

Programa Nacional de Mediación Escolar



Marco general



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
CIENCIA Y TECNOLOGÍA
CONSEJO FEDERAL *de* EDUCACIÓN



Marco general

Presidente de la Nación
DR. NÉSTOR C. KIRCHNER

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología
LIC. DANIEL F. FILMUS

Secretario de Educación
PROF. ALBERTO E. SILEONI

Sec. Gral. del Consejo Federal de Cultura y Educación
LIC. DOMINGO DE CARA

UNESCO
Director de la oficina de la UNESCO en Brasilia
D. JORGE WERTHEIN

Coordinadora Programa Nacional de Mediación Escolar
LIC. MARA BRAWER

Elaboración de materiales
LIC. MARTA GARCÍA COSTOYA

Índice

Apertura de las jornadas nacionales de promoción y difusión de la mediación escolar	5
Conferencia del Lic. Daniel Filmus	5
Conferencia de D. Jorge Werthein	7
Enfoque conceptual del Programa	9
Introducción	9
El conflicto, la violencia y la escuela	11
Algunos abordajes de esta problemática en la escuela	15
Educación para la paz y los derechos humanos	15
Desarrollo del juicio moral	16
La cooperación en el aprendizaje	19
Instancias colectivas de participación institucional	21
Las habilidades para la vida o habilidades sociales	23
Métodos para el abordaje de conflictos	25
¿Qué es la mediación?	25
La mediación en la escuela	29
Bibliografía citada	31

Enfrentando a la violencia en las escuelas: Un informe de argentina	33
Lic. Filmus, Daniel; Lic. Gluz, Nora y Lic. Fainsod, Paula	33
Sección A - Histórico	33
1. El sistema educativo argentino: sus principales características	33
2. El contexto social de la violencia en la escuela	36
Sección B- Estudios existentes	39
Introducción	39
Caracterizaciones de la violencia	40
La violencia en la escuela: niveles y perspectivas de análisis	43
Algunas características de los estudios argentinos sobre la violencia en la escuela	60
Sección C - Acción	61
La violencia según la mirada del sistema educativo	61
Para finalizar	77
Cuadros	79
Bibliografía citada	83

APERTURA DE LAS JORNADAS NACIONALES DE PROMOCIÓN Y DIFUSIÓN DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR

Lic. Daniel Filmus

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Es un gusto compartir con ustedes el inicio del Programa Nacional de Mediación Escolar, que fue presentado en el Consejo Federal de Educación y cuenta con el apoyo de la UNESCO Brasil, lo que constituye un valioso aporte ya que en los últimos tiempos este país se ha preocupado por abordar la problemática de la violencia y ha adquirido una significativa experiencia al respecto.

Sabemos que algunas de nuestras provincias ya han implementado programas que desarrollan mecanismos de resolución no violenta de los conflictos. Es la intención de este Ministerio que todas las jurisdicciones trabajen sobre el tema con el fin de encontrar nuevas estrategias que nos permitan comprender y afrontar los problemas escolares cotidianos.

Las escuelas argentinas son instituciones acostumbradas a incorporar a todos los sectores de la población. Sin embargo, han sufrido el embate de las condiciones socioeconómicas de las últimas épocas, y hoy se encuentran ante la difícil tarea de continuar siendo inclusivas en un contexto en el que se han incrementado la pobreza, la exclusión, el hambre y la discriminación. Los procesos de marginación y empobrecimiento creciente que atraviesa nuestro país han impactado en las escuelas, las cuales sufren cotidianamente los mismos procesos sociales que el conjunto de la comunidad.

En este sentido, la escuela tiene que abordar nuevos problemas y, muchas veces, los docentes se ven obligados a ocuparse de los problemas sociales de la comunidad y de los problemas puntuales de nuestros chicos, que van desde la alimentación hasta la integración familiar, la salud, la violencia. Se nos presenta entonces la necesidad de encontrar estrategias para atender a estas preocupaciones sin perder de vista el sentido pedagógico de la escuela.

Justamente, la mediación es una estrategia que permite una integración de los temas pedagógicos y los temas sociales, y permite un ejercicio cotidiano para trabajar con la resolución no violenta de conflictos.

Con este programa de mediación no sólo apuntamos a resolver los problemas coyunturales, que son los hechos de violencia que ocurren en nuestras escuelas, sino que estamos planteando un tema que es estratégico: la formación ciudadana de nuestros jóvenes. Si la escuela no tuviera que soportar la presión de las actitudes cada vez más violentas de nuestra sociedad, igualmente deberíamos desarrollar este programa. Porque nuestra escuela transmite conocimiento, trata de crear y recrear el saber todos los días en sus aulas, trata de desarrollar las competencias que los chicos requieren para desenvolverse en la vida, pero también y tan importante como esto es el papel de la escuela en la transmisión de valores.

En la escuela, que es casi la única institución pública que está incluso en los lugares más extremos de nuestro territorio, se transmiten los valores de la integración. Todos los chicos, que provienen de las condiciones más diversas, tienen que estar en nuestras escuelas. Diversidad que nosotros queremos apoyar y que de ningún modo queremos que se convierta en desigualdad. En este sentido, la mediación escolar es una herramienta fundamental de la educación ciudadana.

Estamos en este momento celebrando 20 años de vida democrática en el país. Como consecuencia de las épocas dictatoriales, hemos aprendido que la forma de resolver conflictos es con la participación, de ninguna manera con mecanismos autoritarios. La escuela, en este sentido, discute un tema central: la diferencia que hay entre autoridad y autoritarismo. Queremos escuelas donde exista la autoridad, pero la autoridad se diferencia del autoritarismo en que la autoridad se gana mientras que el autoritarismo se ejerce. La autoridad en la escuela se relaciona centralmente con el saber, con el cumplimiento de la norma que la propia escuela en forma cooperativa va desarrollando y con las funciones que la escuela tiene que cumplir respecto de la sociedad que la sostiene. Para trabajar en esta dirección, debemos crear hábitos, comportamientos cotidianos, que permitan generar una convivencia acorde con la misión fundamental de la escuela, que es la transmisión de conocimientos.

Para finalizar, quería decir que podemos contar con materiales, estrategias, bibliografía más teórica que avalen el trabajo que realizamos, pero nuestra intención es que los materiales que estamos desarrollando impacten en los comportamientos cotidianos. Hay una cuestión que para nosotros, desde el Ministerio de Educación, es fundamental: es el convencimiento de que los chicos aprenden más de lo que hacemos que de lo que decimos. Y lo que suelen ver es que decimos una cosa y hacemos otra. Creo que tenemos que ser coherentes y nosotros mismos, como adultos, tomar las herramientas de la mediación escolar para resolver nuestros problemas en la vida diaria, y en particular en la escuela. Si

empezamos por nuestros comportamientos cotidianos estaremos en mejores condiciones para transmitir herramientas para la resolución de conflictos en la escuela.

D. Jorge Werthein

Director de la Oficina de la UNESCO en Brasil

Actualmente la violencia es una preocupación global, sin duda, una característica común a las grandes metrópolis mundiales.

En Brasil, la violencia asume una dimensión sin precedentes debido al grado de desigualdad y de exclusión social. Además de constituir uno de los grandes problemas enfrentados por la sociedad brasilera, tiene un efecto devastador sobre los jóvenes, ya sea como víctimas o como agentes.

Las muertes causadas por factores externos: homicidios, accidentes de tránsito y suicidios, en el grupo de edad de los 15 a los 24 años, colocan a Brasil en la tercera posición entre los más altos índices de violencia en el mundo. La situación es todavía más grave cuando se confronta con el impresionante tamaño de la población joven de Brasil, de aproximadamente treinta y cuatro millones de jóvenes. Muchos hechos de violencia, tales como deterioro intencional de edificios y mobiliario, portación de armas, ocurren en las inmediaciones de las escuelas y también dentro de las propias escuelas.

Ante esta difícil realidad, la UNESCO aceptó el desafío de buscar las herramientas analíticas que ayuden a los gobiernos y a la sociedad civil, que ofrezcan alternativas viables en la forma de políticas públicas para los jóvenes. Notamos que éste era uno de los medios más eficientes para cumplir el mandato y las responsabilidades confiadas a la UNESCO por sus Estados miembros.

Desde su creación, la UNESCO ha tenido una preocupación constante por el impacto de la violencia en las más diversas facetas de la vida social, sobre todo en el aprendizaje. Esto motivó que la Asamblea General de las Naciones Unidas le concediera el papel de coordinar los esfuerzos de la ONU para la promoción de una cultura de la paz y de la no violencia.

Actualmente, la UNESCO ha presentado al Ministerio de Educación de Brasil una propuesta denominada “Plan Nacional de movilización contra la violencia en las escuelas”,

que será implementada en forma inmediata. Este plan propone el desarrollo a nivel nacional de dos líneas de acción: el programa “Abriendo espacios” y el programa de mediación escolar, similar al que hoy se presenta en la Argentina.

El Programa “Abriendo espacios: Educación y Cultura para la Paz” propone la apertura de las escuelas y espacios públicos, culturales y de esparcimiento durante el fin de semana. A través del desarrollo de actividades recreativas, culturales y deportivas se da una respuesta para las reivindicaciones de espacios propios que continuamente vienen haciendo chicos, chicas y jóvenes tradicionalmente excluidos de estos beneficios. Este programa representa una trayectoria de éxito en tres provincias -Pernambuco, Bahía y Río de Janeiro- que tienen una gran cantidad de población joven y altos índices de violencia, como así también en otras provincias tales como San Pablo.

Este programa requiere una estrecha cooperación y articulación entre el gobierno federal, las provincias, las municipalidades y las organizaciones no gubernamentales. Las provincias y las municipalidades, a través de las subsecretarías de educación, se encargan de la implementación del Programa y de la relación con las escuelas.

Según los resultados de las evaluaciones, el Programa “Abriendo espacios” es valorado por las familias, los jóvenes y las comunidades. Además el Programa ha mostrado gran efectividad para la prevención de la violencia, y ha contribuido a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que cotidianamente tienen lugar en la escuela.

En este contexto, tengo una gran satisfacción en participar en el lanzamiento del Programa Nacional de Mediación Escolar de la República Argentina, ya que considero sumamente valioso que ambos países lleven a cabo acciones conjuntas para la implementación de políticas públicas para la juventud.

Enfoque conceptual del Programa

INTRODUCCIÓN

Maestros y profesores, padres, vecinos y, en general, casi todos los grupos y sectores sociales se muestran hoy preocupados por lo que se percibe, a veces como un fenómeno nuevo, otras como una evolución sin control de situaciones anteriormente manejables: la violencia en la convivencia escolar.

Esta preocupación y el fenómeno que la suscita no son exclusivos de nuestro país. Tampoco son exclusivas las explicaciones que se pueden dar sobre sus causas, las formas en que se manifiesta, los efectos que produce sobre quienes lo viven a diario y aquellos que se pueden avizorar a mediano y largo plazo.

Desde el retorno al orden constitucional en nuestro país, a fines de 1983, educar para la construcción y el afianzamiento de la democracia se constituyó en uno de los principales objetivos para la escuela a la que, durante la dictadura militar, se le había asignado fundamentalmente una función de disciplinamiento social. Los años siguientes vieron incrementarse los problemas de convivencia escolar, particularmente en el nivel medio, muchas veces producto de la disconformidad de los estudiantes con estructuras institucionales y contenidos educativos que seguían transmitiendo un modelo perimido.

Los cambios curriculares de la década siguiente no sólo actualizaron los programas de estudio, sino que incluyeron explícitamente y con profundidad las temáticas vinculadas con la formación ciudadana y la educación para la paz y los derechos humanos, en todos los niveles del sistema educativo. No obstante, el crecimiento de expresiones de violencia en las escuelas no se desaceleró.

En la actualidad, el debate sobre los conflictos en la convivencia escolar y el incremento de la violencia se da en un contexto muy diferente.

En este punto, es importante aclarar que el conflicto es inherente a toda relación, “su existencia es parte de la diversidad de posibilidades del ser humano y, desde ahí, el conflicto es un promotor del cambio personal y social.”¹ El mal manejo del mismo, o el intento de negarlo o suprimirlo, puede llevar a una escalada de la confrontación que resulte en su tratamiento a través de métodos violentos.

1 Colectivo Amani, **Educación intercultural**, Editorial Popular, Madrid, 1995.

Vivimos en una sociedad fragmentada que, durante los últimos años, ha incrementado los índices de todas las condiciones asociadas a la existencia de la violencia estructural: altos niveles de pobreza e indigencia, grandes sectores de la población en situaciones de vulnerabilidad, marginación y exclusión vinculados, entre otras cosas, a tasas muy altas de desempleo, la polarización social que ha generado una brecha cada vez más grande entre un reducido sector de altos ingresos y nivel de vida y sectores mayoritarios que duramente luchan cada día por la supervivencia, la escasa o casi nula posibilidad de movilidad social ascendente para la cual la educación era percibida como factor fundamental, la discriminación abierta o solapada, un sistema de justicia que, a veces por acción y muchas otras por omisión o lentitud, termina legitimando la injusticia...

Este incremento de la violencia estructural se expresa en niveles cada vez más altos de conflictividad social y en un aumento de la violencia directa en las relaciones personales y/o grupales. “(...) la exclusión no necesariamente genera organización y voluntad política, sino más bien individualismo, anomia y violencia social.”²

El modelo económico-político neoliberal, cuya consolidación a nivel mundial tuvo su momento culminante en la década de los '90 y al cual pueden atribuirse muchas de las condiciones descritas anteriormente, promovió también un profundo cambio cultural en nuestras sociedades: “(...) el individuo pasa a ser central y definido por su propia performance; está menos vinculado a la suerte de actores colectivos, orientado al mercado, al cálculo costo-beneficio y dentro de una lógica de ‘ganadores-perdedores’”.³ Esta lógica individualista fue paulatinamente permeando las concepciones y modos de actuar de los diferentes actores sociales.

Este proceso, sin embargo, fue paralelo al acceso a la escuela media de nuevos sectores sociales, antes excluidos (la década de los '90 muestra un incremento nacional de la matrícula del 20% en el nivel medio, secundario o polimodal). “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 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 [y debe hoy] enfrentar.”⁴

2 Daniel García Delgado, **Estado y Sociedad**, Tesis-Norma, Bs.As., 1994, *pág.* 207.

3 Daniel García Delgado, *obra citada*, Tesis-Norma, Bs.As., 1994, *pág.* 214.

4 Daniel Filmus et al., **Violência na escola: América Latina e Caribe**, UNESCO Brasil, Brasília, 2003, *pág.* 20.

EL CONFLICTO, LA VIOLENCIA Y LA ESCUELA

El cambio en la caracterización de la violencia, de un fenómeno individual explicado por causas de índole psicológica y vinculadas al contexto familiar a un fenómeno social históricamente situado, también atravesó la escuela: los conflictos en la convivencia escolar ya no se perciben reducidos a una cuestión de “chicos problema” a los que es posible controlar, aislar o ayudar derivándolos a un tratamiento sino como situaciones que involucran a todos los actores de la comunidad educativa y para las cuales es preciso encontrar nuevos modos y estrategias para conducirlos y resolverlos.

Si bien en nuestro país no contamos con datos estadísticos amplios sobre esta problemática, una encuesta realizada en 1998 por la Fundación Poder Ciudadano en el conurbano bonaerense aporta algunos datos:

“Tendencia: el 84,7% de los directivos de escuelas señaló que aumentaron los episodios de violencia protagonizados por alumnos.

Causas: el 68,4% mencionó el empeoramiento de la situación económica como origen de esta situación. Le siguen, en orden de importancia, la crisis de valores, el consumo de drogas, la crisis de autoridad de los docentes y el fomento de la violencia mediante la televisión.”⁵

Datos de otros países muestran, en general, coincidencia.⁶

El relevamiento de la Fundación Poder Ciudadano se focalizaba en el incremento de los episodios de violencia que tienen, obviamente, un marco más general dentro del conjunto de situaciones conflictivas y los modos en que se las enfrenta y/o resuelve. Los marcos normativos con que usualmente se regulaban la convivencia y la disciplina escolar

5 Diario **La Nación**, 14 de noviembre de 1998.

6 Los datos estadísticos reunidos por el Ministerio de Educación de Francia (1997) cubren aproximadamente 3,5 millones de estudiantes y el 89% de empleados (docentes, directivos y no docentes) y sus familiares y, en lo que respecta a autores de situaciones de violencia, revelan: Empleados: 0,5 % Alumnos: 92,5 % Padres: 1 % Otros: 6 %

En España, se relevaron 534 centros públicos y privados de educación secundaria y el “80% de las personas encuestadas afirma que ha habido situaciones de indisciplina en su establecimiento durante los últimos tres años. Se considera que los casos de indisciplina más frecuentes han sido alborotos fuera del aula, alborotos en el aula y faltas de respeto a compañeros.” (“Diagnóstico general del sistema educativo”, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Ministerio de Educación y Cultura, 1998)

Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas. Londres, 15-16 Mayo 1998

(<http://www.gold.ac.uk/euconf/spanish/index.html>)

resultan cada vez más desbordados e insuficientes para abordar las múltiples situaciones problemáticas que atraviesan la vida cotidiana en la escuela y definen su clima institucional. Los estudiantes ya no “traen” aprendidos los comportamientos esperados para una convivencia armoniosa y muchas veces los docentes y/o directivos no encuentran los recursos o estrategias adecuados para enseñarlos y lograr que sean incorporados.

Definir la violencia en la escuela resulta complejo porque con esta expresión suele aludirse a fenómenos heterogéneos, difíciles de clasificar y delimitar, muchos de los cuales pueden describirse como comportamientos agresivos, que no implican violencia física. No obstante, existe coincidencia general en que la desatención, naturalización o mal manejo de estos conflictos favorecen la tendencia al incremento de episodios que sí la involucran.

Una de las clasificaciones posibles remite al origen, externo o interno a la escuela, de los factores que causan la violencia escolar.

Así, dentro del primer grupo se encontrarían aquellos que hemos mencionado en la introducción: las condiciones de la violencia estructural, presentes en nuestras sociedades, que atraviesan las instituciones educativas convirtiéndolas en cajas de resonancia de sus consecuencias.

Dentro del segundo grupo se incluyen factores como la escasa significatividad de los contenidos escolares para los alumnos y/o de estrategias didácticas que promuevan su compromiso con el aprendizaje, la poca atención dada a las diversas problemáticas que ellos atraviesan, los modos de relación autoritarios entre docentes y estudiantes, el uso de la nota para controlar la conducta en clase, las discriminaciones encubiertas vinculadas a diferencias de cultura, nivel social, género, etnia, religión, los marcos regulatorios del comportamiento y la disciplina que apelan únicamente al castigo de la falta, incrementando su rigurosidad hasta la expulsión del estudiante sancionado... También se incluye el malestar de los docentes por el desprestigio social de su profesión y el deterioro de sus condiciones de trabajo e ingresos en un contexto en que las escuelas ven cuestionada su capacidad de inclusión social, que se manifiesta en lo que se percibe como desinterés e indiferencia de los alumnos. Estos y otros factores contribuyen a crear un ambiente o clima institucional definido por la tensión cotidiana en las relaciones interpersonales que obstaculiza una buena convivencia, favorece la aparición de conflictos y, a la vez, dificulta su manejo y/o resolución a través de instancias de diálogo y cooperación.

Otras clasificaciones intentan aportar criterios para delimitar los diferentes tipos de violencia que se manifiestan en la escuela.

Los relevamientos citados anteriormente muestran que la mayor cantidad de episodios relacionados con la violencia en la escuela tienen a los estudiantes como sus principales protagonistas (como víctimas o agresores).

Un trabajo de H. Marchiori (1998), citado por Filmus, identifica tres tipos de comportamientos vinculados con la violencia en los alumnos:

I- Daños, violencia dirigida a la institución escolar (conducta destructiva intencional hacia objetos materiales), producto de la carencia de actividades programadas por el 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...) potenciada por la actuación tardía del personal docente, la falta de apoyo de las autoridades a 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;

III- Violencia hacia el personal docente.”⁷

Una variación de la clasificación anterior tipifica los episodios de violencia en la escuela agrupándolos en las siguientes categorías:

- Violencia contra las personas, expresada en forma verbal o física, que incluye modalidades de interacción agresivas como faltas de respeto por el otro, ofensas o intimidaciones verbales, trato humillante, amenazas, peleas (denominadas en Francia “incivildades” y “bullying” en Estados Unidos, referido principalmente al maltrato entre estudiantes)
- Violencia contra las propiedades, expresada en hurtos y robos
- Violencia contra el patrimonio, expresada en el deterioro intencional o destrucción de instalaciones y edificios escolares.⁸

Otro trabajo⁹ mencionado por Filmus en la obra citada presenta una tipología de las manifestaciones de violencia en la escuela relacionando las características del ambiente escolar con las dimensiones sociales:

- I. Manifestaciones de violencia dirigida fundamentalmente hacia la autoridad, encontradas en escuelas de clase media-alta, conductas de agresión verbal, grado alto de exigencia de los alumnos hacia los adultos y escasa motivación para la tarea, sin cuestionamiento a las normas escolares.

7 Daniel Filmus et al., **obra citada**, UNESCO Brasil, Brasilia, 2003, *pág.* 43.

8 M. Abramovay y M.G. Rua, **Violência nas escolas**, UNESCO Brasil, Brasilia, 2002, *pág.* 232.

9 Kornblit, Mendes Diz y Frankel, **Manifestaciones de la violencia en la escuela media**, en Lolas, F.: “*Agresividad y violencia*”, Losada, Bs.As., 1991.

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, encontradas en escuelas de clase baja, caracterizadas por conductas de agresión verbal y física (peleas entre grupos), con acatamiento a las normas y sometimiento a la autoridad.

En todos los trabajos e investigaciones hay una coincidencia en considerar que la aparición e incremento de la violencia se vincula no sólo con las condiciones externas a la escuela presentes en el ámbito social general sino también con las diversas formas en que la institución elabora los conflictos y al grado de participación de los diferentes actores en esa elaboración así como a la diversidad de abordajes para trabajar esta problemática, tanto desde los procesos de enseñanza y aprendizaje como desde la creación de instancias específicas que favorezcan procesos de resolución colaborativa de conflictos.

Esto lleva a poner en foco las diferentes estrategias que apuntan a la prevención de la violencia y el mejoramiento de la convivencia escolar más que a su control mediante recursos de carácter represivo. Esto significa trabajar activamente desde la escuela para que conflictos negados o mal manejados no evolucionen hacia formas violentas de resolución, favoreciendo al mismo tiempo el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y el propósito fundamental de educar para la democracia y en la paz y los derechos humanos.

ALGUNOS ABORDAJES DE ESTA PROBLEMÁTICA EN LA ESCUELA

Existen muchas “puertas de entrada” para el tratamiento de los conflictos en la escuela, desde diferentes niveles e instancias. A continuación se presentan muy brevemente algunas de las formas de abordaje, no excluyentes entre sí y que no agotan todas las formas posibles de intervención.

Educación para la paz y los derechos humanos

El área de la Formación ética y ciudadana incluye como objetivos fundamentales la formación para la vida en democracia así como la educación para la paz y los derechos humanos.

“La educación para la paz es una tentativa de responder a los problemas de conflicto y de violencia en escalas que se extienden desde lo global y lo nacional a lo local y personal. Constituye una exploración de los modos de crear futuros más justos y firmes.”¹⁰

Se pueden encontrar diferentes definiciones de la paz que, a partir de los años '50, se fueron ampliando y profundizando: desde la ausencia de violencia directa (agresión, disturbios, guerra, terrorismo) hacia la ausencia de violencia estructural (pobreza, hambre, discriminación, apartheid). “La paz pasa ahora a suponer una cooperación y un cambio social no violento orientado a la creación en una sociedad de estructuras más equitativas y justas (paz positiva)”¹¹

Johan Galtung¹² identifica cinco problemas relacionados con la paz a los cuales subyacen cinco valores que deben ser tomados en cuenta en cualquier definición que de ella se haga:

Problemas de la paz	Valores subyacentes
▫ Violencia y guerra	▫ No violencia
▫ Desigualdad	▫ Bienestar económico
▫ Injusticia	▫ Justicia social
▫ Daño ambiental	▫ Equilibrio ecológico
▫ Alienación	▫ Participación

10 D. Hicks, **Comprensión del campo**, en D. Hicks (comp.), “Educación para la paz”, Ediciones Morata, Madrid, 1993.

11 D. Hicks, obra citada.

12 J. Galtung, **Peace education: problems and conflicts**, citado por D. Hicks, obra citada.

A su vez, Hicks incluye en el campo de la educación para la paz, además de los conocimientos relacionados con ciertas áreas temáticas¹³, otros dos componentes por los que se debe preocupar la enseñanza: ciertas actitudes como el respeto por los otros, la autoestima, el compromiso con la justicia y determinadas destrezas o habilidades que los estudiantes deben aprender y desarrollar: la reflexión crítica, la cooperación, la comprensión, la aserción y la resolución de conflictos.

Desarrollo del juicio moral

Una de las teorías que estudian el desarrollo del razonamiento moral es la elaborada por Lawrence Kohlberg según la cual este proceso sigue una secuencia evolutiva universal, en la que se pueden diferenciar tres niveles (preconvencional, convencional y postconvencional, con dos etapas cada uno) que implican una relación diferente entre el individuo y las reglas y expectativas morales de la sociedad.

El juicio o razonamiento moral se define como una capacidad cognitiva que permite diferenciar entre lo que está bien y lo que está mal y que se relaciona principalmente con el concepto de justicia. Los sucesivos niveles suponen un progreso en el desarrollo intelectual, así como una mayor capacidad para considerar las diversas perspectivas implicadas en una situación de conflicto (desde el punto de vista de los actores y de la sociedad) y, en caso de existir derechos fundamentales enfrentados, establecer y fundamentar una jerarquía de prioridades entre ellos de acuerdo a criterios cada vez más universales. Este desarrollo no se produce espontánea ni aleatoriamente sino en relación con las situaciones en que es necesario considerar y resolver conflictos que se presentan en la interacción con el medio social.

El contenido del razonamiento en cada uno de los niveles y etapas se define como de carácter cognitivo, abstracto, formal y universal. Es cognitivo porque parte del supuesto de que los juicios morales se fundamentan o justifican con razones y/o argumentos (aunque esto no implica desconocer las cuestiones afectivas o emotivas involucradas). Es abstracto y formal porque remite al tipo de razonamiento implicado y no a reglas o prescripciones sobre la conducta. Es universal porque supone formas de razonamiento moral semejantes en todos los individuos que están en un mismo nivel o etapa.

13 Conflicto, Paz, Guerra, Temas nucleares, Justicia, Poder, Género, Etnia, Medio ambiente, Futuros.

El núcleo principal del procedimiento ideado por Kohlberg para llevar a cabo su investigación es la presentación al individuo de ciertos dilemas morales e indagar sobre la resolución que daría al conflicto presentado y los motivos o argumentos para considerarla la más correcta.

Las etapas del desarrollo del juicio moral¹⁴

NIVEL	ETAPA	CONTENIDO Y ORIENTACIÓN
Nivel I Preconvencional	1- Moral heterónoma Orientación a la obediencia y el castigo	Deferencia egocéntrica hacia un poder o prestigio superiores. Respetar las reglas para evitar el castigo. No se coordinan dos puntos de vista diferentes. No se consideran aspectos psicológicos, las acciones son consideradas en términos físicos. Se adopta el punto de vista de la autoridad, que se confunde con el propio.
	2- Individualismo instrumental Orientación al intercambio y la reciprocidad	La acción justa es la que satisface instrumentalmente las necesidades e intereses del yo y, ocasionalmente, las de otros. Igualitarismo ingenuo. Servir los propios intereses y necesidades reconociendo que otros también los tienen y son atendibles. Se toman en cuenta las intenciones de la acción.
Nivel II Convencional	3- Relaciones y conformidad interpersonal Orientación de "buen chico"	Actuar de acuerdo a lo que esperan las personas próximas o la gente en general según concepciones estereotipadas del "ser buena persona". Actuar con los demás según cómo se esperaría que ellos actuaran con uno en la misma situación (regla de oro). Mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.
	4- Sistema social Orientación a la ley y el orden	El comportamiento justo consiste en cumplir los deberes, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social existente, porque es valioso en sí mismo. Contribuir al sostenimiento de la sociedad, la institución o el grupo.
Nivel III Posconvencional	5- Contrato social y derechos individuales Orientación jurídico-contractual	Actuar según un sentido de obligación hacia la ley debido al contrato social originario de hacer y respetar las leyes para el bienestar y la protección del derecho de toda la gente. Algunos valores y derechos previos a las vinculaciones y contratos sociales (la vida y la libertad) deben ser sostenidos en toda sociedad e independientemente de la opinión mayoritaria.
	6- Principios éticos universales	La acción justa debe guiarse por principios éticos universales con los que se asume un compromiso personal. Las leyes o los acuerdos sociales particulares suelen ser justos porque se basan en ellos. Si hay conflicto, se debe modificar la ley. Los principios universales se refieren a la justicia: igualdad de derechos para todos los seres humanos y el respeto por su dignidad en tanto tales.

14 Adaptado de L. Kohlberg, F.C. Power y A. Higgins, **La educación moral**, Gedisa, Barcelona, 1997, págs. 22-23.

Kohlberg no limitó sus preocupaciones a la descripción de los diferentes niveles y etapas del desarrollo del juicio moral sino que también avanzó en propuestas para la intervención educativa en este campo, a partir de la primera aplicación en este contexto que realizara uno de sus discípulos, Moshe Blatt. Esta propuesta consistió básicamente en la presentación de dilemas morales a grupos de estudiantes, promoviendo una discusión grupal en la cual los participantes, que estaban en etapas diferentes del razonamiento moral, escucharan las soluciones dadas por los otros y argumentaran en torno a ellas, tratando de decidir cuál era la mejor y justificando sus respuestas. Los resultados obtenidos fueron alentadores ya que un alto porcentaje de los estudiantes, examinados luego de la experiencia a través de sus respuestas a dilemas morales presentados en forma individual, habían avanzado una etapa completa en su desarrollo moral.

Este tipo de intervención da una respuesta posible a la cuestión de cómo enseñar valores en la escuela sin “adoctrinar” a los alumnos, promoviendo el desarrollo de una capacidad intelectual estructural (relacionada con un nivel de organización del funcionamiento cognitivo en un área) para comprender mejor y utilizar los principios vinculados a la justicia en la consideración de conflictos o dilemas morales.

La teoría de Kohlberg no da cuenta, sin embargo, de cómo incide el desarrollo del juicio moral en la conducta del individuo en situaciones concretas. Muchas investigaciones muestran que frecuentemente los individuos actuamos conforme a características de un nivel inferior a aquel en el cual somos capaces de efectuar razonamientos de índole moral. Es decir, la madurez del juicio moral parece una condición necesaria pero no suficiente para que el sujeto actúe moralmente.

Según el propio Kohlberg, esta limitación de los debates en torno a dilemas morales no se debe a que éstos no se centren en la conducta sino a que tienen una relación limitada con la vida real de la escuela y de los alumnos. “La meta del desarrollo de la educación moral debe ser un cambio en la vida de la escuela así como en el desarrollo de cada estudiante. Porque la enseñanza de la justicia, como la enseñanza de la lectura o la aritmética, se realiza en el contexto de un aula y una escuela, y el modo en que los estudiantes experimentan la vida del aula y la escuela tiene un efecto modelador sobre lo que aprenden.”¹⁵

“Planificar un currículo de educación moral requiere que previamente el educador haya tomado conciencia de ciertos requisitos ineludibles:

15 L. Kohlberg, F.C. Power y A. Higgins, **La educación moral**, Gedisa, Barcelona, 1997.

- La necesidad de fomentar su propia preocupación por los temas morales antes de pretender que la adquieran sus alumnos;
- Reconocer que la mayoría de las relaciones educador-educando tienen una dimensión moral que es preciso considerar;
- Darse cuenta de que ciertos modelos de relación interpersonal facilitan el desarrollo moral y que otros lo retardan o lo impiden.

Dado que dominar las formas de juicio moral propias de cualquier estadio requiere que antes se hayan adquirido ciertas estructuras intelectuales, la educación moral supone también potenciar aquellos estímulos cognitivos que facilitan el desarrollo intelectual.”¹⁶

La cooperación en el aprendizaje

Algunas de las situaciones conflictivas pueden caracterizarse como perturbación de las actividades en el aula. Esta disrupción agrupa aquellos comportamientos de los alumnos que obstaculizan el desarrollo de la tarea: levantarse o salir del aula sin permiso, conversar mientras el profesor está explicando, molestarse entre compañeros de diversos modos, gritar, etc. que obligan al profesor a intervenir para restablecer un cierto orden y cuyo resultado frecuente es la disminución del tiempo destinado a enseñar y aprender. Una alta proporción de docentes reconoce los problemas que generan en el desarrollo de sus clases este tipo de comportamientos y valoran la existencia o creación de instancias específicas para abordarlos (por ejemplo, los espacios de tutoría o los consejos de aula) en tanto una proporción mucho menor hace referencia a la utilización de estrategias de enseñanza que favorezcan o estimulen el intercambio entre alumnos y la producción colectiva.

Una de las estrategias de enseñanza orientadas en este sentido es el diseño de actividades que incluyan los principios del aprendizaje cooperativo, más amplios y estructurados que los que definen lo que habitualmente se entiende por aprendizaje o trabajo en grupo, interpretado generalmente como varios estudiantes trabajando juntos en una tarea asignada por el docente. Sin embargo, trabajar juntos no necesariamente implica cooperación. Suele suceder que en el proceso de elaboración de trabajos grupales, los alumnos se agrupen por afinidades y/o niveles homogéneos, que cada uno de ellos asuma un rol bastante fijo, que alguno/s de ellos realicen la mayor parte de la tarea y surjan conflictos con aquellos que no quieren o no pueden realizar un aporte significativo y que, muchas

16 J. Puig y M. Martínez, **Educación moral y democracia**, Ed. Laertes, Barcelona, 1989.

veces, los docentes no tengan registro de estas dificultades o no dispongan de estrategias para abordarlas adecuadamente.

Promover desde el docente un aprendizaje cooperativo implica diseñar propuestas en las cuales los estudiantes deban trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. El modelo de aprendizaje cooperativo propuesto por Johnson, Johnson y Holubec (uno de los más estructurados) propone reunir a los alumnos en grupos heterogéneos desde el punto de vista de sus habilidades y conocimientos previos de modo tal “que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar”¹⁷ y que los avances y logros sean valorados y evaluados sobre la base del éxito del grupo en su conjunto y no solamente sobre el desempeño individual.

Este modelo identifica cinco criterios o elementos que definen los grupos de aprendizaje cooperativo:

1. Interdependencia positiva: “Los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de las otras personas, además del propio.”
2. Responsabilidad individual y grupal por el logro de los objetivos propuestos. El grupo debe “...ser capaz de evaluar el progreso realizado en cuanto al logro de los objetivos y los esfuerzos individuales de cada miembro. (...) El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos.”
3. Interacción estimuladora, cara a cara. “Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado.”
4. Desarrollo de habilidades sociales. “Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la coordinación, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos... El docente tendrá que enseñarles las prácticas del trabajo en equipo con la misma seriedad y precisión con que enseña las materias escolares. (...) los procedimientos y las técnicas requeridas para manejar los conflictos de manera constructiva son especialmente importantes para el buen funcionamiento de los grupos de aprendizaje.”

17 D.W. Johnson, R.T. Johnson y E.J. Holubec, **El aprendizaje cooperativo en el aula**, Paidós, Bs.As., 1999, *pág.* 15.

5. Evaluación grupal: “Esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar.”¹⁸

Instancias colectivas de participación institucional

El Consejo Federal de Cultura y Educación estableció, en el anexo de la Resolución N° 62/97, los propósitos de un Sistema de Convivencia en la escuela, entre los que se incluyen:

- Promover conductas respetuosas hacia el conjunto de actores del proceso educativo de acuerdo con las responsabilidades que se desprenden de los diferentes roles que deben desempeñar.
- Promover el reconocimiento de los conflictos como situaciones inherentes a la interacción de personas, renunciando a la intención de soslayarlos, tendiendo a encontrar alternativas que intenten transformar la solución de los conflictos en actos educativos.
- Promover actitudes de cuidado hacia el patrimonio escolar, tendientes a lograr el sentido de pertenencia a la institución.
- Procurar que los procesos de construcción e internalización de las normas escolares se conviertan en instrumento privilegiado para la reflexión sobre la ética de la responsabilidad ciudadana, vinculando permanentemente los criterios de convivencia escolar democráticos con los sistemas de normas y valores que imperan en la sociedad.

En tanto se reconoce que “las estrategias a adoptar para lograr un sistema de convivencia eficaz en las escuelas exigen condiciones institucionales que apoyen y faciliten su funcionamiento”, el mismo documento propone algunas alternativas organizativas que se pueden adoptar, entre las que se incluye la creación de cuerpos colegiados como los Consejos de curso, de año y de escuela (en este último caso, la denominación más difundida es Consejo de convivencia) con atribuciones para, entre otras temáticas:

- Elaborar normas de convivencia, expresadas en un lenguaje claro y preciso.
- Proponer medidas para el caso de su incumplimiento.
- Debatir problemáticas propias del curso, año o establecimiento.

18 D.W. Johnson, R.T. Johnson y E.J. Holubec, **obra citada**, Paidós, Bs.As., 1999, págs. 21-23.

Muchas de las jurisdicciones han avanzado en esta dirección y existe una amplia variedad de experiencias desarrolladas en escuelas que han creado Consejos de aula y/o de Convivencia, e informan sobre los resultados positivos que el trabajo en estas instancias promueve en relación con el mejoramiento de las relaciones interpersonales y el clima institucional.

LAS HABILIDADES PARA LA VIDA O HABILIDADES SOCIALES

Educar para la construcción de una sociedad cada vez más solidaria y tolerante, más justa y respetuosa de la diversidad, más igualitaria y menos violenta, en la cual la democracia sea comprendida como un “conjunto de valores que conforman un estilo de vida, un modo de resolver los conflictos que se plantean en la convivencia entre seres humanos, y de cooperar en pos del bien común”¹⁹ requiere el aprendizaje y desarrollo por parte de los diferentes actores institucionales de habilidades sociales o lo que la Organización Mundial de la Salud²⁰ y la Organización Panamericana de la Salud denominan “habilidades para la vida”.

Éstas forman parte o son requisito subyacente de los diferentes abordajes de la cuestión de la prevención de la violencia y la convivencia escolar reseñados en el punto anterior. Se pueden definir como las aptitudes necesarias para enfrentar de una manera positiva y eficaz los desafíos de la vida diaria y la convivencia pacífica.

Las habilidades para vivir son innumerables y es probable que su naturaleza y definición difieran en distintos medios y culturas. Sin embargo, existe un grupo esencial de ellas, muy relacionadas entre sí, que son el centro de diferentes iniciativas para la promoción de la salud y el bienestar de niños y adolescentes en diferentes contextos.

- **Pensamiento crítico y creativo:** relacionado con la capacidad de abordar las cuestiones con una mentalidad abierta y estar dispuesto a modificar las propias opiniones ante nuevos datos y argumentos convincentes. Contribuye en la toma de decisiones favoreciendo la exploración de alternativas y analizando sus posibles consecuencias.
- **Comunicación eficaz:** referida a la posibilidad de expresarse tanto en forma verbal como no verbal y de un modo asertivo que, a la vez, respete el derecho de los demás sin renunciar al propio.

19 **Contenidos Básicos para la Educación Polimodal.** Ministerio de Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. República Argentina. 1997.

20 Organización Mundial de la Salud, **Carta de Ottawa para la promoción de la Salud**, Ottawa, Noviembre de 1986.

“EL DESARROLLO DE LAS APTITUDES PERSONALES: La promoción de la salud favorece el desarrollo personal y social en tanto que proporcione información, educación sanitaria y perfeccione las aptitudes indispensables para la vida. De este modo se incrementan las opciones disponibles para que la población ejerza un mayor control sobre su propia salud y sobre el medio ambiente y para que opte por todo lo que propicie la salud.”

- Habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales: vinculada con la posibilidad de relacionarse en forma positiva con quienes se interactúa en los diferentes ámbitos y los distintos roles que el individuo desempeña.
- Capacidad para tomar decisiones: relacionada con la posibilidad de evaluar opciones, analizar sus efectos y realizar una elección activa frente a situaciones de la vida cotidiana.
- Conocimiento de sí mismo: referido a las propias características, carácter, modos típicos de reaccionar, fortalezas, debilidades.
- Manejo adecuado de las emociones y la tensión: muy relacionado con el anterior, se refiere al reconocimiento de las propias emociones y cómo influyen en el comportamiento así como a la capacidad de controlar las respuestas de un modo adecuado y saludable.
- Capacidad de empatía: permite reconocer las emociones de los otros y poder ponerse en su lugar para comprender diferentes perspectivas sobre una situación.
- Capacidad para la resolución de conflictos: puede considerarse que en ella confluyen y se articulan todas las anteriores ya que contribuye a enfrentar en forma constructiva las diferentes situaciones que implican diferencias con los otros, percibidas como incompatibles, recurriendo a estrategias de negociación en lugar de la confrontación rígida de posiciones.

MÉTODOS PARA EL ABORDAJE DE CONFLICTOS

En nuestra cultura, el término conflicto suele tener una connotación negativa y desde el sentido común, se lo piensa como algo a evitar o suprimir. En este trabajo definiremos conflicto como una situación en que existen necesidades, intereses, propósitos y/u objetivos que se perciben como incompatibles. Todo conflicto es, en realidad, un proceso que tiene causas, desarrollo y ciertas consecuencias; lo aislamos con el propósito de facilitar su tratamiento. El conflicto puede darse a nivel intrapersonal, interpersonal o intergrupales. Es sobre estos dos últimos casos que centramos la atención.

En toda institución el conflicto entre personas o grupos diferentes es inherente a su funcionamiento, es parte de su propia dinámica. Por ello, los conflictos no necesariamente obstaculizan o son disfuncionales para una buena convivencia sino que muchas veces pueden convertirse en una oportunidad para profundizar el desarrollo de las habilidades sociales antes mencionadas y lograr mejores relaciones interpersonales y/o intergrupales. Que esto sea así depende de que sean abordados mediante un proceso en que las partes involucradas puedan comprender la situación desde la perspectiva del/los otro/s, pensar y proponer opciones que resulten satisfactorias para todos y acordar en las acciones necesarias para resolverla.

En relación con esto, la resolución antes citada del CFCyE menciona entre los propósitos de un sistema de convivencia:

- Privilegiar el diálogo como estrategia para la resolución de conflictos y corrección de conductas.
- Favorecer la búsqueda permanente de instancias de diálogo, negociación, mediación, arbitraje y otras alternativas, considerando que todos los actores de la comunidad son iguales en dignidad y derechos.

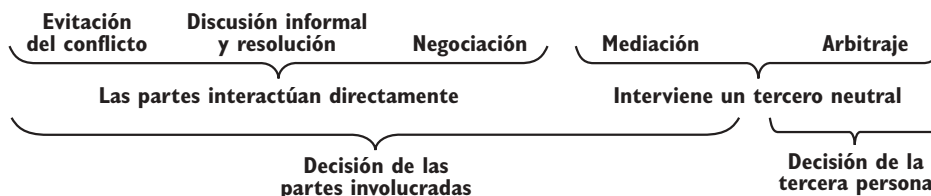
También incorpora, entre las alternativas organizativas institucionales, la implementación de “mecanismos de mediación de conflictos”.

¿Qué es la mediación?

En su análisis de los diversos enfoques posibles para abordar la resolución de conflictos, Christopher Moore²¹ propone un cuadro que los organiza en un continuo desde la

21 Christopher Moore, **El proceso de mediación**, Granica, Bs.As., 1995.

evitación, en un extremo, hasta el uso de la violencia, en el otro. Presentamos aquí una adaptación del mismo:



Se suele evitar el conflicto cuando, entre otros motivos, el tema se considera poco importante, se cree que no es posible un cambio para mejor o no se tiene el poder para hacerlo.

La discusión informal es, probablemente, el modo en que se manejan los conflictos y/o discrepancias en la vida diaria, pudiendo terminar en una resolución satisfactoria para las personas involucradas, en una disminución de la tensión o en un proceso de escalada del conflicto.

En la vida cotidiana, el término negociación se asocia generalmente a actividades comerciales y, en ámbitos educativos, suele tener también, como el conflicto, una connotación negativa. Por lo general, se la relaciona con un proceso de regateo entre las posiciones sostenidas por las partes involucradas. Remite a un estilo de negociación competitivo, basado en los reclamos explícitos de cada parte, que tiende a que el resultado sea un juego de suma cero en el cual lo que gana una parte necesariamente debe perderlo la otra.

Sin embargo, “en las instituciones se negocia permanentemente, aún cuando el intercambio no se plantee en términos de negociación formal. De hecho, nos encontramos con formas concertadas de condiciones de trabajo, modalidades de procedimientos resultantes de acuerdos explícitos o implícitos, maneras convenidas de evitar, desconocer o resolver los conflictos.

La negociación debe entenderse como una actividad de resolución de conflictos a través de la cual cada parte puede encontrar un beneficio. Desde esta perspectiva, los protagonistas se proponen buscar y encontrar juntos la solución a aquello que se les plantea como dificultad, inconveniente o problema. En este sentido, la negociación constituye también un conjunto de procesos y procedimientos de aprendizaje.”²²

22 G. Frigerio et al., **Las instituciones educativas. Cara y ceca**, Troquel, Bs.As., 1992.

La concepción de negociación sostenida en esta cita no la asocia solamente a una actividad de regateo en torno a posiciones sino que supone la voluntad de las partes para colaborar en la resolución del conflicto, poniendo en juego muchas de las habilidades sociales o “habilidades para la vida”, descritas anteriormente. Es un estilo de negociación cooperativo que supone que, más allá de las posiciones o reclamos explícitos que cada parte tiene frente al conflicto, existen otros intereses, además de los opuestos, que resulta conveniente explorar y que pueden ampliar el espectro de opciones a considerar para lograr una resolución del conflicto en que todas las partes resulten beneficiadas.

El proceso para una negociación de tipo cooperativo incluye seis pasos o momentos:

1. las partes deben acordar que desean negociar
2. realizar una exploración de los diferentes puntos de vista, intereses, necesidades
3. encontrar intereses comunes
4. proponer opciones en las que todos resulten beneficiados
5. evaluar las opciones y seleccionar las mejores
6. elaborar el acuerdo.²³

La mediación puede considerarse como una extensión del proceso negociador, a la que puede recurrirse cuando las partes no han podido llegar a un acuerdo tratando el conflicto directamente entre ellas. La mediación implica la intervención de un tercero neutral, aceptable para las partes, sin poder de decisión sobre el acuerdo al que eventualmente puedan llegar y cuya función primordial es ayudarlas, mediante la conducción de un proceso básicamente comunicacional, a explorar los diversos elementos implicados en el conflicto de modo tal que puedan encontrar opciones de solución satisfactorias y acordar sobre las formas y mecanismos de llevarlas a cabo.

En la conducción del proceso, el mediador pone en juego una serie de técnicas y procedimientos que tienden a facilitar a las partes el logro de una comunicación eficaz, basada en una actitud asertiva, que les permita escuchar y comprender el punto de vista del otro, sus expectativas, necesidades e intereses, intentar coordinarlos con los propios, elaborar opciones creativas que puedan resultar mutuamente beneficiosas o satisfactorias, evaluarlas y tomar decisiones con respecto a ellas, fijar las pautas del acuerdo que dará por resuelto o solucionado el conflicto. Respecto de este último paso o momento, es importante destacar que el mediador debe promover un proceso en el cual efectivamente las partes puedan ser dueñas de sus propias decisiones, incluida la de no acordar, para

23 K. Girard y S.J. Koch, **Resolución de conflictos en las escuelas**, Granica, Barcelona, 1997.

evitar influir en el logro de “los arreglos ilusorios (que no satisfacen a nadie) y los arreglos injustos (que satisfacen a uno a expensas del otro)...”²⁴ Estos últimos, podemos agregar, terminan legitimando una injusticia y convierten el método de la mediación en contraproducente respecto de los objetivos que, en el contexto de la escuela, se busca alcanzar.

24 R.A. Baruch Bush y J.P. Folger, **La promesa de la mediación**, Granica, Barcelona, 1996.

LA MEDIACIÓN EN LA ESCUELA

La introducción en la escuela de acciones orientadas al aprendizaje y desarrollo de las “habilidades para la vida”, necesarias para un abordaje cooperativo de los conflictos, puede realizarse a partir de iniciativas muy diversas que, a los fines de este trabajo, agrupamos en dos grandes categorías:

- Aquellas que se incluyen como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, algunas de las cuales se describieron anteriormente;
- Aquellas que contemplan instancias o mecanismos específicos como los Consejos de aula y de convivencia o los proyectos de mediación en la escuela.

Muchas veces, las acciones se desarrollan a partir de un elemento en particular (por ejemplo, un proyecto de mediación entre pares) y luego se expanden incluyendo otros, cuya articulación contribuye a profundizar la educación para la democracia, la paz y los derechos humanos.

Tal como expresamos en el apartado sobre “El conflicto, la violencia y la escuela”, los relevamientos muestran que la mayor cantidad de episodios relacionados con la violencia en la escuela tienen a los estudiantes como sus principales protagonistas (como víctimas o agresores).

La mediación en la escuela constituye una de las herramientas institucionales que permite abordar esta situación con una estrategia preventiva, ya que las diferentes acciones que pone en marcha pueden favorecer el aprendizaje de las habilidades sociales necesarias para mejorar la convivencia, en tanto provee mecanismos e instancias para abordar los conflictos de un modo cooperativo, previniendo su escalada hacia situaciones de violencia.

Este programa propone el diseño y puesta en marcha de un proyecto de mediación entre pares (el mediador es un par de las partes en conflicto), focalizado en los alumnos, que permita a la institución educativa, ante situaciones emergentes de conflicto, ofrecer una instancia “normalizada” para su tratamiento, de un modo constructivo y no violento, basado en el diálogo y la cooperación.

No todos los conflictos entre alumnos son susceptibles de tratarse a través de la mediación entre pares. Esta puede utilizarse para el abordaje de conflictos vinculados con faltas de respeto, ofensas verbales, burlas, cuestiones de celos, malentendidos, prejuicios, etc. No se aplica a cuestiones de drogas, armas o abusos de diferente índole.

Cabe destacar que la mediación entre pares no suspende los marcos normativos de la escuela. Añade una instancia de abordaje constructivo de ciertos conflictos que, en caso de no resultar exitosa, deberán tratarse de acuerdo a las pautas y normas vigentes en la institución.

La implementación de un proyecto de esta naturaleza implica transitar un proceso en cuyo inicio es muy importante promover la participación de los diferentes actores institucionales en la definición de sus aspectos principales, su modalidad y alcance. La construcción de este consenso institucional es fundamental para garantizar la viabilidad y perdurabilidad de las acciones que se emprendan así como su potencialidad para aportar al logro de los objetivos de mejorar la convivencia, prevenir la violencia y educar para la vida en democracia, la paz y los derechos humanos.

Esta propuesta requiere la capacitación del conjunto de los docentes, no docentes y directivos de la escuela en las técnicas y habilidades propias de la negociación colaborativa y la mediación, muchas de las cuales están comprendidas dentro de las habilidades sociales o habilidades para la vida definidas por la OMS. Esto permitirá a los adultos de la escuela, en la medida en que las pongan en juego en las diversas situaciones de interacción, ofrecer a los estudiantes modelos de comportamiento y marcos de contención más saludables.

Finalmente, es altamente recomendable que la enseñanza de las técnicas y habilidades implicadas en el abordaje cooperativo de conflictos al conjunto de los estudiantes así como la formación de alumnos mediadores sea diseñada y conducida por los propios docentes con el apoyo, eventualmente, de un equipo técnico externo a la institución.

En los diversos países e instituciones en que se utiliza la mediación entre pares, ésta parece contribuir a la prevención de la violencia en la escuela y constituye otra de las vías posibles para educar para la democracia, la paz y los derechos humanos. Si bien no resuelve todo el conjunto de problemas que las escuelas deben enfrentar, resulta una herramienta potente que justifica ampliamente los esfuerzos que su incorporación demande.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Abramovay, M. y Rua M. G. “Violências nas escolas”, UNESCO, Brasília, 2002.
- Baruch Bush, R. A. y Folger, J. P. “La promesa de la mediación”, Granica, Barcelona, 1994.
- Colectivo Amani. “Educación intercultural”, Editorial Popular, Madrid, 1995.
- Filmus, D. et al. “Violência na escola: America Latina e Caribe”, UNESCO, Brasília, 2003.
- Frigerio, G. et al. “Las instituciones educativas. Cara y ceca”, Troquel, Buenos Aires, 1992.
- García Delgado, D. R. “Estado y sociedad, la nueva relación a partir del cambio estructural”, Tesis-Norma, Buenos Aires, 1994.
- Girard, K. y Koch, S. J. “Resolución de conflictos en las escuelas”, Granica, Barcelona, 1997.
- Hicks, D. (comp.). “Educación para la paz”, Morata, Madrid, 1993.
- Johnson, D. W. et al. “El aprendizaje cooperativo en el aula”, Paidós, Buenos Aires, 1999.
- Kohlberg, L. “La educación moral”, Gedisa, Barcelona, 1997.
- Moore, Ch. “El proceso de mediación”, Granica, Barcelona, 1995.
- Puig, J. y Martínez, M. “Educación moral y democracia”, Ed. Laertes, Barcelona, 1989.

ENFRENTANDO A LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS: UN INFORME DE ARGENTINA*

Lic. Filmus, Daniel; Lic. Gluz, Nora y Lic. Fainsod, Paula

Sección A - Histórico

1. El sistema educativo argentino: sus principales características

1.1 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 y de la producción industrial y de 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.

* Este artículo fue originalmente publicado en "Violência na escola: América Latina e Caribe", edición Unesco Brasil. 2003.

1.2. 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 transfieren 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 de 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.

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, muchos más 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

¹ Por una ley complementaria de 1905, denominada Ley Láinez, 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.

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. A conclusiones similares respecto de la tendencia a la heterogeneización 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 primer 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 sobre 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 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.

2. El contexto social de la violencia en la escuela

En los primeros años posteriores al reestablecimiento de las instituciones democráticas las principales preocupaciones vinculadas a la vida escolar estuvieron vinculadas a 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 la elecciones de 1983 fijó como uno de sus principales objetivos la democratización de las relaciones al interior de las escuelas. Sobre fines de los '80 comienza a preocupar el crecimiento de los problemas de convivencia escolar, particularmente en el nivel medio. 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.

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.

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% marcaba 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 relativamente 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

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.

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?

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

Sección B- Estudios existentes

Introducción

A lo largo de la última década, la investigación en el campo de la violencia en la escuela ha virado desde una perspectiva individual centrada en factores psicológicos o familiares del perpetrador, hacia un enfoque socio-cultural⁵. Esto implicó significarlo como un fenómeno histórica 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.

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 en tanto 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 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

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.

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 debate conceptual en el campo y se han seleccionado de los trabajos más amplios, sólo aquellos aspectos atinentes a la violencia en la escuela.

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:

I - La perspectiva socio-política: la irrupción de la violencia en la escuela

Un grupo de trabajos utiliza una **perspectiva socio-política**, que concibe la violencia como una relación de poder. Los 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 el posicionamiento 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, a 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 tanto 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 allí que una línea de trabajos define 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 solo “al otro” -como proponen las perspectivas más ligadas a la resolución de conflictos- sino “otra cosa”.

2- La perspectiva institucional: la violencia que engendra la escuela

Los trabajos que se agrupan en esta categoría centran su análisis en una **perspectiva institucional**, 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, tal como la describe la mirada 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 [en su aspecto negativo] 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.

3- La perspectiva interpersonal: 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 intencionalidad de dañar al otro⁸. La preocupación aquí es *la violencia en la escuela*.

En aquellos trabajos que abordan el abuso o maltrato en tanto una de las expresiones de la violencia, la definición incluye la intencionalidad de ocasionar daño a otro, al considerarlo 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

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.

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 referir a la pluralidad de dimensiones involucradas así como de sus particularidades témporo-espaciales (Abramovay y Das Graças Rua; 2002)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 en tanto cada uno suele ser expresión de fenómenos en los otros.

a) 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 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.

10 Para una revisión del estado del arte del debate a nivel internacional, ver Abramovay y Das Graças Rua (2002) *Violência 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.

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 sociales. En cada vez 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).

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 simbólica y por lo tanto más opacas a la conciencia cotidiana (Abramovay y Das Graça 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.

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

13 Ver Kaplan, Neufeld y Thisted; Thisted Filmus et.al, Gómez.

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 predisponente 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 las fuerzas de seguridad pública y del sistema de justicia en nuestro país, constituyen un serio problema a la hora de pensar 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 de 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

14 Consulta Fundación Poder Ciudadano; 1998.

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 primer consulta para chicos, chicas y jóvenes de la ciudad de Buenos Aires, 1998, realizada conjuntamente por UNICEF y GCBA.

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 en 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 dilución 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.

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 embarazo 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

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.

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.

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 sentir 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 allí 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 deslegitimadores 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 franja etárea 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 de 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 aparición de conductas violentas hacia la escuela por parte de quienes habían quedado fuera. Pero también, generaba que los que

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 relevamiento tuvo lugar durante el mes de febrero de 1995 y fue realizado por Graciela Romer por encargo de UNICEF- Argentina.

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 dilución 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.

b) 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

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.

y/o tamizan de distinto modo las situaciones de violencia social, agravándolas o atenuándolas.

Los trabajos se enmarcan en las miradas sobre la dinámica institucional y la resolución de conflictos, aunque la mayoría reconoce la existencia de condiciones estructurales que potencian la violencia, más allá de 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.

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, encontradas 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, encontradas 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.

21 El estudio se desarrolló en tres escuelas que atienden a distintas clases sociales - media alta, media y baja- ubicadas en 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.

- 3) Manifestaciones hacia personas y ataques a la propiedad privada, encontradas en escuelas de clase baja, caracterizadas 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 del aula que hacen que los alumnos no internalicen los objetivos escolares como propios, mientras que la violencia hacia personas y hacia 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 que consideran 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.

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 desfavorecidos, de la Ciudad de Buenos Aires y un establecimiento del Gran Buenos Aires.

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 del 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 de las relaciones con los demás y sufren más 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; 1999)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”*.

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

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

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 de maltrato infantil que acontecen fuera de sus muros, no así de derivación, proceso que requiere de la construcción de redes interinstitucionales, aún no desarrolladas. La escuela detecta el maltrato en un 80% de

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 población de sectores populares- marginados. Mediante observaciones de clases escolares y entrevistas a docentes estudia tres dimensiones que estarían dando cuenta de lo institucional y como 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 discriminar 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.

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 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

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.

- 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).

c) 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 de 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 (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

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

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)²⁹.

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 violencia³⁰. También se presentan peleas entre mujeres generalmente causadas por celos y rivalidades (DGPL; 2000). Estas mismas conductas son relevadas por una encuesta (Gingold y Cilley; 1998).

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

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 ponen 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

29 El trabajo es producto de un relevamiento 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.

30 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: disrupción en el aula, maltrato entre compañeros (bullying), vandalismo y daños materiales, violencia física y acoso sexual.

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.

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 (comportamientos destructivos, oposición a la norma, robos, vagabundeo, agresiones verbales, 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 de la franja etaria 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 docentes.

Un estudio de casos a partir de la observación de momentos de 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.

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 los realizados desde la 2da. Cátedra de Psicoanálisis: Escuela Inglesa de la Facultad de Psicología de la UBA .

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 el 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 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/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 a comparar la labor profesional

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.

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 dificulta 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 encuentra: 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 de la autopercepción para intervenir en casos de violencia, menos de la tercera parte señala 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 desde los cuales 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 el 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).

Sección C - Acción

La violencia según la mirada del sistema educativo

a) *¿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 desafiación 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 de 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 primer 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, como así 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 a 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).

b) 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 contruidos 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.I) 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, como así 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, Neuquén, 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, que a través del Comunicado de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires N° 08/95 y su modificación del 97, guía el accionar de los actores escolares frente a casos de lesiones y/o relato de los alumnos de

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

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

Tierra del Fuego “Ley de protección ointegral 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 06/12/1999.

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 la 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.

c- Las experiencias desarrolladas

1.1. 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 a 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 se encuentran 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:

I- **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.

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.

2- Programa de Capacitación y Tratamiento de la violencia familiar, maltrato infantil y abuso sexual implementado por el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y 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 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 así 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 Trenque Lauquen -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 desarrollando la promoción y defensa de esos derechos por parte de los niños y adolescentes. Sus líneas de acción fueron el desarrollo de materiales didácticos para el desarrollo de actividades con los alumnos tendientes a la reflexión sobre los

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

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; la elaboración y difusión de material documental e informativo; la implementación de 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 etario y que, a su vez, constituyen principios centrales de la Convención: participación, no discriminación, y la concepción del 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, ésta 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.

1.2. 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, a la vez que 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 adelante 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 estas últimas 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 refiere a los **abordajes inespecíficos**, prevalecen las experiencias destinadas 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.

I- **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 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 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 tanto 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 como garante de los derechos de los niños, niñas y adolescentes; siendo la Convención Internacional y la Ley N° 114 de Protección integral hacia este grupo marco de sus propuestas. 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/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/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 docentes y se realizan reuniones con 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. Al año 2002 se implementó en 18 escuelas, capacitándose 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, como así 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 Kellog desde 1995). Las ponencias 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 a llevar a cabo para la defensa de estos derechos.

4- Talleres de Sensibilización, percepción y promoción de derechos implementados 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 a 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 la violencia en las escuelas, y el uso de formas pacíficas de resolver los problemas.

1.3. Experiencias locales

La mayoría de las experiencias relevadas a nivel local se dirigen fundamentalmente al acompañamiento a 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 como así 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 población pre-adolescente y adolescente (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 Provincia de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba, Chubut, Salta y Ciudad de Buenos Aires y ha alcanzado 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, 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 desarrollar 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 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

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

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 análisis de casos a partir de los cuales se despliegan procedimientos para arribar a una solución.

El PYN se realizó en escuelas de 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 otros, como así 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.

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 Fe, en los cuales la agresión llegaba a niveles encarnizados. El programa abarcó a 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

39 Este Programa se inicia en EEUU en el año 1993 y es 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 la 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 en el plano internacional y regional acciones 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.

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.

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 Poder Ciudadano desde el año 1997. Propone una modalidad de trabajo comunitario que se 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 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 -en tanto un actor más- trabaje junto a otras instituciones en la detección de necesidades y la construcción de estrategias conjuntas para afrontar los conflictos (cuadro 6).

d- 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 con 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 etéreo; 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 los otros más justo y menos violento para el conjunto.

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

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, en los 3 periódicos 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 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

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.

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 esa producción de lo social y que las relaciones interpersonales estén 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).

Cuadros

Cuadro 1: 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°		2°	3°
9		4°			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: Porcentaje de jóvenes matriculados sobre el total de población de la edad (11-13).

	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 BANDA	SD	SD	66.0	69.1	64.2	69.7	73.8
SAN SALVADOR DE JUJUY Y PALPALÁ	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 TUCUMÁN Y TAFI VIEJO	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: IIPE/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
Total	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 Ríos	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
Neuquén	5.1	5.1	12.2
Río 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 debajo 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	Kortelnik (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 Örfele (2000) - Slapak (2000) - De Felippis (1998) - DGPL (2000) - Tabares (2000)

Cuadro 6: Experiencias relevadas según perspectiva de acción sobre la violencia.

Tipo de acción Localización	Prevención específica de la violencia	Prevención inespecífica de la violencia	
	<i>Detección e intervención frente a la violencia</i>	<i>Mejorar la convivencia escolar</i>	<i>Promoción de derechos y formación ciudadna</i>
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.

Bibliografía citada

- Abramovay, M. y Das Graças Rua, M. (2002); *Violencia nas escolas*, Brasilia: UNESCO.
- Antelo, E. y Abramowsky, A (2000); *El renegar de la escuela: desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- Baeza y Ofele (2000); “Juegos prohibidos: abuso sexual a menores en una escuela. Una experiencia de intervención en Crisis”, presentado en las II Jornadas de Formación: Niñez y Adolescencia en Situación de Riesgo. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. En: Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL, Año I N° 4 Diciembre 2000, Buenos Aires.
- Bertella, M. L. (2001); “La convivencia en escuelas medias de contextos desfavorables”, Revista del IICE, Año X, N° 18, Agosto, Buenos Aires.
- Bonaldi, P. (1998); Debilitamiento del tejido social. En: Sidicaro, R y Tenti Fanfani, E. (comp.). *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*. Unicef/Losada. Buenos Aires.
- Bringiotti, M. (2000); *La escuela ante los niños maltratados*. PAIDOS. Buenos Aires.
- Bringiotti, M. (2001); “Las múltiples violencias de la violencia en educación”, Entrevista. En: Revista del IICE, Año X, N° 18, Agosto, Buenos Aires.
- Calzón, A. (2000); “La violencia ha llegado a la escuela”, Revista Signos, Buenos Aires.
- Conde, C. y Bagnatti, A. (2000); “¿Es la vida un valor?”; En: Revista Ensayos y Experiencias- N°35. Conflictos y violencia en los ámbitos educativos. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- De Felippis, I. (1998); 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. UN Matanza Tesis de Posgrado Maestría en Ciencias Sociales dirigida por el Dr. Federico Schuster.
- DGPL (2000); Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio. Secretaría de Educación. Buenos Aires.
- Duschatzky, Martorelli, Antelo, Zerbino (2000); *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.
- Duschatzky, S. (1999); *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Paidós, Buenos Aires.
- Elichiry, N. (s/f); *Evaluación escolar de aprendizajes cotidianos. Esquemas interpretativos de los docentes*, Informe de investigación del Proyecto UBACyT Trienal 1998-2000: Evaluación: esquemas interpretativos y aprendizajes docentes. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. En prensa. Anuarios de las VIII Jornadas de Investigación Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.

- Filmus D. y Frigerio G. (1988); *Democratización de la educación, proceso y perspectivas en Educación, autoritarismo y democracia*. FLACSO/Miño y Davila Editores. Buenos Aires.
- Giberti E. y Fernández A. M. (comp.) (1988); *La mujer y la violencia invisible*. Sudamericana. Buenos Aires.
- Gomez M. (1991); Regulaciones disciplinarias y orden normativo en escuelas primarias de sectores marginados. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. Directora: Inés Aguerrondo Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Programa Buenos Aires.
- Hernández; C. (2001); “Escenarios de la violencia”; En: Imberti (comp.) (2001); *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*, Paidós, Cuestiones de educación, Buenos Aires.
- Ianni, N. (comp) (1999); *El Aula: espacio de convivencia. Reflexiones y alternativas*, Ediciones La Llave SA, Enfoques en educación, Buenos Aires.
- Imberti (comp.) (2001); *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*, Paidós, Cuestiones de educación, Buenos Aires.
- Isuani A. “Anomia social y anemia estatal. Sobre integración social en Argentina”. En Filmus D. *Los Noventa* FLACSO/EUDEBA. Buenos Aires.
- Kaplan, C. (1997); *La inteligencia escolarizada*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Kornblit, A. L.; Mendes Diz, A. M. y Frankel, D. (1991); “Manifestaciones de la violencia en la escuela media”. En: Lolás, F. *Agresividad y violencia*, Losada. Buenos Aires.
- Korterllnik, I. (2000); “La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de ciudadanía?”; En: Tenti Fanfani, E. comp.; *Una escuela para adolescentes*, UNICEF-LOSADA, Buenos Aires.
- Landreani, N. (1998); “La deserción escolar: una manera de nombrar la exclusión social” En: Revista Crítica Educativa N° 4 Año III, Rosario.
- Lolás, F. (1991); *Agresividad y violencia*, Losada. Buenos Aires.
- Marchiori, H. (1998); “Violencia escolar: consideraciones criminológicas y preventivas”. En: Peters, T. y otros. *Victimología*. Serie: Victimología 16. Centro de Asistencia a la víctima de delito. Gobierno de la Provincia. Ministerio de Educación y Cultura. Córdoba.
- Moreno Olmedilla, J. (1998); “Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa”. En: Revista Iberoamericana de Educación. N° 18 Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la educación, OEI, Madrid.
- Nebot, J. (2000); “Violencia y conflicto en los ámbitos escolares”. En: Revista Ensayos y Experiencias- N°35. Conflictos y violencia en los ámbitos educativos. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- O’Donnell, H. (1999); *La violencia en el sistema educativo*. Temas Grupo editor, Buenos Aires, 1999.

- OPS (1996); *La violencia en Las Américas. La pandemia social del Siglo XX*. Buenos Aires.
- Oviedo de Benosa, S. (1997): La representación social del conflicto en una escuela primaria. Una significación social imaginaria. Tesis de maestría “Educación y Sociedad”. FLACSO. Buenos Aires.
- Ruiz Moreno, M. L. (1998); “Reflexiones sobre la violencia en la escuela” En: Peters, T. y otros. *Victimología*. Serie: Victimología 16. Centro de Asistencia a la víctima de delito. Gobierno de la Provincia. Ministerio de Educación y Cultura. Córdoba.
- Saplak, Cervone y Luzzi (2000); “Investigaciones sobre violencia en niños escolarizados”, En: Revista Ensayos y Experiencias- N°35. *Conflictos y violencia en los ámbitos educativos*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Sarlo, B. (2001); *Tiempo presente: notas sobre el cambio de una cultura*, Siglo veintiuno editores argentinos SA., Buenos Aires.
- Sidicaro, R. y Tenti Fanfani, E. (comp.) (1998); *La Argentina de los Jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*. UNICEF-Losada. Buenos Aires.
- Souto, M. (2001); “Ética y violencia en Educación”, Revista del IICE, Año X, N° 18, Agosto, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (1998); “Civilización y descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu intérpretes de la cuestión social contemporánea”, En: Revista Sociedad N° 14, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (1999); Más allá de las amonestaciones. El orden democrático en las instituciones escolares; Cuadernos del UNICEF, Buenos Aires.
- Teubal, R. (s/f) “Acerca de la violencia”. En: Boletín informativo del Consejo de Graduados en Servicio Social o Trabajo Social. Buenos Aires.
- Urresti, M. (1999); “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”; En: Tenti Fanfani, E. comp.; *Una escuela para adolescentes*, UNICEF-LOSADA, Buenos Aires.
- Villanueva, A. (2002); *Violencia y escuela: lo dicho, lo hecho y lo que se muestra*. Buenos Aires: Tesina (Grado, Lic. en Ciencias de la Comunicación) - UBA (mimeografiado).

Experiencias locales

Poder Ciudadano; Programa PYN “Enseñemos a pacificar y a negociar”, Buenos Aires.
www.sera.com

Poder Ciudadano; “*Aulas sin fronteras*”. Experiencias educativas innovadoras que promueven la participación y mejoran la convivencia. por Braslavsky, C.; Del Piero, P.; Giannoni, M. A.; Ressori, O.; Tedesco, J. C.; Tenti Fanfani, E.; Torres, M. R.; Van Gelderen, M., Buenos Aires.

Poder Ciudadano (2002); Sobre el Proyecto Aulas sin fronteras, mimeo, Buenos Aires.

Fundación Conciencia, Programa Yo tengo poder, Buenos Aires. Tríptico.

CTERA (2001); Cuaderno de propuestas para la educación del Siglo XXI, Encuentro internacional “ Educación por un mundo responsable, plural y solidario “ - Buenos Aires, 12 y 13 de junio 2001.

SUTEBA (1998) Programa Violencia, escuela y sociedad. Buenos Aires.

Experiencias provinciales

GCBA (1998); *Los problemas sociales y la tarea del aula. Encuentro Nacional de Alumnos 1997*, Secretaría de Educación y Secretaría de Promoción Social, Santillana/GCBA, Buenos Aires.

Duschatzky, Martorelli, Antelo, Zerbino (2002); Programa de intervención en escenarios de violencia escolar “La violencia en imágenes”, Escuela de Capacitación Docente (Centro de Pedagogías de Anticipación) de la SED/GCBA - FLACSO.

GCBA, Secretaría de Descentralización y Participación Ciudadana, Programa de Mediación Comunitaria y Métodos Alternativos de Resolución de conflictos. Area Mediación Escolar. Tríptico.

GCBA-SED (2000); *Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio*. Informe Final, Dirección Gral de Planeamiento, Buenos Aires.

GCBA-SED (2000); Recreando estrategias en el 2000. Informe de las XI Jornadas de Intercambio de Orientación y Salud Escolar. Dirección de Salud y Orientación escolar. Buenos Aires.

GCBA-SED (1998); Programa por la No violencia en las escuelas de la Ciudad. Trabajemos juntos por la no violencia.

GCBA- Sec. de Salud (1991 y continúa); Programa: Caminando Juntos: cómo prevenir la violencia. Programa de formación de redes solidarias en las escuelas. Equipo de Aprendizaje y Desarrollo del Departamento Materno-infantil del Hospital Durand. Buenos Aires.

Experiencias nacionales

Ministerio de salud y Acción Social-Sec. de Programas de Salud (1997). Violencia Familiar: Informe Técnico N° I, Educación para la Salud.

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

MCyE (1996); Programa por los Derechos de los niños y adolescentes. Campaña Nacional Educativa. Programa de difusión y promoción de los derechos. Buenos Aires.

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

MCyE (1992); Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Area Educativa, Documento de Trabajo N° I, Buenos Aires.

Secretaría para la Ciencia, la tecnología y la innovación productiva (1998); Reunión de Expertos “La prevención de la violencia como objeto de investigación y de programas de acción, Bs. As. (WEB) Publicación de ponencias.

Dirección Nacional de Juventud y UNICEF (2002); *Proponer y dialogar. Guía para el trabajo con jóvenes y adolescentes, Buenos Aires.*

Consultas y Encuestas

Poder Ciudadano. Encuesta a docentes del conurbano sobre la violencia en las escuelas.(1998)

GCBA- Programa de seguridad ciudadana. Encuesta nacional en niños de escolaridad primaria.

CTERA. Consulta Nacional Docente. 2001

L- Instrumentos legales

Nacionales

Convención Internacional por los Derechos del Niño

Ley de Protección contra la violencia Familiar N°24417

Ley N° 25584

Ciudad de Buenos Aires

Ley de Protección Integral de los Derechos del Niño, niña y adolescentes N° 114.

Comunicado de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires N° 08/95
y su modificación del 97.

La publicación de este material
fue realizada con el apoyo de la
UNESCO/BRASIL

Se permite la reproducción de todo o parte
de este documento con expresa mención
de la fuente y autores.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
CIENCIA Y TECNOLOGÍA
CONSEJO FEDERAL *de* EDUCACIÓN

