

2. Las manifestaciones de violencia en las escuelas



2

Las manifestaciones de violencia en las escuelas

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

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

2.1 Categorías descriptivas de la violencia escolar

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

- **Violencia física**

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

- **Violencia emocional-psicológica**

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

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



por lo que la llamada deserción del sistema puede considerarse también como una forma sutil de violencia.

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

● Violencia sexual

Ésta se define como todo acto en el que una persona ubicada en una relación de poder —entendida como aquella que nace de una diferencia de fuerza, edad, conocimiento o autoridad entre la víctima y el ofensor— que involucra a otra en una actividad de contenido sexual que propicia su victimización y de la que el ofensor obtiene gratificación (Fundación Paniamor 2000). La intensidad del abuso puede variar desde la exhibición sexual hasta la violación.

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

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

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

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

Desde otro punto de vista, Gil Moreno (proyecto Convivencia-Violencia en los Escenarios Escolares, Universidad Nacional de Tucumán) señala que el concepto de violencia escolar se usa para designar diversas modalidades interactivas que contienen el uso de la fuerza en un ámbito particular: la escuela, donde no se espera que esto ocurra. Él diferencia los fenómenos de la violencia escolar del siguiente modo:

● Violencia en la escuela

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



- **Violencia contra la escuela**

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

- **Violencia institucional**

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

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

2.2 Perspectivas explicativas sobre la violencia escolar

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

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

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

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



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

Es cada vez mayor la alarma y el desconcierto por la conflictividad en la disciplina escolar. La disciplina se refiere al sistema de normas que una organización se proporciona a sí misma y la obligatoriedad o no de que cada miembro del grupo social cumpla con unas convenciones. Ortega (2003a: 19) señala que parte de la conflictividad se debe a que “los escolares no han participado en la elaboración de los códigos de conducta de la escuela, ni en los sistemas de agrupamiento, ni en los diseños de actividades; tampoco son concedores de los problemas funcionales que el cumplimiento de normas conlleva, y no se les ha mostrado el camino razonable y democrático para resolver los conflictos que la dinámica de la convivencia produce”.

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

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

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



2.3 Enfoques analíticos de la violencia en el ámbito escolar

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

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

2.3.1 La incivilidad

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

El proyecto Abriendo Espacios recoge la idea de incivilidad como directriz para el análisis de la violencia escolar. Destaca que entre los estudios de sus seguidores —como Dupaquier (1999) y Fukui (1991)— se llama la atención sobre la necesidad de reconocer la violencia como agresión (demostraciones de incivilidad). Debe tenerse en mente que no todos los actos agresivos son, necesariamente, demostraciones de violencia, y que no todos los actos agresivos tienen como base el deseo de destruir a alguien más/al otro.

Para Debardieux (1998), las incivildades son violencias antisociales y antiescolares. Cuanto más traumáticas sean, y cuanto más sean resguardadas y transformadas en acontecimientos banales con el fin de proteger a la escuela, más se convierten en una forma de violencia simbólica (Abramovay y Rua 2002). Estudios recientes (Debardieux 2002 y Blaya 2001) advierten que el uso del término *incivildad* aplicado a las interacciones escolares puede dar pie a interpretaciones y explicaciones de naturaleza evolucionista para los actos violentos. Entre ellas, el predominio del uso de términos estandarizados para indicar comportamientos vistos como "salvajes" o "civilizados". Ese uso lingüístico motivó que se sugiera la sustitución del término *incivildades* por el término *microviolencias*, lo que permitiría una mejor calificación de determinados actos de violencia que ocurren en los procesos interactivos entre los diferentes participantes.



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

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

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

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

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



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

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

2.3.2 La intimidación

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Del Barrio et al. (2003) concuerdan al señalar que un comportamiento agresivo o antisocial puede ser violento o no, explicando que la violencia añade la cualidad de la fuerza y supone una destrucción extrema, no sólo aplicada a los fenómenos sociales —hay ejemplos en la naturaleza, como el de las tempestades—. Por lo tanto, concluyen, no todas las agresiones ni todas las formas de maltrato ni todas las conductas antisociales son violentas.

Greif y Furlong (en prensa) reportan que diversos investigadores se encuentran analizando la intimidación como componente de un ciclo de violencia, que comienza con la intimidación en el nivel de la escolaridad primaria y progresa con hechos de violencia, acoso y asalto en el nivel de la escolaridad secundaria (Colvin et al. 1998; Stein 2003). En la adultez, la agresión puede desplegarse como abuso infantil, violencia doméstica o crímenes impulsados por el odio, lo que modela a la próxima generación de niños para reaccionar como maltratadores en la escuela (Colvin et al. 1998). Existe consenso acerca de que la victimización como producto de la intimidación está asociada con rendimiento académico y resultados sociales y emocionales negativos.



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

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

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

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

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

Pellegrini (2002) ha identificado algunas motivaciones que caracterizan a quienes pretenden tener un papel dominante en la intimidación: un mecanismo de protección o territorialidad por un lado; por otro, el mecanismo de sometimiento de los demás dentro del grupo para afirmar una posición dominante. El primero se refiere al miedo a perder la cohesión y el estatus de privilegio que detentan al ver en otro una amenaza a lo que ya es el grupo; el segundo describe la compleja dinámica interna de alianzas y manipulaciones encaminadas a la búsqueda o mantenimiento del control del grupo. Ambos explican buena parte de los casos de victimización dirigida a compañeros recién llegados al grupo (Del Barrio et al. 2003: 77).

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



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

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

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

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

Respecto a los profesores, distintas investigaciones señalan que así como existe una tendencia a sobrerreaccionar frente a situaciones de violencia física, aun cuando no siempre se correspondan con situaciones de intimidación, se tiende a desestimar las manifestaciones verbales e indirectas de intimidación (Hazler et al. 2001; Craig et al. 2000). Por su parte, la sociedad en general parece aceptar y tolerar los incidentes de intimidación en niños y jóvenes. La mayoría de los adultos no sabe cómo enfrentar una situación de intimidación y teme, además, que el problema se agrave si se realiza algún tipo de intervención (Magendzo, Toledo y Rosenfeld 2004: 19).

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



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

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

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

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

El hecho de que muchas de las escuelas urbanas con mayores problemas son las más grandes pone en duda la afirmación de Olweus (1999) de que “el tamaño del grupo o de la escuela es irrelevante en la frecuencia de presentación de problemas de intimidador/víctima”. Uno de los más prometedores hallazgos en la escena estadounidense es el hecho de que los educadores tienden a rotar hacia escuelas más pequeñas como forma de prevenir la violencia (Klonksky 2002). Además, es interesante cómo incide positivamente una estrategia tan simple como la presencia de los profesores en el recreo. Magendzo, Toledo y Rosenfeld (2004) reportan que existe una relación inversa entre la presencia de profesores durante los recreos y la cantidad de acciones intimidadoras.

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

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



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

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

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

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

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

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



2.4 Violencia con armas en las escuelas (*targeted violence*)

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

2.5 El maltrato a los docentes

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



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

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

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

Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de enfocar la prevención desde el enfoque general del clima de convivencia en el centro (Defensor del Pueblo 2000: 329). En conexión con ello, cabe realizar un estudio acerca de la situación de los profesores que están de baja laboral por depresiones y dolencias similares, causadas por el acoso que han sufrido por parte de los alumnos y de sus superiores.

2.6 Violencia sistémica

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

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



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

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

2.7 La violencia estudiantil interinstitucional

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

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

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

Las comparaciones entre pares son más importantes en la autoestima juvenil que la comparación con los logros de los adultos. Estos últimos cuentan con su experiencia y recursos. Para los jóvenes, destacarse en la rivalidad entre iguales con niveles y habilidades parecidos les brinda un sentimiento de superioridad que puede alcanzar características sobrevaloradas ante la ausencia de otras fuentes de autoestima (FLACSO El Salvador 2005).



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

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

Al abordar la violencia e inseguridad generada por grupos juveniles (violencia estudiantil interinstitucional, pandillas y barras de fútbol), un aspecto que se debe relevar es el rol de estos grupos como generadores de identidad, por lo cual cualquier estrategia dirigida a reducir sus niveles de violencia debe ofrecer opciones alternativas al “protagonismo negativo” con el que obtienen gratificaciones y compensaciones (Krauskopf y Muñoz 2004).

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

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

Las confrontaciones violentas entre estudiantes de diferentes centros educativos urbanos se pueden constituir en uno de los principales problemas de la vida estudiantil y convertirse en un obstáculo para la asistencia y permanencia en el sistema educativo de un importante grupo de jóvenes. Además de los factores explicativos señalados, es importante destacar que en sociedades en las que existe un ambiente favorable a la violencia —como es el caso de El Salvador—, cualquier problema puede llevar a los involucrados a intentos de solucionarlo usando violencia (FLACSO El Salvador 2004). Algunos autores caracterizan esta situación como “una cultura de violencia” (Santa Cruz y Cruz 2001). Los ejemplos dados por los adultos sobre cómo solucionar conflictos pueden propiciar que los alumnos utilicen con facilidad la violencia como una herramienta en sus problemas con otros estudiantes.

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



y demostrar su valentía y su dureza estando dispuestos a la pelea” y además tienen “que demostrar su ausencia de miedo con los actos [...] o hacer provocaciones y demostrar valentía de otras formas” (2000: 171). Muchos jóvenes quieren mostrar que son valientes, corajudos, bravos, fuertes, decididos, etcétera, convenciendo en el proceso a los pares y a sí mismos que lo son. FLACSO (2005) destaca en la literatura señalamientos respecto al proceso de autopreservación por medio de muestras de dureza, coraje o conductas violentas como parte necesaria de la vida cotidiana de los adolescentes varones de las zonas urbanas marginales.

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