

3. La prevención de la violencia en las escuelas



3

La prevención de la violencia en las escuelas

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

Las formas de abordar la violencia han tenido una evolución histórica que se puede sintetizar en tres niveles (Concha-Eastman 2004):

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

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

En síntesis, es necesario: 1) caracterizar el problema en sus variables básicas de persona, lugar, tiempo, circunstancias y situaciones conexas; 2) identificar causas, asociaciones o factores de riesgo; 3) proponer intervenciones y evaluarlas; 4) extender las intervenciones a otros sectores y difundirlas (Concha-Eastman 2004: 51).

3.1 Conceptualizaciones sobre la prevención

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



3.1.1 Primera vertiente

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

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

La promoción implica el protagonismo del nivel local, como lugar apropiado para construir estrategias efectivas mediante procesos de negociación y participación social y comunitaria para viabilizar los proyectos que lleven al cambio. Bialcazar, citado por Sánchez (2004), señala: “Lograr el grado óptimo de bienestar de las comunidades y los individuos con intervenciones innovadoras y alternativas diseñadas en colaboración con los integrantes afectados de la comunidad y con otras disciplinas afines”.

La *prevención primaria* arranca de un enfoque de riesgo y del diseño de factores protectores. Consiste en bajar la incidencia de los daños y contrarrestar las circunstancias dañinas antes de que se produzca la oportunidad de la violencia. No se trata de prevenir a una persona específica para que no cometa un acto violento, sino más bien de reducir este riesgo en toda una población. Los resultados conducen a que, si bien algunos individuos continuarán con conductas violentas, su número se vea reducido significativamente.

A través de la prevención primaria se busca fomentar un ambiente social e individual de respeto y tolerancia, de valores sociales y de conducta personal que favorezcan que los conflictos se resuelvan de maneras no violentas, o sea, se dirigen a evitar que ocurra el hecho violento. Forman parte de este nivel de prevención las estrategias macro destinadas a disminuir la pobreza, a buscar la equidad social, a mejorar la educación y a recuperar la ética y el control social (Concha-Eastman 2004: 52).

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

La prevención secundaria se aplica cuando un evento violento ya ha ocurrido, y su intención es evitar nuevos episodios o disminuir su gravedad. Ejemplo de este tipo de prevención secundaria lo constituyen los programas en los que se identifica a las personas que van a las instituciones de salud por haber sufrido una herida violenta, y son vinculadas activamente a programas de intervención en crisis, a través de los cuales se buscan soluciones a las situaciones que precedieron al evento violento (Concha-Eastman 2004: 52).

La *prevención terciaria* se orienta a reducir las complicaciones y consecuencias de los daños de la violencia, adquiriendo importancia la rehabilitación para mejorar la calidad de vida (Sánchez 2004). La rehabilitación, en el caso de la violencia, se



aplica a quienes hayan sido condenados y se encuentren cumpliendo penas de prisión (Concha-Eastman 2004: 52).

3.1.2 Segunda vertiente

La vertiente del campo de los derechos enfatiza la protección integral, la cual está vinculada a la protección integral de los derechos de la niñez y la adolescencia e incluye (Krauskopf y Muñoz 2004):

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

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

3.1.3 Una estrategia global

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

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



3.2 El desarrollo de las estrategias de prevención en las escuelas

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



3.3 Los enfoques de la prevención de la violencia escolar

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

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

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

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

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



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

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

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

3.4 Enfoques conceptuales en la prevención de la violencia escolar

3.4.1 Clima escolar

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

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

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



3.4.2 La perspectiva ecológica

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

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

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

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

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

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

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



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

Los temas que emergen de estudios cualitativos —la importancia de *la escuela como comunidad* y *el deseo de los estudiantes de ser escuchados e informados*— son reforzados en el análisis de una encuesta financiada federalmente a 72 mil adolescentes entre el séptimo y el duodécimo nivel académico realizada en la primavera del 2002. McNeely, Nonnemaker y Blue encontraron que *el sentido de vinculación con la escuela —el cual está relacionado positivamente con la reducción del riesgo de uso de drogas, violencia y actividad sexual temprana— es mayor en las escuelas donde los estudiantes perciben a los docentes como afectuosos y donde la disciplina es tolerante*. Por el contrario, encontraron que existe un menor nivel de vinculación en las escuelas donde se confía ampliamente en la suspensión, particularmente para infracciones pequeñas.

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

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

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

3.4.3 El fortalecimiento de la seguridad y la disciplina

El énfasis en el fortalecimiento de la seguridad lleva a un enfoque represivo. Desde principios de los años 1990, muchos distritos escolares de Estados Unidos adoptaron una política de cero tolerancia como código para las infracciones en la escuela. Wald y Losen (2003:10) examinan este asunto de forma sistemática. Sus estudios fueron presentados originalmente en una conferencia sobre la ruta escuela-prisión, patrocinada por el Proyecto de Derechos Civiles de la Universidad de Harvard y el Instituto de la Raza y la Justicia de la Universidad de Northeastern en mayo del 2003. Allí se reporta que se ha doblado el número de estudiantes suspendidos desde 1974 (de 1,7 millones a 3,1 millones), se ha incrementado la presencia de la policía en las escuelas, lo mismo que el pronunciamiento de nuevas leyes para referir a los menores de edad a las autoridades legales por una variedad de infracciones al reglamento escolar.



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

3.4.4 La ruta escuela-cárcel

Wald y Losen (2003: 11) señalan que las prisiones para adultos y los centros para jóvenes están llenos de menores de edad, pues prácticamente está diseñado un canal que va desde la escuela hasta la cárcel. Aproximadamente el 68% de los prisioneros estatales en 1997 no habían completado la escuela. El 75% de los jóvenes de menos de 18 años que habían sido sentenciados a prisiones para adultos no habían pasado el noveno grado. Se estima que el 70% de la población de la justicia juvenil posee dificultades de aprendizaje y el 33% tiene un nivel de lectura por debajo de lo esperado para el cuarto grado. *El factor predictor más importante en adolescentes mujeres que han sido arrestadas es haber sido suspendidas, expulsadas o rezagadas durante la secundaria.*

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

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

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

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



3.4.5 Las medidas de tolerancia cero

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

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

Si bien las *cámaras de vigilancia* son recomendadas como un método para impedir la entrada de armas y desalentar el vandalismo, no se encontraron estudios de evidencias basadas en datos. En el caso Colombine las cámaras sirvieron para la reconstrucción de los hechos, pero no contribuyeron a prevenir la violencia. Una explicación es que, al igual que en muchos establecimientos, las cámaras no son monitoreadas con personal adicional (Skiba 200: 8).

Se señala que los *uniformes escolares* reducen los problemas de asociación con pandillas y el temor de los estudiantes de viajar por territorios donde éstas predominan. También se destaca que contribuyen al orgullo de pertenencia al colegio y son económicamente más accesibles para los padres. A pesar de que los estudiantes no creen que los uniformes influyan en la seguridad escolar, los docentes piensan afirmativamente y las evidencias con modelos experimentales, comparativas (si bien deben profundizarse antes de su generalización), reportan un descenso en eventos de peleas, vandalismo y posesión de armas en diversos distritos que implementan esta estrategia y una mejor imagen del clima escolar (Skiba 200: 9).

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

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

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



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

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

3.4.6 Discusión de la efectividad de la tolerancia cero

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

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

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

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

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



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

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

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

La *suspensión* escolar se correlaciona significativamente con un patrón de resultados negativos, incluyendo pobres resultados académicos, retenciones, delincuencia, deserción, desvinculación afectiva y alienación, así como uso de drogas. Un estudio ha revisado la historia de vida de 25 estudiantes con suspensiones múltiples en un año (dos o más para estudiantes de primaria, tres o más para estudiantes de secundaria), encontrándose que el 48% de la muestra ha sido evaluado por los servicios de educación especial en algún momento de su trayectoria académica, 40% ha sido retenido en el aula al menos una vez, y el 52% ha sido puesto bajo custodia policíaca. Los padres de estos 25 estudiantes han sido entrevistados, el 72% se muestra preocupado porque sus hijos podrían no ser exitosos en su vida debido al fracaso escolar (Raffele 2003: 26).

Wald y Losen (2003) plantean que el fracaso en brindar apropiadas intervenciones conductuales puede estar contribuyendo a la delincuencia entre los estudiantes con dificultades. Existen intervenciones y programas efectivos que reducen los riesgos y fortalecen los factores protectores para jóvenes en riesgo de delinquir. Éstos tienen el potencial de reducir los costos humanos de la victimización y ahorrar los dólares en impuestos, tanto a corto como a largo plazo.

Estos estudios sugieren que la *“ruta escuela-cárcel” se puede prevenir; sin embargo, modificar las políticas podría constituirse en el reto más difícil*. Presionar a los líderes para pasar de una retórica simplista de “cero tolerancia” y de colocar a “los chicos molestos fuera de la clase” hacia una comprensión de la complejidad del problema y las evidentes desigualdades raciales con compasión, cuidado, conocimiento y determinación no parece ser fácil de lograr (Wald y Losen 2003).

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



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

3.5 Convivencia

El enfoque de convivencia es un *abordaje sistémico de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar*, que reconoce fundamentalmente los subsistemas constituidos por los adultos responsables de la actividad escolar, las relaciones entre el profesorado y el alumnado, el subsistema de los iguales. Involucra un trabajo de redes sociales para mejorar la convivencia y la calidad educativa. Entre sus estrategias se encuentra la mediación de conflictos. Ha sido considerado un enfoque con perspectiva ecológica. Sin embargo, la perspectiva ecológica no siempre involucra un tratamiento sistémico.

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

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

En este enfoque, la intervención concibe al centro educativo como un escenario en el cual la convivencia debe gestionarse de forma democrática, la actividad instructiva ser cooperativa y la educación ir más allá de la instrucción, penetrando en la formación de valores mediante la educación de sentimientos y emociones sociales. Los maestros no sólo son los responsables de lo que enseñan, sino de procesos ligados al ejercicio del poder que ejercen ante los alumnos. Ello hace su actividad sumamente compleja y tiene efectos en la convivencia (Ortega 2003).

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



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

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

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

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

3.6 Ciudadanía y cultura de paz

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

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



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

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

La perspectiva sociohistórica es parte de este enfoque; tiene aportes de diversos autores (Bruner 1999; Newman, Griffin y Cole 1989; Vygostky 1978) y sitúa a la escuela en el marco de las exigencias de la sociedad actual y las características de la adolescencia.³ Las actividades que derivan de este marco suponen el cambio de los procedimientos tradicionales con dos orientaciones básicas: 1) *la lucha contra la exclusión y la distribución inequitativa del protagonismo* que suele producirse en las aulas, con lo que se procura combatir condiciones que son el origen del desapego que algunos alumnos sienten y de muchas de las conductas de violencia; y 2) *un significativo incremento del poder y de la responsabilidad que se da a los alumnos en su propio aprendizaje*, lo que ayuda a superar las segregaciones y las exclusiones. De lo contrario, éstas se producen en la escuela y, a través de ellas, se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad, en las que se priva a los individuos en riesgo de las oportunidades necesarias para prevenir la violencia (Díaz-Aguado 2005).

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

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

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



El mensaje básico de cultura ciudadana fue: 1) la violencia como carencia/fracaso de regulación cultural; 2) la violencia como enfermedad; 3) la regulación interpersonal pacífica y aceptada (Mockus 1999: 19, 20).

Una *pedagogía para la paz* se inscribe en el contexto latinoamericano con perspectivas de: formación de la persona, formación social y construcción de sociedad, desarrollo de educación alternativa, construcción de conocimientos para el desarrollo humano y los principios pedagógicos y metodológicos que la sustentan (Mockus 1999: 7).

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

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

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

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

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

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

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



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

3.7 Habilidades para la vida

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

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

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

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

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



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

La motivación para el esfuerzo intelectual se genera en el entusiasmo y las actitudes positivas cuando se visualiza que el esfuerzo que hay que realizar tendrá una recompensa, logrará el éxito. La estima académica contribuye a la posibilidad de percibir que el beneficio del estudio, siempre a largo plazo, será algo que redundará en una mejora de la propia identidad personal. Dado que los beneficios directos no siempre pueden visualizarse, muchos escolares que no reciben apoyo externo de sus familias o sus profesores no pueden encontrar la motivación interna que se requiere (Ortega 2003).

Por ello, una contribución de la escuela al desarrollo de habilidades es el respeto al esfuerzo que el estudiante realiza, haciéndole ver qué cosas va haciendo bien y en qué hay que cambiar y, sobre todo, informándole acerca de los recursos e instrumentos de los que dispone para que mejore su rendimiento sin que se devalúe su estima personal. En ello está involucrado el sistema relacional profesorado/alumnado/currículo (Ortega 2003).

3.8 Lineamientos en la aplicación de los enfoques

3.8.1 La participación estudiantil activa

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



3.8.2 La perspectiva ecológica

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

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

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

3.8.3 La perspectiva represiva

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

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

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

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



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

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

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

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

3.8.4 La perspectiva evolutiva

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

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

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



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

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

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

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

Elaborado por Krauskopf y Vargas Muñoz (2004), a partir del ciclo de vida establecido por UNICEF.



3.8.5 El entorno familiar

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

3.8.6 Los programas individuales

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



- **Programas de mentores y tutores**

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

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

- **Programas de vigilancia y supervisión comunitaria**

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

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

