



Dra. Gema Martín Seoane, profesora contratado doctor del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, como directora de la tesis de Dña. Daniela Baridón Chauvie, EXPONE QUE:

La tesis doctoral “Estudio de la violencia escolar en los centros de Educación Media de Juan Lacaze, Uruguay” elaborada por Dña. Daniela Baridón Chauvie, alumna del programa de Doctorado *Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación: perspectivas contemporáneas*, se encuentra finalizada y reúne las condiciones necesarias para el inicio de los trámites destinados a su defensa pública, por lo que autoriza la presentación de la citada tesis doctoral para su posterior tramitación.

En Alcalá de Henares, a 12 de abril de 2010

Fdo. Gema Martín Seoane  
Profesora contratado doctor  
Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad Complutense de Madrid



ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
Y EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR  
DÑA. DANIELA BARIDON CHAUVIE

Título de la Tesis: ESTUDIO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS  
DE EDUCACIÓN MEDIA DE JUAN LACAZE, URUGUAY.

Programa de Doctorado: D265 “Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación:  
perspectivas contemporáneas”

Director/a de la Tesis: Dra. D. GEMA MARTÍN SEOANE

Como Directora del Departamento de Psicopedagogía y Educación Física, hago  
constar que en el Consejo de Departamento celebrado el 19 de Abril de 2010, se  
acordó informar favorablemente sobre la Tesis Doctoral presentada por Dña.  
DANIELA BARIDON CHAUVIE, dado que reúne los requisitos académicos y  
administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 20 de abril de 2010.

La Directora del Departamento

Fdo.: M<sup>a</sup> del Mar del Pozo Andrés





Universidad  
de Alcalá

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN FÍSICA

TESIS DOCTORAL

**“ESTUDIO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN  
LOS CENTROS DE EDUCACIÓN MEDIA DE  
JUAN LACAZE, URUGUAY”**

AUTORA: DANIELA BARIDON CHAUVIE  
DIRECTORA: GEMA MARTÍN SEOANE

Alcalá de Henares, 2010



## **Agradecimientos**

*A mi familia, en especial mis padres y mis hermanas, que desde Uruguay siempre han sido y serán mi mayor estímulo, mi gran riqueza.*

*A José y Analía, mi familia en España, ambos han sido mis compañeros y mi apoyo lejos de casa.*

*A Gema Martín Seoane, por ser guía, apoyo y por valorar mi trabajo.*

*A Lidia, Pablo y Agne, por su ayuda en J. Lacaze.*

*A Sandra Chelentano, siempre dispuesta a colaborar y a dar lo mejor de sí en cada actividad que se propone.*

*A Nelda Cajigas, por su ayuda y consideración en este camino.*

*A Jorge Salvo, por su atención, confianza y disponibilidad en todo momento.*

*A mis amigas y amigos, los de siempre, que desde Uruguay no han cesado en apoyarme. A los amigos de ahora, que en España se han hecho parte fundamental de mi vida, y forman mi familia. En especial a aquellos que en forma directa se han implicado conmigo en esta tesis: a Elisa por el diseño y correcciones, a Vera por la estadística, a Elaine por el impulso y la discusión, a María y Daniel por el inglés, a Bea por los textos, a Verónica y Diego, por las fotografías. Inmensas gracias a todos por estar en mi vida y ser parte de este proyecto.*

*Debo un agradecimiento especial a los estudiantes, docentes y autoridades de los Liceos 1 y 2, y la Escuela Técnica – UTU de Juan Lacaze, Uruguay, por toda la colaboración brindada, haciendo posible la existencia de esta investigación.*

*A los profesores del Doctorado de la Universidad de Alcalá por darme esta oportunidad. A mis profesores y compañeros del IPA, Uruguay, por contribuir en mi formación. A Oruam Barboza por su apoyo desde el inicio.*

*Gracias a todas y cada una de las personas que han sido parte de esta etapa, gracias por el apoyo, por estar a mi lado, gracias por creer en mí.*

*Gracias.*





A mis padres, Gustavo y Silvia,  
y a mis hermanas, Laura y Lucía,  
que incondicionalmente  
han creído en mi  
y me impulsan a “caminar”.

A mis abuelas, Alda y Victoria,  
que desde polos opuestos  
de la realidad educativa,  
siempre alimentaron en nosotras,  
sus nietas, la importancia de estudiar.

Ella está en el horizonte – dice Fernando Birri –. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.  
Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine,  
nunca la alcanzaré. ¿Para que sirve la utopía?  
Para eso sirve: para caminar.

Eduardo Galeano



## ***Abstract***

School violence is considered as one of the topics that most interest has arisen in recent decades within the general population. Violence as such, present in all modern societies, has managed to secure an important place in education, manifested in particular ways, and as the phenomenon to which this thesis refers. This research concerns the violence in education, especially among teenagers, from the perspective of the students, teachers and from the educational institution itself.

Research has proven how damaging violence can be to those who live it closely, either as victims, perpetrators or spectators. The study of school violence today, notes the importance of addressing multiple factors within a social and cultural context in which such violence takes place, as well as internal factors to the school environment that can determine its existence.

School violence in Uruguay is still an unexplored issue; some research has been done in recent years to identify its impact, but much more remains to be done. In this sense the study presented here, represents an answer to the need of knowing what is happening in terms of school violence within a particular context and even without previous Studies. This context is the town of Juan Lacaze, Uruguay. The study was made in three Media Education centers in that city. 775 teenagers and 19 teachers were surveyed. The compiled information was analyzed and then registered in the "Conduct Notebook", a space to log situations of school violence in the center.

The analysis of the three points of view of the situation, and subsequent results have yielded a descriptive map of what is happening there, demonstrating the existence of violence in schools at all levels. We have evaluated the various manifestations of violence at schools, the attitudes of students and teachers to violence, as well as needs to address it. The discussion proposed in this thesis, demonstrates the interrelation of the three perspectives studied, as well as the shortcomings of the tools used and the urgent need for action to decrease school violence.



# Índice

<b>Presentación.....</b>	<b>15</b>
--------------------------	-----------

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

<b>CAPÍTULO I EL ESTUDIO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.....</b>	<b>21</b>
1.1 Delimitación del concepto de violencia escolar .....	22
1.2. Manifestaciones de la violencia escolar.....	26
1.2.1 <i>Violencia entre estudiantes</i> .....	26
1.2.1.1 Hacia una definición de bullying.....	28
1.2.1.2 Roles implicados .....	31
1.2.1.3 Escenarios.....	34
1.2.2 <i>Violencia de los estudiantes hacia los docentes</i> .....	35
1.2.3 <i>Disrupción</i> .....	36
1.2.4 <i>Absentismo escolar</i> .....	38
1.2.5 <i>Vandalismo</i> .....	39
1.3 En conclusión.....	39
<b>CAPÍTULO II INVESTIGACIONES EN VIOLENCIA ESCOLAR .....</b>	<b>41</b>
2.1 Europa y las investigaciones pioneras.....	42
2.2 Investigaciones en España .....	44
2.3 América del Norte: Estados Unidos .....	51
2.4 América del Sur.....	52
2.5 Investigaciones en Uruguay.....	56
2.5.1 <i>Uruguay y su Sistema Educativo</i> .....	56
2.5.2 <i>Datos con los que se cuenta en Uruguay</i> .....	60
2.6 En conclusión.....	66
<b>CAPÍTULO III LOS ADOLESCENTES ANTE LA VIOLENCIA ESCOLAR .....</b>	<b>67</b>
3.1 Desarrollo temprano de la violencia.....	69
3.2 La violencia entre iguales en la adolescencia .....	72
3.2.1 <i>Características de la Adolescencia</i> .....	72
3.2.2 <i>Mundo Interior adolescente</i> .....	75
3.2.2.1 Cambios físicos .....	75
3.2.2.2 Cambios psicológicos.....	75
3.2.2.3 Conocimiento social e identidad.....	76
3.2.3 <i>Cambios sociales</i> .....	78

3.2.4 <i>La formación de grupos en la vida del adolescente y el desarrollo de la violencia</i> .....	79
3.2.5 <i>Los adolescentes uruguayos hoy</i> .....	85
3.3 En conclusión .....	88
<b>CAPÍTULO IV LOS DOCENTES Y LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTE LA VIOLENCIA ESCOLAR .....</b>	<b>91</b>
4.1 Los docentes .....	92
4.1.1 <i>Formación docente</i> .....	92
4.1.2 <i>Malestar docente</i> .....	95
4.1.3 <i>El rol docente</i> .....	97
4.1.4 <i>Estilos docentes</i> .....	100
4.1.5 <i>Los docentes desde la mirada de los estudiantes</i> .....	102
4.2 La institución educativa .....	103
4.2.1 <i>La regulación de la convivencia en los centros educativos</i> .....	107
4.2.2 <i>Regulación de la convivencia en centros educativos uruguayos: Estatuto del estudiante</i> .....	109
4.3 La escuela en contexto .....	113
4.3.1 <i>Calidad de las relaciones familia –escuela y violencia escolar</i> .....	113
4.3.2 <i>La escuela ante la influencia de las TIC</i> .....	116
4.3.2.1 <i>El caso de Uruguay</i> .....	117
4.3.2.2 <i>Nuevos debates</i> .....	118
4.3.2.3 <i>¿Influye la violencia en los medios en niños y adolescentes?</i> .....	119
4.3.2.4 <i>Riesgos</i> .....	122
4.4 En Conclusión .....	125
<b>CAPÍTULO V INTERVENCIONES.....</b>	<b>127</b>
5.1 Líneas de intervención a nivel internacional .....	130
5.2 Líneas de intervención desarrolladas en España .....	132
5.2.1 <i>Carácter global de las intervenciones</i> .....	132
5.2.2 <i>Intervenciones a nivel de aula</i> .....	134
5.2.3 <i>Intervenciones específicas con el profesorado</i> .....	135
5.3 Intervenciones en América Latina.....	137
5.4 Políticas Educativas relacionadas a la violencia escolar implementadas en Uruguay .....	139
5.5 En conclusión .....	143

## INVESTIGACIÓN

<b>CAPÍTULO VI OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA.....</b>	<b>147</b>
6.1 Objetivos del estudio.....	148
6.2 Hipótesis .....	149
6.3 Método .....	150
6.4 Participantes .....	150
6.4.1 Estudiantes.....	150
6.4.2 Profesorado.....	153
6.5 Variables e instrumentos de medida.....	156
6.5.1 Fase 1: La perspectiva de los estudiantes.....	156
6.5.2 Fase 2: La perspectiva de los profesores .....	157
6.5.3 Fase 3: Análisis del Cuaderno de Conducta.....	159
6.6 Diseño .....	160
6.7 Procedimiento .....	161
6.8 Análisis de datos.....	162
<b>CAPÍTULO VII RESULTADOS.....</b>	<b>163</b>
7.1 La perspectiva de los Estudiantes .....	164
7.1.1 <i>Calidad de vida</i> de los adolescentes.....	165
7.1.1.1 Factores en la calidad de vida de los estudiantes .....	166
7.1.2 <i>Descripción de las situaciones de violencia</i> escolar.....	168
7.1.2.1 Situaciones sufridas como víctimas .....	168
7.1.2.2 Situaciones en las que participó como agresor .....	171
7.1.2.3 Situaciones que ha conocido como espectador.....	174
7.1.2.4 Estrategias de afrontamiento ante la violencia escolar.....	177
7.1.3 <i>Análisis de las dimensiones de la violencia</i> .....	179
7.1.3.1 Situaciones de victimización vividas por el alumnado .....	179
7.1.3.2 Situaciones vividas por los alumnos como agresores .....	181
7.1.3.3 Situaciones de violencia escolar vividas como espectadores.....	183
7.1.4 <i>Diferencias en función del curso</i> .....	184
7.1.4.1 Situaciones de victimización en relación al curso .....	185
7.1.4.2 Situaciones de agresión en relación al curso.....	187
7.1.4.3 Situaciones de espectadores en relación al curso.....	189
7.1.5 <i>Diferencias en función del centro educativo</i> .....	191
7.1.6 <i>Recursos con los que cuentan los adolescentes</i> .....	193
7.1.6.1 Figuras disponibles para ayudar .....	193
7.1.6.2 Qué hace el profesorado en las situaciones de violencia .....	194
7.1.7 <i>Situaciones de riesgo</i> .....	196
7.1.7.1 Situaciones de victimización.....	196

7.1.7.2 Situaciones de agresión .....	198
7.1.8 <i>Tipología del riesgo</i> .....	200
7.2 La perspectiva del profesorado .....	202
7.2.1 <i>Conocimiento de la situación</i> .....	203
7.2.2 <i>Formas de violencia percibidas</i> .....	204
7.2.3 <i>Niveles de actuación</i> .....	206
7.2.3.1 Nivel individual .....	207
7.2.3.2 Nivel grupal .....	207
7.2.4 <i>Medidas adoptadas</i> .....	210
7.2.4.1 Sanciones .....	210
7.2.4.2 El uso del cuaderno de conducta ¿Herramienta actual? .....	211
7.2.4.3 Alternativas educativas .....	212
7.2.5 <i>Disponibilidad del profesorado</i> .....	213
7.2.6 <i>Formación Docente para afrontar la violencia escolar</i> .....	214
7.2.6.1 Importancia que otorgan los docentes al tema .....	215
7.2.6.2 Formación previa específica en violencia .....	215
7.2.6.3 Formación docente extracurricular .....	216
7.2.6.4 Necesidades manifestadas por el profesorado .....	216
7.2.6.5 ¿Los docentes se sienten capacitados para intervenir? .....	218
7.2.7 <i>Participación del profesorado en programas de intervención</i> .....	218
7.3 La perspectiva desde el Cuaderno de Conducta .....	220
7.3.1 <i>Análisis longitudinal de la violencia entre iguales</i> .....	222
7.3.1.1 Primer año .....	222
7.3.1.2 Segundo año .....	228
7.3.1.3 Tercer año .....	234
<b>CAPÍTULO VIII DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>243</b>
8.1 Calidad de vida de los adolescentes de Juan Lacaze .....	244
8.2 Situaciones de violencia .....	245
8.2.1 <i>Situación de víctimas</i> .....	248
8.2.2 <i>Situación de agresores</i> .....	250
8.2.3 <i>Situación de espectadores</i> .....	251
8.3 Detección de casos de riesgo .....	252
8.4 Que hacen los estudiantes cuando otro/a es víctima de violencia .....	253
8.5 La violencia en relación a la edad de los estudiantes .....	253
8.6 Recursos con que cuentan los estudiantes en casos de violencia. El papel de los docentes .....	255
8.7 Como afrontan los docentes la violencia escolar .....	257
8.8 Formación y perspectivas docentes ante la violencia escolar .....	259
8.9 Hacia la prevención de la violencia escolar .....	260



8.10 Aportaciones y limitaciones del estudio .....	264
<b>CAPÍTULO IX REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>267</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>283</b>
Anexo I Cuestionario Evaluación de la Violencia en la Escuela y el Ocio (CEVEO).....	284
Anexo II Entrevista aplicada a docentes de Juan Lacaze, Uruguay .....	286
Anexo III Uruguay: información del país contexto de la investigación .....	287
Anexo IV Juan Lacaze: acercamiento fotográfico a la ciudad .....	301
Anexo V Índice de figuras .....	304
Anexo VI Índice de tablas .....	306



## *Presentación*

La violencia escolar se presenta como uno de los temas que mayor interés ha suscitado en las últimas décadas en la población en general. La violencia como tal presente en todas las sociedades actuales, ha logrado obtener un espacio importante en el ámbito educativo, manifestándose en formas particulares, y conformando el fenómeno al que esta tesis hace referencia. La sensibilidad de la temática ha sido destacada a nivel internacional, en relación a lo perjudicial que puede llegar a ser, para aquellos individuos que la viven de cerca, desde diferentes roles, tanto sufriendola como víctima o efectuándola como agresor, como así, para aquellos que la viven desde afuera, como espectadores.

Siendo así, la presente investigación refiere a la violencia en la educación y principalmente entre adolescentes, desde la perspectiva de los propios estudiantes, los docentes y desde la propia institución educativa. Si bien se acota el estudio a esta parte de la población y al espacio escolar, es sabido que la violencia se presenta sin distinguir edades, razas, géneros.

Inicialmente las investigaciones en violencia escolar centraron su objetivo en los casos específicos, dirigiéndose a estudiar la situación desde las características individuales de los ejecutores y receptores de la violencia. Desde otras miradas, se asoció la violencia escolar a la violencia estructural de las sociedades en que la escuela se sitúa y a la cual no esta ajena. Actualmente la perspectiva es amplia, reconociendo la importancia de atender a múltiples factores del contexto social y cultural en que la violencia escolar se desarrolla. Difícilmente se puedan establecer con certeza los porqués de la violencia escolar sin tener en cuenta el contexto de los adolescentes, docentes y la propia institución educativa, es decir de todos aquellos que forman parte de la dinámica de la violencia escolar. Siendo en este contexto, donde se plantean múltiples factores, que puedan estar incidiendo en el desarrollo o en la inhibición de la violencia escolar.

Los países Latinoamericanos no percibían a la violencia escolar como un problema propio. Los sucesos aislados ocurridos en otros continentes, llegaban como una información sorprendente y ajena, otorgada por los medios de comunicación. Esta realidad ha cambiado en la última década, colocándose la violencia escolar, como una problemática que poco a poco incrementa su interés, y su evidente necesidad de conocer lo que está ocurriendo y hacer algo en relación a ello.

Si bien Uruguay, se presenta como un país en el cual el sistema educativo es desarrollado en comparación a otros países latinoamericanos, la investigación en violencia escolar aun no alcanza los niveles deseables. Los esfuerzos de las investigaciones desarrolladas desde ámbitos como el de la sociología o psicología, centrados principalmente en la capital del país, Montevideo, se han reflejado en este trabajo de investigación y constituyen parte de su estructura.

En relación a lo propuesto, el estudio que aquí se expone, resulta la respuesta a la necesidad de conocer lo que esta ocurriendo en lo referente a violencia escolar, en un contexto particular y aún sin estudiar, que es el de la ciudad de Juan Lacaze, Uruguay. Centrando el objetivo en la situación actual de los centros de Educación Media existentes en la ciudad, principalmente obrera y de pescadores, situada al suroeste del país.

El fundamental interés que este trabajo presenta, es la posibilidad de otorgar a la comunidad educativa de Juan Lacaze, una herramienta de acceso al conocimiento de la violencia escolar en este contexto. Pretende otorgar a los docentes y estudiantes, que hacen al ámbito educativo de la población de referencia, una mirada acerca del fenómeno del que forman parte, pudiendo desde allí, generar interés, debate y futuras iniciativas de trabajo de intervención en dichos centros.

En este sentido, la presente tesis se ha estructurado de la siguiente manera. Inicialmente se ha realizado la revisión teórica de la temática violencia escolar, pretendiendo en el Capítulo I del trabajo, delimitar el campo de estudio, aportando la definición de lo que se entiende por violencia escolar y señalando las diferentes manifestaciones de la misma. El Capítulo II, aporta las investigaciones desarrolladas en el campo. Se presentan de una parte las investigaciones pioneras en el área, posteriormente se detiene en las investigaciones desarrolladas en España, país de referencia fundamental de esta tesis, para posteriormente acercar la mirada a las investigaciones desarrolladas en el continente americano y en Uruguay en particular. Una vez revisados estos puntos, el Capítulo III centra su objetivo en los Adolescentes señalando aspectos asociados al desarrollo o inhibición de la violencia en la etapa de la vida en que los estudiantes se encuentran, atendiendo a las dinámicas de grupos que se dan entre ellos, y finalmente haciendo referencia a la situación actual de los adolescentes uruguayos. De la misma manera, el Capítulo IV atiende a los otros dos protagonistas de la violencia escolar, los docentes y la institución educativa propiamente. Se señalan aspectos de la formación docente, del “malestar” que se asocia a su profesión en los diferentes contextos, así como se hace referencia a los posibles factores que desde su profesión, estén generando violencia. En este mismo sentido se refiere a la institución educativa, la cual inserta en un contexto, es también parte responsable de la violencia escolar. En ambas perspectivas se acerca la mirada a la situación actual de Uruguay. Culminando la fundamentación teórica, el Capítulo V aporta acerca de intervenciones en el campo de violencia escolar, desarrolladas a nivel internacional, haciendo referencia al estado de la cuestión en Uruguay, como cierre del mismo.

Una vez culminada la revisión teórica, se presenta la investigación propiamente dicha. Inicialmente el Capítulo VI aporta los objetivos que han motivado el desarrollo de esta tesis, junto a las hipótesis de investigación y la metodología implementada para la elaboración de la misma.

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, la presente investigación se ha estructurado en tres estudios. El primero de ellos se ha realizado en el afán de conocer la perspectiva de los estudiantes en relación a las diferentes manifestaciones de la violencia escolar. Se indagó acerca de aspectos de su calidad de vida, de las diferentes situaciones a las que se enfrentan, pudiendo identificar situaciones de víctimas, agresores y espectadores de la violencia escolar; y entre ellos situaciones de amplia gravedad asociadas a la dinámica de bullying. Se consultó además acerca de las diferentes actitudes de los estudiantes ante la violencia vivida por los compañeros y los recursos con los que cuentan en tales situaciones.

El segundo estudio, evalúa la perspectiva de los docentes al respecto de la violencia escolar que se vive en los centros educativos en que se desempeñan. Se ha indagado acerca de las manifestaciones de la violencia percibidas por el profesorado, las determinaciones que se toman en torno a estas, las herramientas con las que cuentan para actuar ante la violencia escolar, y las necesidades al respecto.

El tercer estudio, propone un análisis de los registros realizados en torno a las problemáticas asociadas a la violencia escolar. Estos registros, son efectuados en un documento particular existente en los centros de Educación Media de Uruguay, conocido como Cuaderno de conducta. Se analizaron aquí las diferentes manifestaciones de la violencia registradas y las medidas habitualmente tomadas en tales situaciones.

Los tres estudios realizados, resultan complementarios y han permitido realizar un mapa descriptivo de la situación de la violencia escolar, correspondiente a los tres centros de Educación Media existentes en la ciudad de Juan Lacaze, Uruguay. El Capítulo VII reúne entonces los Resultados de la investigación aportados en cada fase o estudio. Concluyendo el trabajo, el Capítulo VIII aporta la discusión y principales conclusiones señalando los aspectos más relevantes de la presente investigación y la relación que puedan tener con las investigaciones desarrolladas en otros contextos.

Cabe destacar que el desarrollo de la presente tesis corresponde al primer trabajo de investigación en violencia escolar, desarrollado en Juan Lacaze, Uruguay, siendo pionero en la ciudad y en la región de Colonia. El mismo además, ha permitido la utilización de instrumentos elaborados y validados en España, lo cual ha posibilitado la comparación transcultural de los resultados. Así mismo, la triangulación de la información que el diseño ha permitido, aporta una perspectiva combinada de la visión de docentes y estudiantes ante la violencia escolar. Aspectos que resultan fundamentales hacia el desarrollo de futuras investigaciones y el diseño de programas de intervención asociados al contexto específico.

## *Fundamentación Teórica*

---





## *Capítulo I*

### *El estudio de la violencia escolar*

Cotidianamente, en innumerables y variadas situaciones, nos enfrentamos a la realidad violenta de nuestra sociedad. La ubicuidad de la violencia que vivimos a diferentes niveles, implica la complejidad y multiplicidad de sus causas y consecuencias. Resulta necesario comprender esta realidad para poder trabajar en la prevención de la violencia, siendo para ello fundamental la investigación en el área (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane; 2004). El ámbito educativo es parte de la realidad, con lo cual la violencia no es ajena a este espacio, y se manifiesta aquí de forma particular, influyendo negativamente en la vida de quienes componen el espacio educativo, siendo parte de sus interacciones, de su convivencia, de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Las manifestaciones de violencia en el ámbito educativo, las conocemos en su conjunto, como violencia escolar. La violencia, instaurada desde siempre en las diferentes sociedades y relaciones humanas, condiciona la vida de estudiantes, docentes y todas las personas que hacen parte de la escuela. Es entonces que esta investigación pretende conocer el estado de la violencia escolar en los centros de Educación Media de Juan Lacaze, Uruguay; entendiendo que este será el punto de partida para poder trabajar sobre ello, en el interés de su erradicación.

Siendo así, este capítulo aspira a definir lo que se entiende por violencia escolar, aspecto considerado fundamental hacia la realización de nuestra investigación. Se proponen aquí además, las diferentes manifestaciones de la violencia en el espacio educativo.

### **1.1 Delimitación del concepto de violencia escolar**

Partimos de que el término violencia proviene del latín vis = fuerza, y hace referencia a todos los fenómenos de destrucción, fuerza, coerción, que ocurren en las relaciones, sociedades y naturaleza (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003). La *World Health Organization* en una definición amplia señala a la violencia como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte o daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (citado en García y Madriaza, 2005, p. 166).

Las investigaciones pioneras sobre violencia en el ámbito educativo, las realizó Dan Olweus, en Suecia y Noruega en la década de 1970. El trabajo de Olweus (2004) se extendió en corto plazo por Escandinavia, y se centró en lo que hoy se conoce como una de las formas de la violencia escolar, es decir en los casos de bullying, término anglosajón con que se hace referencia a determinadas manifestaciones de la violencia escolar. En tanto en España y otros países de habla hispana, se habla principalmente de *maltrato o violencia entre iguales* (Del Barrio y cols., 2003; Díaz Aguado y col., 2004; Ortega, Del Rey, Mora-Merchán, 2001). Esta forma de violencia escolar centra su atención en situaciones de violencia interpersonal, en que un alumno es agredido o se convierte en víctima de otro u otros compañeros, durante un tiempo considerable en el cual las agresiones hacia él se dan frecuentemente.

Los trabajos de Olweus, resultaron el puntapié inicial para el desarrollo del campo de estudio de la violencia escolar. Posterior a ellos, la investigación a nivel internacional se amplió, principalmente en Inglaterra e Irlanda, resto de Europa y Norte América (Del Barrio y cols., 2003; Díaz-Aguado y cols., 2004; Cowie, 1998; Ortega y cols., 2001; Pellegrini 2002; Smith, 1998; Smith & Brain, 2000). En Latinoamérica la investigación en violencia escolar es un campo más reciente, que se apoya en el trabajo previo internacional, pero destacando nuevos e importantes trabajos regionales que atienden a características del contexto particular, lo cual es fundamental y viene ocurriendo con importantes avances por ejemplo en la región donde se ubica Uruguay, en países como Chile, Brasil y Argentina (Abramovay, 2005; Berger, 2009; Cabrera Murcia, 2005; García y Madriaza, 2005; Knorblit, Adaszco y Di Leo, 2009; Lisboa y Koller, 2009); y también en Uruguay (Barg, 2007; Cajigas, Kahan, Luzardo, Ugo, Najson y Zamalvide, 2002a,b, 2003; Cajigas, Luzardo y Ugo, 2009; Gonzalez y Pérez Algorta, 2007; Perez Algorta, 2004, 2006; Viscardi, 2002, 2003 y 2004). Nos detendremos en tanto avance nuestro trabajo en los detalles de tales investigaciones.

Si bien son fundamentales los trabajos acerca del bullying o maltrato entre iguales, en los que posteriormente se profundizará; el campo de la violencia escolar es muy amplio, e involucra muchas otras situaciones de violencia que no son bullying o maltrato entre iguales. Situaciones que ocurren ocasionalmente, con diferentes personas y en diferentes espacios de los centros educativos, y que sin ser de gravedad extrema, son importantes y condicionan la convivencia en los centros, formando parte de la violencia escolar. A modo de ejemplo, se puede referir en este caso a situaciones que no implican violencia interpersonal, como los son los hechos de vandalismo. En este sentido Ortega (y cols., 2001) realiza en sus investigaciones una distinción entre comportamiento antisocial y violencia interpersonal, entendiéndolo que ambos presentan un componente agresivo. Fenómenos claramente relacionados a la organización educativa, como la indisciplina, el rechazo a cierto contenido académico o a la permanencia en el centro, se diferencian de violencia interpersonal. “Hay un problema de violencia interpersonal, injustificada, cuando una persona o grupo de personas se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otros que realizan impunemente sobre la víctima estos comportamientos y actitudes” (Ortega y cols., 2001, p. 97).

De aquí que al hablar de violencia escolar propiamente “lo cierto es que en los centros escolares cada vez se habla más de violencia escolar para referirse a una amplia gama de acciones que tienen por objeto producir daño, y que alteran en mayor o menor cuantía el equilibrio institucional” (Martínez-Otero, 2005, p. 35). Abarca entonces todo tipo de violencia que afecte a alumnos, profesores, e institución en general, en ocasiones particulares o repetidas con cierta frecuencia (Serrano e Iborra, en Defensor del Pueblo, 2006). La violencia escolar es en parte una prolongación de la violencia de la sociedad, de la familia y el contexto general en que el individuo se desarrolla. Contempla también agresiones aisladas, organizadas o espontáneas, en las que se busca recíprocamente daño mutuo, actos de vandalismo y otras relaciones negativas que pudieran manifestarse más o menos abiertamente en el entorno escolar o en la comunidad en que se inserta el centro educativo (Defensor del Pueblo, 2000). Incluye todas las situaciones de violencia física o emocional, que se den en forma aislada en los centros, como así también las que ocurren con mayor frecuencia y pueden desencadenar situaciones de bullying o maltrato entre iguales.

La violencia escolar presenta causas múltiples y complejas (Del Barrio y cols., 2003; Díaz-Aguado y cols., 2004), es parte componente, causa y también consecuencia de la violencia como fenómeno social (Ortega y cols., 2001), por lo cual es necesario analizarla desde una perspectiva evolutiva y ecológica (Bronfenbrenner, 1987) que atienda a la interacción del individuo con su entorno a diferentes niveles, debido a que la violencia “suele surgir como consecuencia de una interacción problemática entre el

individuo y el entorno que le rodea” (Díaz-Aguado y cols., 2004, p. 11). La violencia escolar en sus manifestaciones a nivel de las relaciones entre estudiantes, es un comportamiento de agresividad gratuita y cruel, que denigra y daña tanto a agresor como víctima y que no puede justificarse desde una idea de agresividad natural o de conflicto (Fernández, 1998; Moreno, Vacas y Roa Venegas, 2006). Fundamentalmente ha de analizarse en el espacio educativo a nivel de grupos, entre estudiantes, pero además atender a su relación con los docentes, con la institución, como así a otros contextos como familia, cultura, sociedad en general.

La evolución hacia la delimitación de un campo tan amplio como ha resultado ser el de la violencia escolar, ha llevado a confusiones e intercambio con otros términos. El siguiente diagrama (figura 1.1) esquematiza la relación existente entre términos como agresión, maltrato, conducta antisocial y violencia (adaptación de Olweus, 1999; en Del Barrio y cols., 2003). Las conductas antisociales son la categoría de mayor amplitud, la que abarca diferentes tipos de agresiones, entre ellas maltrato, pero además otras irresponsabilidades o conductas que atentan contra los derechos de los demás individuos, por ejemplo consideramos la disrupción o atentar contra la institución educativa como conductas antisociales. La agresividad, de acuerdo a la naturaleza dual del vocablo según propone Martínez-Otero (2005) puede ser benigna y así necesaria para hacer frente a las adversidades; o maligna, y en este caso estar al servicio de los peores sentimientos y más destructivos. De ahí, al hablar de agresión en el campo de la violencia escolar, se relacionaría a la agresividad maligna y sería entonces entendida como un tipo de conducta que daña física o psicológicamente a otros individuos, a diferencia de la agresividad benigna, que es señalada como un aspecto de la motivación humana. En tanto el maltrato es una conducta antisocial, y además una agresión en todo sentido. Existen conductas antisociales, agresiones y maltrato violento, siendo estas las formas más perversas de tales conductas por ser violentas; en tanto otras no implican violencia.

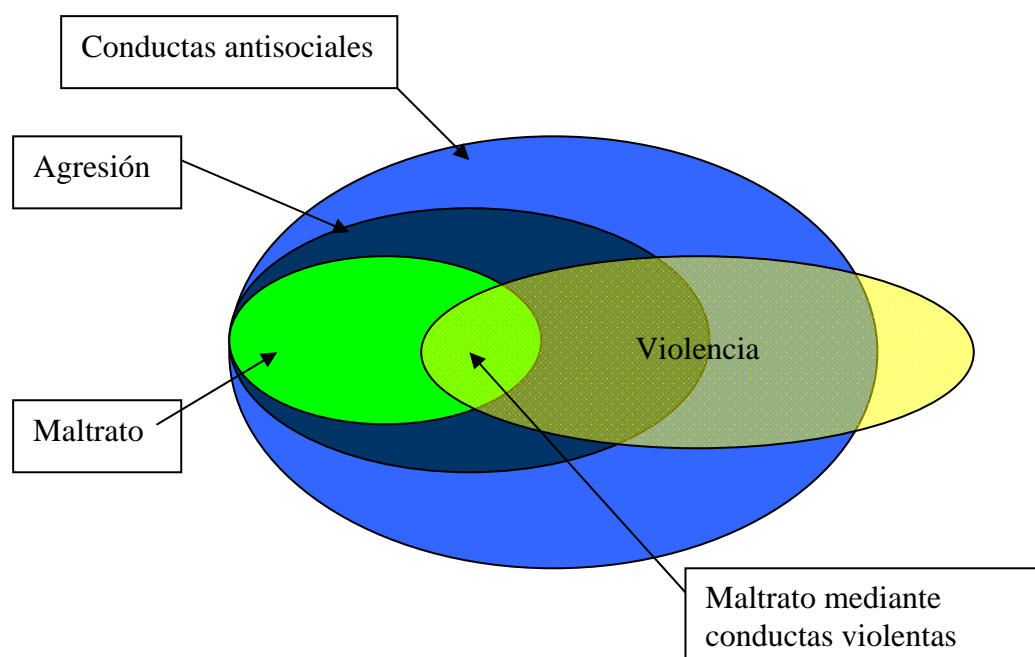


Figura 1.1 Diagrama adaptado acerca de las relaciones entre los conceptos de agresión, violencia, maltrato y conductas antisociales. Fuente: Del Barrio y col, 2003, de Olweus 1999, adaptado.

El conflicto es también otro concepto en casos confundido, este término “alude a una confrontación entre, al menos, dos partes consideradas en principio incompatibles” (Del Barrio y cols., 2003, p. 15). Lo importante radica en la forma de responder al conflicto y en como se resuelva (Martínez-Otero, 2005; Torrego y Moreno, 2003). Dependiente de esto, el conflicto inicialmente neutro y posteriormente mal resuelto, puede condicionar el desarrollo de un conflicto de mayor gravedad que desencadene una situación de maltrato. Ortega (y cols., 2001) diferencia los conflictos posibles de resolver a través de la mediación, de aquellos que cursan con desequilibrio o abuso de poder, y bajo la inhumana destrucción de las reglas éticas de comportamiento social, y uno de los elementos enfrentados adopta posiciones de fuerza física, psicológica o social dejando al otro en situación de indefensión. Tanto los conflictos, como otras situaciones de violencia escolar (disrupción, indisciplina), en el sentido que plantean Torrego y Moreno (2003) podrían, mal resueltos desencadenar situaciones violentas de alto riesgo como el maltrato entre iguales por abuso de poder (Del Barrio y cols., 2003) o bullying. Así mismo convendría establecer como señala Ortega que “incluso aceptando que la agresividad no tiene que derivar siempre en conducta violenta ni tiene porque ser incontrolable, el fenómeno de la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones, es un fenómeno social, cuyos componentes psicológicos pueden ser modificados mediante procesos educativos” (Ortega y cols., 2001, p.97).

En relación a lo propuesto hasta el momento, se entiende que la violencia escolar, involucra, conductas antisociales, agresiones, maltrato y violencia, siendo estas en casos las derivaciones de conflictos mal resueltos. Se puede asumir entonces la definición del Center for the Prevention of School Violence que señala a la violencia

escolar “como cualquier comportamiento que viole la finalidad educativa de la escuela o el clima de respeto o que ponga en peligro los intentos de la escuela para verse libre de agresiones contra personas o propiedades, drogas, armas, interrupciones y desorden” (2000, en Martín Seoane, 2008, p. 26). Es entonces que el siguiente apartado profundiza acerca de las diferentes manifestaciones de la violencia escolar.

## **1.2 Manifestaciones de la violencia escolar.**

Las manifestaciones de la violencia en el ámbito educativo son múltiples y ubicuas. A continuación se propone entonces una cierta categorización de las manifestaciones de la violencia escolar, en relación a diferentes investigaciones que se manejarán a lo largo de esta investigación, y que resultan sustento teórico de la misma. Como se podrá apreciar, se distinguen a nivel macro dos categorías, una que refiere a las situaciones de violencia interpersonal, como lo son la violencia entre estudiantes y la violencia de estudiantes a docentes; en tanto, una segunda categoría donde se aportan situaciones de violencia escolar que no involucran violencia interpersonal, sino más bien conductas antisociales, como la interrupción, absentismo escolar, o vandalismo.

### **1.2.1 Violencia entre estudiantes.**

Las manifestaciones de la violencia escolar en lo que refiere a violencia entre estudiantes adolescentes, entendida como una forma de violencia interpersonal (Ortega y cols. 2001), son múltiples. Algunas resultan más directas y por ende más visibles hacia los posibles observadores de la violencia, en tanto otras, se presentan más indirectas y con mayor dificultad de ser identificadas (Díaz-Aguado y cols., 2004; Díaz-Aguado, 2005). Así mismo, algunas presentan mayor gravedad que otras, siendo igualmente importantes todas las formas de la violencia escolar, debido al efecto que pueden tener en el desarrollo de los adolescentes. La evolución de la investigación en el campo de la violencia escolar, ha llevado consigo la indagación acerca de las diferentes formas de la violencia escolar, lo cual es necesario esclarecer conociendo sus diferentes niveles de incidencia en una investigación que pretenda dar cara a la situación e intervenir sobre ella. Desde las investigaciones pioneras de Olweus y muchos investigadores posteriores, se habla de maltrato físico, verbal y psicosocial, manifiesto de forma directa o indirecta (Avilés, 2005).

La investigación que se llevó a cabo para la realización del primer Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar en España (2000; Del Barrio y cols., 2003b) y que se mantuvo para el segundo informe (Defensor del Pueblo, 2006) -con pequeñas modificaciones y con la inclusión de tres preguntas relativas al maltrato a través de las

tecnologías de la información y la comunicación-, presenta una tipología de las diferentes formas de la violencia escolar entre estudiantes. La misma se presenta en la Tabla 1.1.

Tabla 1.1 Tipos de manifestaciones del maltrato por abuso de poder entre iguales contempladas en el Informe del Defensor del Pueblo (2000)

Tipos de agresión	Ejemplos de conducta de cada tipo de agresión
Exclusión social	Ignorar No dejar participar
Agresión Verbal	Insultar Poner motes (sobrenombres) Hablar mal de otros a sus espaldas
Agresión física indirecta	Esconder cosas Romper cosas Robar cosas
Agresión física directa	Pegar
Amenazas	Amenazar solo para meter miedo Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje) Amenazar con armas (cuchillos, palos)
Acoso sexual	Acosar sexualmente con actos o comentarios

*Información extraída y adaptada de Del Barrio y cols. 2003b.*

Esta categorización permite diferenciar formas de maltrato directo e indirecto. El maltrato directo puede ser físico (pegar), verbal (insultar, poner motes), como exclusión social (no dejar participar), mixto, es decir verbal y físico a la vez (amenazar para intimidar) o como acoso sexual. En tanto el maltrato indirecto se da de forma física (esconder, robar, romper cosas de alguien), verbal (hablar mal) o como exclusión social (ignorar) (Del Barrio y cols. 2003b).

El Programa de Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión en la adolescencia, desarrollado por el equipo de investigación de Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane (2004), desarrollado también en España, que es la referencia fundamental para nuestra investigación, presenta una tipología de la violencia escolar entre adolescentes, relacionada a la factorización obtenida en los resultados de su investigación que a continuación se presenta. Categoriza las manifestaciones de violencia escolar de la manera en que se presenta en la Tabla 1.2.

Tabla 1.2 Manifestaciones del maltrato entre iguales según la investigación de Díaz Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane (2004)

Exclusión social	Ignorar, hablar mal, rechazar, no dejar participar, insultar.
Violencia de Gravedad Media	Robar, romper , esconder cosas, pegar, llamar por motes o sobrenombres, amenazar para meter miedo.
Violencia de Gravedad Extrema	Amenazar con armas, obligar con amenazas a situaciones de carácter sexual, amenazar para meter miedo, intimidar con frases o insultos de carácter sexual.

Respecto a las manifestaciones de la violencia escolar que esta investigación pretende conocer, se ha trabajado de acuerdo a la propuesta del equipo de investigación de Díaz-Aguado (y cols., 2004) con lo cual para la evaluación con los estudiantes se ha utilizado el Cuestionario de evaluación de la violencia en la escuela y el ocio (CEVEO) creado y validado por dicho equipo. Se atenderá a todas las formas de violencia interpersonal entre estudiantes, que se evalúan en el CEVEO, y el establecimiento de categorías o factores, dependerá del análisis de la información aportada por los adolescentes participantes de la investigación. Toda la información referente a este instrumento de evaluación, se señala en el Capítulo V, el cual se extiende en los Objetivos, Hipótesis y Metodología utilizada en la presente tesis.

### *1.2.1.1 Hacia una definición de bullying*

El término anglosajón bullying es actualmente el más difundido y utilizado a nivel internacional en el ámbito de las investigaciones, cuando se habla sobre violencia escolar. Conocer su significado y su evolución como campo de estudio es fundamental en relación a los intereses de nuestro estudio.

Como se expuso en párrafos anteriores, las investigaciones pioneras sobre bullying, las realizó Dan Olweus, en Suecia y Noruega a principios de la década del '70. Su comienzo fue provocado por situaciones extremas de violencia en la escuela, conocidas a nivel público y que rápidamente captaron la atención de los medios de comunicación, de profesores, alumnos y sociedad en general. El trabajo iniciado por Olweus (2004) se extendió en corto plazo por Escandinavia. Desde allí hacia fines de la década de los 80 y con investigaciones posteriores en diferentes países, principalmente de Europa y en Estados Unidos, se ha podido conocer más la realidad de esta situación. El estudio de la violencia escolar, en Noruega como en el resto del mundo presenta una suerte de contradicción, debido a que la prevención surge posterior al problema. Es decir, en general las investigaciones han surgido a partir de situaciones extremas de violencia escolar, con lo cual se comienza a trabajar en ello cuando el problema es ya significativo, paradójicamente entonces, trabajamos en prevención, posteriormente a la existencia del problema, con lo cual el prevenir, se torna dificultoso por demás.

El término utilizado para definir las situaciones de amenazas o maltrato, en Escandinavia es "mobbing" (Noruega y Dinamarca) o "mobbing" (Suecia y Finlandia). Tal terminología hace referencia a las situaciones en que un individuo hostiga a otro, como a las que un grupo de individuos es el responsable de la agresión. Al definir tales situaciones Olweus plantea que un individuo está siendo intimidado cuando está expuesto repetidamente, durante un tiempo, a acciones negativas por parte de uno o



más estudiantes. Es una acción negativa, causar daño, herir o incomodar a otra persona, esto puede ser a nivel físico como psicológico.

Desde el habla hispana se ha intentado proponer diferentes términos para hacer referencia al bullying, principalmente en España se han realizado varias propuestas y se utiliza por ejemplo maltrato entre iguales (Del Barrio y cols., 2003a), pero aún no hay un consenso acerca de la terminología más adecuada a utilizar. El equipo de Ortega de la Universidad de Sevilla (Ortega y cols., 2001) realizó en este sentido un estudio con 80 estudiantes de Sevilla en el cual se intentaba conocer el término con el que los estudiantes definían determinadas situaciones que se les presentaban en forma de viñetas. El término más utilizado resultó ser "maltrato", con el cual los estudiantes identificaban todas las situaciones de bullying y principalmente las que evidenciaban agresión física y acciones indirectas de aislamiento físico de la víctima. Así mismo, aún no hay consenso entre la comunidad de habla hispana respecto a un término común.

En Italia se habla de *prepotenza o bullismo*, en Japón de *ijime*, (Smith & Brain, 2000) en Alemania de *agressionen unter schülern* y en España de *intimidación o maltrato entre iguales*. Acercándonos a la realidad Latinoamericana, en Brasil se conoce como *asedio moral, violencia moral o maus-tratos*, en Argentina y Chile como *matones o matonaje* (Abramovay, 2005; Berger, 2009; Knorblit, Adaszko y Di Leo, 2009; Nogueira, 2005) refiriéndose directamente a los grupos agresores, y en Uruguay se habla de *violencia, hostigamiento o agresión entre pares* (Cajigas y cols., 2002a, b; Pérez Algorta, 2004, 2006). Pero no hay consenso general sobre un término adecuado, incluso se utiliza *bullying* (Nogueira, 2005). Esta falta de consenso a nivel latinoamericano, ha condicionado de alguna manera el intercambio de investigaciones en este contexto, con lo cual sería positivo, como antes señaláramos, el uso de una terminología común a todos los países de habla hispana.

De acuerdo al planteamiento de Olweus (2004) el bullying o maltrato<sup>1</sup> se caracteriza de la siguiente forma: un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Se refiere a acciones negativas, cuando se causa de forma intencionada daño, se hiere o incomoda a otra persona. Estas acciones negativas pueden ser de palabra, como amenazar, burlarse o poner sobrenombres (motes). También lo es golpear al alguien, empujar, dar patadas, pellizcos y otras actitudes que no implican daño físico, como insultar mediante muecas o gestos obscenos, excluir a alguien o impedirle cumplir sus deseos (Olweus, 2004). También es intimidación cuando se le dice cosas repugnantes o desagradables a algún estudiante, cuando se le amenaza, se le encierra con llave en un cuarto, se le envían cartas

---

<sup>1</sup> Se hará referencia indistintamente como bullying o maltrato.

desagradables y cuando nadie le habla (Smith & Sharp, 1994). Se desprende de aquí, que el bullying o maltrato entre iguales, incluye situaciones con un “sistemático abuso de poder” de un individuo (o grupo de individuos) sobre otro, que ocurren con cierta frecuencia en un contexto determinado, causando daño a quien es receptor de la violencia. Esta forma particular de la violencia escolar es la de mayor gravedad y muy difícil de identificar por los docentes, incluso negada en muchos casos desde los adultos y gran parte de los centros educativos en general (Del Barrio y cols., 2003; Díaz Aguado y cols., 2004; Smith & Brain, 2000).

Ortega, proponen considerar al maltrato entre iguales, “como forma de violencia injustificada, siendo el ejercicio agresivo físico, psicológico o social mediante el cual una persona o grupo de personas actúa o estimula a la actuación de otros contra otra persona o grupo, valiéndose de las ventajas sociales que le proporciona su situación física, psicológica o social. Hay violencia entre iguales, cuando éstos hechos se suceden en el marco de relaciones sociales de pares, connotadas social y moralmente como relaciones igualitarias” (Ortega y cols., 2001, p. 98). Esto resulta difícil de percibir por la víctima, ya que se supone que las relaciones en estos casos entre iguales deberían ser horizontales, pero la realidad es que existe una diferencia de privilegio o poder entre agresor y víctima.

La definición aportada por Del Barrio (y cols., 2003a), propone a las situaciones de maltrato entre iguales por abuso de poder, como las que refieren a un tipo perverso de relación interpersonal que tiene lugar típicamente en el seno de un grupo y se caracteriza por comportamientos reiterados de intimidación y exclusión dirigidos a otro que se encuentra en una posición de desventaja. Esta relación interpersonal implica dos roles: víctima y agresor, existiendo un desequilibrio físico o psicológico entre ambos. Se trata de una relación porque es un vínculo sostenido en el tiempo, entre individuos que interactúan en una serie de ocasiones, de modo que cada interacción recibe la influencia de anteriores interacciones con el mismo individuo y la influencia de expectativas sobre interacciones futuras.

En conclusión, estamos hablando de bullying, cuando identificamos: 1) actos intencionales que tienen el objetivo de herir a otros, 2) actos repetidos, no aislados, y 3) actos en que el agresor tiene más poder que la víctima (Orpinas, 2009). Respecto a estas tres características, Orpinas, (2009) señala que desde la educación no se puede distorsionar ni minimizar las consecuencias de un acto violento, sea de la gravedad que sea. Es necesario además no aceptar ninguna forma de violencia, aunque sea aislada; y en el caso de la violencia repetida, es necesaria doble atención ya que son mayores aún las consecuencias; duele el propio hecho violento tanto como el miedo o nerviosismo

frente a la posibilidad de que se repita. Y agrega, que en casos la diferencia de poder no es obvio, con lo cual hay que estar aún más atentos desde el ámbito educativo.

Como señaláramos antes esta investigación no estudia única y específicamente casos de bullying, sino que intenta conocer en forma general la situación actual de la violencia escolar en los centros educativos de Juan Lacaze, Uruguay. Igualmente, desde este trabajo se espera identificar aquellos casos en que los alumnos podrían estar viviendo situaciones cercanas al bullying. Se aprecia en lo anteriormente expuesto la complejidad del bullying y el daño que provoca esta forma de violencia a quién resulta víctima de la misma. A nivel internacional situaciones de victimización de esta índole han desencadenado suicidios, como es conocido en Noruega, España, y otros países; en tanto en el otro extremo, masacres, como lo fue el caso Columbine en Estados Unidos. Las posibles situaciones de bullying son fundamentales de identificar, para poder trabajar con aquellos estudiantes que se encuentren en tal situación tanto viviéndolas como agresor o como víctima; como así desarrollar trabajos a nivel de grupo.

#### *1.2.1.2 Roles implicados*

Como se desprende en el apartado anterior la relación interpersonal dada en una situación de violencia escolar como en los casos de bullying en particular, implica dos roles principales, el de él o los estudiantes víctimas de la violencia escolar y la otra cara, el de él o los estudiantes agresores, es decir quién o quienes ejercen la violencia. Si bien inicialmente la atención se ha centrado en víctimas y agresores, actualmente se reconoce la fundamental importancia de los espectadores de la violencia escolar, grupo en general mayoritario y dentro del cual se desempeñan diferentes posiciones ante la situación.

En este sentido, resulta indispensable de cara al estudio de la violencia escolar y del bullying o maltrato entre iguales en particular, atender al grupo, es decir al contexto en que se da la violencia (Del Barrio y cols., 2003a, Díaz-Aguado y cols., 2004; Ortega, 2008). Lo que permite analizar no solo lo que ocurre entre víctima y agresor, sino las redes de relaciones y los fenómenos que se dan en el grupo y fuera de él. Por esto hablamos de maltrato entre iguales como “acción situada” (Del Barrio y cols., 2003a). Como señala Ortega (2008) no es conveniente estigmatizar o fijar un perfil con determinados estudiantes como víctimas o agresores, así mismo es necesario caracterizar los roles que se dan en la dinámica del maltrato de cara a la identificación de posibles situaciones de riesgo.

En este sentido, los trabajos de Olweus (2004) destacan que las situaciones de víctimas y agresores presentan una cierta “estabilidad” en sus roles, es decir una cierta tendencia a permanecer en tal situación. No considera al aspecto físico como origen de victimización, pero sí señala que las diferencias físicas (ser gordo, bajo, usar gafas, etc.) pueden ser explotadas por el agresor una vez que ya eligió a su víctima. Si, destaca la “fortaleza física” como característica diferenciadora para el agresor. Aporta una imagen de víctima y agresor, que en gran medida se ha contrastado empíricamente a nivel internacional, aunque como en todo puede presentar variantes.

En relación a las víctimas señala dos tipos, la “víctima pasiva o sumisa” que no reacciona frente a la agresión, en tanto la “víctima agresiva o provocadora” que sí reacciona ante la agresión y que en casos, es también agresor. Las víctimas pasivas representan la mayor parte de las situaciones, suelen ser ansiosos e inseguros, cautos, sensibles y tranquilos. Cuando se sienten atacados lloran o se alejan. En general presentan baja autoestima, se sienten fracasados y avergonzados de sí mismos. La mayor parte del tiempo, están solos y no tienen amigos, su actitud frente a la violencia es negativa en general. Los padres de estos chicos suelen ser de estilo sobre protector, con lo cual el niño resulta dependiente y muy apegado al hogar. En tanto, las víctimas provocadoras, presentan alto nivel de ansiedad, pero reaccionan también agresivamente frente a una agresión, suelen tener problemas de concentración y en general se caracterizan como hiperactivos. Las víctimas en general presentan tendencia a ser depresivos y con muy baja autoestima en la adultez, suelen ser chicos de escasas redes sociales en su aula y centro educativo, no son populares. En muchos casos la forma de afrontar la situación por parte de las víctimas, sintiéndose culpables por serlo, refuerza o aumenta la situación (Olweus, 2004).

En relación a los agresores, estos presentan mayor tendencia al uso de violencia que el resto de compañeros, son impulsivos y tienen necesidad de dominar a otros. Tienen alta autoestima y una visión positiva de sí mismos, presentan poca empatía con sus víctimas y en general son más fuertes físicamente que ellos. Podemos distinguir como “agresores pasivos o seguidores” a los alumnos que participan de la agresión pero que normalmente no toman la iniciativa; estos pueden ser alumnos con cierta inseguridad y ansiedad. En general el agresor presenta un nivel de popularidad un poco mayor a las víctimas. Respecto a la familia, en general han vivido en ambientes hostiles; tiene alto deseo de dominio y presentan un “componente de beneficio” en sus conductas, debido a que por medio de éstas hacen que las víctimas les proporcionen dinero, cigarrillos, etc. Los agresores presentan tendencia a desarrollar comportamientos de riesgo en el futuro (delincuencia, consumo de alcohol y drogas, etc.). En casos, logran prestigio a nivel del grupo, con sus actitudes (Olweus, 2004).

Bajo estas líneas se presenta el esquema propuesto por Olweus referente a los diferentes roles que los estudiantes asumen ante una situación de violencia escolar, además de las situaciones de víctimas y agresores, se aprecia varias posturas desde la perspectiva de los espectadores (Figura 1.2).

**EL CÍRCULO DEL BULLYING**

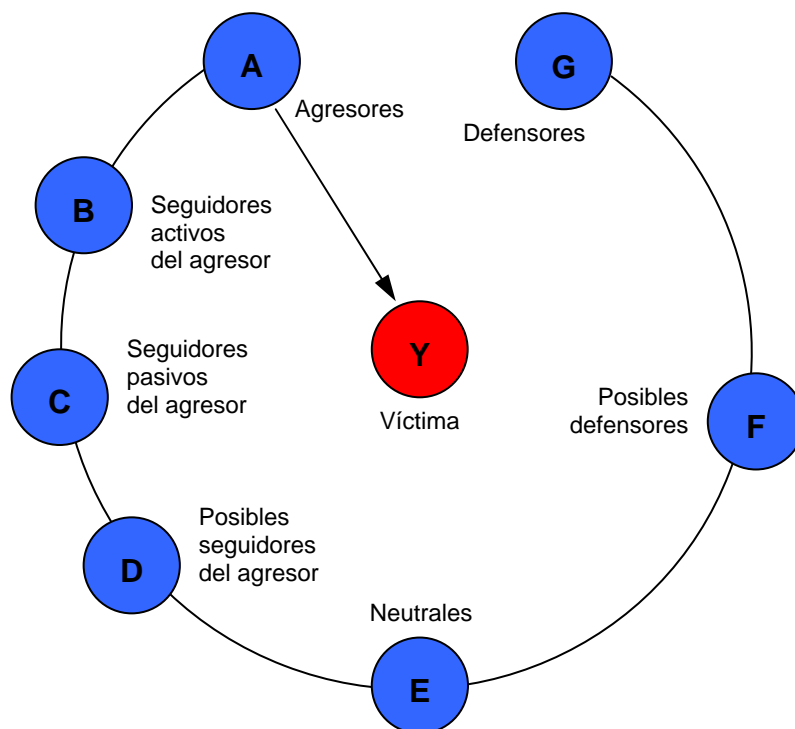


Figura 1.2 Diferentes roles de los estudiantes en situaciones de bullying o maltrato entre iguales. De "A profile of Bullying at school" por D. Olweus, 2003, *Educational Leadership*, 60 (6), p. 14. Desde Barg, 2007.

Como se aprecia en el esquema anterior, no solo el rol de víctimas y agresor juega un papel determinante en el bullying. A la vez existen diversidad de posiciones del espectador de la violencia en relación a ella: seguidores del agresor, los que apoyan activamente al agresor, los que le apoyan pasivamente, los neutrales, los posibles defensores y los reales defensores de la víctima (Barg, 2007). Todos estos roles son importantes, trabajar con todo ellos, es fundamental de cara a la intervención, potenciando actitudes positivas de quienes se posicionan activamente para cortar la violencia.

En este sentido el estudio de bullying o maltrato entre iguales por abuso de poder, ha evolucionado principalmente en dos perspectivas: un análisis centrado en el individuo y en la relación víctima – agresor, y otro análisis que corresponde a lo que ocurre a nivel de grupo, de las redes sociales que allí se establecen. Siendo el análisis a nivel de grupo el más desarrollado en el último tiempo, y fundamental a la hora de

intervenir, debido a que todos los modelos teóricos para el estudio de la violencia escolar, hacen hincapié en la importancia del contexto en que se da la violencia (Del Barrio y cols., 2003a).

### 1.2.1.3 Escenarios

Identificar los lugares en que ocurre la violencia escolar, y el maltrato entre iguales, es importante, debido a que son los espacios donde se dan las relaciones sociales entre los estudiantes, son los lugares en donde se debieran encontrar cómodos tanto para el relacionamiento con los iguales, como para desarrollar su rol en el proceso de enseñanza aprendizaje que ha de darse en el centro educativo. Conocer estos escenarios resulta fundamental entonces de cara a la intervención.

Al respecto, las investigaciones de Olweus (2004) desmienten la idea de que las agresiones ocurren principalmente en el camino de ida o regreso al centro educativo, por el contrario, señala que no existe duda que la mayor parte de las agresiones se producen en la escuela. Agrega que no son factores influyentes en los porcentajes de víctimas y agresores, el tamaño de la ciudad, del centro educativo o del aula. Es decir que los porcentajes de víctimas y agresores, en escuelas grandes y pequeñas son semejantes. A la vez, es un hecho que el número absoluto de alumnos implicados en situaciones de agresión será mayor en una escuela grande que en una pequeña, con lo cual se supone que sería un tanto más fácil abordar la situación en una escuela pequeña que en una grande. Olweus señala desde sus investigaciones que los lugares en que ocurre con más frecuencia el maltrato son los patios y recreos, los pasillos y las zonas no vigiladas por los adultos, habiendo encontrado una relación entre la ausencia de adultos y la mayor ocurrencia de agresiones de gravedad en estos momentos y espacios en los centros educativos. Por este motivo señala la necesidad e importancia de la vigilancia de los adultos en los espacios y tiempos de descanso y comidas.

La información aportada por los Informes del Defensor de Pueblo (Defensor del Pueblo 2000, 2006), respecto a la situación en España, señalan que la mayor parte de las situaciones de maltrato ocurren en el aula, y en segundo lugar en el patio o recreo. Se suscitan en el aula principalmente hechos como el “insultar, poner mote, esconder cosas, romper o robar cosas, acoso sexual”. En el patio se da más la exclusión social (“no dejar participar”) y las “amenazas para meter miedo”. Se manifiestan algunas diferencias en los cursos, por ejemplo en 1º y 2º se plantea más el patio como escenario principal de agresiones, variando con los años y primando el aula en la mayor parte de las situaciones. Las investigaciones de Ortega (2008) coinciden en que el aula es el escenario donde el maltrato ocurre con mayor frecuencia.

Otras manifestaciones de la violencia escolar Como se señalara anteriormente, el bullying es parte de la violencia escolar, pero no es la única forma o manifestación de esta problemática. Por el contrario el maltrato entre iguales en sus diferentes niveles de incidencia, con el bullying como punto extremo de la violencia escolar, no es señalado por los adultos, desde diferentes investigaciones, como lo más importante en relación a la convivencia en los centros educativos. Otras situaciones como la disrupción, el absentismo, el vandalismo, la agresión a los docentes por parte de los alumnos; resultan prioritarias desde gran parte del colectivo docente. En el caso de España, este punto se evidencia en investigaciones a nivel nacional como reflejan los Informes del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar (Defensor del Pueblo 2000, 2006).

Así lo presenta el Informe del Defensor del Pueblo del año 2006, en que la información proporcionada en las respuestas de 300 docentes jefes de estudio, manifiesta que para ellos resulta "muy importante" en primer lugar "*la falta de comunicación con las familias*" (37.3%), luego "*los problemas de aprendizaje del alumnado*" (36,3%) y "*la insuficiencia de recursos humanos y materiales*" (29,3%). Recién en cuarto lugar señalan "*los conflictos y agresiones entre alumnos*" (23,3%). Posteriormente, cuando se les consulta sobre los conflictos de convivencia, señalan a "*la disrupción*" como lo más grave (54%), "*las malas maneras y agresiones de los alumnos a los profesores*" en segundo lugar (51%), en tanto "*los abusos entre alumnos*" (46%) ocupan un tercer lugar entre lo que mas les preocupa. Otras problemáticas señaladas en menor medida, son *las agresiones de docentes hacia alumnos, el vandalismo y el absentismo*. En una mayoría, los jefes de estudio consideran que los conflictos han aumentado en su centro en los últimos tres años. Es entonces que en los próximos apartados de este trabajo, se hará referencia a estas formas de violencia escolar.

### 1.2.2 *Violencia de los estudiantes hacia los docentes*

En los últimos años se han acrecentado los casos de docentes víctimas de la violencia ejercida por los alumnos (y en casos por los padres de alumnos), como así ha aumentado el reconocimiento por parte de los estudiantes que ejercen esta forma de violencia interpersonal (Díaz-Aguado y cols., 2004; Díaz-Aguado, 2005). Si bien la mayor parte de las situaciones responde a faltas de respeto consideradas como leves, como son el contestar mal o ignorar al docente, se dan situaciones de mayor gravedad como agresiones físicas y amenazas.

De acuerdo a la información proporcionada por el Informe del Defensor del Pueblo (2006), cuando se consultó a los docentes en España, acerca de la importancia que presentaban los diferentes conflictos en relación a la convivencia en el centro,

posicionaron en segundo lugar (posterior a la disrupción que ocupó el primer lugar) a *las malas maneras y agresiones hacia los profesores* (51%). Por su parte, el Estudio Estatal de Convivencia Escolar (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín, 2008) aporta información comparativa entre la visión de estudiantes y docentes respecto a la convivencia escolar. En relación a la violencia hacia los docentes, se destacan “*el ignorar*” al docente, los profesores dicen sufrir tal situación en un 11.7% en tanto los alumnos dicen realizar esta acción en un 3.5%, en una frecuencia de “a menudo y muchas veces”. En tanto, manteniendo la frecuencia, los profesores dicen en un 7.6% que les “*contestan mal*” mientras los estudiantes dicen hacerlo en un 3.3%. Hay mayor coincidencia entre las visiones de profesores y alumnos en “*enfrentarse al profesor*”, un 3.8% de los docentes frente a un 3.1% de los estudiantes; y por último “*insultar al profesor*”, con un 1.4% para los profesores y un 1.7% para los alumnos, en esta situación se da un porcentaje mayor desde la visión de los estudiantes que desde los docentes.

Existe un debate acerca de si los estudiantes que agreden a profesores son los mismos que agreden a sus iguales. La opinión reflejada en las investigaciones de Olweus (2004) señalan que los agresores en situaciones de maltrato entre iguales, tienen una tendencia a la aceptación de la violencia y a recurrir a esta en sus conductas en general. Del Rey (2002, citado en Ortega, 2008) aporta acerca de que una investigación desarrollada en España sobre violencia escolar, indisciplina y clima social del centro; puso de manifiesto que la mayor parte de los alumnos maltratadores de iguales, lo son además, de los docentes.

Todas y cada una de las formas de violencia escolar, como repetidamente haremos alusión en este trabajo, presentan multiplicidad de causas y consecuencias. Particularmente estas situaciones de violencia hacia los docentes, pueden entre otras razones, estar vinculadas a un deterioro de la imagen docente a nivel social.<sup>2</sup>

### 1.2.3 Disrupción

Particularmente las situaciones de disrupción son las que más preocupan a los docentes en torno a la convivencia escolar (Marchesi, 2007). Refieren a comportamientos de alumnos o grupo de alumnos, que intentan interrumpir, de forma explícita o implícita, el proceso de enseñanza-aprendizaje (Uruñuela, 2007). La disrupción, experimentada en situaciones en que los estudiantes incumplen elementales normas de comportamiento social; desobedecen las tareas escolares; utilizan formas especiales de vestir o de comportarse que son interpretadas agresivamente, vocabularios y formas de hablar que los adultos consideran intolerables y los

---

<sup>2</sup> Se hará referencia a la situación docente actual, en el Capítulo IV.



adolescentes no están dispuestos a modificar; es un problema que afecta a la calidad de la convivencia en los centros, pero que no se les puede colocar en la misma categoría que la violencia interpersonal. La disrupción si bien es un problema para la educación, es un problema de adaptación social hacia los métodos o estrategias propuestos por los docentes (Ortega y cols., 2001). Igualmente, es un punto fundamental desde la visión de los docentes que le destacan como de los temas principales que dificultan la convivencia en los centros, principalmente al no permitir los alumnos con conductas inadecuadas, que los docentes impartan la clase (Díaz-Aguado y cols., 2008; Defensor del Pueblo, 2000, 2006; Muñoz, Carreras y Braza, 2004).

El Estudio Estatal de Violencia Escolar realizado en España (Díaz Aguado y cols., 2008) presenta información comparando la visión de estudiantes y docentes respecto a diferentes problemáticas de la convivencia escolar. Destaca entre todas las situaciones propuestas, la disrupción, debido a que un 21,6% del profesorado dice sufrir “a menudo o muchas veces” situaciones de comportamiento disruptivo del alumnado que “molesta e impide dar la clase”; en tanto desde la visión del alumnado solo un 4.1% dice participar en dichas situaciones. Tal discrepancia alude según esta investigación a la concentración de dichos problemas en pocos alumnos y al minimizar los estudiantes, las consecuencias de ciertos comportamientos sobre quien los sufre.

Los comportamientos disruptivos influyen negativamente en el desarrollo de la clase, generan pérdida de tiempo e incomunicación, así como también son fundamentales desde la visión de los docentes para evaluar el rendimiento del alumnado. Así mismo, sin ser considerados manifestaciones de la violencia escolar en el sentido de la violencia interpersonal directamente, los comportamientos disruptivos le son muy cercanos, y sería importante conocer su relación con otras manifestaciones de la violencia escolar, como así indagar acerca de si los alumnos disruptivos son los mismos que ejercen otras formas de violencia escolar o no, o en que frecuencia la disrupción y las diferentes manifestaciones de violencia escolar se dan continuadas o simultáneas. Resulta importante además indagar acerca de los porqué de estas conductas disruptivas y su relación con las habilidades sociales que posean los alumnos disruptivos, teniendo presente que desde la investigación se ha revelado que estudiantes disruptivos con alto nivel de agresividad e impulsividad, poseen al mismo tiempo alto nivel de recursos sociales que en muchas ocasiones les permiten ejercer una manipulación en su beneficio entre el grupo de iguales (Muñoz y cols., 2004; Sutton, Smith & Swettenham, 1999).

#### 1.2.4 *Absentismo escolar*

El absentismo escolar es otro tema, aunque en menor medida, que preocupa al profesorado (Defensor del Pueblo, 2006). Es a la vez, una problemática por demás conocida, pero que aún requiere mucha investigación. Marchesi (2007) señala “que una de sus causas puede ser el desafecto producido hacia la institución escolar por unas malas relaciones interpersonales con los docentes o con los compañeros, aunque en otras ocasiones la pérdida de sentido de lo escolar se debe a otras razones. En cualquier caso, la ausencia repetida de determinados alumnos hace más difícil a los profesores realizar su tarea, además de poner en grave riesgo el futuro de los alumnos que no alcanzan las competencias propias de la enseñanza obligatoria” (Marchesi, 2007, p. 42).

El absentismo escolar, alude a la falta de asistencia de ciertos alumnos a clase, pero esta idea presenta cierta ambigüedad, con lo cual desde la investigación (González González, 2006) se han señalado diversos tipos de absentismo escolar, entre ellos: los alumnos que faltan días completos, los alumnos que se saltean clases, concurriendo solo a algunas, o como señala Blaya (2003, en González González, 2006) el absentismo “de retraso” en el que siempre se llega tarde a clase, o el absentismo del “interior” que refiere a los alumnos que están en clase, pero a la vez “no están”; entre otros.

Sin duda es una problemática que se puede identificar de diferentes formas y que afecta al alumnado, al profesorado y a la comunidad educativa en general. Como propone González González (2006), es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores y condicionantes sociales, políticas, escolares y propias al individuo. Si bien, los estudios acerca del absentismo escolar, se han centrado en dar responsabilidad a las condiciones individuales del estudiante que se ausenta, la autora destaca la importancia de comprender que existe una interacción de causas a diferentes niveles que desencadenan el absentismo escolar. Condicionantes individuales relacionadas a la familia del estudiante y estas a la situación social, económica, cultural, etc. de la misma, como así responsabilidades de la institución escolar. En este sentido Cajigas, Luzardo y Ugo (2009) señalan que se puede afirmar que ciertos aspectos económicos y del contexto familiar en general son factores que inciden, tanto directa como indirectamente, en el abandono escolar, entre ellos condiciones de pobreza, inserción laboral temprana, hogares monoparentales, anomia familiar, etc. Señalan además desde su propia investigación desarrollada en Uruguay, que el absentismo escolar “es otro problema importante que afecta a los jóvenes y favorece la depresión y las conductas desadaptadas” (Cajigas y cols., 2009, p. 188).

### 1.2.5 Vandalismo

Aquí se hace referencia a los daños materiales que ocurren en los centros educativos por parte de los estudiantes. Por ejemplo con los bancos, mesas, vidrios de las ventanas, puertas golpeadas, grafitis en las paredes, etc. Acciones que por un lado implican un ánimo destructivo, y a la vez una falta de noción y valoración sobre el trabajo del resto de las personas. Así mismo pueden estar asociadas a la intención de llamar la atención, de transgredir por el simple hecho de demostrar fuerza, o en algunos grupos de adolescentes puede significar un malentendido acto subversivo o reivindicativo (Martínez-Otero, 2005), hacia una institución que no representa al conjunto adolescente.

Como en otras situaciones que no implican directamente violencia interpersonal, el vandalismo, puede indirectamente estar asociado a relaciones interpersonales negativas; o también puede ser una conducta antisocial, contra el espacio escolar, como así en contra de otras instituciones (Marchesi, 2007; Martín Seoane, 2008).

### 1.3 En conclusión

Cada etapa de desarrollo de estas tesis, promueve una suerte de replanteamiento, provocado a partir de los conocimientos adquiridos en el transcurso de elaboración de la investigación y que se conjuga hacia el objetivo acerca de lo que se intenta conocer. Resulta importante entonces, realizar una aclaración a modo de cierre a este primer capítulo, en la intención de no perder de vista los intereses que motivan este trabajo de investigación.

Se parte entonces de la necesidad de indagar en un campo amplio, complejo y aún en proceso de esclarecimiento como es el de la violencia escolar. El interés principal radica en conocer la situación actual de los centros de Educación Media de Juan Lacaze, generar un mapa de la situación, que resulte el paso inicial para trabajar sobre ella. Previamente se debe concretar qué se entiende por violencia escolar. Este capítulo que aquí culmina destaca la complejidad del fenómeno de la violencia escolar, entendiéndola como la amplia gama de manifestaciones de la violencia que se pueden dar en el ámbito educativo, las cuales ocurren a nivel interpersonal, entre estudiantes, entre estudiantes y docentes; como así las situaciones que no se consideran violencia interpersonal como la interrupción, el absentismo o el vandalismo, y que se hallan en un plano difícil de separar del de la violencia interpersonal. Las situaciones de violencia escolar pueden ocurrir como hechos particulares o aislados, pero en ciertos casos se dan con asiduidad, en forma repetida en plazos largos de tiempo y contra personas específicas, siendo estas

últimas formas de violencia de mayor gravedad, con altos y perjudiciales riesgos para quiénes las viven. Todas las formas de violencia escolar son importantes de conocer y de erradicar.

Cabe en esta instancia, señalar que la presente tesis ha acotado su mirada hacia las situaciones de violencia escolar entre iguales, es decir entre adolescentes; atendiendo a la perspectiva de los estudiantes propiamente, como así de los docentes; y además analizar la información del registro de situaciones violentas o problemáticas que se desarrolla en el Cuaderno de Conducta.

En este sentido se continuará realizando la revisión teórica y presentando la metodología de trabajo utilizada que responde al interés señalado.

## *Capítulo II*

### *Investigaciones en violencia escolar*

Este capítulo propone una síntesis de las principales investigaciones que se han desarrollado a nivel internacional en violencia escolar, y que han dado luz al campo de estudio al que esta tesis pretende contribuir. Inicialmente se aportan las investigaciones pioneras en el área, desarrolladas en Noruega y Suecia, las cuales resultaron impulsoras de otras investigaciones en el continente europeo, centrándonos en España, país de principal referencia para este estudio. Posteriormente, acercándonos al contexto americano, se señalan aspectos de las investigaciones en Norte América, para luego dirigirnos a la región donde se ubica Uruguay y las investigaciones que allí han dado curso, comentando previamente aspectos de la investigación en países de la zona, como Chile, Brasil y Argentina.

Las diferentes investigaciones reflejan de alguna manera la evolución que ha tenido el concepto de violencia escolar, centrándose inicialmente en formas de violencia graves, como el bullying; para luego ampliarse, reconociendo la importancia de todas las manifestaciones de la violencia escolar, y proponiendo en consecuencia un perfil de investigación mas global.

## **2.1 Europa y las investigaciones pioneras**

Actualmente a nivel internacional contamos con amplia y consolidada información acerca del tema de estudio de esta tesis, la violencia escolar. En los diferentes países donde se ha investigado y por ende en los diferentes contextos, se ha corroborado la existencia de la violencia escolar. A continuación se presentan aspectos referentes a las investigaciones pioneras en el área, realizadas por Dan Olweus en Noruega y Suecia.

Como se señalara en el capítulo previo, Olweus (2004) delimitó con sus investigaciones lo que hoy conocemos como bullying. Ya para 1980, realizó la primera investigación a nivel nacional en Noruega, trabajo que fue precursor y promotor de subsecuentes investigaciones en toda Europa. Sus aportes iniciales, acerca del fenómeno del maltrato escolar a partir de su investigación con 130.000 alumnos de primaria y secundaria, señalaron que un 15% del alumnado estaba implicado en problemas de agresión “de vez en cuando” o con mayor frecuencia, 9% como víctimas y 7% como agresores. Aproximadamente un 2% eran víctimas y agresores a la vez.

Respecto a las variaciones del fenómeno con la edad del alumnado, encontró que tanto en primaria como en secundaria, desciende el número de implicados en el maltrato en tanto aumenta la edad, aunque esto es menos marcado en secundaria. En relación al sexo, los hallazgos muestran que los hombres son mayormente víctimas de violencia directa, en tanto las chicas lo son de aislamiento y exclusión. Los chicos participan más en la violencia en general que las chicas. Respecto a quiénes intervienen para cortar la situación, Olweus encontró que un 40% del alumnado de primaria y un 60% de secundaria, señalan que los profesores intentaron poner fin a las agresiones “alguna vez” o “casi nunca”. En tanto un 65% en primaria y un 85% en secundaria dijeron que los profesores “nunca habían hablado con ellos del tema”. En primaria y secundaria, el 55% y 35% respectivamente de los alumnos agredidos, dijeron que “alguien de casa” había hablado con ellos del tema.

Esta tendencia encontrada en Noruega, se mantuvo en las investigaciones realizadas en Suecia en 1986, aunque con ciertas diferencias: los porcentajes de víctimas y agresores fueron mayores en Suecia que en Noruega, así mismo se encontró mayor frecuencia en las diferentes formas de violencia, incluidas las de mayor gravedad. En Suecia se encontró menor participación de docentes y padres, en el sentido de hablar del tema con víctimas y agresores. En ambos países resultó posterior al trabajo de Olweus (2004) la necesidad de concientizar a la comunidad educativa y a las familias acerca del fenómeno del bullying, como así de intervenir sobre ello.

De cara a evaluar la causalidad del bullying, Olweus (2004) señala la necesidad de analizar características a nivel individual y ambiental que interactúan en simultáneo. A nivel individual cabría considerar ciertos aspectos que se señalaron en el capítulo anterior en el apartado de “roles implicados en la violencia escolar”. En tanto a nivel ambiental, aspectos del contexto familiar como las actitudes permisivas de la agresividad, la afirmación de la autoridad por medio del castigo físico o malos tratos, como así otras actitudes en la crianza del niño. En el caso del contexto educativo, el doble discurso y la ambigüedad normativa en torno al trato de la violencia en el centro, como así aspectos a nivel de aula. Igualmente a nivel de grupo de iguales, se ha de atender a la existencia de modelos negativos, la aceptación de estos modelos además de la influencia directa, contribuye a debilitar las propias inhibiciones frente a tendencias violentas. Otro aspecto a nivel grupal es el compartir responsabilidad, disminuye el sentido de la responsabilidad individual; como así la percepción compartida de que la víctima es una persona sin valor y “que merece que se le hostigue”.

El proyecto de Olweus desarrollado en Noruega, luego en Suecia, influyó e inspiró muchas investigaciones a nivel de otros países de Europa, así lo fue inicialmente en Finlandia, Reino Unido e Irlanda, con un incremento importante en las últimas décadas en España, Francia, Holanda, Alemania e Italia entre otros (Smith & Brain, 2000).

A modo de ejemplo, en el caso de Inglaterra, los inicios en este campo de la investigación remontan a la década del 90. Una encuesta realizada en aquellos años aportaba que una cuarta parte de los estudiantes de primaria habían sufrido agresiones en el último trimestre previo a la evaluación (Smith, 1998). La postura de las escuelas en ese entonces era “en esta escuela no se producen agresiones”, lo cual contrastaba con la evaluación al alumnado. Siendo así desde la Universidad de Sheffield, entre 1991 y 1994 se inicia el proyecto conocido como proyecto Sheffield (Smith, 1998; Smith & Brain, 2000). En este proyecto se trabajó con 23 centros educativos de primaria y secundaria, en la intención de disminuir las agresiones, evaluar los métodos que se fueran aplicando y elaborar medidas que pudieran llegar a todos los profesores de Inglaterra, con materiales elaborados previamente y con los que surgieran del proyecto Sheffield. Se amplía la información acerca del proyecto Sheffield en el Capítulo V dedicado a las Intervenciones desarrolladas en el campo de la violencia escolar.

## **2.2 Investigaciones en España**

España es el país de referencia para esta investigación, habiendo evolucionado enormemente en la última década en el campo de la investigación acerca de la violencia escolar, en la mayor parte del territorio del país. Por una cercanía idiomática, y por el nivel de intercambio y colaboración a nivel educativo, la influencia de la investigación en España es fundamental para Ibero América. El trabajo de investigación pionero en el país corresponde a Isabel Fernández (1998) quién analizó la perspectiva docente en relación a la situación; posteriormente desde la Universidad de Sevilla el equipo dirigido por Rosario Ortega dio luz al estudio de fenómeno de la violencia escolar con estudiantes sevillanos y andaluces. El surgimiento de nuevas investigaciones, entre ellas los trabajos desarrollados para los Informes del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar en los años 2000 y 2006 por el equipo dirigido por Del Barrio de la Universidad Autónoma de Madrid y las investigaciones dirigidas por Díaz Aguado de la Universidad Complutense de Madrid, han enriquecido el campo de estudio, a la vez que corroborado y evidenciado la importancia y urgencia de trabajar para frenar la violencia escolar (Defensor del Pueblo, 2000, 2006; Del Barrio y cols., 2003a, 2003b; Del Rey y Ortega, 2001a , 2001b; Díaz Aguado y cols., 2004, 2008; Díaz Aguado, 2005; Ortega y cols., 2001; Ortega, 2008). En esta tesis se realiza a continuación una síntesis de los trabajos más significativos de cara a nuestra investigación, desarrollados en España.

Parte importante de las investigaciones desarrolladas en España, nacen en el marco de un proyecto europeo denominado “Cause, Nature and Prevention of School Bullying” financiado por la Comunidad europea, con el fin de estudiar “la naturaleza y las causas del maltrato por abuso de poder en la escuela y los modos de prevenirlo” (Del Barrio y Martín, 2003, p. 6), el cual fue dirigido por Peter Smith<sup>1</sup> (Del Barrio y Martín, 2003; Ortega, 2008).

Así ocurre con las investigaciones desarrolladas por el equipo de investigación de la Universidad de Sevilla, dirigido por Rosario Ortega (2008), (luego en coordinación con las Universidades de Córdoba, Sevilla y Jaén). En el año 1990 este equipo realizó la primera versión en español del cuestionario utilizado por Olweus con el cual se desarrolló la primera investigación del equipo en España. Partiendo de los trabajos de Olweus, con la posterior reflexión acerca de las necesidades particulares del contexto español, el establecimiento de nuevas dimensiones del estudio y análisis del fenómeno de la violencia escolar, y la creación de un cuestionario propio, gran parte de las investigaciones desarrolladas por el equipo dirigido por Ortega, describió el estado de la cuestión del fenómeno en España. Estas investigaciones dejaron en evidencia aspectos

---

<sup>1</sup> Fue un proyecto europeo I+D financiado bajo el IV Programa Marco en el subprograma Training and Mobility Researcher: TMR (Ortega, 2008).



de la situación en el país, entre ellos que la mayoría de los alumnos víctimas señalaban a estudiantes de su mismo sexo o grupos mixtos como agresores, así mismo se mencionaban ataques de compañeros concretos y en solitario. Se reveló un grupo amplio de estudiantes por fuera de la situación aún conociéndola, en tanto un profesorado con gran ignorancia de la situación. La cifra de alumnos (encontrados en las investigaciones dirigidas por Ortega) que conocen el problema pero no se encuentran implicados directamente oscila entre un 25% y 60%, en tanto entre un 25% y 35% se ha visto alguna vez implicado en situaciones tales como víctima o agresor, y entre un 2% y un 15% de los estudiantes de primaria y secundaria pueden verse implicados en el fenómeno como mayor frecuencia, como víctimas o como agresores, actuando en solitario o en grupo. Ortega destaca la importancia de investigar el fenómeno del maltrato escolar enfocándose en el marco en que acontecen los sucesos, es decir explicando el fenómeno desde los sistemas de relaciones que en el espacio educativo se despliegan. Uno de los proyectos desarrollados por este equipo, es el SAVE: Sevilla Anti-Violencia Escolar, el cual “ha sido un proyecto de investigación articulado a un proyecto de innovación educativa que perseguía el estudio de los problemas de la violencia escolar y buscaba fórmulas de prevención” (Del Rey y Ortega, 2001a, p. 61) ante este fenómeno. Este proyecto intenta romper con el juego de sumisión-dominación ejercido en las situaciones de maltrato escolar, así como buscar encuentro entre las necesidades del alumnado en este sentido y la visión de los docentes acerca del fenómeno. En este último aspecto, es necesario trabajar en la implicación de los docentes en torno a la violencia escolar, debido a que la escuela y las relaciones que allí se dan entre adolescente, como así entre adultos y adolescentes, en tanto no participen en la erradicación del fenómeno, se tornan condiciones de mantenimiento del mismo.

A continuación se amplía la información acerca de dos trabajos de investigación en violencia escolar, de entre los tanto existentes y realizados en España. Esta información corresponde al estudio realizado para el Defensor del Pueblo y las investigaciones dirigidas por Díaz-Aguado de la Universidad Complutense de Madrid, en los cuales se aportan datos que han permitido obtener un mapa descriptivo de la situación actual de la violencia escolar en España.

El primer *Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar* (Defensor del Pueblo, 2000) aportó datos sobre la incidencia del fenómeno de maltrato entre iguales en España, a escala nacional, y fue fiel reflejo de la necesidad a nivel general de conocer lo que ocurría en el país en torno al fenómeno. Así mismo fue parte del proyecto a nivel europeo antes mencionado y dirigido por Peter Smith (Del Barrio y Martín, 2003). La investigación se llevó a cabo en el año 1999 por el grupo de investigadores dirigido por Del Barrio (y cols., 2003b), de la Universidad Autónoma de Madrid.

La investigación se realizó con 3000 participantes de 300 centros de Educación Secundaria (ESO) de toda España y con la participación de 300 profesores jefes de estudio. Los datos generales aportados en este informe, desvelan la existencia del maltrato entre iguales en todos los centros estudiados, manifestados en todas las formas evaluadas con diferentes incidencias. El mayor índice de agresiones se viven por las víctimas en forma de agresión verbal y exclusión social. Las agresiones de mayor gravedad, como chantaje y amenazas con armas ocurren en menor frecuencia.

La información acerca de las incidencias de las diferentes formas de maltrato y el rol de víctima, en resumen señalan, que la exclusión social (“me ignoran”, “no me dejan participar”) y la agresión verbal (“hablan mal de mí”, “me insultan”, “me ponen motes”) ocurre en mayor porcentaje en los primeros años, con un descenso hacia cuarto año, mayor en las chicas que en los chicos. Las agresiones físicas indirectas (“romper o esconder cosas”) se mantienen en los diferentes cursos. La agresión física directa (“me pegan”) presenta diferencias entre los géneros en primero, siendo mayor en chicos, pero esto desciende en el tiempo, con lo cual en años posteriores casi no hay diferencia entre géneros. Respecto a agresiones como “amenazas con armas”, “acoso sexual”, “obligar a hacer cosas con armas”, son las de menor frecuencia (menores al 2.5%) con un mínimo descenso en el transcurso de los años. En el caso de los alumnos agresores, se mantienen las tendencias encontradas entre los alumnos víctimas, pero siendo más los alumnos que se declaran agresores, que los que se consideran víctimas. En relación a las agresiones indirectas de exclusión social y agresión verbal (“ignorar y hablar mal”), se da un pequeño aumento en los años, en tanto disminuyen las agresiones de estos tipos directas (“insulto, pongo motes”). En el “hablar mal de otro” se percibe un aumento en ambos sexos en el transcurso de los años. Contrario al descenso que ocurre en acciones como “pegar”. Las agresiones más graves, al igual que en el caso de los que se manifiestan como víctimas, para los que agreden, son las de menor frecuencia. Los agresores son en general de la misma edad que las víctimas, excepto en el caso de “amenazas con armas”, que en general es mayor el agresor que la víctima, de otros cursos superiores o incluso son personas ajenas al centro.

La consulta acerca de a quién recurre la víctima en casos de agresión, concluyó en que acuden a los amigos en primer lugar (29,6%) y en segundo a familiares (15.7%). A los profesores casi no se les cuenta lo ocurrido (4.7%), aunque con una pequeña diferencia en los casos que implican “armas” o “acoso sexual”. Frente a la pregunta de “quién ayuda a las víctimas”, una vez más el primer lugar es para los amigos (30%), luego otros chicos/as (7.5%) pero ya en frecuencia mucho menor profesores (6.1%) y familiares (5.7%). En general se presenta un descenso en las frecuencias de quien presta ayuda en el transcurso de los años.

A nivel de la respuesta docente se encontró que en general los profesores no identifican estos problemas como de fundamental importancia. Creen que la violencia en los centros ha aumentado “ligeramente” en los últimos años, pero que tiene relación a factores ajenos a ellos, como ser familia y contexto social general. En referencia a lo que hacen los centros para minimizar o erradicar la violencia, en primer lugar se habla del tema con los alumnos, en las tutorías o con las familias en tercer lugar. Constatan la existencia de agresiones de alumnos a docentes y viceversa.

El segundo *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar* (Defensor del Pueblo, 2006) se realizó también a nivel nacional con 3000 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria pertenecientes a 300 centros educativos del país, además se encuestó a 300 profesores jefes de estudio de dichos centros. A continuación se presenta una síntesis de la información aportada por este estudio, a modo de comparación con el primer informe, en párrafos anteriores comentado.

En relación a la incidencia de las diferentes formas del maltrato y el rol de víctima en tales situaciones, se encontró como tendencia general una disminución de la incidencia del problema en referencia al primer informe. En algunas formas de maltrato no se encontró diferencia significativa a nivel estadístico, pero en el caso de las formas en que si se encontró diferencia esta fue mas baja en el último informe. Así lo es en situaciones de maltrato verbal directo como “insultar o poner motes ofensivos” y en situaciones de exclusión social indirecta como “ignorar”, en que la disminución es en torno al 30% de los casos. Además se encuentra una disminución significativa en la forma de agresión física indirecta que supone el que “le escondan cosas”, y en formas de mayor gravedad como amenazar para meter miedo o acosar sexualmente. En tanto no se encontraron disminuciones en los porcentajes de alumnos que dicen sufrir situaciones de maltrato como “no dejar participar” (exclusión social directa), “hablar mal de alguien” (agresión verbal indirecta), “pegar” (agresión física directa), “romper y robar cosas” de alguien (agresión física indirecta) o también en formas de “amenazas como chantaje o amenazas con armas”, siendo estas últimas situaciones de gravedad. En el caso de quienes se dicen agresores, se encuentran también disminuciones para el 2006, en algunas de las formas del maltrato. Es así para situaciones como “ignorar” y “no dejar participar” (exclusión social) con disminuciones aproximadas a un 20%; en los casos de “insultar y poner motes ofensivos” (agresión verbal) llegando el porcentaje de disminución al 30%, y en las situaciones como “pegar” (agresión física directa) y “amenazar para meter miedo”, situación esta última considerada de mayor gravedad que las anteriores. EL resto de las situaciones se mantienen con porcentajes semejantes al primer informe: “hablar mal del alguien” (agresión verbal indirecta), “esconder”, “robar” o “romper cosas” de alguien (agresión física indirecta), y en los casos mas graves como “obligo con amenazas”, “amenazo con armas” o “acoso sexual”.

En el caso de los alumnos espectadores del maltrato las diferencias entre el primer y segundo informe no muestran la tendencia de disminución encontradas en víctimas y agresores. Solo dos situaciones muestran disminución, siendo estas el “insultar y poner motes ofensivos” con una disminución de un 3%. En el caso de “ignorar” y “robar cosas a alguien”, aumentan los porcentajes, en un 4.5% y un 13% respectivamente, en el segundo informe en comparación al primero. EL resto de las situaciones mantienen porcentajes semejantes en ambos informes.

En relación a quién se recurre en caso de ser víctima de maltrato escolar, el primer lugar sigue siendo para “los amigos” en este segundo informe del año 2006, en tanto con un menor porcentaje que en el informe del 2000. Por el contrario ha aumentado en este segundo informe respecto al primero, el porcentaje de alumnos que recurre a “los docentes” y ha disminuido el porcentaje de alumnos que “no se lo cuenta a nadie”, siendo estos dos aspectos muy positivos. Frente a la consulta de quién ayuda a la víctima, se encontró que la proporción de estudiantes que reciben ayuda de algún profesor, ha aumentado para 2006 de un 10.7% a un 15.3%.

Respecto a la situación de los docentes evaluados en este segundo Informe del Defensor del Pueblo 2006, encontramos estabilidad en relación al primer informe. No se encuentran diferencias respecto a la importancia de los conflictos en el centro, ni a la incidencia de las diferentes formas de maltrato percibidas por los docentes. Solo existe una diferencia en la importancia que el colectivo docente da a determinadas causas del maltrato entre estudiantes, a nivel de las diferencias culturales, sociales y religiosas, se le da mas importancia en 2006 que en el informe del año 2000.

De otra parte, el programa de “*Prevención de la Violencia y Lucha Contra la Exclusión en la Adolescencia*”, desarrollado por Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane (2004) de la Universidad Complutense de Madrid, investiga acerca de la violencia entre adolescentes en la escuela, pero además, atiende a otro contexto que es el espacio de ocio de los jóvenes.

Esta investigación, amplia y con aportes importantes al estudio del fenómeno de la violencia entre adolescente, aporta no sólo el estudio descriptivo de la frecuencia en que se dan las diferentes agresiones, sino además las intervenciones realizadas a nivel de alumnos, grupo y contexto familiar. Resulta importante dicha investigación de cara a esta tesis, debido a que el *Cuestionario de Evaluación de la Violencia en la Escuela y el Ocio*, CEVEO, utilizado y validado por el equipo de Díaz-Aguado (y cols., 2004), ha sido el utilizado en la investigación desarrollada para esta tesis, puntualmente en la fase que permitió en acercamientos a la percepción de los estudiantes de Juan Lacaze, Uruguay; el cual en capítulos posteriores se expone.

La aplicación del CEVEO por parte del equipo de Díaz-Aguado, en el Programa de “*Prevención de la Violencia y Lucha Contra la Exclusión en la Adolescencia*” se llevó a cabo con una muestra de 826 estudiantes de tres municipios de España (Getafe, Fuenlabrada y Móstoles) y de 12 centros Educativos de Secundaria. Este cuestionario, formó parte de una investigación más amplia, siendo así, la aplicación del mismo fue en conjunto con otra serie de cuestionarios que evaluaban: Dilemas morales, Estrategias de Prevención de la Violencia, Actitudes frente a la Diversidad y Violencia. A partir de la aplicación del CEVEO, y el posterior análisis de las respuestas aportadas por los estudiantes españoles, se obtuvieron los siguientes resultados respecto a la violencia en el espacio escolar, que resultan relevantes a nuestro trabajo:

*En relación a los alumnos victimizados:* Las situaciones más frecuentes son la agresión verbal y la exclusión social (“hablan mal de mí”, “me ignoran”, “me insultan”, “me llaman por mote”) siendo la agresión “me llaman por mote que me ofenden o ridiculizan” la más frecuente. Las victimizaciones de gravedad media, como “me esconden cosas”, “me roban cosas”, “me pegan”, ocurren en menor medida, y las de menor frecuencia son las de mayor gravedad como las “amenazas con armas”. Los resultados reflejan que uno de cada tres alumnos viven situaciones de exclusión, rechazo y violencia psicológica; y los porcentajes de las agresiones más graves, aunque en menor frecuencia, ocurren y son de importancia.

*En relación a los alumnos agresores:* Se constató mayor número de agresores que de víctimas declaradas. Las situaciones más frecuentes encontradas como formas de agresión fueron “poniendo mote que ofenden o ridiculizan”, “insultándole”, “habando mal de él o ella”, “ignorándole” (con frecuencias de alrededor del 13%). La frecuencia disminuye hacia las situaciones de agresión en forma de “esconderle cosas”, “rechazarle”, “impedirle participar” (con frecuencias aproximadas de 7%). Hacia porcentajes del 4% se encuentran el “pegándole”, “amenazándole para meterle miedo”, disminuyendo los porcentajes hacia las agresiones de mayor gravedad como el “amenazarle con armas” con un 2%.

*En relación a los alumnos espectadores:* Se constató un alto porcentaje de alumnos espectadores de la violencia. El mayor porcentaje de espectadores se encuentra en las agresiones menos graves, disminuyendo en forma importante el porcentaje de espectadores de las situaciones de mayor gravedad. Se mantiene la tendencia comentada con anterioridad respecto a agresores y víctimas.

En datos generales, se encontró que los alumnos señalaron recurrir principalmente a “los amigos”, frente a la violencia. En segundo lugar recurren a la “madre” y “padre”, y posteriormente a “los compañeros” dejando en los últimos lugares a

“docentes”, “tutores y orientadores”. Más allá de que los estudiantes manifestaron poder contar con los docentes, un importante porcentaje declaró que estos “no se enteran lo que ocurre” entre adolescentes en torno a la violencia. Los adolescentes dicen “intervenir en los casos que un amigo esta siendo agredido para cortar la situación”, también intervienen pero en menor medida “si el agredido no es un amigo”. Alrededor de un 16% dice “no hacer nada frente a la agresión”, en tanto que un 11% declara “meterse con las víctimas lo mismo que el grupo”.

Se constató desde este trabajo de investigación que los estudiantes perciben un escaso papel del profesorado ante la exclusión y la violencia, con un importante índice de situaciones en que los docentes “no se enteran de lo que esta pasando” o “miran para otro lado”. Si bien un porcentaje de respuesta apoyó actitudes de los docentes como “intervienen activamente para cortar la situación”, las respuestas mas negativas al respecto, sumadas a la respuestas en torno a la calidad de vida de los estudiantes, y de los recursos con los que cuentan ante la violencia, evidenció una separación entre docentes y estudiantes, necesaria de minimizar.

Las investigaciones desarrolladas por el equipo de Díaz-Aguado correspondientes al Programa de Prevención de la Violencia y Lucha Contra la Exclusión en la Adolescencia (Díaz-Aguado y cols. 2004; Díaz-Aguado, 2004 a, 2004b), además de evaluar la incidencia de la violencia en la escuela y el ocio entre los adolescentes, desarrollaron un programa de investigación e intervención muy completo y adecuado a las necesidades del contexto. El programa además de la aplicación del CEVEO, incluyó evaluaciones al respecto de “Actitudes hacia la diversidad y justificación de las distintas formas de violencia”, “Estrategias para prevenir la violencia en el ocio”, “Naturaleza de la violencia en la escuela y el ocio y tipo de adolescentes respecto a ambos problemas”, y además acerca del “Razonamiento moral y violencia”; todo respecto a los estudiantes. Posterior a las evaluaciones se desarrolló el programa de intervención con estudiantes y con familias de estudiantes con problemas de violencia.

Como se señalara anteriormente, existe a nivel europeo amplitud de investigaciones a nivel de violencia escolar, en las cuales se ha hecho evidente la existencia de situaciones puntuales de bullying, en todos los países y particularmente en España. La tendencia en los niveles de incidencia de las diferentes manifestaciones de la violencia escolar, presenta ciertas características generales en el continente europeo. A modo de ejemplo, las situaciones de violencia de menor gravedad como la exclusión social y la agresión verbal, son las de mayor frecuencia, entre otras. Así mismo, cada contexto presenta características particulares, que han de estar presentes a la hora de pensar en una intervención.

A continuación, acercando la mirada hacia el país objeto de nuestra investigación, Uruguay, se presenta una síntesis de las investigaciones a nivel del continente americano, para luego centrar el objetivo en las investigaciones acerca de la violencia escolar en Uruguay propiamente.

### **2.3 América del Norte: Estados Unidos**

El interés por la violencia juvenil y escolar se ha incrementado también en Estados Unidos en los últimos años. Shapiro (2006) señala que algunas estadísticas manejan un incremento de un 300% en la violencia juvenil, entre las décadas del sesenta y noventa. Casos de violencia extrema en el ámbito educativo se han repetido en los últimos años, desde que en 1999 ocurriera el caso conocido como Columbine, en que dos adolescentes armados, los cuales fueran anteriores víctimas de violencia escolar, ingresaron a la High School en Littleton, Colorado, matando a compañeros y un profesor para luego suicidarse. Particularmente en Estados Unidos, este tipo de masacre se ha repetido en los últimos años, llegando a conocerse tales situaciones en el mundo entero, y que desde el ámbito del periodismo y la investigación se señala, esto responde al contexto de una sociedad particularmente violenta (Vela Cuevas, 2007; García García, 2007). Desde Columbine, la violencia juvenil se instauró como “problema nacional” solicitándose desde el gobierno un informe del estado de la cuestión a nivel nacional, así como se implementaron diversas medidas paliativas. El informe se realizó desde el área de la medicina, dando a la violencia juvenil el estado de “epidemia”, es decir estableciéndola como un problema de salud, y no, de corte educativo y social. García García (2007) es quién aporta este análisis, destacando que este informe llega tarde a una situación que desde otros ámbitos de la investigación en educación, venía siendo reclamada ampliamente, como así la necesidad de tomar medidas de prevención. Señala que la prevención es recordada, cuando ocurre un caso de extrema gravedad. Al igual que en Estados Unidos, en el mundo entero, gran parte del estudio de la violencia escolar y su prevención, parte de sucesos extremos, como suicidios de estudiantes, o matanzas realizadas por estudiantes.

Es en Estados Unidos también que las medidas a nivel nacional, son muy particulares, y en sí, asociadas a la idea que se tiene de la situación. Es decir, viéndose la violencia juvenil como un problema de salud, se espera encontrar por medio de la ciencia una solución, en tanto las medidas políticas que se han ido tomando han sido de corte reforzador de la seguridad. “The Independent” señalaba en 1995:

*“Cámaras de vigilancia, radios emisoras y receptoras, detectores de metales manuales, rayos x, dispositivos del estilo de los usados en los aeropuertos, puertas con cerrojos magnéticos protegidos por códigos secretos. Esta es parte de la parafernalia considerada como esencial y básica estos días para controlar la delincuencia en las escuelas del centro de las grandes ciudades de Estados Unidos. El consejo de Educación de Nueva York emplea 3000 guardias de seguridad a jornada completa....distribuidos en los institutos de la ciudad. Patrullan los centros armados con esposas y radios...”* (“The Independent”, 11/12/95, en García Correa, 2001, p. 169).

Las medidas tomadas en EEUU, han sido principalmente de este corte, profundizando las medidas de seguridad como así las reglamentaciones y penalizaciones ante la mínima indisciplina del alumnado en las instituciones educativas, partiendo de que evitando la progresión de estas, no se llegaría a situaciones mas extremas (García Correa, 2001).

Desde otra perspectiva más cercana a la europea se desarrollan en Estados Unidos otras líneas de investigación que centran su atención en dilucidar lo que ocurre en el espacio educativo en relación a la violencia entre los adolescentes (Espeagle, 2003; Milsom & Gallo, 2006; Osofsky, 1999; Pellegrini & Bartini, 2001; Pellegrini, 2002; Shapiro, 2006). Este perfil de la investigación atiende al contexto de desarrollo del individuo, aunque se manifiesta desde esta área “la limitada investigación disponible acerca de la función del grupo social en la intimidación a fin de aprender mas sobre la forma en que el maltrato y el proceso de hacer víctima a otro, podrían emerger o continuar durante el comienzo de la adolescencia” (Espeagle, 2003). Las investigaciones en Estados Unidos señalan el incremento de la violencia en la adolescencia temprana, fundamentalmente en la transición de la primaria a la educación secundaria (Pellegrini & Bartini, 2001; Pellegrini, 2002). Así mismo desde esta área de la investigación se señala la importancia del modelo ecológico de análisis de la situación, atendiendo a la influencia de determinados factores del contexto en el desarrollo de la violencia (Jessor y cols., 2003; Pellegrini & Bartini, 2001).

## **2.4 América del Sur**

Hacia la región en que se ubica Uruguay, es decir en el sur de América del Sur, la investigación creciente y diversa en el tema de interés de esta tesis, se realiza con un perfil influenciado y cercano al europeo. Países como Chile, Brasil y Argentina, además de Uruguay, han desarrollado positivamente el conocimiento en el campo de la violencia escolar. Cada uno con sus particularidades, y con la dificultad de, entre otros aspectos, no contar con un amplio presupuesto destinado a la investigación educativa. La situación



socioeconómica de América Latina, es marcadamente diferente a la europea, y si bien vienen ocurriendo cambios a este nivel en algunos de los países que la integran, la inversión en investigación educativa aún no es correspondiente a las necesidades. Igualmente y a pesar de ello y otros factores que se irán comentando en el transcurso de este apartado, el interés y el conocimiento acerca del tema se ha incrementado en la última década. Una dificultad a la que aún se enfrentan las investigaciones a nivel americano de habla hispana (y portuguesa en el caso de Brasil) es el no contar con una terminología común para tratar la violencia escolar, que sin desconocer los aportes del uso de las terminologías anglosajonas, se hace necesaria para lograr un mejor intercambio de la información. No se cuenta por ejemplo con un término que defina lo que en terminología anglosajona se conoce como bullying. Así ya lo destacaron Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2001) al respecto de España, donde tampoco existe acuerdo en la comunidad científica acerca del término a usar. Estos investigadores desarrollaron entonces un estudio con niños españoles, en el cual identificaron al término “maltrato” como el más idóneo para referir a todas las situaciones de bullying.

En la última década, organizaciones defensoras de los derechos de niños y adolescentes, se han interesado en evaluar la situación de la violencia y sus diversas manifestaciones en América Latina y el Caribe. Este análisis presentado por UNICEF (2006) parte de la multidimensionalidad de la violencia, y valorando que todas las manifestaciones de violencia ejercida contra niños y adolescentes presenta un denominador común de violación sistemática y recurrente de sus derechos. Este estudio señala los altos niveles de violencia hacia niños y adolescentes en América Latina, acentuada en algunos países mas que en otros, destacando que “no se da una clara correlación entre pobreza y violencia, y si entre empobrecimiento y desigualdad” (UNICEF, 2006, p. 30). A nivel de la violencia escolar propiamente, el estudio señala que en la consulta a niños y adolescentes, se evidenciaron altos niveles de violencia, física, emocional y psicológica. La opinión de niños y adolescentes de los países de Centro América, sumados a Paraguay y Perú, evidenció la existencia de castigos físicos efectuados por docentes hacia los alumnos principalmente con niños, en tanto con adolescentes la violencia se efectúa en forma verbal fundamentalmente. Los niños y adolescentes consultados además destacan la violencia física y verbal propugnada por estudiantes mayores a ellos; incluyendo aquí la imposibilidad de expresión personal ante diferentes situaciones tanto con estudiantes mayores como con maestros o profesores de los centros. La violencia sexual es evidenciada en el estudio principalmente por las niñas y las adolescentes, expresada en acoso y chantaje sexual, vinculada a promoción de grado y calificaciones. La violencia física ejercida ante el incumplimiento de las tareas u obligaciones por parte de los adultos de las instituciones, es un hecho en gran parte de la vida de los niños y adolescentes consultados. Se señala en el informe la no existencia de un marco jurídico en la mayoría de los países latinoamericanos que prohíba el castigo

físico en las escuelas (a excepción de Ecuador, Perú, Venezuela, República Dominicana y Honduras).

El informe de UNICEF (2006) refleja la institucionalización y naturalización de la violencia en gran parte de los centros educativos. Este punto es de especial preocupación y así se refleja en otras investigaciones a nivel de América de Sur. La violencia se ha naturalizado en nuestras sociedades y en el ámbito educativo, haciéndose parte de la cultura de convivencia sin que aparentemente se pueda hacer nada contra ello. En este sentido y desde investigaciones a nivel de país, parte de la investigación se dirige en la intención de controlar este proceso de naturalización de la violencia y entender a la violencia como algo evitable, y desde el contexto educativo principalmente (Abramovay, 2005; Nogueira, 2005; Magno Da Silva, 2008). Desde Brasil, Abramovay (2005) señala el cambio de la escuela actual, entendida en el pasado como ámbito de protección a determinadas carencias sociales, entre ellas a la violencia existente en otros contextos como el familiar; no siendo hoy esta la realidad de la mayoría de los centros educativos. Igualmente se la sigue considerando como una vía de cambio social. La violencia ocupa cada vez más un lugar mayor en el espacio educativo, modificando la atmósfera de convivencia. Atendiendo la situación de Brasil en particular, Abramovay destaca la influencia de determinados predictores hacia el desarrollo de la violencia, entre ellos propone la intensificación de la exclusión social, racial y de género; las faltas de referencias para los jóvenes; el crecimiento de grupos y pandillas; aumento del tráfico de drogas y el colapso de la estructura familiar, la falta de espacios para la socialización. También señala aspectos internos a la institución educativa, entre ellos los sistemas de normas y reglamentos, los proyectos políticos – pedagógicos, la baja calidad de la enseñanza y los escasos recursos. En contrapartida, las investigaciones de Lisboa y Koller (2009) analizan los factores de protección y riesgo ante la violencia escolar, destacando la importancia de la amistad como factor de protección (se desarrollarán estos aspectos en el Capítulo III). A nivel del país, se presenta la problemática de la violencia generalizada a nivel educativo, y asociada a todos los niveles socio-económicos. Datos aportados por al UNESCO en Brasil (1998, citado en Nogueira, 2005) verifican que el 60% de los adolescentes en una franja de 14 a 19 años han sido víctimas de algún tipo de violencia, en los últimos años. Otro estudio del año 2002, verifica que la tasa de mortalidad por causas violentas, en los jóvenes de 15 a 24 años en Brasil se ha duplicado en los últimos años.

Como información más específica acerca de la violencia escolar en Argentina, la Encuesta Nacional Sobre Violencia y Convivencia en Escuelas Medias realizada en 2006 (Kornblit, Adaszko & Di Leo, 2009) puso de manifiesto que un 17% de los 4971 alumnos encuestados habían sido víctimas de violencia efectuada por compañeros durante ese año, y que un 53% había sufrido hostigamiento por parte de compañeros. Kornblit (y

cols., 2009), diferencia violencia de hostigamiento, haciendo referencia en primer caso a situaciones de “violencia física, amenazas verbales de violencia física, obligar a hacer cosas que no quiere, obligar a situaciones de carácter sexual y amenazar con armas”. En el caso de hostigamiento, se refieren a situaciones tales como “mirar mal, insultar, ignorar, esconder cosas, llamar por sobrenombres que ridiculizan, rechazar, impedir participar, robar o romper pertenencias”. En las situaciones propuestas como hostigamiento, no se encontraron diferencias significativas ni por sexo, ni por estrato socioeconómico, ni por turno al que se concurría a la escuela. Si se verificó una disminución de las agresiones a medida que aumentaba la edad. Las situaciones de violencia escolar antes señaladas se presentan en orden descendente de acuerdo a los porcentajes de victimización vividas en los centros evaluados. Investigaciones posteriores del equipo de Knorblit, desarrollan la hipótesis de que las manifestaciones de violencia se vinculan al clima social escolar, entendiendo a este último como las “percepciones que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar y el contexto o el marco en el cual estas interacciones se dan” (Knorblit y cols., 2009, p. 109). Analizando la información aportada por 134.002 estudiantes que finalizaban sus estudios en 1527 escuelas medias distribuidas en todo el país<sup>2</sup> hallaron respecto a la variable por ellos evaluada “nivel de violencia” de los centros educativos, que un 15% de las escuelas presentaban un nivel alto de violencia, el 39% un nivel intermedio, y el 46% un nivel bajo. En relación a la variable “relación docente-alumno” se encontró que un 28% de los centros educativos presentaban una relación mala docente-alumno, el 43% una relación regular o intermedia y el 29% una relación buena. Vinculando estas dos variables evaluadas encontraron que la mayoría de las escuelas con un nivel de relación docente-alumno buena, presentaban niveles de violencia bajos; en tanto que las escuelas con niveles malos de relación docente-alumno, presentaban en su mayoría niveles de violencia altos. Si bien el estudio evalúa varios aspectos del clima escolar relacionados a la violencia escolar, este punto nos parece importante necesario de estudiar en profundidad debido a la fundamental relevancia de la relación docente-alumno en el ámbito escolar.

En este sentido Cabrera Murcia (2005) en su análisis de la violencia en la educación en Chile, señala la necesidad de reflexión y acercamiento al problema por parte de los docentes, propone que se ha de atender al propio discurso, ya que este influye en el alumnado e implícitamente imparte y genera violencia. Habla de “violencia visible a los oídos” es decir casi imperceptible a nuestros ojos y con la exigencia de que como docentes estemos muy atentos, brindando una nueva “mirada” al fenómeno, intentando “escuchar” lo que ocurre con los adolescentes entre sí, como así al propio discurso. Destaca la importancia de los modelos brindados desde la educación y las

---

<sup>2</sup> Datos extraídos desde el Operativo Nacional Censal del año 2000, estadística elaborada por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de Argentina (DINICE) (Knorblit y cols., 2009).

posibilidades de participar en un ámbito de relacionamiento que le permita al adolescente superar la crisis en torno a la identidad que vive. Con lo cual se entiende desde el planteo de esta educadora chilena la importancia del lenguaje como herramienta primordial que influye tanto en la construcción del *self* (identidad del adolescente), como del espacio en que construye ese *self*. Este pensamiento aportado por Cabrera Murcia (2005) refleja la importancia y responsabilidad del rol docente en el desarrollo de la violencia escolar.

Como es de apreciar en lo expuesto, desde la investigación en América Latina, se hace hincapié en la importancia del contexto, en los posibles factores de riesgo o predictores de la violencia que desde él se alimentan. De allí el destacar la necesidad de reflexionar sobre la postura docente, a todo nivel, ante la violencia escolar, y en esta reflexión, incorporar además la crítica reflexiva hacia lo que son los sistemas de control actuales de los centros educativos, es decir, los medios utilizados hasta la actualidad para contrarrestar las situaciones problemáticas o violentas en las instituciones. En este sentido, ya en 1998, Narodowski, señalaba acerca del sistema de amonestaciones de Argentina, su perfil de modelo sancionador punitivo, más que de promotor de la convivencia. Señalando, que este sistema nacido en la dictadura militar argentina, y utilizado aun en democracia, no evidencia la eliminación de la indisciplina escolar, puede ser fácilmente transgredido por los alumnos y los posiciona como sujetos de conflicto; busca culpables y castigo, con lo cual resulta difícil pensarlo como herramienta de mejora de convivencia. Como señala Ruiz Silva, “en muchas instituciones donde existe alta conflictividad escolar a menudo se produce un esquema de *comunicación de exclusión*, esto es, con muy poca o ninguna consideración por la perspectiva del otro y por sus auténticas necesidades. El estudiante en este caso representa una amenaza y por ello “es necesario” disponer y utilizar de manera defensiva de los mecanismos y procedimientos con los que cuentan las instituciones educativas para resolver positivamente sus conflictos” (Ruiz Silva, 2009, p. 79). El autor señala, que más que disciplinarios, estos sistemas no encierran ningún propósito pedagógico.

## **2.5 Investigaciones en Uruguay**

### **2.5.1 Uruguay y su Sistema Educativo**

Uruguay es un país pequeño de América del Sur, limítrofe a Argentina y Brasil. Conviven allí 3.241.000 habitantes, con una distribución poblacional desigual, ya que el 41% de la población se encuentra en Montevideo, departamento y ciudad capital. A pesar de ello y de que en las zonas suburbanas encontramos bajos niveles de población, Uruguay es un país principalmente agropecuario y ganadero. La mayoría de las

actividades del gobierno, están centralizadas en Montevideo. El país está dividido en 19 departamentos: Montevideo, Artigas, Canelones, Cerro Largo, Colonia, Durazno, Flores, Florida, Lavalleja, Maldonado, Paysandú, Río Negro, Rivera, Rocha, Soriano, San José, Salto, Treinta y Tres y Tacuarembó (Figura 2.1). La ciudad de Juan Lacaze, se sitúa en el departamento de Colonia, a 50 km. de su capital, Colonia del Sacramento.



Figura 2.1 Mapa político de Uruguay

Cómo datos generales, el Informe de Desarrollo Humano de Naciones Unidas (PNUD, 2009) posiciona a Uruguay como el país número 50 entre 182 países evaluados. “Con un valor de 0.865 en el Índice de Desarrollo Humano (IDH)<sup>3</sup> Uruguay se ubica en tercer lugar en América Latina y en el lugar 50 en el ordenamiento mundial de 182 países y territorios, realizado por el PNUD en base a datos 2007”<sup>4</sup>. En lo referente a educación, los logros en la alfabetización de adultos en Uruguay son importantes y solo superados por Cuba, país que ha desarrollado políticas muy activas al respecto; manteniéndose en Uruguay una tasa bruta de matriculación combinada, considerada de las más altas de la región y solo igualada por Argentina (PNUD; 2008). El alto nivel de alfabetización de mayores de 15 años, mayor al 97%, corresponde entre otros aspectos a la expansión temprana de la educación en el país en las dos primeras décadas del siglo XX (Viscardi, 2003)<sup>5</sup>. En contrapartida, actualmente la retención de estudiantes en la enseñanza media es un problema importante evaluado en los últimos quince años, aumentando los índices en los períodos de crisis económica del país, y disminuyendo en los de crecimiento (PNUD, 2008).

<sup>3</sup> “El Índice de Desarrollo Humano (IDH) es una medida sintética de los logros de una sociedad. Es un indicador del bienestar humano que combina indicadores de esperanza de vida, alfabetismo, matriculación escolar y PIB per cápita.” (PNUD, 2009).

<sup>4</sup> <http://www.undp.org.uy/showNews.asp?NewsId=860>, revisado 15/12/2009.

<sup>5</sup> Se amplía la información en Anexo III, Uruguay.

El siguiente cuadro (Figura 2.2), esquematiza la estructuración del Sistema Educativo Uruguayo, lo que permitirá mayor comprensión al lector así como situarse en la etapa que compete a esta tesis: la Educación Media. En el mismo, se señalan en azul los niveles educativos objeto de este estudio.

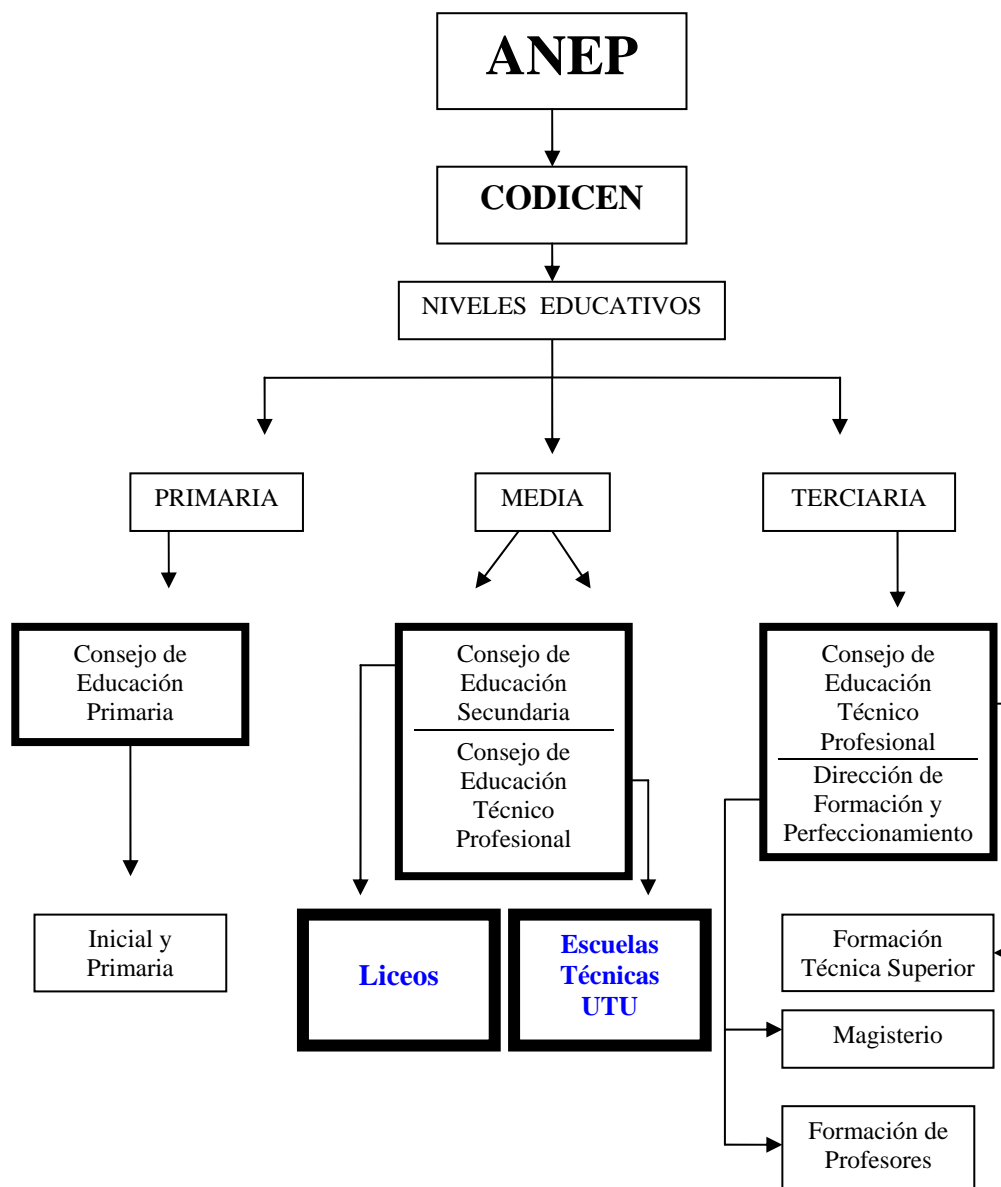


Figura 2.2 Organización del Sistema Educativo Nacional, en Uruguay. Elaboración propia.

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es la institución que dirige la Educación en Uruguay. El órgano directivo máximo dentro de ANEP es el Consejo Directivo Central (CODICEN), del cual dependen los tres Consejos en que se estructuran la Educación Primaria y Media del Uruguay: Consejo de Educación Primaria, Consejo de Educación Secundaria o Formal y Consejo de Educación Técnico Profesional.

Los niños de 3, 4 y 5 años comienzan su etapa educativa con 3 años de Educación Inicial, para luego concurrir 6 años a Educación Primaria. Posteriormente la Educación Media corresponde a tres años de Ciclo Básico Único (CBU), existiendo la opción de cursarlos en los Liceos dependientes del Consejo de Educación Secundaria o en los centro UTU, dependientes del Consejo de Educación Técnico Profesional. Los tres años posteriores de Educación Media, no obligatorios, también se cursan en Liceos o en Escuelas Técnicas-UTU, dependiendo del interés futuro del estudiante, y habilitan al ingreso en la Educación Terciaria. La formación docente a nivel terciario, también es responsabilidad de ANEP, formando profesores de Educación Media en todas las especialidades y maestros de Educación Primaria, en diferentes centros en todo el país, entre ellos: Instituto de Profesores Artigas, Institutos Normales, Institutos de Formación Docentes, Centros Regionales de Profesores. La educación obligatoria corresponde a 10 años: un año de Educación Inicial (a los 5 años del niño), seis años de Educación Primaria, y tres años de Educación Media correspondientes al CBU.

La Educación Pública de Uruguay se divide en un antes y un después del proceso Dictatorial Militar de la década de 1970. Durante este período, la valorización de la Educación Pública como potencial integrador de la sociedad se vio modificada en tanto las demandas sociales por educación se incrementaron (D'Elía, 2009), encontrándose posterior al período de dictadura un aumento de la matrícula en exceso, la división del alumnado que otorgó a la escuela pública el lugar a los sectores mas populares, en tanto la mayor expansión de la escuela privada asociada al período dictatorial lleva consigo al alumnado perteneciente a una clase social pudiente; son éstos aspectos que remarcan la división social existente, tornándose la educación en un ámbito de reproducción de desigualdades (Viscardi, 2003). A mediados de la década del 90, informes de CEPAL señalan que Uruguay no alcanza los objetivos propuestos para el país a nivel educativo (Marrero y Toledo, 2006). Se instaura en 1996 una reforma educativa, que principalmente genera controversia a nivel de estudiantes y profesorado, la cual se implanta con un alcance limitado como experiencia piloto en algunos centros educativos del país (Caetano, 2005; Marrero y Toledo, 2006), y que tampoco da respuesta a los hallazgos diagnosticados por CEPAL. Se condensa desde esta iniciativa un ambiente desalentador y controvertido, que en años venideros se reflejó con nuevos informes de CEPAL, que remarcaron la decadencia de la educación en el país. Siendo así, la disconformidad se manifestó desde comienzo del ejercicio de la última Administración Educativa, correspondiente al período 2005-2010, que si bien produjo cambios significativos en las medidas tomadas en torno a la reforma 1996, aun no responde a todas las necesidades de la comunidad educativa. Esta Administración, ha trabajado en el contexto del debate de la nueva Ley de Educación que implementará a partir de 2010.

El párrafo anterior, pretende esbozar sintéticamente el contexto educativo del Uruguay reciente, en el cual se destaca la principal problemática educativa a nivel nacional, que ha sido el proceso de reforma. En este contexto, y teniendo presente el esfuerzo de la sociedad en general, implicado en la restauración de un país y un sistema educativo desbastado por más de una década de dictadura militar, e inserto en las mayores crisis económicas de su historia (1998-2002); en esta realidad encontramos el surgimiento de una problemática antes no visualizada como tal, que es la violencia escolar. En el Anexo III de esta tesis, se amplían detalles respecto a la situación educativa del país. El siguiente apartado resume los datos con que se cuenta en Uruguay al respecto de la violencia escolar, aportados por las investigaciones desarrolladas hasta el momento.

### *2.5.2 Datos con los que se cuenta en Uruguay*

La revisión de los primeros pasos de ANEP en el conocimiento de la violencia escolar, la aporta Viscardi (2003) resumiendo varios informes presentados por dicha Administración. Señala que hacia 1995 se dieron a conocer los primeros datos acerca de una serie de encuestas implementadas, realizadas a estudiantes de Ciclo Básico<sup>6</sup> de centros educativos de Montevideo. Las respuestas dadas por los estudiantes en ese entonces, aportaron la información que reflejó que el 91% de los alumnos mencionaba la existencia de peleas entre compañeros; el 71% señalaba haber sufrido agresión verbal alguna vez; el 61% declaraba haber realizado agresión verbal alguna vez; el 28% declaraba haberse involucrado en peleas físicas y el 18% haber conocido a compañeros que portaban armas.

Posteriormente, hacia 2002, se encuestaron 3385 estudiantes de 70 centros de Montevideo y Canelones, también situados en la etapa correspondiente al Ciclo Básico, donde los estudiantes manifestaron la necesidad de que desde el Departamento del Alumno, se abordaran los problemas de violencia en los centros, que se brindaran estrategias de resolución de conflictos, que se protegieran los derechos de los estudiantes ante los docentes, y que se diera atención y apoyo a estudiantes con situaciones familiares problemáticas y adolescentes embarazadas (ANEP, en Viscardi, 2003). En esa oportunidad se relevó además, la opinión de los directores de los centros evaluados acerca de diferentes instancias relacionadas a la convivencia en los centros. Los mismos manifestaron percibir un alto nivel de peleas físicas, consumo de drogas, problemas de discriminación entre iguales y entre docentes, como también problemas de integración y socialización.

---

<sup>6</sup> Estudiantes desde 1º a 3er. año de Educación Media.



De otra parte el Censo Nacional de Aprendizaje desarrollado en el año 1999 con estudiantes de tercer año de Ciclo Básico dejó relucir que el 19.3% de los estudiantes percibían y manifestaban problemas de violencia en los centros (ANEP-MESYFOD, 1999; Viscardi, 2003). Viscardi (2003), propone una organización de las percepciones y opiniones de los estudiantes acerca de la violencia en los centros, desde la información aportada en el señalado Censo Nacional:

- Contexto social: La percepción de la violencia en la Educación, es mayor para alumnos y docentes de Montevideo, que del resto del país. Puede estar esto asociado a otros problemas del contexto, como ser la tasa de mortalidad por homicidios se ha duplicado desde 1980 a 1990, y es mayor en Montevideo que en el resto del país.
- Género: Los varones se encuentran más identificados con la violencia que las chicas.
- Nivel sociocultural familiar: A nivel sociocultural medio, se refleja mayor percepción de violencia, que a nivel bajo o alto.
- Capital educativo del hogar: La percepción es mayor en hogares evaluados como de nivel de capital educativo bajo y medio alto, disminuyendo hacia nivel alto.
- Tipo de centro: Se duplica la percepción de la violencia en centros públicos que privados.
- Índice de disconformidad: Es el doble la percepción de la violencia en alumnos que están disconformes en el centro, en relación a los que no lo están.
- Las expectativas de seguir estudiando, como el puntaje de pruebas de los alumnos no presentan asociación con la percepción que estos tienen de la violencia.

De otra parte, investigaciones realizadas a fines de 1990 (Viscardi, 2003), planteadas desde el área de la sociología, intentaban caracterizar la violencia escolar conociendo las manifestaciones particulares de la violencia en este espacio. Desde estas investigaciones se desprende la existencia de la violencia escolar en los Liceos objeto de la investigación (dos Liceos de Montevideo) en formas de “agresiones verbales y físicas desde y hacia los integrantes de la institución, en los actos de depredación del patrimonio escolar y en la ruptura o trasgresión de normas sociales y de convivencia” (Viscardi, 2003, p. 173). Se manifestaban diferencias en aquel entonces, entre las percepciones de estudiantes y docentes acerca de lo que consideraban violencia. Por un lado, los adolescentes señalaban percibir la violencia en mayor medida en formas de extorsión, amenazas, golpes e insultos. En tanto que los docentes presentaban una percepción más amplia incluso en exceso, como señala Viscardi, en algunos casos “todo es violencia”, considerando las agresiones físicas y verbales entre estudiantes, como así agresiones a los docentes, la depredación de los centros, el uso

de lenguaje “vulgar” o de “indumentaria incorrecta”; y en casos, cualquier conflicto o desencuentro de opiniones se consideraba como violencia, desde la visión del profesorado.

El análisis del Cuaderno de Conducta desarrollado en esta investigación, mostraba que las mayor parte de las sanciones, equivalentes a un 58% del total, correspondía a “incivildades” entre ellas el molestar en clase o infringir normas; para en segundo lugar encontrar que las sanciones, en un 42% de las situaciones correspondían a casos de agresiones físicas y verbales a compañero o docentes y depredación del centro. Viscardi (2003) proponía entonces una clasificación de la emergencia del fenómeno de la violencia escolar en los siguientes tipos:

- Continuación de la violencia externa dentro del Liceo: correspondería aquí señalar los enfrentamientos externos, que se trasladan al interior del centro, como las generadas por los grupos o pandillas barriales; como así la violencia hacia la institución que en oportunidades responde a una violencia social y no propia al centro.
- Violencia como forma de sociabilización entre los jóvenes. Mecanismos de interacción entre los estudiantes que implican violencia y que permiten perpetuar ciertas jerarquías dentro de los grupos. A la vez es en casos, una forma de “apropiarse” del centro, utilizando la violencia como medio de sociabilidad para aquellos estudiantes que les cuesta mas integrarse (Viscardi, 2003 y 2004).
- Violencia interna a la educación, que emerge en el intento de hacer por parte de la institución que se mantenga un orden, se cumplan programas y objetivos propuestos desde el centro.
- Violencia propiciada por la enseñanza, cuando desde la misma se propicia la participación de la fuerza policial para disuadir no siempre de forma pacífica las manifestaciones de los estudiantes ante cierta problemáticas educativas (considerando que en Uruguay, desde la Reforma educativa del 96, fueron varias las movilizaciones estudiantes y docentes que se manifestaron en contra de la misma, incluso con ocupaciones de centros educativos).

Desde el área de psicología y salud del adolescente, de la Universidad de la República de Uruguay, se han desarrollado investigaciones de corte psicológico a cargo del equipo Cajigas y colaboradores (2002 a y b; 2003, 2006, 2009). Han estudiado la agresión entre pares en un centro educativo de Montevideo, y forma parte de una investigación marco que analiza la *Incidencia de la ira, depresión y conductas de agresión* en adolescentes. Se trabajó entonces con 607 estudiantes de edades que oscilaban entre los 11 y 17 años, de un Liceo de la zona semirural de Montevideo. Una parte de los hallazgos corresponde a la evaluación del perfil psicosocial y educativo de los estudiantes (Cajigas y cols., 2003), habiéndose encontrado que:

- El perfil socioeconómico de las familias del alumnado es medio bajo a bajo. La mayor parte de las familias de dicho alumnado se conforman por una pareja parental y hermanos. Como factores familiares que destacan asociados al buen rendimiento en el ámbito educativo, encontramos el “intercambio verbal con los padres acerca de asuntos liceales”. El 70% de los estudiantes consultados dice recurrir a los padres en busca de información y consejos.
- Una cuarta parte del alumnado admite haber sido “observados”<sup>7</sup> en alguna ocasión, señalándose que serían estos mismos jóvenes los que tendrían más dificultades vinculares con sus pares. Casi la mitad de los alumnos no se sienten apoyados por los adultos de la institución. Solo el 20% de los alumnos recurre a los docentes frente a necesidad de información y consejos.
- En relación al tiempo libre se marcan diferencias entre chicos y chicas. Ellos se muestran más activos, por ejemplo realizando en este tiempo prácticas deportivas; las chicas en tanto aluden conductas más sedentarias, limitadas al hogar (TV, escuchar música).
- En relación al consumo de alcohol, los modelos masculinos familiares cercanos son los que más consumen. En las drogas los modelos son los compañeros y amigos consumidores.
- Respecto al rendimiento académico, el nivel de repetidores es del 40% en el transcurso de la historia académica. Un 34% de los estudiantes presenta un rendimiento satisfactorio, en tanto el 28% tiene exámenes pendientes o repite el curso.

Los datos aportados por Cajigas (y cols., 2002a, b), nos permiten observar cierta información recabada más específicamente en el tema de “agresión entre pares”. Respecto a ello, se destacan ciertas diferencias en la información obtenida entre chicas y chicos, a decir: los varones evidencian una actitud facilitadora de violencia mayor que las chicas, tendiendo a admitir estos, un menor control de sus impulsos en relación a las chicas. Las chicas reconocen una mayor actitud conciliadora por parte de los adultos que los varones; en tanto ellos recurren a la pelea como forma de resolver conflictos, y también a la burla en forma significativa. Las conductas solidarias con compañeros, no presentan diferencias importantes entre géneros.

Respecto a las incidencias de agresión en torno a la edad, encontramos que la tendencia a vincularse con amigos transgresores aumenta con la edad, llegando a un 40% en los 15-17 años. La actitud personal que facilita la agresión aumenta con la edad, siendo el 20% en el grupo de edades de 11-13, hasta el 29% en los grupos mayores (13-15 y 15-17 años). La falta de control a las conductas agresivas tiene su valor máximo a

---

<sup>7</sup> Sancionados y registrados en el Cuaderno de Conducta, aspectos que se detallan en el capítulo IV, “Regulación de la convivencia en los centros educativos uruguayos: El estatuto del estudiante”.

los 13 años, manteniéndose en edades mayores. En relación a las forma de agresión la “burla” aumenta con la edad, hacia su valor máximo en los 15 años; así también se vive el aumento de frecuencia en la “pelea” duplicando los valores de los más jóvenes en los dos grupos mayores. Las conductas solidarias también aumentan con la edad.

El equipo de Cajigas (y cols., 2009) ha ido más allá en sus investigaciones partiendo del cuestionamiento que propone indagar si la depresión es la contracara de la agresión. Es entonces que si confirmaron una asociación entre depresión y conductas agresivas de los adolescentes, debido a que los chicos depresivos tienden a relacionarse con iguales que poseen conductas agresivas y que a la vez resulta un respaldo para el chico, quien se involucra jugando también el rol de agresor de otros compañeros. Esto ocurre principalmente con chicos depresivos de baja autoestima, opositores y con sentimientos de ineficacia; así mismo se da en menor medida con los adolescentes depresivos que tienden a aislarse, y aunque también se sienten atraídos por chicos con conductas agresivas, se relacionan con ellos jugando un rol pasivo, de observador. Las mayores correlaciones depresión – conductas agresivas en relación a la edad, se encontraron en adolescentes que inician la etapa de Educación Media y adolescentes que se encuentran en el pasaje de 3º a 4º año; siendo ambos, momentos de transición, la primera corresponde al pasaje de primaria a secundaria, en tanto la segunda etapa corresponde a la conclusión del ciclo básico obligatorio en Uruguay, donde el adolescente ha de ir definiendo la orientación que seguirá de cara a estudios terciarios futuros. Existen entre estos adolescentes deprimidos que se relacionan con compañeros agresores, un grupo que estaría desempeñando un rol ambiguo siendo en momentos agresor y en otros, víctima de sus propios “amigos”. Cajigas (y cols., 2009), destaca la necesidad de identificar estos chicos deprimidos agresores (en caso también víctimas), con los que se ha de intervenir en forma particular.

En Uruguay no hay estudios acerca de la prevalencia del la dinámica de bullying en forma específica. Así mismo se cuentan con datos de muestras puntuales. Es el caso del trabajo de Pérez Algorta (2004) de la Universidad Católica de Uruguay quien estudió la dinámica de bullying relacionada a psicopatologías adolescentes. Trabajó con 630 estudiantes de un centro de Montevideo, entre los cuales identificó un grupo correspondiente al 10% del total que se encontrarían presuntamente involucrados en la dinámica de bullying. De este 10%, un 5% podrían ser considerados hostigadores, un 4.5% víctimas y un 0.7% hostigadores – víctimas. Se evaluaron en este estudio las psicopatologías relacionadas a los diferentes roles del bullying, encontrándose “una marcada relación entre dinámica bullying y alteraciones psicológicas, obteniendo los hostigadores–víctimas las puntuaciones psicopatológicas más altas, seguidos por las víctimas y por último los hostigadores” (Pérez Algorta, 2004, p. 15). Se evaluaron los trastornos asociados a los roles, en tanto se consideraron factores externalizantes la

búsqueda de atención, el ser disocial, presentar problemas de conducta escolar, ser agresivo-ansioso y presentar problemas de pensamiento; y como factores internalizantes la depresión, las quejas somáticas-ansiedad, el retraimiento social y autorreferencias-problemas de autovaloración. Se encontró que los estudiantes definidos como hostigadores – víctimas (bully-victims) fueron quienes presentaron mayores índices de psicopatología, tanto en trastornos de tipo internalizante como externalizante. Le siguen los estudiantes víctimas con puntuaciones altas en trastornos de tipo internalizantes, pero se destaca que en esta muestra las puntuaciones referentes a los trastornos externalizantes son más altas que las de los hostigadores, aspecto que no coincide con la investigación a nivel internacional. Por último se encuentran los hostigadores quienes tendrían mayores puntuaciones que los estudiantes “neutros”, excepto en quejas somáticas-ansiedad, siendo este un trastorno asociado a víctimas y hostigadores-víctimas principalmente.

González Tornaría (2006) realiza sus aportes en torno a la importancia de la familia y la comunidad en el desarrollo de la violencia escolar. Señala la necesidad de involucrar a la familia, tendiendo puentes entre familia y centro educativo de cara a la planificación de acuerdos y estrategias para enfrentar la violencia. Destaca que las estrategias de corte educativo para afrontar y prevenir la violencia, han de atender al grupo en su conjunto, promoviendo que los centros educativos sean además, espacios seguros que ofrezcan apoyo y contención para denunciar estas situaciones.

Como es de apreciar, en Uruguay, el interés por conocer y responder a la violencia escolar se ha incrementado en los últimos años. Aún no se cuenta con una evaluación general en el país, pero sí con iniciativas que reflejan la preocupación ante la temática, que como se ha propuesto hasta aquí, se ha enfocado desde diferentes perspectivas. En lo que refiere a Juan Lacaze, ciudad en la cual se realiza la investigación correspondiente a esta tesis, no se cuenta con datos al respecto. Igualmente los primeros contactos con los protagonistas de la comunidad educativa de esta población, permitieron ver el interés hacia la temática. La respuesta de estudiantes, docentes y directores de los centros educativos de Juan Lacaze, ha sido muy positiva en el desarrollo de esta investigación.

## **2.6 En Conclusión**

El presente capítulo cierra habiendo posibilitado una revisión general de algunos, entre los tantos existentes, trabajos de investigación desarrollados en el campo de la violencia escolar. El mismo ha posibilitado una visión general a nivel internacional, como así, la oportunidad de acercar al lector a la realidad de Uruguay, país donde se desarrolla la presente investigación.

Las investigaciones en el campo de la violencia escolar, tanto las iniciales, centradas en víctimas y agresores en las situaciones de violencia, o bien las más actuales, que enfocan la violencia escolar como un problema de todos y en el cual toda la comunidad educativa desempeña un rol; demuestran el importante nivel de esfuerzos suscitados en los diferentes países, por erradicar una situación que puede ocasionar importantes dificultades para quien la vive. Grandes tragedias como el caso de Columbine en Estados Unidos, esconden detrás una situación de violencia escolar de gravedad como lo es el bullying, vivido por no descartables porcentajes de estudiantes en los centros educativos.

Si bien América Latina, lleva desventaja a nivel de investigación en comparación con otras partes del mundo como ocurre en Europa, los esfuerzos en estos países, con considerables menos recursos destinados a investigación educativa, resultan fundamentales, y por cierto enriquecidos por el conocimiento aportado desde la investigación en otros contextos. La violencia escolar en Uruguay particularmente, se presenta como un campo de investigación en pleno crecimiento. Es desde la propia Administración Nacional de Educación, donde cada vez se le otorga un sitio más importante a la investigación en violencia escolar, en la cual, este trabajo que aquí se presenta pretende colaborar.

Desde la investigación, se ha demostrado la importancia de conocer lo que ocurre, como paso inicial y fundamental de acercamiento a la temática, en el camino hacia futuros trabajos de intervención. La posibilidad de gestionar desde la investigación mapas de la situación actual de la violencia escolar, que permitan dar apertura a espacios de análisis con los docentes, de diálogo, de formación y autoformación en el área, de intercambio con los estudiantes; se presenta como un desafío importante y a la vez, una posibilidad de mejorar la convivencia de las personas que cotidianamente comparten el espacio educativo, como así la calidad de vida de estos en general.

## *Capítulo III*

### *Los adolescentes ante la violencia escolar*

La teoría es la guía necesaria para toda práctica, como señala Orpinas (2009), “la teoría es como un mapa que permite entender la realidad, identificar problemas y generar soluciones” (Orpinas, 2009, p. 35), es la guía a seguir para una práctica exitosa. Con lo cual el propósito de este capítulo es entonces revisar la teoría que sustenta en estudio de la violencia escolar, desde una perspectiva holística necesaria para acercarse a la comprensión del fenómeno. Para ello se hará referencia a la concepción ecológica del desarrollo humano y a la influencia que los diferentes contextos pueden presentar en el desarrollo de la violencia durante la vida de los individuos, centrandó la mirada en características específicas de la etapa de la adolescencia.

Como señalara Charlot (1999, en Viscardi, 2004) la violencia escolar no se puede “cosificar”, lo cual significa que no es algo con vida propia, sino, que por el contrario, son hechos o conductas que ocurren en el seno de las relaciones humanas, que particularmente se dan en el ambiente educativo. Estas relaciones humanas se dan en el marco de una sociedad, de un contexto que permitirá o no, el desarrollo de determinadas conductas pro o anti sociales. En este sentido, la violencia escolar como fenómeno social, se ha de analizar teniendo en cuenta el contexto en que los individuos se desarrollan, para comprender esta idea en principio se hará referencia sintéticamente a la Perspectiva ecológica, que trata de las condiciones de riesgo y protección en los complejos niveles de la interacción individuo- ambiente (Díaz-Aguado, 2005).

Desde la perspectiva ecológica del desarrollo humano, se entiende el mismo “como un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (Bronfenbrenner, 1987, p. 23). El enfoque ecológico desarrollado por Bronfenbrenner señala la importancia del contexto para el desarrollo humano y constituye un ordenamiento para comprender la realidad (Berger y Lisboa, 2009). Tanto las conductas sociales positivas como las negativas, se desarrollan en asociación a un contexto específico en el que se encuentra el individuo. El desarrollo de la violencia estaría entonces asociado al contexto en que ocurren las diferentes relaciones interpersonales, siendo la unidad básica de relación la díada o relación entre dos personas (luego tríada, tétrada y grupales). De acuerdo a este enfoque el contexto o ambiente ecológico se estructura en microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

El *microsistema* refiere al entorno inmediato al individuo, por ejemplo su familia y la escuela, siendo ambos microsistemas relevantes para el desarrollo del individuo y una buena calidad de vida. El siguiente nivel corresponde al *mesosistema*, resultante este de la interconexión de los microsistemas en que la persona participa activamente. Cuanto mayor sea el número de microsistemas en que el individuo se desarrolla, mayor será el mesosistema. La vinculación y comunicación entre microsistemas es importante, por ejemplo cuanto mayor y mejor sea la comunicación entre los microsistemas escuela y familia, mas saludable puede ser el desarrollo para los que participan en ellos (Berger y Lisboa, 2009). Continuando con la organización del contexto desde la perspectiva de Bronfenbrenner (1987) encontramos el *exosistema*, que corresponde a los ambientes en que el individuo no participa directamente, siendo estos igualmente influyentes en su desarrollo, por ejemplo el trabajo de los padres, ya que las decisiones en este contexto influirán en su entorno inmediato. Otro exosistema es la organización de la institución educativa, por lo cual, es positivo para el desarrollo del individuo también a este nivel, la comunicación y la posibilidad de ser parte en la toma de decisiones. Para finalizar, el *macrosistema* refiere a la cultura o subcultura en que el individuo esta inserto, a la



sociedad a la que pertenece, a los valores, religión, situación socioeconómica, racial, de la que es parte. La percepción que tenga el individuo del ambiente, en estos diferentes niveles, influirá en su desarrollo y en su conducta.

Otro concepto a destacar desde el enfoque ecológico es el de *transición ecológica*, que refiere a momentos importantes del desarrollo en que hay un cambio de rol o del entorno. Por ejemplo, puede ser para un niño la llegada de un hermano, el pasaje de grado en la escuela, o el pasar de la educación primaria a secundaria.

### **3.1 Desarrollo temprano de la violencia**

De acuerdo a la perspectiva ecológica, se entiende que la influencia que tenga el individuo en los diferentes sistemas, podrá ser positiva o negativa. Por ejemplo, carencias afectivas a nivel del microsistema familiar en el niño, afectarán su desarrollo y su rol en otros microsistemas, como el escolar. Las interacciones y relaciones que el individuo mantenga con los demás en la niñez, como en la adolescencia, con rasgos propios a cada etapa, condicionarán las siguientes relaciones futuras. Esta idea se asocia y complementa a los postulados de la psicología evolutiva o modelo del desarrollo, como así a la teoría de factores de riesgo y protección. Siendo estos, características internas (individuales) o externas (contexto), que aumentan o disminuyen respectivamente, la probabilidad de que un fenómeno ocurra. Hablamos de probabilidad de ocurrencia del fenómeno, no pudiendo afirmar una relación causa-efecto entre las variables y la conducta, en este caso del adolescente (Peñañiel, 2009). Los factores de riesgo entonces podrían conducir a un comportamiento de riesgo, o sea a un comportamiento que puede comprometer el desarrollo exitoso del adolescente; en tanto los factores de protección influirían positivamente, contraponiéndose al desarrollo de comportamientos problemáticos.

Desde la perspectiva de la psicología evolutiva, que analiza “las condiciones de riesgo y protección que pueden existir en cada momento evolutivo en función de las tareas y de las habilidades vitales básicas” (Díaz-Aguado, 2005 a, p. 19), se destaca lo fundamental de las relaciones de apego vividas a nivel familiar desde el nacimiento, principalmente con los padres, como primer modelo de relaciones sociales del niño. El recibir amor, apoyo, empatía, solidaridad, le permitirá identificar y desarrollar estos valores, como así confianza en si mismo. La vinculación adecuada en los diferentes contextos sociales contribuirá en el logro de su independencia. Por el contrario, el niño que se desarrolle en condiciones más negativas, tendrá por consiguiente una visión también negativa del mundo y de si mismo, en general responderá con retraimiento y violencia, con tendencia a que esto sea un obstáculo en sus relaciones futuras. A partir

de los 2 años, el desarrollo de la personalidad del niño, requiere la orientación de conductas hacia la obtención de objetivos personales, siendo la familia y la escuela determinantes aquí, como en el aprender a aceptar ciertos fracasos. El niño desvalorizado por su entorno, en general no confía en si mismo, se vuelve mas dependiente e inseguro. Los adultos han de colaborar para que el niño se desarrolle con una medida equilibrada de confianza en si mismo y respeto por los demás (Díaz-Aguado y cols., 2004; Orpinas, 2009). Desde los 6 años es importante el vínculo con amistades e iguales, como medio para adquirir habilidades sociales de negociación, cooperación, intercambio, discrepar, crear normas. Las habilidades sociales adquiridas previamente contribuirán a la saludable interacción con los iguales en esta etapa. Por el contrario, la ausencia de habilidades sociales adquiridas previamente condicionarán en forma negativa las relaciones de esta etapa.

Es de vital importancia el desarrollo de relaciones positivas en las que no se permita el trato violento y se de espacio al desarrollo de la confianza y la seguridad en si mismo para con el niño. Investigaciones a nivel internacional reflejan la importancia de contexto de desarrollo de los niños en asociación al desarrollo de la violencia. A modo de ejemplo, el estudio del impacto de la violencia en niños realizado por Osofsky (1999) a partir de investigaciones realizadas en Estados Unidos entre los años 1985 y 1996, corrobora que la violencia vivida por los niños incide en ellos, en todas las edades, y en cualquier medio socio cultural y económico. Los niños consumen violencia desde los medios de comunicación, desde la comunidad en general y desde sus propias familias en muchos casos. Estos estudios señalan ciertos síntomas manifestados por niños expuestos a situaciones de violencia; entre ellos la irritabilidad excesiva, conductas inmaduras, perturbaciones del sueño, dolores generales, miedo a estar solos y regresiones en el uso del idioma. La violencia en la niñez, interfiere en el desarrollo normal de su confianza y conductas exploratorias hacia su autonomía. En la edad escolar, la exposición a violencia comunitaria, desencadena en los casos estudiados ansiedad, depresión, perturbaciones del sueño y conductas agresivas con otros niños. En casos crónicos se desvelan otros variados efectos a nivel nervioso, entre ellos los mencionados y también el miedo a salir de casa. Otros estudios confirmaron la correlación inversa existente entre habilidades verbales y la impulsividad y el comportamiento criminal en la edad adulta (Moffit, 1993, en Tremblay 1996). Desde una investigación muy actual, se aporta la información (Klomek y cols., 2009) acerca de la asociación existente entre bullying o maltrato vivido en la niñez y la presencia de intentos de suicidio o consumación de suicidio en edades posteriores. La investigación evaluó a 5302 niños nacidos en 1981 y en conclusión, se consideró que encarnar roles en la dinámica bullying en la niñez, es un factor de riesgo futuro de suicidio. De otra parte, la investigación retrospectiva (Hugh-Jones y Smith, 1999; Van der Meulen y cols., 2003) ha evaluado los posibles efectos a largo plazo del maltrato en vivido en el pasado

en el ámbito educativo, comprobándose la influencia negativa del mismo. Los adultos con un pasado relacionado a la violencia escolar, se encontró, vivían problemas actuales a nivel de autoestima, depresión, relaciones sociales, entre otros.

En contrapartida Osofsky (1999) plantea que en los casos de niños expuestos a la violencia, en diferentes situaciones, el “recurso” más importante de protección frente a tal adversidad, resulta ser el trato afectivo, positivo, de fuerte vinculación con un adulto, que en general es alguno de los padres. Estos niños reflejan, asociado a tal protección, menores síntomas en comparación a otros niños expuestos a la violencia, particularmente menor ansiedad. Otra condición o *factor de protección* destacado por Osofsky, es la protección que pueda percibir en la escuela y en algún centro comunitario, lugares donde se les brinde oportunidades y se promueva el apoyo entre iguales. Se destaca entonces la importancia de que un niño que se desarrolle en ambientes que no permiten la agresión física, que premian el comportamiento pro-social logrará sus objetivos y la expresión de sus frustraciones, por medios diferentes a la agresión física. El desarrollo de alternativas a la agresión, como medio de comunicación, es fundamental, a menor edad mejor, pero en el caso de adolescentes también esta sigue siendo la idea fundamental a la hora de intervenir.

Si bien la presente investigación centra su estudio en los adolescentes, resulta relevante conocer estos aspectos acerca del desarrollo de la violencia durante la niñez. Los adolescentes cuentan con una historia personal con la cual llegan a la institución educativa, historia que condiciona su situación actual, y de la cual desde el ámbito educativo no se ha de estar ajeno, y menos aún, si el interés es estudiar la situación actual de la violencia escolar, para trabajar en su erradicación. Es decir, se ha de tener presente el contexto actual e histórico de los adolescentes con que se trabaja cotidianamente para poder comprender su situación actual.

### **3.2 La violencia entre iguales en la adolescencia**

La primera etapa de la presente investigación centra su mirada en la perspectiva que los estudiantes revelan acerca de sus propias vivencias en relación a la violencia escolar entre iguales. Como se ha señalado, desde temprana edad el individuo percibirá la influencia de los diferentes contextos y relaciones que le rodean, pudiendo estas representar un riesgo o una protección ante la violencia. Siendo los estudiantes de Educación Media los participantes de esta investigación, corresponde detener la atención en las vivencias correspondientes a la adolescencia, etapa muy particular y de importantes cambios para el desarrollo humano. A continuación entonces se destinan los próximos apartados a la revisión teórica acerca de la adolescencia y la violencia que se puede suscitar en dicha etapa evolutiva.

#### *3.2.1 Características de la adolescencia*

La adolescencia, entendida como etapa de la vida con características propias, se comienza a estudiar recién a finales del siglo XIX. Desde entonces a la actualidad, han surgido diferentes teorías que explican esta etapa del desarrollo humano, las cuales presentan en parte consenso y en parte discusión entre ellas. Inicialmente la adolescencia se ha descrito como una etapa de crisis, de inestabilidad y frustración. En la actualidad, esta concepción se ha ido modificando, sin dejar de resaltar la inmensa complejidad de este período de la vida, en el que ocurren cambios fundamentales, que de una parte contribuirán al cierre de una etapa anterior muy diferenciada, la niñez; en tanto forjarán y definirán al individuo adulto. Esta idea de pasaje, no quita importancia a la adolescencia como tal, por el contrario, remarca su capacidad de transición, de cambio, de construcción; destacándola como etapa evolutiva fundamental para el desarrollo de los individuos.

No se puede señalar con exactitud las edades de comienzo y fin de la adolescencia. En tanto si se puede señalar un período de inicio, conocido como pubertad, revelado en visibles cambios físicos que posteriormente se señalan en este trabajo. Pero son estos cambios físicos, solo parte de los cambios ocurridos en la adolescencia: psicológicos y sociales, todos ellos influenciados por el contexto del individuo.

El estudio de la adolescencia se ha sustentado principalmente en las que cabe señalar como tres teorías clásicas del desarrollo social y la personalidad: la psicoanalítica, la sociológica y la teoría de Piaget (Delval, 1999; Shaffer, 2002). Sin

profundizar en detalles<sup>1</sup>, estas teorías más que contradictorias se muestran complementarias, interaccionando en el transcurso de la adolescencia aspectos individuales y sociales. Actualmente las teorías se han ampliado, siendo críticas y revisoras al respecto de las ideas clásicas, y en este marco se inserta el estudio de la adolescencia desde una *perspectiva ecológica*, que otorga amplia importancia al contexto, atendiendo a los factores de riesgo y protección que se dan en los complejos niveles de interacción individuo-ambiente. En tanto otra perspectiva moderna, es la evolutiva o modelo del desarrollo, que atiende a los factores de riesgo y protección asociados a cada momento evolutivo (Díaz-Aguado, 2005).

Desde la perspectiva ecológica “el desarrollo humano es producto de la interacción del organismo humano en desarrollo con su ambiente...la conducta surge en función del intercambio de la persona con su ambiente...” (Bronfrenbrenner, 1987, p. 35), se entiende como “un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (p. 23). Como en la niñez, en la adolescencia, la percepción que tenga el individuo del ambiente, en sus diferentes niveles o sistemas, influirá en su desarrollo y conducta. Se destaca además, la importancia de las transiciones ecológicas que los estudiantes pueden estar viviendo en esta etapa del desarrollo, como lo es el pasaje de primaria a secundaria (Pellegrini, 2002), los primeros contactos románticos y sexuales, las primeras relaciones horizontales diferentes a las vividas durante la niñez en el ámbito familiar. Coleman y Hendry (2003) destacan ciertas transiciones fundamentales y definitorias de la etapa de la adolescencia: 1- Transición de la escuela al trabajo, el sujeto deja la educación con dedicación plena para ingresar al mercado laboral; 2- Transición doméstica, el joven adquiere independencia de su familia de origen; 3- Transición de vivienda, se traslada del domicilio paterno.

El enfoque de la psicología evolutiva o modelo del desarrollo intenta explicar como en el desarrollo del individuo, se inician, se desarrollan y progresan las conductas pro-sociales, o su contraparte, las conductas negativas como lo son las agresivas. “Los fracasos y éxitos tempranos en el logro de habilidades sociales y académicas determinan subsecuentes fracasos y éxitos” (Orpinas, 2009, p. 39). Es decir, que el desarrollo inadecuado de tareas básicas en la niñez y en la adolescencia, puede dar origen a problemas de violencia y exclusión (Díaz-Aguado y cols., 2004). Así mismo las conductas agresivas adquiridas temprano en la niñez, y no resueltas adecuadamente, presentan cierta estabilidad en el desarrollo del individuo, como lo señalan varias investigaciones (Shaffer, 2002) y tienden al desarrollo de conductas agresivas en las posteriores etapas de la vida del individuo. Con lo cual, es importante detectar cuanto antes habilidades que hayan sido mal desarrolladas en etapas previas, o de las que se carezca, para proporcionar experiencias que ayuden a adquirirlas.

---

<sup>1</sup> La información se amplía en la bibliografía señalada: Delval, 1999; Shaffer, 2002.

En esta línea Coleman y Hendry (2003), conceden gran importancia a los recursos y potencial de resistencia del adolescente, como así a la vulnerabilidad posible del mismo frente a determinadas circunstancias; destacan la capacidad de afrontamiento y ajuste del adolescente en la resolución de normativas inherentes a esta etapa, mas allá de que algunos adolescentes presenten dificultades en la transición. Señalan la idea de continuidad en el desarrollo humano destacando la relación entre infancia y adolescencia, vinculando experiencias vitales que presentan diferencias y similitudes entre si. Proponen la necesidad de estudiar el desarrollo humano desde un enfoque multidisciplinario y entienden al individuo como “agente activo” de su propio desarrollo. Señalan la noción de “bondad de ajuste”, haciendo referencia a la relación individuo – contexto, analizando hasta que punto las necesidades y metas del individuo son congruentes con el contexto.

Resultan de importancia en el estudio de los factores de riesgo y protección en el desarrollo de la violencia escolar, los aportes de Jessor (y cols., 2003) que en esta oportunidad, provienen de una investigación realizada con adolescentes de China y Estados Unidos, proporcionando información sobre la influencia de factores de riesgo y protección, en el desarrollo de comportamientos problemáticos.

Como datos destacados en esta investigación con adolescentes chinos y estadounidenses, se señalan como factores de protección los modelos parentales positivos; el soporte familiar y docente, mostrando interés en la vida del joven; la participación de los adolescentes en trabajos comunitarios o voluntarios y relaciones con iguales que presenten comportamientos saludables, como realizar ejercicio regularmente. Se señala además la importancia de la existencia de control a nivel individual y social sobre manifestaciones de intolerancia y desviación. De acuerdo a esta investigación, la promoción de estos factores permite disminuir o moderar los efectos de los factores de riesgo, así como entender la influencia de estos últimos en el desarrollo de comportamientos de riesgo.

Jessor (y cols., 2003) considera que las actitudes de intolerancia y desviación han sido históricamente a nivel individual, predictores de mal comportamiento. La influencia de determinados “soportes sociales” entendidos como sistemas de sanciones y de control, presenta en las muestras de ambos países diferencias marcadas. Así sucede con el autoritarismo y control existente en los ejemplos de China, a nivel familiar y social, ejercen en los jóvenes de allí una influencia “positiva” en su desarrollo social y académico. No ocurriendo esto en Estados Unidos. Esto refleja en cierta forma, la incidencia de la cultura en que se desarrollan los adolescentes, el “macrosistema” del que habla Bronfrenbrenner (1987). Se destaca positivamente además, la importancia del *soporte docente*, así como su función de “modelo” de acuerdo a actitudes y

comportamientos demostrados en el trato con los estudiantes. Respecto a los riesgos, la presencia a nivel familiar y de iguales, de modelos negativos, a decir, como pueden ser los consumidores de tabaco, alcohol, drogas, como el acceso facilitado a los mismos, son altos factores de riesgo para los adolescentes.

### 3.2.2 *Mundo interior adolescente*

Además de toda la influencia que pueda tener el contexto, se dan a nivel interior de cada adolescente cambios que a continuación se comentan, con el fin de complementar la visualización acerca de la situación de los jóvenes. Se ha sintetizado la información en tres apartados: cambios físicos, cambios psicológicos y conocimiento social e identidad.

**3.2.2.1 Cambios Físicos** Los cambios físicos muy evidentes de comienzo de la adolescencia, se conocen como pubertad (Coleman y Hendry, 2003; Delval, 1999) y en general se asocian a la primer menstruación en las chicas y la aparición del bello púbico en los varones. Estos aspectos visibles que indican de alguna forma el comienzo de la adolescencia, revelan solo parte mínima del cuadro total de cambios. Ocurren cambios genitales importantes asociados al comienzo de un proceso de maduración sexual, acompañado de los caracteres sexuales secundarios, alcanzando en esta etapa la capacidad reproductora, pero además hay cambios a nivel circulatorio y respiratorio. Se da un aumento de talla y peso, que ocurre en la adolescencia temprana principalmente, a gran velocidad motivado por cambios fisiológicos (hormonales). Como se señalara antes la discusión sobre la edad en que se inicia la adolescencia y aquí específicamente la pubertad, continúa; así mismo en la sociedad actual se sitúa en torno a los 12 años.

Los cambios físicos vividos con la pubertad, provocan efectos psicológicos en los adolescentes, ya que han de adaptarse a ellos, lo cual en muchos casos, les lleva a vivir determinadas situaciones de torpeza y timidez, en tanto avanzan en esta adaptación. Los cambios corporales afectan el desarrollo de la identidad de cada individuo y suponen un reto importante de sobrellevar. Se suma a esto, la imposición de ciertos estereotipos corporales aceptados socialmente, que influyen en la formación que el individuo tenga de su propia imagen, en su identidad y autoestima. La apariencia tiene además fundamental importancia a la hora de relacionarse con sus iguales y su familia.

**3.2.2.2 Cambios psicológicos** Los cambios a nivel psicológico son tan importantes y complejos como los físicos, aunque menos evidentes. Dirigen al individuo hacia una independencia de pensamiento y acción; como así a la construcción de una nueva visión personal de futuro.

El adolescente vive con la pubertad el ingreso a una nueva etapa de pensamiento denominado *operacional formal o lógico formal* según Piaget (Coleman y Hendry, 2003; Delval, 1999). Este, presenta una capacidad desconocida al pensamiento infantil, que es la capacidad de construir proposiciones contrarias a los hechos, pensar en lo “posible” además de lo “real”, lo cual facilita un enfoque hipotético - deductivo de resolución de problemas. Existen diversas críticas en torno a la teoría piagetiana, en relación a los límites de los estadios, o a que no todos los adolescentes logran un nivel de pensamiento lógico formal en esta etapa. Teorías actuales, con enfoques contextuales, proponen que algunos individuos demuestran pensamiento formal en relaciones sociales, pero no en tareas científicas; que manifiestan esta forma de pensamiento únicamente en temas que les interesan.

Steinberg, (en Coleman y Hendry, 2003) plantea un enfoque “componencial” del desarrollo intelectual adolescente que implica: mejoras en la atención selectiva como en la atención dividida; mejoras en la memoria a corto y largo plazo; incremento en la velocidad de procesamiento de la información, mejoras en las estrategias de organización y además, los adolescentes presentan mayor capacidad de pensar en sus propios procesos de pensamiento.

Algunas investigaciones asocian las nuevas formas del pensamiento adolescente, que le permiten pensar en su propio pensamiento y en el de los demás, al *egocentrismo adolescente*. El adolescente vive un “audiencia imaginaria” ya que anticipa situaciones reales o fantaseadas de las reacciones de los otros (Coleman y Hendry, 2003). Realiza así una “fábula personal” en la que piensa sobre sí mismo como único y especial para los demás, creando su propio mundo imaginario. Algunos autores, proponen que disminuye con el avance de la adolescencia, otros que se mantiene, así mismo algunas opiniones refieren que el egocentrismo adolescente, está asociado al desarrollo social y emocional, más que a un aspecto intelectual.

**3.2.2.3 Conocimiento social e identidad** Esta área de estudio, atiende a los procesos que permiten al adolescente conceptualizar, aprender, comprender a los demás. El conocimiento social implica adopción de roles, de perspectivas, empatía, razonamiento moral, resolver problemas interpersonales y conocimiento de sí mismo. El adolescente adquiere capacidades para un conocimiento social más complejo que en la niñez, que se profundiza en la evolución de este período. Logra un nivel alto y abstracto de perspectivas interpersonales.

La nueva percepción del mundo que le rodea, ajustada a su nueva realidad física y psicológica, son aspectos que confluyen hacia el desarrollo y posible consolidación de un *auto concepto*, es decir, al conjunto de representaciones que el individuo elabora de



sí mismo y que incluye aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales (Delval, 1999). El adolescente se enfrenta a la tarea de construir su propia *identidad*, diferenciada, a partir de la cual organizará su proyecto de vida (Díaz-Aguado y cols., 2004). Vive el dilema de “desempeñar un rol apropiado” y su propio “yo” (Coleman y Hendry, 2003). El individuo lucha por consolidar su “yo”, en una serie de elecciones entre un todo coherente que le permita constituir su esencia.

Es en esta construcción y de camino hacia la inserción social es que se modifica la visión acerca de la familia y de los padres. La idealización que existía en la infancia, pasa a ser, una visión más crítica, más realista que incluye cierto rechazo, luego de haber ampliado el conocimiento social y haber adquirido nuevos referentes (Coleman y Hendry, 2003; Delval, 1999). Así mismo, el apoyo y la comprensión familiar hacia el adolescente, son fundamentales en esta etapa.

La visión de mayor amplitud se da además en torno a toda la sociedad en general, otros aspectos también durante la niñez idealizados (mundo perfecto), acerca del mundo que le rodea, recaen durante la adolescencia en la asimilación de una doble moral existente en gran parte de la sociedad, en la que no se hace lo que se dice (Delval, 1999). Todas estas nuevas percepciones, confluyen y condicionan al adolescente. En este contexto el adolescente irá forjando su identidad, buscando encontrar un lugar confortable en el mundo que le rodea. Esta identidad (Díaz-Aguado y cols., 2004) la obtendrá en un proceso de búsqueda personal y activa, que le permita obtener un suficiente nivel de integración y coherencia, integrando lo que ha vivido y lo que desea vivir, en todos los niveles.

No todos los adolescentes logran superar la crisis que la construcción de la identidad supone, obteniendo una identidad coherente (Díaz-Aguado y cols., 2004). La crisis de identidad que se vive en esta etapa evolutiva, puede desencadenar ciertos desequilibrios, que prolongados coinciden con:

- Identidad difusa: Se supone que la crisis de identidad se superará en la adolescencia, si esto no ocurre el adulto que presenta una identidad difusa, será inseguro, inestable con pocas posibilidades de lograr proyectos personales, con alta vulnerabilidad a los problemas ya que nunca logra nada.
- Identidad prematura: Identidad lograda por una excesiva presión social, más que por una crisis personal. En realidad estos individuos viven el empobrecimiento de su identidad individual, optando por una identidad impuesta por otra persona.
- Identidad negativa: Se produce negando una identidad impuesta (a nivel familiar o social). No es una identidad lograda por el propio individuo, sino que surge en negación a otra impuesta.

### 3.2.3 Cambios sociales

Como antes se señalara, los cambios a nivel del exosistema y macrosistema del individuo influirán también en su desarrollo (Bronfrenbrenner, 1987), y en el caso del adolescente, la nueva perspectiva acerca del mundo que le rodea, de la sociedad en general y del futuro se verán condicionadas por cambios externos a él (Coleman y Hendry, 2003). A modo de ejemplo, cuestiones referentes al mercado laboral: el ingreso de los jóvenes al mercado laboral ha disminuido en cantidad, en calidad y se inicia a edades cada vez mayores. Esto lleva a condicionar la dependencia económica de los jóvenes y su perspectiva de futuro. Otro factor, corresponde a la situación familiar que se ha modificado en la sociedad en general, el aumento de divorcios y de familias monoparentales, es un cambio que el adolescente ha de afrontar y que también incide en su visión de futuro sobre la pareja o el matrimonio. Otro tema, es la cuestión de género, la situación de la mujer respecto al hombre, aunque ha variado, presenta diferencias que le colocan en desventaja. Los cambios de la imagen de la mujer en el mercado laboral, han influenciado en forma negativa en la situación laboral de varones jóvenes. Además de temas sociales en general como el racismo, la discriminación, la xenofobia, los radicalismos, la política, la economía, la corrupción. Todo influirá de diferente forma en el desarrollo del adolescente.

Todos estos aspectos señalados hasta el momento (Coleman y Hendry, 2003), referentes principalmente a Gran Bretaña y Europa, sin duda son de importancia en América Latina. Las crisis económicas de los países latinoamericanos vividas en los últimos decenios han provocado un aumento de pobreza y desempleo importante a todo nivel y que sin duda condiciona el acceso al mercado laboral, de gran parte de la población y de los adolescentes en particular. La ruptura de la estructura familiar tradicional también es un hecho en este continente, como la situación de género en que la mujer se ha visto desvalorizada y relegada en muchos campos, a pesar de ciertos avances en los últimos años. El racismo es un tema también presente a pesar de la diversidad y riqueza racial de América. La convivencia, en el continente americano de diversos grupos indígenas, negros y blancos principalmente; se ha visto condicionada por diferentes luchas internas así como por agentes externos, como la llegada de multinacionales a América que por cierto enriqueció a algunos grupos desde el punto de vista económico, como así sumió en la indigencia a otros.

A modo de ejemplo, datos del Observatorio Nacional sobre Violencia y Criminalidad en Uruguay, en 2008, dejaron ver acerca de los autores de los delitos procesados en el país, más de un 90% son hombres. Respecto a las edades de los que comenten actos delictivos, el rango se encuentra en jóvenes de edades correspondiente a los últimos años de la adolescencia y los 24-25 años. El informe señala la existencia de

una relación inversa entre las edades de los individuos y el riesgo de involucrarse en actos delictivos, con lo cual, se entiende que los de menor edad, dentro de este rango señalado son los que se vinculan mayoritariamente a los actos delictivos. Las denuncias y los procesamientos por diferentes actos delictivos, aumentaron según el informe en el país, mas de un 200%. Las mayores tasas de victimización de estos delitos se encuentran también durante los últimos años de la adolescencia, hacia los 20 años. Esto demuestra en cifras una situación crítica asociada a los adolescentes y jóvenes que puede estar vinculada a cambios sociales ocurridos en los últimos tiempos, y que resultan una llamada de atención al sistema político en general, y al sistema educativo en particular, ya que se habla de edades en que los adolescentes deberían estar aún vinculados al mismo.

#### *3.2.4 La formación de grupos en la vida adolescente y el desarrollo de la violencia*

Encontrándose entonces los adolescentes en esta etapa de re-conocimiento de sí mismos y del mundo que le rodea, resultan relevantes, como en cada etapa de su desarrollo, las relaciones interpersonales de cara a la adquisición de diferentes habilidades sociales, tanto en relaciones con la familia, con otros adultos y con los compañeros y/o amigos de igual y/o diferentes edades. Pero en la adolescencia hemos de prestar particular atención a la relación del adolescente con sus iguales y con los amigos (Coleman y Hendry, 2003; Díaz-Aguado y cols., 2004; Shaffer, 2002). La formación de grupos entre adolescentes, influyen en la conformación de una identidad en un contexto determinado, al desarrollo del pensamiento formal del adolescente en torno a la capacidad de vinculación y comprensión del entorno social. Se establecen redes complejas de relacionamiento entre los adolescentes, que son reflejo de la construcción personal de si mismo, como así del desarrollo de habilidades de vinculación social. Las relaciones en estos grupos estarán condicionadas a éxitos y fracasos previos del desarrollo, como así a las nuevas interacciones, influyendo en conjunto en el posible desarrollo y uso de conductas agresivas.

Al referirse a los iguales, se habla de "iguales sociales", de aquellos que de momento "están operando en niveles similares de complejidad conductual" (Lewis y Rosenblum, 1975, en Shaffer, 2002, p. 465), de aquellos que comparten edades similares, un espacio y un tiempo específico. Con los amigos existen vínculos más estrechos, más íntimos que con las relaciones con los iguales; así mismo es en el grupo de iguales que podrían surgir relaciones de amistad. Las interacciones con adolescentes de diferentes edades también pueden ser positivas, en tanto el adolescente pueda llevarse bien con el grupo, el ser aceptado y apreciado es muy importante a este nivel.

En la presente investigación los iguales corresponden principalmente a compañeros de clase y curso.

La importancia de la conformación de grupos en la vida del adolescente, es fundamental en su desarrollo. Desde muchos estudios (Blanco, Caballero y de la Corte, 2007), la dinámica de los grupos se apoya en resumen, en los siguientes puntos: a) los grupos son inevitables y ubicuos; b) movilizan fuerzas poderosas que producen efectos de la mayor importancia para la vida de los individuos; c) pueden producir consecuencias buenas o malas; d) un correcto entendimiento de la dinámica de grupo mediante la investigación, posibilita el aumentar deliberadamente las consecuencias deseables en los grupos. El ser humano es quien es y toma conciencia de ello en relación a los otros. El ser parte de un grupo afecta al individuo a nivel comportamental, a nivel cognitivo y a nivel emocional. Ser miembro de un grupo, pertenecer o identificarse con él, influirá a la conducta, dependiendo de los procesos de interacción e interdependencia generados allí. Son ejes fundamentales del grupo: las actividades realizadas, la interacción entre las actividades que uno y otro individuo realizan y el sentimiento o las emociones que implica esta interacción. Se va generando en estos procesos una identidad de grupo, es decir una conciencia colectiva diferenciada del resto, que influirá en la identidad individual y la conducta individual.

Coleman y Hendry (2003) destacan ciertos aspectos de la importancia de los grupos de iguales en la adolescencia:

- Los grupos de iguales surgen con la necesidad del adolescente de establecer relaciones horizontales y más equitativas, diferentes a las verticales establecidas con los adultos. En la adolescencia se dan relaciones más íntimas, los jóvenes están dispuestos a participar de actividades compartidas, a intercambiar ideas y opiniones. Los grupos estables permiten el desarrollo en colaboración mutua, hay apoyo emocional, ayuda y aprendizaje social. Se producen las primeras relaciones heterosexuales, románticas. Personal y socialmente el adolescente necesita pertenecer a un grupo, las habilidades sociales adquiridas en la infancia se manifiestan ahora entre los iguales. Los jóvenes se identifican con el grupo, adquieren normas y roles en el mismo.
- En la interacción con los iguales desarrollan su identidad, acceden a una autorregulación y desarrollan destrezas personales que serán útiles para la vida en sociedad. Se dan relaciones más estrechas, se comparten más intimidades, problemas, consejos, opiniones. Cambia la relación con los amigos respecto a la infancia, como cambia con los padres.

Son los propios adolescentes los que señalan estos aspectos, puntualmente en la investigación realizada por O'Brien & Bierman (1988) para conocer sus percepciones y

concepciones acerca de las relaciones con el grupo de iguales. Aquí, se pudo comprobar la influencia que perciben los jóvenes respecto al rechazo o aceptación de sus iguales. Los adolescentes mayores construyen representaciones abstractas del grupo como unidad social, con fundamentos consensuados de actitudes y normas. La influencia del grupo de iguales incide en su personalidad, en actitudes y en comportamiento. El grupo de iguales y las normas que allí existen, son la referencia que afecta la propia autoevaluación del adolescente. Se dan cambios en el desarrollo mental del adolescente, condicionados a la vida en el grupo de iguales. Esta investigación permitió conocer el impacto de la aceptación grupal referido al soporte social y autoestima del adolescente. Entendiendo que la ruptura de las redes sociales entre adolescentes, puede desencadenar, dificultades en la salud mental (Bronfenbrenner, 1987). Su percepción de la realidad gira en torno al grupo, desde allí enfocará su conducta, el grupo será su campo de experiencias sociales y “los ojos” por donde contemplará el mundo (Melendo 1997, citado en Fernández, 1998).

De acuerdo a lo dicho, la influencia del grupo puede ser positiva, como así negativa. En el proceso de formación de grupos, los jóvenes utilizan estrategias para relacionarse. Algunos jóvenes que carecen de ciertas habilidades sociales, pueden verse rechazados (Coleman y Hendry, 2003). Algunos adolescentes se “esfuerzan demasiado” por ser aceptados. Los jóvenes impopulares, tímidos, ignorados se perciben diferentes, como así lo perciben sus compañeros y pueden ser víctimas de maltrato o aislados. Otros pueden ser agresivos, incapaces de cooperar y de formar amistades. Respecto a la dinámica de estos grupos, en general los miembros son similares entre sí, y se influyen mutuamente, incluso algunos adolescentes pueden verse sometidos, presionados a adquirir ciertas normas grupales. Las presiones a este nivel pueden ser productivas y constructivas, aunque en casos se asocian a conductas negativas. Hay una necesidad del adolescente a involucrarse en el grupo de iguales. Las interacciones con los iguales especialmente en la escuela, revelan complejas redes de significados de identidad. Es muy importante aquí la “popularidad”; ser popular en general es significativo en el grupo, mas si estos individuos son inteligentes y atractivos, son en muchos casos líderes del grupo. Relacionarse con los populares, puede ser una forma de acceder al grupo.

Existen varios modelos que intentan dilucidar acerca de la influencia del grupo en el comportamiento individual. Berger (2009) señala entre otros procesos la socialización y la selección. Socialización refiere al grupo que influye moldeando las características individuales hacia un perfil esperado por el mismo. Los cambios individuales seguirán un patrón aceptado a nivel grupal. La selección refiere a la formación de grupos con miembros de perfiles semejantes. El grupo en esta perspectiva surge del proceso de interacción de los individuos. Estos dos procesos no son

excluyentes, pudiendo coexistir. Otro modelo es el de las normas grupales, modelo que señala las normas como referentes identitarios del grupo, en el que el cumplimiento de las mismas, será garantía de inclusión y aceptación.

Ahora bien, en esta compleja dinámica social de los grupos adolescentes y de los procesos en que allí se dan, no es claro aún el como influye el grupo en el desarrollo de la agresividad. Diversos estudios (Berger, 2009) proponen que la comprensión de la agresividad responde a una funcionalidad de la misma para quien la ejerce en un contexto determinado, pudiendo el grupo generar cambios en características individuales asociadas a las normas grupales. Por ejemplo algunos grupos promueven entre sus miembros conductas que les dan más visibilidad a nivel social como grupo, entre ellos conductas agresivas o antisociales. También puede estar asociado a la búsqueda de un protagonismo o “status” en el grupo, pasando a ser entonces la agresividad, una estrategia para el reconocimiento (Pellegrini, 2002). García y Madriaza (2005) en su estudio con adolescentes chilenos, intentan conocer el sentido del uso de la violencia para los adolescentes y señalan la función de la misma como organizador social, más que romper el orden social, la violencia establece un nuevo orden social y permite una nueva organización entre iguales. Además la violencia sería utilizada para testear los límites de los pares, y un medio de obtener reconocimiento social y establecer jerarquías (Berger y Lisboa, 2009; García y Madriaza, 2005; Pellegrini, 2002). Berger (2009) por su parte, también en estudios con adolescentes en Chile, señala la asociación positiva existente entre agresividad y popularidad, aunque negativa entre agresividad y preferencia social.

En el interés de explicar y comprender el desarrollo de la agresividad humana en asociación al grupo, los aportes de Geen (1990, en Palomero y Fernández, 2001) destacan la idea de la “subcultura de la violencia”, alegando que en determinados ambiente o grupos humanos se da una inclinación al uso de la violencia para la resolución de problemas. El trasfondo de variables que se dan a este nivel de grupos y que interaccionan con variables individuales, predisponen al individuo al uso de la violencia. En contraposición señala, que igualmente, a pesar de que todo predisponga a la agresión, el individuo puede no reaccionar en forma violenta. Se destaca en este marco de ideas, el enorme peso del grupo en la adolescencia, es decir, la influencia de un grupo con normas de comportamiento que justifican la violencia, tendrá un efecto diferente, porque no mayor durante la adolescencia que en otras etapas del desarrollo. Esto asociado a la capacidad de ajuste que el adolescente presenta y desarrolla en el interés de ser aceptado (Berger, 2009; Coleman y Hendry, 2003; Saldarriaga, Velásquez, Bruce, Chaux y Bukowski, 2009).

Viscardi (2004) desde Uruguay, aporta que en algunos grupos la violencia y establecer vínculo con los demás se encuentran en oposición. Existen grupos que manifiestan formas de sociabilidad violentas en los cuales la solidaridad se presenta como defensa de los miembros del grupo y antagonismo hacia el resto de los iguales. Estos mecanismos de sociabilidad refuerzan la sobreprotección de los miembros del grupo como así la desconfianza y apartamiento hacia los demás, sin identificarlos como iguales. Este uso de la violencia como forma de sociabilización, no diferencia género, pero si edades, la situación es mas dura para quienes recién se insertan en la Educación Media, disminuyendo con el pasaje de los años, tanto en su utilización como medio, como así en la percepción del misma en el entorno.

Cabe destacar entonces que la participación en grupos de iguales es fundamental en la adolescencia. En sentido amplio el grupo influirá en el desarrollo del adolescente. La pertenencia a un grupo será fundamental y estará condicionada a características personales y sociales del adolescente en cuestión, que serán producto de sus relaciones anteriores y de las habilidades sociales adquiridas en etapas anteriores del desarrollo. La compleja red de relaciones que se establece a nivel de las dinámicas de grupos es un campo de investigación que requiere aún mucho estudio. A pesar de ello es sabido que el grupo influye en el desarrollo de conductas agresivas o violentas, otorgándoles a las mismas una cierta funcionalidad en el contexto en que se ubican. De cara a la presente investigación, lo señalado hasta el momento resulta fundamental, partiendo de que se estudia la violencia escolar existente en Juan Lacaze, Uruguay, principalmente entre adolescentes. Si bien se pretende conocer la situación actual dando una descripción panorámica de la realidad, para ello es necesario previamente situarnos en el contexto de la misma y por ende en la etapa de desarrollo en que los estudiantes se hallan, la adolescencia.

Desde la investigación se ha señalado la importancia del rol que pueden desempeñar los compañeros o los amigos en el desarrollo de la violencia escolar, jugando un papel de protección importante, debido a que son estos, en muchos casos, quienes ayudan a defender a las víctimas de violencia escolar. Así lo han destacado los datos del Estudio Estatal de convivencia escolar en España (Díaz-Aguado y cols., 2008) donde se señalan que las actitudes de los estudiantes es detener la violencia tanto si la víctima es amiga (31.8%) como si no lo es (36.3%). Como se puede apreciar, es mayor aún de acuerdo a estas respuestas el porcentaje de alumnos que dicen detener la violencia aunque la víctima no sea amiga. Con lo cual, el rol de los compañeros espectadores de la violencia, es un rol determinante, sobre el que se ha de insistir, de cara a poner freno a la situación, teniendo en cuenta que las diferentes investigaciones los señalan como el grupo más abundante en las situaciones de violencia escolar, en general los espectadores conforman mas de un 70% de la

población estudiantil. De otra parte conviene tener presente que el no tener amigos, puede originar el inicio de una victimización, y esta, aumentar aún más la impopularidad y el aislamiento (Díaz-Aguado y cols., 2004); como así la victimización puede estar asociada al aumento de la agresión (reactiva), en caso de que la víctima la utilice como forma de escape a su situación en el intento a ser aceptada (Pellegrini, 2002).

En este sentido, intentando evaluar el rol de los compañeros espectadores de la violencia escolar, varias investigaciones han consultado a los estudiantes acerca de qué hacen cuando un compañero es agredido, o que creen que deberían hacer. Siendo así, la investigación de Díaz- Aguado y su equipo (2004) con estudiantes de Madrid, España, aporta que el número de espectadores pasivos (quienes no producen violencia ni la evitan, son solo observadores de la situación) es mucho mayor al de agresores, en situaciones de violencia escolar poco graves, como exclusión o agresión verbal. Disminuye esta diferencia en las situaciones de violencia de mayor gravedad, lo cual refleja la poca visibilidad de estos hechos. Al consultar a los estudiantes cuál había sido su actitud cuando algún compañero agredió a otro, se encontró un porcentaje de respuestas positivas que refleja como tendencia más frecuente, el intentar cortar la situación cuando se es amigo de la víctima (70.6%), intentarlo aunque no se sea amigo (45.6%) y pedir ayuda a una persona diferente al profesor (37.5%). En tanto, aunque en menor frecuencia, pero con un porcentaje a tener presente, encontramos que no hacen nada aunque creen que deberían hacerlo (17%), no hace nada porque no es su problema (15%) y se mete con la víctima lo mismo que el grupo (11%). Estas últimas tres opciones de respuesta son relevantes, y fundamentales de considerar, debido a que contribuyen a la violencia escolar en forma directa. De la misma forma, las tres primeras opciones, son fundamentales y reflejan la importancia de trabajar con el grupo de espectadores de la violencia escolar, el cual puede desempeñar un rol interventor de prioridad para cortar la situación.

Así mismo, investigaciones de Lisboa y Koller (2009), desarrolladas en el sur de Brasil con 253 niños de nueve a quince años, demostraron que la amistad recíproca, es decir, entre amigos en el que se da un trato afectivo recíproco, resulta un factor de protección ante la violencia escolar. Incluso la amistad con reciprocidad, se confirmó en esta investigación, como un factor de protección capaz de promover la resiliencia en otras situaciones de riesgo personal y social del contexto del individuo. Entre las conclusiones del estudio, se resalta además, que el hecho de que un niño tenga buen desempeño académico, sea solidario y carismático, no resulta un factor de protección; en tanto la competencia académica de niños con amigos con reciprocidad, si puede ser un factor de protección significativo. Se encontró además que los niños agresivos con amistades con reciprocidad, se hallaban protegidos ante posibles victimizaciones, en casos siendo la víctima defendida con actitudes agresivas de sus amigos hacia los



agresores. Es claro, que este tipo de amistad, contribuye de alguna manera a la manutención de la violencia entre los niños, reforzando situaciones de violencia entre ellos. Si bien los estudios acerca de la amistad son cuestionados, y habría que indagar en las características de los amigos más profundamente; se destaca la importancia confirmada del afecto mutuo, y de las relaciones próximas; de las relaciones de amistad con equilibrio de poder, afecto y reciprocidad. Aspectos que conducen a la necesidad de propiciar en los centros educativos intervenciones que “promuevan relaciones interpersonales saludables en esos contextos, como las amistades” (Lisboa y Koller, 2009, p. 177).

### 3.2.5 *Los adolescentes Uruguayos hoy*

La diversidad de la población estudiantil de la Educación Media Pública en Uruguay es inmensa (ANEP; 2004). Desde la democratización del país, a la actualidad, la matrícula ha aumentado considerablemente y con ello, la ampliación del sistema educativo, que si bien abarcó a todos, no tuvo los recursos humanitarios ni materiales para dar una educación pública de calidad. Esto ha conllevado a una expansión de la enseñanza pública en condiciones precarias, y con ello una reproducción de desigualdades y de exclusión dentro de ámbito educativo, de la mano del fracaso escolar (Viscardi, 2004; Caetano, 2005). Si bien desde 2006 hasta entonces, se ha dado una disminución, la tasa de jóvenes entre 18 y 24 años que se encuentran en situación de desempleo y a la vez no estudian, se posiciona en el 20%. Esta información publicada en el Diario El País de Uruguay<sup>2</sup>, nace de una encuesta desarrollada por el Instituto de Empleo y Formación Profesional de Uruguay.

En este contexto en los últimos años en Uruguay, se ha acrecentado el interés de conocer mas acerca de las “culturas juveniles” o “tribus urbanas” (ANEP, 2004; Filardo, 2002 y 2007; Kaplún, 2008) intentando mas allá de una posible descripción, analizar lo que sucede con los jóvenes, con su forma de agruparse, de producir cultura, conociendo como viven, interpretan y significan, se apropian de la ciudad y sus espacios (Filardo, 2002 y 2007). Conocer y comprender estas culturas juveniles, permite además, acercarnos a la comprensión de cómo se relacionan los jóvenes con el resto de la sociedad, partiendo de que se ha dado en el país un fenómeno muy particular que sintéticamente se expone a continuación. Las agrupaciones juveniles se manifiestan por la diferencia principalmente estética, así es a simple vista apreciable, pero en realidad estas diferencias van mucho más allá de lo estético. Las culturas juveniles en el Uruguay actual, no solo muestran diferencias estéticas, sino desigualdades, que refieren a clases

---

<sup>2</sup> “El país digital” de Uruguay, 9/12/2009, [www.elpais.com.uy](http://www.elpais.com.uy) Artículo: “El 20% de los jóvenes entre 18 y 24 años no estudia ni trabaja. Projoven. Capacitó 1853 jóvenes en 2009”.

sociales (Kaplún, 2008). Desigualdades de una realidad social potencialmente marcada: ricos y pobres (Barboza, 2005), que se conocen respectivamente como “chetos” y “planchas”. Si bien estos términos en ambos casos nacieron con una connotación despectiva, en el caso de los “planchas”, asociado a los adolescentes y jóvenes de las clases más desfavorecidas de la sociedad, ocurrió algo que no había ocurrido antes con otros grupos, y es que “los aludidos se apropiaron (del término que les define) y lo empezaron a llevar con orgullo” (Kaplún, 2008, p. 176). Esta identidad, local, asociada a una estética, a una música, a un estilo a lugares propios distribuidos en la ciudad, se fortaleció y consolidó, en toda la sociedad y en el ámbito educativo también. Como se dice en Uruguay “plancha se nace, no se hace”, la fortaleza de esta identidad cultural, consolidada hacia el 2002 en el momento que el país vivió la crisis económica y social mayor de su historia reciente, dio al sector de la población más pobre, una nueva posibilidad de afrontar con orgullo esta realidad crítica y desfavorecedora en la que se encontraban. Siguiendo a Kaplún, se destaca el tono desafiante de esta cultura juvenil “plancha”, asociada más que antes a la delincuencia, a la violencia, al consumo de pasta base; y en la que el sentimiento que predomina es el de “no hay futuro”.

Si bien no las únicas, estas culturas juveniles son las fuertes en Uruguay, chetos y planchas (además de punk, góticos, flogers, riders, etc.). Pero como señaláramos antes, chetos y planchas, son el reflejo de la sociedad en la que vivimos, diferenciada en ricos y pobres. Diferencias que se ven y se viven en el ámbito educativo, y que de alguna forma mantienen una “guerra” a nivel de los adolescentes, en la cual cada uno se posiciona y defiende lo suyo. Si bien la educación pública mantiene un buen nivel en Uruguay, en comparación a otros países latinoamericanos (PNUD 2008 y 2009; PREAL, 2006), la realidad es que la expansión de la educación privada y la migración de los estudiantes de los sectores más pudientes de la población hacia esta, conlleva un perfil socio económico medio-bajo del estudiantado que concurre a los centros públicos, manteniendo en el ámbito educativo las desigualdades existentes en la sociedad.

Ahora bien, estos estudios acerca de las culturas juveniles, se centran en Montevideo, y esta investigación, en los centros educativos de Juan Lacaze, a 150 km. de la ciudad capital. Si bien en Juan Lacaze, las diferencias entre tribus urbanas no son tan marcadas, sí que existen. El perfil socioeconómico de la población es obrero, en tanto los estudiantes son hijos o nietos de obreros, debido a que la ciudad se constituye en torno a dos fábricas, textil y papelera. Y en el otro polo, encontramos a los hijos y nietos de los dirigentes de las fábricas o de los comerciantes y profesionales, que pertenecerían al sector pudiente de la sociedad. Ambos, concurren (exceptuando los que migran a Montevideo tempranamente) a los centros públicos, objeto de nuestra investigación, ya que en la ciudad no existen centros de educación media privados. La influencia de las tribus urbanas, más analizadas en Montevideo, se da someramente en

Juan Lacaze, habiendo una influencia importante además de la televisión Argentina, debido a la situación geográfica de Juan Lacaze. A modo de ejemplo y en este sentido juega un rol importante la “cumbia villera”, estilo musical con raíces en la cumbia perteneciente a los países tropicales, y la “villa” es decir los sectores más pobres de Argentina.

En lo que refiere a la relación de las culturas juveniles con el ámbito educativo en sí, un informe de ANEP del año 2004, destacaba que los estudiantes señalaban experimentar una “convivencia difícil con las disfuncionalidades de un sistema que ellos caracterizan por un grado muy elevado de desorden. Esto supone crisis de reglas, tolerancia por comportamientos muy diferentes de los docentes, tanto en el plano de la asistencia, como del compromiso y la calidad de la relación pedagógica en sí misma, ausencia o baja visibilidad de las adscripciones, ausencia de coherencia entre lo dictado en los cursos y lo preguntado en los exámenes, ausencia de respuesta a la falta de cobertura de asignaturas o de controles del absentismo” (ANEP, 2004, p. 165). Desde las representaciones de los adolescentes, este marco institucional promueve la desmotivación hacia las actividades educativas. Asociado a este aspecto señalan el buen clima institucional como determinante, y entre los aspectos asociados a este clima y a un alumnado motivado se encuentran: centros con comunidades educativas de docentes estables; centros con ofertas de socialización como actividades deportivas, voluntariados, apoyo a proyectos de los jóvenes, actividades creativas asociadas a la música y el arte en general; espacios de diálogo para diferentes temáticas con interlocutores capacitados en el tema; centros que crean y poseen canales fluidos de comunicación con los padres y con otros entornos de la comunidad.

Viscardi (2004) aporta además ciertos aspectos de la percepción de los estudiantes respecto al Liceo. Señala que los adolescentes ven al centro educativo principalmente como algo instrumental y obligatorio, necesario para acceder al mercado laboral, mostrando cierto tedio y desagrado ante esta etapa educativa. Aspecto que se refuerza, cuando posteriormente no se consigue insertarse en el mercado laboral. Así mismo, queda manifiesto que la relación estudiante-docente, quede librada a la suerte en muchos casos de cómo “caiga” el docente a los alumnos; no existe la idea entre los estudiantes de que es necesario mantener un comportamiento homogéneo en el centro, por el contrario, si el docente les cae mal, ante él se desarrollarán la mayor parte de incivildades. En muchas oportunidades los estudiantes se perciben estigmatizados por los docentes, que una vez adjudicada su identidad deteriorada, se les responsabiliza de todo lo malo que ocurre en el aula o centro. Viscardi señala que estos vínculos deteriorados entre estudiante y centro, como así entre estudiante y docente, son respaldo de las diferentes formas de violencia emergentes. Así mismo, la impotencia de la institución ante el establecimiento de normas que sean respetadas, incrementa aún

más esta emergencia. La escuela uruguaya, en consecuencia a la concepción filosófica que la respalda, no se encarga de la violencia, sino de impartir conocimientos y la violencia escolar le interesa en tanto problemática que atenta contra esta “tarea educativa”, a lo que Viscardi destaca que en tanto la escuela no incorpore el problema de la violencia como propio y trabaje en su erradicación y prevención, aumentará la problemática y se dificultará la realización de la “tarea educativa”.

Resta mucho por investigar acerca de las culturas juveniles, mas allá de los enormes esfuerzos actuales desarrollados en el área. No contamos hoy con un perfil claro del estudiantado de Juan Lacaze en particular. A simple vista, esta realidad de los adolescentes uruguayos, puede estar ligada a varias situaciones de violencia escolar, en el sentido de conocer y comprender los mundos interiores de cada “cultura juvenil”, intentando crear con los jóvenes estrategias de comunicación, de entendimiento, de potenciar lo mejor de cada uno y de cada cultura, conociendo y valorando lo diferente. Como así el trabajar en “sus mundos” propiciando el intercambio y promoviendo la no violencia entre los jóvenes. Son necesarios cambios a nivel individual y social, que no pueden surgir en el desconocimiento de la realidad adolescente, por el contrario es necesario hacernos un lugar en su mundo, para poder mejorarlo entre todos, estudiantes y docentes. Potenciar la relación estudiantes-docentes es fundamental en el interés de erradicar la violencia escolar.

### **3.3 En conclusión**

Este capítulo ha permitido realizar una revisión acerca de aspectos del desarrollo humano, que en la niñez y principalmente en la adolescencia, pueden estar asociados al desarrollo de la violencia, como así, a la protección ante esta. Se ha evidenciado la importancia de los diversos contextos de interacción social del individuo, como determinantes en la conducta personal. Cada ser humano esta expuesto a variedad de contextos y experiencias que incidirán en la composición de su personalidad y en el desarrollo de sus conductas.

Si bien la familia resulta el microsistema más cercano al individuo, el ámbito educativo ocuparía el siguiente lugar, ocupando en el transcurso de la vida del individuo un papel importante, siendo el espacio donde se dan complejas redes de interacciones sociales. En particular, en la adolescencia, los cambios a nivel físico y psicológico, ocurren en asociación a nuevas formas de relacionamiento, cambiando las perspectivas del individuo para con la familia, para con los amigos, los iguales y las personas en general, que forman parte de ese “nuevo” mundo que se presenta ante el adolescente.

Comprender la complejidad de esta etapa de la vida, permite en cierta forma, enfocar el tema de interés de esta tesis, de una manera mas humana, sin perder de vista como adultos, el fundamental momento de la vida que los estudiantes viven. Se ha de reflexionar acerca de la importancia de las diferentes relaciones que en esta etapa se establecen, como así sobre el significado que algunas actitudes, comportamientos o discursos del adulto, pueden tener para los estudiantes.

Conocer la perspectiva de los adolescentes en torno a la violencia escolar, el cómo ocurre la dinámica de la violencia entre los estudiantes, es un primer paso de acercamiento a su mundo, en el interés de mejorar la convivencia en los centros educativos y la calidad de vida de los estudiantes en general. En la intención de promover a la escuela y las relaciones que allí se dan, como un espacio de construcción y de cooperación, donde exista tiempo para el diálogo y la escucha. Diálogo que ha de surgir partiendo de las necesidades e inquietudes de los propios adolescentes, y para el cual se han de gestionar los tiempos y espacios adecuados.

En este sentido la reflexión conduciría a la importancia, de cara a trabajar en la erradicación de la violencia escolar, de una buena relación docente- estudiante. Relación en la que seguramente el docente ha de poner mucho de sí, ha de dar los primeros pasos, intentando conocer al estudiante con que convive cotidianamente; ante el cual puede resultar un apoyo importante, un modelo, un referente ante las problemáticas a las que el estudiante se enfrenta. Así mismo, en la compleja red de interacciones que se da a nivel de los iguales en esta etapa de la vida, y relacionado a la dinámica de la violencia escolar en particular, el docente, ha de ser una fundamental referencia en la búsqueda de soluciones a la situación.



*Capítulo IV*

*Los docentes y la institución educativa  
ante la violencia escolar*

Continuando la revisión de la base teórica que sustenta el estudio de la violencia escolar, se destina este capítulo a conocer a los docentes y a la propia institución educativa, como protagonistas fundamentales del fenómeno de la violencia escolar, junto con los adolescentes, a los que hemos hecho referencia en el capítulo previo. Se atenderá a la situación actual de los docentes, señalando aspectos de su formación y profesión, que puedan estar influyendo en el desarrollo de la violencia escolar. En el mismo interés se dedicarán los últimos apartados del capítulo a la institución educativa como tal y a aspectos del contexto en que se ubica.

#### **4.1 Los docentes**

Ser docente representa una función de gran complejidad y compromiso. Si bien se puede pensar que concierne el conocer una materia e impartirla, esta resultaría una visión reduccionista del ser docente. Simplemente pensar en el conocer la materia y lograr que los alumnos lleguen a conocerla, implica muchas tareas agregadas, entre ellas, estudiar y actualizar la materia, planificar la clase, actualizar metodologías de enseñanza aprendizaje, motivar al alumnado, etc. Aún así, esto es solo parte de la tarea docente. Es, en este punto de la presente tesis, que se acerca el objetivo al rol docente y su asociación a la dinámica de la violencia escolar, es decir, el docente como parte activa en el fenómeno de la violencia escolar. Diversos cuestionamientos surgen en este sentido, entre ellos, ¿Están preparados los docentes para enfrentar los retos que supone la violencia escolar? ¿Cuentan con la formación y las herramientas necesarias para obtener resultados positivos en la labor? ¿En qué y de qué forma, contribuyen al mantenimiento de la violencia escolar? Es, en torno a estas y otras cuestiones, que este apartado intenta reflejar y reflexionar acerca de la situación docente actual, a su posible relación en el fenómeno de la violencia escolar y su fundamental rol en la erradicación del mismo.

##### *4.1.1 Formación Docente*

La realidad social y económica de los países latinoamericanos es crítica, altos índices de pobreza entre otras referencias y una desigualdad salarial, entre los sectores más pobres y más ricos de la sociedad, alarmante. Esta realidad corre de la mano de políticas económicas, desarrolladas en muchos países, corruptas e ineficaces. El sistema educativo, es parte de esta realidad, y contribuye en parte a mantenerla. Si bien la matrícula de estudiantes en el sistema puede haber aumentado como lo fue la realidad educativa de Uruguay a partir de la década del 80, el punto de inflexión es la deserción. Los estudiantes de los sectores más pobres de la sociedad ocupan los puestos que aumentan el porcentaje de desertores, en tanto permanecen en el sistema los estudiantes de las capas económicas altas de la sociedad, manteniéndose esta realidad en toda América Latina (Arnove, 2007). En este contexto, que remarca las diferencias sociales, ubicamos al docente y a los procesos de formación que le permiten desarrollar tal profesión. Elvir (2003, citada en Arnove, 2007), en su análisis de la literatura sobre *Los maestros efectivos y la enseñanza en las escuelas primarias de América Latina*, llegó a las siguientes conclusiones:



*“Los maestros efectivos [...] tienen mejores antecedentes académicos (dominio del contenido de la materia), más experiencia docente, mejor repertorio de actividades pedagógicas y mejores destrezas pedagógicas. Estos [...] maestros con frecuencia supervisan a sus estudiantes, les dan más tareas para realizar en casa, y les ofrecen retroinformación positiva, y a tiempo, porque tienen expectativas más altas para el éxito educativo de sus estudiantes. Además, dedican más tiempo a la instrucción directa. Estas características y prácticas son más comunes entre los maestros que reciben entrenamiento en sus escuelas, tienen mejores salarios y trabajan en centros con buena infraestructura física y equipo académico, principalmente donde hay suficientes libros de texto y escritorios par sus estudiantes.”*

La realidad latinoamericana indica que es poco factible llegar a ser un “maestro efectivo”, por lo menos si el ser maestro efectivo, se ajusta a las características citadas en la última frase del texto de Elvir. Las condiciones laborales de los docentes no son las adecuadas, si bien ellos son fundamentales en el procesos enseñanza aprendizaje. Sin entrar en los detalles ya, se parte de una situación actual que la literatura viene manejando en los últimos años, donde el hablar de los docentes se remite principalmente a hablar del “malestar docente”. En este trabajo se parte de la idea de que es necesario mejorar la calidad de la formación docente, sumada a todas las necesidades de cambio que presentan los diferentes sistemas educativos latinoamericanos. No se puede esperar que los docentes actúen como “intelectuales transformadores”<sup>1</sup>, si no se les da herramientas y formación como punto de partida. Y en esta misma dirección, se analiza el tema de la violencia escolar, es necesaria la formación y las herramientas para que los docentes sepan como actuar en un tema que actualmente les desborda y forma parte de su malestar en el sistema educativo.

Remitiendo a textos de Margalef (2007) la situación de la formación docente en España, se ha visto condicionada por la implantación del CAP, Certificación de Aptitud Pedagógica, desde la década del 70, donde los profesores se forman en su disciplina para luego con la obtención del CAP, insertarse en el medio como docentes de secundaria. Si bien, esta ha sido la opción durante mas de 30 años, existe en el país la necesidad de modificar esta situación, que en si es parte responsable de problemas del sistema, entre ellas, “la permanencia de una visión reduccionista de la formación y por tanto, del profesorado, como transmisor, instructor y ejecutor” (Margalef, 2007, p. 251). La autora sintetiza entre otras, algunas razones que han condicionado la evolución de la formación docente en España, proponiendo, además de la visión del docente antes comentada, un predominio academicista del conocimiento con asignaturas fragmentadas, una visión simplificada de quien se educa, “que no va mas allá de su categoría de ‘alumno’”, y donde conocimiento y “alumno” se encuentran descontextualizados de la experiencia particular de los implicados. Margalef (2007) reclama atención a la formación docente, aparentemente olvidada<sup>2</sup>. Si bien lo expresado,

---

<sup>1</sup> Giroux, H. (1992) *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*, España: Paidós.

<sup>2</sup> La propuesta del Máster de Educación Secundaria, podría subsanar esta situación para España, según Margalef (2007).

hace referencia a España, no es tan ajeno a la realidad latinoamericana y a la Uruguay en particular, con sus diferencias de por medio.

La formación docente en Uruguay es temprana, habiéndose inaugurado el Instituto de Profesores Artigas (IPA) en el año 1949, centro específico de formación de docentes para la Educación Media, el cual marcó un nivel de excelencia tanto a nivel teórico como práctico para los estudiantes la época y futuros profesores. La formación del IPA desde entonces a la actualidad consta de una formación pedagógica general para todas las especialidades que incluye durante los 4 años de carrera formación en Pedagogía, Sociología, Psicología, Historia de la educación, Legislación educativa y Didáctica. Además durante los 4 años también proporciona una formación específica de cada especialidad tanto teórica como práctica; y por último la práctica docente durante 2 años junto a un profesor de destacada competencia en un centro educativo, y en el último año de formación, práctica con un grupo asignado, bajo la supervisión del docente de Didáctica. Actualmente además de la formación del IPA, existen los Centros Regionales de Formación de Profesores (CERPs) creados con la reforma educativa de 1996 donde se forman profesores por áreas temáticas y no por materias, acondicionándose a la reforma educativa del momento<sup>3</sup>. Reforma esta con ideas positivas, pero de negativa implementación, más bien arbitraria dejando de lado la opinión docente, y sin las estructuras necesarias (Marrero y Toledo, 2006), lo que no permitió una correcta implantación de la misma y llevó a que durante los años próximos hasta la actualidad, se acrecentara en desorden y disminuyera la calidad educativa con docentes formados en el IPA que dan clases en centros de reforma, es decir educación por áreas; y docentes formados en los CERPs, que dan clases en centros sin reforma, es decir con educación por especialidad.

En el Uruguay actual se trata la nueva ley educativa, aún no definitiva, con lo cual la formación docente continúa sin grandes cambios, y con ciertas dificultades que en parte se “arrastran” desde inicios de siglo XX, entre las cuales Rodríguez Zidán (2008) destaca la falta de formación del profesorado y escasez de recursos; la ineficacia de una práctica de la enseñanza alejada de los intereses de los adolescentes, la necesidad de aumentar los recursos destinados a la formación docente y por ende, promover una formación docente que se adecue a las necesidades del momento. Más allá de las iniciativas del gobierno presidido por el Dr. Tabaré Vázquez, que desde el año 2005 a la actualidad ha, entre otras, mejorado el presupuesto educativo al nivel más alto de la historia de Uruguay, mejorado el salario docente, modificado y ampliando la cobertura de salud para el profesorado y trabajado en una nueva ley de educación más acorde a la realidad social del país, aún queda mucho por hacer, y muchas necesidades por cubrir para con los docente. La formación docente ha permanecido estable en

---

<sup>3</sup> Para más información ver Anexo III.

Uruguay, desde comienzo de la democracia hasta el año 2005, no se ha actualizado, en tanto el rol docente sí se ha modificado en el transcurso de los años, sí presenta exigencias mayores cotidianamente, sí requiere formación actualizada. Una vez más como en otras áreas del sistema educativo uruguayo estamos en la controversia sistema- realidad, es decir no caminan por sendas con una misma dirección; en tanto la realidad presenta constante cambio, el sistema se presenta estático.

¿Y en este contexto, que ocurre con la formación en violencia escolar para los docentes uruguayos? Sencilla y alarmantemente, no existe. Con lo cual se vuelve un agregado a la problemática, es decir, todo el malestar docente, el desgano, el desajuste de la función con la realidad, además hay otro problema, otro fenómeno actual e importante que es la violencia escolar, al cual los docentes se enfrentan cotidianamente sin herramientas, sin saber que hacer, actuando por intuición, en conclusión, sin una formación adecuada y por demás necesaria. Es real, que en los últimos dos años, el auge de la temática, ha promovido la realización de cursos, a diferentes niveles para dar cierta preparación a los docentes. Pero la situación es, que para trabajar en la erradicación de un problema crítico dentro de los centros educativos como es la violencia escolar, y que es causa y consecuencia de la violencia social en general, no existe una formación a la que puedan acceder todos y cada uno de los profesores que se desempeñan en el sistema educativo uruguayo.

#### *4.1.2 Malestar docente*

Las carencias de la formación docente y las deficiencias del propio sistema son parte y contribuyen a una situación general y acrecentada en los últimos años, que la literatura sobre educación señala como “malestar docente”. Pero no son las únicas desencadenantes de este malestar.

Estudios a nivel internacional señalan la incidencia de este “malestar docente” en otros contextos. A decir, el estudio realizado por Ayuso y Guillén (2008) evalúa el estado de burnout, es decir “síndrome del quemado” que es el más alto nivel de stress laboral, y mobbing o acoso moral en el trabajo en un grupo de 141 profesores de secundaria de Cádiz, España. La información aportada por este estudio revela que un 50.4% de los profesores evaluados se encuentran en un alto nivel de cansancio emocional, es decir emocionalmente exhaustos por el trabajo; en tanto un 42.6% de ellos presentan un alto nivel de falta de realización personal. Un 48.94% de los participantes estarían padeciendo burnout; en tanto se encontró además, que los profesores “casados con una edad media de cuarenta años, con la plaza definitiva, que llevan más de 15 años de docencia y en el mismo centro, que actualmente son tutores de algún grupo pero que no

han ejercido nunca un cargo directivo, son los más representativos de la muestra y al mismo tiempo, por ello, los más propensos a padecer el síndrome del burnout” (Ayuso y Guillén, 2008, pp.164-165). En este sentido, el estudio de Ayuso y Guillén (2008) coincide con otros allí citados en que el burnout lo viven docentes que tienen una experiencia de 10 años o más en la profesión, lo cual podría estar asociado al peso de la rutina sin cambios y la monotonía. Estos autores destacan que un docente debería tener una formación previa en *habilidades sociales y técnicas para afrontar el stress*. Señalan además otros estudios, al respecto de España, que aproximadamente un 40% de los docentes del país, estarían padeciendo burnout.

De otra parte el Estudio Estatal de convivencia escolar, realizado en España (Díaz-Aguado y cols., 2008) ha encontrado, además de un alto porcentaje de profesores que no se encuentran a gusto con su tarea docente y con el centro en que se desempeñan, un 14.8% de los 6175 profesores participantes de esta investigación “no se encuentran a gusto en el centro”, y un 14.8% que quisieran “dejar de ser profesores”. En tanto como síntomas de stress del quemado o del malestar docente que venimos desarrollando, se encontró un 1% del profesorado que “nunca logra crear un clima agradable en su trabajo” y un 10% “que siente frecuentemente decepción con su trabajo y le preocupa que esta situación le esté endureciendo emocionalmente”. Ruiz Morales (2005) señala que la crisis de la institución educativa en España y Europa en general, ajustada al mundo actual globalizado y mercantilizado, donde la educación se reconvierte para servir al mercado; exige del docente cambios que conllevan a la crisis de su rol en el sistema; el investigador señala:

*“El profesor ha dejado de ser el rector de la vida escolar, para convertirse en un técnico que pone en práctica principios, objetivos e instrumentos diseñados y definidos por otros, expertos en planificación, en tecnologías, en economía. Debe realizar su trabajo ejecutando roles como los de amigo, de psicólogo comprensivo, de orientador familiar, de evaluador de sus discípulos, de transmisor de los valores de tolerancia, de flexibilidad, etc., papeles que a menudo son incompatibles y que casi siempre chocan con la realidad. Desde todas las instancias oficiales –tanto autonómicas como estatales y europeas–, se insiste en que el saber acumulado con los años no es hoy tan valioso, y en que por eso el docente debe ser un profesional polivalente, transigente y adaptable. Como señalan los técnicos del sistema educativo: aparte de participar en el desarrollo de las propuestas curriculares en los centros y en las aulas, los profesores deben conocer la situación de cada alumno, su integración en el grupo y en la familia; también deben analizar las dificultades y los problemas de integración, mantener relaciones fluidas con las familias, con el resto del equipo, etc. (C. Gómez y otros, 2001). Su trabajo ya no tiene un centro – el aula–, sino varios: clases, claustros, consejo escolar, formación, realización de sustituciones, burocracia, etc., y en ninguno de esos ámbitos hace ya de actor principal.”*  
Ruiz Morales, 2005, p. 110).

Si bien en Uruguay no existen datos acerca de la incidencia del “malestar docente”, se ha encontrado cierta información al respecto. La investigación llevada a cabo por Kaplún (2008) acerca de las culturas juveniles y la educación, toma como punto de partida este malestar docente. En su rol de comunicador y educador, Kaplún destaca que este malestar se refleja cotidianamente en el primer contacto con los docentes

donde predominan las frases respecto a los estudiantes como “no los entiendo”, “nada les interesa, no están para nada”... Es entonces que existe un malestar latente que, de una parte, radica en la falta de comunicación y entendimiento entre los docentes y los estudiantes, más bien con las culturas juveniles. De otra parte este malestar se ajusta a la realidad de los docentes en Latinoamérica (en parte comentada párrafos atrás), profesión que tiene muchas obligaciones y genera mucho stress, entre ella asumir la realidad de cada diferente grupo de clase, realizar la instrucción académica y a la vez mantener la disciplina en clase, atender a los nuevos abordajes psicopedagógicos y para ello actualizarse, también han de atender a aspectos emocionales y sociales del alumnado, a exigencias de estos, de la familia y de la comunidad en muchos casos, y a la vez y contradictoriamente no cuentan con autonomía y participación en decisiones de la institución, como así no perciben un salario adecuado, no cuentan en muchas oportunidades con las herramientas y materiales necesarios entre otras cosas (Berger y Lisboa, 2009; Carlotto, 2002).

De otra parte, a la vez del gran descontento de muchos docentes ante la profesión, también se reconoce que es una de las actividades donde se dan más satisfacciones (Díaz-Aguado y cols., 2008; Marchesi, 2007). Marchesi (2007) señala la importancia de cuidar el bienestar emocional de los docentes, destacando que ha de ser cuidado por el propio individuo, como por la administración educativa. Señala la importancia de la reflexión del significado de la actividad docente, como fundamental en el cuidado y búsqueda del equilibrio emocional. Esta actividad de reflexión ha de ser compartida con otros docentes, donde se pueda apreciar el valor de las críticas constructivas, del intercambio, del análisis de la teoría y la acción docente. Ante cualquier problema, como ante la violencia escolar, se vuelve necesario el intercambio entre los adultos que hacen a la institución educativa. Si bien es difícil que a nivel de administración de la educación se organice algo semejante, por ejemplo en Uruguay; es importante que a nivel de centros se gestionen este tipo de actividades coordinadas, donde el diálogo y la búsqueda de acuerdos resultan fundamentales.

#### *4.1.3 El rol docente*

En este contexto que se ha comentado en párrafos anteriores, frente a los nuevos desafíos que la violencia escolar propone al profesorado y más allá de toda la buena predisposición del mismo para dar cara al asunto, encontramos factores de riesgo dentro del comportamiento docente, es decir conductas o actitudes que más que prevenir o ser intolerantes con la violencia, contribuyen a su promoción. La investigación a nivel internacional señala la conspiración del silencio por parte de los docentes y escuela en general, aludiendo al desconocimiento de la situación por parte de los

adultos. Este desconocimiento a diferentes niveles deja a la deriva a las víctimas de la violencia escolar, e implícitamente apoya al agresor al no intervenir (Díaz-Aguado y cols., 2004). Parte de este desconocimiento y conspiración del silencio (Smith, 1998) en que la escuela en general se encuentra, se debe entre otros aspectos a los mitos o creencias que los docentes y demás adultos, muchas veces manifiestan en torno a la violencia entre adolescentes. La existencia de los mismos, pone freno a una posible lucha contra la violencia escolar. Del Barrio (y cols., 2002), resume los mitos existentes en torno al maltrato entre iguales por abuso de poder (bullying) presentados en la siguiente tabla (4.1), los cuales se pueden hacer extensivos a otras formas de violencia escolar.

<i>Tabla 4.1 Mitos o concepciones erróneas acerca del maltrato.</i>	
Eso siempre ha existido ¿Por qué habría de ser un problema?	No puede legitimarse una costumbre que va en contra de otras personas.
En nuestra escuela no hay maltrato.	Existe maltrato en todas las escuelas.
Lo mejor es ocultarlo para no dañar la imagen del centro.	Es mejor dar imagen de seguridad y eficacia reconociendo problemas y disponiendo de soluciones.
Hay que aprender a manejarse en la vida; no se puede tener a los niños entre algodones; el maltrato forma el carácter.	Se trata de conducta abusiva y humilladora. No forma el carácter ni es buena para nadie en ningún sentido.
Era broma, no ha pasado nada; los chicos son chicos	No es divertido, no es inofensivo y no es aceptable.
Se lo merecían.	No se trata de justicia, se trata de victimización. Las víctimas provocativas necesitan un cuidado especial.
El profesorado sabe como enfrentar las situaciones de maltrato, es su trabajo, son profesionales.	La mayoría del profesorado no tiene preparación: ser profesor no convierte automáticamente en experto
Los agresores son chicos fuertes de familias desestructuradas que atacan a los empollones*.	Los agresores/as son de todo tipo, al igual que las víctimas.
<i>Tomado de Del Barrio y cols. 2002.</i>	
<i>*empollón: alumno estudioso, muy aplicado.</i>	

Estas creencias hacen parte de la comprensión del fenómeno de la violencia escolar desde los adultos. Algunos docentes se desesperan frente a la violencia escolar, no saben como actuar, se ven sin herramientas; en tanto otros, minimizan la situación basándose en las creencias antes señaladas. También en este sentido, como docentes, se ha de identificar el problema actual de la violencia escolar en los centros en que se trabaja, comprendiendo las dimensiones que presenta y asumiendo la responsabilidad que merece. Datos de España obtenidos en el Defensor del Pueblo (2000), señala que un 75% de los docentes evaluados en este estudio, considera el maltrato entre alumnos como “algo importante” (32%), “importante” (24%) o “muy importante” (19%), sin considerarlo el problema principal de funcionamiento del centro. De otra parte, resulta fundamental asumir la parte de responsabilidad que toca como docentes, aspecto difícil de lograr debido a que desde la visión docente la violencia escolar se atribuye a razones ajenas a su práctica. Los docentes españoles consultados en el segundo Informe del Defensor del Pueblo (2006) señalan como causas de la violencia escolar principalmente

a los problemas familiares, el contexto social y características individuales del estudiante; recién en el cuarto lugar señalan aspectos cercanos a su práctica como la falta de disciplina escolar, la organización del centro y el clima de convivencia. De la misma forma el Estudio Estatal sobre convivencia escolar (Díaz-Aguado y cols., 2008) señala como obstáculos principales a la convivencia escolar, en los primeros lugares a situaciones ajenas a la práctica docente, como son la “falta de disciplina desde la familia”, “falta de implicación de las familias”, la “falta de apoyo por parte de la administración” y “la legislación educativa que no permite actuar de forma adecuada”. Recién en un quinto lugar más cercano a su práctica señalan “la ineficacia educativa de las sanciones empleadas para corregir las transgresiones”.

Comprender lo que está ocurriendo, requiere “no cosificar” el fenómeno de la violencia escolar, es decir no verlo como una “cosa”, con vida propia, sino entender que la violencia depende de las personas que la practican (Charlot 1999, en Viscardi, 2004). Se torna necesario reconocer y reflexionar acerca de la propia contribución, de cada adulto que conforma la comunidad educativa, en el desarrollo de la violencia escolar, para poder trabajar sobre ello. Rodríguez Rojo (en Palomero y Fernández, 2002) destaca como la violencia escolar se manifiesta desde la propia escuela y los adultos que la componen en la “utilización de metodologías didácticas impositivas que eliminan toda creatividad del niño; en el pasotismo de algunos profesores antes los alumnos con dificultades; en la primacía de los contenidos frente al desarrollo de actitudes de convivencia y diálogo; en el fatalismo del “no se puede hacer nada”, que crea jóvenes sin ilusión; en el elitismo que margina a los mas desfavorecidos; en la escuela sin proyectos fruto de una sociedad sin valores; en la resolución de conflictos mediante el castigo o la segregación de estudiantes; en la “escuela-isla” que no relaciona los contenidos con la vida; en la implantación de un currículum homogéneo que no contempla el interculturalismo” (Rodríguez Rojo, en Palomero y Fernández, 2002, p.26).

Edwards (2005) plantea interrogantes respecto al rol docente “¿Es ético llegar tarde a clase, irse antes, perder tiempo pasando lista o leyendo un programa interminable; proporcionar en todo momento fotocopias para que los alumnos se las arreglen solos con alguna que otra consigna; transmitir ideas personales respecto de lo ideológico (sin advertírselo); recorrerse todo el articulado del reglamento de licencias; buscarse congresos, cursos; inventarse enfermedades; pasarles vídeos de manera ininterrumpida y sin grandes justificaciones a la vista?... ¿Es ético tener un código propio que tipifique cuáles alumnos, por «diferentes», serán los que de cualquier manera nos provocarán algún rechazo etiquetándolos como el *petiso*, el *gordo*, el *tonto*, el *negrito*, el *judío*?... ¿Es ético negar que tenemos preferencias, o, peor aún, que no reconozcamos que algunas de esas preferencias van más allá de lo que es más o menos normal?” (Edwards, 2005, p. 6). El autor señala desde su reflexión acerca de la ética del rol

docente, que quién apele a este muestrario de acciones, puede considerarse un “educador violento”.

En pocas palabras se han puntualizado aspectos fundamentales de los adultos que forman parte de la comunidad educativa, que contribuyen al desarrollo de la violencia escolar. Es fundamental la visión que los adultos tengan acerca del problema de la violencia escolar, que se reflexione y reconozca sobre las carencias como así sobre las virtudes que se poseen para poder enfrentar la violencia, como así contar con una visión sustentada de información acerca de lo que está ocurriendo, para poder trabajar sobre ello.

#### *4.1.4 Estilos docentes*

Es en este sentido, que influye además de lo señalado, la postura personal del docente ante la violencia escolar. Es decir, la mirada acerca del fenómeno, será subjetiva; como desde el comienzo de este estudio se ha comentado, dependerá de lo que los adultos son, en relación al contexto y vivencias que han influenciado y contribuido a su desarrollo. En concordancia con lo que se es, será el discurso, el que puede llevar implícito cierta violencia, a la que Cabrera Murcia (2005) llama como violencia invisible a los ojos pero “visible a los oídos”, es decir, enmascarada en el lenguaje, con el que se da vida e intencionalidad a las acciones y que influye en la interacción con los demás. Esta violencia puede estar en la relación docente – alumno, como así en la relación institución educativa, con alumnos y docentes, en el currículum oculto de la misma.

En este sentido el tratamiento a la diversidad del alumnado es un punto fundamental, en el que docentes e institución educativa hacen caso omiso en gran parte de las oportunidades, actuando como si la diversidad no existiera. Este punto, deja a las minorías en una situación de desventaja, que puede incrementar su vulnerabilidad hacia las situaciones de violencia escolar. Díaz-Aguado (2004 a) señala al respecto, que es conveniente tener en cuenta los estilos docentes a la hora de tratar a la diversidad:

- Los profesores reactivos, o pasivos: Sostienen que sus alumnos son todos iguales, no intentan compensar desigualdades que puedan existir, y tampoco las incrementan. No hacen diferencia entre los alumnos, intentando no discriminar en una “ilusión de trato igualitario”, en tanto demuestran así, escasos recursos de adaptación a la diversidad y a los alumnos con problemas de conducta.
- Los profesores proactivos o compensatorios de la discriminación: Atienden a la diversidad siendo consientes de ella. Utilizan recursos varios, atendiendo al conjunto de la clase, y a las necesidades individuales. Creen que su papel es adecuarse a las



necesidades de cada alumno y asegurar su máximo progreso. Distribuyen protagonismo y atención a todo el alumnado.

- Los profesores sobre reactivos o discriminatorios: no se creen responsable de lo que pasa con sus alumnos, se limitan a impartir la materia y evaluar el rendimiento. Entienden las diferencias de capacidades como algo superior a lo que el alumno es, y en general colocan en zonas marginales del aula a los alumnos problemáticos, destacando siempre a los alumnos de mayor rendimiento que no obstaculizan su clase.

En lo referente a la mirada que los docentes puedan tener acerca del fenómeno de la violencia escolar y del maltrato entre iguales en particular, Van der Meulen (y cols., 2003) destaca la importancia de los estudios retrospectivos, que de una parte permiten relacionar conductas y sentimientos de los adultos actuales con vivencias del pasado, como así dan información de años anteriores, en que no se contaba con el nivel de investigación con el que hoy día se cuenta. Una de las investigaciones desarrolladas en este marco, de corte retrospectivo, trabajó con una muestra de 64 profesores de primaria y secundaria de Madrid, España, estudiando aspectos de la victimización vivida en el pasado por estos actuales miembros de la enseñanza, y evaluando su experiencia actual con el maltrato en las escuelas en que se desempeñan como docentes. No se encontraron grandes diferencia entre víctimas y no víctimas, en el pasado, al respecto de la frecuencia con que observan situaciones de maltrato entre sus estudiantes, pero si en la importancia que dan a estos sucesos, siendo mayor en quienes fueron víctimas. Los docentes víctimas, dicen intervenir para cortar la situación, tanto como quienes no lo fueron, alegando que así hubieran deseado que sucediera en las situaciones que se vieron victimizados. Recomiendan a los estudiantes que son victimizados, que busquen ayuda entre los compañeros y que acudan a un adulto; señalan tanto como quienes no fueron víctimas, que el cambio ha de llegar desde el propio alumno o de la familia; en tanto si creen, a diferencia de los docentes que no fueron víctimas, que el proyecto de centro podría incidir en cambiar la situación. Los docentes víctimas en su pasado, confían en menor medida que los docentes no víctimas, que la función del profesor pueda llevar a soluciones. Como destaca Van der Meulen (y cols., 2003) los docente víctimas, no se ven muy confiados a poder ser parte de la resolución del problema de la violencia entre sus estudiantes.

Estos aspectos podrían asociarse a sentimientos personales en referencia a su autoestima, señalados en otros estudios retrospectivos, y que sin generalizar, permiten, de cara al trabajo de la presente tesis desarrollada en Uruguay, pensar que la visión del los docentes, o el estilo docente asociado a su personalidad, influirá en la determinación que este tenga ante la violencia escolar. Una vez más, la perspectiva ecológica, visualizada en la influencia de los diferentes contextos y relaciones para con cada

individuo, hace su lugar, ahora en las concepciones que los adultos puedan tener ante el fenómeno de la violencia escolar.

Erradicar la violencia es un proceso de aprendizaje para todos los que forman parte de la comunidad educativa, ha de ser aprendizaje para los estudiantes y para los docentes, todos han de aprender a convivir, a aceptar las diferencias, a no tolerar las injusticias y a resolver cualquier tipo de conflicto por medio de una comunicación participativa. Los docentes han de aprender a convivir en paz, promoviendo paz para ellos mismos y los estudiantes con los que se comparte cotidianamente el espacio educativo. Cabe señalar entonces, que las intervenciones<sup>4</sup> cuanto más generales se propongan, mayor eficacia tendrán; en tanto en este sentido, la formación docente, o mas bien la “autoformación docente” como señalan Del Rey y Ortega (2001 a) ha de ser parte fundamental de los programas de intervención, en la necesidad de modificar ideas previas erróneas que estos tengan ante el maltrato, y al respecto de sus propias posibilidades en la lucha contra la violencia escolar.

#### *4.1.5 Los docentes desde la mirada de los estudiantes*

La investigación a nivel internacional ha evidenciado que muchos estudiantes piensan que los docentes no se enteran de lo que ocurre entre el alumnado a nivel de violencia escolar, o que en muchas oportunidades miran para otro lado. Así mismo los estudiantes no recurren al profesorado en búsqueda de ayuda ante la violencia escolar.

A modo de ejemplo la información aportada por las investigaciones de Díaz Aguado (y cols., 2004), señalan que al consultar a los estudiantes acerca de qué hace el profesorado ante la violencia escolar, alrededor de un 50% señalan que los docentes trabajan e intervienen activamente y que se puede contar con ellos; sin embargo y también con porcentajes elevados, aunque menores, un 34% señala que los docentes “no se enteran de lo que ocurre”, un 32% que “no saben impedirlo” y un 21% que los docentes “miran para otro lado” ante la violencia escolar.

Así mismo, datos del Informe del Defensor del Pueblo (2006) para España, señala que al consultar a los estudiantes víctimas de violencia escolar, acerca de quien interviene para ayudar cuando vive una situación de violencia escolar, estos señalan en 68.5%, que los amigos son los que intervienen para ayudar. Un 15.3% del alumnado señala a los docentes como figuras que intervienen para ayudar. Así también al consultarles acerca de que hacen los profesores ante la violencia escolar, un 31.3% del alumnado señala que algunos docentes intervienen para cortar la situación, un 29.8%

---

<sup>4</sup> Se amplía en el Capítulo V.

dicen que los docentes castigan a quien agrede, en tanto un 19.8% dicen que no hacen nada porque no se enteran un 6.6% dicen que no hacen nada aún conociendo la situación.

Estos datos resultan alarmantes, e indican una vez mas la dirección a la que debemos dirigirnos, de cara a trabajar en la erradicación de la violencia escolar, y es la necesidad de potenciar la comunicación docente-estudiante y mejorar la calidad de estos relacionamientos en los centros educativos. Esta reflexión, devuelve al inicio del capítulo que aquí se desarrolla, es decir a la necesidad de formación docente, aspecto que será analizado en esta investigación y que ha sido manifestado en las investigaciones a nivel internacional (Del Rey y Ortega, 2001a; Díaz-Aguado y cols., 2002, 2008, Martín Seoane, Pulido y Vera, 2008). Sumado a lo que el docente puede aportar desde su reflexión acerca de su profesión y su propia acción, esta la creciente necesidad de recibir una formación adecuada, la cual debería apoyarse en innovaciones educativas desde las políticas educativas que controlan los sistemas educativos de los países, y en el caso de la presente investigación, en Uruguay.

#### **4.2 La institución educativa**

Hasta el momento se ha revisado y reflexionado acerca del papel y responsabilidad de docentes en el fenómeno de la violencia escolar. En el presente apartado, se intenta hacer el mismo proceso con el fin de insertarnos en el rol que la propia institución educativa juega en el desarrollo de la violencia escolar, es decir se revisará la situación de la violencia en la escuela, desde la propia escuela. Esto responde a la necesidad de conocer que aspectos de la institución educativa podrían considerarse como factores de riesgo ante la violencia escolar. La escuela, desde una perspectiva ecológica, es uno de los microsistemas principales junto con la familia en que desde temprana edad se inician las primeras relaciones interpersonales; y en el caso de la presente investigación es el espacio donde conviven adolescentes y docentes, y es donde se dan las relaciones que pueden implicar violencia, y que son los objetivos centrales de este trabajo.

Gran parte de la investigación en esta área se ha centrado en determinar cuáles pueden ser los puntos en que la escuela y los adultos que la componen, fallan, en el sentido de propiciar el surgimiento de la violencia. Otra cara de la investigación presenta una mirada muy crítica hacia el sistema político, señalándolo como responsable de la crisis de la institución educativa y promotor enmascarado de la violencia escolar. Desde esta visión el trabajo de Ruiz Morales (2005) acerca de la situación en Andalucía, España, destaca la necesidad de combatir la violencia escolar desde fuera, mirando

hacia estructuras y procesos que dirigen el sistema, debido a que la violencia escolar esta especialmente propiciada por los discursos y las medidas político-legislativas, los modelos pedagógicos imperantes, y en parte por la nueva naturaleza docente. “Combatirla es enfrentarse a todo un sistema” (Ruiz Morales, 2005, p. 115) destaca el autor. En este sentido señala la crisis de la educación al adaptarse a los modelos de mercado globalizado actual, con medidas que hostigan a la educación a la vez que se encubren en un discurso de solidaridad, atención a la diversidad e impulso de la excelencia. Destaca la “rentabilidad política” de la violencia escolar, que entre otras, sirve de argumento a políticas de privatización y focaliza el interés en la seguridad y no en otros aspectos. A la vez señala el afán político por mostrar a la violencia escolar como una “ola, moda de causas oscuras y vacía de política”, instaurando detrás de este discurso un interés de disciplinamiento social, efectuado en normas de disciplina ofrecidas a los centros a modo de decretos, que ofrecen a la vez, una amplia gama de transgresiones a las normas de convivencia. Así mismo, se muestra al docente con cierta incompetencia, ha de propiciar la disciplina en los centros, pero no posee autonomía, capacidad ni instrumentos para ejercerla. Desde la visión de Ruiz Morales, en esta sociedad mercantilizada la autoridad la tiene quien es “capaz de dar trabajo, o bien el que ha conseguido éxito social o económico, preferentemente de manera rápida y cómoda” (Ruiz Morales, 2005, p. 113). La escuela se deteriora al igual que la figura docente que ha dejado de ser la autoridad que posee los conocimientos y las cualidades para “convertirse en profesionales adaptables, polivalentes con cometidos imposibles y sin los suficientes medios” (Ruiz Morales, 2005, 113). El docente se ve enfrentado a múltiples tareas, entre ellas sustituir a la familia y atraer al sistema a estudiantes en su mayoría desmotivados.

De otra parte, importantes investigaciones a nivel internacional, se posicionan desde dentro de la escuela, convencidas de que si es posible hacer algo desde dentro, y para ello, analizan las posibles contribuciones desde el interior de la escuela actual, al desarrollo de la violencia escolar. Como señala Rodríguez Díaz (y cols., 2004) “esta realidad exige una solución inmediata y un trabajo continuado que tenga y se reorienta como intervención optimizadora y preventiva y, en caso necesario, como correctiva con orientación no disciplinaria y sí favorable y propiciadora de una convivencia cooperativa” (p. 14). Es necesario desde esta perspectiva orientar la intervención hacia el desarrollo de la convivencia prosocial en los centros educativos, sin dejar de considerar que sucedería si por ejemplo la sociedad fuese más justa, pero partiendo de que esta es la sociedad en que vivimos, la que es así y ahora, y sobre la que urge hacer algo para mejorarla.

En primera instancia, al evaluar los posibles aspectos influyentes en el desarrollo de la violencia escolar, se ha de señalar que una escuela que pretende enseñar en la

tolerancia y respeto mutuo, ha de actuar en ese sentido. Por esto, será necesario desde la propia institución el reflexionar acerca del currículum oculto, es decir lo que no es explícito, y que refiere a valores que se dicen han de transmitirse, pero que resultan contradictorios a las prácticas educativas (Díaz-Aguado y cols., 2004). Superar esta contradicción es fundamental de cara al tratamiento de la violencia escolar. A continuación se señalan aspectos de la institución educativa actual que pasan a engrosar este currículum oculto y se constituyen como influyentes en el desarrollo de la violencia escolar.

Díaz-Aguado (2005), señala en este sentido, características de la escuela que incrementan el riesgo de desarrollo de la violencia escolar, como así impiden su superación. Entre ellas:

- *La tendencia a minimizar las agresiones entre iguales.* Tanto adultos como adolescentes, justifican el uso de agresiones como algo normal, necesario para hacerse más fuerte, “curtirse”. La investigadora señala desde su estudio con adolescentes, que un 37.6% de los mismos dijeron aceptar la creencia de “si no devuelves los golpes que recibes, creerán que eres un cobarde” (Díaz-Aguado y cols., 2004; Díaz-Aguado, 2005).
- *El tratamiento tradicional dado a la diversidad, actuando como si no existiera.* Con lo cual la diferencia o el ser parte de una minoría puede incrementar la posibilidad de ser víctima de violencia escolar.
- *Insuficiencia de repuesta de la escuela ante la violencia escolar.* Esta falta de respuesta es general, aspecto que se destaca en la carencia de ayuda a las víctimas como así en el papel del profesorado dedicado casi exclusivamente a impartir una materia. Ambas faltas de atención y respuesta a la situación, contribuyen a que la violencia escolar permanezca entre los adolescentes.

Cabe agregar a las puntualizaciones anteriores, que para Uruguay el aspecto de atención a la diversidad es fundamental y punto sobre el cual cabría reflexionar. Esto se debe a que desde los anales de la educación uruguaya, esta nace y se desarrolla como homogeneizadora, preparada para una población semejante y en su mayoría de clase media, siendo ambas características actualmente inexistentes. Y pretende además un rendimiento semejante, porque no igual de todos los estudiantes, con lo cual, desde ese planteamiento de la escuela no se atiende a la diversidad y por ende, no se trabaja en el conocimiento y el respeto hacia ella.

De otra parte, Fernández ya en 1998, señalaba como “causas de la agresividad escolar” y dentro de la categoría que llama “factores o agentes endógenos”, a la propia escuela destacando los principios básicos que conforman la institución educativa como favorecedores de la violencia. La crisis de valores existentes desde el propio planteamiento de la finalidad de la escuela en una sociedad que se globaliza, la falta de

consenso acerca de los valores a defender y promover, y la asimetría de roles de docentes y alumnos en este marco, dificulta la posibilidad de una comunicación real. Se suma a esto, aspectos como el elevado número de estudiantes por grupo, la mala organización de espacios y tiempos, la organización de normas de funcionamientos. Destaca además, la importancia de las relaciones interpersonales que se den en este contexto, como influyentes positiva o negativamente en el desarrollo de la violencia escolar.

Martínez-Otero (2005) señala aspectos a considerar desde la institución escolar, que se conjugan con una enmarañada red de causas personales, sociales, familiares, relacionales a diferentes niveles, resultando como posibles gérmenes de la violencia:

- Las múltiples exigencias de adaptación, provenientes de un entorno escolar altamente jerarquizado, burocratizado y tecnificado.
- Las desigualdades y las discrepancias respecto a la asignación de espacios y de materiales (despachos, muebles, ordenadores...), de horarios, de funciones, etcétera.
- La hipervigilancia institucional, y los métodos pedagógicos basados en comparaciones odiosas y en castigos.
- La preocupación exclusiva por los resultados académicos de los alumnos y su comparación con la norma, en detrimento de las personas y de los procesos educativos.
- La presencia de una cultura escolar hegemónica, que puede chocar con otra u otras que están en posición desventajosa.
- La asimetría relacional y comunicativa entre educadores y educandos.
- El elevado número de alumnos, que impide o que dificulta la atención personalizada.

Partiendo entonces de la comprensión de que el sistema educativo es parte de un contexto político del momento histórico en que se evalúe, y en ese sentido de acuerdo con las ideas de Ruiz Morales (2005) cabe destacar que este contexto se plantea como poco modificable a corto plazo. De cara al trabajar para erradicar la violencia escolar, resulta más factible, el centrar la mirada hacia los microsistemas, es decir evaluar que se está haciendo desde la propia institución educativa y que se necesita hacer para mejorar de forma urgente la calidad de vida de docentes y estudiantes, en lo que refiere a convivencia y violencia escolar. Esto significa, más allá de las condicionantes del entorno, reflexionar desde dentro de la institución, e intentar modificar lo que puede estar influyendo negativamente en la convivencia y con un efecto positivo en el desarrollo de la violencia escolar.

#### 4.2.1 La regulación de la convivencia en los centros educativos

A nivel educativo como a otros niveles de la sociedad, en varias oportunidades tanto en Europa como en América, y en otras partes del mundo; el establecimiento de la disciplina ha sido la forma de enfrentar las problemáticas sociales y educativas. Mantener la disciplina en el ambiente educativo ha sido históricamente uno de los fines principales de los sistemas educativos, y por medio de la educación, los gobiernos mantienen la disciplina social. Sin entrar en el trasfondo filosófico que conlleva la historia de la disciplina en nuestras sociedades<sup>5</sup>, como señala Martínez-Otero (2005) la combinación “vigilar y castigar” se mantiene aunque más sutil, entre las formas de control del sistema educativo “por medio de amenazas, de insinuaciones y de sanciones de distinta naturaleza (exclusión de actividades, malas notas, desprestigio y humillación del alumno...). El ejercicio de la autoridad docente debe huir siempre de estos recursos de presión y de punición. En el campo escolar, tan oscuras vías disciplinarias deben ser sustituidas por el fomento de la competencia social y por las normas razonadas” (Martínez-Otero, 2005, p. 47). Actualmente es conocido, que estos mecanismos no disminuyen las irregularidades de comportamiento, ni las situaciones de violencia escolar, con lo cual resultan ineficientes de cara a la calidad de convivencia en los centros educativos. Además, la investigación en el área de violencia escolar y clima educativo, señala la importancia de otras formas de resolución o tratamiento a las problemáticas escolares, entre ellas la mediación y la negociación<sup>6</sup>, a pesar de ello, los mecanismos punitivos siguen siendo parte de nuestras instituciones educativas.

Estos modelos punitivos se basan en la hipótesis de que al sancionar, a quién por ejemplo agrede o promueve un problema de convivencia o violencia, se le disuade de repetir esta conducta, en tanto esto resulta una advertencia para el resto de estudiantes, para que no comentan la misma falta, sabiendo desde antes que puede ocurrir (Torrego, 2001). Como características de estos modelos, encontramos que el poder lo tiene un tercero, sea el consejo escolar, un docente, o autoridad del centro, será quien define si corresponde o no una sanción, y el énfasis se coloca en sancionar como modo de hacer justicia.

A modo de ejemplo, las investigaciones de Narodowski (1998) en Argentina, acerca del sistema de amonestaciones de aquel país, son reflejo de la ineficacia de los sistemas punitivos, en el sentido de que no corrige la conducta del estudiante implicado en una situación problemática. Ante la “falta disciplinaria”, el alumno obtiene una amonestación, que se aplica a modo de “partes de amonestación” donde consta el

<sup>5</sup> Foucault, M. (2005) *Vigilar y castigar*, Siglo XXI Editores.

Barrán, J.P. (1990) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo II, *El disciplinamiento (1860-1920)*, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.

<sup>6</sup> Ver “Intervenciones”, Capítulo V.

nombre del estudiante, el motivo del castigo, y la medida disciplinaria tomada que es notificada al padre o tutor del alumno. El estudiante puede acumular hasta 25 amonestaciones en el año, momento en que pierde su calidad de estudiante, la cual se puede recuperar dando examen de todas las asignaturas curriculares. Las amonestaciones no se acumulan para el siguiente año, con lo cual un estudiante que culmina el primer año con 20 amonestaciones, comenzará el segundo año con cero. El estudio realizado por Narodowski, consistió en revisar 14.226 partes de amonestaciones impuestos entre 1976 y 1988, período en que encontramos 8 años de educación “influenciada por la política represiva de la dictadura militar” y los posteriores 5 primeros años de vuelta a la democracia. A grandes rasgos las conclusiones a las que llegó, fueron: se encontró que en el período democrático ascendía notoriamente la cantidad de partes emitidos; no se encontraron evidencias que las amonestaciones eliminen las faltas disciplinarias; la principal causa de amonestación es la “falta de respeto”, pero el número de amonestaciones varía dependiendo el damnificado, es así mejor faltar el respeto a un compañero, que al director del centro; el sistema de amonestaciones pone siempre al estudiante como objeto de conflicto; los estudiantes especulan con el sistema, ahorran amonestaciones para fin de año, o frente a la búsqueda de culpables por parte de los docentes, no se señala al responsable real, sino al que tiene menos amonestaciones acumuladas. El sistema lleva implícito valores que genera con su propia práctica, una suerte de especulación donde la actividad humana es acumulable y calculable, y donde prima el autoritarismo, sin voz ni voto para el estudiante.

Siendo necesaria la existencia de normas en los centro educativos, la idea de sanción-castigo ante la falta, no resuelve, no mejora la situación ni la calidad de la convivencia en los centros, por el contrario, implica una suerte de violencia simbólica o violencia estructural de la institución educativa hacia los estudiantes, y conlleva implícito el aprendizaje por parte de estos, de que esta es la forma adecuada y admitida por los adultos para resolver los conflictos de convivencia.

Si bien lo propuesto hasta el momento, se corresponde a sistemas aplicados en gran parte del mundo y en particular ocurre de esta forma al respecto de la regulación de convivencia en Uruguay, como se apreciará en el próximo apartado; cabe señalar que en la actualidad son muchos y en pleno desarrollo, los centros que regulan su convivencia de formas más democráticas, aplicando estrategias impulsadas desde diferentes áreas de la investigación, por ejemplo desde el campo de la violencia escolar y los programas de intervención propuestos desde allí (Arón, 2009; Díaz-Aguado 2004a, 2004b; Gajardo, 2009; Ortega, 2008; Torrego y Moreno, 2003).

Se puntualizan aspectos al respecto en el capítulo Intervenciones, de la presente tesis. Así mismo, cabe señalar aquí en este sentido, algunas consideraciones aportadas



por Díaz-Aguado (2002) en lo referente a la regulación de la convivencia. Una de ella corresponde a la distribución de poder entre los estudiantes. Para que el alumnado se apropie del significado de la democracia conviene que participen activamente en la construcción de la misma, desde la creación de las normas de convivencia y la definición de deberes y derechos ante estas, como así en los procesos de compromiso y puesta en práctica de los deberes y derechos definidos, como en la participación en toma de decisiones ante el incumplimiento de las normas. Díaz- Aguado (2002) señala que se ha evidenciado que el cumplimiento de las normas es marcadamente mayor cuando los estudiantes participan en estos procesos de elaboración. Así mismo, la investigadora señala la necesidad de superar el currículum oculto, y contrario al currículum explícito. La propuesta es que el currículum escolar sea claro ante la mirada de los estudiantes, favoreciendo su comprensión, y basado en objetivos democráticos que han de evidenciarse en todas las actividades de los centros educativos. Señala, la importancia de dar a los estudiantes, “un papel más activo en su propio aprendizaje” (Díaz-Aguado, 2002, p. 59).

#### 4.2.2 Regulación de la convivencia en los centros uruguayos: Estatuto del Estudiante

Hacia el año 2005, en lo que refiere al funcionamiento en los centros educativos uruguayos, se establece una nueva legislación o normativa en la intención de regular los comportamientos de los adolescentes en el espacio educativo. Se diseña el nuevo “Estatuto del Estudiante” (ANEP-CODICEN, 2005), que comienza a regir este mismo año y que se instituye como parte de la legislación de la Educación en Uruguay.

El nuevo “Estatuto del estudiante” rige entonces en Uruguay desde el año 2005. Esta nueva normativa, surge a partir de modificaciones y en gran parte por oposición, a la normativa previa existente conocida como “Reglamento de comportamiento del alumno”. Este último, tenía como “...finalidad establecer los límites en los que se debe encuadrar el comportamiento de los alumnos pertenecientes a los Consejos de Educación Secundaria y Técnico-Profesional. A éstos últimos les corresponde velar por el logro del clima escolar deseado y aplicar sanciones en caso de infracción. (ANEP, en Viscardi, 2003, p. 7). Como señalara Viscardi (2003) el antiguo reglamento enmarcaba comportamientos y establecía sanciones frente a las faltas de los estudiantes, faltas en el sentido de incumplimiento o irresponsabilidad en torno a la normativa. Se definían entonces como *faltas leves* al trato irrespetuoso con compañeros y funcionarios del centro, *faltas graves* corresponde a la reincidencia de las anteriores, a la infracción de normas administrativas que alteren el funcionamiento del centro, pequeñas depredaciones del local o materiales, las faltas injustificadas, promoción de disturbios en clase y agresiones a los compañeros. Las *faltas muy graves* corresponden a la

reincidencia de las faltas anteriores, la agresión a autoridades, los hechos de violencia física, porte de armas, destrucción significativa del local, realización de actos religiosos o políticos, introducción de drogas, alcohol o pornografía al local, atentados contra los símbolos nacionales. Las faltas leves serían sancionadas como observaciones o amonestaciones debiendo ser registradas en el Libro de Disciplina, comúnmente conocido como Cuaderno de Conducta, siendo esta segunda terminología la que se usará en este trabajo. Las observaciones acumuladas, desencadenarían en amonestaciones, y estas podrían llevar a suspensiones de hasta 60 días dependiendo del caso. De las faltas graves o muy graves se encargaría el Consejo Asesor Pedagógico (CAP). Resulta interesante el que el agredir a una autoridad fuese más grave que agredir a un compañero de clase. Han sido en parte las propias carencias del reglamento las que llevaron a que el mismo caducase; así mismo implementar una nueva normativa requiere de tiempo, un tiempo de transición y adaptación, y recordando que el cese de este Reglamento y la instauración del nuevo Estatuto de Estudiante se dan en el transcurso de año 2005, el trabajo de investigación que en esta tesis se desarrolla, se sitúa entonces en época de transición a nivel de normativa.

Es en el ***Estatuto del Estudiante*** (ANEP-CODICEN, 2005) donde encontramos actualmente los derechos y responsabilidades de los estudiantes de Educación Media. Su creación en 2005, intenta responder a reclamos principalmente del cuerpo docente, en torno a una normativa que consideraban necesaria y sustituyendo a la hasta el momento existente. A continuación detallamos algunos puntos de este estatuto, relacionados a nuestra investigación. En su sección inicial el estatuto, establece los “Principios Generales”, en que se detallan los fines de la educación y los derechos del estudiante como tal, entre ellos derecho a la educación, expresión, asociación, continuación, protección y situaciones en que el estudiante trabaja o consideraciones familiares a tener presentes. Seguidamente, el apartado “Responsabilidades”, señala lo que se espera del estudiante en torno a su relación con otros estudiantes, docentes y autoridades, entre ello encontramos: “trato respetuoso y, por lo tanto, abstención de hechos de violencia y de provocaciones o incitaciones a la violencia como también de conductas o uso de términos injuriosos”<sup>7</sup>; abstención de ingresar al local con armas, instrumentos que pudieran causar daños físicos, pornografía, psicotóxicos, etc., abstención a realizar actos de proselitismo, religioso o político; mantener una conducta que permita el desarrollo de la tarea educativa; no dañar efectos personales de otras personas, respeto y cuidado a bienes del centro de estudio, a documentación o símbolos nacionales. Se señalan además responsabilidades de los funcionarios en relación a los estudiantes, por ejemplo “Dialogar permanentemente con el educando, en aras de los valores y finalidades emergentes de este Estatuto.” Un punto de especial importancia

---

<sup>7</sup> Extraído de ANEP, Uruguay: [www.anep.edu.uy](http://www.anep.edu.uy)

para nuestro trabajo, es el capítulo VIII del estatuto, que refiere a “las medidas correctivas”, aplicables cuando el estudiante incumple las responsabilidades propias y aquí detalladas. En esos casos se aplican las medidas, entre ellas la “mera advertencia” debe ser entendida por el estudiante para modificar su conducta, el “retiro del aula” puede ser un tipo de medida – sanción realizada por el docente, que luego deberá ser informada al adscripto y se registrará en el Cuaderno de Conducta, que mensualmente es revisado por la Dirección. Es este, el espacio de registro de todas las irresponsabilidades de los estudiantes y de las medidas sancionadoras o correctivas que se tomaron. Este estatuto del estudiante detalla además la nómina de correctivos, de la siguiente forma: 1) observación verbal, 2) observación escrita con anotación en la ficha estudiantil, 3) cumplimiento de actividades alternativas o tareas comunitarias y 4) suspensión por hasta 1 año, con o sin prohibición de rendir exámenes en calidad de libre. Las medidas “1”, serán aplicadas por el docente, las “2” y “3”, por la Dirección del centro y las “4”, por la Dirección previa consulta al CAP.

El CAP, es el *Consejo Asesor Pedagógico*, que deberá existir en cada centro a partir del primer mes de cada año de curso. La organización del CAP también se establece en el Estatuto del Estudiante. Este consejo estará formado por tres docentes, de tercer grado en el escalafón docente y en caso de que este requisito no se cumpla, se evaluará las calificaciones docentes, la antigüedad del mismo o cualquier aspecto que destaque en su función. Los docentes que integren el CAP serán designados por la Dirección del centro, uno será elegido por la misma, uno por sus pares y uno por los estudiantes. El CAP realiza una reunión mensual donde se consideran aspectos relativos a los comportamientos de los estudiantes en el centro, y reuniones extra en caso de ser necesarias. La Dirección del centro ha de participar de todas las reuniones. Los cometidos del CAP incluyen actuar como órgano de consulta y opinión respecto al comportamiento de los estudiantes, determinar medidas preventivas, valorativas y de corrección en estos aspectos, realizar el seguimiento del comportamiento de un educando, cuando corresponda con objetivos formativos y pedagógicos, y reconocer y dar valor a las “conductas humanas ejemplares” de los estudiantes.

En cuanto al “Procedimiento disciplinario” del CAP, como lo señala el Estatuto de Estudiante, el mismo actuará en casos en que se incumplan responsabilidades o normativas del centro por parte de los estudiantes. Corresponde al CAP investigar todo sobre los hechos, entre ello reunir pruebas, tomar testimonio de los implicados, analizar el caso, realizar un informe del mismo e informar a los involucrados la decisión tomada por el Consejo. En caso de que exista un alumno inculcado en los hechos se pasa a informar al mismo y a su representante legal (a los padres en el caso que el alumno sea menor de edad), la decisión del CAP puede ser recusada por el alumno, el que en todo el proceso irá articulando y presentado su defensa. El CAP puede tomar las decisiones sobre las medidas correctivas que antes señalamos como “4”, y como se puede apreciar

funciona como un juicio, presentando en cada centro un perfil determinado en relación al estilo docente de los que le integren y al estilo pedagógico de la Dirección del centro que corresponda.

Como se señalara previamente, refiriéndonos a Narodowski (1998) estos mecanismos de control de comportamiento, no son meramente efectivos en los centros educativos. En el caso puntual del estudio de la violencia escolar, desde una visión macro de la situación, la existencia de estas reglamentaciones no ha colaborado en la disminución de la violencia u otras problemáticas a nivel de conducta del estudiantado en los centros educativos. En lo que refiere a Uruguay, los cambios entre una reglamentación y otra, no muestran diferencias significativas, por el contrario se mantiene un estilo de sancionamiento semejante entre el reglamento antiguo y el nuevo estatuto. Sin entrar ahora en la discusión, se deja abierta una brecha hacia la reflexión respecto al abismo percibido entre la reglamentación actual y la resolución de conflictos en torno a la violencia escolar en los centros educativos de Uruguay. En esta investigación, posteriormente, se presentan resultados relativos al uso del Cuaderno de Conducta en los centros educativos de Juan Lacaze, donde se desarrolla esta investigación. Cabe destacar y remarcar lo propuesto por Díaz-Aguado (2002), de que entre todo lo que se percibe como necesidades del sistema y de la propia institución educativa de cara a erradicar la violencia escolar, el dar al estudiante un espacio en la toma de decisiones al respecto de la elaboración de normas de convivencias, sería una motivación mayor para su cumplimiento.

A nivel de centro, una vez más remitiéndonos a las posibles acciones a nivel del microsistema, y en lo que refiere a la posición de los adultos en la comunidad del centro educativo, es necesario un trabajo estructural, es decir una real organización entre los adultos que hacen a la institución educativa, un compromiso fuerte entre los docentes y dirección del centro. La acción de los profesores en el aula en relación a la convivencia y a la resolución de la violencia escolar, ha de estar coordinada con el resto de los docentes y respaldada por la organización educativa a nivel del centro en que se desempeñan. “La convivencia en la institución escolar ha de estar basada en criterios de equidad” (Marchesi, 2007, p. 45).

### **4.3 La escuela en contexto**

Al pensar en la violencia escolar, se ha de situar a la escuela y las situaciones que en ella ocurren, como parte de la sociedad en que se encuentra. Como se ha propuesto desde inicios de esta tesis, el contexto ecológico en el que individuo se desarrolla influye desde todos sus niveles. La percepción que el individuo tenga de la sociedad, es decir del macrosistema en que se encuentra influirá en sus conductas, y en el caso de esta investigación, en el desarrollo de la violencia. En este apartado, se presentan consideraciones al respecto de la relación de la familia y la escuela; y de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la escuela, asociadas al tema de interés, la violencia escolar.

#### *4.3.1 Calidad de las relaciones familia- escuela y violencia escolar*

En las diferentes etapas del desarrollo de esta tesis, ha surgido el cuestionamiento, acerca de cual sería la mejor forma de encarar el trabajo preventivo respecto a la violencia escolar. Al mismo tiempo, la evolución de la revisión teórica, como así el propio desarrollo de esta investigación, han ido evidenciado aspectos que conducen en dirección a este interés, entre ellos, la importancia de alcanzar un compromiso y trabajo conjunto de los protagonistas en el ámbito educativo, es decir estudiantes y docentes; como también de hacer extensivo la tarea de intervención y prevención a la comunidad en general y a las familia de los estudiantes en particular.

Como se ha propuesto desde los inicios de este trabajo, la concepción ecológica del desarrollo humano, da importancia fundamental, a los diferentes contextos en que el individuo interacciona con otros individuos, siendo la familia, el primer y principal microsistema de interacción. Es sabido en tanto, que mas allá de la idea de familia ideal que puede uno hacer o desear, la familia es en gran parte de nuestra sociedad, el lugar donde se engendra la violencia, donde los primeros contactos de los niños con los adultos se encuentran cargados de conductas agresivas, intolerantes, destructivas para el nuevo ser. Este es un problema crítico en las sociedades actuales, el cual carga con una cuota importante de silencio encubridor.

Seguramente la escuela no cuenta con todas las herramientas necesarias para conocer hasta ese punto de la vida de los estudiantes. Pero si, es un ámbito que recibe al estudiante, y en el cual convive gran parte del día. Es el ámbito donde se da la violencia escolar, que si bien, como hasta el momento se ha postulado, presenta componentes asociados a los protagonistas principales: estudiante, docente e institución; además tiene la influencia de la comunidad en la que se inserta. Adonde se pretende

llegar con esta sintética reflexión, es a reafirmar el poder que la educación presenta para erradicar la violencia y mejorar la convivencia en la propia institución causando efectos en la comunidad. Es por ello que se necesita un acercamiento entre escuela y comunidad, un trabajo de intervención que acerque e involucre a las familias en este proceso.

Son varios los estudios que señalan la importancia de la familia en el desarrollo de conductas violentas en niños y adolescentes, como así, los que reflejan la importancia de la conjunción escuela-familia en los programas de intervención.

Díaz-Aguado (2002, 2004b) señala que las peculiaridades de las relaciones familiares, las diferencian particularmente de las relaciones que se pueden dar en otros contextos. Destaca la elevada implicación personal, el carácter privado, la alta frecuencia y duración de las interacciones a nivel familiar. Si estas características son las adecuadas, se desarrollan en el ámbito familiar los vínculos afectivos más importantes y permanentes, que colaboran positivamente en el desarrollo de una personalidad segura y estable. En tanto, si estas características no son las adecuadas, dándose en niveles de stress y conflicto altos, donde la agresión resulta el medio para resolver los problemas, el contexto familiar se torna un espacio en el que se pueden producir graves y frecuentes situaciones de violencia. La violencia que se da en el contexto familiar suele tener como víctimas a sus miembros más vulnerables: niños, mujeres y ancianos. Díaz-Aguado (2004, b) además propone determinadas condiciones que incrementan el riesgo de que surja la violencia en el contexto familiar, entre ellas, el maltrato sufrido en la infancia, el cual se reproduce en un 30% de los casos; el ser padres adolescentes, cuando aún no se alcanza una madurez emocional y psicosocial adecuada; la dependencia a drogas o alcohol; cuando los padres se enfrentan a un nivel de stress superior a su capacidad de afrontarlo, el cual puede estar asociado a dificultades económicas o laborales. Si bien estas condiciones no son determinantes, resultan factores de riesgo en el desarrollo de la violencia a nivel familiar.

Así mismo la violencia vivida en el entorno familiar, será un factor de riesgo en el desarrollo de conductas violentas por parte de niños y adolescentes que viven las mismas, como previamente en este trabajo se ha expresado. Moreno, Vacas y Roa Venegas (2006) realizaron un estudio para comprobar la hipótesis de que existiera una relación entre el clima familiar y el bullying. Para ello consultaron a un total de 1119 estudiantes de entre 8 y 17 años de centros educativos de Andalucía, España. Las respuestas de los estudiantes permitieron obtener entre otros resultados, los mayores índices de percepción de ser victimizados y vivir el maltrato en la casa y la escuela, se asociaba a altos índices de *control familiar* (la actuación familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos), y a altos niveles de *conflicto* (libre expresión de la cólera,

agresividad y conflicto entre miembros de la familia). Además, esta percepción se encontró asociada a niveles bajos de las siguientes variables: cohesión familiar (compenetración y ayuda entre la familia), expresividad (libre actuación y expresión de los sentimientos), interés cultural (interés por actividades intelectuales, políticas, culturales), organización (organización, planificación y responsabilidades), e intereses socio-recreativo (interés en este tipo de actividades). Este estudio, confirmó la importancia que el clima familiar puede tener en la génesis de las conductas de bullying.

Díaz-Aguado (2004b) señala la importancia de la capacidad de los padres y madres para comprender y resolver los conflictos que se plantean en la relación padres-hijos, como aspecto fundamental del que depende la calidad de la educación que se le proporciona a niños y adolescentes. Resultan importantes de conocer entonces, las dificultades que los padres puedan presentar para interpretar la conducta de sus hijos, por ejemplo comprendiendo que no siempre estas conductas tienen una intencionalidad negativa; así mismo la respuesta excesiva o exagerada ante una actitud del hijo, que puede conducir a una repuesta poco adecuada de cara a resolver el conflicto; o la falta de habilidades educativas por parte de los padres, que puede soslayarse con un exceso de autoritarismo, disciplina o uso de violencia como recurso justificado para establecer los límites.

Para indagar en estos aspectos, el equipo de investigación de Díaz-Aguado (2004, b) ha trabajado con un grupo de 163 padres y madres, de la Comunidad de Madrid, España. La evaluación realizada por este equipo de investigación, aportó que el grupo de padres identificados como grupo de riesgo, con hijos en situación de riesgo de violencia, presentaba altos niveles de acuerdo con las creencias que dificultan la educación de los adolescentes y justifican el autoritarismo, la sobreprotección y la violencia. Se encontró además una asociación entre estilos de resolución de conflictos autoritario y pasivo, por parte de estos padres, la cual podría entenderse en función a la dificultad de establecer límites de forma más coherente y democrática, en la que prime el diálogo y la promoción del consenso en el establecimiento de las reglas de convivencia. Muchos de estos padres afirman que las problemáticas en las relaciones con sus hijos no tienen solución. Así mismo, muestran un nivel de comprensión de las conductas de sus hijos, simplificada, que pueden conducir a la incorrecta interpretación de la conducta. Díaz-Aguado (2004, b) destaca la importancia de indagar acerca de estos aspectos y trabajar sobre ellos desde los programas de intervención.

Las situaciones de violencia escolar, que posicionan a un adolescente como víctima o agresor en las mismas, responden a un contexto complejo, determinado por amplitud de características asociadas a cada microsistema en el que adolescentes se ha desarrollado y se desarrolla, y a las interacciones que en estos ocurren. Siendo así, la

intervención se presenta como un desafío importante, que cuanto mayor alcance presente, tendrá mayores posibilidades de ser efectiva. Por ello, la intervención, la promoción de la no violencia desde los centros educativos, ha de desarrollar un punto de intercambio con los padres, promoviendo la participación de los mismos, el acercamiento de las familias y la comunidad educativa, lo cual permitirá evaluar que aspectos de la relación familiar pueden estar incidiendo en las situaciones de violencia escolar, identificarlos y buscar los medios, entre familia y escuela, de minimizarlos. La lucha para erradicar la violencia escolar, ha de ser una lucha consensuada entre todos y cada uno de los componentes de la sociedad.

#### *4.3.2 La escuela ante la influencia de las TIC*

Los avances de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) ocurridos en los últimos años eran, quince años atrás, impensables. Al situar a la escuela en el contexto social, resulta indispensable señalar el surgimiento y la vertiginosa evolución de las TIC como un momento histórico único que cambió a la humanidad, como en tiempos remotos lo fue el surgimiento de la escritura o la notación numérica. Sumado a la generación de nuevos procesos psicológicos, el surgimiento de las TIC supuso la creación de nuevos contextos sociales y culturales, que a su vez incidieron en las formas de comportarse, comunicarse y pensar de las personas (Martí, 2003). Los retos que esta revolución informática ha supuesto a la educación son amplios, en tanto las TIC continúan su veloz evolución, la educación como sistema no evoluciona con tal rapidez. Entre los retos, encontramos el de luchar con un nuevo factor influyente y determinante de una cierta exclusión social, entre quienes tienen acceso a las nuevas tecnologías y quienes no.

Las nuevas tecnologías presentan particularidades en lo que refiere a estas como objeto de conocimiento y como medio de acceso al conocimiento, ambas situaciones ocurren en su mayoría gracias a prácticas educativas informales ajenas a la escuela. Martí (2003) señala que los niños y adolescentes conocen y usan las TIC con facilidad, la preponderancia de la imagen como formato principal de acceso es gran responsable de esto, además de que su uso no requiere aprendizajes específicos, dándose más bien en forma espontánea, y basándose en aprendizajes anteriores como el lenguaje escrito o la notación numérica. Se suma a esto, muchos cambios a nivel psicológico y social que ocurren en torno a las TIC, y en gran medida, al margen de la educación formal: formas nuevas de socialización, aparición de culturas juveniles, nuevas redes de comunicación, uso de videojuegos que vehiculan valores determinados, fácil acceso al conocimiento de las TIC y a otros conocimientos por medio de ellas (Martí, 2003). Estos nuevos procesos, modifican indirectamente la posición docente, que al



respecto ya no es el poseedor del conocimiento, por el contrario en muchos casos jóvenes y niños, saben y entienden sobre el uso y conocimiento de las TIC, bastante más que los adultos. Se hace necesario una re-configuración de roles, el docente se volverá el guía y facilitador del uso de los recursos (Fontcuberta, 2003) Esta modificación que trae consigo para con el rol docente, impone una nueva exigencia a la formación docente: la necesidad de formarse en las nuevas tecnologías y formarse además para su utilización didáctica.

En estas prácticas asociadas a las TIC los mecanismos de socialización y de relacionamiento con los iguales que se dan entre niños y adolescente cobran un papel predominante. La importancia de los iguales en el desarrollo de niños y adolescentes resulta un aspecto recurrente en este trabajo. Particularmente en las interacciones que se dan en torno a las TIC, es fundamental, siendo un ámbito fácilmente compartible, interactivo y en parte ajeno a los adultos, donde se refuerzan las relaciones con los iguales y amigos y en parte se distancian de las relaciones familiares. Uno de los temores de los adultos, asociados a el uso de las TIC por los adolescentes y niños, ha sido el aislamiento que alguno de ellos podría sufrir en los procesos de enseñanza aprendizaje. Martí (2003) destaca que la realidad difiere de esta idea, por el contrario, el ordenador puede potenciar el trabajo colaborativo entre estudiantes, promoviendo el compartir y discutir acerca de trabajos en un momento en que los estudiantes se encuentran juntos, como así en los trabajos gestionado a distancia que ocurren gracias a la creación de entornos virtuales a los que los estudiantes y docente pueden acceder.

**4.3.2.1 El caso de Uruguay** Particularmente la mayoría de los países latinoamericanos no cuentan con un acceso equitativo a estas nuevas tecnologías. Las diferencias socioeconómicas en estos países, con altos índices de población en situación de pobreza, no permite que esta sea una necesidad urgente, menos aún al entender que gran parte de la población latinoamericana no encuentra sus necesidades básicas cubiertas, como lo son la alimentación, la salud, la vestimenta. En estas sociedades, y particularmente en estos sectores de la población, el rol del sistema educativo es fundamental de cara al acceso a las TIC. Uruguay, en este sentido se presenta como el primer país de América Latina que desarrolló un programa conocido como "Plan Ceibal"<sup>8</sup>, con el cual es además el primer país en el Mundo en entregar en forma gratuita un ordenador a cada niño. Todos los niños de Uruguay que concurren a la Educación Primaria en el 100% de las escuelas públicas del país, han culminado el año 2009 con su ordenador que en Uruguay se conoce como XO. Este proyecto que se inició en noviembre de 2006, y que se presentaba como inalcanzable, se ha logrado, contribuyendo a la igualdad de oportunidad de acceso a las TIC para todos los

---

<sup>8</sup> Información detallada en: [www.planceibal.edu.uy](http://www.planceibal.edu.uy)

estudiantes del país, generando una “revolución” a nivel educativo basado en la equidad, aprendizaje y tecnología. Este programa ha sido catalogado a nivel internacional como la “vacuna contra la ignorancia” debido a todo lo que involucra el mismo, entre ello la democratización del conocimiento, asociado a nuevas formas de aprender y enseñar. Además de la revolución técnica desarrollada todo nivel en tanto la preparación de los ordenadores, los equipos de instalación de Internet en todas las escuelas del país, los centros de atención al usuario, la creación de programas de TV dentro del proyecto Ceibal, etc., demandó la paralela formación docente, eje fundamental del programa, en el que la totalidad de los docentes de primaria del país, adquirieron nuevo protagonismo como líderes de un proyecto en el que toda la comunidad enseña y aprende. Se han desarrollado software específicos para estudiantes con necesidades particulares, como lo son por ejemplo los niños ciegos, que para el año 2009 también han recibido su XO. El Plan Ceibal, en el año 2010, cubrirá (ya iniciado) a todos los estudiantes de Educación Media, como así a los nuevos ingresos de Educación Primaria. La adaptación al Plan Ceibal, ha sido hasta el momento positiva, y aún en desarrollo. Uruguay así, ha minimizado tajantemente la brecha existente a otros niveles entre los que no tienen posibilidades económicas y los que si las tienen en relación al acceso a las nuevas tecnologías; además esto significa un paso en la conciliación entre educación y medios, es decir, el desencuentro entre medios de información y comunicación y escuela existente durante muchos años, comienza a caminar hacia su conclusión.

**4.3.2.2 Nuevos debates** Las virtudes que hasta el momento se han destacado respecto al uso de las TIC para con los niños y adolescentes, comentando acerca del Plan Ceibal de Uruguay en particular; se encuentran acompañadas de aspectos no tan positivos, que se refieren en gran medida al uso que se le da a las tecnologías. En lo que refiere al tema en particular de esta tesis, la violencia escolar, el uso de las TIC ha abierto nuevos debates a nivel de la sociedad en general en relación de las diferentes repercusiones que determinados sucesos en torno a las TIC han tenido en ella.

De una parte, el debate se da en torno a la influencia que los videojuegos, el cine violento, la programación con contenido violento de TV puede tener en el desarrollo de conductas violentas por parte de niños y adolescentes. Además la irrupción de las TIC en la vida de las diferentes sociedades, y así en la vida de gran parte de los adolescentes que concurren a los centros educativos, ha traído consigo nuevas formas de violencia escolar, entre ellas lo que internacionalmente se conoce como “ciberbullying”, y que involucra todas las formas de maltrato desarrolladas en la red de Internet, por ejemplo la publicación de filmaciones realizadas por los estudiantes desde sus teléfonos móviles en situaciones en que otro estudiante ha sido agredido, o el acoso que se da por mensajes de textos también por medio de los móviles o por Internet. La

inexistencia de una legislación clara en relación a estos hechos, agrava tales situaciones, provocando efectos negativos al límite para con algunos chicos. Acompaña a esto, el surgimiento de nuevos delitos, “delitos tecnológicos”<sup>9</sup> que conlleva la existencia de nuevos delincuentes: los hackers, los creadores de spammers y virus informáticos, los pornógrafos, el aumento de telemarketers que intentan vender lo invendible, entre otros. Son muchos los aspectos negativos, como los positivos, que han acompañado la evolución de las nuevas tecnologías en el mundo en que vivimos. Si bien en Uruguay, no contamos con datos acerca de este tipo de situaciones, el debate a nivel internacional al respecto es amplio. A continuación se señalan ciertos aspectos de la investigación internacional, que se consideran importantes en el desarrollo de esta tesis.

**4.3.2.3 ¿Influye la violencia en los medios en niños y adolescentes?** En lo referente a la influencia que la violencia en determinados medios de comunicación e información, como la TV o la ficción, puede tener para con los individuos, se han destacado diferentes estudios, los cuales se pueden agrupar en dos grupos de teorías: 1- por un lado las que señalan que la TV es un medio a través del cual el receptor adquiere modelos de conducta, con lo cual las conductas violentas observadas serán influyentes en el desarrollo de conductas violentas del receptor. En este sentido se destacan dos grandes influencias, la de las teorías del aprendizaje social del Bandura (Fontcuberta, 2003; Igartua, 2002; Schaffer, 2002) en la cual el ser humano aprende comportamientos desde la observación a otros individuos, y la teoría del cultivo de Gerbner (Fontcuberta, 2003; Igartua, 2002) que alude al impacto de la violencia en la TV en la concepción de la realidad. Fontcuberta (2003) señala factores que hacen parte de estas teorías, entre ellos, la omnipresencia de la violencia en los diferentes programas televisivos, la impunidad de la mayoría de los actos violentos mostrados en estos, la banalización de la violencia que desdramatiza y desensibiliza al receptor (Igartua, 2002; Díaz-Aguado, 2002) como así la inevitabilidad de la violencia presentada como único recurso en la resolución de situaciones. 2- En el otro extremo se encontrarían las teorías que afirman que la violencia está en la sociedad y no en la TV. Estas teorías se sustentan principalmente en dos tesis, la de la inhibición que aporta que la violencia observada por el espectador, tiene efectos intimidatorios en él e inhibe las conductas agresivas del espectador (Fontcuberta, 2003); y la tesis de la catarsis la cual destaca que el ver imágenes de violencia permite que el receptor de estas descargue sus tensiones y su agresividad (Fontcuberta, 2003; Igartua, 2002).

En el marco de las tendencias mencionadas, y específicamente en la teorías que se han comentado como punto uno en el párrafo anterior, Igartua (2002) propone otros procesos explicativos del impacto psicosocial de la violencia en los medios.

<sup>9</sup> Ver Nota Editorial, Contexto Educativo en Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, Año VII, 36. <http://contexto-educativo.com.ar/2005/3/editorial.htm>

Señala: la *desinhibición y legitimación de la violencia*, haciendo referencia a que las reglas sociales inhiben conductas violentas de los individuos, estas pueden ser desinhibidas por la influencia de la violencia observada en la TV, la cual no es castigada sino en muchos casos reforzada, así contribuyendo a su legitimación; *la preactivación*, sugiere que el ver contenidos violentos activa ideas y pensamientos agresivos, dejando estos más accesibles en situaciones futuras en comparación con otros pensamientos u emociones; *la desensibilización* señala la habituación que se genera al visualizar la violencia, lo que antes provocaba rechazo o sensaciones negativas, se minimiza en tanto se incrementa la exposición a contenidos violentos, desensibilizando y habituando a quien los observa; y por último *la teoría de la transferencia de la excitación*, señala que una persona activada por contenidos violentos visualizados que han provocado una emoción particular, se enfrenta a otro episodio que le provocará otra reacción emotiva, esta segunda será vivida con mayor intensidad y responderá con también mayor intensidad debido a la activación de la primer emoción, con lo cual en referencia a esta teoría la predisposición a la violencia sería mayor por la activación primaria provocada por las observación de contenidos violentos.

El debate acerca de los efectos perniciosos de la violencia en los medios para con los individuos y en particular, para con niños y adolescentes, está servido. Si bien las teorías, como lo han sido las propuestas hasta el momento, han permitido identificar ciertos escenarios riesgosos y a la vez diseñar programas de intervención que frenaran los efectos en niños principalmente (Igartua, 2002); existen otras posturas al respecto que señalan que lo más importante es que los niños y adolescentes, compartan el ver TV con los padres, lo cual les permitiría un espacio para compartir experiencias y significados al respecto y la elaboración de un análisis más crítico de la misma (Fontcuberta, 2003). Los padres en el hogar y los docentes en el espacio educativo serían mediadores entre el que observa y la TV, con lo cual se podría explotar mayormente a los medios como instrumentos de conocimiento y de acceso al conocimiento.

Nuevamente, recae el planteamiento realizado en la necesidad de formación docente al respecto, acotando esta reflexión a lo que se puede hacer desde los centros educativos. El docente necesita estar preparado para poder educar en torno a los contenidos de los medios, que son, en la sociedad actual parte de la cotidianidad de niños y adolescentes. A lo cual Ferres i Prats (2003) aporta que la educación en medios ha de llegar a lo emocional e inconsciente del niño o adolescente, porque así lo hacen los medios. Teniendo en cuenta las emociones del individuo ante lo visualizado, se puede reflexionar sobre estas emociones, haciendo consciente lo inconsciente, aprovechando así el potencial de los medios que pueden llegar a la mayoría de la población. Morduchowicz (2003) señala por su parte que el gran desafío de la educación es integrar

la multiplicidad de espacios en los que el individuo aprende a verse a si mismo en relación al mundo que le rodea. "Invita a los maestros a tomar en cuenta, a valorar y a resignificar los lenguajes, las necesidades, los deseos y las experiencias de los chicos en relación con la cultura cotidiana, con aquella que viven fuera de la escuela" (Morduchowicz, 2003, p.46). Cultura en la cual los medios de comunicación e información, las nuevas tecnologías, juegan un rol fundamental en las vidas de niños y adolescentes.

Díaz-Aguado (2002, 2004b) recuerda que la influencia de la TV a largo plazo depende de las relaciones que niños y adolescentes establecen con lo demás, las cuales les permite interpretar todo lo que les rodea incluyendo la TV. Destaca, que en función a esas relaciones algunos niños son más vulnerables que otros ante la violencia en los medios. Rescata la importancia de promover en niños y adolescentes, una actitud reflexiva y crítica ante la violencia que les rodea, incluyendo la de los medios. En el sentido educativo, señala la importancia que determinados documentos audiovisuales pueden tener para trabajar estos aspectos con los estudiantes, los cuales "favorecen un procesamiento mas profundo de la información; logran un mayor impacto emocional; son mas fáciles de compartir por el conjunto de la clase y llegan incluso a los alumnos con mas dificultades para atender a otros tipos de información, entre los que suele encontrarse los alumnos con mayor riesgo de violencia" (Díaz-Aguado, 2002, pp.65-66).

En este sentido, la experiencia de Lacasa, Reina, Martínez y Vélez (2004) aporta aspectos que destacan la importancia del rol docente en la interpretación de la información de los medios de comunicación. Las autoras, desarrollaron su experiencia con niños de primaria de Córdoba, España; examinando cómo los niños se refieren espontáneamente al tema de la violencia cuando se acercan a la pantalla de TV y analizan sus contenidos guiados por los adultos. Los resultados de esta investigación mostraron el papel que los adultos pueden ejercer a través de las estrategias que guían la discusión, es decir, las referencias de los niños a la violencia, no resultaron independientes a los elementos presentes en el entorno de la clase cuando se discute el tema, con lo cual, es fundamental la orientación docente en esta discusión.

Acercando la mirada a la realidad latinoamericana, Kaplún (2008) señala que gran parte de los educadores sienten en los medios de comunicación e información, una "competencia desleal" (p. 124), debido al poder de alcance e influencia que pueden ejercer entre los adolescentes, y que ya el docente en su rol actual no posee. Aporta, que muchas veces la crítica que se hace a los medios se vuelve impotencia para los docentes, con lo cual sugiere matizar la mirada. Primero realizando una revisión de los propios usos de los medios, admitiendo el uso como así reflexionando sobre lo que produce en cada uno. Esto refiere como señala Kaplún a "usos y gratificaciones" de los

medios (lo cual guarda relación con lo antes comentado por Ferrés i Prats, 2003), esta reflexión permitiría identificar necesidades reflejadas en el consumo de los medios, las cuales “hablan de nosotros y de nuestra sociedad...más que de la propia TV” (Kaplún, 2008, p.125). Este ejercicio, realizado con los adolescentes, permitiría un acercamiento a su mundo; comprender la mirada de los jóvenes hacia los medios, muy heterogénea por cierto, ayudaría a comprender a ellos. Nuevamente se señala desde esta mirada, la importancia de compartir, el educador con los adolescentes el uso de los medios, conversar sobre ello, ver y oír juntos para comprender, invitando a elaborar una reflexión sobre el uso de los medios. Para ello, desde los educadores y autoridades de la educación, se vuelve necesario repensar el modelo comunicacional y pedagógico, lo cual tendrá consecuencias positivas en el terreno educativo, resignificando la educación, devolviendo el sentido a la tarea, ante la cual muchos de los docentes sienten que se ha perdido.

**4.3.2.4 Riesgos** Actualmente, con el debate a nivel internacional en pleno auge, diversos estudios señalan la existencia de riesgos asociados a las TIC; riesgos ante los cuales los niños y adolescentes se encuentran por demás vulnerables, motivo por el cual, los adultos han de estar muy atentos. En España, el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO, 2009), presentó un estudio acerca de los hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes, y la confianza de sus padres al respecto. En este estudio, se destacan una serie de riesgos y las conductas asociadas a cada uno de ellos, los cuales se señalan a continuación en la tabla 4.2.

Tabla 4.2 Relación de conductas asociadas a cada riesgo

Riesgos	Conductas asociadas
Uso abusivo y adicción	Dependencia o uso excesivo
	Aislamiento social
Vulneración de derechos de propiedad intelectual	Descargas ilegales
Acceso a contenidos inapropiados	De carácter sexual
	Violento, racista o sexista
	Anorexia, bulimia o cuestiones estéticas
	Sectas o terrorismo
	Contenido que vulnere los valores en que se educa al hijo
	Falso, inexacto o incierto
Interacción y acoso por otras personas y <i>Cyberbullying</i>	<i>Cyberbullying</i> pasivo (ser acusado, insultado o amenazado por niños)
	<i>Cyberbullying</i> activo (acosar, insultar o amenazar a niños)
	Intercacción/chat con desconocidos
	Tratar con adultos que se hacen pasar por niños
	Ser insultados por adultos
	Citarse a solas con desconocidos
Acoso sexual	Ser objeto de acoso sexual
Amenazas a la privacidad	Facilitar datos personales
	Que se difundan imágenes del hijo/a sin conocimiento
	Que su hijo/a grave y difunda imágenes inapropiadas
Riesgos económicos y/o fraudes	Ser víctimas de fraudes o timos
	Participación en juegos con dinero
Amenazas técnicas y/o <i>malware</i>	Virus
	Programas maliciosos o espías
	<i>Spam</i>
	Intrusión en cuentas de servicio web
	Pérdida de información
	Bloqueo ordenador
	Pérdida de control sobre el equipo

Fuente: INTECO, 2009.

En el estudio, se señala que los riesgos y conductas propuestas corresponden a las percepciones de adultos y sus hijos encuestados, y por tanto subjetivas a las realidades de cada uno de ellos. Así mismo se señala, que se consideran mucho mayores los beneficios que los riesgos, en tanto se hace necesario contar con las herramientas y pautas necesarias para identificar y enfrentar los riesgos a los que se pueden enfrentar niños y adolescentes.

Relacionado al tema de estudio de esta tesis, el *cyberbullying*, resulta una forma evolucionada asociada a las nuevas tecnologías, de ejercer una forma de violencia preexistente: el *bullying*. Como anteriormente se ha comentado aquí, el *bullying* encierra formas de maltrato persistente durante un tiempo prolongado, las cuales generan importantes y negativas repercusiones para quien es víctima de tales agresiones. Es

entonces, que el uso de Internet para ejercer la violencia hacia otros, otorga un nuevo espacio de acción para los agresores; espacio de amplitud y magnitud, debido a la inmediatez, generalidad y opciones de anonimato inherentes a la red. El estudio elaborado por INTECO, nos proporciona algunas conclusiones al respecto del ciberbullying desde la percepción de los encuestados, entre ellas, el que los índices de conocimiento de la existencia de formas de ciberbullying es mayor por niños y adolescentes que por los adultos; así mismo resulta mas conocido el riesgo de ser acosado, que de acosar. Los padres se muestran mas preocupados de que sus hijos acosen, que de ser acosados. Los menores afirman chatear con desconocidos habitualmente, lo cual constituye un indicio más de Internet como canal de socialización. Otros riesgos asociados al ciberbullying como el citarse con desconocidos, tratar con adultos que se hacen pasar por desconocidos o ser insultado por adultos, reflejan mínima incidencia en la percepción de los niños y adolescentes encuestados.

De lo expuesto se puede resumir que los beneficios y los riesgos asociados a las TIC son muchos y necesarios de conocer, tanto para niños y adolescentes, como para los adultos, familiares y docentes, resultando estos últimos los posibles mediadores en su uso y en la reflexión acerca de tal uso. Siendo este aspecto fundamental y recurrente en la investigación: la necesidad de compartir con niños y adolescentes una crítica reflexiva sobre los medios de comunicación e información. En relación directa a la violencia escolar, es necesario abrir los ojos como docentes ante este nuevo e inmenso espacio apto para ejercer el maltrato. Resulta importante en este sentido, la incorporación de las TIC a la educación, como señala Kaplún (2008) repensando y resignificando los modelos pedagógicos y comunicacionales en las aulas. Así mismo, el acercamiento entre la comunidad educativa y la familia, como medio de intercambio acerca de los hábitos de los estudiantes, el compartir entre padres y docentes experiencias en relación al uso de las tecnologías y a la violencia que allí se puede ejercer, permitirá acotar las distancias a la vez que minimizar las posibilidades de que este espacio que puede ser muy enriquecedor, se vuelva un espacio de acoso y victimización, para nuestros hijos y estudiantes.



#### **4.4 En conclusión**

El capítulo que aquí cierra, ha permitido realizar una revisión acerca de determinados aspectos de la función docente como de la institución educativa, que pueden estar incidiendo en el desarrollo y persistencia de la violencia escolar en los diferentes centros educativos. Así mismo, de determinados factores incidentes desde el contexto o macrosistema en que la escuela se halla inserta.

En lo que refiere al rol docente, son muchos los aspectos revisados, entre ellos la propia personalidad y vivencias del docente, y en consecuencia las creencias que tenga en torno al fenómeno, “los mitos” ante la violencia escolar; el lenguaje utilizado en el discurso docente y el ejercicio de su profesión en general que muchas veces en forma inconsciente, engendra violencia.

Al respecto de la propia institución se ha señalado el currículum oculto que sustenta el funcionamiento de la institución, como así sustenta además aspectos de la función docente, de los programas de estudio, etc. En este sentido las reglamentaciones utilizadas en gran parte de los centros educativos, resultan otro foco de atención, el uso corriente de la “sanción” como mecanismo de establecimiento del orden, de manutención de jerarquías, en poco contribuyen a la creación de un espacio de convivencia de respeto y de calidad para docentes y estudiantes.

Resta la reflexión, la autocrítica, resta identificar las posibilidades y carencias que desde la propia institución y desde los propios docentes permitirían iniciarse en el camino hacia la lucha contra la violencia escolar. La investigación a nivel internacional ha demostrado la importancia de la actuación comprometida de los docentes en los programas de intervención. Es claro, que las exigencias para con estos resultan cada día mayores, y opuestas al reconocimiento a nivel social y económico que en muchos casos viven. Así mismo, es necesario y fundamental el trabajo cooperativo y comprometido de los profesores para modificar la situación de la violencia escolar, derribando desde la propia acción las estructuras que la sustentan.

En tanto, es el propio sistema educativo y las políticas que le sustentan, el que ha de ejecutar innovaciones educativas que permitan al sistema no permanecer estancado en tanto la sociedad cambia constantemente; y dar a los profesores una formación adecuada para enfrentar la violencia escolar, siendo esta una problemática actual y de vital importancia para la comunidad educativa.



## *Capítulo V*

### *Intervenciones*

Ante la problemática de la violencia escolar y la incidencia que presenta en la convivencia escolar, la intervención se hace un aspecto más que necesario, intervención para prevenir y para erradicar la violencia escolar, en la intención de mejorar la calidad de la convivencia en los centros educativos. La presente tesis corresponde a los primeros pasos de conocimiento de la situación, para en un futuro cercano, desarrollar un programa de intervención adecuado al contexto específico. Por tanto resulta imprescindible dar un espacio a aspectos generales de las intervenciones a nivel internacional, entre ellas algunas que actualmente se desarrollan, las cuales han dado frutos positivos en el área y seguramente aportarán aspectos fundamentales para este y futuros estudios en violencia escolar.

Los programas de intervención han evolucionado, de forma semejante a lo que ocurrió con el concepto de violencia escolar, como se ha propuesto en el capítulo I de la presente tesis. Es decir, las primeras intervenciones desarrolladas en concordancia a las investigaciones de Olweus, atendieron principalmente a situaciones de bullying. Actualmente los programas de intervención se han ampliado, intentando atender a todas las situaciones de violencia escolar, entre ellas el bullying y pretendiendo mejorar la convivencia en los centros en forma general, minimizando cualquier expresión de violencia, de menor o mayor gravedad. Es así que Díaz-Aguado (2005, b) señala que las intervenciones para prevención de la violencia, se pueden agrupar en dos tipos, por un lado aquellas que continúan la metodología iniciada por Olweus, y que atienden específicamente a situaciones de acoso entre iguales; y de otra parte, las que plantean una perspectiva más general, como programas de prevención de la violencia en general y que se basan en el desarrollo de habilidades sociales principalmente.

En relación a los diferentes programas de intervención ante la violencia escolar, y la resolución de conflictos en los centros educativos, Torrego (2001, 2007) realiza un análisis acerca de estos, en el cual destaca la existencia de dos enfoques: el modelo punitivo-sancionador y el modelo relacional. De una parte el *modelo punitivo-sancionador*, se basa en el aplicar una sanción (parte, amonestación, observación, suspensión) hacia quien comete la agresión; la cual traería consigo un efecto de prevención individual hacia el agresor para que no repita ese tipo de conducta; a la vez que una prevención generalizada, ya que serviría de ejemplo para que los demás estudiantes no cometan tal conducta. Este modelo que otorga poder a un tercero (dirección, consejo escolar), se basa en una regulación por medio de sanciones, poniendo énfasis en la aplicación de las mismas como forma de ejercer justicia, dando un enfoque retributivo de la justicia. Las limitaciones en relación a este modelo refieren a que no hay evidencia que la sanción disminuya las infracciones (Narodowski, 1998; Torrego, 2001, 2007); aleja a las personas del centro, generando resentimientos y con ello posibles escaladas del conflicto; da poder a un tercero que es el que juzga los actos de los otros; el rol de la víctima se reduce a denunciante, lo cual puede ocasionarle problemas a nivel del grupo de iguales; mantiene a víctima y agresor unidos por dos experiencias negativas: la agresión y el castigo, con lo cual no resuelve el conflicto.

En tanto, en el *modelo relacional*, las partes implicadas, por iniciativas propias o animadas por otros, buscan resolver el conflicto a través del diálogo, la víctima recibe una restitución en tanto con ello, el agresor libera su culpa. También esta propuesta tiene repercusión preventiva a nivel individual, en el coste mental y emocional que la reconciliación significa para el agresor, y a la vez prevención generalizada como ejemplo para los compañeros. Este modelo da el poder de resolución a los implicados en el conflicto, propiciando la comunicación, se basa en un concepto de justicia retributiva y

favorece la moral autónoma. Como limitaciones Torrego (2001, 2007) señala, que en los centros educativos no siempre se dan las condiciones para esta comunicación, la cual es costosa en tiempo y energía y no garantiza la prevención generalizada.

Ante lo cual, Torrego (2001, 2007) propone un modelo integrado que rescata los aspectos positivos de los dos anteriores: modelo *integrado punitivo-relacional*. En este modelo la resolución de conflictos corresponde a la comunicación entre las partes, pero promovido por el centro, el cual cuenta con reglamento de convivencia que garantice en carácter educativo de la sanción. La diferencia radica en que el proceso de mediación y diálogo es lo primordial, ofreciendo a las partes la aplicación de una sanción y restitución a la víctima. Se enriquece la utilización del reglamento ofreciendo alternativas a través del diálogo; se favorece la moral autónoma a la vez que se garantiza la prevención generalizada, desde que la comunidad educativa sabe que se está actuando ante los conflictos de una forma humanizada. Para ello el centro ha de contar con equipos de mediación o personal preparado; funciona mejor este modelo en tanto el centro cuente con un marco de prevención y mejora de la convivencia, generalizado. Este modelo integrado afronta los conflictos desde una perspectiva de cooperación, dando protagonismo a todos los integrantes de la comunidad educativa.

Otro análisis de los modelos de intervención es el elaborado por Sullivan (2000, en Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeita, 2003) en el cual se postulan tres enfoques: el punitivo, el de las consecuencias y el de los sentimientos. El primer enfoque, *punitivo*, al igual que lo expresaba Torrego (2001, 2007) consta en castigar por medio de una sanción a quien agrede, sanción que servirá de ejemplo de lo que puede suceder para otros posibles agresores. El enfoque de las *consecuencias* utiliza igualmente la sanción, pero con un efecto pedagógico hacia el agresor, por ejemplo dialogando y reflexionando sobre lo sucedido, o pidiéndole que escriba un informe de la situación. A la vez que se intenta dar protección y confianza a la víctima. Ambos enfoques utilizan el castigo o sanción como norma, con un tercero que tiene el poder, y como se ha comentado previamente, no solucionan los problemas de raíz. La diferencia entre ambos, está que en el segundo enfoque puede minimizar la sanción, si el agresor modifica su conducta. En tanto, el tercer enfoque, de los *sentimientos*, tiene el objetivo primordial de humanizar la relación además de evitar y solucionar los conflictos. Se intenta sacar lo mejor de agresor y víctima, promoviendo habilidades sociales carentes en ellos. Además se intenta promover este tipo de relaciones en todo el grupo, buscando un rechazo hacia las conductas violentas o agresivas por parte del conjunto de estudiantes en general. Es fundamental el pensamiento del grupo al respecto, el cual no dará entonces apoyo a los agresores, y contribuirá a minimizar este tipo de conductas, potenciando las relaciones basadas en la comunicación, el apoyo, la cooperación (Martín y cols., 2003).

Martín (y cols., 2003) señala las coincidencias entre los modelos de Torrego y Sullivan, a la vez que propone una serie de dimensiones a analizar, que en sus expresiones extremas formarían parte de los enfoques opuestos: *sancionador* o *educativo*. La primera dimensión de análisis sería evaluar la naturaleza del problema, en tanto unos enfoques la otorgan a rasgos personales de las personas en conflicto, otros buscan las raíces del problema en el grupo, en las diferentes interacciones e influencias que a ese nivel se dan. Los polos de esta dimensión sería entonces la naturaleza *personal* o *relacional* del problema. La segunda dimensión sería evaluar la finalidad o carácter de la intervención, pudiendo ser *remediadora* o *preventiva*, diferenciándose evidentemente en la profundidad de la intervención. Otra dimensión correspondería al carácter *sistémico* de la intervención, la cual puede efectuarse con determinados sujetos, o en el opuesto, a todo nivel de la comunidad educativa, no descartando esta última ciertas intervenciones puntuales con determinados individuos. Un cuarto rasgo de análisis sería la implicación, encontrando en un extremo los modelos de intervención que dan poder de resolución a una autoridad definida como tal en el centro, en tanto en el otro extremo las intervenciones que dan participación a la comunidad educativa en general. Por último, una quinta dimensión de análisis refiere al carácter de las sanciones que pudieran establecerse, pudiendo estas ser de carácter punitivo en un extremo, y reparador en otro. Estas dimensiones de análisis de los modelos de intervención, propuestas por Martín (y cols., 2003) se presentan en la siguiente tabla 5.1.

*Tabla 5.1 Dimensiones de análisis de los modelos de intervención*

	<b>SANCIONADOR</b>	<b>EDUCATIVO</b>
Naturaleza del problema	Personal	Relacional
Finalidad de la intervención	Remediador	Preventivo
Ámbitos de la intervención	Individual	Sistémico
Implicación de la comunidad escolar	Autoritario	Participativo
Tipo de sanción	Punitivo	Reparador

*Desde Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeita, 2003, p. 84.*

### **5.1 Líneas de intervención a nivel internacional**

El programa de intervención pionero de Olweus en Noruega, se basó en cuatro pilares: interés y compromiso de los adultos, límites firmes para el comportamiento inaceptable, aplicación consistente de sanciones al comportamiento inaceptable o a la violación de normas, y adultos que actúan como autoridad y modelan roles positivos (Olweus, 2003, en Barg, 2007). Se trabajó con 42 escuelas de Noruega incluyendo a 2500 estudiantes (Díaz-Aguado, 2005b). Se informaba de la evaluación del problema, las respuestas del contexto ante el mismo, sensibilizando a la comunidad educativa y a las familias, como así se promovió la necesidad de no permitir el acoso, en tanto se

establecieron normas y sanciones claras en torno a la problemática. Los resultados alcanzados con el programa de Olweus fueron por demás positivos, disminuyendo el acoso (hasta un 50%) tanto desde la perspectiva de víctimas como de agresores, mejorando el clima de las instituciones y la satisfacción de los estudiantes con los centros educativos, como así la disminución de las conductas antisociales en general. Se relaciona tal efectividad con la sensibilización de la población en general en el país, provocada con el suicidio de estudiantes víctimas de bullying previo a las investigaciones de Olweus.

Los posteriores programas de intervención en la línea de Olweus, no resultaron tan efectivos, y en la actualidad los programas demandan mayor amplitud, más bien un estilo de intervención generalizado que abarque toda la problemática de la violencia escolar (Díaz-Aguado, 2005b).

Las intervenciones desarrolladas en Inglaterra, en el marco del Proyecto Sheffield, implicaron la elaboración de una normativa por parte de cada centro en torno a las agresiones, el uso de diferentes estrategias a nivel curricular (videos, interpretaciones dramáticas, literatura, etc.), trabajo directo con los estudiantes implicados en situaciones de agresión y supervisión en horarios de recreo y almuerzo. Previamente se dieron cursillos de formación para maestros, profesores y demás adultos de los centros, se aportó material de apoyo como así asesoramiento y colaboración de parte de expertos. El proceso de confección de una normativa, incluyó conversaciones previas a la redacción de la misma, y la posterior divulgación e implantación, destinándose a ello un tiempo de aproximadamente un año. La evaluación fue continua en entrevistas personales a estudiantes y profesores, cuestionarios cortos y una encuesta al final del año como evaluación general. En general los resultados fueron positivos, la disponibilidad de profesores y alumnos lo fue también, en tanto la comparación entre inicio y fin del año, desveló una disminución de la agresión y una visión de que la situación había mejorado, desde la percepción del alumnado. Los resultados de esta experiencia fueron publicados por el Departamento de Educación de Londres, en 1994, quedando a disposición de las escuelas de Inglaterra y Gales, en un paquete llamado "Bullying: Don't suffer in silence. An anti-bullying pack for schools". La adquisición por parte de las escuelas y el seguimiento realizado posteriormente, hacia 1997, demostró lo positivo del proyecto, que como en el caso de Olweus, resultó de influencia e inspiración al desarrollo otros trabajos y recursos (Smith, 1998; Smith & Brain, 2000).

## **5.2 Líneas de intervención desarrolladas en España**

### *5.2.1 Carácter global de las intervenciones*

Se han desarrollado en España en los últimos años, diversos programas de intervención que se corresponden al *modelo educativo* (Martín y cols., 2003). Estos programas globales, han intentado mejorar la convivencia en el centro en general, fomentando valores como la solidaridad, la cooperación, el respeto mutuo, la ayuda entre iguales. Fernández (2004) destaca que en España, se han implementado programas de intervención, que brindan oportunidades de que los estudiantes se expresen y resuelvan en conjunto sus inquietudes. Se han creado diferentes sistemas de ayuda, como mediadores, alumnos ayudantes o alumnos consejeros. Estas organizaciones se han promovido con y desde los centros educativos destacando habilidades de comunicación, escucha y resolución de conflictos. El contexto que rechaza la violencia, es el mejor contexto para coartar las posibles conductas violentas individuales, de allí la importancia de que las intervenciones sean de alcance total a la comunidad educativa del centro objeto de intervención. Así mismo, ha de extenderse más allá de la comunidad educativa, involucrando a las familias y a la sociedad en general, es decir al macrosistema en que el centro esta inserto.

Martín (y cols., 2003) aporta que estos programas de intervención de carácter global, han de desarrollarse en las siguientes fases:

- Toma de conciencia de la situación del centro educativo: conocer la problemática del centro, diagnosticar las necesidades, llegando al consenso con los docentes que implique el desterrar ideas previas erróneas, y dando los primeros pasos en la elaboración del plan de intervención y normas de convivencia.
- Actuaciones en el conjunto del centro: refiere a posteriormente a la toma de conciencia, la necesidad de centrar la actividad del centro educativo, desde un proyecto común social y personal, desde el cual se consolida toda la enseñanza. Se busca conseguir una cultura y clima de centro que promueva el desarrollo social y moral de toda la comunidad educativa. Entre otros aspectos se han de diseñar líneas de actuación comunes, definir el protocolo de intervención antes los conflictos, etc.
- Actuaciones en el aula: que se estructurarán en el proyecto de centro, y que involucrará metodologías consensuadas de resolución de conflictos, que atiendan al grupo en general, con un discurso docente respetuoso.
- Actuaciones con la familia y el entorno: favoreciendo la comunicación, participación, colaboración y coordinación del centro con las familias y la comunidad en general.
- Evaluación de la intervención: señala la necesidad de evaluar la situación, posteriormente a la intervención.



Del Rey y Ortega (2001, b) realizan una revisión de los diferentes programas desarrollados en España, destacando que la mayor parte de estos, giran en torno a dos objetivos, de una parte buscan la disminución de las situaciones de violencia, en tanto desarrollan la prevención, promoviendo un clima de centro en el cual las relaciones interpersonales se basen en principios democráticos y el respeto mutuo. Las autoras, agrupan a las diferentes intervenciones desarrolladas en el país, en cuatro categorías, de acuerdo a las estrategias de intervención. Es entonces, que encontramos programas con actuaciones destinadas al cambio de la organización escolar; actuaciones dirigidas a la formación del profesorado para que este genere sus propios modelos de intervención; actuaciones concretas a desarrollar en el aula; y programas con actuaciones específicas para aplicar en situaciones o fenómenos de violencia con estudiantes implicados o en riesgo. En la última categoría de acciones específicas, se destaca la existencia de programas diseñados a nivel internacional, que se han implementado en España, entre ellos los Círculos de calidad (Smith & Sharp, 1994), Mediación de Conflictos (Torrego, 2001, 2007; Martín Seoane, 2008), Ayuda entre iguales (Cowie 1998, 2007) y el Método Pikas (Pikas, 2002).

Ante la violencia, Díaz-Aguado (2009) destaca la importancia del desarrollo de alternativas para la resolución de conflictos y de habilidades de comunicación, siendo la ausencia de estas, las responsables de que los individuos en muchas oportunidades visualicen a la violencia como única alternativa de conducta. La ayuda para conocer estrategias de resolución de conflictos resulta fundamental en los proyectos de intervención, así como las estrategias para disminuir el stress o la enseñanza de habilidades de comunicación, utilizando recursos como el propio diálogo, la lectura crítica de diferentes situaciones, el uso de audiovisuales u otras nuevas tecnologías. En los proyectos del equipo de investigación de Díaz-Aguado (2009) la mediación, la negociación, la dramatización, han sido estrategias de actuaciones que han mostrado su efectividad.

*La mediación* se ha vuelto una de las estrategias de mayor relevancia, utilizadas por diversos programas de intervención y prevención desarrollados en España (Fernández, 1998, 2004; Díaz-Aguado, 2009; Martín Seoane, 2008; Torrego y Galán, 2008), incluyendo programas externos al ámbito educativo, como es el caso de intervenciones con menores infractores (Pulido Valero, 2008). “La mediación es una forma de resolver conflictos entre dos o más personas con la ayuda de una tercera persona imparcial, el mediador. Los mediadores pueden ser alumnos, profesores, madres, padres o personal no docente. No son ni jueces ni árbitros, no imponen soluciones ni opinan sobre quién tiene la verdad. La mediación requiere la colaboración y el diálogo de las partes implicadas. Se dirige hacia la resolución de conflictos relacionados con la trasgresión de las normas de convivencia, amistades que se han

deteriorado, situaciones que desagraden o parezcan injustas, malos tratos o cualquier tipo de problemas entre miembros de la comunidad educativa” (Torrego y Galán, 2008, p. 371). La mediación, de acuerdo a las fases de actuación antes propuestas (Martín y cols., 2003) de cara a la intervención, supone una estrategia de especial relevancia tanto en las actuaciones a nivel de centro, como en los trabajos con las familias (Martín Seoane, 2008). El mediador no resuelve el problema, sino que orienta para que las partes implicadas lo hagan. En general, en los programas efectuados en el marco educativo, los mediadores son voluntarios, profesores o estudiantes que aprenden de otros mediadores, dándose luego el aprendizaje en cadena, formando a otros profesores y alumnos. Cuando el aprendizaje es entre estudiantes, suele suceder que los mayores enseñan a ser mediadores a los menores. La mediación implica fases, iniciándose por la presentación y aceptación del mediador en las partes en conflicto; posteriormente se ha de conocer en detalle el conflicto y las personas implicadas; luego la elaboración de un “texto de acuerdo” sobre como se llevará el proceso de mediación; continuando por las reuniones conjuntas en las que se dará el proceso, para finalmente elaborar y aprobar un acuerdo. Las reuniones que ocurran durante la mediación, han de ser cuidadosamente planificadas, primando en ella el diálogo, la escucha y la promoción del respeto mutuo entre las partes (Díaz-Aguado, 2009; Martín Seoane, 2008).

*La negociación* hace referencia a la solución a un conflicto aportada por las propias partes implicadas en él, modificando sus posturas iniciales para que la resolución responda a los intereses de todas las partes. En el ámbito escolar, este modelo implica determinadas fases: en primer lugar conocer los intereses de todas las partes, expresando lo que cada uno quiere; para lo cual es necesario escuchar y realizar las preguntas necesarias para comprender al otro; posteriormente las partes han de realizar una “tormenta de ideas” con las posibles soluciones, sin expresar si son buenas o malas; luego se elegirá la mejor opción, considerando las ganancias conjuntas y se elaborará entonces un plan de acción para desarrollar la solución elegida (Díaz-Aguado, 2009).

### 5.2.2 *Intervenciones a nivel de aula*

En el marco de los programas de intervención desarrollados en España, la estrategia implementada en las aulas y conocida como *aprendizaje cooperativo* con la formación de *grupos heterogéneos* (heterogéneos en rendimiento, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género, riesgo de violencia) resulta un medio importante para ayudar a superar las exclusiones y la incorrecta distribución del protagonismo en el aula, muy presente en diferentes actividades desarrolladas en ella. El otorgar protagonismo y responsabilidad a todos los integrantes del equipo por igual y en relación a su función, resulta fundamental de cara a erradicar la exclusión y la

segregación. Esta forma de trabajo, combinada con el tratamiento de temas específicos como los derechos humanos, la enseñanza de valores de igualdad, tolerancia y rechazo al sexismo y a la violencia, tratamiento de situaciones de maltrato o violencia en la escuela; llevan a que los estudiantes se posicionen en la situación, en tanto la estudian desde su rol de expertos cada uno en el grupo, permite que se apropien de tal situación y de los valores que esta involucra.

El programa desarrollado en este marco de aprendizaje cooperativo por Díaz-Aguado (2005) y su equipo, con estudiantes de Madrid, fue evaluado permitiéndose corroborar la eficacia del programa, así como la importancia de la combinación de la cooperación con el currículum de la no violencia, evidenciada en la reducción de la percepción de la violencia vivida en los centros tanto por estudiantes agresores como por víctimas, como así la mejora en la relación de los estudiantes con los profesores y con el centro en general. Se destacan desde los trabajos de Díaz-Aguado, la vital importancia de las intervenciones globales, que integren diferentes frentes de acción en el marco educativo.

*La dramatización y la literatura* en el aula, resultan también medios estratégicos para educar en la resolución de conflictos sin usar la violencia. El desarrollar un papel determinado, en una situación hipotética, lleva a pensar sobre ello, sin correr los riesgos que se podrían correr en una situación real. La representación de un rol ficticio, ayuda a comprender y desarrollar empatía con el mismo. Para las dramatizaciones es necesario crear las condiciones adecuadas, como la creación del clima adecuado, el conocimiento del rol y la motivación necesaria para desarrollarlo, como así el crear un escenario lo más similar posible a lo que sería en una situación real. La literatura, por su parte, utilizando historias con situaciones reales, su posterior análisis y crítica, el diálogo e intercambio también resultan medios eficaces de prevención de la violencia en la educación (Díaz-Aguado, 2009).

### *5.2.3 Intervenciones específicas con el profesorado*

La formación docente es una evidente necesidad de cara a tratar las situaciones de violencia escolar en los centros donde se desempeñan. Esta resulta una inquietud manifiesta desde la investigación internacional (Del Rey y Ortega, 2001; Díaz-Aguado, 2004) y por ende, la formación docente también tiene su cabida en los proyectos de intervención. Buen ejemplo de ello resultan los trabajos dirigidos por Ortega en España (Del Rey y Ortega, 2001).

Marchesi (2007) señala que el enfrentar determinadas problemáticas de los estudiantes en los centros educativos, requiere por parte del profesor el uso de habilidades varias, como “controlar, coordinar, mantener la autoridad, demostrar seguridad y confianza, ser capaz de expresar lo que sienten los alumnos, mantener la calma, dialogar, negociar, comprender, exigir” (p. 45). Tarea que no es para nada fácil y que por sobre todas las cosas, requiere formación, como así un contexto a nivel de la institución educativa que brinde apoyo al docente, e instrumentos de resolución de conflictos, que sin duda requieren un trabajo de coordinación entre los docentes, dirección de centro y posibles orientadores en el área.

Del Rey y Ortega (2001 a) señalan que la formación del profesorado ha de ser permanente, esto demandado por el continuo cambio que condiciona a los contextos escolares. La intervención a nivel de violencia escolar, en lo que refiere a la formación del profesorado de acuerdo a las autoras, requiere de un trabajo grupal de los docentes que potencie el trabajo cooperativo y el intercambio entre compañeros. Resulta este un aspecto fundamental ya que es el propio cuerpo docente el que trabajando en equipo, ha de adaptar los aportes de la intervención diseñados por la comunidad científica, a las necesidades del contexto específico. La intervención es innovación educativa y como tal, ha de ser coherente entre lo que se espera que hagan los estudiantes, y lo que dicen y hacen los docentes. De ahí que resulta muy importante conocer lo que piensan los estudiantes y los docentes sobre el tema de la violencia escolar, conocer sus perspectivas para luego poder trabajar sobre ello de cara a la intervención, es un paso indispensable.

En esta línea el equipo de investigación de Ortega (Del Rey y Ortega, 2001 a) desarrolló el programa de intervención conocido como SAVE (Sevilla Anti-Violencia Escolar), programa de innovación educativa que requirió un proceso de autoformación del profesorado. Para ello el equipo docente hubo de responsabilizarse de un plan de trabajo, partiendo de acuerdos mínimos, entre ellos, el consenso acerca de la importancia de la convivencia, la comprensión de qué es la violencia escolar y cómo se manifiesta, una aproximación educativa al tema de carácter preventivo, una definición conjunta del camino a seguir (pasos, tiempos, tareas, etc.), un establecimiento de objetivos claros y el diseño de cada fase de acción, como así el recuento de recursos con que se cuenta y recursos que serán necesarios de obtener. Posterior a esta “toma de conciencia” se habrá logrado un clima propicio para el desarrollo del trabajo de intervención. El SAVE entonces, propuso a los profesores el diseño de un borrador del proyecto, por escrito, que concrete las intenciones y compromisos de actuación. Este borrador se realiza partiendo de varias preguntas acerca de diferentes aspectos del proyecto, como lo son los objetivos y tareas, los procesos de recogida de la información, etc. Parte de incógnitas a las que los docentes trabajando cooperativamente han de dar

respuesta, logrando así la autoformación que las autoras han propuesto desde un comienzo. El equipo de investigación juega en todo momento el rol de asesor y facilitador de los procesos.

Luego de estos aportes, cabe destacar la importancia percibida en esta autoformación de los docentes, desarrollada en el SAVE, de la misma forma que en otra parte de la intervención, también son los adolescentes que se auto forman en tanto se involucran con el tema. Desde la investigación, se ha apoyado la idea de la importancia de que los estudiantes participen en el desarrollo de las normas de convivencia, ser parte de ello, les hace más responsable de su cumplimiento. Así mismo ocurre con los docentes. En conclusión, la importancia de la intervención en gran medida dependerá del compromiso que cada uno asume desde su rol.

### **5.3 Intervenciones en América Latina**

El campo de investigación en violencia escolar en América Latina, avanza, y con él, los programas de intervención desarrollados con el urgente fin de trabajar en la erradicación de la violencia. Bajo la coordinación de PREAL, se desarrollaron una serie de proyectos en cuatro países de América del Sur: Chile, Brasil, Ecuador y Colombia (Gajardo, 2009). La tabla 5.2 reúne los proyectos desarrollados en cada país. Los mismos se implementaron en escuelas de contextos críticos, con diversas problemáticas sociales, entre ellas pobreza, violencia, drogadicción y delincuencia. Los proyectos se plantearon como *integrales* (Torrego y Moreno, 2003) dirigidos a la comunidad educativa en su totalidad: estudiantes, docentes, padres. El interés de dichas intervenciones, radicó en “el desarrollo de actitudes y capacidades que permitan prevenir la violencia y manejarla cuando ocurre” (Gajardo, 2009, p. 239); intentando desarrollar factores de protección para los actores más vulnerables ante la violencia, dando oportunidad de verbalizar las diferentes situaciones traumáticas y desde allí aportar soluciones, como así, creando condiciones para anticipar posibles problemas y resolver conflictos en el marco de una cultura de paz. El énfasis general de los proyectos radicó en reducir la violencia manifiesta y crear condiciones de convivencia en paz.

Tabla 5.2 Proyectos de intervención en América del Sur

Proyectos	Institución	País	Lugar de ejecución
Cultura de Paz en las escuelas	Fundación para el Desarrollo de la Educación Secretaria Estadual (FDE)	Sao Paulo, Brasil	3 escuelas en barrios Norte1, Diadema y Leste 1
Planificar para integrar la escuela y la comunidad	Centro de Derechos Humanos y Educación Popular, Campo Limpo (CDHEP)	Sao Paulo, Brasil	7 escuelas de los municipios de Campo Limpo y M'Boi Mirim
Conversando en la escuela	Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas (FASIC)	Santiago, Chile	4 escuelas municipales de Comuna de Huechuraba
Prevención de la violencia	Juventud Nacional Cruz Roja Colombiana	Bogotá, Colombia	20 escuelas en Municipios de Medellín, Manizales y Villamaría
Programa de Prevención Temprana de la Agresión	Caja de Compensación Familia de Antioquia (COMFAMA)	Medellín, Colombia	4 escuelas del municipio de Medellín
Iruk y Sisa	Defensa Internacional del Niño (DIN)	Quito, Ecuador	8 escuelas públicas de Molleturo, Cuenca

Obtenido en Gajardo, 2009.

Si bien el marco general de los proyectos es común, cada uno presenta sus variantes. A modo de ejemplo el proyecto desarrollado en las escuelas de Ecuador, llamado “Prevención de la violencia en las escuelas de nivel básico de Ecuador: Iruk y Sisa” corresponde a una adaptación del modelo internacional, comentado en la presente tesis, que utiliza la *mediación* para la resolución de conflictos. Las escuelas objeto del proyecto se sitúan en Cantón de Cuenca, zona de Ecuador muy afectada por la migración de adultos debido a los problemas económicos del país, con lo cual gran parte de los niños viven con sus abuelos o hermanos, experimentando diferentes situaciones de soledad y abandono, y donde la violencia es un medio utilizado para la resolución de conflictos de forma habitual. El proyecto a grandes rasgos, consiste en establecer espacios de reuniones, conocidos como “Semilleros de Convivencia”, entre alumnos, y también entre docentes y familias; espacios donde se reflexiona sobre la convivencia y sobre la forma pacífica de enfrentar los conflictos. Una vez logrados acuerdos de convivencia, estos se comunican a toda la comunidad, desde los llamados “Territorios de Paz”, que corresponden a espacios físicos donde se aporta toda la información acerca de la convivencia, a la que toda la comunidad puede acceder y donde se pueden expresar problemas o diversas consultas, como así asumir públicamente compromisos de convivencia. “Iruk y Sisa”, nombres del proyecto que dan vida a dos niños, personajes de un material, que estimulan a los niños alumnos de los centros, a hacerse preguntas sobre la convivencia y reflexionar sobre ello. Este programa aún esta en implementación, y se espera desarrollar otras diversas estrategias en torno a él en los próximos años.

En lo que refiere a los “Semilleros de Convivencia” se dan diferentes instancias para maestros, alumnos, y familias. Los maestros, resultan además los facilitadores de los semilleros de alumnos. Estos semilleros se basan en un enfoque apreciativo, que refuerza lo positivo de cada situación, promueve estilos no violentos de comunicación y escucha activa, reorienta comportamientos de riesgo, promoviendo la participación de toda la comunidad y respeto de los derechos de todos, construyendo espacios democráticos de convivencia (Gajardo, 2009). El proyecto de Ecuador resumido de esta forma, consta de varias fases, entre ellas la fase preparatoria, la fase de instalación de los semilleros, para finalmente al finalizar el año lectivo, evaluar la implementación del proyecto y su sustentabilidad.

Los diferentes proyectos implementados en Brasil, Chile, Colombia y Ecuador, continúan en desarrollo y corresponden a la Enseñanza Primaria. Pretenden ser ejemplo para el resto de países de América, mostrando programas sustentables, que utilizan estrategias internacionalmente conocidas como la mediación, la negociación, las lecturas, y primordialmente promueven la comunicación, el diálogo respetuoso entre toda la comunidad educativa. Intentan además, incidir en el desarrollo de políticas públicas de prevención de la violencia en la escuela. Resaltan “la importancia para la institución escolar de contar con normas claras, la inclusión de procedimientos de resolución de conflictos transparentes, justos” (Gajardo, 2009, p. 262) incluyendo instancias de diálogo, apelación y escucha activa, con espacios de generación de acuerdos. La evaluación de los diferentes programas, entre los cuales se ha citado uno de ellos, el caso de Ecuador, es ampliamente positiva desde la visión de sus protagonistas. Además reclaman la implementación de instancias de capacitación para maestros y formadores, como así la inversión en investigación educativa.

#### ***5.4 Políticas educativas relacionadas a la violencia escolar, implementadas en Uruguay***

Si bien en esta última década, Uruguay fue parte de evaluaciones a nivel de América Latina (UNICEF, 2006; PREAL, 2006), -que lo situaron en un nivel de privilegio comparativo a otros países de la región en torno a las políticas educativas e inversión en el sistema- las cuales señalaban el incremento del interés regional y la urgente necesidad de Uruguay de investigar en el tema de la violencia escolar; aún hoy, no existe en el país una evaluación global de la situación de la violencia escolar en la Educación Media ni en la Educación Primaria, así mismo, no se han desarrollado programas de intervención que abarquen a todo el país.

Es, en el contexto brevemente comentado en capítulos anteriores de la presente tesis, hacia la década de 1990, que la violencia a nivel escolar en Uruguay, comienza a adquirir relevancia y a consolidarse como un problema social específico para ANEP. Con lo cual se antepone a la Administración Educativa una nueva temática de preocupación. Así, desde la Administración Nacional se desarrollan las primeras iniciativas con el fin de intervenir dando frente a la situación. A modo de ejemplo, se crean “Equipos multidisciplinarios” (1993) integrados por Psicólogos y Asistentes Sociales que darán apoyo en los centros educativos, una “Comisión de Prevención de la Violencia para Educación Secundaria” (1996) y un “Departamento de Atención al Alumno” (2000). Desde este departamento, con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se implementan programas de Formación Docente en violencia escolar. También en esta década de los ‘90, Organizaciones No Gubernamentales hacen su propio trabajo en el área, como así se dan proyectos implementados en forma particular desde los propios centros educativos, respecto a los cuales Viscardi (2003) señala que a grandes rasgos, estos proyectos presentan una política que oscila entre la política tradicional que se basa en la aplicación del Reglamento de Comportamiento del Alumno, y la aplicación de sanciones ante la emergencia de la violencia; y una política más pedagógica que se intenta aplicar ante la resolución de conflictos y aportar a los diferentes programas de Formación docente.

La centralización del sistema educativo uruguayo en Montevideo, conlleva a que gran parte de las resoluciones tomadas en diferentes temáticas, no tengan el alcance que deberían en todo el país, aplicándose parcial y principalmente en la capital del país. Resulta esta una de las razones que ha determinado la no existencia aun, de una política de acción generalizada en todo el territorio uruguayo, ante la violencia escolar.

Desde el año 2005, la política educativa de la última ANEP, ha manifestado su intención de trabajar en la erradicación de la violencia a nivel educativo y social en general. La investigación que esta tesis presenta entonces, se instaura en un marco de mayor apertura hacia el estudio de la violencia en el medio educativo, demostrado en el incremento de acciones al respecto. Ya en 2006, para el Congreso Nacional de Educación de Uruguay, los aportes que desde la Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE) se hacían, entre otras tantas propuestas urgentes a debatir, correspondían a varios reclamos que si bien no referían a violencia escolar específicamente; estaban ligados a ella y a la mejora de la calidad de la convivencia para todos los actores del Sistema Educativo (CODE, 2006a, 2006b). Entre otras, se destacó la necesidad de acortar distancias entre el currículum y la realidad adolescente, como así entre el lenguaje adulto y adolescente, lo cual implica la revisión de contenidos de la enseñanza. “No es admisible que un estudiante complete el tramo obligatorio de su escolaridad sin haber tenido contacto con experiencias enriquecedoras de sus múltiples



*dimensiones como ser humano*. Pero tampoco es admisible que esas áreas sean tratadas como simples exposiciones en clase. Son temas que plantea la sociedad actual y algunos de ellos tienen que ver con los *valores*, de los cuales depende el futuro personal y el de la Humanidad” (CODE, 2006a, p.14). Señalando la honestidad, solidaridad, tolerancia y respeto, donde el docente ha de ser el guía para transitar en este camino. Se aporta que todo empeño “represor” sea sustituido por “programas creativos que permitan al estudiante desarrollar plenamente sus capacidades”, ofreciéndole una educación “liberadora de su potencial”, que inste entre otras a la investigación por parte del estudiante siendo él el centro promotor, y a la vez promover instancias comunitarias de organización juvenil para el buen uso de espacio y tiempo. Asumiendo el ideal de sociedad justa, la educación no puede más que desenvolverse en democracia plena, donde el estudiante participe en la toma de decisiones y sea el agente de cambio de la educación y de la sociedad. Se destaca la educación en valores, el aprender a convivir, la creación de políticas de inclusión, y la participación de los estudiantes y todos los actores en la discusión y ejercicio de formas de cogobierno (CODE, 2006a). El debate se abrió en torno a estas propuestas, pero la inmediatez de estas necesidades, no correspondió a la inmediatez de respuestas, entendiendo que los cambios globales en el Sistema Educativo, llevarán mucho tiempo, como ha llevado el debate respecto a la Nueva Ley Educativa que abarcó casi la totalidad del ejercicio del actual gobierno del país, es decir el período 2005 a la actualidad.

Así mismo, entre las iniciativas de esta legislación encontramos la creación, en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), de la Dirección en Derechos Humanos en el año 2006, que para 2007, presentó el Informe de la actividad en DDHH en Uruguay, destacando la necesidad de su enseñanza en el marco de la promoción de la prevención de la violencia. Se prevé entonces el diseño de un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH) que se extienda a toda la educación del país, pública y privada, formal y no formal. Este plan dependerá de la Comisión Interinstitucional creada también en 2005 que reúne representantes de MEC, ANEP, UDELAR<sup>1</sup> y todas las entidades educativas del país (respondiendo a una necesidad de integración en un sistema educativo especial en que ANEP y UDELAR son entes autónomos). Se destaca en esta instancia la importancia de la formación docente en DDHH como aspecto fundamental para la enseñanza y defensa de los mismos (MEC, 2007). En 2005 además se resolvió implementar un Programa de Seguridad Ciudadana que incorporó acciones a nivel de determinados centros educativos de Montevideo, en que se realizó un diagnóstico de la situación y la capacitación de docentes en violencia y resolución de conflictos. En esta oportunidad se trabajó con 346 centros de Montevideo.

---

<sup>1</sup> Ministerio de Educación y Cultura, Administración Nacional de Educación Pública y Universidad de la República, respectivamente.

El actual gobierno, con la creación del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) implementó políticas de emergencia a la atención del sector de la sociedad más desfavorecido, desarrollando el inicial "Plan de emergencia" y el "Plan de equidad"<sup>2</sup>. Este último, con el objetivo general de construir entre todos los uruguayos una sociedad más justa, abarcó diferentes instancias a las que aquí no corresponde hacer referencia, pero que son marco de políticas a nivel educativo que responden a una reflexión acerca de la violencia institucional, en el sentido de violencia de las instituciones o violencia simbólica, hacia las personas con más necesidades. El desarrollo de estas políticas contribuye a la construcción de un sistema educativo que defiende la equidad, la igualdad y por ende intenta minimizar la violencia en el mismo, y desarrollar una convivencia más sana para toda la comunidad educativa dando oportunidades a los más desfavorecidos. En lo que refiere a los adolescentes uruguayos, intentando minimizar la realidad de 2006 con un 13.5% de adolescentes y jóvenes hasta 18 años que no estudia ni trabaja, reincorporando a los mismos al ámbito educativo, se implementaron diferentes programas desde el año 2007, entre ellos, el *Programa de Universalización del Ciclo Básico* en centros con alto índice de fracaso escolar; el *Programa de acciones "puente"* para la vinculación de estudiantes que transitan el paso de Primaria a Secundaria; el *Programa "Pintó deporte en el Liceo"* que promueve la vinculación de estudiantes de 12 a 15 años a participar desde diferentes instancias a actividades de Educación Física; *Programa de Aulas comunitarias* que corresponde a acciones de contingencia para garantizar la reincorporación y permanencia de adolescentes que por diferentes razones han desertado del sistema o nunca han ingresado a él; el *Programa de ampliación de cupos a escuelas agrarias* pertenecientes al CETP dando más oportunidades a los adolescentes de las zonas rurales y el *Programas de verano de las escuelas agrarias* que también dan más oportunidades a los adolescentes de zonas rurales a mantener el vínculo durante los meses de verano con sus compañeros como así con el centro educativo, por medios de actividades prácticas y actividades lúdicas. Estos Programas aquí señalados y que corresponden a la implementación del Plan de Equidad, están destinados a adolescentes de 15 a 18 años, propiciando más oportunidades desde diferentes ámbitos del sistema educativo, y son, en relación al trabajo que aquí se desarrolla, acciones que aspiran a minimizar la violencia institucional como antes se comentara y por ende contribuyen a la minimización de la violencia en general.

Gran parte de las medidas como se ha propuesto hasta el momento vienen desarrollándose desde 2005. Lo que conlleva a que muchas de ellas se encuentren en la actualidad recién implementándose y por ende sería muy apresurado pretender resultados contundentes. Así mismo, el estudio de la violencia escolar propuesto de la forma en que esta tesis le aborda, no es algo generalizado en Uruguay, por lo cual los estudios existentes tienden a ser particulares a zonas del país, o centros educativos

---

<sup>2</sup> [www.mides.gub.uy](http://www.mides.gub.uy), actualizado 22/1/2010.

específicos. Si bien todas y cada una de las políticas y decisiones tomadas, las señaladas anteriormente en este texto y las que no, que contribuyen a minimizar la violencia educativa y de la sociedad en general, son importantes; aún queda mucho por hacer en lo que refiere al campo de la violencia escolar específicamente.

### **5.5 En conclusión**

Concluyendo el capítulo quinto de la presente tesis, se hace evidente la importancia de los programas de intervención en el campo de la violencia escolar. Se han sintetizado aspectos de fundamentales programas desarrollados a nivel internacional, así como se ha acercado la mirada a la realidad uruguaya en lo referente a políticas implementadas cercanas a la intervención en los centros educativos.

Se ha evidenciado además, la importancia de gestionar programas de intervención globales, los cuales han de involucrar a estudiantes y docentes, es decir a los protagonistas de la comunidad educativa, así como a las familias. Las diferentes estrategias implementadas en estos programas, deben otorgar diferentes espacios que motiven a la expresión de los estudiantes, al intercambio con los compañeros y los docentes, es decir, propiciando una comunicación positiva entre todos aquellos que hacen al espacio educativo.

Se presentan como necesarios cambios a nivel de las estructuras más profundas de los sistemas educativos, de las políticas que le dirigen; en tanto los mismos se perciben lejanos para muchos profesores. Igualmente es posible desarrollar en cada centro y desde cada profesor cambios que contribuyan a mejorar la convivencia. Las experiencias comentadas en el texto previo, así lo demuestran.

Atendiendo a las pautas que la investigación desarrollada hasta la actualidad ofrece, con los aportes que pueden surgir desde investigadores externos que actúen como facilitadores, los programas de intervención han de desarrollarse desde los propios centros educativos, en respuesta a las necesidades específicas de su contexto. Así mismo, se evidencia desde esta tesis y en particular al concluir la fundamentación teórica, la importancia de continuar investigando, continuar indagando, cuestionando, y gestionando soluciones.



*Investigación*

---



## *Capítulo VI*

### *Objetivos, Hipótesis y Metodología*

El capítulo expuesto a continuación presenta los objetivos e hipótesis que han motivado el desarrollo de la presente investigación, como así la metodología utilizada, señalando en este punto aspectos de los participantes, del diseño de la investigación, de los instrumentos utilizados, como así los análisis efectuados a partir de la información recabada.

### **6.1 Objetivos del estudio**

El objetivo general de este estudio es avanzar en la comprensión del fenómeno de la violencia escolar en centros de Educación Media de Uruguay, tanto desde el punto de vista del alumnado como de los docentes, con el fin último de ayudar en el diseño programas de intervención eficaces adaptadas a este contexto. Este objetivo general se desglosa en los siguientes de carácter más específico:

En relación a la opinión de los estudiantes:

- Conocer aspectos de la calidad de vida, analizando el nivel de satisfacción en diferentes contextos: familia, escuela y grupo de iguales.
- Identificar la incidencia de la violencia entre adolescentes, considerando las diferentes edades del alumnado.
- Estudiar los recursos con los que cuentan los estudiantes en las situaciones de maltrato, como a quién piden ayuda, o la disponibilidad percibida desde el profesorado.
- Identificar posibles situaciones de víctimas y agresores que puedan ser reconocidas como bullying.
- Identificar estrategias de enfrentamiento ante las situaciones de violencia escolar.
- Relacionar datos obtenidos con la información recogida en otros contextos de Uruguay y en otros países.

En relación a la opinión de los docentes:

- Indagar sobre el conocimiento que poseen acerca de la violencia escolar en los centros en que se desempeñan.
- Conocer sus actitudes, estrategias y necesidades, frente a la violencia escolar.
- Conocer su implicación a la hora de trabajar en torno al tema de violencia en los centros.
- Identificar los recursos con los que cuentan a la hora de actuar frente a situaciones de violencia.

En relación al uso del Cuaderno de conducta:

- Conocer las manifestaciones de violencia escolar registradas en el Cuaderno de conducta.
- Indagar acerca del uso del cuaderno de conducta como herramienta ante la violencia escolar.



- Describir y analizar el uso del cuaderno de conducta como registro docente.
  - Conocer la incidencia del uso del Cuaderno de conducta, en las actuaciones de los estudiantes consideradas como violencia escolar.
- ❖ Comparar la información proporcionada desde la perspectiva de los estudiantes, de los docentes y del registro en el Cuaderno de conducta.

## **6.2 Hipótesis**

- ❖ Se espera obtener datos que confirmen la existencia de violencia escolar en los centros de Educación Media de Juan Lacaze.

Referente a los estudiantes:

- Se espera encontrar un determinado porcentaje de alumnos en situación de bullying o maltrato entre iguales, en los centros de Juan Lacaze.
- Se prevee en relación a la variable “edad”, encontrar una disminución de la violencia escolar hacia los cursos superiores.
- Se espera confirmar altas frecuencias en las formas de violencia escolar identificadas como violencia verbal y exclusión social.
- Se prevee confirmar ciertas carencias al respecto de los recursos y disponibilidad de los adultos, con que cuentan los estudiantes.

Referente a los docentes

- Se prevee encontrar un importante desconocimiento acerca de la violencia escolar, por parte del profesorado.
- Se espera confirmar la hipótesis acerca de que los docentes carecen de herramientas necesarias para actuar frente a la violencia, entre ellas la formación en el tema.
- Se espera confirmar disponibilidad de los docentes a formarse en el área.

Referente al Cuaderno de conducta

- Se prevee confirmar la existencia de diversas manifestaciones de la violencia escolar registradas en el Cuaderno de conducta.
- Se espera identificar carencias en su uso como herramienta de regulación de la convivencia en los centros educativos de Uruguay.

### 6.3 Método

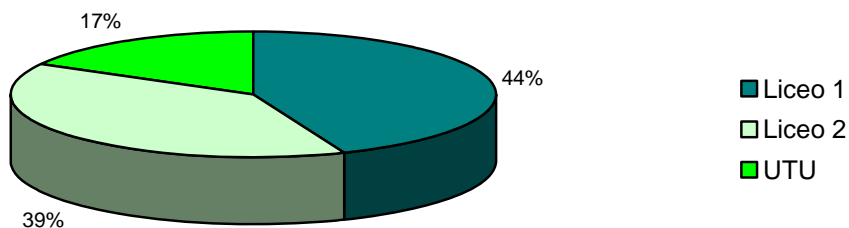
En función a los objetivos e hipótesis planteados, esta investigación se ha desarrollado en tres fases, la primera de ellas corresponde al estudio realizado mediante autoinforme con los estudiantes de los centros de Juan Lacaze; la segunda fase del estudio se ha realizado mediante entrevista semiestructurada con los docentes; en tanto como tercera fase, la cual ha correspondido al análisis de documentación, ha sido analizada la información registrada en uno de los centros educativos objeto de nuestra investigación, registro que se efectúa en el Libro de Disciplina o Cuaderno de Conducta.

### 6.4 Participantes

#### 6.4.1 Estudiantes

La Educación Media en Uruguay se desarrolla en centros llamados Liceos o Escuelas Técnicas-UTU, es entonces que la primera fase del estudio se ha realizado con la totalidad de alumnos pertenecientes a los tres centros de Educación Media de la ciudad de Juan Lacaze, Uruguay<sup>1</sup>; que corresponden a un total de 775 alumnos distribuidos por centro y por grupo, como a continuación se presenta en la figura 6.1.

Figura 6.1 Distribución de alumnos participantes por centro



<sup>1</sup> La organización del Sistema Educativo Uruguayo se comentó en el capítulo II de este trabajo.

El 83% de los participantes son estudiantes de los Liceos 1 y 2 de Juan Lacaze. Los liceos representan el equivalente a los estudios secundarios y bachillerato españoles, y están orientados a la continuación de estudios superiores.

- **Liceo Nº 1 de Juan Lacaze:** Centro que concentra grupos de alumnos desde 1º a 3º año de Ciclo Básico Obligatorio. De aquí han participado en la investigación 341 estudiantes. La distribución de alumnos por grupo es la siguiente: 105 alumnos de primer año, 99 de segundo y 137 de tercero.
- **Liceo Nº 2 de Juan Lacaze:** Centro donde se continúan los estudios secundarios. Concentra grupos de 4º año, donde se imparte educación común a todo el alumnado, para posteriormente ingresar al Bachillerato Diversificado correspondiente a 5º y 6º año. En el momento de realización de la encuesta con el alumnado existían las siguientes opciones: 5º año de orientación Biológica, Científica o Humanística; y 6º año de orientación Medicina, Derecho o Ingeniería. Desde el Liceo 2 han participado en el estudio un total de 302 alumnos, distribuidos de la siguiente forma: 135 alumnos en 4º año, 102 en 5º y 65 en 6º. La formación de los grupos de Bachillerato depende de la matrícula anual de alumnos.

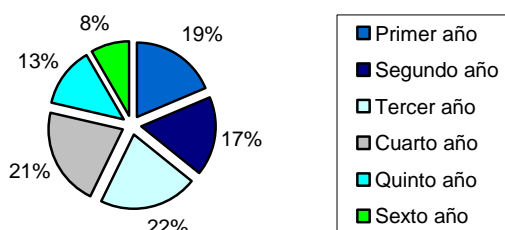
El 17% de los participantes de esta investigación son estudiantes de la Escuela Técnica- UTU. Estos centros poseen una formación equivalente a los ciclos formativos españoles.

- **Escuela Técnica - UTU de Juan Lacaze:** Centro que concentra grupos de 1er. a 3er. año del Ciclo Básico Obligatorio. Posteriormente en 4º año, la enseñanza se diversifica, existiendo en el momento de la investigación las especialidades de Turismo y Administración. El número de alumnos participantes en este centro educativo corresponde a un total de 132, distribuidos de la siguiente forma: 39 alumnos de 1º, 34 alumnos de 2º, 28 alumnos de 3º y 31 alumnos de 4º año. También en la Escuela Técnica-UTU, como en el Liceo Nº 2, la formación de grupos de especialidades corresponde a la matrícula anual, lo cual condiciona la existencia o no de las mismas.<sup>2</sup>

---

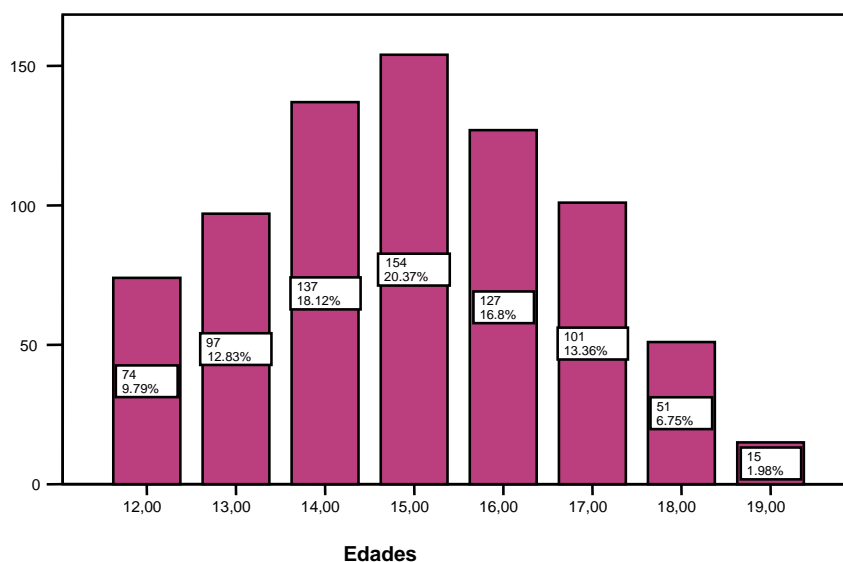
<sup>2</sup> Este hecho se destaca, debido a que la no existencia de algunas especialidades hace que los alumnos tengan que migrar a otras poblaciones para culminar sus estudios medios. Esto es una característica en las ciudades pequeñas de Uruguay.

Figura 6.2 Distribución de estudiantes participantes en relación al curso de pertenencia.



La distribución de los alumnos participantes por sexo, es de 405 chicas y 370 varones, que corresponden al 52.2% y 47.8% del alumnado consultado, respectivamente. El rango de edades de los alumnos presenta un mínimo de 12 y un máximo de 19 años. La media calculada fue de 14.98 con una desviación típica de 1.79. La mayor frecuencia de edad es 15 (moda), lo cual se puede observar en la figura 6.3, que presenta los porcentajes de alumnos por edad.

Figura 6.3 Distribución de alumnos participantes por edades

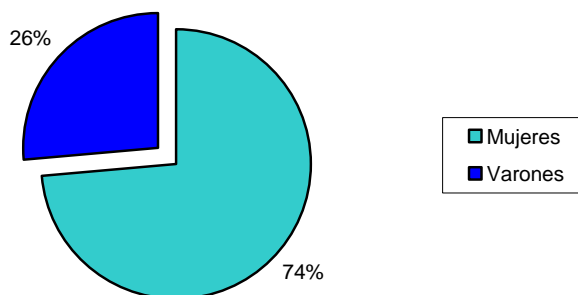


#### 6.4.2 Profesorado

En la segunda fase de la investigación, se realizaron las entrevistas a 19 docentes de un total de 72, es decir un 26.4% de los docentes que se desempeñan como tales en los tres centros educativos existentes en la ciudad de Juan Lacaze, Uruguay, en el momento de la investigación. La elección de los profesores de los centros participantes fue aleatoria.

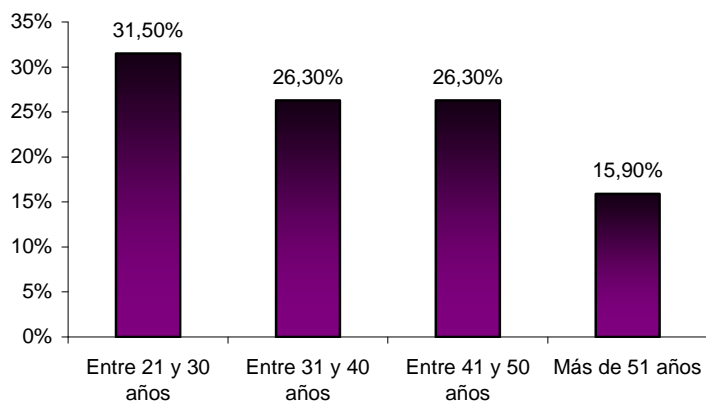
La distribución de los docentes participantes en relación a su sexo, es de 14 mujeres y 5 varones, correspondiente al 73.7% y al 26.3% respectivamente (Figura 6.4).

Figura 6.4 Distribución de profesores participantes en relación al sexo



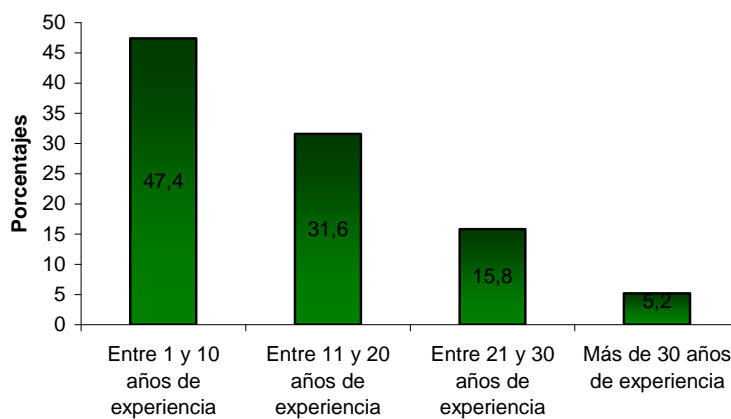
El rango de edades de los docentes participantes presenta un mínimo de 25 años y un máximo de 56 años. La siguiente figura (6.5) refleja la distribución de docentes en grupos de acuerdo a sus edades. Así, se han encontrado 6 docentes (31.5%) con edades entre 21 y 30 años; 5 docentes (26.3%) que han presentado edades entre 31 y 40 años; 5 docentes (26.3%) con edades entre 41 y 50 años; y finalmente 3 docentes (15.9%) con edades correspondientes al grupo de los mayores de 51 años.

Figura 6.5 Distribución de docentes participantes por edades



Los 19 docentes participantes se distribuyen en relación a los años de experiencia en la profesión de la siguiente forma: 9 docentes (47.35% de los participantes) han presentado entre 1 y 10 años de experiencia; 6 docentes (31.6%) han presentado entre 11 y 20 años de experiencia; 3 docentes (15.8%), entre 21 y 30 años de experiencia y solo 1 docente (5.25%) de los entrevistados posee mas de 30 años de experiencia en la profesión (Figura 6.6).

Figura 6.6 Distribución de los docentes participantes en relación a los años de experiencia



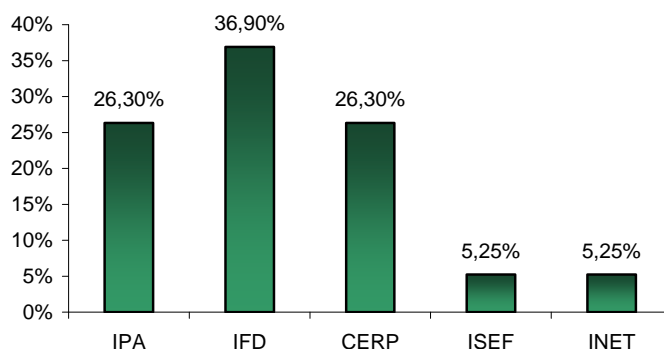
Los docentes participantes de esta investigación se distribuyen por especialidad de la siguiente forma, siendo entonces 4 docentes de Historia (21.05%), 3 de Matemática (15.8%), 3 de Inglés (15.8%), 2 de Informática (10.5%), 2 de Física (10.5%), 1 de Educación Física (5.25%), 1 de Idioma Español (5.25%), 1 de Formación Ciudadana (5.25%) y 1 de las

docentes se desempeña en la especialidad de Matemática, de Informática y también como Adscripta (5.25%).

Se ha encontrado la siguiente distribución de los participantes en relación al centro educativo en el que se desempeñan como tales en la ciudad de Juan Lacaze, Uruguay. Siendo seis (31.6%) los docentes que únicamente se desempeñan en el Liceo 1; un único docente (5.25%) trabaja solamente en el Liceo 2 y cinco los docentes (26.3%) participantes de la investigación que se desempeñan específicamente en la Escuela Técnica-UTU. El resto de los docentes, correspondiente a 7 (36.85%) de los entrevistados se desempeñan en dos de los centros educativos a la vez. Este 36.85% se distribuye de la siguiente forma: cuatro docentes (21.05%) se desempeñan en el Liceo 1 y 2; dos docentes (10.5%) se desempeñan en el Liceo 1 y en la Escuela Técnica-UTU; y un docente (5.25%) trabaja en la Escuela Técnica-UTU y Liceo 2.

La distribución de docentes participantes en relación al centro educativo en el que ellos se han formado como tales, es la siguiente: cinco de los docentes (26.3%) se han formado en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) ubicado en la ciudad de Montevideo; siete de los docentes (36.9%) se han formado en los Institutos de Formación Docente (IFD), descentralizados, ubicados en las ciudades de Rosario y Varela; cinco docentes (26.3%) se ha formado en los Centros Regionales de Profesores (CERP); en tanto un docente (5.25%) recibió su formación en el Instituto Nacional de Educación Física (ISEF); siendo finalmente uno de los docentes (5.25%) que ha recibido su formación en el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

*Figura 6.7 Distribución de participantes por Centros de Formación Docente en Uruguay*



## **6.5 Variables e instrumentos de medida**

A continuación se presentan los instrumentos de medida utilizados en esta investigación, organizados en función de cada una de las fases de estudio.

### *6.5.1 Fase 1: La perspectiva de los estudiantes*

En referencia a los objetivos propuestos destinados a conocer la situación de los estudiantes de Juan Lacaze en relación a la violencia escolar, el instrumento utilizado en la primera fase de la investigación, ha sido el “Cuestionario de Evaluación de la Violencia en la Escuela y el Ocio” (CEVEO) (Díaz Aguado, Martínez Arias, Martín Seoane, 2004). Este cuestionario original, validado en el estudio de “Prevención de la Violencia y Lucha contra la Exclusión en la Adolescencia” (Díaz Aguado y cols., 2004), pretende evaluar las situaciones de violencia en el contexto escolar y en el ocio. Para la realización de esta tesis, se han seleccionado las situaciones del contexto educativo, intentando conocer la frecuencia en que se desempeñan los diferentes roles implicados en las situaciones de violencia y maltrato en los centros educativos, a decir, víctima, agresor y espectador, como así identificar, desde la visión del alumno, el papel de docentes y familiares, a la hora de intervenir para dar solución a estos hechos. Además, fueron adaptados algunos términos, para lograr un mayor entendimiento por parte de los alumnos de la ciudad de Juan Lacaze.

Del cuestionario original, se seleccionaron preguntas, las cuales se organizan en 7 bloques.

- Bloque A: Evalúa el grado de satisfacción del adolescente en diferentes lugares y relaciones, mediante una escala Likert de 7 puntos en que 1 significa “muy mal” y 7 significa “muy bien”. Consta de 13 opciones, entre ellas, se consulta como se siente “en casa”, “con tu madre”, “con el insituto”.
- Bloque B: Evalúa situaciones vividas como víctima, por medio de 15 preguntas, con una escala Likert de 4 puntos, en que 1 equivale a que “nunca” le ha pasado, y 4 equivale a que le ha pasado “muchas veces”. Se incluyen items como “mis compañeros me insultan”, “hablan mal de mi”, “me pegan”.
- Bloque C: Evalúa situaciones vividas como agresor, mediante 15 preguntas, con una escala Likert de 4 puntos. Se incluyen items como “ignorándole”, “robándole cosas”, “amenazándole para meterle miedo”.
- Bloque D: Evalúa situaciones vividas como espectador, constando este bloque también de 15 preguntas, con una escala Likert de 4 puntos. Se incluyen items como “ignorarle”, “impedirle participar”, “insultarle”.



- Bloque E: Evalúa a quién piden ayuda los estudiantes en las situaciones de violencia, a partir de 7 opciones, mediante una escala Likert de 4 puntos. Se incluyen items como a “los amigos”, “los profesores”, “mi padre”.
- Bloque F: Evalúa el comportamiento o actitud del profesorado, desde la perspectiva de los estudiantes, frente a situaciones de agresión ocurridas en el grupo. Consta de 7 alternativas a evaluar por el alumno, con una escala Likert de 4 puntos. Se incluyen items como “trabajan activamente para prevenir dichos problemas”, “no se enteran”.
- Bloque G: Evalúa cual ha sido la actitud del alumno cuando algún compañero ha agredido a otro compañero-a. Consta de 6 opciones, evaluadas con una escala Likert de 4 puntos. Se incluyen items como “intento cortar la situación si es mi amigo/a”, “no hago nada, no es mi problema”.

Partiendo del cuestionario propuesto a los estudiantes y en directa relación a los objetivos que motivan esta fase de la investigación, los resultados del análisis de la información aportada, se presenta en las siguientes categorías:

- Calidad de vida de los estudiantes
- *Descripción de las situaciones de violencia*
- *Análisis de las dimensiones de la violencia*
- *Diferencias en función del curso*
- *Diferencias en función del centro educativo*
- *Recursos con los que cuentan los adolescentes*
- *Situaciones de riesgo*
- *Tipología del riesgo*

#### 6.5.2 Fase 2: La perspectiva del profesorado.

En función al objetivo de conocer la situación de la violencia escolar desde la perspectiva docente, se elaboró una entrevista utilizada como instrumento en esta segunda fase de nuestra investigación. La cual, aplicada a los profesores de Juan Lacaze, permite indagar sobre aspectos de interés para la investigación, guardando directa correspondencia con los aspectos indagados en la fase primera, en que se trabajó con los estudiantes.

La entrevista se estructura inicialmente con una sección destinada a indagar sobre el docente, constando su edad, sus años de experiencia en la docencia, su sexo, su especialidad, el centro o centros donde se desempeña y su lugar de formación como

docentes. Posteriormente, se han propuesto 14 preguntas a los docentes, acerca de la violencia escolar. El análisis de la información proporcionada en las respuestas docentes, se organiza en categorías, que permitirán una mayor comprensión al lector. Estas son:

Conocimiento de la situación. Se evalúa el conocimiento del profesorado respecto a la existencia de situaciones de violencia en el centro educativo, y en tal caso, si han presenciado tales situaciones.

Formas de violencia percibidas Se indaga sobre el tipo de situación conocida por los docentes, es decir, las diferentes manifestaciones de la violencia percibidas.

Estos dos primeros apartados surgen de la pregunta inicial de la entrevista enunciada de la siguiente forma: ¿En el último semestre del año lectivo, ha conocido situaciones de violencia en el centro? ¿De qué tipo? ¿Ha presenciado tales situaciones de violencia?

Niveles de actuación Se indaga acerca de las actuaciones de los docentes ante la violencia, se espera conocer como afrontan y resuelven las situaciones de violencia en los centros. Se les consultó desde las siguientes preguntas: ¿Qué actitud tuvo usted ante tales situaciones? ¿Cómo se resuelven las situaciones de violencia que ocurren en el centro? ¿Existe en el centro un plan de trabajo para erradicar las situaciones de violencia?

Medidas adoptadas Se evalúan aquí las medidas o desiciones adoptadas antes la violencia, algunas de estas identificadas como sanciones y otras como alternativas educativas. También se indaga acerca del uso del Cuaderno de conducta. Las preguntas propuestas fueron: ¿Cuáles son las sanciones que se aplican en casos de violencia entre adolescentes en el centro en que usted se desempeña? ¿Qué cree que es correcto hacer en tales situaciones? ¿Qué soluciones se le ocurren? ¿En el centro en que se desempeña, utilizan el Cuaderno de conducta? ¿Qué opina al respecto?

Disponibilidad del profesorado Se evalúa acerca de las propias percepciones de los docentes, respecto a si se ven como figuras disponibles de ayudar. Se les consultó de la siguiente forma: ¿Los alumnos se acercan a usted para comentarle situaciones de violencia o en búsqueda de ayuda? ¿Por qué? ¿A quién recurren?

Formación Docente para afrontar la violencia escolar Se consulta al profesorado acerca de la importancia que otorgan al tema de la violencia escolar; acerca de su formación en el área y respecto de si se sienten o no capacitados para enfrentar y resolver situaciones de violencia escolar. Las preguntas planteadas en este apartado corresponden a: ¿Considera el tema de la violencia entre adolescentes como de importancia para la formación de los

docentes? ¿En su carrera para ser docente, recibió formación para enfrentar la violencia en los centros educativos? ¿Ha recibido alguna información extra curricular sobre la temática? ¿Considera necesaria para usted la formación sobre violencia entre adolescentes? ¿Se siente capacitado para intervenir en situaciones de violencia entre adolescentes, y resolverlas?

*Participación del profesorado en programas de intervención* Se presenta información acerca de la disponibilidad del profesorado a participar en programas de intervención. Se les preguntó en esta oportunidad: ¿Participaría de un programa de intervención para erradicar la violencia entre adolescentes en su centro?

### *6.5.3 Fase 3: Análisis del Cuaderno de Conducta*

Para la tercer fase de la presente investigación, se accedió al Libro de disciplina o Cuaderno de conducta de uno de los centros educativos evaluados, lo cual permitió conocer y analizar la información allí registrada por los docentes. El Cuaderno de conducta es un documento y herramienta de registro de los conflictos escolares, con lo cual su análisis proporciona una tercer perspectiva, y a la vez complementaria de las fases anteriores, acerca de lo que ocurre respecto a la violencia en los centros educativos de Juan Lacaze.

Como se señalara en el apartado referente al Sistema Educativo de Uruguay, el Estatuto del estudiante del Uruguay, vigente desde 2005 estipula la existencia del Cuaderno de conducta, como espacio de registro de las irresponsabilidades cometidas por los estudiantes en el centro escolar. Funciona, como el estatuto indica, a modo de registro de las “medidas correctiva”, es decir, que la observación escrita realizada al alumno en el Cuaderno de conducta es una medida correctiva frente a su irresponsabilidad.

Una vez cometida una irresponsabilidad que amerite la observación escrita desde la perspectiva de los adultos del centro, se da apertura a una “ficha de estudiante” donde se registran sus datos personales, la actual observación, las posteriores observaciones en caso de existir, y las posteriores medidas correctivas que se determinen en cada caso. Los encargados de cumplimentar este cuaderno de conducta son los docentes, y también pueden serlo los adscriptos y los directores del centro. El cuaderno de conducta será controlado y evaluado mensualmente por la dirección del centro escolar.

El análisis de la información recabada en este documento conocido como Cuaderno de conducta se presenta en tres bloques los cuales corresponden a los cursos de Primer,

Segundo y Tercer año de Educación Media. En cada bloque, la información obtenida se organiza en categorías. Inicialmente se presenta la información al respecto de *¿Dónde?*, es decir del lugar en que han ocurrido situaciones de violencia escolar, que han ameritado el posterior registro. Se evalúa también, al respecto, *¿Quién?* ha efectuado los registros en el Cuaderno de conducta.

Seguidamente las categorías correspondientes a cada bloque de análisis, se organizan de acuerdo a las manifestaciones de violencia escolar, las cuales motivaron el registro u observación escrita. Estas categorías se corresponden a las formas de violencia escolar que en este estudio se han comentado previamente, las mismas son:

- *Disrupción*
- *Exclusión*
- *Situaciones de violencia de gravedad media*
- *Falta de respeto a docentes y demás autoridades del centro*
- *Situaciones de violencia de gravedad extrema*
- *Violencia contra la institución educativa*

Cerrando cada bloque se hace referencias a las *Medidas adoptadas posteriores a la observación escrita* que se ha hallado registradas en cada uno de los cursos. Posteriormente, finalizando el análisis, se presenta un resumen de la información.

## **6.6 Diseño**

Este estudio utilizó una aproximación metodológica combinada: se evaluó mediante autoinforme la visión del alumnado, se complementó con la visión del profesorado mediante entrevista y se realizó un análisis documental del cuaderno de conducta. Así es que la primera fase de corte cuantitativo, se combina con las etapas siguientes, las cuales presentan un análisis más cualitativo.

Se utilizó un diseño transversal. En la primera fase, correspondiente al conocimiento del punto de vista del alumnado, se realizó una investigación descriptiva mediante encuesta que permite establecer frecuencias generales sobre el fenómeno de la violencia escolar como así, especificar las frecuencias de cada tipo de maltrato, entre el alumnado participante. En la segunda fase, se realizó un estudio de corte más cualitativo para conocer mediante la técnica de entrevista, la opinión del profesorado sobre las situaciones de violencia escolar vividas. Para la tercer fase de la investigación, se analiza en forma

descriptiva el registro docente acerca de las situaciones de violencia que ocurren en el contexto del centro educativo, a través del cuaderno de conducta.

### **6.7 Procedimiento**

La investigación fue avalada por las Autoridades correspondientes y las Direcciones de los centros. Posteriormente se presentó a los docentes la propuesta, explicando la finalidad de la misma, manifestando la investigadora un interés de crecimiento personal, así como el proponer nuevos ámbitos que nos permitan como cuerpo docente mejorar la convivencia y calidad educativa de los centros de la ciudad de Juan Lacaze.

La primera fase de esta investigación se inicia con la aplicación del instrumento correspondiente, el cuestionario CEVEO (Díaz Aguado, Martínez Arias, Martín Seoane, 2004) en el mes de setiembre de 2005. Se aplicó a la totalidad de los alumnos existentes en los tres centros de Educación Media de la ciudad de Juan Lacaze, Uruguay. Se realizó en seis días, en horarios acordados con los docentes. El curso lectivo en Uruguay inicia en marzo para culminar en noviembre – diciembre, con una semana de vacaciones en Semana de Turismo o Santa, en marzo-abril; dos semanas de vacaciones de invierno en el mes de julio y tres días de vacaciones en setiembre, en los festejos del Día de Maestro y Día de los Estudiantes. En estas últimas fechas es habitual que se realicen jornadas primaverales, con propuestas lúdicas y deportivas en los centros de Juan Lacaze. Para la fecha de aplicación de los cuestionarios, ya habían transcurrido seis meses aproximadamente de clases, por lo cual se entiende que los grupos ya se encontraban consolidados como tales.

La aplicación del cuestionario se realizó en un tiempo de 45 minutos promedio en cada grupo. Previo a ello se realizó la presentación del mismo, explicando la importancia de obtener la opinión del alumnado en un tema cercano a todos, para, a partir de esta información crear alternativas que nos permitan solucionar posibles problemas existentes. Se propuso a los alumnos realizar el cuestionario, atendiendo con responsabilidad a cada planteo, realizando el mismo con plena sinceridad y en forma individual. Se les explicó como realizar el mismo, leyendo en cada grupo la propuesta A. La investigadora presenció en todos los grupos la realización total de los cuestionarios, con la participación y colaboración de los profesores que cedieron su hora de clase.

La segunda fase de la investigación se realizó con 19 docentes seleccionados en forma aleatoria, que se desempeñan en su profesión en los tres centros de Educación Media de la ciudad de Juan Lacaze, Uruguay. Se trabajó individualmente con cada uno de ellos

presentándoles la entrevista a realizar. Cada docente respondió individualmente, al respecto del período correspondiente a los últimos 6 meses lectivos del año 2006. La aplicación de cada entrevista se llevó a cabo aproximadamente en una hora, dejando abierta la posibilidad de que el docente que así lo deseara, realizara comentarios pertinentes, o descripciones detalladas de situaciones que consideraran de importancia para la evaluación de las situaciones de violencia entre adolescentes.

La tercera fase de la investigación se desarrolló analizando la información registrada por los docentes en el Cuaderno de Conducta de uno de los centros objeto de nuestra investigación. La información registrada en el mismo, corresponde al período lectivo de marzo a noviembre de 2007.

Cabe señalar que en el transcurso de esta investigación, se han presentado diversas instancias de acercamiento de la información analizada, a los docentes y autoridades de los centros participante en dicho estudio. Principalmente se les ha proporcionado parte de la información correspondiente a los resultados de las dos primeras fases de la investigación.

### **6.8 Análisis de datos**

En función de los objetivos de esta investigación y de su carácter cuantitativo y cualitativo, se realiza los correspondientes análisis. En relación a los datos recogidos en el autoinforme del alumnado, se ha utilizado el programa SPSS 12.0. En el apartado de resultados se presentan las tablas y gráficos correspondientes a los análisis realizados (Estadísticos, descriptivos, correlacionales y análisis multivariantes).

Se realizó un análisis de categorías en función de los objetivos de la investigación, tanto para las entrevistas con el profesorado, como para el cuaderno de conducta.

## *Capítulo VII*

### *Resultados*

El siguiente capítulo reúne la información analizada y presentada a modo de resultados de la investigación. La misma se proporciona en tres apartados, los cuales corresponden a las tres fases desarrolladas y comentadas en el capítulo anterior, que hacen referencia a la perspectiva de los estudiantes, en segundo caso de los docentes y finalizando, del espacio de registro conocido como Cuaderno de conducta, lugar donde quedan señaladas las situaciones de violencia escolar sucedidas en los centros.

## **7.1 La perspectiva de los estudiantes**

Los resultados proporcionados por el análisis de la información recolectada a partir del cuestionario CEVEO, se presentan en bloques como se señalara en el capítulo previo, guardando relación con los objetivos planteados y permitiendo un mejor manejo de la información. Con la revisión de estos datos, se espera proporcionar al lector una visión panorámica sobre lo que ocurre en los centros de Educación Media de Juan Lacaze en torno a la violencia escolar entre iguales, desde la visión de los propios adolescentes. Este apartado se organiza de la siguiente forma:

**7.1.1 Calidad de vida** Se presentan aquí los resultados acerca de la calidad de vida de los estudiantes, es decir el nivel de satisfacción que estos manifiestan en determinadas situaciones del contexto en que se desarrollan.

**7.1.2 Descripción de las situaciones de violencia** Se presentan los resultados referentes a las situaciones de violencia vividas por los estudiantes, desde su propia percepción como víctimas, agresores o espectadores. Se aportan los resultados referentes a las actitudes de los adolescentes cuando un compañero es agredido.

**7.1.3 Análisis de las dimensiones de la violencia.** Se analizan las relaciones existentes entre las diferentes formas en que se manifiesta la violencia escolar entre los adolescentes participantes de nuestra investigación.

**7.1.4 Diferencias en función del curso** Partiendo de la hipótesis propuesta en torno a la relación entre violencia escolar y edad del alumnado, se presentan los resultados hallados.

**7.1.5 Diferencias en función del centro educativo** Se presentan resultados al respecto de las diferentes manifestaciones de la violencia en relación al centro educativo.

**7.1.6 Recursos con los que cuentan los adolescentes** Se reúnen los resultados, referentes a los recursos con que cuentan los estudiantes en casos de violencia escolar, sufridos directamente o por un compañero. Se señalan las figuras disponibles a ayudar y las actitudes ante la violencia escolar percibidas desde los docentes.

**7.1.7 Situaciones de riesgo** Se analizan las posibles situaciones de alumnos en situación de riesgo, entre los cuales, realizando estudios posteriores que permitiesen profundizar el análisis, podríamos reconocer casos de bullying, de acuerdo a las características que este fenómeno presenta como se ha señalado previamente.

**7.1.8 Tipología del riesgo** Este apartado presenta una tipología de los adolescentes participantes de la investigación, al respecto de la relación que mantienen con la violencia escolar, obtenida por análisis de conglomerados.



### 7.1.1 Calidad de vida de los adolescentes

En el primer bloque del cuestionario CEVEO se interrogó a los alumnos sobre como se ha sentido en diferentes situaciones, con el fin de conocer aspectos de la calidad de vida de los adolescentes de Juan Lacaze. Respondieron de acuerdo a una escala Likert de 1 a 7, en la que 1 corresponde a sentirse “muy mal” y 7 “muy bien” de la siguiente forma, como se representa en la Figura 7.1. Esta, junto a la Tabla 7.1, permiten observar las puntuaciones medias del nivel de satisfacción que los alumnos presentan. De acuerdo a sus respuestas, las puntuaciones medias oscilan en un mínimo de 5.16 y un máximo de 6.78, lo cual indica un nivel de satisfacción en general bueno en las diferentes situaciones.

Las puntuaciones más bajas, se han encontrado en las situaciones que refieren al relacionamiento en el centro educativo. El cómo se sienten “en el instituto” presenta la media mas baja, correspondiente a un valor de 5.16. Los valores siguientes corresponden a sus percepciones en relación a los profesores, con lo que aprenden y como se sienten en clase. Luego en orden ascendente se presentan las puntuaciones medias de los diferentes contextos y personas con las que se relacionan en el día a día.

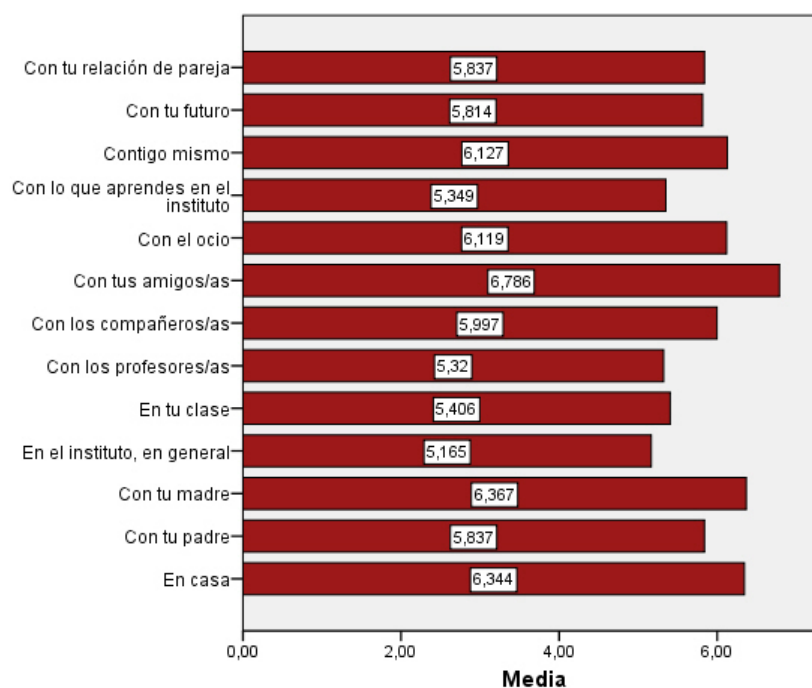


Figura 7.1 Calidad de Vida de los estudiantes en los diferentes contextos.

*Tabla 7.1 Calidad de vida de los estudiantes en diferentes contextos.*

Como te sientes...	Media	Desv. Estándar
En casa	6,34	1,03
Con tu padre	5,83	1,59
Con tu madre	6,36	1,06
En el instituto	5,16	1,42
En clase	5,4	1,48
Con los profesores/as	5,32	1,41
Con tus compañeros/as	5,93	1,18
Con tus amigos	6,78	0,65
Con el ocio	6,11	1,29
Con lo que aprendes	5,34	1,38
Contigo mismo	6,12	1,29
Con tu futuro	5,81	1,45
Con tu pareja	5,83	1,89

Como puede observarse la puntuación más alta refiere a como se sienten con los amigos, con 6.78, casi el máximo de puntuación de acuerdo a la escala manejada. Con los compañeros se sienten bien en general (5.93), pero se plantea una diferencia marcada en relación a como se sienten con lo amigos.

#### **7.1.1.1 Factores en la calidad de vida de los estudiantes**

Con la finalidad de facilitar comparaciones y cálculos posteriores, se han realizado análisis de componentes principales sobre los elementos del bloque A de cuestionario CEVEO (Díaz Aguado, Martínez Arias, Martín Seoane, 2004). El análisis factorial obtenido, redujo el bloque de preguntas correspondientes, a 4 factores, que en conjunto explican el 62.58% de la varianza total. La pregunta “como te sientes en tu relación de pareja” ha sido eliminada del análisis de factores definitivos, debido al alto número de respuestas ausentes a la misma. Al incluirle en los análisis forma parte del factor 3: relaciones consigo mismo.

*Tabla 7.2 Matriz de configuración sobre la calidad de vida de los estudiantes*

Elementos	Factores			
	1	2	3	4
Cómo te sientes en la clase (5)	0.816			
Cómo te sientes con los profesores/as (6)	0.841			
Cómo te sientes en el instituto (4)	0.749			
Cómo te sientes con lo que aprendes (10)	0.665			
Cómo te sientes con tus compañeros (7)	0.564			
Cómo te sientes en casa (1)		0.789		
Cómo te sientes con tu madre (3)		0.781		
Cómo te sientes con tu padre (2)		0.624		
Cómo te sientes con tu futuro (12)			0.722	
Cómo te sientes contigo mismo (11)			0.668	
Cómo te sientes con el ocio (9)				0.777
Cómo te sientes con tus amigos/as (8)				0.607

La tabla anterior presenta las saturaciones mayores que permitieron establecer los factores respecto a la calidad de vida de los estudiantes. Los factores retenidos luego de la rotación Varimax han sido:

*Factor 1, Relaciones con el aprendizaje:* Definido por “el instituto en general”, “en tu clase”, “con los profesores/as”, “con tu compañeros/as”, “con lo que aprendes en el instituto”. El conjunto de estos ítems (4, 5, 6, 7, 10) explican el 22.96% de la varianza acumulada. El coeficiente alpha para el conjunto de los 5 elementos es de 0.81.

*Factor 2, Relaciones familiares:* Definido por las relaciones “en casa”, “con tu padre”, “con tu madre”. Estos ítems en conjunto (1, 2, 3) explican el 17.79% de la varianza acumulada. El coeficiente alpha para el conjunto de los 3 elementos es 0.67.

*Factor 3, Relación consigo mismo:* Definido por las relaciones “contigo mismo”, “con tu futuro”. El conjunto de estos ítems (11, 12) explican el 12.49% de la varianza acumulada. El coeficiente alpha para el conjunto de los 2 elementos es 0.61.

*Factor 4, Relaciones con iguales:* Definido por las relaciones “con tus amigos/as”, “con el ocio”. El conjunto de estos ítems (8, 9) explican el 9.33% de la varianza acumulada. El coeficiente alpha para el conjunto de los 2 elementos es 0.17.

Se presenta en la Tabla 7.3 las correlaciones (Pearson) obtenidas entre los factores acerca de la calidad de vida de los estudiantes.

Tabla 7.3 Correlación entre factores sobre calidad de vida de los estudiantes

Componentes	Factores			
	1	2	3	4
1	1	0.410	0.365	0.184
2		1	0.410	0.207
3			1	0.209
4				1

La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Como se aprecia las correlaciones obtenidas entre los factores son moderadas, pudiéndose destacar que: Las correlaciones más elevadas, ambas con una puntuación de 0.410 se encuentran entre las relaciones con el aprendizaje y las relaciones familiares; y además, entre las relaciones familiares y las relaciones consigo mismo. En el primer caso la correlación entre los factores 1 y 2, pertenecientes a diferentes contextos, permite interpretar un vínculo importante entre el ámbito familiar y el educativo. En el segundo caso, la correlación entre las relaciones consigo mismo y con el ámbito familiar, refieren a un contexto semejante, externo al educativo, que podríamos interpretar como antecedente a las relaciones de intimidad. Las correlaciones restantes entre los factores acerca de la calidad de vida de los estudiantes presentan escasa magnitud.

### 7.1.2 Descripción de las situaciones de violencia escolar.

Se presentan en este apartado los resultados obtenidos sobre las diferentes situaciones de violencia escolar en que se ven involucrados los adolescentes. Para su mejor comprensión se diferencia la presentación en cuatro sub-apartados correspondientes: a situaciones sufridas como víctima, situaciones en las que participó como agresor, situaciones que conoció como espectador y cuál ha sido la actitud de los estudiantes frente a la agresión a un compañero/a.

#### 7.1.2.1 Situaciones sufridas como víctima

Para evaluar los posibles casos de victimización se presentó al alumnado una serie de situaciones y se les solicitó que pensarán si en los últimos dos meses alguno de ellos había sufrido tales hechos. En la Figura 7.2 se presenta el resumen de porcentajes de adolescentes que señalan sentirse víctima “a veces”, “a menudo” o “muchas veces”, lo que corresponde a las puntuaciones 2, 3 y 4 de la escala Likert propuesta en cada una de las situaciones consultadas, en referencia del período vivido desde dos meses antes a la fecha de aplicación del cuestionario.

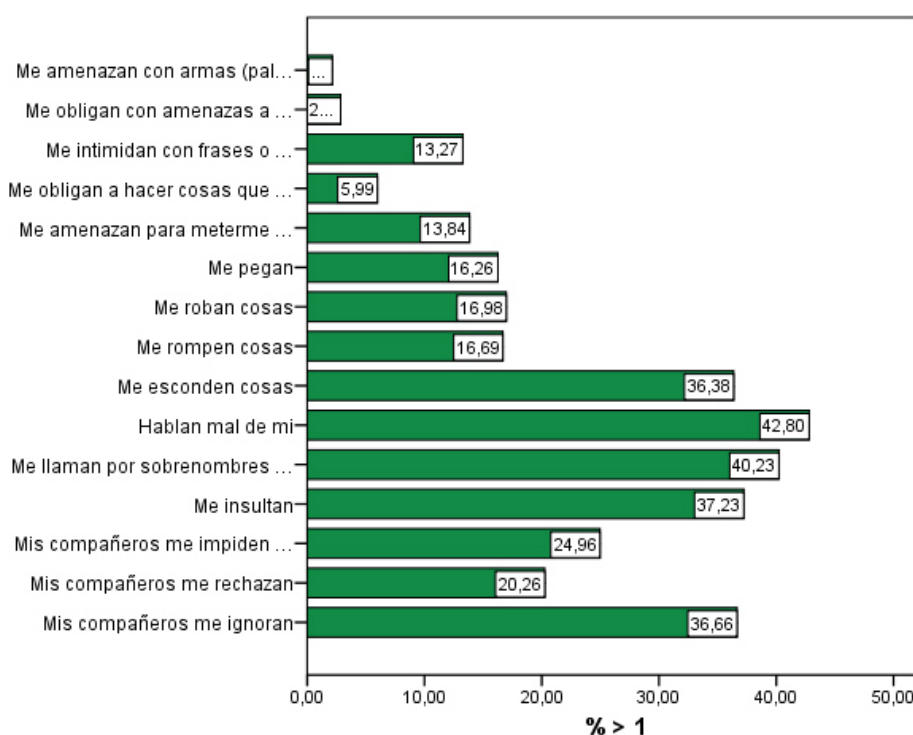


Figura 7.2 Situaciones sufridas como víctimas (%>1)

Visiblemente destacan cinco situaciones entre todas las propuestas al alumnado, como se aprecia en la Figura 7.2. Estas cinco situaciones presentan porcentajes mayores al 35%. Específicamente estos porcentajes más altos de victimización sufridas “a veces”, “a menudo” o “muchas veces”, los encontramos en las formas de maltrato entre iguales especificadas como “hablan mal de mi” (42.8%), “me llaman por sobrenombres....” (40.23%), “me insultan” (37.23%), “me ignoran” (36.66%), entendiendo a estas situaciones como formas de exclusión social y agresión verbal. Otras formas de exclusión como “me rechazan” o “me impiden participar” se sufren también en porcentajes altos en ambos casos mayores al 20%.

Otra alta puntuación se refleja en la forma de agresión física indirecta “me esconden cosas” con un porcentaje de 36.38%, acompañada de un 16.98% en “me roban cosas” y un 16.69% “me rompen cosas”. Conviene destacar que un 13.27% de los alumnos ha sufrido en alguna ocasión la intimidación por medio de frases o insultos de carácter sexual, un 16.26% declara haber sufrido agresiones físicas directas. Las puntuaciones mas bajas las encontramos en las formas de agresión de mayor gravedad como lo son “me amenazan con armas” (2.14%), “me obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual” (2.85%).

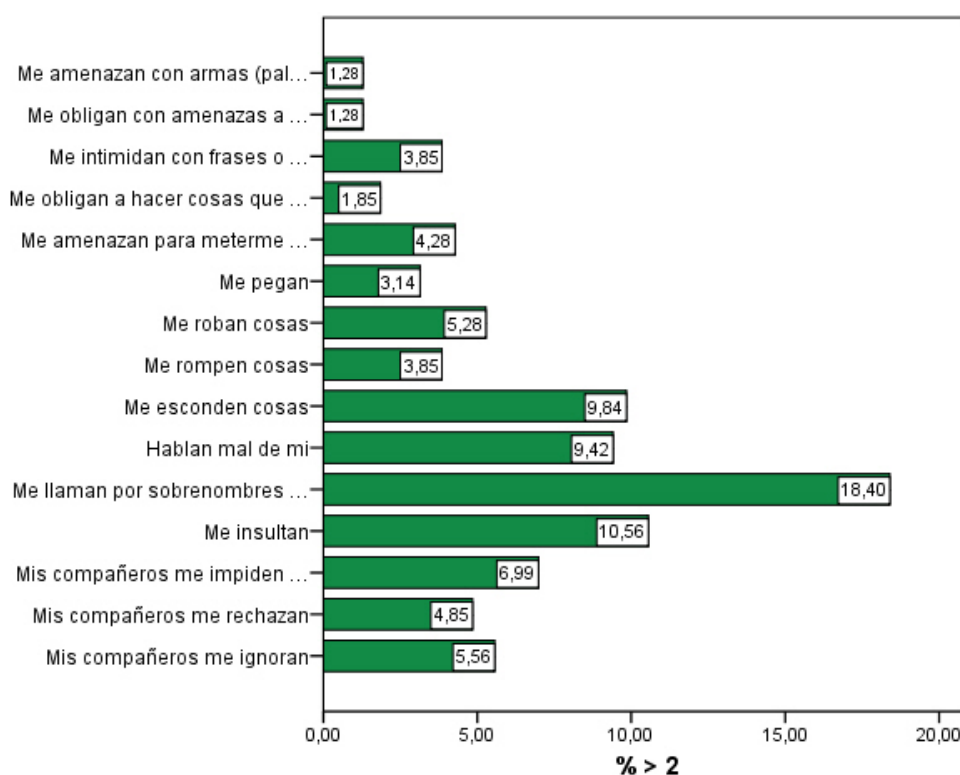


Figura 7.3 Situaciones sufridas como víctimas (>2)

Como se observa en las Figuras 7.3 y 7.4, aumentado la frecuencia de los sucesos, bajan los porcentajes, manteniéndose en general las proporciones antes observadas. Es así que las puntuaciones mas altas las encontramos en “me llaman por sobrenombres...” y “me insultan”, en tanto las más bajas remiten a las formas de agresión mas graves “me amenazan con armas” y “me obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual”. En el caso de las situaciones vividas “muchas veces” por los alumnos (Figura 7.4) el “me llaman por sobrenombres...” destaca evidentemente entre otras, con un porcentaje del 10.27%, en tanto el resto de las situaciones presentan porcentajes inferiores a 4.15%.

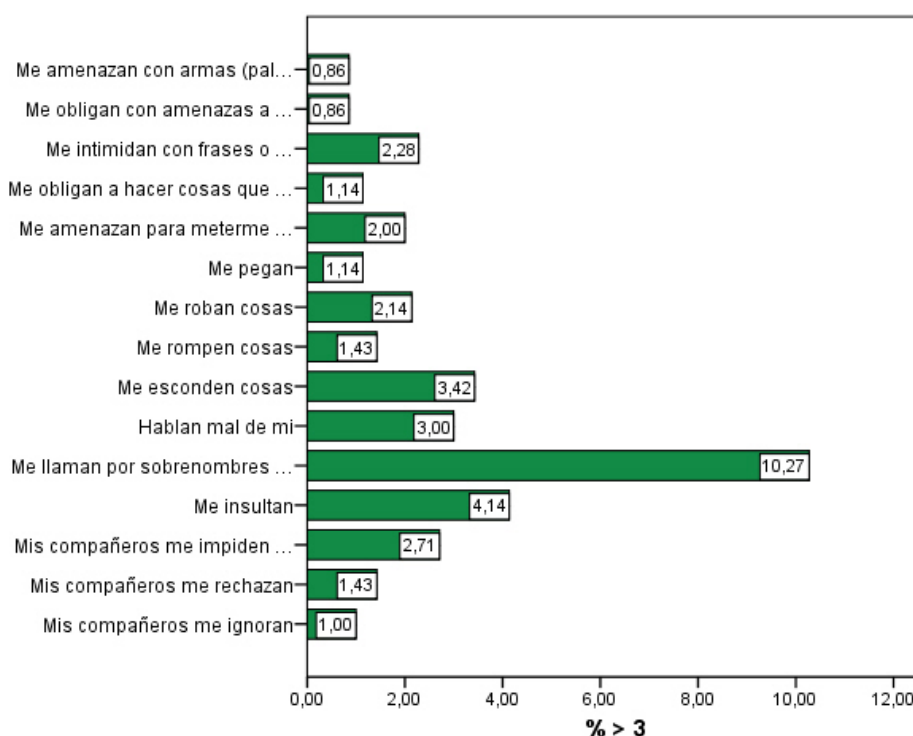


Figura 7.4 Situaciones sufridas como víctimas (%>3)

Se destaca entonces que en las diferentes frecuencias evaluadas, en situaciones que ocurren desde “a veces” hasta “muchas veces”, en todas ellas, hemos corroborado su existencia desde la visión de las víctimas de la violencia en el ámbito escolar. Los resultados hasta el momento propuestos se resumen en la Tabla 7.4.

*Tabla 7.4 Porcentaje de respuesta de los alumnos sobre las diferentes formas de victimización.*

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Me ignoran	63,34	31,1	4,56	1
Me rechazan	79,74	15,41	3,42	1,43
Me impiden participar	75,04	17,97	4,28	2,71
Me insultan	62,76	26,68	6,42	4,14
Me llaman por sobrenombres q me ofenden ...	59,91	21,83	8,13	10,13
Hablan mal de mi	57,2	33,38	6,42	3
Me esconden cosas	63,63	26,53	6,42	3,42
Me rompen cosas	83,3	12,84	2,43	1,43
Me roban cosas	83,02	11,7	3,14	2,14
Me pegan	83,74	13,12	2	1,14
Me amenazan para meterme miedo	86,16	9,56	2,28	2
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas	94,01	4,14	0,71	1,14
Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	86,73	9,42	1,57	2,28
Me obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual	97,25	1,57	0,32	0,86
Me amenazan con armas	97,5	1,32	0,32	0,86

### **7.1.2.2 Situaciones en las que participó como agresor**

Para estudiar estas situaciones, se preguntó a los alumnos: *Durante los últimos dos meses, ¿Has participado tu alguna vez en las siguientes situaciones, molestando a algún compañero/a en el instituto?* La figura 7.5 presenta los porcentajes de respuesta de aquellos que agredieron “a veces” o con mayor frecuencia. Como se detalló en el caso de los alumnos víctimas de la violencia escolar, los porcentajes mayores que podemos observar en estos casos son: “poniendo sobrenombres que ofenden...” (45.6%), “hablando mal de el o ella” (43.36%), “insultándole” (37.84%). Resulta curioso el hecho de que los porcentajes de estas situaciones para los agresores, son mayores que para las víctimas.

Las agresiones que entendemos como de exclusión social, también han presentado altas frecuencias. Se observa los siguientes porcentajes: “ignorándole” 36.53%, “rechazándole” 28.52% e “impidiéndole participar” con 14.72%.

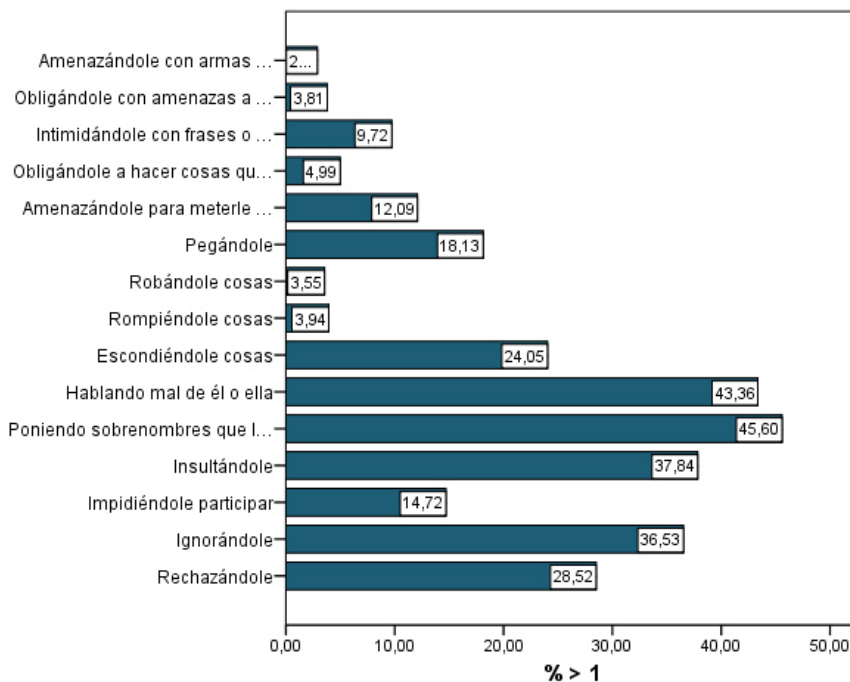


Figura 7.5 Situaciones en las que participó como agresor (%>1)

En caso de aumentar la frecuencia de los sucesos, se mantienen las mismas situaciones con porcentajes altos en comparación al resto (Figura 7.6).

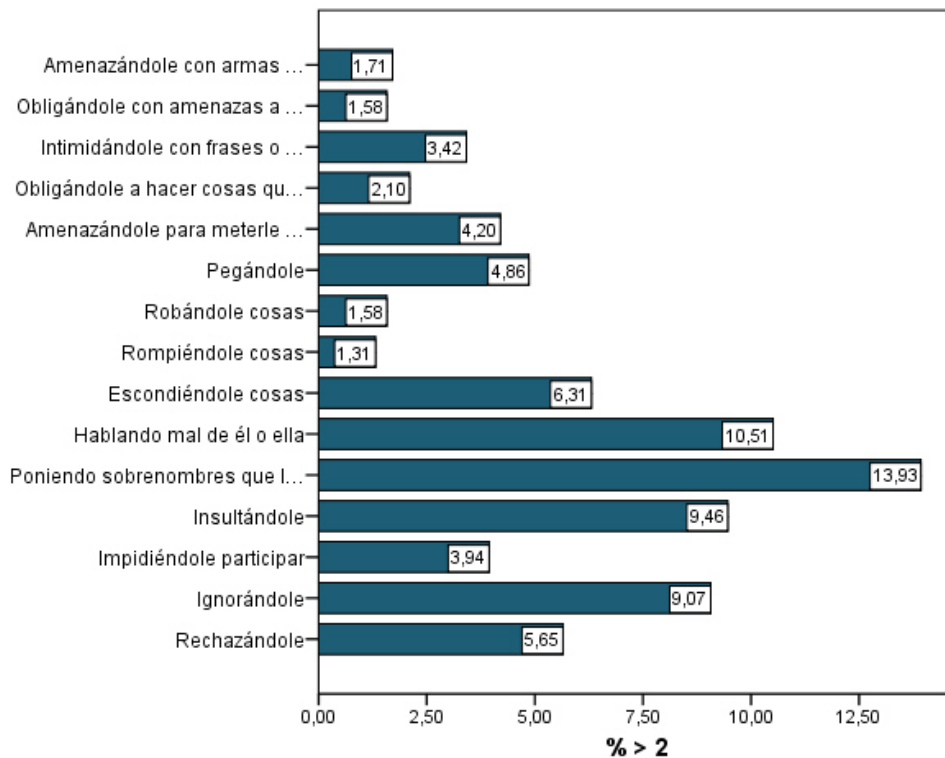


Figura 7.6 Situaciones en las que participó como agresor (%>2)



Ambas Figuras (7.5 y 7.6) presentan puntuaciones bajas en las formas de agresión más graves, como el “amenazar con armas” u “obligar con amenazas a conductas y situaciones de carácter sexual”. Una vez más estas, coinciden con las situaciones de menor porcentaje correspondientes a las víctimas, y se repite la situación de que los agresores se declaran como tales en mayor porcentaje que las víctimas que sufren este tipo de agresiones.

Lo contrario ocurre en los casos de “robándole” y “rompiéndole cosas”, los agresores se declaran en menor porcentaje, de lo que plantean sufrir las víctimas.

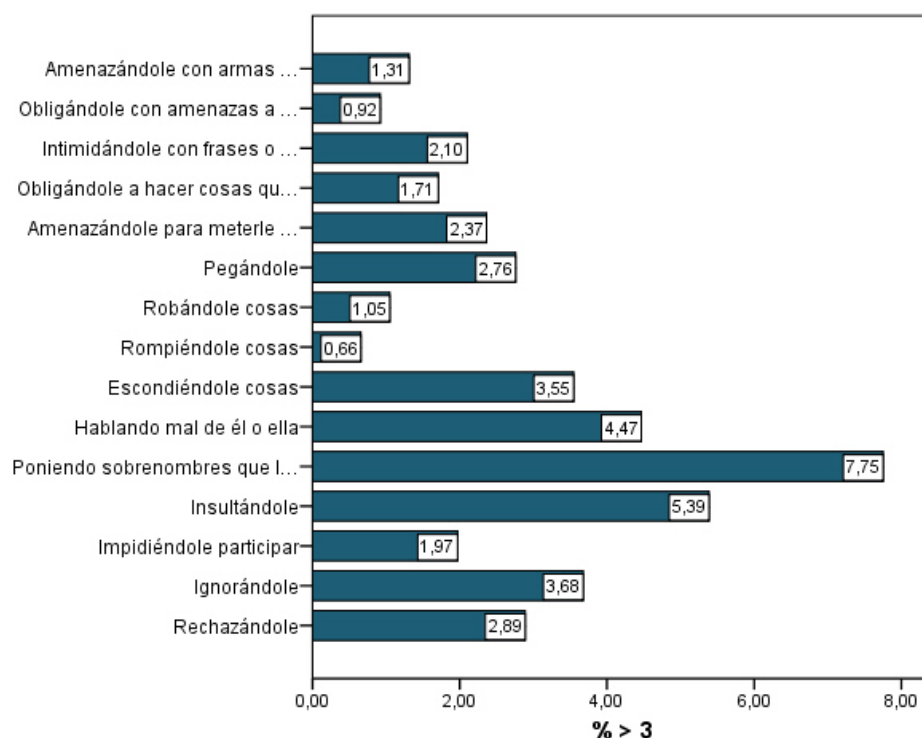


Figura 7.7 Situaciones en las que participó como agresor (%>3)

Aumentando la frecuencia a las situaciones que ocurren “muchas veces” (Figura 7.7), sobresale del resto de las situaciones, el poner “sobrenombres que ofenden...” con un porcentaje de 7.75%, aunque en este caso la diferencia con el resto de las situaciones de violencia escolar, no es tan marcado como en las víctimas. Si bien el “poner sobrenombres que ofenden o ridiculizan” en agresores es menor que en las víctimas, en el resto de las situaciones se mantiene que presenten porcentajes mayores aquí que desde la perspectiva de las víctimas, aspecto que venimos comentando en todo este apartado de nuestro análisis. Nuevamente como antes también se destacara, esto ocurre con la excepción de las situaciones “robar cosas”, “romper” y “esconder cosas”.

Para facilitar la corroboración de los porcentajes, estos se presentan a continuación en la tabla 7.5, detallados en cada situación vivida como agresores por los alumnos.

Tabla 7.5 Porcentaje de respuesta en la participación como agresores

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Rechazándole	71,3	23,1	2,7	2,9
Ignorándole	63,1	27,8	5,4	3,7
Impidiéndole participar	85,3	10,9	1,9	1,9
Insultándole	62,2	28,5	4	5,3
Llamándole por sobrenombres que le ofenden o ridiculizan	54,5	31,5	6,2	7,8
Hablando mal de él o ella	56,4	33,1	6,1	4,4
Escondiéndole cosas	76	17,8	2,7	3,5
Rompiéndole cosas	96,1	2,6	0,6	0,7
Robándole cosas	96,5	1,9	0,5	1,1
Pegándole	81,9	13,3	2,1	2,7
Amenazándole para meter miedo	87,9	8	1,8	2,3
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas	95,1	2,8	0,4	1,7
Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	90,2	6,3	1,3	2,2
Obligándole con amenazas a situaciones de carácter sexual	96	2,2	0,8	1
Amenazándole con armas	97	1,2	0,4	1,4

### 7.1.2.3 Situaciones que ha conocido como espectador

En el apartado D del cuestionario, se consultó a los alumnos sobre las situaciones de violencia escolar que han conocido sin participar, es decir como espectadores. La Figura 7.8 resume los porcentajes de respuesta de las situaciones que los alumnos dicen haber conocido “a veces”, “a menudo” y “muchas veces”.

Comparando los porcentajes en torno a los diferentes roles en que actúan los adolescentes en los casos de violencia escolar, se observa que se mantienen las tendencias porcentuales manejadas en víctimas y agresores. Los porcentajes disminuyen al aumentar la frecuencia, aspecto que se puede visualizar en la comparación de las figuras 7.8, 7.9 y 7.10 a continuación presentadas en este apartado.

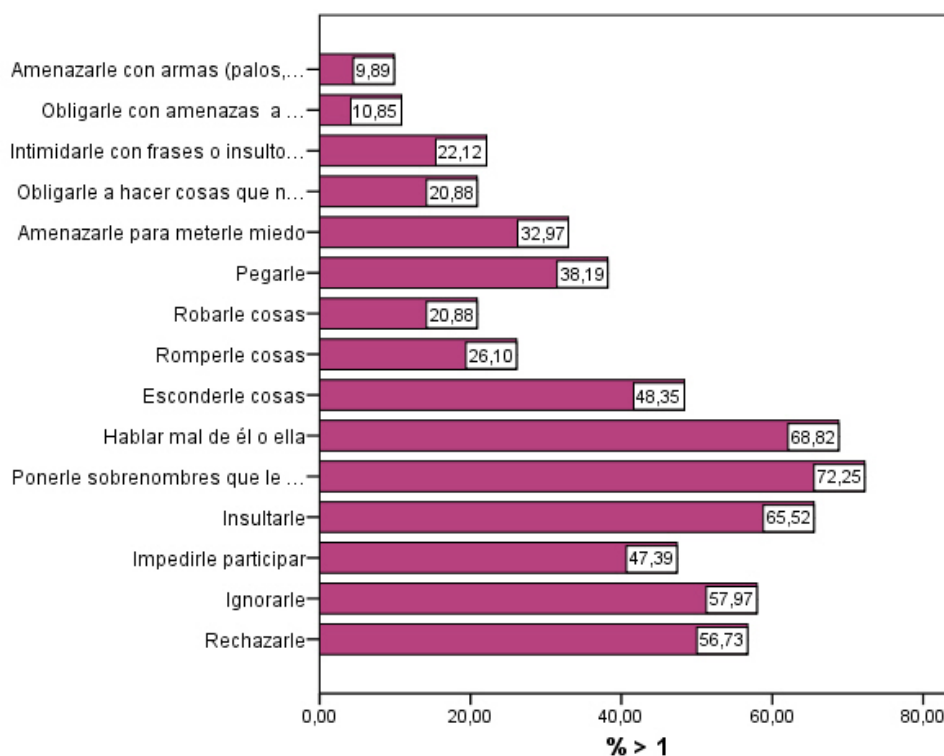


Figura 7.8 Situaciones que ha conocido como espectador (%>1)

Las puntuaciones mayores entonces se han encontrado nuevamente en las situaciones que se entienden de agresión verbal y exclusión social, en orden descendente, los mayores porcentajes corresponden a “poner sobrenombres que ofenden....” (72.25%), “hablar mal de él o ella” (68.82%) e “insultarlo” (65.52%). Continuando se sitúan “ignorarle” (57.97%) y “rechazarlo” (56.73%). Las situaciones con menores porcentajes, una vez más las encontramos en “amenazar con armas” (9.89%) y “obligarlo con amenazas a situaciones de carácter sexual...” (10.85%).

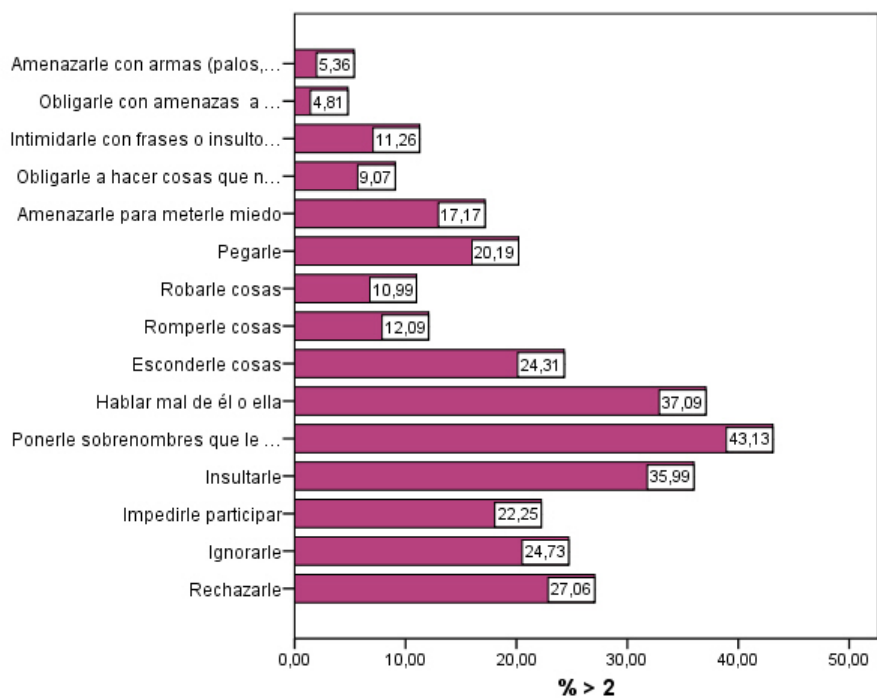


Figura 7.9 Situaciones que ha conocido como espectador (%>2)

Aumentar la frecuencia de los hechos permite corroborar la disminución de los porcentajes, manteniendo la tendencia antes señalada (Figuras 7.9 y 7.10).

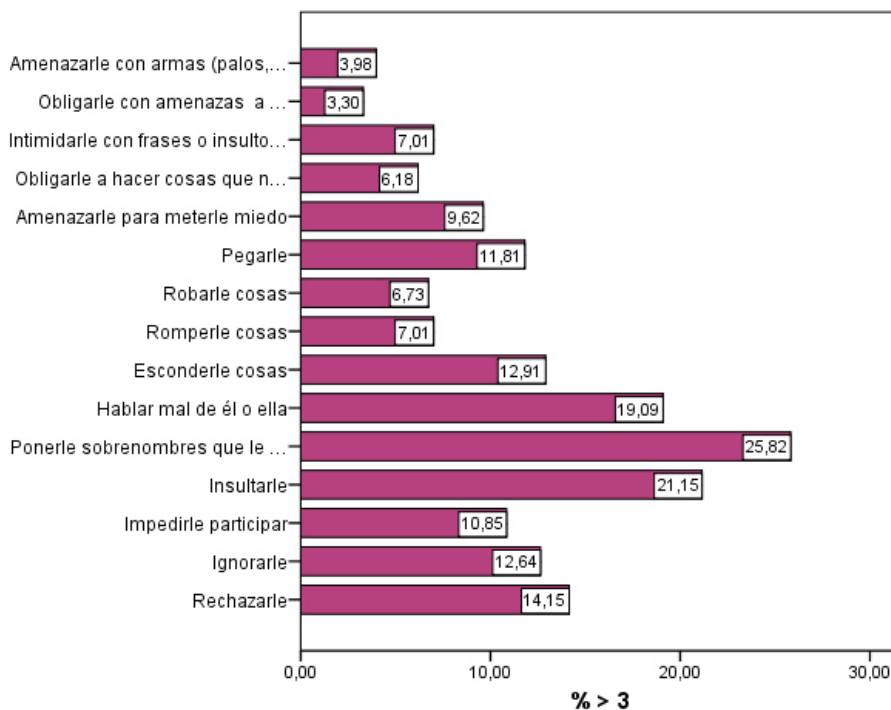


Figura 7.10 Situaciones que ha conocido como espectador (%>3)

Se ha de destacar, que en todas las formas de violencia escolar consultadas, se han encontrado porcentajes más altos entre los alumnos espectadores, que en los agresores y víctimas. Es decir, hay un mayor número de alumnos que dicen conocer situaciones de violencia escolar sin participar, en comparación al número de alumnos que declaran haber sufrido o realizado tales agresiones.

La tabla 7.6 reúne los porcentajes detallados de respuesta de los alumnos espectadores de la violencia escolar en los centros educativos.

*Tabla 7.6 Porcentaje de alumnos que conocieron situaciones de agresión sin participar en ellas*

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Ignorarle	43	30	12,9	14,1
Rechazarle	42,4	33	12	12,6
Impedirle participar	52,4	25,9	11	10,7
Insultarle	33,7	29,6	15,9	20,8
Lllamarle por sobrenombres que le ofenden o ridiculizan	27,1	29,1	17,5	26,3
Hablando mal de él o ella	30,6	32,1	17,7	19,6
Esconderle cosas	50,9	24,9	11	13,2
Romperle cosas	73,4	14,9	5	6,7
Robarle cosas	78,7	10,5	4,3	6,5
Pegarle	61,3	18,3	8,9	11,5
Amenazarle para meter miedo	65,7	16,5	8	9,8
Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas	78,1	12,6	3,5	5,8
Intimidarle con frases o insultos de carácter sexual	77,5	11,2	4,2	7,1
Obligarle con amenazas a situaciones de carácter sexual	88,5	6,6	1,8	3,1
Amenazarle con armas	90	4,5	1,7	3,8

#### **7.1.2.4 Estrategias de afrontamiento ante la violencia escolar**

Este apartado responde a la interrogante G del cuestionario sobre *¿Cuál ha sido tu actitud o comportamiento cuando alguno de tus compañeros/as ha agredido o se ha metido con otro compañero/a?* La Figura 7.11 presenta los porcentajes de respuesta con una frecuencia de “a menudo” o “muchas veces”.

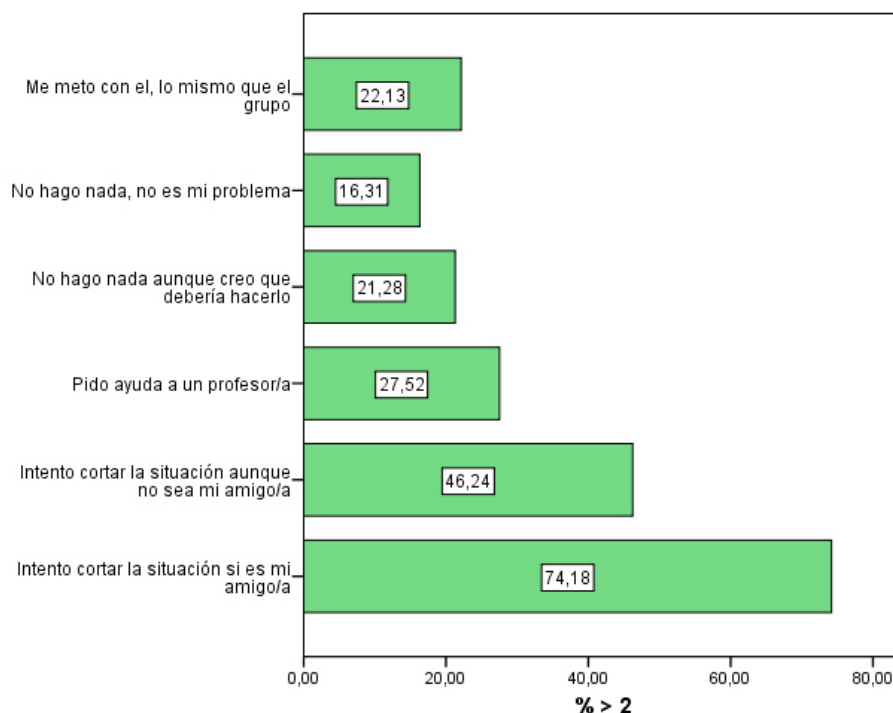


Figura 7.11 Actitudes de los alumnos cuando un compañero es agredido

Como se puede observar la tendencia más clara de los adolescentes frente a la agresión es intentar cortar la situación si es un amigo/a el agredido/a. Un 74.18% responde que “a menudo” o “muchas veces” esa es la actitud que toman. También en los casos en que el agredido/a no es un amigo directo, intentan cortar la situación, aunque el porcentaje aquí es un poco menor, 46.24% o recurren a los profesores con una en un 27.52% de los casos.

Las puntuaciones de respuesta en las otras tres opciones, son altas, y reflejan una actitud que se podría interpretar de complicidad con la agresión, ya que la consulta aquí es en referencia a los casos que conocen de agresión, no se ha de pensar entonces en un desconocimiento de las situaciones. Los porcentajes de respuesta fueron “me meto con él lo mismo que el grupo” con un 22.13%, “no hago nada, no es mi problema” 16.31% y “no hago nada, aunque creo que debería hacerlo” con 21.28%.

### 7.1.3 Análisis de las dimensiones de la violencia.

Con el objeto de adecuarse a los objetivos de la investigación, y facilitar los análisis de datos posteriores, a continuación se presentan los factores obtenidos a partir de la técnica de análisis de componentes principales, aplicada a los bloques B, C, y D del cuestionario CEVEO (Díaz Aguado, Martínez Arias, Martín Seoane; 2004), correspondientes a las conductas asociadas a situaciones de víctimas, agresores y espectadores, lo que permite revelar la relación subyacente existente entre las diferentes variables.

#### 7.1.3.1 Situaciones de victimización vividas por el alumnado.

Las quince situaciones incluidas en el bloque B del cuestionario CEVEO fueron sometidas a un análisis de componentes principales seguidos de rotación Varimax, que permite obtener factores correlacionados. Siguiendo los valores obtenidos, se retienen 3 factores que en conjunto explican el 48.72% de la varianza acumulada.

La siguiente tabla presenta la matriz de configuración de saturaciones obtenidas luego de la rotación Varimax, con las saturaciones mayores que permitieron el establecimiento de los factores.

Tabla 7.7 Matriz de configuración en situaciones de victimización

Elementos del cuestionario	Factores		
	1	2	3
Mis compañeros me rechazan (15)	0.789		
Mis compañeros me ignoran (14)	0.736		
Hablan mal de mi (19)	0.687		
Me insultan (17)	0.621		
Mis compañeros me impiden participar (16)	0.578		
Me llaman por sobrenombres que me ofenden o ridiculizan (18)	0.472		
Me rompen cosas (21)			0.771
Me roban cosas (22)			0.748
Me esconden cosas (20)			0.556
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (25)		0.720	
Me amenazan para meterme miedo (24)		0.642	
Me amenazan con armas (28)		0.642	
Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual (27)		0.581	
Me pegan (23)		0.569	
Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual (26)		0.514	

A continuación se señalan los factores obtenidos. Las puntuaciones correspondientes a cada factor se hallan a partir de la suma de sus elementos componentes. Seguidamente se explica esto, para los casos de los alumnos víctimas de la violencia escolar:

- ✓ Factor 1 – **Exclusión social y agresión verbal**: Formado por las siguientes situaciones: *mis compañeros me ignoran, me rechazan, me impiden participar, me insultan, me llaman por sobrenombres que me ofenden o ridiculizan, hablan mal de mí*. El conjunto de estos ítems (14, 15, 16, 17, 18, 19) explican el 30.2% de la varianza total. El coeficiente alfa de Cronbach para el conjunto de 6 elementos es 0.782. Para calcular la puntuación del factor, se suman los valores de los elementos que le componen, pertenecientes al bloque B del cuestionario, con los números 14, 15, 16, 17, 18 y 19. Las puntuaciones posibles son entonces, 6 como mínimo y 24 como máximo.
  
- ✓ Factor 2 - **Victimización de gravedad media**: Formado por las siguientes situaciones: *Me esconden cosas, me roban cosas, me rompen cosas*. El conjunto de estos ítems (20, 21, 22) explican el 7.61% de la varianza total. El coeficiente alfa de Cronbach para el conjunto de los tres elementos es 0.616. Se suman los elementos que conforman este factor, es decir los elementos 20, 21 y 22 del bloque B del cuestionario, pudiéndose obtener una puntuación máxima de 12 y una mínima de 3.
  
- ✓ Factor 3 - **Victimización de gravedad extrema**: Formado por las siguientes situaciones: *me pegan, me amenazan para meterme miedo, me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas, me intimidan con frases o insultos de carácter sexual, me obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual, me amenazan con armas*. El conjunto de estos ítems (23, 24, 25, 26, 27, 28) explican el 10.9% de la varianza total. El coeficiente alfa de Cronbach para el conjunto de los 6 elementos es 0.786. Para calcular la puntuación de este factor corresponde sumar las situaciones número 23, 24, 25, 26, 27 y 28 del bloque B, con lo cual los valores obtenidos oscilarán entre 6 como mínimo y 24 como máximo.

Las correlaciones entre los diferentes factores son relativamente altas como se observa en la tabla 7.8. La mayor puntuación corresponde a la correlación entre los factores 2 y 3 (0.542), con lo cual se podría interpretar que quienes son víctimas de violencia de gravedad media, también lo son de violencia de gravedad extrema. En general, al ser las tres correlaciones altas, esto permite deducir, que quien sufre la violencia, la sufre en todas sus formas, en todos sus niveles.



Tabla 7.8 Correlaciones entre los factores en situaciones de victimización

Factores	1	2	3
1	1	0.420	0.502
2		1	0.542
3			1

### 7.1.3.2 Situaciones vividas por los alumnos como agresores.

Las quince situaciones correspondientes al bloque C del cuestionario CEVEO, fueron sometidas a análisis de componente principales y posterior rotación Varimax. La retención de 2 factores explican el 55.46% de la varianza acumulada. A continuación se presenta la tabla 7.9 con las saturaciones mayores obtenidas luego de la rotación, las que permitieron el establecimiento de los factores.

Tabla 7.9 Matriz de configuración de situaciones de agresión

Elementos del cuestionario	Factores	
	1	2
Insultándole (32)	0.757	
Rechazándole (29)	0.740	
Poniendo sobrenombres que le ofenden o ridiculizan (33)	0.736	
Ignorándole (30)	0.719	
Hablando mal de él o ella (34)	0.690	
Impidiéndole participar (31)	0.489	
Escondiéndole cosas (35)	0.434	
Rompiéndole cosas (36)		0.802
Amenazándole con armas (palos, navajas,...) (43)		0.783
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (40)		0.774
Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual (42)		0.749
Robándole cosas (37)		0.728
Amenazándole para meterle miedo (39)		0.610
Pegándole (38)		0.573
Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual (41)		0.564

Al igual que con las situaciones de victimización, se presentan aquí los factores obtenidos para los agresores. Las puntuaciones correspondientes a cada factor se hallan a partir de la suma de sus elementos componentes. Seguidamente se explica esto para los casos de los alumnos agresores en las situaciones de violencia escolar:

- ✓ Factor 1 – **Exclusión social y agresión de gravedad media:** Formado por las siguientes situaciones: *rechazándole, ignorándole, impidiéndole participar, insultándole, poniéndole sobrenombres o motes que le ofenden o ridiculizan, hablando mal de él o ella, escondiéndole cosas*. El conjunto de estos ítems (29, 30, 31, 32, 33, 34, 35) explican el 44.01% de la

varianza acumulada. El coeficiente alfa de Cronbach para el conjunto de los 7 elementos es 0.831. Las puntuaciones correspondientes a este factor, surgen a partir de la suma de los elementos 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 del bloque C del cuestionario; con lo cual la puntuación mínima posible es 7 y la máxima 28.

- ✓ Factor 2 – **Agresión grave**: Formado por las siguientes situaciones: *rompiéndole cosas, robándole cosas, pegándole, amenazándole para meterle miedo, obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas, intimidándole con frases o insultos de carácter sexual, obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual de las que no quiere participar, amenazándole con armas*. El conjunto de estos ítems (36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43) explican el 11.45% de la varianza total. El coeficiente alfa de Cronbach para el conjunto de los 7 elementos es 0.877. La suma de los elementos 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42 y 43 del bloque C del cuestionario, permiten obtener las puntuaciones correspondientes al factor, con un mínimo posible de 8 y un máximo de 32.

La correlación entre los dos factores de las situaciones en las que se ha participado como agresor es alta, con un valor de 0.640, con lo cual podemos interpretar que los agresores en situaciones de exclusión o violencia de gravedad media, también lo son en situaciones de violencia de gravedad extrema.

El análisis de correlaciones de Pearson realizado entre los factores obtenidos en las situaciones de víctimas y agresores, nos ha proporcionado las siguientes puntuaciones que se presentan en la tabla 7.10:

*Tabla 7.10 Correlaciones existentes entre los factores de las situaciones de víctimas y agresores*

Factores Víctimas	Factores Agresores	
	F1 EAGM	F2 AGE
F1 Exclusión	0.347	0.225
F2 VGM	0.381	0.307
F3 VGE	0.417	0.547

Como se aprecia en la tabla anterior (7.10) las puntuaciones más altas se han encontrado entre las situaciones de victimización de gravedad extrema y las situaciones de agresión de gravedad extrema (0.547). Lo que indica que a medida que aumenta la probabilidad de ser víctimas de situaciones de gravedad extrema, aumenta la probabilidad de ser agresor de gravedad extrema. La siguiente puntuación entre las más elevadas corresponde a la relación entre las situaciones de victimización de gravedad extrema y las situaciones de exclusión social y agresión de gravedad media (0.417). Las siguientes puntuaciones en orden descendente son bastante inferiores a las dos citadas.

### 7.1.3.3 Situaciones de violencia escolar vividas como espectadores

Las situaciones correspondientes al bloque D del cuestionario CEVEO, se sometieron a análisis de componentes principales y posterior rotación Varimax. La retención de 2 factores, como así mismo ocurrió en el caso de los agresores, explican el 61.58% de la varianza total. La siguiente tabla (7.11) presenta la matriz de configuración de las saturaciones de los elementos, posterior a la rotación. Se presentan las saturaciones más elevadas que permitieron el establecimiento de los factores.

Tabla 7.11 Matriz de configuración de las situaciones vividas como espectador

Elementos del cuestionario	Factores	
	1	2
Insultarle (47)	0.812	
Ignorarlo (45)	0.801	
Rechazarlo (44)	0.800	
Ponerle sobrenombres que le ofenden o ridiculizan (48)	0.786	
Hablar mal de él o ella (49)	0.722	
Impedirle participar (46)	0.635	
Esconderle cosas (50)	0.566	
Obligarle con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual (57)		0.786
Amenazarle con armas (palos, navajas...) (58)		0.784
Robarle cosas (52)		0.724
Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas (55)		0.710
Romperle cosas (51)		0.698
Intimidarle con frases o insultos de carácter sexual (56)		0.695
Amenazarle para meterle miedo (54)		0.590
Pegarle (53)		0.553

Se presentan seguidamente los factores obtenidos para los espectadores de la violencia escolar. Las puntuaciones correspondientes a cada factor se hallan a partir de la suma de sus elementos componentes. Estos son:

- **Factor 1- Exclusión social y violencia de gravedad media:** Formado por las siguientes situaciones: *rechazarle, ignorarle, impedirle participar, insultarle, ponerle sobrenombre o mote que le ofenden o ridiculizan, hablar mal de él o ella, esconderle cosas*. Los ítems correspondientes a estas situaciones (44, 45, 46, 47, 48, 49, 50) explican en conjunto el 31.43% de la varianza acumulada. El coeficiente alfa de Cronbach para el conjunto de los 7 elementos es 0.897.
- **Factor 2 - Violencia de gravedad extrema:** *Romperle cosas, robarle cosas, pegarle, amenazarle para meterle miedo, obligarle a hacer cosas que no quiero con amenazas, intimidarle con frases o insultos de carácter sexual, obligarle con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar, amenazarle con armas*. Los ítems correspondientes a estas situaciones (51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58) en conjunto explican el 29.22% de la varianza acumulada. El coeficiente alfa de Cronbach para el conjunto de los 7 elementos es 0.894.

#### 7.1.4 Diferencias en función del curso

En relación a los objetivos iniciales propuestos y en el interés de analizar las posibles diferencias en las situaciones de violencia en función de la etapa educativa o curso en que se encuentran los estudiantes, se realizaron los análisis estadísticos que a continuación se presentan. Los mismos se disponen en bloques correspondientes a las situaciones de víctimas, agresores y espectadores.

### 7.1.4.1 Situaciones de victimización en relación al curso

En la tabla 7.12 se presentan los análisis descriptivos obtenidos para la relación existente entre los factores de victimización antes propuestos y la etapa educativa.

Tabla 7.12 Estadísticos Descriptivos: Relación entre factores de victimización y etapa educativa

					Intervalo de confianza para la media al 95%				
Factores	Etapa Educativa Curso	Media	Desv. típica	Error típico	Límite inferior	Límite superior	Mín.	Máx.	Games Howell
Factor 1 Exclusión	primer año (1)	10,17	3,48	0,30	9,58	10,76	6	23	
	segundo año (2)	9,70	3,74	0,33	9,06	10,35	6	23	1>3,4,5,6
	tercer año (3)	8,83	3,36	0,27	8,30	9,37	6	24	2>5,6
	cuarto año (4)	8,53	2,73	0,22	8,10	8,96	6	20	3>6
	quinto año (5)	8,03	2,70	0,25	7,53	8,52	6	19	4<1,2,6
	sexto año (6)	7,24	1,95	0,30	6,63	7,85	6	16	
	Total	8,95	3,27	0,12	8,72	9,19	6	24	
Factor 2 Victimización Gravedad Media	primer año (1)	4,48	2,01	0,17	4,15	4,82	3	18	1>4,5,6
	segundo año (2)	4,27	1,43	0,13	4,03	4,52	3	9	2>5,6
	tercer año (3)	4,06	1,56	0,12	3,81	4,30	3	9	3>5,6
	cuarto año (4)	3,87	1,53	0,12	3,63	4,11	3	12	4>5
	quinto año (5)	3,43	0,73	0,07	3,30	3,56	3	6	
	sexto año (6)	3,49	0,96	0,15	3,19	3,78	3	7	
	Total	4,00	1,54	0,06	3,89	4,11	3	18	
Factor 3 Victimización Gravedad Extrema	primer año (1)	7,77	3,55	0,31	7,16	8,38	6	36	1>3,4,5,6
	segundo año (2)	7,22	2,24	0,20	6,83	7,62	6	22	2>3,4,5,6
	tercer año (3)	6,57	1,33	0,10	6,36	6,77	6	19	3>6
	cuarto año (4)	6,52	1,34	0,11	6,31	6,73	6	16	4>6
	quinto año (5)	6,30	0,84	0,08	6,14	6,45	6	10	
	sexto año (6)	6,10	0,30	0,05	6,00	6,20	6	7	
	Total	6,81	2,06	0,08	6,66	6,96	6	36	

Las pruebas de homogeneidad de la varianza y ANOVA (tablas 7.13 y 7.14) pusieron de relieve la no homogeneidad entre los factores, es decir la diferencia significativa existente entre los mismos.

Tabla 7.13 Prueba de homogeneidad de varianzas

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
F1 Exclusión	6,43	5	729	0.00
F2 Victimización gravedad media	8,60	5	754	0.00
F3 Victimización gravedad extrema	17,13	5	738	0.00

Tabla 7.14 ANOVA Factores de victimización

Factores		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
F1 Exclusión	Inter-grupos	527,10	5	105,42	10,47	0.00
	Intra-grupos	7337,33	729	10,06		
	Total	7864,43	734			
F2 Victimización gravedad media	Inter-grupos	97,36	5	19,47	8,66	0.00
	Intra-grupos	1694,64	754	2,25		
	Total	1792,00	759			
F3 Victimización gravedad extrema	Inter-grupos	218,98	5	43,80	10,96	0.00
	Intra-grupos	2948,68	738	4,00		
	Total	3167,66	743			

Los contrastes a posteriori Games Howell ( $p < 0.05$ ) ponen de manifiesto una clara disminución de las situaciones de victimización en los niveles educativos superiores. Estos resultados apoyan la hipótesis de esta tesis, en que se preveía encontrar tal disminución. Los resultados indican que los alumnos de primer año son los que sufren mayormente las situaciones de exclusión, así como de violencia de gravedad media y de gravedad extrema en comparación con el resto de los cursos. En segundo lugar encontramos a los alumnos de segundo año, en los tres factores analizados. Los valores disminuyen hacia los últimos años, encontrándonos con los mínimos en sexto año. El siguiente gráfico (Figura 7.12) permite visualizar estas diferencias comentadas.

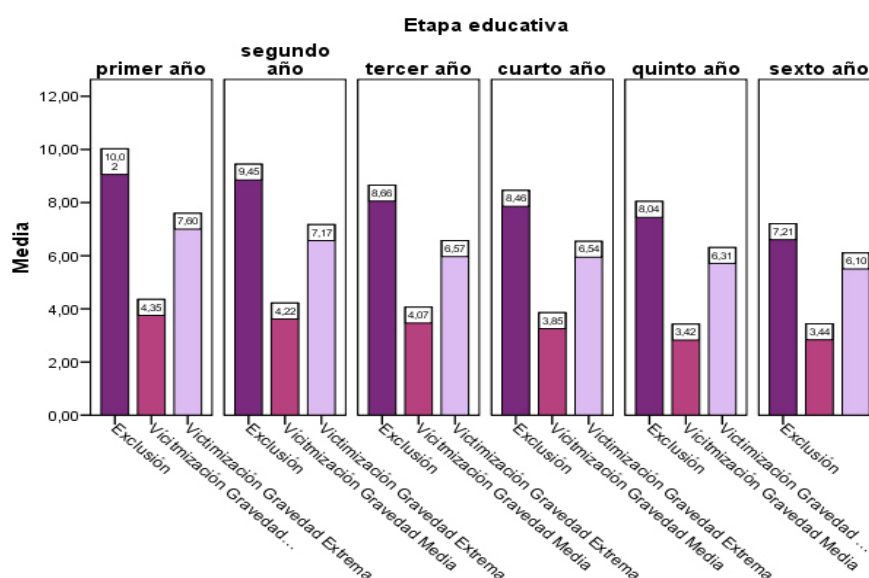


Figura 7.12 Situaciones de victimización en relación al curso

### 7.1.4.2 Situaciones de agresión en relación al curso

En la tabla 7.15 se presentan los análisis descriptivos encontrados para la relación existente entre los factores obtenidos en las situaciones como agresores que viven los estudiantes y la etapa educativa.

Tabla 7.15 Estadísticos Descriptivos: Relación entre factores de agresión y etapa educativa

Factores	Etapa Educativa Curso	Media	Desv. típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.	Games Howell
					Límite inferior	Límite superior			
Factor 1	primer año (1)	10,47	4,10	0,35	9,79	11,15	7	42	
Exclusión y Agresión	segundo año (2)	11,34	4,74	0,41	10,52	12,16	7	28	1>5,6
	tercer año (3)	10,80	3,87	0,30	10,20	11,40	7	28	2>4,5,6
Gravedad Media	cuarto año (4)	9,72	3,13	0,24	9,24	10,20	7	25	3>5,6
	quinto año (5)	9,08	2,44	0,22	8,64	9,52	7	18	
	sexto año (6)	8,81	2,61	0,40	8,01	9,62	7	21	
	Total	10,21	3,77	0,14	9,94	10,48	7	42	
Factor 2	primer año (1)	9,20	3,99	0,33	8,54	9,86	8	48	2>5,6
Agresión	segundo año (2)	9,30	3,04	0,26	8,77	9,82	8	28	3>5,6
Gravedad Media	tercer año (3)	9,45	3,26	0,26	8,94	9,95	8	32	
	cuarto año (4)	8,65	2,02	0,16	8,34	8,96	8	27	
	quinto año (5)	8,26	0,92	0,08	8,09	8,42	8	15	
	sexto año (6)	8,28	0,98	0,15	7,98	8,58	8	14	
	Total	8,95	2,83	0,10	8,75	9,15	8	48	

Como ocurrió anteriormente en las pruebas de homogeneidad de la varianza y ANOVA realizadas para los datos de las víctimas, en el caso de los agresores se pone de relieve la no homogeneidad entre los factores, es decir la diferencia significativa existente entre los mismos (ver tablas 7.16 y 7.17).

Tabla 7.16 Prueba de homogeneidad de varianzas:  
Agresores

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
F1 Exclusión y Agresión Gravedad Media	6.50	5	758	0.00
F2 Agresión Gravedad Extrema	8.16	5	764	0.00

Tabla 7.17 ANOVA Factores Agresión

Factores		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
F1 Exclusión y Agresión Gravedad Media	Inter-grupos	510,21	5	102,04	7,50	0.00
	Intra-grupos	10307,44	758	13,60		
	Total	10817,65	763			
F2 Agresión Gravedad Media Extrema	Inter-grupos	158,51	5	31,70	4,02	0.00
	Intra-grupos	6018,31	764	7,88		
	Total	6176,82	769			

Los contrastes Games Howell ( $p < 0.05$ ) efectuados, han puesto de relieve la disminución de las agresiones en relación a la edad, más específicamente a la etapa educativa en que se encuentra el alumnado.

En referencia a las situaciones de exclusión y agresiones de gravedad media, los estudiantes de segundo año son los que más efectúan estas acciones. Los valores siguientes en orden descendentes los encontramos en los grupos de tercer y primer año. Los valores más bajos corresponden a los grupos mayores. De otra parte, las situaciones de agresión de gravedad extrema presentan su máximo en tercer año, disminuyendo para segundo y primer año. En tanto hacia los cursos superiores, cuarto, quinto y sexto, disminuye aún más, correspondiendo los valores más bajos, nuevamente a los cursos mayores. Estos datos apoyan la hipótesis propuesta de cara a esta investigación, como se señalara anteriormente. Los resultados obtenidos se representan gráficamente en la siguiente figura (7.13).

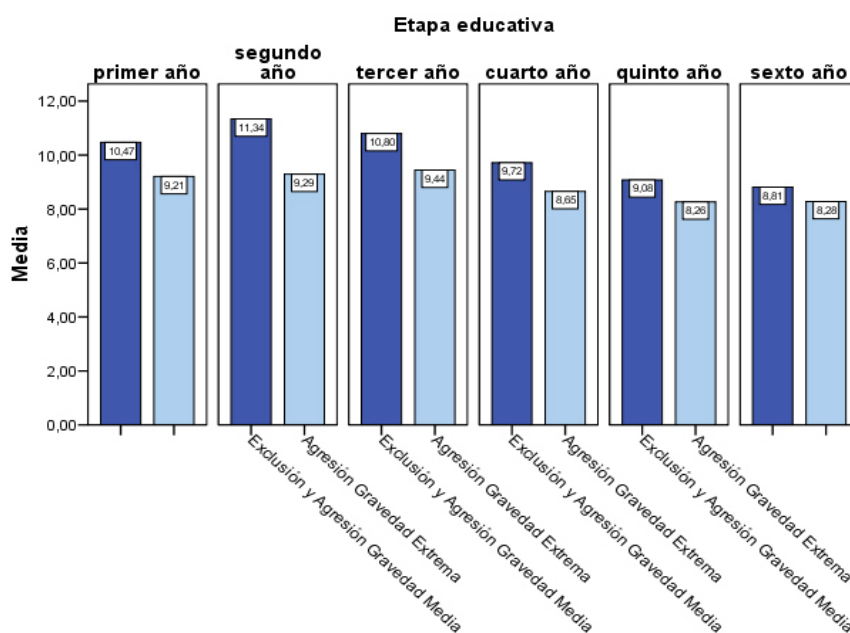


Figura 7.13 Situaciones de agresión en función del curso



### 7.1.4.3 Situaciones de espectadores en relación al curso

Para concluir este apartado de análisis, en la tabla 7.18 se presentan los análisis descriptivos encontrados para la relación existente entre los factores obtenidos en las situaciones que viven los estudiantes como espectadores y la etapa educativa.

Tabla 7.18 Estadísticos Descriptivos: Relación entre factores de espectadores y etapa educativa

Factores	Etapa Educativa Curso	Media	Desv. típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.	Games Howell
					Límite inferior	Límite superior			
Factor 1 Exclusión y Violencia Gravedad Media	primer año (1)	16,93	6,00	0,51	15,93	17,93	7	42	1>4,5,6
	segundo año (2)	16,63	6,01	0,53	15,59	17,67	7	28	2>4,5,6
	tercer año (3)	15,02	6,40	0,50	14,03	16,02	7	28	3>5,6
	cuarto año (4)	13,36	5,31	0,42	12,53	14,18	7	28	4>5
	quinto año (5)	11,29	4,33	0,39	10,52	12,06	7	27	
	sexto año (6)	12,21	4,63	0,71	10,79	13,63	7	28	
	Total	14,53	5,98	0,22	14,10	14,96	7	42	
Factor 2 Violencia Gravedad Media	primer año (1)	14,19	6,96	0,59	13,01	15,37	8	48	1>3,4,5,6,
	segundo año (2)	12,54	5,34	0,47	11,60	13,47	8	32	2>4,5,6
	tercer año (3)	11,99	5,76	0,46	11,08	12,91	8	32	3>4,5,6
	cuarto año (4)	9,86	3,44	0,28	9,31	10,40	8	29	4>5
	quinto año (5)	8,61	1,32	0,12	8,37	8,85	8	15	
	sexto año (6)	8,90	1,74	0,27	8,36	9,45	8	17	
	Total	11,31	5,25	0,19	10,93	11,69	8	48	

En este caso, como en víctimas y agresores, las pruebas de homogeneidad de la varianza y ANOVA, han revelado la no homogeneidad entre los factores, presentando diferencias de varianza significativas entre estos (tabla 7.19 y 7.20).

Tabla 7.19 Prueba de homogeneidad de varianzas:  
Espectadores

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
F1 Exclusión y Violencia Gravedad Media	5.84	5	753	0.00
F2 Violencia Gravedad Extrema	34.60	5	733	0.00

Tabla 7.20 ANOVA Factores situaciones de Espectadores

Factores		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
F1 Exclusión y Violencia Gravedad Media	Inter-grupos	3161,74	5	632,35	19,88	0.00
	Intra-grupos	23951,28	753	31,81		
	Total	27113,02	758			
F2 Violencia Gravedad Extrema	Inter-grupos	2852,26	5	570,45	23,88	0.00
	Intra-grupos	17512,91	733	23,89		
	Total	20365,17	738			

Los contrastes a posteriori Games Howell ( $p < 0.05$ ) ponen de manifiesto una clara disminución de las situaciones de violencia en los niveles educativos superiores desde la visión de los espectadores. Estos resultados, como ocurrió en los análisis acerca de las víctimas y los agresores, apoyan la hipótesis de nuestro trabajo, en que se preveía encontrar tal disminución. Los resultados indican que los alumnos de primer año son los que se enfrentan más a las situaciones de violencia que los de los grupos mayores. Primer y segundo año son nuevamente los protagonistas con los valores más elevados (Figura 7.14). Los valores más bajos corresponden a quinto y sexto año, presentando quinto año valores mayores a sexto año, para los espectadores de la violencia.

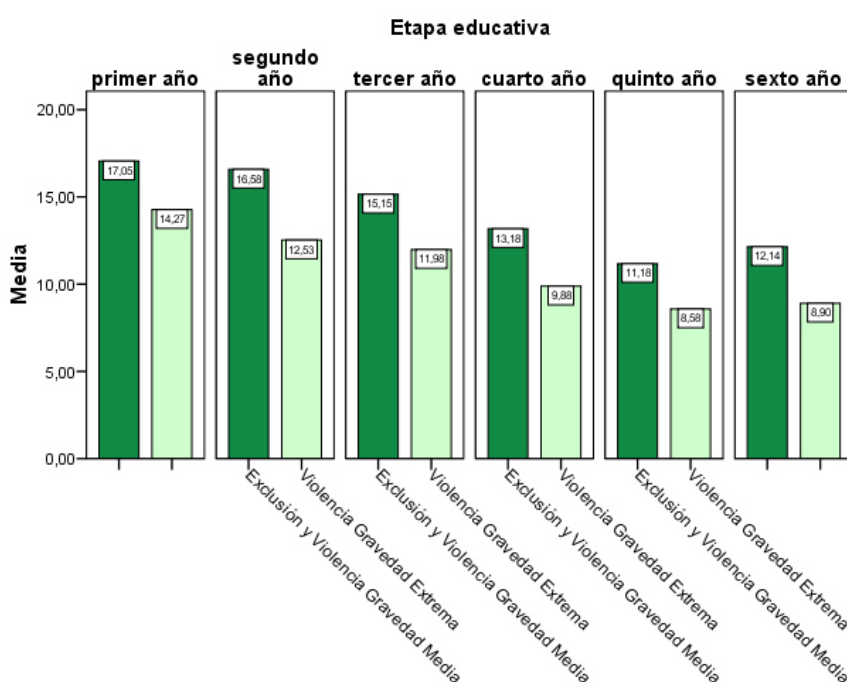


Figura 7.14 Situaciones de espectadores en función del curso

## 7.1.5 Diferencias en función del centro educativo

La tabla 7.21 presenta los estadísticos descriptivos obtenidos en el análisis de relaciones entre los factores de victimización, agresión y espectadores, en referencia al centro educativo de pertenencia.

Tabla 7.21 Diferencias entre factores y centro educativo

						Intervalo de confianza para la media al 95%				
Factores	Centro Educativo	Media	Desv. típica	Error típico	Límite inferior	Límite superior	Mín.	Máx.	Games Howell	
Factores Víctimas	F1 Exclusión	liceo 1 (1)	9,17	3,34	0,19	8,81	9,54	6	24	1>2
		liceo 2 (2)	8,21	2,71	0,16	7,89	8,52	6	20	2<1,3
		UTU (3)	10,08	3,84	0,34	9,4	10,76	6	23	3>2
		Total	8,95	3,27	0,12	8,72	9,19	6	24	
	F2 Victimiz. Gravedad Media	liceo 1 (1)	4,2	1,69	0,09	4,02	4,38	3	18	1>2
		liceo 2 (2)	3,66	1,27	0,07	3,52	3,81	3	12	2<1,3
		UTU (3)	4,24	1,56	0,14	3,96	4,51	3	12	3>2
		Total	4	1,54	0,06	3,89	4,11	3	18	
	F3 Victimiz. Gravedad Extrema	liceo 1 (1)	6,96	2,41	0,13	6,7	7,22	6	36	1>2
		liceo 2 (2)	6,4	1,12	0,07	6,27	6,53	6	16	2<1,3
		UTU (3)	7,38	2,56	0,23	6,93	7,84	6	24	3>2
		Total	6,81	2,06	0,08	6,66	6,96	6	36	
Factores Agresores	F1 Exclusión y Agresión Grav. Media	liceo 1 (1)	10,53	4,1	0,22	10,09	10,97	7	42	1>2
		liceo 2 (2)	9,47	2,92	0,17	9,14	9,81	7	25	2<1,3
		UTU (3)	11,09	4,29	0,38	10,35	11,84	7	28	3>2
		Total	10,21	3,77	0,14	9,94	10,48	7	42	
	F2 Agresión Gravedad Extrema	liceo 1 (1)	9,04	3,15	0,17	8,7	9,38	8	48	1>2
		liceo 2 (2)	8,46	1,57	0,09	8,28	8,64	8	27	2<1,3
		UTU (3)	9,82	3,83	0,33	9,16	10,48	8	32	3>2
		Total	8,95	2,83	0,1	8,75	9,15	8	48	
Factores Espectadores	F1 Exclusión y Violencia Grav. Media	liceo 1 (1)	15,41	6,05	0,33	14,76	16,07	7	42	1>2
		liceo 2 (2)	12,7	5,03	0,29	12,12	13,27	7	28	2<1,3
		UTU (3)	16,47	6,68	0,59	15,31	17,63	7	28	3>2
		Total	14,53	5,98	0,22	14,1	14,96	7	42	
	F2 Violencia Gravedad Extrema	liceo 1 (1)	12,03	5,48	0,3	11,43	12,63	8	48	1>2
		liceo 2 (2)	9,3	2,77	0,16	8,98	9,62	8	29	2<1,3
		UTU (3)	14,05	7,01	0,62	12,82	15,28	8	32	3>1,2
		Total	11,31	5,25	0,19	10,93	11,69	8	48	

Las pruebas de homogeneidad de la varianza y ANOVA (tablas 7.22 y 7.23), han puesto de relieve la no homogeneidad de los factores. Los posteriores contrastes Games Howell ( $p<0.05$ ) permitieron evaluar las diferencias existentes en la varianza de los factores respecto a los centros educativos. En todos los factores, tanto de victimización, como de agresión y espectadores, con una única excepción referente a las situaciones de violencia de gravedad extrema percibida por los espectadores, las diferencias fueron iguales. UTU y el Liceo 1 presentan los valores más elevados en todas las situaciones

de violencia. El Liceo 2 es el centro educativo que presenta menor frecuencia de violencia escolar. Este aspecto se asocia a las edades del alumnado que concurre al centro, recordando que en el Liceo 2 se encuentran únicamente los grupos de 4º, 5º y 6º años. A diferencia de UTU que reúne grupos de 1º a 4º, y el Liceo 1 que concentran grupos de 1º a 3º. Con lo cual, estas diferencias apoyan una vez más la hipótesis propuesta inicialmente respecto a la disminución de la violencia escolar en relación al aumento de la edad o etapa educativa. La excepción, únicamente se da en el caso de los espectadores de violencia de gravedad extrema, donde UTU es el centro con mayores valores en referencia a los Liceos 1 y 2.

Tabla 7.22 Prueba de homogeneidad de varianzas

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Factores Víctimización	F1 Exclusión	8,95	2	732	0.00
	F2 Víctimización G.M.	8,64	2	757	0.00
	F3 Víctimización G.E.	17,54	2	741	0.00
Factores Agresión	F1 Exclusión y Ag. G.M.	9,29	2	761	0.00
	F2 Agresión G.M.	20,76	2	767	0.00
Factores Espectadores	F1 Exclusión y Vio.G.M.	12,23	2	756	0.00
	F2 Violencia G.E.	75,66	2	736	0.00

Tabla 7.23 ANOVA

Factores		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
F1 Exclusión	Inter-grupos	332,10	2	166,05	16,14	0.00
	Intra-grupos	7532,32	732	10,29		
	Total	7864,43	734			
F2 Víctimización G.M.	Inter-grupos	54,40	2	27,20	11,85	0.00
	Intra-grupos	1737,60	757	2,30		
	Total	1792,00	759			
F3 Víctimización G.E.	Inter-grupos	97,13	2	48,56	11,72	0.00
	Intra-grupos	3070,53	741	4,14		
	Total	3167,66	743			
F1 Exclusión y Ag. G.M.	Inter-grupos	296,71	2	148,36	10,73	0.00
	Intra-grupos	10520,93	761	13,83		
	Total	10817,65	763			
F2 Agresión G.M.	Inter-grupos	173,87	2	86,94	11,11	0.00
	Intra-grupos	6002,95	767	7,83		
	Total	6176,82	769			
F1 Exclusión y Vio.G.M.	Inter-grupos	1745,45	2	872,73	26,01	0.00
	Intra-grupos	25367,57	756	33,55		
	Total	27113,02	758			
F2 Violencia G.E.	Inter-grupos	2281,04	2	1140,52	46,42	0.00
	Intra-grupos	18084,13	736	24,57		
	Total	20365,17	738			

### 7.1.6 Recursos con que cuentan los adolescentes

En relación al objetivo planteado de estudiar los recursos con que cuentan los adolescentes en las situaciones de violencia escolar, se consultó sobre las figuras a las que pueden acudir en tales situaciones. Se les interrogó acerca de su perspectiva al respecto de las actitudes de los docentes para enfrentar la violencia en los centros educativos. Se presentan los resultados al respecto.

#### 7.1.6.1 Figuras disponibles para ayudar

Se consultó a los alumnos en el apartado E del cuestionario, a quién podían recurrir en situaciones de violencia escolar, cuando les ocurría directamente, o cuando afectaba a algún compañero. En la Figura 7.15 se observan los porcentajes de respuesta de los alumnos, sobre a quién acuden cuando son víctimas de la violencia escolar ellos mismos, con una frecuencia de “a menudo” o “muchas veces”. El mayor porcentaje en estas respuestas lo encontramos en que acuden a los amigos, con un 73,48% y en segundo lugar a la madre con un 70,45%. Las puntuaciones en todos los casos son altas, pero hemos de destacar que el porcentaje más bajo es el de acudir a los profesores. Aspecto que llama la atención ya que estamos indagando acerca de casos de agresión que ocurren en el centro educativo, donde el docente se supone es el adulto más cercano.

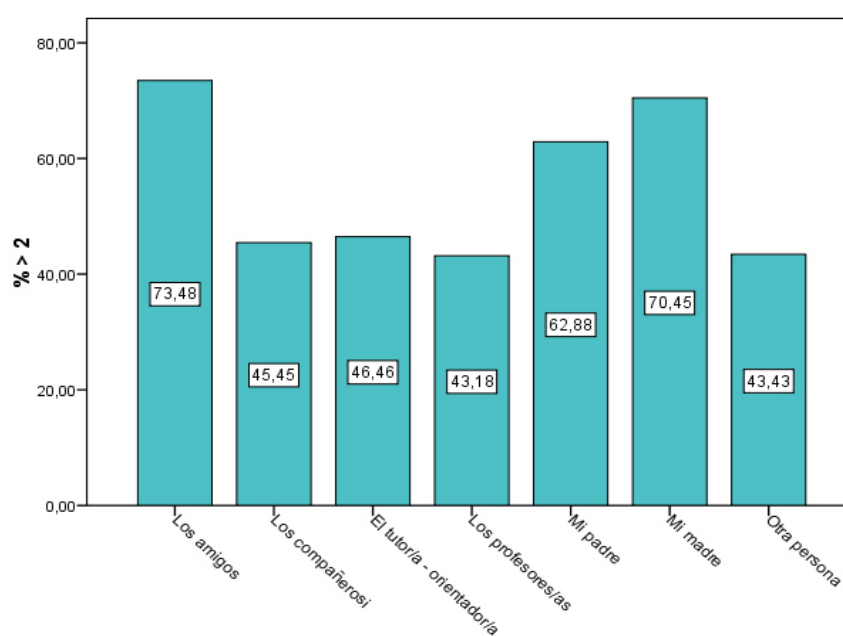


Figura 7.15 Porcentajes acerca de las personas a las que acuden en busca de ayuda “a menudo” o “muchas veces” cuando es víctima directa de la violencia escolar.

Consultando luego respecto de a quienes solicitan ayuda “a menudo” o “muchas veces” cuando un compañero es víctima de la violencia escolar, se han encontrado los porcentajes de respuesta que se presentan en la Figura 7.16. En estos casos, se encontraron diferentes porcentajes a los observados en los casos vividos directamente, pero de igual forma el porcentaje mayor lo presentan los amigos y el menor (exceptuando acudir a “otras personas”) nuevamente los docentes.

Resulta sorprendente la poca disponibilidad que perciben los alumnos respecto a los docentes a la hora de pedir ayuda; como así llama la atención la diferencia de porcentajes entre las respuestas a situaciones de violencia escolar vividas directamente en comparación a cuando lo vive un compañero. Se podría pensar aquí la existencia de una falta de interés respecto a lo que ocurre a los compañeros, indiferencia, o simplemente que no saben lo que viven otros compañeros.

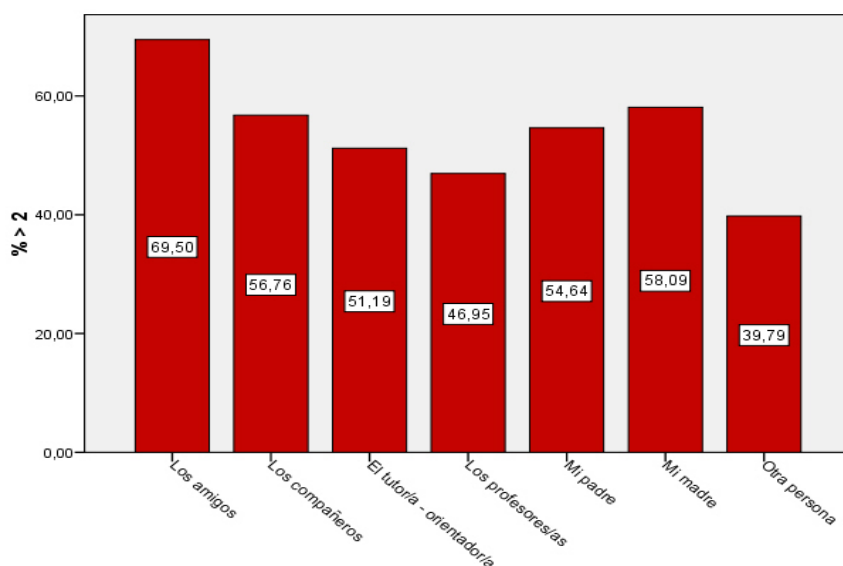


Figura 7.16 Porcentajes acerca de las personas a las que acuden en busca de ayuda “a menudo” o “muchas veces” cuando un compañero es víctima de la violencia escolar.

### 7.1.6.2 Qué hace el profesorado en las situaciones de violencia

En la Tabla 7.24 se observan los porcentajes de respuesta de los alumnos, en relación a la consulta que les fue realizada, respecto a qué hace el profesorado en situaciones de agresión entre adolescentes. La Figura 7.17 refleja las respuestas con una frecuencia de “a menudo” o “muchas veces”. En ambos casos se observa una visión más bien positiva respecto a lo que el profesorado hace. Se confirma este dato en los casos de respuesta frente a “actúan como mediadores para ayudarnos a resolver los problemas”, “intervienen activamente para cortar esos problemas” y “podemos contar

con algún profesor/a cuando alguien intenta abusar”; aquí la moda en las tres alternativas es de 4, lo cual significa que la mayoría de las respuestas en estos tres puntos es que “muchas veces” los docentes presentan tales conductas.

*Tabla 7.24 Conducta del profesorado en situaciones de violencia escolar entre adolescentes*

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Trabajan activamente para prevenir dichos problemas	19.1	29.8	25.4	25.8
No se enteran	26.4	42.9	16.8	13.9
Miran para otro lado	53.3	26.8	10.4	9.6
No saben impedirlos	26.9	39.9	17.5	15.6
Intervienen activamente para cortar esos problemas	15.7	25.8	27.9	30.6
Actúan como mediadores para ayudarnos a resolver esos problemas	17.2	26.9	25.9	30.0
Podemos contar con algún profesor-a cuando alguien intenta abusar	15.9	20.8	19.5	43.8

De igual forma, a pesar de este perfil positivo de respuesta frente a las actitudes de los docentes en torno a la violencia escolar, no podemos obviar los porcentajes observados en la Figura 7.17 en las alternativas “no se enteran”, “miran para otro lado” y “no saben impedirlo”. Esto directamente relacionado a las respuestas del apartado anterior, respecto a quien acuden los alumnos en busca de ayuda, en que los profesores se presentaban como la última alternativa.

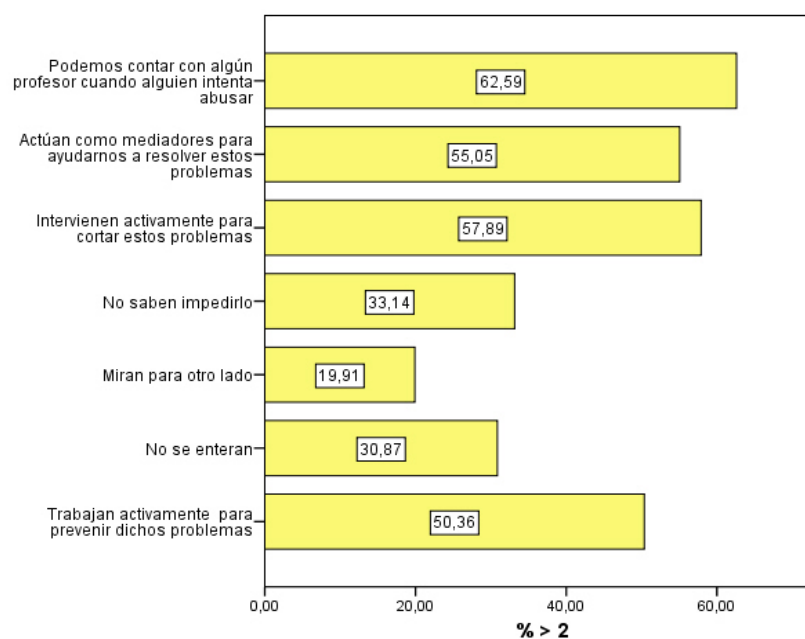


Figura 7.17 ¿Qué hacen los profesores frente a la violencia escolar? “A menudo” o “muchas veces”.

### 7.1.7 Situaciones de riesgo

En relación a los objetivos propuestos, se analiza la información aportada por el alumnado, intentando identificar a alumnos que pudiesen estar viviendo una situación de violencia escolar de riesgo, es decir que con posteriores análisis pudiéramos encontrar estudiantes que estén viviendo situaciones de bullying. Por ellos se optó por un análisis exploratorio de los casos de riesgo, estableciendo los percentiles 95 para cada dimensión de la violencia evaluada.

#### 7.1.7.1 Situaciones de victimización

Se resumen los estadísticos obtenidos en la tabla 7.25 propuesta a continuación.

<i>Tabla 7.25 Estadísticos Factores de Victimización</i>			
	Factores		
	Exclusión	Victimización Grav. Media	Victimización Grav. Extrema
Media	8,95	4,00	6,81
Desv. típ.	3,27	1,54	2,06
Percentiles 95	16	7	10
% sobre percentil	3,2	3,5	3,5

#### 1- Víctimas de Exclusión

Se presenta en la Figura 7.18 un histograma de respuestas obtenidas en este factor. Como se observa en el mismo, existe una elevada concentración de casos con puntuaciones entre 6 y 13, lo cual corresponde al 91% de la muestra. El percentil 95 seleccionado para el corte, corresponde al valor 16, con lo cual se ha hallado un porcentaje de 3.2% de los alumnos, en situaciones de exclusión tales que en análisis posteriores, se podrían llegar a identificar como casos de bullying.



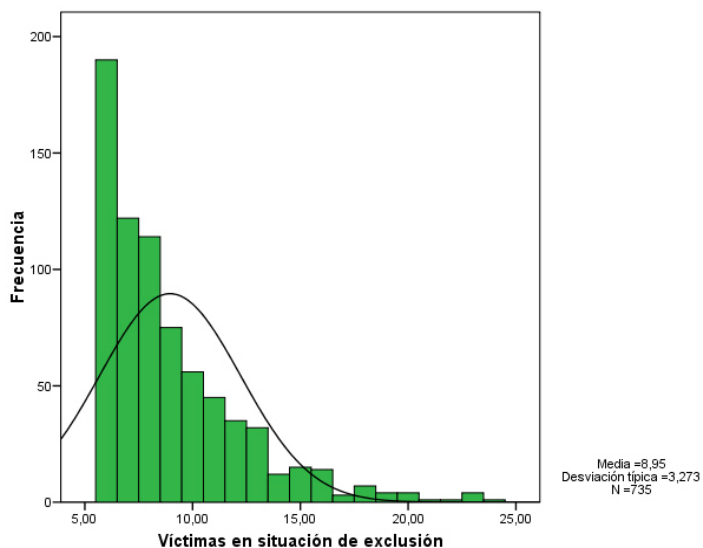


Figura 7.18 Casos de víctimas de exclusión

## 2- Víctimas de gravedad media

Se observa en la Figura 7.19, el histograma correspondiente a las situaciones de victimización de gravedad media. La acumulación de casos, corresponde al 93% de la muestra, con puntuaciones entre 3 y 6. Como criterio para la identificación de sujetos de riesgo, se seleccionó el percentil 95, correspondiente al valor 7. Se ha encontrado entonces a un 3.5% del alumnado en valores superiores a este percentil.

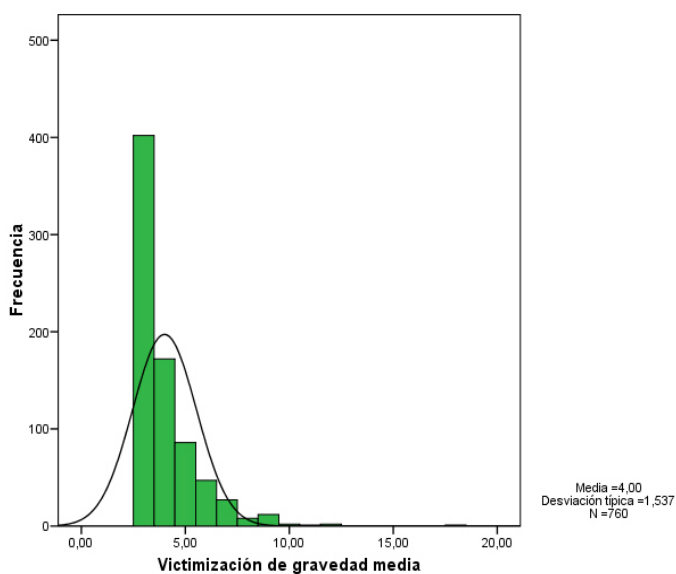


Figura 7.19 Casos de victimización de gravedad media

### 3- Víctimas de gravedad extrema

La Figura 7.20 presenta el histograma correspondiente a las situaciones de victimización de gravedad extrema.

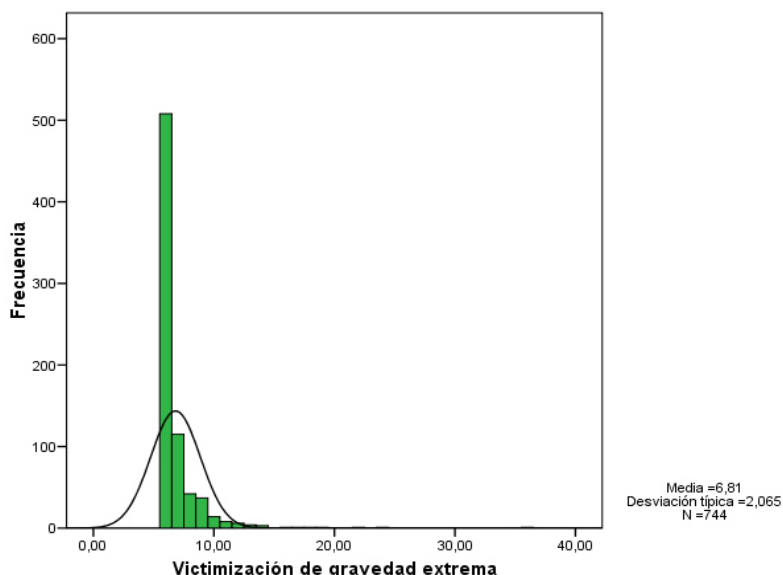


Figura 7.20 Casos de victimización de gravedad extrema

Se visualiza una acumulación de casos en torno al valor 6, existiendo exactamente un 94.4% de la muestra con respuestas entre los valores 6 y 9. Siendo 10 el punto de corte seleccionado, como percentil 95, para identificar los posibles casos de riesgo en victimización de gravedad extrema, correspondiendo a un 3.5% del alumnado.

#### 7.1.7.2 Situaciones de agresión

A continuación, la tabla 7.26, resume los estadísticos correspondientes a estos factores de agresión:

<i>Tabla 7.26 Estadísticos de Factores de Agresión</i>		
	Exclusión y Agresión Grav. Media	Agresión Gravedad Extrema
Media	10.21	8.94
Desv. Típica	3.76	2.83
Percentil 95	18	13.45
% sobre percentil	3.9	4.6

## 1- Exclusión y agresión de gravedad media

La Figura 7.21 propuesta a continuación corresponde al histograma de casos de agresores en situaciones de exclusión y agresiones de gravedad media.

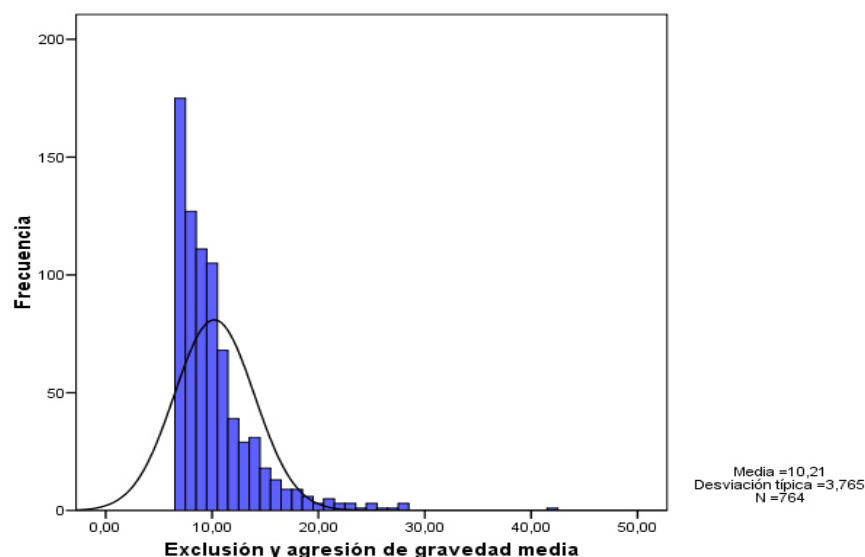


Figura 7.21 Casos de agresores en situaciones de exclusión a agresión de gravedad media

Se observa por medio del histograma una elevada concentración de casos en torno a los valores más bajos, lo que indica que la mayoría de alumnos no participa como agresores en situaciones de exclusión y gravedad media. El criterio tomado para evaluar los casos de mayor riesgo, es el percentil 95, correspondiente a una puntuación de 18, con lo cual, encontramos a un 3.9% de adolescentes en un nivel superior a este percentil. El 96.1% de los estudiantes como indica el histograma, se presentan en puntuaciones que oscilan entre 7 y 18.

## 2- Agresiones de gravedad extrema

Se observa a continuación el histograma correspondiente a casos de agresores en las situaciones de agresión de gravedad extrema. Este refleja la acumulación de casos, en la puntuación 8 con un 70.8% de los alumnos acumulados aquí (545 alumnos). La puntuación 9 reúne a un 14.8% del alumnado, descendiendo bruscamente los porcentajes a partir de estas puntuaciones a puntuaciones mayores.

De acuerdo al percentil 95, seleccionado como criterio para evaluar los casos de riesgo, correspondiente a la puntuación 13.45, encontramos al 4.6% del alumnado en tales niveles.

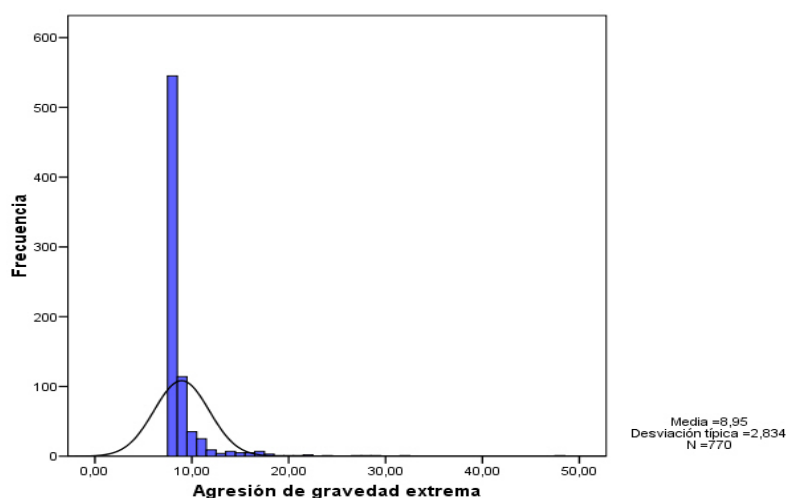


Figura 7.22 Casos de agresores en situaciones de agresión de gravedad extrema

### 7.1.8 Tipología del riesgo

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el análisis de conglomerados de los adolescentes participantes de la investigación, por medio del procedimiento K-Medias. La finalidad, es obtener una tipología de los adolescentes respecto a la relación que mantienen con la violencia escolar. La tabla 7.27 presenta las medias de los conglomerados en cada uno de los factores de la violencia escolar, tanto para víctimas, agresores y espectadores, con los que venimos trabajando en nuestro análisis.

Tabla 7.27 Centros de los conglomerados finales

Factores		Conglomerado		
		1	2	3
Víctimas	Exclusión Social	7,84	10,38	10,13
	Victimización Gravedad Media	3,56	5,35	4,38
	Victimización Gravedad Extrema	6,35	8,75	7,05
Agresores	Exclusión y Agresión de Gravedad Media	8,88	13,88	11,41
	Agresión Gravedad Extrema	8,33	11,90	9,00
Espectadores	Exclusión y Violencia Gravedad Media	10,59	24,50	19,52
	Violencia Gravedad Extrema	8,76	25,63	12,86

La tabla 7.28 la tipología obtenida, permite diferenciar en tres grupos.

Tabla 7.28 Número de casos en cada conglomerado

Conglomerado	1	395
	2	48
	3	207
Válidos		650
Perdidos		125

Estos son:

Grupo uno, compuesto por 395 adolescentes, los cuales han obtenido los valores mas bajos, lo que corresponde a implicación menor en situaciones de violencia, en todas sus manifestaciones. Se hallarían aquí entonces, los estudiantes espectadores de la violencia.

Grupo dos, compuesto por 48 adolescentes, los cuales presentan una elevada exposición a la violencia, en todas sus manifestaciones, tanto siendo víctimas como agresores. Podríamos encontrar aquí a aquellos alumnos en situaciones de riesgo de bullying o acoso escolar.

Grupo tres, conformado por 207 adolescentes, los cuales presentan los valores intermedio entre los grupos uno y dos. Estos estudiantes, se encontrarían bastante expuestos a la violencia escolar, en contacto con situaciones principalmente de violencia de gravedad media y extrema. Encontramos aquí alumnos en contacto directo con la violencia. La representación gráfica de los resultados obtenidos en este apartado se aporta en la figura 7.23.

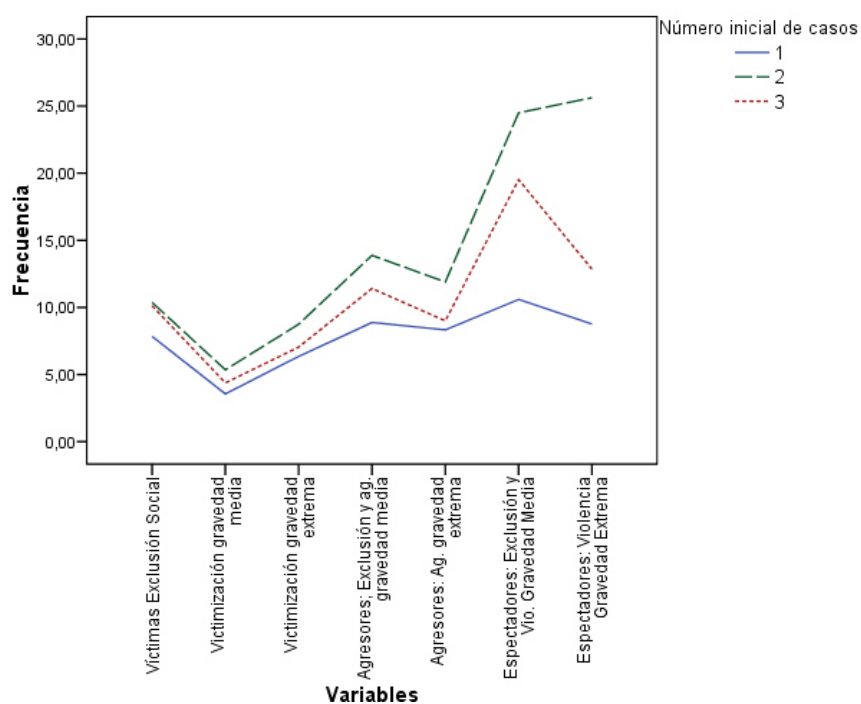


Figura 7.23 Tipología adolescentes y su relación con la violencia

## **7.2 La perspectiva del profesorado**

En función de los objetivos planteados para esta fase de la investigación, en el interés de conocer la situación de la violencia escolar en Juan Lacaze, Uruguay, desde la perspectiva del profesorado; se presentan a continuación los resultados obtenidos a partir del análisis de la información proporcionada por los docentes en las entrevistas realizadas. Los mismos se disponen en bloques, permitiendo una mejor comprensión de la situación.

**7.2.1 Conocimiento de la situación** Se presentan los resultados al respecto del conocimiento de los docentes acerca de situaciones de violencia escolar.

**7.2.2 Formas de violencia percibidas** Se aportan los resultados referentes a las diferentes manifestaciones de la violencia percibidas por los profesores.

**7.2.3 Niveles de actuación** Se aporta la información al respecto de las acciones de los docentes ante la violencia escolar, organizadas en categorías correspondientes a un nivel individual y un nivel grupal de acción. Se responde a la consulta propuesta acerca de la existencia de un plan de acción a nivel de centro.

**7.2.4 Medidas adoptadas** Este apartado aporta información acerca de las medidas tomadas ante la violencia. Por una parte se aportan las sanciones ejecutadas, el uso del cuaderno de conducta, y las alternativas educativas a la sanción implementadas por los docentes.

**7.2.5 Disponibilidad del profesorado** Se presenta información acerca de las propias percepciones de los docentes, respecto a si se ven como figuras disponibles de ayudar.

**7.2.6 Formación Docente para afrontar la violencia escolar** Se presentan aspectos relacionados a la importancia que los docentes otorgan al tema de la violencia escolar, así mismo aspectos relacionados a su formación en la temática y a si se sienten o no capacitados para enfrentar y resolver situaciones de violencia escolar.

**7.2.7 Participación del profesorado en programas de intervención** Se presenta información acerca de la disponibilidad del profesorado a participar en programas de intervención.

### 7.2.1 Conocimiento de la situación

Inicialmente se ha consultado a los docentes sobre su conocimiento acerca de la existencia de situaciones de violencia en el centro, y en tal caso, se les solicitó que se especificara si habían presenciado o no las mismas. Se han encontrado respuestas afirmando conocer situaciones de violencia, así mismo algunos de los docentes niegan conocer tales actos.

Conocen situaciones de violencia: El 89.45% de los docentes, es decir 17 entre los 19 entrevistados, responden haber conocido situaciones de violencia; de los cuales, 14, señalan haber presenciado tales situaciones.

No conocen situaciones de violencia: Entre los 19 docentes entrevistados, 2 de ellos, correspondientes a un 10.5% responden no haber conocido ni presenciado tales situaciones. Uno de ambos casos, profesor de Historia, dice no conocer ni haber presenciado tales situaciones argumentando que ha tenido “grupos tranquilos”. En el segundo caso, profesora de Matemática señala que se desempeña con “alumnos mayores dentro de Educación Media” entre los que no se han dado situaciones de violencia. Ambos docentes, cabe destacar, se encuentran entre los jóvenes de este grupo entrevistado, presentando 5 y 4 años de experiencia respectivamente (Figura 7.24).

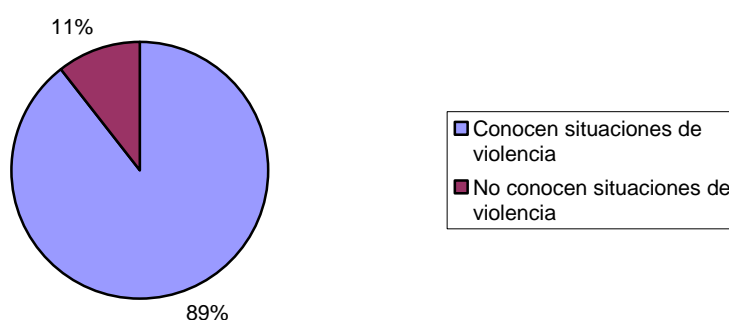


Figura 7.24 Conocimiento de las situaciones de violencia escolar desde la visión del profesorado.

### 7.2.2 Formas de violencia percibidas.

En relación al objetivo de indagar sobre el conocimiento de los docentes acerca del fenómeno de la violencia entre iguales, interesa conocer que situaciones son identificadas por estos como violentas. Se presentan a continuación las respuestas de los docentes en torno a las formas de violencia entre adolescentes, percibidas en los centros educativos en que se desempeñan. Las respuestas obtenidas en relación a este tema se han organizado siguiendo los tipos de violencia evaluados en el cuestionario aplicado a los alumnos. Presentamos entonces la información aportada por los docentes distribuida en factores, manteniendo el perfil de análisis de la información correspondiente a la etapa de consulta a los estudiantes de los centros. Se refleja además dicha información en la Figura 7.25.

Exclusión: En el cuestionario aplicado a los alumnos se evaluaron las situaciones de exclusión a partir de las respuestas positivas en torno a los siguientes ítems: *alumnos que ignoran a un compañero, le rechazan, le insultan, hablan mal de otro alumno, le impiden participar, le llaman por sobrenombres hirientes que le ofenden o ridiculizan.* Siendo así, en este apartado se consideran las respuestas docentes que implican algunas de estas situaciones. Cuatro de los docentes, correspondiente a un 21.05% de los participantes, señalan el uso de insultos de algunos alumnos a un compañero u otros compañeros. Los profesores destacan el uso de agresiones como forma de comunicarse o de “jugar”, perciben que los adolescentes no entienden tales formas de manejarse como actos violentos, más bien lo conciben como algo normal y cotidiano. Señalan además actitudes violentas, en la falta de respeto hacia las necesidades educativas de los compañeros de clase, refiriéndose a los alumnos que interrumpen la clase constantemente y que logran excluir al que quiere participar. Quince de los docentes, correspondiente a un 78.95% de los participantes, destacan el uso de sobrenombres (motes) hirientes por parte del alumnado, a referencia a compañeros, por ejemplo refiriéndose a aspectos físicos (altura, uso de anteojos, color de piel y cabello, etc.) y en casos involucrando aspectos familiares, violencia “psicológica” como le llama una docente de Matemática.

Violencia de gravedad media: En el cuestionario aplicado a los alumnos se evaluaron las situaciones de violencia de gravedad media a partir de las respuestas positivas en torno a los siguientes ítems: *alumnos que roban cosas a compañeros, le esconden cosas, le rompen cosas.* Es aquí que no hemos encontrado respuestas tales en la información proporcionada por los docentes, que se ajusten a estas situaciones.



***Violencia de gravedad extrema:*** En el cuestionario aplicado a los alumnos se evaluaron las situaciones de gravedad extrema a partir de las respuestas positivas en torno a los siguientes ítems: *alumnos que le pegan a compañeros, le amenazan para meterle miedo, le amenazan con armas, le obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual, le obligan a hacer cosas que no quieren con amenazas, le intimidan con frases o insultos de carácter sexual.* De igual forma se consideran en este apartado las respuestas docentes que implican algunos de estos actos. Señalada por 13 de los docentes, que corresponde a un 68.4% de los entrevistados, encontramos a la violencia física, puntualizando los golpes, peleas, “puñetazos”, el pegarse y tirarse piedras. Como propone una docente de Idioma Español, la comunicación entre los estudiantes implica e muchas oportunidades violencia, comienzan con agresiones verbales, luego “juegos de mano” que desencadenan violencia física variada, sin medir las consecuencias. En un caso de violencia física, se requirió la intervención de la Emergencia Médica y la situación debió ser denunciada a juzgado de menores, señala una docente de Historia. En este apartado únicamente la violencia física o el pegar a un compañero, ha sido señalado por docentes como algo que ocurre en los centros. Los profesores no han hecho referencia a las demás situaciones consideradas como de violencia de gravedad extrema.

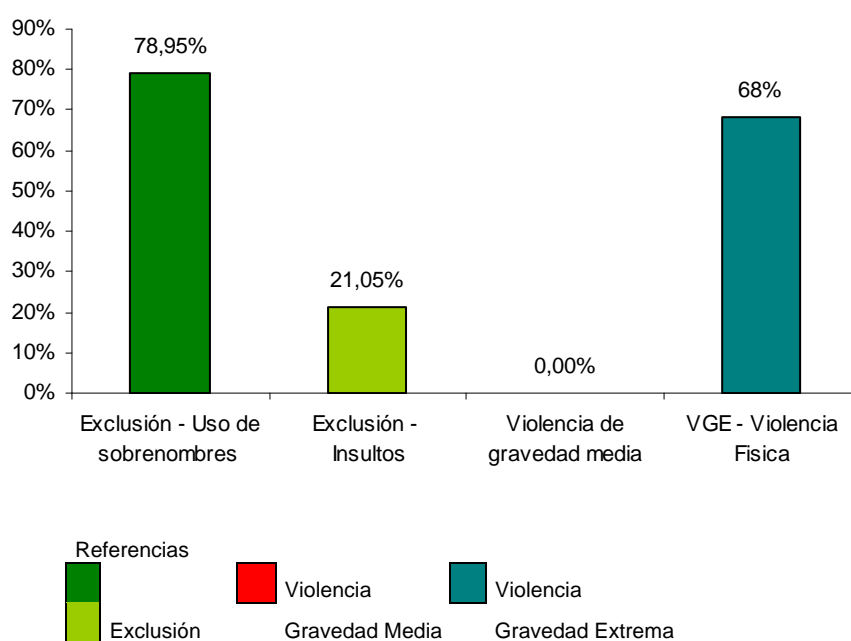


Figura 7.25 Formas de violencia escolar señaladas por los docentes participantes.

Por otra parte, se ha de destacar un aporte complementario a este punto comentado por una de las docentes de Historia entrevistada, en sus palabras: “*En los casos graves de violencia hay alumnos que tienen miedo de hablar y si uno trata de intervenir niega el maltrato por miedo a ser “buchón”; ese concepto de “buchonear”<sup>1</sup> esta muy extendido entre los chicos y es una forma de sanción social, a veces golpiza, entre los adolescentes*”.

Aspectos a destacar comentados por los docentes: Los docentes plantean que la violencia física es más frecuente en varones; presentándose la violencia verbal en igual medida en chicas y chicos, de acuerdo a su apreciación. Señalan que los lugares en que ocurren las agresiones son principalmente el patio, el aula y uno de los docentes nombra las inmediaciones al centro. Sobre la edad, ya aquí manifiestan algunos de los docentes que perciben más agresiones entre los alumnos de menor edad.

### 7.2.3 Niveles de actuación

Este apartado analiza las respuestas proporcionadas por los docentes al respecto de sus actitudes ante la violencia, y su implicación en la resolución de tales situaciones. La información proporcionada por los docentes corresponde a las siguientes preguntas propuestas:

¿Qué actitud tuvo usted en tales situaciones?

¿Cómo se resuelven las situaciones de violencia que se producen en el centro?

¿Existe en el centro un plan de trabajo para erradicar las situaciones de violencia?

La información obtenida ante las preguntas planteadas, se presenta organizada en dos categorías: Por una parte, se señalan como actuaciones a *Nivel individual* a las actitudes inmediatas de los docentes frente a la violencia, marcadas en gran parte por el sentido común. En segundo lugar, se señala el Nivel grupal de acción, que corresponde a actitudes personales de los docentes, pero, que se ajustan a medidas generales de funcionamiento del centro educativo. Se intenta así, conocer si existe consenso a la hora de actuar frente a la violencia, además de indagar acerca de la existencia de un plan de acción ante la violencia en los centros.

Corresponde aclarar que la información presentada, se obtuvo a partir de las respuestas de los 17 docentes que señalaron conocer y haber presenciado situaciones de violencia, correspondiente a un 89.45% de los participantes.

---

<sup>1</sup> Buchonear significa ser chivato.

### 7.2.3.1 Nivel Individual

Refiere esta categoría, a la acción inmediata del docente frente a la situación de violencia, en la que en general prima el sentido común del mismo. Se han encontrado 15 docentes, correspondientes a un 78.95% de los participantes, que frente a la agresión lo primero que hacen es hablar con los alumnos para: *“indagar sobre lo sucedido”, “buscar alternativas de solución sin castigar”, “mediar”, “aflojar tensiones para tomar conciencia de otras posibilidades de comunicarse y divertirse”, “persuadir y conciliar”*. Se destaca la importancia de la comunicación, el conversar con los alumnos, como factor más importante al actuar frente a una agresión. Se refleja este interés en las palabras de una docente de Historia, respecto a su actuar en clase:

*“Desde principio de año se ha hablado sobre el tema, trabajamos una lectura sobre valores, qué son, cuáles son los mínimos necesarios para una buena convivencia, especialmente en la clase. A los que molestaban (en clase) les pedía que trajeran un informe escrito del incidente que habían protagonizado...”*  
Profesora de Historia del Liceo 1.

### 7.2.3.2 Nivel Grupal

Dentro de lo inmediato que ha de ser la respuesta docente al enfrentarse ante la violencia, existe cierto consenso sobre lo que se debe hacer de acuerdo a ideas generalizadas al respecto. Pero en realidad ¿Existe una acción grupal? ¿Existe un plan de acción preestablecido? ¿Qué saben los docentes acerca de ello?

Frente a la consulta sobre la resolución de la violencia de acuerdo a medidas generales propuestas en el centro, todos los docentes es decir el 100% de los entrevistados, señalan como primer paso nuevamente, el diálogo con los alumnos, en forma personal el docente, junto con el adscripto, el POP (Profesor Orientador Pedagógico) o con la Dirección del centro.

Aunque con respuestas variadas, se ha encontrado la existencia de un lineamiento general al actuar, seguido por un importante grupo de docentes. Diez de ellos, correspondientes a un 52.65% de los entrevistados, coinciden en que frente a una situación de violencia en el centro la forma de actuar es la siguiente: el primer paso a dar es **hablar** con los alumnos afectados, se intenta que **reflexionen** sobre lo que ha ocurrido, buscando que entiendan que no es la forma adecuada de resolver la situación. En caso de que la situación no varíe con este tipo de intervenciones, como segundo paso se recurre a **observar** a los alumnos en forma **escrita**, como tercer paso se **comunica a los padres** y se los cita a reunirse con los o él docente. En su caso, de acuerdo a la gravedad de los hechos, se **suspende** al alumno o se solicita la intervención de la **Dirección** del centro y del **Consejo Asesor Pedagógico (CAP)**. Una de las docentes entrevistadas, aclara que estas acciones, son las planteadas por el “reglamento”, el mismo que propone evitar suspensiones para mantener a los alumnos

en el sistema. De igual forma esta profesora nos comenta que fueron varias las suspensiones en el transcurso del año. Queda además en estas respuestas señalada la sorpresa y preocupación de los docentes frente al tema.

En tanto resultan siete los docentes, correspondientes al 36.85% de los entrevistados, los que nos hablan sobre la intervención del CAP. Una docente de Historia nos explica que el CAP “es el *Consejo Asesor Pedagógico*, su existencia se establece en el nuevo Reglamento del Alumno de Educación Secundaria”. El CAP es constituido por el Director del centro y tres docentes, uno elegido por la Dirección, otro por sus pares y otro por los alumnos. El consejo se reúne mensualmente una vez, y en reuniones extraordinarias en caso de presentarse alguna situación que lo amerite. Otra docente de Historia, manifiesta su opinión respecto al funcionamiento del CAP y su descontento frente a la no existencia de un plan de trabajo conjunto en torno a la violencia en los centros:

*“.....En realidad la idea es “si hacemos como que no vemos, el problema no existe”. De todos modos los problemas son a nivel de ANEP. El estatuto del Estudiante no es un marco adecuado para la situación que se vive. La violencia es estructural, está instalada en la sociedad; los liceos no están fuera de la realidad contextual (en mi barrio hay dos guardias de seguridad, pagamos entre todos los vecinos e igual así es inseguro). El CAP es una institución que no tiene ni la preparación ni el respaldo jurídico para actuar, sus miembros están allí (muchos) contra su voluntad porque la designación es irrenunciable y agregan a toda la situación de malestar docente y síndrome del quemado que padece la mayor parte de los docentes muchas horas de trabajo extraordinario (interrogatorios de mas de treinta alumnos con sus padres, porque son menores obviamente), una enorme responsabilidad en la que casi siempre hay gente desconforme que se lo comunica de muy mala manera. Creo que los profesores también vivimos una situación de violencia. Ejemplo el CETP no pagó los sueldos correspondientes a las horas del año lectivo 2006 hasta la segunda mitad del año, conozco casos que en diciembre aún no han cobrado.”*

¿Existe un plan de centro? Como complemento a la información anterior, en que refleja cierto consenso a la hora de actuar, se ha preguntado a los docentes si específicamente existe en el centro un *plan de acción* conjunto para erradicar las situaciones de violencia. La amplia diversidad de respuestas en torno a esta pregunta concreta, desvela cierta carencia o desconocimiento del cuerpo docente sobre un plan específico y común de acción. A la vez como el lector podrá apreciar, refleja contradicciones. Entre las respuestas se han encontrado docentes que manifiestan que existen ciertas pautas que algunos siguen, otros se mueven por sentido común intentando resolver a criterio, existen grupos que acuerdan, y varios docentes acuden a la ayuda de figuras institucionales como el Profesor Orientador Pedagógico (POP), el CAP o Adscriptos y Directores de centro, de la misma forma que existen docentes que desconocen planes conjuntos. Siendo más específicos:

Nueve de los docentes, correspondientes a un 47.4% de los participantes, han respondido que no existe un plan común de funcionamiento, así lo propone un profesor de Informática, diciendo que esto es una “*carencia institucional crónica*”. Dos de los docentes, que representan un 10.5% de los participantes, han respondido “*si*” sin aclarar al respecto. El resto de docentes entrevistados, correspondiente a 8 personas equivalente al 42.1%, proponen las diversas respuestas que se han organizado como se presenta a continuación, para una mejor comprensión del lector. Cabe aclarar que son respuestas individuales que no guardan una secuencia, sino que son lo que los docentes entienden existe como plan de centro frente a la violencia (Figura 7.26).

- *Derivar los casos de riesgo* a quien corresponda. Una docente señala que corresponde la intervención del profesor POP o del CAP.
- *Coordinación del centro*. Una docente destaca la importancia de la función de la coordinación docente y de los acuerdos a nivel institucional, que se realizan a comienzo de año. Así mismo otra docente, señala que a comienzo de año lectivo el CAP comunica a los alumnos las pautas de funcionamientos al respecto. Otra docente aporta que “*existen acuerdos*”, sin aclarar de que tipo son estos acuerdos.
- *Detección de casos de riesgo, prevención*. Una docente de Idioma Español propone que a nivel de centro en general han de utilizarse formularios de auto evaluación para que los alumnos implicados en conflictos agresivos expliquen y evalúen por escrito los sucesos. Señala que actualmente se habla con alumnos y padres sobre la importancia de no utilizar “*juegos de mano*” en los recreos y la necesidad de una mejor comunicación. Esta docente en su clase, desarrolla una actividad de conocimiento y tolerancia entre alumnos, destacando aspectos positivos y negativos de diferentes situaciones ocurridas en clase.

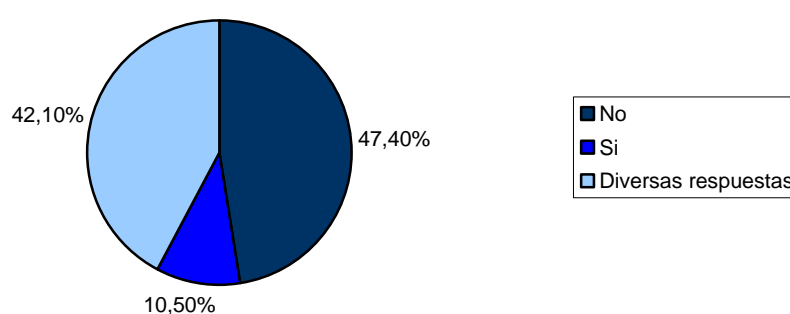


Figura 7.26 ¿Existe un plan de centro?

#### 7.2.4 Medidas adoptadas

El siguiente apartado presenta las respuestas obtenidas a partir de las siguientes cuestiones propuestas a los docentes:

¿Cuáles son las sanciones que se aplican en casos de violencia entre adolescentes en el centro en que usted se desempeña?

¿Qué cree que es correcto hacer en tales situaciones de violencia? ¿Qué soluciones se le ocurren?

¿En el centro en que se desempeña, utilizan el Cuaderno de conducta? ¿Qué opina al respecto?

La información proporcionada por el profesorado se presenta en tres apartados. El primero de ellos corresponde a las medidas que los docentes entienden como *sanciones*; un segundo apartado que refiere al *uso del cuaderno de conducta*, y en tercer lugar, encontramos el apartado *alternativas educativas* donde se destacan las medidas conciliadoras utilizadas por los docentes al enfrentarse a situaciones de violencia en el centro educativo.

##### 7.2.4.1 Sanciones

Se consultó a los docentes sobre las sanciones que se aplican en casos de violencia en el centro, lo cual permite conocer qué consideran los docentes como sanción. Todos los docentes entrevistados proponen a la *observación escrita y la posterior suspensión* (expulsión del centro por un período determinado de días) si el caso lo merece, como sanciones habitualmente utilizadas. Diez de los docentes (52.65%), aclaran que dependiendo de la gravedad del caso como así de la asiduidad del mismo, se aplican las *suspensiones*, esta opción de sanción la remarca la docente de Contabilidad, considera que es lo más correcto suspender o derivar al CAP a los implicados en situaciones de violencia. Cinco de los docentes (26.3%) una nuevamente destacan que el primer paso es la observación verbal, el diálogo con el alumno. Este aspecto lo detalla con sus palabras la docente de Idioma Español: “*Se sigue el reglamento que regula las sanciones, desde una observación verbal, a una escrita, comunicación a los padres, hasta suspensión y tareas extras.*” Otra de las docentes (5.25%) nos habla de la aplicación de un reglamento de comportamiento con medidas correctivas, pero no aclara al respecto. Dos de los docentes (10.5%) nos manifiestan que de acuerdo al caso se les cambia de turno a los alumnos que han agredido.

Se ha señalado hasta el momento lo que los docentes utilizan a modo de sanción; además ellos sugieren de que forma se debería sancionar: son tres (15.8%) los docentes que proponen que como sanción han de realizar tareas comunitarias. A lo que otra de

las docentes de Matemática agrega, *“Con lo que no estoy de acuerdo es con el mecanismo de las tareas comunitarias, porque considero que de esta forma es visto el trabajo como castigo, lo cual no creo sea favorable a la formación integral de los alumnos.”* Una de las docentes (5.25%) de Matemática, opina que las observaciones deberían influir en el rendimiento del alumno, a nivel de sus calificaciones. Dos de las docentes (10.5%) remarcan la necesidad de que la sanción exista pero sea el fin último en el actuar docente, en el interés de establecer límites como han de hacerlo los padres en la crianza de sus hijos.

#### **7.2.4.2 El uso del cuaderno de conducta. ¿Herramienta actual?**

Se consultó a los docentes sobre el uso del Libro de Disciplina o Cuaderno de Conducta, acerca de la opinión que el mismo les merece. Cabe recordar que el Cuaderno de Conducta, normalmente llamado así en los centros, es el espacio de registro para las observaciones escritas que se realicen a los alumnos frente a irresponsabilidades cometidas. Este registro será posterior a la observación verbal. Se establece así mismo en el actual Estatuto del Estudiante y previamente en el antiguo Reglamento de Comportamiento del Alumno, vigente hasta el pasado año 2005<sup>2</sup>. Los docentes realizan sus descargos allí, registro que ha de ser revisado mensualmente por la Dirección del centro. Se han hallado además en el proceso de análisis, registros realizados por Directores del centro, por los Adscriptos y hemos constatado la firma de los alumnos en cada observación plasmada en el Cuaderno de Conducta. Las decisiones y medidas sancionadoras que se tomen para con un alumno, han de constar también en el registro, así como las situaciones de mayor gravedad en que el estudiante haya sido derivado al CAP.

Resultaron 17 los docentes que han confirmado el uso del cuaderno de conducta, en tanto dos docentes aportan que no se utiliza, estos datos corresponden a un 89.45% y 10.5% respectivamente, de los entrevistados. En general los docentes coinciden al señalar su utilidad, ya que es un registro para ellos mismos, como así para alumnos y padres. Opinan que resulta además una guía para el CAP a la hora de decidir frente a un caso. Lo ven además como una forma de que los alumnos puedan dar explicaciones de los hechos, por ejemplo una de las docentes de Historia propone, *“los alumnos de un centro son muchos, los profesores trabajamos en varias instituciones, es una forma de visualizar la situación. Se pueden hacer múltiples análisis con él. Los alumnos siempre pueden hacer sus descargos allí.”*

También en este punto, los docentes devuelven diversidad de comentarios en torno a su uso: Una de las docentes de Inglés, aporta que durante un año no se utilizó y el efecto fue peor. Otra docente de Historia, aporta que a los alumnos que presentan

---

<sup>2</sup> Para más información acerca del Cuaderno de Conducta, ver capítulo III.

repetidas implicaciones en problemas conductuales, este método no les causa efecto, no les “asusta”; también el docente de Historia propone que es solo un “trámite”, comentan que en casos es útil y en casos no; que se vuelven necesarias otras estrategias. Son 6 los docentes que coinciden en que su uso puede y necesita ser más explotado, aludiendo a que no siempre el efecto es positivo. Este método puede resultar útil, efectivo en algunos casos puntuales, pero es indispensable ir más allá de la observación escrita. Las nuevas estrategias han de ir a hacia el análisis de fondo del problema y hacia la prevención.

#### **7.2.4.3 Alternativas educativas**

En todo el proceso de análisis de las entrevistas se percibe de parte de los docentes la necesidad de formación y herramientas para hacer frente a la violencia en los centros educativos. No obstante, los docentes intentan en gran medida en su actuar cotidiano, conciliar, buscar alternativas dentro de sus posibilidades para interrumpir las situaciones de violencia resolviéndolas con un carácter mediador y menos sancionador o punitivo. Es así que se han encontrado alternativas al común denominador de sancionar frente a la actitud violenta de un alumno, acciones docentes que promueven el buen trato y que de forma implícita desde el diálogo principalmente, promueven valores como el compañerismo y la tolerancia, que se presentan fundamentales para una convivencia de calidad para todos dentro del centro educativo. Así se refleja en las propias palabras de los docentes:

*“Desde principio de año se ha hablado sobre el tema, trabajamos una lectura sobre valores, qué son, cuales son los mínimos necesarios para una buena convivencia, especialmente en la clase. A los que molestaban les pedía que trajeran un informe escrito del incidente que habían protagonizado (Ej. Yo iba pasando y fulana me dio una patada entonces yo le tiré el pelo, etc.) Profesora de Historia de 43 años.*

*“Intento dialogar para buscar los responsables, indagar a los protagonistas sobre las razones de sus conductas, y proponer alternativas sin castigar.” Profesor de Informática de 56 años.*

*“Conversar con los alumnos, indagar las causas de la situación de violencia, hacerles notar la falta y que la violencia no es la forma de resolver las situaciones.” Profesora de Matemática de 25 años.*

*“Mi actitud fue hablar con los alumnos y tratar que entendieran que se podían lastimar y que los problemas se pueden arreglar hablando. Primero hay que hablar con los alumnos, y luego junto a los padres, por último sancionar.” Profesora de Educación Física de 39 años.*

*“El primer paso a seguir es el diálogo con los alumnos en forma individual. Si frente a la orientación recibida no responden positivamente se conversa y se comparte la experiencia con otro docente para buscar una solución. Muchas veces si el problema es serio y reiterativo recurro a la dirección” Profesora de Inglés de 27 años.*

*“Me he detenido a conversar con ellos tratando de aflojar tensiones para que se tome conciencia de otras posibilidades de comunicación y de divertirse. En casos*



*en que no ha disminuido la tensión acompañe al alumnos a hablar con el POP o con la adscripta.” Profesora de Idioma Español de 46 años.*

*Busco resolver “Primero hablando con los involucrados en los hechos de violencia y si se repite tales hechos tomar medidas por parte de la institución” Profesor de Historia de 27 años.*

*“Siempre se recurre al diálogo para que los alumnos reflexionen. Así mismo se instrumentaron instancias de asistencia a contraturno a realizar actividades vinculadas con las asignaturas en forma obligatoria; lo que dio resultados moderados.” Profesora de Historia de 39 años.*

### 7.2.5 Disponibilidad del profesorado

En el interés de indagar acerca de la disponibilidad del profesorado ante la demanda de los estudiantes, desde su propia visión como docentes, se realizó el siguiente cuestionamiento: ¿Los alumnos se acercan a usted para comentarle situaciones de violencia o en búsqueda de ayuda? ¿Por qué? ¿A quién recurren?

Se han encontrado 11 docentes correspondientes a un 57.9% de los participantes, que respondieron positivamente, han manifestado en tales casos, que los alumnos si se acercan a presentarles sus problemas. Estos docentes en general hacen hincapié en que esto se debe al inspirar cierta confianza y seguridad en el sentido que algo harán para resolver la situación. Cinco de los docentes, correspondientes a un 26.3% de los entrevistados, consideran que los alumnos recurren a docentes con roles más específicos, por ejemplo en muchos casos al profesor consejero, que justamente es el docente elegido por cada grupo de alumnos al comienzo de año para discutir y ayudar al grupo en diversas situaciones, también se acercan al POP (Profesor Orientador Pedagógico), a adscriptas o a la misma dirección. En este marco, una de las profesoras de Historia (5.25%) agrega que el problema es que los docentes no tienen el tiempo que algunos alumnos necesitarían para dialogar y mejorar ciertas situaciones, debido a la vida sobrecargada de trabajo de los docentes. Tres de los docentes, correspondientes a un 15.8% de los entrevistados, dicen que los alumnos no recurren a ellos. Cabe destacar algunas opiniones que a continuación se señalan:

*“En los casos graves de violencia hay alumnos que tienen miedo de hablar y si uno trata de intervenir niegan el maltrato por temor a ser “buchón”; ese concepto de “buchonear” esta muy extendido entre los chicos y es una forma de sanción social (a veces de golpiza) entre ellos.” Docente de Historia.*

*“Los alumnos no sienten al personal liceal como referentes. Estamos alejados de su universo de relaciones” Docente de Informática.*

*“Creo que la mayoría de las veces no comparten con nadie lo vivido; en algunos casos se acercan sobre todo otros (alumnos) que hayan presenciado tales situaciones.” Docente de Idioma Español.*

“...necesitan alguien que los escuche, los ayude, medie, manifiestan necesidad de un referente.” Docente de Matemática.

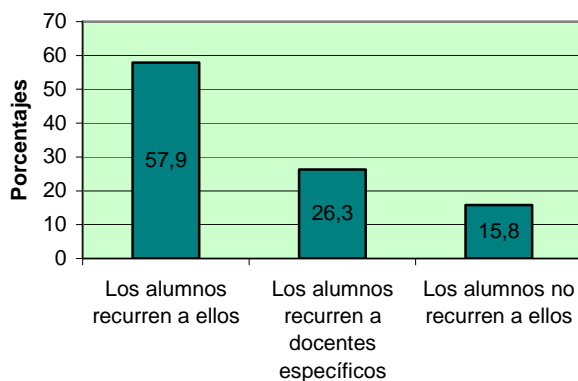


Figura 7.27 Respuesta docente: ¿A quién recurren los alumnos en situaciones de violencia?

#### 7.2.6 Formación docente para afrontar la violencia escolar

Se indagó acerca del conocimiento previo de los docentes acerca del tema de la violencia en los centros educativos. Así mismo, se les consultó acerca de las herramientas accesibles a la hora de resolver conflictos. Para ello fueron propuestas las siguientes preguntas:

¿Considera el tema de la violencia entre adolescentes de importancia para la formación docente?

¿En su carrera para ser docente, recibió formación para enfrentar la violencia en los centros educativos?

¿Ha recibido alguna información extra curricular sobre la temática?

¿Considera necesaria para usted la formación sobre violencia entre adolescentes?

¿Se siente capacitado para intervenir en situaciones de violencia entre adolescentes y resolverlas?

La información correspondiente a las respuestas se presenta en sub apartados, para una mejor comprensión. El primero de estos refiere a la *importancia* que los docentes otorgan al tema; en segundo y tercer lugar, se presentan sub apartados que destacan la *formación curricular y extra curricular* recibida por el profesorado; el cuarto sub apartado refleja las necesidades docentes; en tanto, el quinto presenta una autocrítica en el sentido, que refleja las respuestas acerca de si los profesores se sienten o no capacitados para afrontar la problemática de la violencia en los centros educativos.

### **7.2.6.1 Importancia que otorgan los docentes al tema**

Se ha encontrado en las respuestas del total de docentes entrevistados, es decir del 100% de los participantes, que todos ellos consideran que es importante trabajar el tema de violencia en centros educativos en formación docente. Argumentan sus respuestas aludiendo a las dimensiones del fenómeno, que día a día va en aumento en las sociedades actuales; señalan además la necesidad de herramientas para poder actuar en las situaciones de conflicto, manifiestan ser mediadores sin sentirse preparados para ello; una de las docentes de Historia resalta la importancia de trabajar el tema en formación docente argumentando que una vez en actividad los docentes se ven en muchos casos impedidos de concurrir a talleres sobre violencia por los costos de los mismos en general inaccesibles y porque pierden sus clases si concurren a dicha actividad. Un docente de Informática propone que este *“es un tema básico que estamos abordando de forma errónea, atacamos las consecuencias en lugar de sus causas”*. Una de las docentes más jóvenes, profesora de Inglés, comenta que resulta indispensable la formación del docente en el tema, vinculando este aspecto al clima de aula y a la calidad de la enseñanza en si misma, *“ya que el buen manejo de la clase lleva a que se pueda crear una atmósfera ideal para el aprendizaje. En una atmósfera donde todos se pelean y gritan es imposible enseñar algo”*.

### **7.2.6.2 Formación previa específica en violencia**

Se consultó a los docentes acerca de si en sus años de estudio y formación para ejercer como docentes, habían recibido información sobre la situación de la violencia en la educación y como actuar antes tales hechos. Nueve de los docentes, correspondientes a un porcentaje de 47.35, han respondido que no recibieron formación al respecto, siendo entre ellos tres, los que señalan que una década atrás, la violencia escolar no era un tema común ni prioritario en los centros. Cinco de los docentes, es decir el 26.3% de los entrevistados, proponen que “algo” se trabajó sobre el tema, muy poco, plantean que fue como tema optativo y que se trató en algún caso particular en la materia didáctica, o que algo se mencionó en la materia Psicología de la Educación. Cabe destacar que los profesores que han dado estas últimas respuestas comentadas, se encuentran dentro del grupo de los más jóvenes, teniendo entre 7 y 5 años de experiencia, con lo cual son docentes que han recibido una formación más actual. Cuatro son los docentes, 21.05% de los participantes, que responden que “si” han recibido formación sin aclarar como o de qué tipo de formación. Un docente (5.25%) aclara que no opina debido que no realizó carrera docente en su totalidad, y una de las docentes (5.25%) responde haber participado de alguna charla.

### **7.2.6.3 Formación docente extracurricular**

Se consultó a los docentes respecto a si han recibido formación extracurricular en violencia escolar, una vez habiendo culminado su carrera hacia la profesión docente. Esta información puede haberse adquirido en cursos, en formación a distancia, en diálogos con expertos, etc. Tres de los entrevistados, correspondiente a un porcentaje del 15.8, responden que no la han recibido. El resto de los profesores entrevistados, es decir 16 que corresponden a un 84.2% de los participantes, responden que si han recibido información. Dos entre los 16, es decir un 10.5%, responden si a secas y el resto, correspondiente a 14 docentes que equivalen al 73.7% de los entrevistados, nos aclaran en sus respuestas que han recibido información por medio de jornadas, en seminarios, cursos, y en algún taller. Agregan haber obtenido información al respecto por lecturas que han realizado en libros o periódicos de la actualidad, por medio de instituciones fuera del ámbito educativo. Además estas respuestas nos hablan de información extra en la temática aportada por “cursos cortos”, “información fuera de nuestra realidad” en referencia a algunos cursos que se han dictado por docentes de Montevideo que viven una realidad en los centros educativos de la capital bien diferente a la de una ciudad pequeña como Juan Lacaze. También en uno de los casos el docente señala que la información ha sido poca e informal. Una de las docentes aporta que en su caso intenta siempre informarse, recibir y compartir material con los colegas y aclara “*es la forma que tenemos los docentes de no sentirnos tan solos.*”

### **7.2.6.4 Necesidades manifestadas por el profesorado**

Se ha creído conveniente considerar en este apartado las respuestas proporcionadas por los docentes, ante las preguntas ¿Qué cree que es correcto hacer en tales situaciones de violencia? ¿Qué soluciones se le ocurren? A simple vista las respuestas de los entrevistados evidenciaron un fuerte interés frente a la temática y aún más, un compromiso desde la actividad individual como docentes más allá de reglamentos existentes o no, o acuerdos preestablecidos. Estas respuestas, desvelan en parte los deseos de los docentes frente al tema de la violencia en el centro, con aportes destacables que a continuación se presentan.

*Es necesario...*

*“Atender a los involucrados profesionalmente para saber cual es el problema de fondo. En estos pocos años de experiencia cuando ocurren estos hechos por lo general, son adolescentes que provienen de hogares violentos, con una terrible necesidad de cariño. Deberían crearse espacios curriculares, bien organizados donde los chicos pudieran dialogar, aprender a convivir y tratar sus conflictos.” Profesora de Historia de 28 años de los Liceos 1 y 2.*

*“...buscar estrategias de contención del adolescente que actúa acorde a los modelos sociales que consume. Las sanciones no son propicias de sintetizar en titulares.” Profesor de Informática de 56 años del Liceo 1.*

*“... apostar al diálogo, pero muchas veces esto no es suficiente ya que la familia no acompaña en el proceso y carga toda la culpa a la institución.....no admitiendo la problemática de su hijo y actuando sin responsabilidad.” Profesora de Inglés de 27 años de UTU.*

*“... agotar recursos para la conciliación de las partes” Profesor de Formación Ciudadana de 52 años del Liceo 1.*

*“...y es primordial disminuir la tensión física en la que se encuentran los implicados, por eso creo muy positiva la medida de reflexión personal, escrita, sobre lo ocurrido para posteriormente conversar con alguien a cargo de esas dificultades, como el POP.” Profesora de Idioma Español de 46 años del Liceo 1.*

Ante la pregunta planteada acerca de si consideraban necesaria la formación específica para afrontar la violencia que se vive en los centros educativos, se evidenció que los profesores se cuestionan, admiten necesitar formación y herramientas, y manifiestan una vez más la necesidad de fomentar espacios de diálogo entre los propios docentes, como así mismo, con alumnos y familiares de estos. Son diez los docentes, es decir un 52.65% de los entrevistados, que coinciden en esta idea, en la necesidad de generar el compromiso a nivel de centro y de los familiares a modo de participación en la erradicación de la violencia. Sobre el apoyo familiar, tres de los docentes (15.8%) señalan la necesidad de que intervenga la familia en el tratamiento de la violencia, no siempre los docentes cuentan con este apoyo, son varios los casos en que la familia “carga” con la responsabilidad a la institución y a los docentes.

Todos los docentes que han participado de esta investigación respondiendo a las preguntas propuestas, es decir el 100% de los profesores consultados, consideran necesitar formación en el tema violencia en los centros educativos, aspecto que hemos podido corroborar en la totalidad de respuestas ante la pregunta planteada. Señalan la importancia de trabajar en la temática, desde el intercambio entre docentes, con los alumnos y con las familias. Sienten que la situación se “les escapa de las manos”. Realizan comentarios como los siguientes: *“los profesores debemos tener más apoyo sobre el tema”*; *“nos estamos preparados a veces para algunas situaciones”*. Proponen como conveniente establecer una estrategia conjunta de trabajo como cuerpo docente.

Respecto al alumnado, se destaca la necesidad de que también los adolescentes reciban *“buena información por un equipo multidisciplinario serio y preparado en el tema, que en el momento no existe”*. Proponen crear talleres de diálogo entre alumnos y docentes como estrategias de formación, para que los adolescentes tomen conciencia de lo que ocurre a nivel de violencia en el centro al que concurren, se necesita establecer normas conjuntas de conducta y relacionamiento entre pares, así como consenso en la forma de actuar de todos los funcionarios de la institución frente a la violencia. En todas las respuestas los docentes manifiestan carencias percibidas en el sistema, carencias a las que se enfrentan cotidianamente.

### **7.2.6.5 ¿Los docentes se sienten capacitados para intervenir?**

Hacia el fin de la entrevista, se consultó a los profesores acerca de si se sentían capacitados actualmente para intervenir en las situaciones de violencia entre los adolescentes. Las respuestas reflejan gran interés por resolver situaciones, así mismo una importante carencia de herramientas a la hora de mediar. Seis de los docentes, cantidad equivalente a un 31.6% de los entrevistados, responden que no se sienten capacitados para resolver tales situaciones, argumentando que es muy compleja la situación, por momentos sienten temor de intervenir, dicen que el voluntarismo no alcanza. Diez de los docentes, correspondientes a un 52.65% de los participantes, señalan que en algunas situaciones si y en otras no se sienten preparados, dependiendo del vínculo que se haya logrado anteriormente con los involucrados. Proponen además que necesitan mas herramientas, una docente de Inglés, con mas de 16 años de experiencia en diferentes centros señala que en casos, se siente que puede intervenir para resolver, pero que carece de capacitación para hablar el tema con los alumnos luego de un suceso de este tipo; una docente de Idioma Español, desde su papel de docente y madre, dice contar con la paciencia y la intuición para actuar, pero que también carece de capacitación mas específica para que su intervención resulte siempre positivamente. Una de las docentes de Matemática dice no dar la espalda a los conflictos e intenta resolver usando el sentido común desde su corta experiencia como docente, pero aclara que la información que ha recibido no alcanza para resolver algunas situaciones. Se han de destacar además otros aportes, como el de un docente de Informática que propone que personalmente si se siente capacitado para intervenir pero que *“enmarcado en una institución no; nuestra funciones están muy enmarcadas jurídica y legalmente.”* Otra docente aporta que *“como no contamos con personal especializado es tarea del docente intervenir....la experiencia me permite discernir los pasos a seguir e intentar resolver situaciones siguiendo el sentido común, apelando siempre al diálogo, a recalcar la importancia de la solidaridad y el compañerismo.”*

### **7.2.7 Participación del profesorado en programas de intervención**

Dando cierre a la entrevista, se consultó a los docentes si participarían en un programa de intervención, encontrando unanimidad de respuestas positivas, todos, es decir el 100% de los profesores consultados, han dicho que sí, que es un tema que les interesa mucho y quieren sentirse mas preparados al respecto. Con lo cual se refleja nuevamente la necesidad de intervención para resolver y formación docente indispensable para dicha intervención. Así mismo, en tres de las respuestas docentes, correspondiente a un 15.8% de los entrevistados, se percibe cierta resistencia, que puede vincularse a la impotencia y necesidad de apoyo desde la base del sistema educativo para mejorar la calidad de trabajo del docente. Por ejemplo, una docente de

Historia aporta que si *“participaría de un programa que se instrumente con seriedad y que me brinde herramientas y el apoyo necesario”*. El docente de Informática aporta que si participaría de un programa en tanto este no *“este sujeto a los sistemas anacrónicos de una institución anquilosada, ombliguista, heliocéntrica, macrocefálica. Con los esquemas burócratas de nuestra enseñanza esto es casi utópico. Y si algo se lograra sin duda sería producto de la tarea goleática de algunos docentes que logran resultados positivos a pesar del sistema.”*

No obstante en el transcurso de las entrevistas se han encontrado en las palabras de los docentes, expresiones de cuestionamiento y enojo, proponiendo a la violencia como un problema estructural que no se puede pretender solucionar desde la educación, con reclamos a un nivel superior, a nivel de nuestros gobiernos y de la estructura de nuestra sociedad y sistema educativo. A continuación presentamos un texto que refleja dicho pensar:

*“Me parece que la problemática originada en los centros de enseñanza responde a una problemática mucho mas grave que está inserta en la sociedad; no podemos pretender solo solucionar estos temas en los liceos o escuelas, deben tomarse medidas estructurales para realizar cambios significativos en la sociedad uruguaya que permita a todos una vida digna, acceso al sistema de educación formal igualitaria, acceso a un sistema de salud, acceso a un puesto de trabajo digno. ¿Cómo se le pide a un adolescente que no sea violento si la vida le está pegando por todos lados?” Profesora de Historia.*

Como dato externo otra docente de Historia aporta al final de su entrevista la siguiente información que refleja la magnitud de la situación que se vive como docente en torno a la violencia:

*“Datos de la Prensa: cada vez hay más centros educativos en Montevideo que trabajan con policías dentro del local escolar, el número de maestros que han sido golpeados por alumnos o padres debido al ejercicio de su profesión ha aumentado. La cantidad de psicofármacos que se recetan a docentes anualmente ha aumentado, la inasistencia docente por motivos de salud (licencia médica) es muy alta.*

*Opino que son datos que están alertando de la gravedad del asunto. El incremento de la violencia se manifiesta primero a nivel de primaria y luego se instala en secundaria. El año pasado estuve presente en situaciones de violencia, enormes problemas de violencia en el magisterial (centro de formación de maestros para educación primaria), primer año con más de treinta alumnas, me llamó la atención que entre las futuras docentes hubiera tal tipo de vínculo negativo (que a mi no me gusta tu cara, que la otra trata mal a las compañeras, que las que estudian son unas loras, y que tenían miedo que una de las más agresivas les pegara porque ya le conocían antecedentes en el ambiente liceal). Hay docentes que trabajan con miedo a las represalias porque son amenazados con cierta frecuencia (en su integridad física, en la de sus hijos o sus bienes); alumnos de tercer año me han comentado que “el profe X le tiene miedo a tal alumno”. En general los docentes más jóvenes tienen más problemas al intentar trabajar contenidos de sus asignaturas de clase. En general las niñas están tanto más agresivas que los varones, arman peleas a la salida en muchas oportunidades.”*

### **7.3 La perspectiva desde el Cuaderno de Conducta**

Se presentan a continuación los aspectos más relevantes del análisis de la información recabada en el espacio de registro de los centros conocido formalmente como Libro de Disciplina, o, como es conocido por docentes y estudiantes, el Cuaderno de Conducta. La existencia del Cuaderno de Conducta se establece en el Estatuto del Estudiante<sup>1</sup>, como ha sido anteriormente comentado.

Se realiza aquí una revisión estadística de la información, acompañada de registros textuales que permitirán comprender mejor la situación. Se presenta la información al respecto de situaciones específicas que han desencadenado una observación escrita, que como previamente se señalara, corresponde a una sanción y se efectúa posterior a la observación verbal. Interesa además conocer qué ocurre posteriormente a la observación escrita; así como conocer la utilidad y efectividad del Cuaderno de conducta como herramienta en la resolución de conflictos en los centros educativos.

El análisis de la información correspondiente a los resultados de esta fase de la investigación se presenta en tres bloques correspondientes a Primer, Segundo y Tercer año. En tanto cada bloque se distribuye en las siguientes categorías:

**¿Dónde?** Se ha entendido oportuno, crear una categoría de análisis que permitiese conocer los principales lugares en que ocurren las situaciones de violencia que se registran en el centro educativo.

**¿Quién realiza el registro?** Así mismo, partiendo de la posibilidad de que el registro sea efectuado por docentes, adscriptos o Directores del centro, se señala quién ha registrado la situación.

Las categorías utilizadas para el análisis de las situaciones particulares que han motivado el registro u observación escrita, de acuerdo a la información obtenida desde el Cuaderno de Conducta, son las siguientes:

**Disrupción:** Se hace referencia aquí, a los registros en que consta que el alumno ha molestado en clase, es decir ha interrumpido el correcto desarrollo de la misma. Se destacan los casos en que específicamente consta que *“molesta en clase”*, o situaciones en las que se registran conductas como *“tirar papeles”*, *“hablar de temas extras a la temática de la clase”*, *“gritar”*, *“eructar”*, *“reírse”*, *“molestar a compañeros”*, realizar *“comentarios inadecuados”*, *“correr dentro del aula”*, y *“salir de clase sin autorización docente”*.

---

<sup>1</sup> Ver Contexto Educativo de Uruguay, página XX.



**Exclusión:** Se señalan en esta categoría las situaciones en que se ha registrado alguna forma de exclusión social entre compañeros, como es *“el llamar por sobrenombres hirientes”, el “ignorar”, “rechazar”, “no dejar participar”, o “insultar”* a algún compañero.

**Situaciones de violencia de gravedad media:** Se consideran aquí los registros que señalan situaciones de violencia consideradas de gravedad media, que afecten a elementos materiales de los estudiantes como puede ser el *“romper”, “robar”* o *“esconder”* útiles escolares o pertenencias de compañeros del centro educativo.

**Falta de respeto verbal a docentes y demás autoridades del centro:** Se incluyen aquí situaciones en las que se ha registrado textualmente *“falta el respeto al docente”, “falta el respeto al director/a”,* como así situaciones que reflejen este hecho, entre otras, *“contestar”, “hablar en forma desafiante”, “no hacer caso”, “negarse a salir de clase”, “realizar comentarios fuera de lugar”,* o *“presentar posturas incorrectas”* hacia el docente.

**Situaciones de violencia de gravedad extrema:** Se consideran en esta categoría aquellas observaciones escritas en que constan situaciones de violencia física como *“pelear”, “golpear”* y *“empujar”* a un compañero, u otras situaciones de violencia extrema como pueden ser *“amenazas, uso de armas, abuso sexual”*.

**Violencia contra la institución:** Se puntualizan aquí las situaciones en que la violencia se ha ejercido contra elementos materiales propios de la institución, como *“rayar paredes, asientos, romper vidrios o puertas”,* entre otras situaciones registradas en el cuaderno de conducta analizado.

**Medidas adoptadas posterior a la observación escrita:** La observación escrita es una de las medidas correctivas o sanciones que se especifican en el Estatuto de Estudiante, como previamente se detalla en este trabajo. Resulta posterior a la observación verbal, en tanto previa a otro tipo de sanciones, dependiendo de la situación y el comportamiento del estudiante. Se propone entonces esta categoría que permite conocer que otras medidas se aplican y han sido registradas.

A continuación se ofrece la información analizada, intentando aportar una información clara y detallada.

### 7.3.1 Análisis longitudinal de la violencia entre iguales

**7.3.1.1 Primer año** En el caso de primer año se han registrado un total de 21 alumnos con ficha elaborada en el transcurso del año 2007. En lo referente a la *cantidad de registros* por alumno, en los grupos 1º A y 1º B del centro evaluado, se ha encontrado un alumno con 14 registros, 2 alumnos con 12 registros, 1 con 9 registros, 1 con 8 y otro alumno con 6 registros. Continuando en forma descendiente, se hallan 3 alumnos con 5 registros, 2 alumnos con 3 registros, 3 con 2 y por último 7 alumnos con 1 registro. En total los registros suman 95 para los grupos de primer año.

Número de alumnos	Número de registros
1	14
2	12
1	9
1	8
1	6
3	5
2	3
3	2
7	1
<b>Total alumnos: 21</b>	<b>Total registros: 95</b>

#### ¿Dónde?

En referencia al lugar donde han ocurrido las situaciones de violencia, la cuales han provocado una observación escrita para determinados alumnos, se ha encontrado que un 64.2% han ocurrido en clase, un 9.5% han ocurrido en el patio o recreo, un 4.2% en la entrada al centro educativo y un 1.05% de las situaciones han sucedido en el baño. En un 21.05% de los casos no se señala el lugar donde han ocurrido las situaciones que desencadenaron la observación escrita (Figura 7.28).

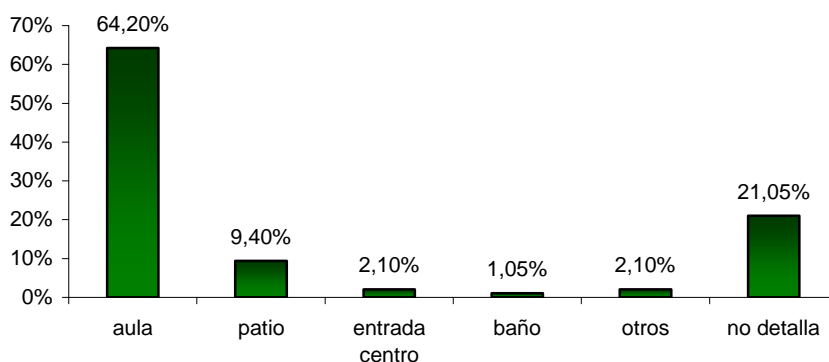


Figura 7.28 Lugares donde ocurre la violencia con estudiantes de Primer año

¿Quién realiza el registro? Al respecto se ha encontrado que un 77.9% de los registros han sido efectuados (firmados) por docentes. En segundo lugar los adscriptos o la dirección de centro con un 10.5%, en tanto un 11.6% de los registros no tienen firma, desconociendo quien lo ha realizado (Figura 7.29).

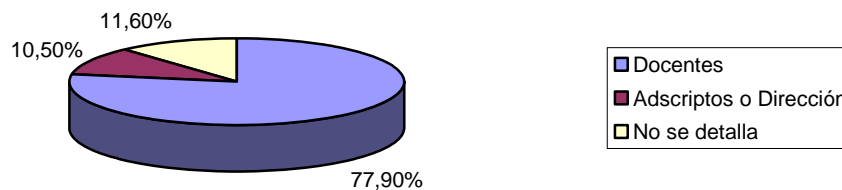


Figura 7.29 Quién realiza los registros para estudiantes de Primer año

A continuación se presentan las situaciones de violencia que condujeron a la observación escrita de los alumnos de primer año, organizadas en categorías. Para una mayor comprensión, antecede a la explicación la Figura 7.30 en donde se grafica el porcentaje de ocurrencia de cada categoría de situaciones de violencia, como así la tabla 6.30 que ilustra las diferentes formas de violencia que condujeron a la observación escrita para cada alumno. Es de apreciar que un mismo alumno, se ha vinculado a diferentes situaciones de violencia, por lo tanto los porcentajes graficados, no se suman, sino que se han calculado individualmente en relación al número de alumnos registrados. Es decir, el 66.7% señalado en situaciones de interrupción, corresponde a 14 alumnos que han sido observados por escrito por molestar en clase, en un total de 21 alumnos que presentan ficha de registros elaborada en el Cuaderno de Conducta.

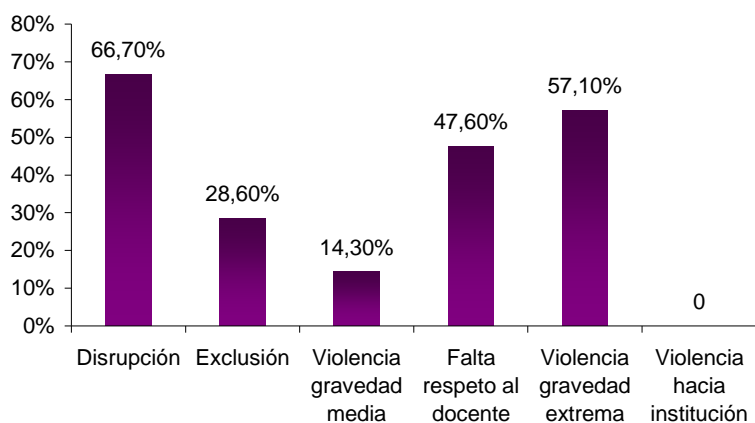


Figura 7.30 Formas de violencia registradas para estudiantes de Primer año.

Tabla 7.30 Situaciones de violencia en Primer año.

Alumnos	Número registros	Disrupción	Exclusión	Violencia gravedad media	Falta respeto al docente	Violencia gravedad extrema	Violencia a institución
1	14	x	x		x		
2	12	x	x	x	x	x	
3	12	x	x	x	x	x	
4	9	x			x	x	
5	8	x			x	x	
6	6		x		x		
7	5	x	x			x	
8	5	x			x	x	
9	5	x					
10	3	x				x	
11	3	x				x	
12	2					x	
13	2	x			x		
14	2	x					
15	1					x	
16	1		x				
17	1			x			
18	1					x	
19	1	x			x		
20	1					x	
21	1	x			x		
Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total
21	95	14	6	3	10	12	0

### *Disrupción*

De los 21 alumnos registrados, 14 (66.7%) lo han sido por molestar en clase y perturbar “el desarrollo normal” de la misma. Entre las situaciones que se señalan se ha encontrado “eructar” en clase, “tirar papeles”, “hablar cosas fuera de tema”, “gritar”, y demás situaciones que implican otras formas de violencia, y en este sentido se señala que 12 de los 14 alumnos que han sido observados en forma escrita por “molestar en clase” con algunas de las situaciones antes señaladas, también han sido registrados por otras situaciones de violencia en torno a compañeros, a docentes o a las institución, correspondientes a las diferentes categorías aquí analizadas. Solo 2 de los 14 alumnos, han sido observados únicamente por molestar en clase, uno de ellos con 2 registros y el segundo, con 5 registros, acumulando este último tres suspensiones.

### *Exclusión*

En esta categoría se han registrado 6 alumnos (28.6%) por haber realizado agresiones verbales a compañeros. En uno de los casos se registra textualmente “*agresión verbal sobre el papá de un compañero*” y “*falta el respeto a un compañero que se encontraba buscando colaboración para una tarea solidaria*”. Dos de estos 6 alumnos, han sido registrados además por el uso de violencia física hacia otros compañeros.

### *Violencia de gravedad media.*

De los 21 alumnos que presentan observaciones escritas, son 3 (14.3%) los que se han visto vinculados a situaciones que se consideran de gravedad media. Particularmente 2 de los estudiantes se vinculan a una situación que se describe como “romper pinza del pelo de una compañera” de lo cual se desprende una participación conjunta en el hecho. En el tercer caso, el alumno ha sido registrado por “romper el gorro de un compañero”.

### *Falta respeto verbal hacia docente y demás autoridades del centro.*

Diez de los 21 alumnos (47.6%) que han sido observados en los grupos de primer año, han tenido faltas de respeto hacia el docente en ejercicio, 4 de ellos en forma repetida, siendo esto objeto de repetidas observaciones escritas. Se entiende de acuerdo a lo registrado, las faltas de respeto hacia el docente al “contestar” al mismo, al dirigirse a él en forma “desafiante”, “no hacer caso” a lo que se le solicita hacer en clase (relacionado este aspecto a generar desorden para con los demás) y “no permitir el correcto desarrollo de la clase”, “negarse a salir de clase” cuando el docente le ha expulsado de la misma, “realizar comentarios fuera de lugar” cuando el docente solicita atención. Son la mayor parte de los casos en los que encontramos registros como: “*falta de respeto al docente*” o “*falta de respeto al director*”, pero no se da detalle al respecto. En uno de los casos el registro del docente señala textualmente “*Molesta y continúa con sus actitudes incorrectas, también me amenazó con golpearme*”. Dos, de entre los diez

alumnos que han tenido faltas de respeto para con docentes o director del centro, han sido registrados por presentar *“postura incorrecta hacia la docente que circulaba en moto”* en la parada de autobús en la puerta del centro educativo. Nueve de los estudiantes, que presentan registros por falta de respeto al docente, también han sido observados en el cuaderno de conducta por molestar en clase.

#### *Violencia de gravedad extrema.*

Se han encontrado 12 estudiantes (57.1%), implicados en situaciones de violencia que se consideran de gravedad extrema. Ocho de estos doce alumnos, se han vinculado a situaciones de violencia física, entre ellas *“pelear”, “golpear” y “empujar”* a un compañero, *“provocar un corte en la mano”* de otro alumno y *“hacer caer”* a alguien intencionalmente. Cuatro estudiantes han sido observados en el cuaderno de conducta por un hecho particular, en que se señala textualmente la frase *“observado por “tocar” reiteradamente a una compañera”*. Hablamos de una situación debido a que los cuatro registros corresponden al mismo día y han sido realizados por parte de un mismo docente, con lo cual estamos hablando de una situación específica en la que 4 alumnos son sancionados por *“tocar”* a una compañera. Esta frase corresponde al único descargo o explicación de la situación encontrada en el registro y realizada por un docente, con lo cual se desconocen detalles, como así resoluciones o *“medidas”* tomadas en relación al caso. Uno de estos cuatro alumnos, cuenta con éste como único registro; los tres restantes se han visto vinculados además a situaciones de violencia física y el molestar en clase.

#### *Violencia contra la institución*

En primer año no se han registrado casos de violencia institucional.

#### *Medidas adoptadas posteriores a la observación escrita*

Diez de los 21 alumnos registrados en primer año, cuentan con medidas adoptadas posteriores a la observación escrita. En total se han encontrado 33 medidas o sanciones aplicadas a este grupo de 10 alumnos de primer año, las cuales corresponden a suspensiones<sup>2</sup>, llamadas telefónicas a los padres, reuniones personales con estos, y las expulsiones o retiros de clase (Tabla 7.31 y Figura 7.31).

---

<sup>2</sup> Suspensión, en Uruguay, significa el expulsar al alumno del centro por un período de días determinado en el momento, en relación a la falta cometida.

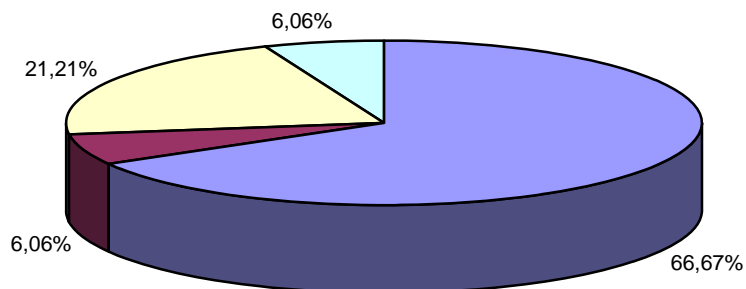
Tabla 7.31 Medidas adoptadas posteriores a la observación escrita en Primer año

Alumno	Número de registros	Número sanciones extra	Suspensiones	Retiro de clase	Llamadas telefónicas	Reunión con padres
1	14	6	5			1
2	12	5	3		2	
3	12	4	1	1	2	
4	9	3	2	1		
5	8	5	4		1	
6	6	1	1			
7	5	3			2	1
8	5	3	3			
9	5	2	2			
10	3	1	1			
Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total
10	79	33	22	2	7	2

Nueve de los 21 estudiantes registrados en primer año cuentan con suspensiones. El estudiante que presenta en el transcurso del año 14 observaciones escritas, cuenta además con 5 suspensiones, las cuales han sido registradas con una diferencia aproximada de un mes entre una y otra. Los alumnos que le siguen, son también los de mayores registros en el año, es decir, los estudiantes con 8, 12 y 12 observaciones escritas, cuentan con 4, 3 y 2 suspensiones respectivamente. En general no se aclara motivos específicos de las suspensiones, incluso varios casos en que solo dice "suspendido por 2 días" sin que se proporcione una razón. Las suspensiones oscilan entre 1 día la menor y 5 días las mayor.

Respecto a las llamadas telefónicas realizadas por los docentes a los padres de los alumnos vinculados a situaciones que desencadenan una observación escrita, encontramos que en el año se han registrado un total de 7, las cuales corresponden a los alumnos con 12, 12, 8 y 5 observaciones escritas. El estudiante que cuenta con 5 observaciones escritas en el año lectivo, presenta además 2 llamadas telefónicas a los padres, y una reunión personal con los mismos, siendo esta la única registrada entre los alumnos de primer año. Se han efectuado 2 expulsiones de clase, una a un estudiante con 12 observaciones y otra al estudiante que cuenta con 9 observaciones.

Se puede apreciar en relación a los datos manejados en este último apartado, que los alumnos con mayor número de observaciones escritas, son los que cuentan con suspensiones, llamadas telefónicas a los padres, reuniones con estos y expulsiones de clase. Cabe señalar además, que en el grupo de primer año no existe anotación alguna en el cuaderno de conducta que nos permita conocer algún caso de estudiantes derivados al CAP, y esto ocurre, a pesar de ser los grupos de primer año, los que cuentan con el mayor número de registros u observaciones escritas por estudiante (14 y 12).



■ Suspensiones ■ Retiro de clase □ Llamadas telefónica a padres □ Reuniones con los padres

Figura 7.31 Medidas adoptadas posteriores a la observación escrita, registradas para estudiantes de Primer año.

**7.3.1.2 Segundo Año** En el caso de segundo año se han encontrado un total de 12 alumnos con ficha elaborada en el transcurso del año 2007. En lo referente a la *cantidad de registros* por alumno, en los grupos 2º A y 2º B de este centro, se ha encontrado un alumno con 7 registros, 1 alumno con 5 registros, 1 con 4 registros, 2 con 3, 2 con 2 y finalizando, 5 alumnos con 1 registro. En total los registros suman 31 para los alumnos de segundo año (tabla 7.32).

Número de alumnos	Número de registros
1	7
1	5
1	4
2	3
2	2
5	1
<b>Total alumnos: 12</b>	<b>Total registros: 31</b>



### ¿Dónde?

En referencia al lugar donde han ocurrido las situaciones de violencia, que han provocado una observación escrita para determinados alumnos, se ha encontrado que un 35.5% han ocurrido en clase, un 41.9% han ocurrido en el patio o recreo, un 3.2% en la entrada al centro educativo. En tanto, en un 19.4% de los casos no se señala el lugar donde han ocurrido las situaciones que desencadenaron en la observación escrita (Figura 7.32).

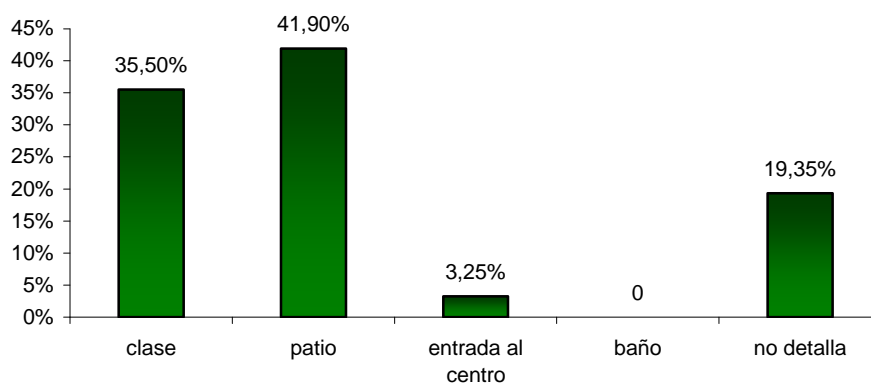


Figura 6.32 Lugares donde ocurre la violencia con estudiantes de Segundo año.

¿Quién realiza el registro? La información respecto a quién realiza el registro aporta que un 35.5% de los registros ha sido efectuado por docentes, en tanto un 54.8% corresponde a los adscriptos (y en este caso incluimos dos registros de la directora y un registro realizado por una "administrativa"), y un 9.7% de los registros que se desconoce quien los ha realizado (Figura 7.33).

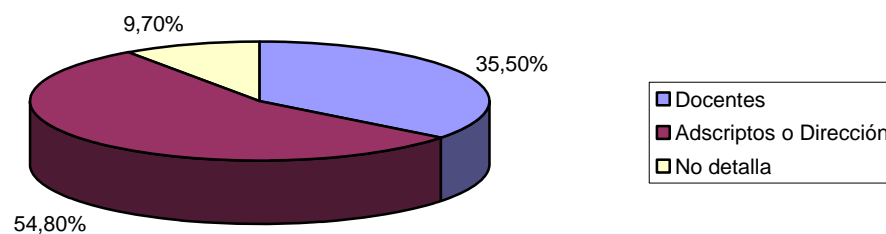


Figura 7.33 Quién realiza el registro en Segundo año.

A continuación se detallan las situaciones de violencia que han motivado las observaciones escritas para con los alumnos de segundo año, antecediendo, para una mejor comprensión, la Figura 7.34 y la Tabla 7.33.

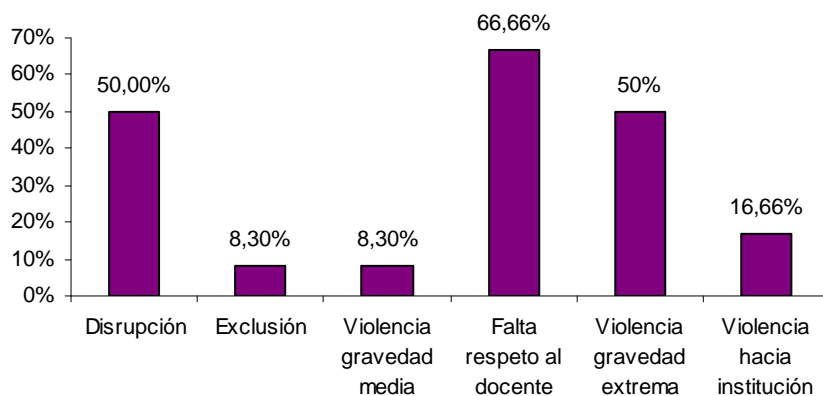


Figura 7.34 Formas de violencia en estudiantes de Segundo año

Tabla 7.33 Situaciones de violencia en Segundo año.

Alumnos	Número registros	Disrupción	Exclusión	Violencia gravedad media	Falta respeto al docente	Violencia gravedad extrema	Violencia a institución
1	7	x			x	x	
2	5	x	x		x	x	
3	4*	x			x	x	
4	3			x		x	x
5	3				x		
6	2				x		x
7	2				x		
8	1					x	
9	1				x		
10	1	x					
11	1	x			x		
12	1	x				x	
Total	Total 31	Total 6	Total 1	Total 1	Total 8	Total 6	Total 2

4\* Alumno derivado al CAP

### *Disrupción*

De los 12 alumnos con ficha realizada en el año, 6 de ellos (50%) han sido observados en forma escrita por molestar en clase y perturbar el desarrollo de la misma. En los alumnos de segundo año, las situaciones registradas refieren a “hablar sin parar de temas extras a la clase”, “gritar”, “molestar a compañeros”. En un caso específico, el registro es el siguiente “*Es retirado de clase de diseño por cortarse con una trincheta*”<sup>3</sup>, lo cual podría considerarse un accidente; pero el hecho de que conste como una observación escrita para el mismo alumno que se cortó en clase, podría implicar desde otra perspectiva, que el joven actuó de forma indebida lo que desencadenó el cortarse.

### *Exclusión*

Se ha encontrado entre los alumnos de segundo año un único registro (8.3%) considerado como una situación de exclusión, en que lo ocurrido se registra textualmente de la siguiente forma, el alumno es observado por realizar un “*dibujo burlón de una compañera*”. Este estudiante cuenta con un total de 5 registros, entre ellos el faltar el respeto al docente, el uso de violencia física hacia un compañero, y el molestar en clase en repetidas ocasiones.

### *Violencia de gravedad media*

Se ha registrado un alumno (8.3%), observado por “*romper el pantalón de un compañero*”. Este alumno cuenta además, con otros dos registros de violencia física y falta de respeto al docente.

### *Falta respeto verbal hacia docente y demás autoridades del centro.*

Ocho de los 12 (66.6%) alumnos de segundo año que encontramos en el cuaderno de conducta, cuentan con registros por faltar el respeto a docente, y en dos casos, además, consta el haber faltado el respeto a una administrativa y a la directora del centro. Entre las formas de faltar el respeto al docente o demás autoridades del centro encontramos el “*contestar de mal modo*”, ser indiferente a lo que el docente le señala, “*no escuchar advertencias*”, “*utilizar vocabulario grosero hacia el docente*”, “*hacer burlas al profesor*”. Cuatro de estos ocho alumnos presentan registros tanto por faltas de respeto a docentes, como así por molestar en clase.

### *Violencia de gravedad extrema*

Seis de los doce estudiantes (50%) registrados en segundo año han recibido observaciones escritas por usar la violencia física, una vez más: “*pelear*”, “*empujar*”, “*golpear*”; se repite el “*agarrar del cuello*” a un compañero de clase, y en el caso del alumno que cuenta con 7 registros, siendo este el mayor número de registros entre los alumnos de 2º año, el docente que firma la observación declara “*actuó en forma indebida*”

<sup>3</sup> Objeto cortante, utilizado para cortar cartón o papel en clase de Diseño.

y brusca hacia la integridad física de su hermana”. Se ha encontrado además el registro de una situación en que un chico le golpea en los genitales a un compañero, en tanto un alumno “le tira con un banco” (asiento) a otro alumno. Cuatro de los 6 alumnos que han participado en situaciones de violencia de gravedad extrema, han sido también observados por molestar en clase.

#### *Violencia contra la institución educativa*

Han sido registrados dos alumnos en segundo año (16.6%) por actitudes violentas que atentan contra la institución, en un caso la observación escrita corresponde a “rotura de vidrio de salón de 3º A” y en el segundo caso, al alumno se le registra por “pintar pie en la puerta del salón” de clase.

#### *Medidas adoptadas posteriores a la observación escrita*

Las medidas adoptadas posteriores a la observación escrita, encontradas en el cuaderno de conducta de los alumnos de 2º año, son la suspensión y las expulsiones o retiros de clase. Cuatro de los 12 estudiantes registrados en 2º año, cuentan con medidas o sanciones extra a la observación escrita, sumando entre ellas un total de 7 (Tabla 7.34 y Figura 7.35).

Tabla 7.34 Medidas adoptadas posteriores a la observación escrita en Segundo año

Alumno	Número de registros	Número sanciones extra	Suspensiones	Retiro de clase
1	4	3	2	1
2	7	2	2	0
3	5	1	0	1
4	2	1	1	0
Total	Total	Total	Total	Total
4	18	7	5	2

Tres de estos 4 estudiantes han sido suspendidos en el transcurso del año y 2 de ellos han sido retirados de clase. El estudiante que presenta 4 registros en el transcurso del año, cuenta además con 2 suspensiones, las que han sido registradas en un mismo mes, particularmente en mayo (tercer mes del año lectivo en Uruguay). Ambas suspensiones se registran posteriores a verse el alumno involucrado en situaciones de violencia de gravedad media, particularmente utilizando la violencia física hacia otro compañero de clase. Cabe resaltar que este alumno es el único de 2º año que en dos oportunidades, correspondientes éstas a las suspensiones, ha sido derivado al CAP, señalando el motivo a partir de lo registrado de la siguiente forma en la primer suspensión: “agrede físicamente a D.G., teniendo una actitud desmedida (tomarlo con las manos por el cuello), actitud que se repite. Se lo suspende preventivamente hasta próxima reunión del CAP”. En menos de un mes, se efectúa el cuarto registro y simultáneamente su segunda suspensión correspondiente a “pegarle a un compañero

de 1ºB. Se le comunica nuevamente al CAP. Suspendido hasta 1 de junio inclusive". Se desconoce la cantidad de días de la primera suspensión, en tanto la segunda es de 10 días. Se carece de mas detalles respecto a ambas suspensiones para con este estudiante, así mismo se desconoce lo sucedido posteriormente con las resoluciones del CAP y lo que ha pasado con el alumno particularmente. Este alumno además presenta una expulsión de clase realizada por el docente, habiéndose cortado su propia mano en clase de diseño.

Posteriormente, el estudiante que presenta siete registros en el transcurso del año, es el siguiente en el número de sanciones extra a la observación escrita, cuenta con dos sanciones, ambas suspensiones. En este caso, las dos suspensiones son realizadas por la Directora del centro, la primera de ellas es de un día, ocurriendo anterior al mes de mayo, y la segunda de nueve días se efectúa en el mes de agosto. En esta última consta en el registro como motivo la *"falta de respeto a la Directora"*. Uno de los alumnos con dos observaciones escritas en el año, cuenta con una suspensión realizada en el mes de agosto por un día. No consta el motivo ni quién ha realizado el registro. Para culminar, se señala que el alumno que posee cinco registros en el transcurso del año, uno de ellos, significó el retiro de clase. En este registro consta que el alumno *"molesta en clase, se ríe a carcajadas, tamborilea en el escritorio. Se le advierte y continúa haciéndolo. Se pide al alumno que se retire y se niega en varias oportunidades"*. Como se puede apreciar anteriormente, solo un alumno de segundo año ha sido derivado al CAP de acuerdo a los registros efectuados en el año lectivo.

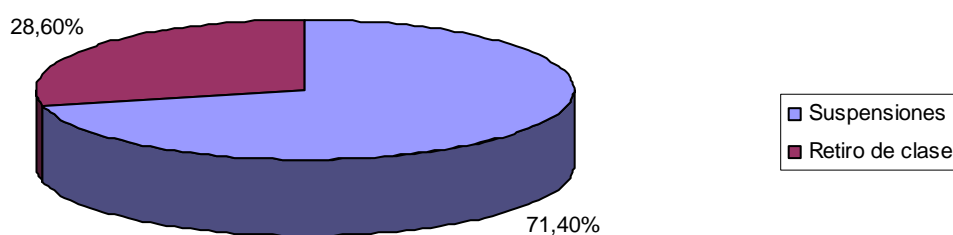


Figura 7.35 Medidas adoptadas posteriores a la observación escrita, registradas para estudiantes de Segundo año.

**7.3.1.3 Tercer año** En el caso de tercer año, se han registrado un total de 14 alumnos con ficha elaborada en el transcurso del año lectivo. En lo referente a la *cantidad de registros* encontrados por alumno, en los grupos 3º A y 3º B de este centro, tenemos un alumno con 9 registros, 1 alumno con 8 registros, 1 con 7 registros, 1 con 5, 2 con 3, 4 con 2 registros y finalizando, encontramos 4 alumnos con 1 registro. En total los registros suman 47 para los alumnos de tercer año.

Número de alumnos	Número de registros
1	9
1	8
1	7
1	5
2	3
4	2
4	1
<b>Total alumnos: 14</b>	<b>Total registros: 47</b>

*¿Dónde?*

De acuerdo a la información analizada, los lugares donde han ocurrido las situaciones que desencadenaron las observaciones de determinados alumnos, han sido, en un 61.7% en clase, un 27.7% en el patio, un 4.2% en una charla general sobre “tránsito” y un 6.4% de los casos no aclara el lugar (Figura 7.36).

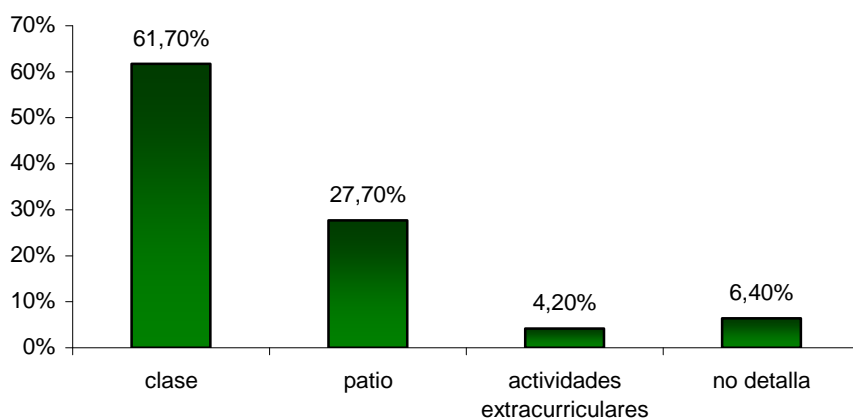


Figura 7.36 Lugares donde ocurre la violencia en estudiantes de Tercer año

¿Quién realiza el registro? En relación a quien realiza el registro se ha hallado que en un 68.1% de los casos la observación escrita ha sido realizada por docentes, en un 29.8% ha sido por adscriptos (incluyendo aquí a la Directora del centro) y en un 2.1% de los casos no aclara quien realizara la observación (Figura 7.37).

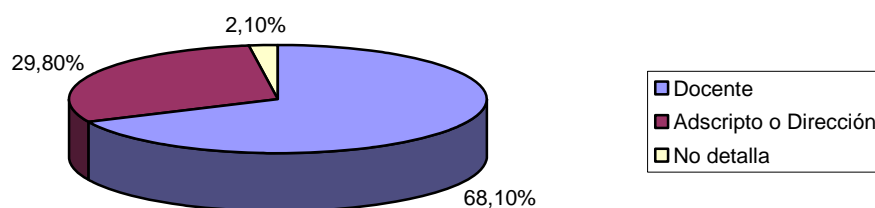


Figura 7.37 Quién ha realizado el registro en grupos de Tercer año.

Se detallan a continuación las situaciones de violencia que motivaron a la observación escrita para con los alumnos, presentándose previamente la Figura 7.38 y la Tabla 7.36 que permitirán una mayor comprensión de los resultados.

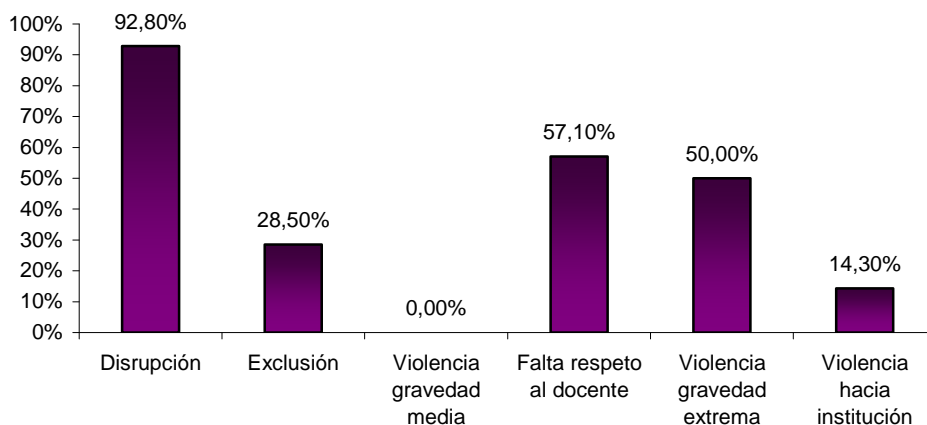


Figura 7.38 Formas de violencia en estudiantes de Tercer año

Tabla 7.36 Situaciones de violencia en Tercer año.

Alumnos	Número registros	Disrupción	Exclusión	Violencia gravedad media	Falta respeto al docente	Violencia gravedad extrema	Violencia a institución
1	9	x	x		x	x	x
2	8	x	x		x	x	
3	7	x	x		x	x	
4	5	x			x	x	
5	3	x			x	x	
6	3	x			x	x	
7	2	x			x		
8	2	x					x
9	2	x			x		
10	2	x	x				
11	1	x					
12	1					x	
13	1	x					
14	1	x					
Total 14	Total 47	Total 13	Total 4	Total 0	Total 8	Total 7	Total 2

#### *Disrupción*

De los 14 alumnos que cuentan con fichas de observaciones en los grupos de tercer año, 13 (92.8%) han sido registrados por molestar en clase e impedir el correcto desarrollo de la misma. Las razones incluyen, “*tirar papeles*”, hacer “*comentarios inadecuados*”, “*hablar sobre temas que nada tienen que ver con la clase*”, “*correr dentro del aula*”, y en tres casos se señala con alumnos y fechas diferentes, el “*salir de clase sin autorización docente*” en medio de la misma.

#### *Exclusión*

En lo que refiere a situaciones de exclusión, han sido registrados 4 alumnos (28.5%) por realizar agresiones verbales a compañeros como burlarse o insultarlos. Por ejemplo un estudiante ha sido observado en forma escrita por llamar “*gordo banana*” a un compañero, en otro caso un alumno hace referencia a otro estudiante diciendo que “*no es muy hombre*”. En otro caso, se señala que “*falta el respeto y se burla de una compañera*” llamándola por sobrenombres.

#### *Violencia de gravedad media*

No se han encontrado en tercer año, alumnos registrados por situaciones de violencia de gravedad media.



*Falta de respeto a docentes y demás autoridades*

Ocho alumnos (57.1%) cuentan con observaciones por faltar el respeto al docente. Se señalan aquí actitudes tales como negarse a realizar una tarea indicada, burlarse del docente, negarse a tomar asiento. Es esta última razón, específicamente el caso de un alumno que se dirige al docente con estas palabras: “yo no me siento nada, quien sos vos para hacerme sentar, pedazo de nabo”. Se destacan en repetidas oportunidades alumnos que presentan actitudes desafiantes para con los docentes.

*Violencia de gravedad extrema*

Se han encontrado en total 7 alumnos (50%) con observaciones escritas por uso de violencia física en el centro. Se señalan específicamente situaciones de “golpes”, “peleas”, “empujones”, y “puñetazos”. En un caso en el registro consta que “se retira de clase por pegarle a un compañero en la cabeza con la ventana”, en otro caso se observa por “amenazar a un compañero” al que antes agredió físicamente. Además, otro estudiante ha sido observado por “tirar del pelo a un compañera”. Siete de los ocho alumnos que han sido observados por utilizar la violencia física, también lo han sido, por molestar en clase.

*Violencia contra la institución educativa*

Se han encontrado aquí 2 estudiantes (14.3%) vinculados a situaciones de violencia contra la institución. En el primer caso se señala en la observación que el alumno “prende fuego un lápiz en la papelería” dentro del salón de clase y “raya los bancos”. En el segundo caso, se plantea una situación tal en que el estudiante, atenta contra la institución a la vez que falta el respeto a los compañeros, debido a que ha sido observado por “rayar el panel de madera, que había sido lijado el día anterior por alumnos de carpintería”.

*Medidas adoptadas posteriores a la observación escrita*

Han sido registradas en tercer año, las siguientes medidas adoptadas posteriormente a las observaciones escritas: suspensión, retiro o expulsión de clase, llamada telefónica a los padres y reunión personal del docente con padre o madre del estudiante. Entre los 14 alumnos de tercer año que presentan registros en el transcurso del año, 6 de ellos cuentan con medidas o sanciones posteriores a la observación escrita, las cuales suman un total de 8 (Tabla 7.37 y Figura 7.39).

Tabla 7.37 Sanciones posteriores a la observación escrita en Tercer año

Alumno	Número de registros	Número sanciones extra	Suspensiones	Retiro de clase	Llamadas telefónicas	Reunión con padres
1	9	2	0	0	1	1
2	8	2	2	0	0	0
3	7	1	0	0	1	0
4	3	1	0	1	0	0
5	2	1	0	0	0	1
6	2	1	0	1	0	0
Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total
10	31	8	2	2	2	2

El alumno que presenta 8 registros en el año, es el único que cuenta además con 2 suspensiones. Los motivos que se han constatado de acuerdo al registro, son, en el primer caso *“inconducta en clase”*, correspondiente a 1 día de suspensión en el mes de junio, en tanto en el segundo caso *“negarse a efectuar las tareas propuestas por el profesor”* correspondiente a una suspensión de 3 días a comienzo del mes de agosto. Posteriormente, 2 alumnos han sido sancionados con la expulsión de clase. Uno de ellos con 3 registros en el año, es retirado de clase constando en el cuaderno de conducta lo siguiente: *“Se le pide al alumno que se retire de clase por pegarle a un compañero en la cabeza con la ventana. El alumno se retira de clase amenazando al compañero. Finalmente el alumno admite haberse equivocado en su actitud.”* En el segundo caso, el alumno cuenta con 2 registros, en uno de ellos es retirado de clase habiendo sido advertido en varias oportunidades por el docente debido a su comportamiento inadecuado en clase. Para continuar señalamos el caso del alumno con 9 observaciones escritas, el cual presenta dos sanciones extras, una llamada telefónica a su casa y una reunión personal del docente con el padre del alumno. En el primer caso se señala por medio del docente *“actitud desafiante, prepotente y se burlaba del reto de la docente hacia él”*, en tanto en el segundo caso, consta *“molesta continuamente a un compañero de clase”*. El alumno con 7 registros en el año, presenta una llamada telefónica a la mamá, luego del séptimo registro en el que se señala únicamente *“inconducta en el patio”*. Finalizando, un alumno con 2 registros presenta la sanción de reunión del docente con su padre, posterior a la observación escrita que especifica que el alumno es *“observado por escribir en el panel de madera, el cual había sido lijado el día anterior por alumnos de carpintería.”*

Cabe señalar que entre los alumnos de tercer año no se ha encontrado registro de que alguno haya sido derivado al CAP.



Figura 7.39 Medidas adoptadas posteriores a la observación escrita, registradas para estudiantes de Tercer año

A modo de resumen La información analizada corresponde a los registros u observaciones escritas de los alumnos de primer, segundo y tercer año de UTU de Juan Lacaze, Uruguay. Se han encontrado un total de 47 alumnos con ficha de registro u observaciones escritas elaborada, y entre ellos se observan 173 observaciones escritas (Tabla 7.38).

Tabla 7.38 Número de alumnos y registros en relación al grupo de pertenencia

	Primer año	Segundo año	Tercer año	Totales
<b>Número de alumnos</b>	21	12	14	47
<b>Número de registros</b>	95	31	47	173

En relación a las situaciones de violencia que condujeron a la observación escrita, encontramos entre el total de alumnos registrados, es decir entre los 47 alumnos, un 70.2% de alumnos registrados por interrupción, un 23.4% registrados por situaciones de exclusión, un 8.5% registrados por situaciones de violencia de gravedad media, un 55.3% registrados por faltar el respeto al docente, un 53.2% registrados por situaciones de violencia de gravedad extrema, en tanto un 8.5% registrados por situaciones de violencia contra la institución (Tabla 7.39). Se evidencia en estos porcentajes que las formas de violencia escolar que han producido un mayor número de registros son la interrupción, las faltas de respeto a los docentes y en tercer lugar la violencia de gravedad extrema, que como se aprecia en lo comentado para con cada uno de los grupos, es

decir primero, segundo y tercer año, estas últimas refieren a violencia física particularmente.

Tabla 7.39 Formas de la violencia en relación al grupo de pertenencia

	Total alumnos registrados	Disrupción	Exclusión	Violencia gravedad media	Falta Respeto al docente	Violencia gravedad extrema	Violencia a institución
Primer año	21	14	6	3	10	12	0
Segundo año	12	6	1	1	8	6	2
Tercer año	14	13	4	0	8	7	2
Totales	47	33	11	4	26	25	4
Porcentajes	100%	70.2%	23.4%	8.5%	55.3%	53.2%	8.5%

Se recuerda que estos porcentajes corresponden al cálculo del número de alumnos observados en formas escrita por verse vinculados a una forma de situaciones de violencia, en relación al total de alumnos registrados en el Cuaderno de Conducta. Por ejemplo, entre los tres grupos son 33 alumnos los que han sido observados en forma escrita por disrupción, de los 47 alumnos que han sido observados en total por todas las formas de violencia. Por ello, los porcentajes no han de sumarse, debido a que en algunos casos un alumno cuenta con más de un registro efectuado por diferentes situaciones.

Como aspectos globales referentes a el escenario donde ha ocurrido la violencia motivo del registro escolar, se destaca que el lugar donde principalmente ocurren las situaciones de violencia es en el aula de clase, en un 58.4% de los casos, y en segundo caso en el patio o recreo, con un 20.2% (Figura 7.40).

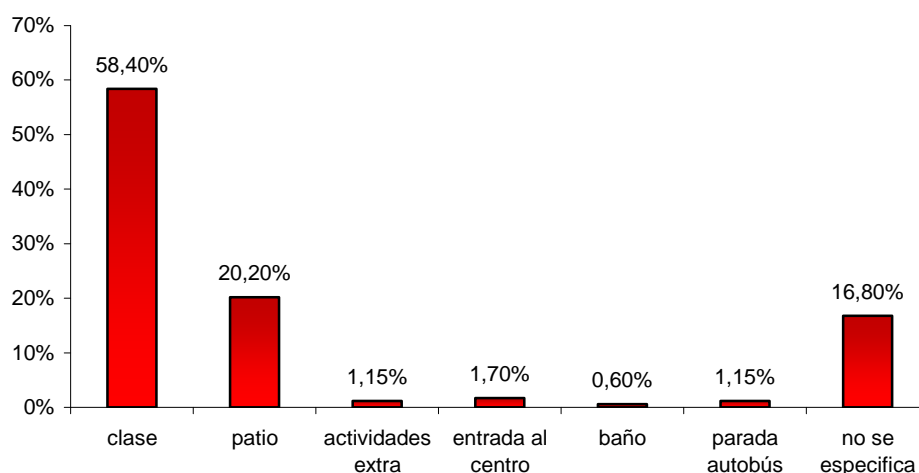


Figura 7.40 Lugares donde ocurre la violencia en los centros educativos de Juan Lacaze.

En lo que respecta a quién ha realizado los registros, han resultado ser los docentes quienes realizan los registros en la mayoría de los casos, para ser exactos en un 67.6% y en segundo lugar los adscriptos, en un 23.7% de los registros (Figuras 7.41).

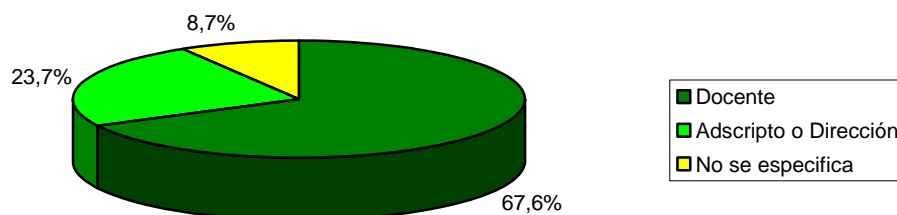


Figura 7.41 Quién realiza el registro

**Concluye** así el capítulo destinado a la exposición de resultados hallados en la investigación, habiéndose presentado aquí las perspectivas de los estudiantes, docentes, y de la información registrada en el cuaderno de conducta. Se realizan los comentarios al respecto en el capítulo destinado a la Discusión.



## *Capítulo VIII*

### *Discusión y Conclusiones*

Se presentan en este capítulo los resultados más relevantes de la investigación. La discusión que surge en relación a estos, ha sido triangulada y propuesta reflejando la complementariedad de las tres perspectivas de la investigación desarrollada: la de los estudiantes, la de los docentes y la aportada por el registro de situaciones de violencia escolar, conocido como Cuaderno de Conducta. Se destacan aquí las conclusiones más importantes de la investigación, como así sus aportaciones y limitaciones.

### **8.1 Calidad de vida de los adolescentes de Juan Lacaze**

Desde inicios de la presente investigación se ha destacado la importancia que se atribuye al contexto en el desarrollo del individuo, aspecto que se ha comentado ampliamente en la revisión teórica propuesta desde diferentes investigaciones basadas en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987). Los vínculos establecidos en las diferentes relaciones durante todo el desarrollo del individuo, le influenciarán, pudiéndose identificar en el transcurso de la vida determinados factores de riesgo y de protección, es decir, agentes que podrán contribuir o proteger, ante el desarrollo de conductas problemáticas que podrían vincularse al tema de interés del presente estudio, la violencia escolar. Es en este sentido que resulta importante la valoración que los adolescentes realizan al respecto de las diferentes relaciones que establecen con los demás, pudiendo actuar estas como formas de protección ante la violencia.

La mayor parte de los adolescentes, valoraron positivamente las diferentes relaciones acerca de las cuales se les consultó al respecto de su calidad de vida. Otorgaron, las mayores puntuaciones, por encima de la media teórica, a la relación con "los amigos", con "la madre", "en su casa", "con ellos mismos" y "con el ocio". Se ha visto reflejada en las respuestas de los estudiantes, la diferencia existente entre el vínculo establecido con los amigos, en relación al vínculo con los iguales, aspecto señalado previamente desde la investigación en otros contextos (Coleman y Hendry, 2003; Díaz Aguado y cols., 2004). El vínculo con los amigos, resulta más estrecho e íntimo que el vínculo establecido con los demás compañeros de clase; también el vínculo con amigos ha sido señalado como factor de protección fundamental en la vida de los adolescentes (Lisboa y Koller, 2009). La diferencia de la valorización entre la relación con amigos o con compañeros, podría encontrarse acentuada por aquellos alumnos que viven situaciones de victimización y no se encuentran a gusto en el grupo; recordando la importancia que presenta en esta etapa las percepciones que los adolescentes tengan de si mismos y de sus compañeros (O'Brien, 1999).

La alta puntuación obtenida en general, en la relación con "la madre", resulta significativo y devuelve a la importancia desde todo punto de vista tiene el relacionamiento con la familia, siendo el vínculo parental, fundamental en el desarrollo de los niños y adolescentes. La percepción que el adolescente tenga de las conductas de sus padres, las aprobaciones y desaprobaciones que les manifiesten en determinados comportamientos, como así la orientación que puedan brindarle, influirá en su propia conducta.

En contrapartida, aunque sobrepasando la media teórica, las puntuaciones más bajas otorgadas por los estudiantes, refieren a su relación "con el instituto", "con los



docentes”, “con lo que aprenden” y “con la clase”. Este resultado advierte acerca de la importancia de mejorar este relacionamiento, debido a que el apoyo docente ha sido identificado como un importante *factor de protección* (Jessor y cols., 2003; Mancini y Huebner, 2004). Considerando que los estudiantes y profesores comparten el espacio educativo cotidianamente, se plantea como significativo el hecho de que tal relación sea positiva y permita una comunicación fluida entre ambos, la cual puede contribuir en el control de la violencia escolar.

Los resultados obtenidos en la presente investigación al evaluar la calidad de vida de los estudiantes, presentan similitud con los obtenidos con estudiantes españoles, en la investigación desarrollada por Díaz Aguado (y cols., 2004); investigación de la cual se ha extraído el cuestionario CEVEO, utilizado con los participantes de Juan Lacaze, Uruguay; y la cual ha sido la referencia principal de la presente tesis. Los estudiantes españoles también valoraron positiva y principalmente, el vínculo con la familia, los amigos y el ocio; estableciendo también una diferencia entre la valoración para con los amigos y para con los iguales, siendo esta última menor. Además, señalaron las relaciones establecidas en el centro educativo como las de menor valoración, entre ellas la relación con los docentes.

Continuar el estudio acerca de la calidad de vida de los estudiantes de Juan Lacaze, permitiría identificar otros vínculos a fortalecer, lo cual ayudaría a definir un perfil de intervención más adecuado, como así relacionar determinados aspectos hallados, a investigaciones actualmente desarrolladas, destinadas a identificar aspectos del contexto y calidad de vida, y su relación con las situaciones de violencia (Miller y Mwavita, 2001; Irwin, 2004). Así mismo, la información hasta aquí obtenida permite señalar que la relación estudiante-docente, resulta un vínculo fundamental a fortalecer; así como la relación entre el profesorado y las familias, siendo la relación con “la madre” la más valorada por los adolescentes.

## **8.2 Situaciones de violencia**

En relación al objetivo de esta tesis, referente a conocer y analizar las situaciones de violencia que se viven en los centros de la ciudad de Juan Lacaze, los resultados permiten corroborar desde las tres perspectivas analizadas, que en los centros estudiados existen variedad de situaciones de violencia. Desde la perspectiva de estudiantes y docentes, la violencia escolar entre adolescentes ha sido corroborada; así mismo, lo refleja el Cuaderno de conducta. Siendo desde la perspectiva docente y desde el Cuaderno de conducta donde se han señalado otras manifestaciones de violencia escolar, más allá de la violencia entre adolescentes, como lo es la disrupción, la

violencia hacia los docentes y la violencia hacia la institución. Las diferentes manifestaciones de la violencia se han identificado en todos los grupos. Este aspecto indica que la ciudad de Juan Lacaze, no se encuentra ajena a una realidad ampliamente evidenciada y reclamada desde la investigación internacional.

En el caso de los docentes participantes, casi el 90% de estos señalaron la existencia de la violencia en los centros durante el curso consultado. Principalmente, las manifestaciones de la violencia desde la perspectiva del profesorado refieren a violencia entre iguales, destacándose el uso de sobrenombres hirientes entre los estudiantes. Posteriormente refieren a la violencia física reflejada en acciones diversas como pegar, empujar, coger del pelo o cuello a algún compañero; para en tercer lugar proponer otra forma de exclusión, como lo es el insultar. Estas tres manifestaciones de violencia escolar, con su variantes cada una de ella, resultan las mas destacadas por los docentes.

Por otra parte, la perspectiva aportada desde el análisis de Cuaderno de Conducta, es decir el lugar de registro de las situaciones de violencia suscitadas en el centro, aporta datos un tanto diferentes. Cabe señalar aquí, que los profesores resultan los principales hacedores de estos registros, en los cuales las situaciones de *disrupción* provocadas por los estudiantes se han evidenciado como el primordial motivo de observación (registro en el cuaderno de conducta). En tanto el segundo lugar para las acciones motivo de observación han resultado las *faltas de respeto al docente* u otras autoridades del centro; para en el tercer lugar, encontrar a la *violencia física* entre los estudiantes (considerada en relación a la categorización propuesta en este trabajo, como situación de violencia de gravedad extrema). En lo referente a la investigación previa desarrollada en Uruguay, la información con la que se cuenta aportada por Viscardi (2003) al respecto de un análisis de cuadernos de conducta a fines de la década de 1990, señalaba que los motivos de observaciones escritas o registros para los estudiantes, correspondían a principalmente “incivildades” entre ella el molestar en clase o infringir normas, en segundo lugar a agresiones verbales y físicas entre estudiantes y hacia los profesores, y la depredación del centro. Sin realizar conclusiones definitivas al respecto, los resultados de una década atrás resultan similares a los presentados en esta tesis, situación que lleva a pensar en la crítica de Rodríguez Zidán (2008) al respecto del Sistema educativo uruguayo, donde planteaba que el mismo “acarrea” problemáticas perdurables y aparentemente inmodificables desde comienzo de siglo, sin que se hayan tomado decisiones efectivas al respecto.

Esta diferencia conduce a pensar acerca de otros aspectos comentados por los docentes, los cuales señalaban que el primer paso de acción ante la violencia escolar, es el diálogo con los estudiantes. Posiblemente entonces, en muchas oportunidades se

dialogue con ellos, intentando dar solución a la problemática, sin que se llegue a efectuar una observación escrita para con el estudiante. La violencia física resulta una problemática recurrente, desde las respuestas docentes como desde el registro docente, lo cual puede deberse a su característica de ser visible a todos cuando ocurre y considerado de gravedad principalmente por los espectadores adultos, al menos en la mayor parte de los casos. De otra parte, el orden que se ha encontrado en el Cuadernos de conducta, entre los diferentes motivos que han conducido a una observación escrita, coinciden con las respuestas que el Defensor del Pueblo (2006) presentó desde la perspectiva de los jefes de estudio consultados en España, las prioridades de preocupación acerca de la violencia escolar para estos resultaron ser, en primer lugar la *disrupción*, en segundo lugar *las malas maneras y agresiones de los alumnos a los profesores* y en tercer lugar *los abusos entre alumnos*. Resulta curioso, una vez más como en el caso anterior, refiriendo a aspectos de la calidad de vida de los estudiantes; el encontrar tal coincidencia entre contextos tan alejados. Así mismo, las semejanzas entre la investigación correspondiente a esta tesis, y datos aportados por investigaciones a nivel internacional y particularmente en España, se repiten en el transcurso de esta discusión, como se apreciará a medida esta avance. En lo referente a Uruguay, las investigaciones previas a esta tesis, que han aportado los datos más generales, señalan las agresiones verbales o físicas como las de mayor ocurrencia y más urgentes de erradicar (Cajigas y cols. 2002 a y b; Viscardi, 2003, 2004).

La disrupción se presenta de esta manera como una forma de violencia escolar importante, que desemboca en la mayor parte de observaciones escritas (forma de sanción leve) encontradas en el documento analizado. Estas situaciones resultan por demás molestas para los docentes, siendo así destacado en varias investigaciones (Díaz Aguado y cols., 2008; Defensor del Pueblo, 2000, 2006; Muñoz, Carreras y Braza, 2004; Ortega y cols., 2001); además, interrumpen los procesos de enseñanza aprendizaje que deberían darse en el espacio escolar (Uruñuela, 2007). A la vez se ha encontrado un alto porcentaje de situaciones registradas en el Cuaderno de conducta correspondientes a faltas de respeto a docentes u autoridades del centro, perpetradas por estudiantes. Llama la atención que estas dos manifestaciones de violencia escolar, es decir la disrupción y faltas de respeto hacia los adultos, se presenten como mayoritarias. Cabría indagar en posteriores investigaciones, la posible relación entre estas manifestaciones de violencia escolar, evaluando qué límites, establecen los docentes entre ambas, es decir, cuándo se considera disrupción y cuándo falta de respeto. Este aspecto propone incógnitas a investigar a futuro.

Los resultados en torno a las situaciones de violencia obtenidos por medio del cuestionario aplicado a los estudiantes participantes, han permitido conocer la existencia de alumnos que viven en situación de víctimas, otros como agresores y un alto

porcentaje de alumnos espectadores de la violencia. El fenómeno se plantea con ciertas similitudes, a lo estudiado en otros contextos, como se comenta a continuación. Encontramos entre los alumnos, un porcentaje de aproximadamente 4%, que podrían ser considerados en situación de violencia riesgosa, precediendo a posibles casos de bullying.

Es así, que se verifica desde entonces, la hipótesis planteada, respecto a la existencia de violencia en los centros de Educación Media de esta ciudad. Se ha corroborado la misma desde las tres perspectivas analizadas: estudiantes, docentes y registro en el cuaderno de conducta.

A continuación se presentan las conclusiones más relevantes del fenómeno violencia escolar, desde la visión de los estudiantes, los cuales se han posicionado de acuerdo a sus respuestas en los diferentes roles que se dan en la violencia escolar entre adolescentes: víctima, agresor y espectador.

8.2.1 Situación de víctimas. Como se puede observar en los resultados obtenidos desde la perspectiva de los estudiantes, las situaciones más frecuentes de victimización son la exclusión social y la agresión verbal. Se presentaron altas frecuencias en la violencia expresada en situaciones tales como “hablan mal de mi”, “me ponen sobrenombres” y “me insultan”. Fueron estas las formas de violencia vividas en mayor porcentaje. En segundo lugar, los porcentajes de incidencia altos, corresponden al *factor de victimización de gravedad media*. En último lugar, encontramos los porcentajes de formas de *victimización graves* destacándose las situaciones como “me pegan”, “me amenazan para meterme miedo” y “me intimidan con frases o insultos de carácter sexual” las cuales presentan valores semejantes a las situaciones de violencia de gravedad media. Si se aumenta la frecuencia de los hechos y se atiende únicamente a la frecuencia de ocurrencia “muchas veces” se mantiene esta tendencia de disminución de la violencia en relación al aumento de la gravedad, destacándose entre todas las situaciones el uso de “sobrenombres hirientes”, siendo uno de cada diez estudiantes víctimas de esta manifestación de la violencia escolar. Estos aspectos, verifican la hipótesis planteada, a partir del análisis de investigaciones en otros contextos, en que la *exclusión social y la agresión verbal* son las formas de violencia más frecuentemente vividas por los adolescentes. Además, coinciden con los resultados de las investigaciones realizadas en España, y presentadas anteriormente aquí, como Informe del Defensor del Pueblo (2000, 2006) y Programa de Prevención de la Violencia y Lucha Contra la Exclusión desde la Adolescencia (Díaz Aguado y cols., 2004). La exclusión social y agresión verbal, se presenta como la forma de agresión más utilizada por los agresores y la más sufrida por las víctimas, en ambos contextos.

Si bien las situaciones de violencia de menor gravedad, a decir la exclusión social y la agresión verbal, como se ha comentado, resultan las de mayor incidencia; conviene señalar que un 13.27% de los estudiantes evaluados declara haber sufrido “alguna vez” o más veces, intimidaciones con frases o insultos de carácter sexual; un 15.26% señala haber sufrido agresiones físicas; un 2.75% que le han obligado con amenazas a situaciones de carácter sexual; y un 2.5% que le han amenazado con armas. Estos porcentajes, aunque marcadamente menores a las formas de menor gravedad y que disminuyen en tanto se aumenta la frecuencia, resultan más que alarmantes, sumado al componente de gravedad que estas acciones suponen.

En lo referente a la estructura de la victimización, las distintas situaciones de victimización que los estudiantes declaran sufrir en la escuela, varía con una estructura factorial que difiere de los agresores y espectadores. Se han hallado para las víctimas tres factores: exclusión social y agresión verbal, victimización de gravedad media, y victimización de gravedad extrema. Díaz Aguado (y cols., 2004) ha señalado en su investigación con estudiantes españoles, que “dicha estructura, la frecuencia de cada problema y las correlaciones observadas entre ellos confirman la necesidad de diferenciar en función de la gravedad de las situaciones de violencia por las que se pregunta, y de considerar de forma independiente, y de inferior gravedad a las situaciones que hacen referencia a la exclusión y el rechazo” (p.56). Esto permitirá, dirigir una búsqueda de agentes provocadores de las diferentes situaciones, de forma más específica. La estructura factorial obtenida con los estudiantes de Juan Lacaze, Uruguay, se corresponde a la obtenida por Díaz Aguado y (cols., 2004) en su investigación con estudiantes españoles al respecto de la obtención de tres factores. Esto ocurre con la excepción de que el *factor victimización de gravedad media*, en el caso de los estudiantes españoles involucra situaciones que en la investigación que aquí se presenta acerca de Uruguay, corresponden a los otros dos factores hallados, estas situaciones son “me llaman por sobrenombres que me ofenden y ridiculizan” que en el caso de la presente tesis corresponde al factor exclusión; en tanto “me pegan” y “me amenazan para meterme miedo” que corresponden al *factor violencia de gravedad extrema*.

Olweus (2004) plantea, como se propuso anteriormente, la “estabilidad” que suelen presentar las situaciones de víctimas y agresores. Es decir, quienes han sido víctimas, presentan tendencia a que esta situación se repita, se genera un “ciclo vicioso de victimización” (Gilmartin, 1987, en Van der Meulen y cols., 2003). Los estudios retrospectivos han permitido afirmar ciertos aspectos de la personalidad adulta asociados a la victimización vivida en la niñez o la adolescencia, entre ellos hábitos de evitación social, baja autoestima, depresión, alto nivel timidez, dificultad para hacer amigos, nerviosismo (Hugo-Jones & Smith, 1999; Van der Meulen y cols., 2003) En la presente tesis, las correlaciones obtenidas entre los diferentes factores de victimización

analizados, permiten apreciar en este sentido, determinados aspectos. Existe alta correlación entre los factores, con lo cual se podría pensar que los alumnos que sufren un tipo de victimización, en general sufren también otras formas de victimización más graves. Por ejemplo, entre los factores de *exclusión* y *victimización de gravedad media*, la correlación fue de 0.420; entre *victimizaciones de gravedad media y de gravedad extrema*, la correlación fue mayor aún, con una puntuación de 0.542; en tanto que entre la *exclusión* sufrida y la *victimización de gravedad extrema*, fue de 0.502.

8.2.2 Situación de agresores. Como se ha podido apreciar en el apartado de resultados, los estudiantes agresores se señalan como tales, principalmente en situaciones de exclusión social y agresión verbal. Se presentaron altas frecuencias en las situaciones “llamar por sobrenombres que ofenden o ridiculizan”, “hablar mal de alguien” e “insultar”. Los porcentajes asociados a estas situaciones han resultado más elevados que desde la perspectiva de víctimas, manteniéndose tanto en víctimas como en agresores las mayores frecuencias para estas tres formas de violencia escolar entre estudiantes.

En lo referente a la estructura de la agresión, las distintas situaciones de agresión que los estudiantes declaran haber realizado en la escuela, varía con la misma estructura factorial que en el caso de los espectadores de la violencia. Esta estructura factorial obtenida contrajo la existencia de dos factores, el factor *exclusión social y agresión de gravedad media*, y en segundo lugar el factor *agresión grave*. Esta estructura factorial coincide con la hallada con estudiantes españoles en la investigación de Díaz Aguado (y cols., 2004). En el caso de las situaciones correspondientes al factor *agresión grave*, se destacan las situaciones “pegar”, “amenazar para meter miedo” e “intimidar con frases o insultos de carácter sexual” entre las otras. Los porcentajes de ocurrencia de las diferentes manifestaciones de la violencia, disminuyen en tanto aumenta la frecuencia de los hechos, aspecto antes visualizado en el caso de las víctimas, y que se asocia a la realidad internacional señalada en otras investigaciones (Defensor del Pueblo, 2000, 2006; Díaz Aguado y cols., 2004).

Como se observa en los resultados obtenidos al respecto de los estudiantes de Juan Lacaze, Uruguay, son diez entre las situaciones de violencia escolar propuestas para evaluar, con una frecuencia de “muchas veces”, que se dan en porcentajes mayores para los agresores que para las víctimas. De una parte, esto, puede asociarse y analizarse enfocando el fenómeno de violencia en el grupo. Es decir, como se ha señalado en esta tesis, la violencia escolar entre adolescentes, y el fenómeno del maltrato específicamente, ocurre en el grupo de iguales, y en muchas oportunidades se da como agresiones de un grupo de estudiantes, contra una única víctima. De otra parte, el ser mas los agresores que se perciben como tales, que las víctimas, podría estar asociado a la tendencia de algunas víctimas de violencia a sentir cierta culpabilidad y

responsabilidad de serlo, y por ende asumir la situación como merecida, con lo que se justificaría la acción del agresor y la situación de víctima no se asumiría como tal, sino como normal.

La “estabilidad” propuesta por Olweus (2004), en el caso de los agresores se asocia a las correlaciones obtenidas entre los factores de agresión. Existe una correlación de 0.64 entre el *factor exclusión y agresiones de gravedad media* y el *factor de agresiones graves*, con lo cual se destaca la tendencia a que sean los mismos estudiantes que realizan agresiones de menor gravedad, que los que realizan las agresiones de mayor gravedad. También en los agresores, como en el caso de las víctimas, se ha de atender a las diferencias entre las formas de agresión menos y más graves, a la hora de investigar y analizar.

La correlación obtenida entre los factores de victimización y los factores de agresión, ha evidenciado que las puntuaciones más altas se han encontrado entre las situaciones de victimización de gravedad extrema y las situaciones de agresión de gravedad extrema (0.547). Lo que indicaría que a medida que aumenta la probabilidad de ser víctimas de situaciones de gravedad extrema, aumenta la probabilidad de ser agresor de gravedad extrema.

8.2.3 Situación de espectadores Los espectadores, es decir los alumnos que han conocido situaciones de agresión a compañeros, y no han participado en ellas, se presentan en altos porcentajes. Estos mantienen la tendencia planteada en los alumnos que se declaran como víctimas o agresores, con lo cual, encontramos que disminuyen las puntuaciones a medida que aumenta la gravedad de los hechos; siendo los porcentajes más altos los encontrados en casos de *exclusión social y agresión verbal*, en situaciones tales, como “poner sobrenombres...”, “insultar” y “hablar mal de alguien”. Posterior a las situaciones de exclusión, los alumnos espectadores señalan el “pegar” como lo que mas ocurre, para posteriormente y en descenso encontrar los porcentajes que refieren a formas de violencia de mayor gravedad, como “amenazar para meter miedo” o “intimidar con frases o insultos de carácter sexual”.

La estructura factorial para las situaciones de violencia en referencia a los estudiantes espectadores, coincide con la de los agresores. Se han obtenido así dos factores, uno de ellos correspondiente a las situaciones de exclusión social y violencia de gravedad media, en tanto el segundo, corresponde a las situaciones de violencia de gravedad extrema.

La tendencia de resultados hallada con los estudiantes espectadores de Juan Lacaze, Uruguay, resulta muy semejante a lo aportado en la investigación de Díaz

Aguado (y cols., 2004), con los estudiantes espectadores en centros educativos españoles. Cabe resaltar, que este amplio grupo de alumnos, ha de ser muy tenido en cuenta al pensar en una intervención, habiendo presentado previamente en esta tesis, las diferentes posiciones o roles que los estudiantes espectadores pueden desempeñar en torno a las situaciones de violencia (Barg, 2007, Olweus, 2004). La importancia del rol del espectador, se ha visto reflejado en uno de los programas de la UNESCO de "Educación para la no violencia" dirigido por Salmivalli en Finlandia (Monclús, 2005) denominado "Utilizar la fuerza de los grupos de iguales para la prevención", programa que se centra en la actitud de los testigos de la violencia, no solo hay que modificar la conducta del "tirano" si no del que lo deja actuar. Sin duda el rol que podrían desempeñar al implicarse, al intervenir en forma correcta frente a una agresión, intentando mediar, proponiendo diálogo entre agresor y agredido, etc.; son fundamentales para trabajar sobre el problema. A la vez, resultaría interesante el poder indagar sobre los sentimientos de los espectadores, sobre las razones personales que les llevan a ser solo "espectadores de la violencia".

La intervención a nivel de víctimas y agresores es importante, gran parte de la investigación internacional se ha centrado en ello; y es por cierto necesario dar una atención personalizada a aquellos adolescentes más vinculados a las situaciones de violencia. Así mismo, la tendencia actual es ubicar el fenómeno de la violencia escolar y del maltrato o bullying en particular en el grupo de iguales, con lo cual la intervención ha de desarrollarse a nivel de grupo en su totalidad, ha de ser global e integral como se ha señalado previamente en la fundamentación teórica de esta tesis; siendo todos los estudiantes, fundamentales en los procesos de intervención.

### **8.3 Detección de casos de riesgo**

Como uno de los objetivos de este trabajo, se propuso identificar casos de alumnos que pueden encontrarse en situación de riesgo. Como criterio para la identificación de sujetos de riesgo, se seleccionó el percentil 95 (Díaz Aguado y cols, 2004), en ambos casos, para víctimas y agresores. En las víctimas hallamos, en el *factor exclusión* un 3.2%, en el *factor victimización de gravedad media* un 3.5% y en *victimización de gravedad* un 3.5%. Para los agresores el punto de corte nos permite proponer, respecto al *factor de exclusión y agresión de gravedad media* a un 3.9% de los alumnos y en *agresiones de gravedad* a un 4.6%. En resumen, alrededor de un 3.75% de los alumnos de la muestra, se encuentran en situación de riesgo, pudiendo encontrarse muy perjudicados en ambos casos, viviendo situaciones con características de bullying. Como se aprecia, los porcentajes más altos corresponden a la violencia de mayor gravedad, principalmente en el caso de los agresores, esto podría encontrarse



asociado a que las situaciones de maltrato o bullying, como se ha señalado desde la teoría, presentan un alto nivel de gravedad, ocurriendo con una frecuencia continuada durante un plazo extenso de tiempo, con lo cual las agresiones en muchos casos van acrecentando su nivel de gravedad. Como previamente se ha señalado el bullying es una forma de violencia por demás compleja, con lo cual, los estudiantes relacionados a la dinámica necesitan un apoyo particular, sumado a la intervención que se pueda desarrollar a nivel de grupo y de centro educativo.

El confirmar casos de bullying requeriría de análisis más exhaustivos, por lo cual aquí no se afirma la existencia de tales situaciones. Lo que sí se señala es la necesidad de evaluar con mayor precisión los posibles casos, y de confirmarse la existencia de situaciones de bullying para con ciertos estudiantes, trabajar en forma específica y urgente en la intervención con ellos.

#### ***8.4 Que hacen los estudiantes cuando otro/a es víctima de violencia***

En situaciones de violencia entre adolescentes, cuando un compañero o un amigo es víctima de agresiones, las conductas adoptadas y declaradas por los estudiantes como las más frecuentes, resultaron ser el “intervenir en caso de que el agredido sea un amigo” en un 74.18% de los casos y seguidamente con un porcentaje tanto menor, “intervenir en caso de que no sea un amigo” (46.24%) y en tercer lugar “acudir por ayuda a un profesor” (27.52%). Estas respuestas reflejan una actitud muy positiva. Así mismo se encontraron porcentajes altos, entre un 22 y 16%, de respuestas en que los estudiantes señalan que “no hacen nada aunque creen que deberían hacerlo”, “no hacen nada porque no es su problema”, “se meten con él lo mismo que el grupo”. Estas últimas respuestas, relacionadas a la diferencia encontrada en las acciones cuando la víctima es un amigo o cuando es un compañero, posicionan nuevamente ante la urgencia de trabajar con los estudiantes acerca de lo que significa la violencia para quien la sufre, sea amigo o compañero, como así alguien desconocido. Urge motivar en el alumnado la necesidad de erradicar la violencia en todas sus manifestaciones, mejorando las relaciones entre estudiantes, entre estudiantes y docentes y con la comunidad educativa en general.

#### ***8.5 La violencia en relación a la edad de los estudiantes***

Desde la investigación a nivel internacional se ha señalado una disminución de la violencia en tanto aumenta la edad de los estudiantes. Así lo señaló Olweus (2004) en sus trabajos en Noruega y Suecia. La información del Defensor del Pueblo en España

(2000) destacaba la disminución del número de víctimas en tanto aumentaba la edad de los estudiantes; también en este informe la incidencia de la violencia física manifestada en el “pegar” disminuía en general para los diferentes implicados en la violencia con la edad (aunque el nivel de agresores varones se mantenía). En el caso de las investigaciones de Díaz-Aguado (y cols., 2004) con estudiantes también españoles, se halló que en la adolescencia temprana existe un mayor riesgo de violencia que en edades posteriores. Se detectó que los cursos de mayor riesgo coincidían con la adolescencia temprana, es decir los tres primeros años de la Educación Media (ESO en España) correspondientes a edades de los 13 a 15 años. De otra parte, las investigaciones previas en Uruguay, desarrolladas por el equipo de investigación de Cajigas (y cols., 2002a, b) con estudiantes de Montevideo con edades entre 11 y 17 años, encontraron que la tendencia a vincularse con amigos transgresores aumentaba con la edad, así mismo ocurría con la actitud personal que facilita la agresión; la falta de control a las conductas agresivas tiene su valor máximo a los 13 años, manteniéndose en edades mayores.

En la presente tesis, desarrollada en Juan Lacaze, Uruguay, el análisis respecto a la información aportada por los estudiantes mostró que tanto para los víctimas como para los espectadores, las situaciones de violencia disminuyen en tanto aumenta el nivel educativo, los estudiantes de primer año cuentan con los valores más altos, en tanto en quinto y sexto año se hallan los valores más bajos (para los espectadores el valor de sexto es más alto que el de quinto, igualmente menor al resto de los años). Para con los agresores la disminución se da con ciertas diferencias, en las situaciones de exclusión y agresión de gravedad media el máximo se encuentra en segundo año, en tanto para las agresiones de gravedad extrema el valor máximo se ubica en tercer año. Así mismo con los agresores, se puede concluir que los valores máximos corresponden a los tres primeros años de Educación Media; para en cuarto, quinto y sexto disminuir considerablemente, presentando el valor mínimo de situaciones de violencia en sexto año.

Por otra parte desde la perspectiva de los docentes, cabe destacar que de 19 docentes participantes, solo dos señalaron no conocer situaciones de violencia en los centros; ante lo cual uno de estos dos docentes, argumentó que esto se debía a que trabajaba con “grupos mayores dentro de la Educación Media” para ser más exactos, con cuarto, quinto y sexto año. Así mismo, ya en el comienzo de la entrevista, cuando se les consultó sobre las manifestaciones de la violencia que conocían en el centro, un grupo de estos docentes, señaló percibir la violencia principalmente entre los estudiantes de menor edad, como se puede apreciar en el apartado de resultados. Ambos aspectos se vinculan a una mayor percepción de la violencia asociada a las menores edades en la Educación Media.

La perspectiva obtenida a partir del análisis de la información aportada por el Cuaderno de conducta, respecto a los registros de primero, segundo y tercer año, con los que se ha contado; permite destacar que en primer año el total de alumnos registrados corresponde a 21, habiendo sido motivo estos 21 estudiantes de un total de 95 observaciones escritas o registros. Posteriormente para segundo y tercer año, los valores corresponden a, en segundo año un total de 12 alumnos con 31 registros, en tanto, en tercer año se han hallado un total de 14 alumnos para 47 observaciones escritas. Datos que reflejan un máximo valor de estudiantes observados y de registros efectuados en primer año.

En datos generales, se estaría confirmando, la hipótesis propuesta para esta investigación que señalaba la disminución de la violencia en tanto aumentaban las edades de los estudiantes. Aspecto que podría asociarse a diferentes razones, entre ellas recordar la noción de “transición ecológica” (Bronfenbrenner, 1987; Coleman y Hendry, 2003) vivida por los estudiantes en el cambio asociado al pasaje desde la primaria a la educación media o secundaria. Y aquí, recordar el rol que en los grupos desempeña la violencia como mecanismo de adaptación y como medio de comunicación entre los adolescentes (García y Madriaza, 2005). Además de destacar que la adquisición de madurez e identidad que acompaña a la edad, podría explicar en parte la disminución de la violencia para los grupos mayores. Díaz-Aguado (y cols., 2004) señala al respecto que varios investigadores sugieren que lo que cambia en realidad con la edad, puede ser la visibilidad de la violencia, y no la violencia como tal. Igualmente, no se descarta la existencia de la violencia en los grupos mayores, con lo cual la identificación de estos estudiantes y el trabajo individual, asociado al trabajo de grupo en torno a la violencia, se presentan indispensables, y cuanto antes mejor. Todos los aspectos señalados, resumen la importancia de la intervención temprana ante la violencia.

## **8.6 Recursos con que cuentan los estudiantes en casos de violencia.**

### ***El papel de los docentes***

La consulta a los estudiantes respecto a las figuras con las que cuentan ante las situaciones de violencia, puso de manifiesto que las figuras más disponibles a la hora de pedir ayuda son “los amigos” y “las madres” en segundo caso. “Los docentes” han sido ubicados en el último lugar de personas disponibles; dato paradójico partiendo de que la consulta refiere al espacio educativo, donde los profesores serían el adulto más cercano y de más fácil acceso. Esto se repite tanto si la víctima es el alumno consultado, como si la víctima es un compañero, en ambos casos el profesor resulta el último recurso. Si se relacionan estos resultados con los antes señalados respecto a la *calidad de vida de los*

*estudiantes*, que mostraron índices bajos de satisfacción en las relaciones establecidas con docentes y el instituto en general (en comparación al resto de las relaciones propuestas); la alarma es aún mayor. De otra parte, al consultar a los estudiantes respecto a qué hacen los docentes ante las situaciones de violencia, las respuestas son más bien positivas, con altos porcentajes de valoración hacia actitudes como “actúan como mediadores...”, “intervienen activamente para solucionar”, “trabajan activamente para prevenir...”. Así mismo, se encontró entre un 20 y 30% de respuestas que señalan que los profesores “no se enteran”, “no saben impedirlo” y “miran para otro lado” ante la violencia. Estas últimas respuestas reflejan una suerte de desencuentro de los estudiantes para con los docentes, con una fuerte tendencia a no contar con ellos para resolver los problemas de violencia que puedan estar viviendo.

El perfil de respuesta hallado entre los estudiantes participantes, coincide con el encontrado en la investigación con estudiantes españoles desarrollada por Díaz Aguado (y cols., 2004). Tendencias similares se encontraron en el Informe del Defensor del Pueblo (2000), contexto en el cual también se señala la necesidad de mejorar la relación que los adolescentes y profesores establecen (Díaz Aguado y cols., 2004).

Con el fin de indagar la perspectiva docente referente a estos aspectos, se les consultó a los profesores de Juan Lacaze, acerca de si los estudiantes recurrían a ellos en busca de ayuda y por qué pensaban que lo hacían. Ante la consulta, más de la mitad de los docentes participantes respondieron que sí los estudiantes recurrían a ellos, en tanto cerca del 30% respondieron que los estudiantes recurrían a profesores específicos, mas adecuados para actuar, como el Profesor Consejero que es el docente elegido por cada grupo de alumnos al comienzo de año para discutir y ayudar en diversas situaciones; o al POP, que es el Profesor Orientador Pedagógico. Solo un 15% de los profesores participantes señalaron que los estudiantes no recurrían a ellos. Se destacó entre las respuestas docentes que estos sienten que no cuentan con el tiempo necesario para dialogar con los estudiantes, que los alumnos no los ven como referentes, que ante la violencia grave los estudiantes sienten miedo de hablar, y que en muchas oportunidades perciben que los alumnos no comparten con nadie lo vivido. Como es de apreciar y a pesar de las respuestas en general positivas aportadas por los docentes, estas últimas reflexiones resultan muy acertadas en relación a la postura adolescente. Es decir, bien puede ser que estos pensamientos por parte de los profesores, sean acertados y justifiquen parte de las respuestas de los estudiantes, aportadas anteriormente.

Ambas posturas halladas en el contexto de Juan Lacaze, Uruguay; correspondientes a las perspectivas de estudiantes y docentes, conllevan la necesidad y exigencia de una reflexión acerca de la relación estudiante-docente, indispensable ante

el trabajo en violencia escolar, como ante otros puntos de la convivencia en los centros educativos. Cabrera Murcia (2005) ya señalaba al respecto de la realidad chilena, la necesidad de acercamiento de los docentes al problema de la violencia, a la reflexión necesaria acerca del rol de la propia institución educativa como generadora de violencia, y en este sentido al propio discurso docente. Así mismo la investigación internacional ha insistido en ello, como se ha propuesto ampliamente en la revisión teórica de esta tesis (Berger y Lisboa, 2009; Del Barrio y cols., 2002; Díaz Aguado y cols., 2008; Fernández, 1998).

En este sentido los docentes de Juan Lacaze, Uruguay, reconocen en las respuestas aportadas la necesidad de formación y de herramientas para actuar ante la violencia. Han mostrado interés y compromiso ante la problemática de la violencia escolar, expresando la necesidad de crear espacios de diálogo entre estudiantes y docentes, donde aprender a convivir y tratar los conflictos, buscar conjuntamente estrategias de contención y agotar los recursos para mejorar la relación.

### **8.7 Cómo afrontan los docentes la violencia escolar**

Los docentes participantes de la presente investigación, señalan que su primera actitud ante la violencia entre estudiantes es el acercamiento a los mismos, intentando dialogar y reflexionar acerca de lo ocurrido. Esta actitud corresponde a la acción más instintiva, rápida, que nace del sentido común de la mayor parte de los profesores. Yendo más allá, las respuestas evidenciaron cierto consenso entre el profesorado a la hora de actuar, el cual incluye, nuevamente como primer paso el diálogo y la reflexión con el estudiante, lo cual se señala como "*observación verbal*" desde una parte de los docentes; si nada se soluciona de esta forma, los pasos a seguir asociados a la repetición de conductas se reducen a registrar por medio de una "*observación escrita*" en el Cuaderno de conducta los hechos, posteriormente el *comunicar a los padres* y planificar una *reunión* con los mismos. De acuerdo a la gravedad de la situación, se *suspende* al estudiante, se consulta a la *Dirección* del centro, y en casos ha de *intervenir el Consejo Asesor Pedagógico (CAP)*. Así mismo, más allá de estas actitudes medianamente generalizadas entre los docentes, no existe un plan de trabajo y acción ante la problemática de la violencia en los centros educativos, aspecto evidenciado en la variedad de respuestas proporcionadas por los docentes, ante la consulta acerca de la existencia de tal plan.

En lo que refiere a las medidas tomadas por los docentes ante la violencia, la sanción como tal juega un rol importante, manifestada en las formas de *observación escrita* (registro en el Cuaderno de Conducta), *suspensión* del estudiante y *derivación al*

*CAP*. Al respecto se han encontrado comentarios de los docentes que señalan que se debería sancionar mediante tareas comunitarias, ante lo cual no todos están de acuerdo; en otro caso se sugiere que las sanciones habrían de influir en el rendimiento del estudiante. Para registrar las sanciones, es utilizado el Cuaderno de conducta, con el cual la mayor parte de los docentes coinciden en su utilidad. Así mismo, se aprecia en las respuestas docentes, la carencia de herramientas, presentándose la sanción como única opción en muchas oportunidades. Se destaca igualmente y en asociación a esto, las necesidades de herramientas de acción, como así un interés y uso de mecanismos no sancionadores, basados en el diálogo y la escucha por parte del profesorado.

Como se ha señalado desde la investigación a nivel internacional (Martín y cols., 2003; Narodowski, 1998; Torrego, 2001), los mecanismos sancionadores no resultan los más adecuados para erradicar las problemáticas en torno a la violencia escolar que viven los centros educativos. No resultan eficientes en la necesidad de mejorar la calidad de convivencia de estudiantes, docentes, y comunidad educativa en general. La comunidad educativa de Juan Lacaze, Uruguay, más allá de las buenas intenciones y esfuerzos docentes, se ajusta, en casos con cierta inconsciencia, al sistema de control, de corte punitivo sancionador, que comprobadamente no reduce los casos de violencia escolar. Sin existir un plan de centro de trabajo ante la violencia, los docentes reconocen las formas habituales de enfrentar un problema, prevaleciendo posterior a la observación verbal, la escrita; y continuando, la suspensión, mecanismo que desde la perspectiva de los alumnos y de algunos docentes resulta unas “cortas vacaciones” para el estudiante. Los aspectos señalados por los docentes respecto al uso de este mecanismo, se han podido comprobar en el análisis del Cuaderno de conducta, espacio donde se registran las sanciones ocurridas en el centro, como así los hechos que desencadenaron tal sanción. Un claro ejemplo que evidencia la carencia de este sistema, resulta, el caso de estudiantes de primer año que cuentan, uno de ellos con 14 registros u observaciones escritas, y dos de ellos con 12 registros. Se evidencia con esta cantidad de registros que no valió el sancionar, para corregir las conductas de los estudiantes. En el caso de estos alumnos, se ha encontrado algunos registros que cuentan únicamente con el texto “suspendido” y los días que correspondió tal sanción. Si bien la existencia del Cuaderno de conducta como tal, puede resultar efectiva a modo de “acta” para los docentes y los estudiantes, es decir de registro de hechos ocurridos a nivel del centro, los cuales se podrían a partir de allí analizar, discutir, buscar opciones de resolución; su existencia actual al respecto del uso que se le da, no resulta efectiva en la reducción de la violencia escolar. No se puede resumir finalmente, para los centros educativos de Juan Lacaze, que la existencia del Cuaderno de conducta con su uso y el respectivo estatuto en el que se sustenta, resulte efectivo de cara a la reducción de la violencia escolar y mejora de la convivencia en los centros educativos.

A la vez, esperar los cambios a nivel de sistema, es decir, los cambios que se promueven desde la Administración Nacional de Educación Pública en Uruguay, y en lo que refiere a las políticas educativas, no son lo ágiles que debieran ser. Sí, de otra parte, sería posible, la búsqueda de alternativas desde el propio centro. Por ejemplo, una actividad que desde la intervención a nivel internacional ha sido señalada como eficaz, es la búsqueda del consenso razonado, con la participación compartida de docentes y estudiantes, en el establecimiento de normas de funcionamiento. Marco en el cual se podrían sugerir formas de mayor utilidad y eficacia en el uso del Cuaderno de conducta.

### **8.8 Formación y perspectivas docentes ante la violencia escolar**

La totalidad de los docentes de la comunidad de Juan Lacaze, entrevistados para el desarrollo de esta investigación, ha señalado la importancia que el tema de la violencia escolar, les representa. Señalan la importancia de contar con los medios para enfrentar la violencia escolar, destacando la posibilidad de en conjunto con mejorar la calidad de la convivencia, mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje. La formación docente en Uruguay no incluye a nivel de currículum explícito la formación en violencia escolar. Así mismo los docentes, en una mayoría, dicen haber recibido información extracurricular en escasas oportunidades acerca del tema, por medio de cursos o seminarios, jornadas o lecturas que han realizado por iniciativa personal. A simple vista, las respuestas evidenciaron que los docentes cuentan con “cierta información” pero no con “formación” adecuada para enfrentar la violencia escolar que viven cotidianamente. Al respecto todos los docentes de Juan Lacaze, reconocen necesitar formación, herramientas y apoyo en un tema que les desborda, así mismo señalan la importancia de que los estudiantes reciban también una formación adecuada al respecto. Más allá del interés del profesorado por resolver las situaciones de violencia escolar, señalan no saber como actuar ante la violencia, otros coinciden en que a veces si saben que hacer, y a veces no; señalan nuevamente no dar la espalda a los problemas, pero en general carecer de medios, de alternativas y de apoyo para solucionar una problemática que les desborda.

Todos los docentes entrevistados, señalaron que participarían de un programa de intervención para formarse y solucionar la problemática de la violencia escolar. Así mismo, hicieron evidentes sus “resistencias” como diría Torrego (2003) al respecto, señalando que lo harían si se le brinda la formación adecuada, las herramientas y el apoyo que sienten necesitar. Una de las docentes agrega a esto que se necesitan además cambios estructurales, a nivel de la sociedad en general, que no todo lo pueden solucionar los profesores.

La postura de los docentes, reconociendo sus necesidades y reclamando apoyo y seriedad en la ejecución de un posible programa de intervención resultan por demás lógicos. Como se señalara en esta tesis, la situación docente en general en los países latinoamericanos, no resulta del todo cómoda. Si bien el trabajo docente de por sí es exigido, actualmente las exigencias son mayores y a diferentes niveles, el docente ha de actuar en los centros educativos de forma polivalente, realizando diversas funciones, las cuales se presentan desde la propia visión del profesorado en muchas oportunidades como ajenas a lo que la profesión docente históricamente encierra, es decir ajeno al enseñar una materia. Si bien puede resultar desde la propia perspectiva docente en casos dificultoso el modificar esta comprensión acerca de lo que la profesión a nivel personal significa, los cambios a nivel de la sociedad son vertiginosos, el mundo evoluciona a nivel acelerado, y la estructura que sustenta los sistemas educativos no va de la mano. Esta situación se presenta como un dilema, el cual contribuye al malestar docente que a nivel mundial se vive. ¿Qué cabe ante tal situación? Correspondería por un momento detener la mirada y reflexionar sobre la propia función, en lo que refiere a violencia escolar específicamente señalar las carencias y virtudes con las que se cuenta a la hora de enfrentar la problemática. Punto que parece posible de haberse iniciado con la presente tesis para los docentes de Juan Lacaze. A partir de allí, extender la reflexión al resto de la comunidad docente resultaría un paso adecuado, analizar en conjunto, discutir acerca de lo que ocurre y de las posibilidades con las que se cuenta. Si bien la presente tesis reúne parte de esta información el compartirla entre compañeros a nivel del centro educativo, se presenta como un paso importante. Del conjunto docente, es de donde habrían de surgir las necesidades claramente especificadas y las posibles alternativas.

### **8.9 *Hacia la prevención de la violencia escolar***

Las tres perspectivas de análisis aportadas en esta tesis, han reflejado la existencia de la violencia escolar en diversas manifestaciones, y la urgencia de actuar ante ella. Se vislumbra aquí, al finalizar esta tesis, ciertas posibilidades de acción, las cuales si bien podrían parecer simples, serían importantes, de cara a lograr un compromiso creciente de acción ante la violencia.

La presente investigación espera resultar un aporte significativo para docentes y estudiantes de Juan Lacaze, de cara a afrontar la violencia escolar existente en los centros. Caben al respecto, algunas puntualizaciones.

Como punto de partida se cuenta con un cuerpo docente, dispuesto a trabajar para erradicar la violencia escolar, pero que a la vez admite necesitar recursos y



formación. Es evidente que tanto los recursos y principalmente la formación, debería darse como respuesta a las necesidades manifestadas por los docentes; y corresponderse a cambios en el currículum de formación docente, es decir desde las estructuras del propio sistema, que como se señalara en esta tesis, no se producen en general tan ágiles como debieran ser. La evolución del sistema educativo uruguayo no ha sido lo vertiginosa, que los cambios sociales en general.

Siendo así la realidad, el punto neurálgico de la situación es evaluar que se puede hacer desde los centros educativos en particular. Aquí es donde nuevamente se destaca que se cuenta con un cuerpo docente interesado en lo que ocurre al respecto de la violencia en los centros en que se desempeñan, y dispuesto inicialmente a trabajar, lo cual es un aspecto, sino el más, fundamental de cara a promover posibles intervenciones. Se vuelve necesario como paso inicial, generar los espacios para el diálogo y la reflexión; espacios donde prime el intercambio de ideas, compartiendo necesidades y expectativas en relación a la temática. Este sería el punto de partida de un proceso de autoformación para los docentes, del que podrían surgir diversas propuestas de acción. Propuestas que podría encontrarse respaldadas en el marco de un proyecto de centro, con todos y para todos los que conviven en el espacio educativo.

Resulta evidente, desde esta tesis, el apoyo que se debería proporcionar a los docentes de Juan Lacaze en este tipo de procesos. Aquí jugaría un rol determinante el investigador. Sería el encargado de proporcionar una formación inicial a los docentes, con el fin principal de motivar, debilitar posibles resistencias y mitos latentes en el profesorado, responder a sus necesidades y promover una autorreflexión que resultará el motor de acción hacia un futuro proyecto. El trabajo del investigador, no como un agente externo, sino inserto en la comunidad educativa, inicialmente promovería el intercambio entre docentes, con propuestas de análisis y motivando el tratamiento de temáticas. De cara a generar un programa de intervención a nivel de centro, el rol del investigador, inicialmente central y fundamental como iniciación del proceso, una vez este comenzado, pasaría a un plano diferente, mas asociado como señalarían Del Rey y Ortega (2001 a), al de facilitador y apoyo en los procesos, tomando en lugar principal, los protagonistas del estudio: los docentes, y seguidamente los estudiantes.

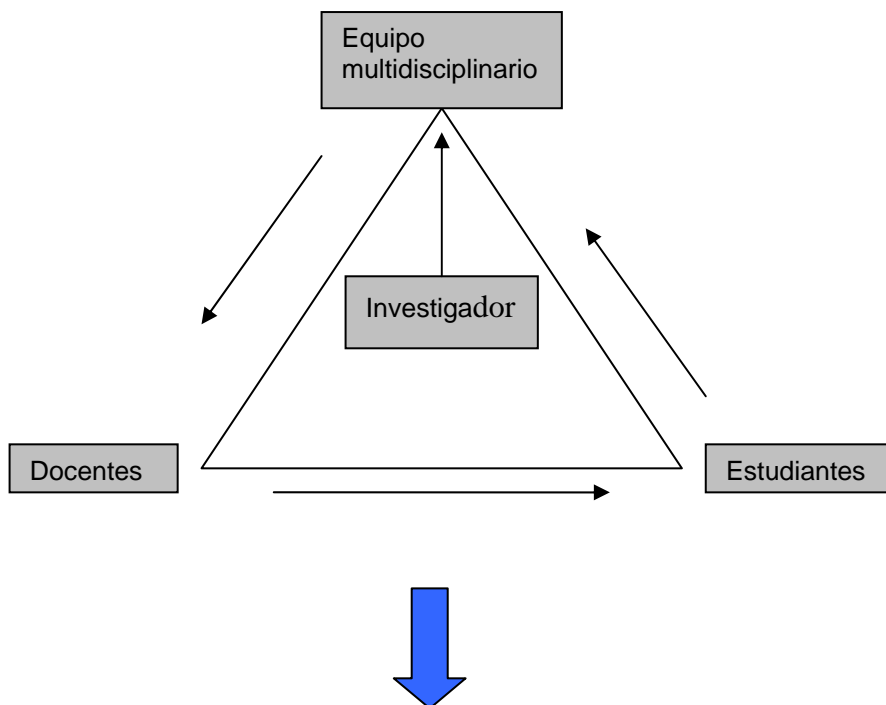
Los docentes de Juan Lacaze, tienen interés e iniciativa, pero necesitan además apoyo a nivel multidisciplinario, y es aquí donde Uruguay, cuenta con la existencia de equipos de esta índole, equipos multidisciplinarios, en general conformados desde áreas como Psicología, Sociología, Comunicación y Educación, que de funcionar correctamente, podrían ser fundamentales en el proceso. Resulta evidente entonces la necesidad de potenciar el trabajo de los equipos multidisciplinarios. En Uruguay, se cuenta además con nuevos profesionales, los Educadores Sociales, los

cuales cuentan con una formación amplia y apta para desempeñarse en diferentes contextos y con población diversa a nivel de estudiantes (Baridon, L., 2008). Su posible inserción a la educación formal, podría aportar alternativas de comunicación que la relación tradicional del docente de educación formal con los estudiantes, hoy día no permite. El cuadro que a continuación se presenta, propone esquemáticamente estas posibles acciones hasta aquí comentadas (Figura 8.1).

Uno de los aspectos que esta tesis ha evidenciado y que se presenta como un indispensable punto de reflexión y atención, es el mejorar la calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes. La reflexión ha de conducir a la búsqueda y propuestas de alternativas de acción que acerquen a ambos. En este camino de gestión de un programa de intervención para erradicar la violencia escolar, la participación que se de a los estudiantes en la toma de decisiones resultará por demás relevante. A nivel internacional, las propuestas manejadas en los diferentes programas de intervención, señalan como una iniciativa por demás eficaz y constructiva, la participación de los estudiantes en el establecimiento de las normas de convivencia (Díaz-Aguado, 2002; Monclús, 2005). El ser parte de la elaboración de las mismas, sitúa al estudiante en un nivel de responsabilidad mucho mayor ante las normas y en consecuencia en un mayor respeto, diferente al que pueden sentir por lo que les es impuesto sin su participación. Como se señalara previamente, de acuerdo a lo propuesto por Díaz-Aguado (2002), para que el alumno se apropie de los valores democráticos, es conveniente que sea parte de su construcción. Este es solo un ejemplo, se han de pensar alternativas, opciones de trabajo que involucren a la comunidad educativa en su conjunto, y potencien la participación y comunicación entre las partes. Sin duda, el analizar la información aportada por los diferentes proyectos y programas de intervención que la investigación a nivel internacional ofrece, resulta vital.

Así mismo, las decisiones que se tomen de cara a gestionar una intervención, han de involucrar etapas de acciones con las familias. En esta tesis se ha señalado la importancia del acercamiento de la familia a la institución (Díaz Aguado, 2004 b), siendo el núcleo familiar el microsistema más importante desde el nacimiento de cada individuo (Bronfenbrenner, 1987), fundamental además en la adolescencia, y señalado por los estudiantes participantes de esta investigación como fundamentales al referir a la calidad de sus relaciones, o a las personas a las que recurren en búsqueda de ayuda ante la violencia. La familia como tal, es un factor importantísimo de cara a erradicar la violencia escolar, motivo por el cual institución educativa y familia, han de reforzar lazos, motivando el diálogo, el intercambio y los acuerdos ante esta temática que afecta a todos.

Posibles pasos iniciales de acción ante la violencia escolar



Posibles pasos posteriores de acción ante la violencia escolar

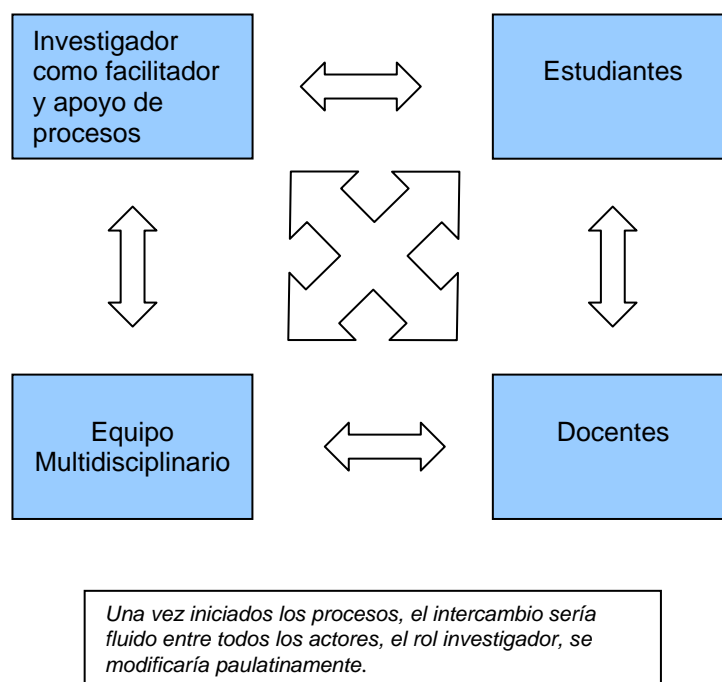


Figura 8.1 Posibles acciones ante la violencia escolar en Juan Lacaze, Uruguay

Otro aspecto importante y de gran riqueza a nivel social, es la situación actual de Juan Lacaze. Contando esta ciudad de Uruguay con una población pequeña, es posible generar acciones positivas en el espacio educativo, que alcancen a la comunidad en general. Así mismo, por la cercanía físicas de las tres instituciones existentes de Educación Media, y contando además con docentes que trabajan en mas de un centro de la ciudad, el programa que se genere y desarrolle, podría abarcar a los tres centros, compartiendo la reflexión, las propuestas y la discusión sobre las formas mas adecuadas y beneficiosas de actuar, para la convivencia de adolescentes y docentes, y de la sociedad lacacina<sup>1</sup> en general.

Si bien la presente tesis, se presenta como un mapa de la situación a nivel de los tres centros evaluados, correspondería la realización de diagnósticos grupales, es decir a nivel de aula, evaluar la situación particular, atendiendo a las redes de relaciones que allí se dan. Las demandas para con los docentes, de cara a trabajar en prevención de la violencia escolar, pueden parecer a simple vista amplias, pero así mismo serán los beneficios con la mejora de la convivencia. Es necesario conocer la estructura de la clase, refiriendo a las dinámicas de interacción que se den entre estudiantes, como así entre estudiantes y docentes, ante lo cual son los propios docentes los que han de estar muy atentos para identificar a los estudiantes mas implicados en la violencia, que como se ha manejado en esta tesis, no siempre resultan evidentes.

### **8.10 Aportaciones y limitaciones del estudio**

Concluir este trabajo requiere realizar una autocrítica, la cual evidencia aportaciones, como así limitaciones del mismo.

En este sentido cabe destacar ciertos aspectos relevantes. Como aportación de este estudio en primera instancia se señala que el mismo, corresponde al primer trabajo de investigación acerca de la violencia escolar desarrollado en la ciudad de Juan Lacaze, Uruguay. Con lo cual, aporta datos e información al respecto, para la comunidad de Juan Lacaze, como así para la investigación en el área en el país. Como se ha señalado en el transcurso de esta tesis, las investigaciones desarrolladas en Uruguay, se han centrado principalmente en Montevideo y zonas aledañas, con lo cual la presente tesis ha atendido a las necesidades de un contexto diferenciado al de la capital del país.

Este trabajo ha permitido la utilización de instrumentos elaborados y validados en España, lo cual ha posibilitado la comparación transcultural de los resultados. Así mismo, el diseño de la presente investigación ha permitido triangular la información obtenida,

---

<sup>1</sup> Lacacinos/nas: pertenecientes a Juan Lacaze.

recogiendo las perspectivas de estudiantes y profesorado, a través de diferentes técnicas de recogida de datos y análisis de la información. Lo cual, ha evidenciado aspectos en lo que refiere a coincidencias y diferencias de percepción entre los participantes de esta investigación, acerca de la violencia escolar, considerados fundamentales de cara a futuras investigaciones y diseño de programas de intervención.

La presente investigación aporta como tal, a la comunidad educativa de Juan Lacaze, un instrumento de análisis innovador, el cual acerca una perspectiva diferente a lo que puede ser la propia perspectiva de los docentes y estudiantes de los centros, al respecto del contexto que comparten cotidianamente. Les aporta otra mirada, desde la cual se puede generar el diálogo y la discusión constructiva, dirigida a propiciar instancias de intercambio, de reflexión en el interés de mejorar la convivencia en los centros. Si bien existieron diferentes instancias de acercamiento de la información a los docentes, en el transcurso de la investigación, actualmente concluida puede resultar de gran utilidad para gestiones futuras de cara a intervenir la violencia.

Siendo este un aspecto fundamental. Este estudio nació en la necesidad de dar los pasos necesarios e indispensables de una investigación, es decir el conocer la situación actual de la que se parte para poder actuar sobre ella, y ha cumplido con esas expectativas. Se ha ajustado al contexto particular de Juan Lacaze, y en ese sentido, gran parte de su validez será otorgada en relación a la utilidad que la comunidad educativa de Juan Lacaze, es decir sus docentes y estudiantes, le den. Este trabajo pretende ser el paso inicial de futuras investigaciones, como así, a un próximo programa de intervención en violencia escolar desarrollado desde los propios centros de Juan Lacaze. En palabras de Galeano, citadas al inicio de esta tesis, este trabajo pretende motivar a la comunidad educativa de Juan Lacaze “para caminar” hacia la construcción de una mejor convivencia en los espacios educativos, una convivencia para todos.

Así mismo, se han de asumir las limitaciones que el mismo presenta, que son también puntos fundamentales a corregir de cara a investigaciones futuras.

En este sentido, en lo referente al primer estudio, realizado con los estudiantes, el diseño transversal de la investigación limita los resultados obtenidos a un momento específico. Si bien el objetivo propuesto era conocer el estado de la cuestión en el momento de la investigación, futuras investigaciones, podrían verse enriquecidas por otros diseños, por ejemplo, un diseño longitudinal. Así mismo, el uso de otras técnicas de recogida de datos (por ejemplo pruebas sociométricas) podrían resultar adecuadas para complementar esta información. Los participantes de este estudio, corresponden a la totalidad de estudiantes existentes en el momento de la investigación, de los tres centros

de Educación Media de Juan Lacaze, Uruguay; con lo cual los resultados obtenidos se asocian a esta población, y no representan a los estudiantes uruguayos en su totalidad, como si podría ocurrir investigando una muestra obtenida por conglomerados y etapas.

De forma semejante ocurre el estudio referente a conocer la perspectiva docente. El diseño de esta fase de la investigación correspondió a un diseño transversal, en tanto los participantes se seleccionaron en forma aleatoria. De la misma manera que con los estudiantes, se podría adecuar un diseño que permita ampliar la información proporcionada por los participantes.

El tercer estudio realizado, de corte cualitativo correspondió al análisis de documentos, en este caso, al Cuaderno de conducta. La limitación principal en esta fase de la presente investigación correspondió a la dificultad de acceso a la información, pudiendo acceder únicamente al Cuaderno de conducta de uno de los centros. La posibilidad de acceder a los Cuadernos de conducta de los dos centros educativos restantes, podría haber enriquecido potencialmente los resultados de la presente investigación.

Sin duda las posibilidades de ampliar la investigación, son variadas, tanto a nivel de metodología como así de análisis de la información, de establecimiento de variables de análisis, etc. Es evidente que la presente tesis, si bien se acota a las posibilidades y necesidades del momento de la investigación y en particular de la investigadora; proporciona la posibilidad de establecer perspectivas futuras de trabajo e investigación. Es decir, la perspectiva y motivación principal, refiriendo a lo personal, es el intercambio que surgirá en corto plazo con los docentes de Juan Lacaze. La posibilidad de dialogar con ellos partiendo de una realidad contundente evidenciada en el presente estudio. Desde allí, y una vez más, atendiendo a las necesidades del contexto, la principal intención se centra en elaborar conjuntamente un marco de acción, que involucre a la comunidad educativa de los centros de Educación Media de Juan Lacaze, en su totalidad y que permita continuar esta línea de investigación e intervención, hacia la erradicación de la violencia escolar.

A modo de reflexión personal, en lo que refiere a la investigadora, *todo el proceso vivido*, desde el inicial disfrute de la Beca Cervantes, que permitió acceder al Doctorado y a todas las vivencias que acompañaron estos años; el intercambio con la comunidad educativa de Juan Lacaze y con ello el desarrollo de cada paso de la investigación hasta su conclusión; los intercambios con la Directora de la Tesis Gema Martín; entre otras, han enriquecido ampliamente la profesión de la investigadora, permitiendo la adquisición de conocimientos nuevos, capacidad y madurez, entre otros tantos beneficios, incomparables, y que de otra manera hubiesen sido imposibles.

*Capítulo IX*  
*Referencias Bibliográficas*

ABRAMOVAY, M. (2005) Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53-66.

ANEP (2004) *Cultura Juvenil y Educación Media Superior en el Uruguay*. Elaborado por la Comisión y Secretaría Técnica para la Transformación de la Educación Media Superior. Serie "Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior". Cuaderno de Trabajo nº 26.

ANEP (2005) *Panorama de la Educación en el Uruguay, una década de transformaciones 1996-2004 Cuarta Parte: El sistema de educación Media: Fortalezas y debilidades* Departamento de Investigación y Estadística Educativa (Obtenido en Diciembre, 2009)  
<http://www.anep.edu.uy/documentos/panorama/4parte.pdf>

ANEP-CODICEN (2005) Estatuto del Estudiante de Educación Media. Acta Nº 47 del CODICEN. Normativa Vigente. ANEP-CODICEN, 8 de julio de 2005.

ANEP-CEP (2007) *Mapa de ruta en el ámbito escolar. Situaciones de maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes*. En colaboración con PNUD, UNICEF, UDELAR, INAU, Programa Infamilia (MIDES), MSP, MIR de Uruguay.  
<http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/mapa.pdf>

ANEP-MESYFOD (1999) *Censo Nacional de aprendizajes de terceros años de Ciclo Básico*. Novena comunicación, Montevideo. (Obtenido en Diciembre, 2009)  
[http://www.anep.edu.uy/observatorio/paginas/novena\\_comunicacion.pdf](http://www.anep.edu.uy/observatorio/paginas/novena_comunicacion.pdf)

ASENSI, J., ESCÁMEZ, J., LÁZARO, A. Y RIELO, F. (2001) *Educación desde y para la paz. Pedagogía 2*. España: Fundación Fernando Rielo.

ARNOVE, ROBERT F. (2007) Profesión docente, equidad y exclusión social. Desafíos y respuestas. *Educación*, 39, 11-34.

ARÓN, A. M. (2009) Un programa de educación para la no violencia. En Berger y Lisboa (Ed.) *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 265-296). 1ª Ed. Santiago de Chile: Universitaria.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. L. Y MONJAS CASARES, I. (2005) Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999, Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales). *Anales de psicología*, 21, (1, junio), 27-41.



- AYUSO MARENTE, J. A. Y GUILLÉN GESTOSO, C. L. (2008) Burnout y Mobbing en Enseñanza Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19, (1) 157-173.
- BARBOZA, O. (2005) *Identidades transitorias, polaridades sociales permanentes*. Trabajo presentado en Encuentro culturas juveniles, comunicación y educación. Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. (Obtenido en Diciembre, 2009).  
[www.liccom.edu.uy/interes/actividades/2005/actividad\\_2005-07\\_30.html](http://www.liccom.edu.uy/interes/actividades/2005/actividad_2005-07_30.html)
- BARIDON, L. (2008) *Violencia dentro de los centros de Educación Formal: Propuesta de Intervención del Educador Social ante tal problemática*. Trabajo Monográfico final de carrera no publicado, CENFORES-INAU, Uruguay.
- BARG, G. (2007) *Hostigamiento: punto ciego en la salud comunitaria. Aproximación conceptual y sistematización de algunas experiencias de intervención*. Presentado en Espacio Psicoeducativo Todo Bien, Universidad Católica del Uruguay. [www.espaciotodobien.com/publicaciones.html](http://www.espaciotodobien.com/publicaciones.html) (Obtenido en Octubre, 2009).
- BERGER, C. (2009) ¿Es la agresividad adaptativa? Evidencias de su función social en adolescentes chilenos. En Berger y Lisboa (Ed.) *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 139-160). 1ª Ed. Santiago de Chile: Universitaria.
- BERGER, C. Y LISBOA, C. (2009) Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. En Berger y Lisboa (Ed.) *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 59-81). 1ª Ed. Santiago de Chile: Universitaria, 2009.
- BLANCO, A., CABALLERO, A. Y DE LA CORTE, L. (2007) *Psicología de los grupos*. Madrid: Pearson Educación, S.A. Primera impresión: 2005.
- BRONFENBRENNER, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1ª edición.
- CABRERA MURCIA, E. (2005) Palabras que dejan huella: violencia en la escuela a través del discurso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 49-54.
- CAETANO, G. (2005) Introducción general. Marco histórico y cambio político en dos décadas de democracia. De la transición democrática al gobierno de izquierda. En: G. Caetano (comp.). *20 años de democracia. Uruguay: 1985-2005: miradas*

*múltiples* (pp. 19–48) Montevideo, Uruguay: Taurus. En: *Medio Siglo de Historia*, [www.anep.edu.uy](http://www.anep.edu.uy) (Obtenido en Julio 2009)

CAJIGAS, N., KAHAN, E., LUZARDO, M., UGO, M., NAJSON, S. Y ZAMALVIDE, G. (2002, a) *Agresión entre pares en un centro educativo de Montevideo: Estudio de la frecuencia de los estudiantes de mayor riesgo*. Trabajo de investigación inédito. Proyecto I+D de la Comisión Sectorial de Investigación Científica, Facultad de Psicología, Universidad de la República. Uruguay.

CAJIGAS, N., KAHAN, E., LUZARDO, M., UGO, M., NAJSON, S. Y ZAMALVIDE, G. (2002, b) *Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados*. Trabajo de investigación inédito. Proyecto I+D de la Comisión Sectorial de Investigación Científica, Facultad de Psicología, Universidad de la República. Uruguay.

CAJIGAS, N., KAHAN, E., LUZARDO, M., UGO, M., NAJSON, S. Y ZAMALVIDE, G. (2003) Perfil psicosocial de adolescentes de un liceo de la periferia de Montevideo. *Educar*, Año 6, 14, 32-39. [www.anep.edu.uy/gerenciagrl/educar/Educar%2014.pdf](http://www.anep.edu.uy/gerenciagrl/educar/Educar%2014.pdf) (Obtenido en Febrero, 2006).

CAJIGAS, N., KAHAN, E., LUZARDO, M., UGO, M., NAJSON, S. Y ZAMALVIDE, G. (2006) Agresión entre pares (bullying) en un centro educativo de Montevideo: Estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Revista Médica del Uruguay*, 22, 143-151.

CAJIGAS, N., LUZARDO, M. Y UGO, M. (2009) ¿Es la depresión la contracara de la agresión? Un estudio en estudiantes uruguayos de enseñanza media. En Berger y Lisboa (Ed.) *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 183-209). 1ª Ed. Santiago de Chile: Universitaria, 2009.

CARLOTTO, M. S. (2002) A síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicología em Estudo*, 7 (1), Maringá, Brasil. [www.scielo.br/script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722002000100005](http://www.scielo.br/script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000100005) (Obtenido en Agosto, 2009).

CEREZO, F. (2001) Variables de personalidad asociadas a la dinámica del Bullying, en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, (1), junio, 37-43. [http://www.um.es/analesps/v17/v17\\_1/04-17\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v17/v17_1/04-17_1.pdf) (Obtenido en Marzo, 2007).

- CODE (2006 a) *Informe al Congreso Nacional de Educación. Comisión Organizadora del Debate Educativo. Segunda parte. Aportes Documentales*. Uruguay, noviembre de 2006. [www.debateducativo.edu.uy](http://www.debateducativo.edu.uy) (Obtenido en Diciembre, 2009).
- CODE (2006 b) *Informe final del Congreso Nacional de Educación. Comisión Organizadora del Debate Educativo*. Uruguay, noviembre de 2006. [www.debateducativo.edu.uy](http://www.debateducativo.edu.uy) (Obtenido en Diciembre, 2009)
- COLEMAN, J.C. Y HENDRY, L.B. (2003) *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Editorial Morata.
- COWIE, H. (1998) La ayuda entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, junio, 270, 56-59.
- COWIE, H. (2007) Trabajar con las relaciones para mejorar la convivencia. *Idea La Mancha-Revista de Educación de Castilla-La Mancha*. Publicación semestral- Número 4, 101- 106.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000) *Informe sobre Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por Del Barrio, C.; Martín, E.; Montero, I.; Hierro, L.; Fernández, I.; Gutierrez, H. y Ochaíta, E., por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2006) *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Nuevo Estudio y actualización del Informe 2000. Trabajo elaborado por Del Barrio, C., Espinosa, M. A., Martín, E., Ochaíta, E.; por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- DEL BARRIO, C. Y MARTÍN, E. (2003) Convivencia y conflicto en los centros escolares: introducción. *Infancia y Aprendizaje*, 26, (1), 5-8.
- DEL BARRIO, C., MARTÍN, E., ALMEIDA, A. Y BARRIOS, A. (2003, a) Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26, (1), 9-24.
- DEL BARRIO, C., MARTÍN, E., MONTERO, I., GUTIÉRREZ, H. Y FERNÁNDEZ, I. (2003, b) La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26, (1), 25-47.

- DEL BARRIO, C., VAN DER MEULEN, K. Y BARRIOS, A. (2002) Otro tipo de maltrato: el abuso de poder entre escolares. *Bienestar y Protección Infantil*, 1, (3), 37-69.
- D'ELIA, L. (2009) Gestión preventiva de los conflictos. Lecciones preventivas y nuevos retos. *Revista Educarnos*, ANEP: Montevideo. (Obtenido en Marzo, 2009)  
[http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos\\_05/educ\\_01\\_apo\\_04.html](http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_05/educ_01_apo_04.html)
- DEL REY, R. Y ORTEGA, R. (2001, a) La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.
- DEL REY, R. Y ORTEGA, R. (2001, b) Programas para la prevención de la violencia escolar en España. La respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 133-145.
- DELVAL, J. (1999) *El desarrollo humano* (4ta. Ed.), Madrid: Siglo XXI.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002) Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2004, a) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y el ocio. Programa de intervención y estudio experimental*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE, España. Tomo II.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2004, b) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Intervenciones a través de la familia*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE, España. Tomo III.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2005, a) Porqué se produce la violencia escolar y como prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2005, b) La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 4, 549-558.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2009) *Ayudando a resolver conflictos. Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Ministerio de Educación, Gobierno de España, Instituto de Tecnologías Educativas. (Obtenido en Diciembre, 2009).  
[http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/convivencia\\_escolar/index.html](http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/index.html)

- DÍAZ-AGUADO, M. J., MARTÍNEZ ARIAS, R. Y MARTÍN SOANE, G. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE, España. Tomo I.
- DÍAZ-AGUADO, M. J., MARTÍNEZ ARIAS, R. Y MARTÍN, J. (2008) Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Avance de resultados.
- EDWARDS, G. E. (2005) Cine para reflexionar: violencia y educadores. *Revista Iberoamericana de educación: Violencia en la escuela*, 37, enero –abril 2005.
- ESPEAGLE, D. (2003) *Bullying in Early Adolescence: The Role of the Peer Group*. (Obtenido en Setiembre, 2009) ERIC DIGEST <http://www.ericdigests.org/2003-4/bullying.html>
- FERNÁNDEZ, I. (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, I. (2004) La intervención del maltrato en el medio escolar, basada en la mejora de las relaciones interpersonales y de amistad entre iguales. *Tabanque*, 18, 117-134.
- FERRÉS I PRATS, J. (2003) Educación en medios y competencia emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, Monográfico escuela y medios de comunicación, 32, 49-69.
- FILARDO, V. (2002) *Tribus urbanas en Montevideo. Nuevas formas de sociabilidad juvenil*. Montevideo: Trilce.
- FILARDO, V. (2007) *Subculturas juveniles*. Universidad de La República. Uruguay: Facultad de Ciencias Sociales.
- FONTCUBERTA, M. (2003) Medios de comunicación y gestión del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico escuela y medios de comunicación*, 32, 95-118.
- GAJARDO, M. (2009) Detener la violencia en las escuelas: Programas que aciertan en América Latina. En Berger y Lisboa (Ed.) *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 233-264). 1ª Ed. Santiago de Chile: Universitaria.

- GARCÍA CORREA, A. (2001) La violencia en centros educativos de Norte América y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 167-177.
- GARCÍA GARCÍA, C. (2007) Elephant o algunas causas de la violencia adolescente. *Studium, Revista de Humanidades*, 13, 87-95. (ISSN 1137-8417). Universidad de Valencia, España.
- GARCIA, M. Y MADRIAZA, P. (2005) Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psykhé*, 14, (1) 165-180. (Obtenido en Marzo, 2007)  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282005000100013&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100013&lng=es&nrm=iso) >. ISSN 0718-2228.
- GENTILE-RAMOS, I. (2001) Violencia, maltrato, exclusión: ¿Dónde estamos? *Archivos de Pediatría de Uruguay*, 1, 3-5 (Obtenido en Noviembre, 2007)  
[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S000405842001000100001&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000405842001000100001&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0004-0584.
- GERARD, J. & BUEHLER, CH. (1999) Multiple Risk Factors in the Family Environment and Youth Problem Behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 2, 343-361.
- GLAZE, A. (2008) *Epifanías adolescentes* (Obtenido en Agosto, 2009)  
[http://www.fafich.ufmg.br/estudoslacanianos/pdf/art02\\_n11\\_Alejandra.pdf](http://www.fafich.ufmg.br/estudoslacanianos/pdf/art02_n11_Alejandra.pdf)
- GONZÁLES GONZÁLEZ, M.T. (2006) Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 4, (1).
- GONZÁLEZ TORNARÍA M. (2006) *Familias y centros educativos. Buscando puntos de encuentro frente al hostigamiento*. Presentado en Espacio Psicoeducativo Todo Bien, Universidad Católica del Uruguay.  
[www.espaciotodobien.com/publicaciones.html](http://www.espaciotodobien.com/publicaciones.html) (Obtenido en Mayo, 2009).
- GONZÁLEZ, M. Y PÉREZ ALGORTA, G. (2007) *Hostigamiento entre pares. Una mirada desde la Psicopedagogía*. Presentado en Espacio Psicoeducativo Todo Bien, Universidad Católica del Uruguay. [www.espaciotodobien.com/publicaciones.html](http://www.espaciotodobien.com/publicaciones.html) (Obtenido en Mayo, 2009).

- HUGH-JONES, S. & SMITH, P.K. (1999) Self-reports of short – and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69,141-158.
- IGARTUA, J.J. (2002) Teorías sobre los efectos de la violencia en los medios: una revisión. *Cultura y Educación*, 14 (1), 17-32.
- INTECO (2009) *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescents y e-confianza de sus padres*. Publicación del Instituto Nacional de Teconologías de la Comunicación. Observatorio de la Seguridad de la Información. España. (Obtenido en Enero de 2010) <http://www.inteco.es>
- IRWIN, K. (2004) The violence of adolescent life. Experiencing and Managing Everyday Threats. *Youth and Society*, 4, 452-479.
- JESSOR, R., TURBIN, M., COSTA, F., QI DONG, HONGCHUAN ZHANG & CHANGAI WANG. (2003) Adolescent Problem Behaviour in China and The United States: A Cross- National Study of Psychosocial Protective Factors. *Journal of Research on Adolescence*, 13 (3), 329-360.
- KAPLÚN, G. (2008) *¿Educar ya fue? Culturas juveniles y educación*. Montevideo: Nordan –Comunidad.
- KLOMEK, A. B., SOURANDER, A., NIEMELA, S., KUMPULAINEN, K., PIHA, J., TAMMINEN, T., ET AL. (2009). Childhood bullying behaviors as a risk for suicide attempts and completed suicides: a population-based birth cohort study. *J Am Acad Child Adolescent Psychiatry*, 48(3), 254-261. (Obtenido en Octubre, 2009) <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19169159>
- KORNBLIT, A.; ADASZCO, D. Y DI LEO, F. (2009) Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. Un estudio en escuelas medias argentinas. En Berger y Lisboa (Ed.) *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 109-137). 1ª Ed. Santiago de Chile: Universitaria, 2009.
- LACASA, P., REINA, A., MARTÍNEZ, R. Y VÉLEZ, R. (2004) No-violencia y educación moral a través de la TV. *Cooperación Educativa*, Movimiento Cooperativo Escuela Popular, Dossier Educar en la no violencia. 74, Año XVIII. 19-24.
- LEÓN, O. Y MONTERO, I. (1997) *Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill, segunda edición.

- LISBOA, C. Y KOLLER, S. (2009) Factores protectores y de riesgo para la agresividad y victimización en escolares brasileños: el rol de los amigos. En Berger y Lisboa (Ed.) *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 161-181). 1ª Ed. Santiago de Chile: Universitaria, 2009.
- MAGNO DA SILVA, J. (2008) Escola sem bullying: ressignificando as relações humanas. *Presente! Revista de educação/Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica*. Ano 16, 2, Junio, 53- 57. Sao Pablo-Brasil.
- MANCINI, J. & HUEBNER, A. (2004) Adolescent Risk Behavior Patterns: Effects of Structured Time-Use, Interpersonal Connections, and Self-System Characteristics and Socio Demographic Influences. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 6, 647-670.
- MARCHESI, A. (2007) Enseñar y aprender a convivir. *Idea La Mancha-Revista de Educación de Castilla-La Mancha*. Publicación semestral- Número 4, 40-49.
- MARGALEF, L. (2007) ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos? Algunos apuntes para la reflexión y el debate sobre la formación del profesorado. En Sebastián Heredero, E. (Coordinador) *Educación y Sociedad Global. Demandas y aportaciones*, pp. 249-260. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, España.
- MARRERO, A. Y TOLEDO, A. (2006) *A diez años de la reforma educativa uruguaya. Una mirada desde la perspectiva de los docentes*. Universidad de la República, Departamento de Sociología, Uruguay. Prepared for delivery at the 2006 Meeting of the Latin American Studies Association, San Juan, Puerto Rico March 15-18, 2006.
- MARTÍ, E. (2003) Las tecnologías de la información y de la comunicación. En E. Martí (Ed.), *Representar el mundo externamente: la adquisición de los sistemas externos de representación*, pp. 213-268. Madrid: Antonio Machado Libros.
- MARTÍN, E., FERNÁNDEZ, I., ANDRÉS, S., DEL BARRIO, C. Y ECHEÍTA, G. (2003) La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1) ,79-95.
- MARTÍN SEOANE, G. (2008) La mediación como herramienta de prevención de la violencia escolar. *Revista de Mediación*, Año 1, 1, 26-31.



- MARTÍN SEOANE, G., PULIDO, R. Y VERA, R. (2008) Maltrato entre iguales y exclusión social en la Comunidad de Madrid. Análisis y posibilidades de intervención. *Psicología Educativa*, 14, (2), 103-113.
- MARTÍNEZ - OTERO PÉREZ, V. (2005) "Conflictividad escolar y fomento de la convivencia" *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- MEC (2007) *Acta Nº 14, 5 de setiembre de 2007*. Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. Comisión Coordinadora de Educación. (Obtenido en Diciembre de 2009)  
<http://educacion.mec.gub.uy/ccordinadora/acta%20n14%20CCE.pdf>
- MILLER, J.W. & MWAVITA, M.D. (2001) Influences on Adolescent Concern about Violence: An Ecological perspective. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, United States.
- MILSOM, A. & GALLO, L. (2006) Bullying in Middle School: Prevention and Intervention. *Middle School Journal*, January 2006, 12-19.  
[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/2b/24/da.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2b/24/da.pdf) (Obtenido en Diciembre, 2009)
- MONCLÚS, A. (2005) La violencia escolar: perspectivas desde las naciones unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13-32.
- MORDUCHOWICZ, R. (2003) El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Ecuación*, 32, 35-47.
- MORENO, M., VACAS, C. Y ROA VENEGAS, J. M. (2006) Victimización escolar y clima socio familiar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (6), 1-20.
- MUÑOZ SANCHEZ, J. M., CARRERAS DE ALBA, M. R. Y BRAZA LLORET, P. (2004) Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de Psicología*, 20, (1, junio), 81-91
- NARODOWSKI, M. (1998) El sistema de amonestaciones en las escuelas secundarias de Argentina, *Revista de UNESCO*, 108 (vol. XXVIII).
- NOGUEIRA, R. (2005) A práctica de violencia entre pares: o bullying nas escolas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 93-102.

O'BRIEN, S.F. & BIERMAN, K.L. (1988) Conceptions and perceived influence of peer groups: interviews with preadolescents and adolescents. *Child Development*, 59, 1360-1365.

OBSERVATORIO NACIONAL SOBRE VIOLENCIA Y CRIMINALIDAD (2008) *Panorama de la violencia, criminalidad e inseguridad en el Uruguay. Datos, tendencias y perspectivas*. Publicado por el Observatorio, en colaboración con PNUD y Ministerio del Interior, República Oriental del Uruguay. (Obtenido en Diciembre, 2009) <http://www.undp.org.uy/showNews.asp?NewsId=624>

OLWEUS, D. (2004) *Conductas de acoso y amenazas entre adolescentes*. Madrid: Morata.

ORPINAS, P. (2009) La prevención de la violencia escolar: de la teoría a la práctica. En Berger y Lisboa, *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. (pp. 35-57). 1ª Ed. Santiago de Chile: Universitaria, 2009.

ORTEGA, R. (2008) *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Colección: Investigamos, nº 6. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte del Gobierno de España. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

ORTEGA, R., DEL REY, R. Y MORA-MERCHÁN, J. (2001) Violencia entre escolares: Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno de maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.

OSOFSKY, J.D. (1999) Domestic violence and children. The impact of violence on children. *The future of children*, 9, (3), 33-49.

PALOMERO, J.E. Y FERNÁNDEZ, M.R. (2001) La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38.

PALOMERO, J.E. Y FERNÁNDEZ, M.R. (2002) La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 15-35.

PARKER, J. & BENSON, M. (2004) Parent-Adolescent relation and adolescent functioning: Self-esteem, Substance Abuse and Delinquency. *Adolescence*, 155, 519-530.

- PARRA, A. Y OLIVA, A. (2002) Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18, 2, 215-231.
- PEÑAFIEL, E. (2009) *Factores de riesgo y protección en el consumo de sustancias en adolescentes*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Alcalá, España.
- PÉREZ ALGORTA, G. (2004) Dinámica Bullying y Psicopatología adolescente. *Revista de la Sociedad de Psiquiatría Biológica del Uruguay*, 3, 15 -25.
- PÉREZ ALGORTA, G. (2006) *Hostigamiento escolar. Violencia de bajo ruido*. Presentado en Espacio Psicoeducativo Todo Bien, Universidad Católica del Uruguay. [www.espaciotodobien.com/publicaciones.html](http://www.espaciotodobien.com/publicaciones.html) (Obtenido en Mayo, 2009).
- PÉREZ, C. (2001) *Técnicas de Estadística con SPSS*. Madrid: Prentice Hall.
- PELLEGRINI, A. D. & BARTINI, M. (2001) Dominance in Early Adolescent Boys: Affiliative and Aggressive Dimensions and Possible Functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, (1) 142–163.
- PELLEGRINI, A.D. (2002) Bullying, victimization and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163.
- PIKAS, A. (2002) New Developments of the Shared Concern Method. *School Psychology Internacional*, 23 (3), 307-326.
- PNUD (2008) *Desarrollo humano en Uruguay. Política, políticas y desarrollo humano*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Uruguay; en cooperación con el Gobierno de la República. (Obtenido en Diciembre, 2009) <http://www.undp.org.uy>
- PNUD (2009) *Informe mundial sobre desarrollo humano. Superando Barreras: Movilidad y desarrollo humano*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Uruguay. (Obtenido en Diciembre, 2009) <http://www.undp.org.uy/showNews.asp?NewsId=860>
- PREAL (2006) *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina. Un informe del Consejo Consultivo de PREAL* (Programa de Promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe). (Obtenido en Noviembre, 2009).

[http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id\\_Carpeta=268&Camino=63|Preal%20Publicaciones/262|Informes%20de%20Progreso%20Educativo/268|Informes%20Regionales](http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=268&Camino=63|Preal%20Publicaciones/262|Informes%20de%20Progreso%20Educativo/268|Informes%20Regionales)

PREAL (2009) *Repeticiones y brechas de equidad: análisis del caso de Uruguay*. (Obtenido en Noviembre de 2009).

[http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id\\_Carpeta=290&Camino=63|Preal%20Publicaciones/290|Sinopsis%20Educativa](http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=290&Camino=63|Preal%20Publicaciones/290|Sinopsis%20Educativa)

PULIDO VALERO, R. (2008) ¿Es la justicia restaurativa una opción real? Análisis comparativos de dos programas de intervención con menores infractores. *Revista de Mediación*, Año 1, 1, 16-25.

RODRÍGUEZ DÍAZ, F. J., GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ, C., HERRERO, F. J., ALBUERNE, F., CUESTA, M., HERNÁNDEZ, E., GÓMEZ CABORNERO, P. Y JIMÉNEZ VIÑUELA, A. (2004) Violencia en la enseñanza obligatoria: Alternativas desde la perspectiva del profesorado *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 9 (1), 12-27.

RODRÍGUEZ ZIDÁN, E. (2008) Un análisis de la formación de Profesores para la Educación Media desde una perspectiva histórica. *Revista Digital Educarnos*, 2, ANEP, Uruguay. (Obtenido en Setiembre de 2009).

[http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos02/educ\\_01\\_inv\\_03.html](http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos02/educ_01_inv_03.html)

RUIZ MORALES, F. (2005) Lógicas para la violencia en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 103-115.

RUIZ SILVA, A. (2009) ¿Qué contiene una escuela? Sobre el sentido Ético- Político de la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, (2). <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art4.pdf> (Obtenido en Diciembre, 2009)

SALDARRIAGA, L., VELÁSQUEZ, A., BRUCE, J., CHAUX, E. Y BUKOWSKI, W. (2009) Agresión en las escuelas en Colombia y El Salvador: variaciones contextuales en su frecuencia y efectos. En Berger y Lisboa (Ed.) *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 85-108). 1ª Ed. Santiago de Chile: Universitaria, 2009.

SHAFFER, D. (2002) *El desarrollo social y de la personalidad*. 4ta. Edición. Madrid: Thompson Editores.

- SHAPIRO, J. (2006). *Youth violence: the Problem and its Potential Solutions*. Presentado en Espacio Psicoeducativo Todo Bien, Universidad Católica del Uruguay. (Obtenido en Mayo, 2009). [www.espaciotodobien.com/publicaciones.html](http://www.espaciotodobien.com/publicaciones.html)
- SMITH, P. K. (1998) El proyecto Sheffield. No sufráis en silencio. *Cuadernos de Pedagogía*, 270 (junio), 51-54.
- SMITH, P. K. & BRAIN, P. Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research (Obtenido en Julio, 2009) <http://www.des.emory.edu/mfp/302/302BullyingSmithBrain.pdf>
- SUTON, J.; SMITH, P. K. & SWETTENHAM, J. (1999) Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450. The British Psychological Society.
- TORREGO, J. C. (2001) Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*. 304, 22-28. (Monográfico).
- TORREGO, J. C. (2003) *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- TORREGO, J. C. (2007) El modelo integrado: un nuevo marco de educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. *Idea La Mancha-Revista de Educación de Castilla-La Mancha*. Publicación semestral, 4, 84-89.
- TORREGO, J. C. Y GALÁN, A. (2008) Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394
- TORREGO, J. C. Y MORENO, J. M. (2003) *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- TREMBLAY, R. E. (1996) The origins of youth violence. *Acción Psicológica*, 2003, vol. 2, 1: 63-72. (Obtenido en Febrero, 2006) [www.uned.es/psicologia/accion\\_psicol/periodico/N1VOL2PDF/6.pdf](http://www.uned.es/psicologia/accion_psicol/periodico/N1VOL2PDF/6.pdf)
- UNICEF (2006) *La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de Naciones Unidas 2006*. (Obtenido en Diciembre, 2009) [http://www.unicef.org/lac/Estudio\\_violencia\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Estudio_violencia(1).pdf)

- URUÑUELA, P. M. (2007) Conductas disruptivas en los centros escolares. *Idea La Mancha-Revista de Educación de Castilla-La Mancha*. Publicación semestral, 90-93.
- VAN DER MEULEN, K., SORIANO, L., GRANIZO, L., DEL BARRIO, C., KORN, S., Y SCHÄFER, M. (2003) Recordando el maltrato entre iguales en la escuela. Consecuencias e influencias en la actuación del profesorado. *Infancia y aprendizaje*. 26 (1), 49-62.
- VISCARDI, N. (2002) Violencia en el espacio escolar en Uruguay: prácticas, respuestas y representaciones. *Delito y Sociedad, Revista de Ciencias Sociales*, 17- 31, 54. Buenos Aires.
- VISCARDI, N. (2003) Enfrentado la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay. *UNESCO, La violencia de las escuelas en América Latina*, 153 - 205. Brasilia.
- VISCARDI, N. (2004) Conflicto escolar, práctica educativa e identidades juveniles. *Conferencia Internacional de Sociología de la Educación: "Globalización, educación resistencia y tecnologías: La responsabilidad social de la sociología de la educación frente a los movimientos sociales emergentes"*. Buenos Aires, Argentina.
- VELA CUEVAS, M. (2007) El miedo como arma de dominación y sus manifestaciones en la vida cotidiana estadounidense, visto a través del documental *Bowling for Columbine* de Michael Moore. *Espacios Públicos*, 10, (20), 440-456. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

## ***Anexos***

**ANEXO I**

**Cuestionario de Evaluación de la Violencia en la Escuela y el Ocio (CEVEO).**

Se presenta a continuación el CEVEO, modificado para su aplicación en centros de la ciudad de Juan Lacaze, Uruguay, en Setiembre de 2005.

Centro	Edad	Fecha
--------	------	-------

A- A continuación te encontrarás con una serie de situaciones sobre como te sientes en distintos lugares y relaciones. Lee cada una de ellas y puntúalas de 1 a 7, rodeando con un círculo el número correspondiente, teniendo en cuenta que el 7 refleja que te sientes muy bien y el 1 que te sientes muy mal. Recuerda que este cuestionario es anónimo.

1: Muy mal 7: Muy bien

Valora de 1 a 7 cómo te llevas o te sientes:

- |   |               |
|---|---------------|
| 1. En casa .....                              | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 2. Con tu padre .....                         | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 3. Con tu madre .....                         | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 4. En el instituto en general .....           | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 5. En tu clase .....                          | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 6. Con los profesores/as .....                | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 7. Con tus compañeros/as .....                | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 8. Con tus amigos/as .....                    | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 9. Con el ocio .....                          | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 10. Con lo que aprendes en el instituto ..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 11. Contigo mismo .....                       | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 12. Con tu futuro .....                       | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 13. Con tu relación de pareja .....           | 1 2 3 4 5 6 7 |

B.- A continuación encontrarás una serie de preguntas en las que se describen algunas situaciones que a veces sufren algunos chicos y chicas en los institutos en la relación con sus compañeros. Piensa si tu has sufrido cada una de dichas situaciones y rodea con un círculo la respuesta que refleja la frecuencia con la que ha sucedido en los últimos dos meses, teniendo en cuenta que el 1 equivale a que nunca te ha pasado y el 4 que te ha pasado mucho.

1=Nunca; 2= A veces; 3= A menudo; 4= Mucho

- |  |         |
|--|---------|
| 14. Mis compañeros me ignoran.....   | 1 2 3 4 |
| 15. Mis compañeros me rechazan.....  | 1 2 3 4 |
| 16. Mis compañeros me impiden participar .....   | 1 2 3 4 |
| 17. Me insultan.....   | 1 2 3 4 |
| 18. Me llaman por sobre nombres que me ofenden o ridiculizan.....  | 1 2 3 4 |
| 19. Hablan mal de mí.....  | 1 2 3 4 |
| 20. Me esconden cosas.....   | 1 2 3 4 |
| 21. Me rompen cosas .....  | 1 2 3 4 |
| 22. Me roban cosas.....  | 1 2 3 4 |
| 23. Me pegan .....   | 1 2 3 4 |
| 24. Me amenazan para meterme miedo.....  | 1 2 3 4 |
| 25. Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas .....  | 1 2 3 4 |
| 26. Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual .....  | 1 2 3 4 |
| 27. Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar ..... | 1 2 3 4 |
| 28. Me amenazan con armas (palos, navajas... ).....  | 1 2 3 4 |

C.- ¿Durante los últimos dos meses has participado tu alguna vez en las siguientes situaciones, molestando a algún compañero/a en el instituto?

1=Nunca; 2= A veces; 3= A menudo; 4= Mucho

- |   |         |
|---|---------|
| 29. Rechazándole.....                                       | 1 2 3 4 |
| 29. Ignorándole .....                                       | 1 2 3 4 |
| 30. Impidiéndole participar.....                            | 1 2 3 4 |
| 31. Insultándole.....                                       | 1 2 3 4 |
| 32. Poniendo sobrenombres que le ofenden o ridiculizan..... | 1 2 3 4 |
| 33. Hablando mal de él o ella .....                         | 1 2 3 4 |
| 34. Escondiéndole cosas .....                               | 1 2 3 4 |
| 35. Rompiéndole cosas .....                                 | 1 2 3 4 |
| 36. Robándole cosas .....                                   | 1 2 3 4 |



37. Pegándole.....	1 2 3 4
38. Amenazándole para meterle miedo.....	1 2 3 4
39. Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas.....	1 2 3 4
40. Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual.....	1 2 3 4
41. Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar.....	1 2 3 4
42. Amenazándole con armas (palos, navajas...)	1 2 3 4

D.- ¿Durante los últimos dos meses le ha sucedido a algunos de tus compañeros/as algo de lo que se describe a continuación, que tu hayas conocido sin participar (para evitarlo o producirlo)?

1=Nunca; 2= A veces; 3= A menudo; 4= Mucho

44. Rechazarle.....	1 2 3 4
45. Ignorarlo.....	1 2 3 4
46. Impedirle participar.....	1 2 3 4
47. Insultarlo.....	1 2 3 4
48. Ponerle sobrenombres que ofenden o ridiculizan.....	1 2 3 4
49. Hablar mal de él o ella.....	1 2 3 4
50. Esconderle cosas.....	1 2 3 4
51. Romperle cosas.....	1 2 3 4
52. Robarle cosas.....	1 2 3 4
53. Pegarlo.....	1 2 3 4
54. Amenazarle para meterle miedo.....	1 2 3 4
55. Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas.....	1 2 3 4
56. Intimidarle con frases o insultos de carácter sexual.....	1 2 3 4
57. Obligarle con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar.....	1 2 3 4
58 Amenazarle con armas (palos, navajas...)	1 2 3 4

E.- Cuando a ti o a un compañero le sucede algunos de los problemas mencionados en el apartado anterior, ¿quién y hasta que punto intervienen para ayudar o podrías pedirle ayuda para que intervengan..?

1=Nunca; 2= A veces; 3= A menudo; 4= Mucho

59. Los amigos.....	1 2 3 4
60. Los compañeros.....	1 2 3 4
61. El tutor o tutora.....	1 2 3 4
62. Los profesores.....	1 2 3 4
63. Mi padre.....	1 2 3 4
64. Mi madre.....	1 2 3 4
65. Otra persona.....	1 2 3 4
¿Quién?.....	

F.- ¿Durante los últimos dos meses, cuál es la actitud o el comportamiento de los profesores ante los problemas mencionados en el apartado anterior?

1=Nunca; 2= A veces; 3= A menudo; 4= Mucho

66. Trabajan activamente para prevenir dichos problemas.....	1 2 3 4
67. No se enteran.....	1 2 3 4
68. Miran para otro lado.....	1 2 3 4
69. No saben impedirlo.....	1 2 3 4
70. Intervienen activamente para cortar esos problemas.....	1 2 3 4
71. Actúan como mediadores para ayudarnos a resolver problemas.....	1 2 3 4
72. Podemos contar con algún profesor cuando alguien intenta abusar.....	1 2 3 4

G.- Durante los últimos dos meses, ¿cuál ha sido tu actitud o comportamiento cuando alguno de tus compañeros ha agredido o se ha metido con algún otro compañero o compañera?

1=Nunca; 2= A veces; 3= A menudo; 4= Mucho

73. Intento cortar la situación si es mi amigo/a.....	1 2 3 4
74. Intento cortar la situación aunque no sea mi amigo/a.....	1 2 3 4
75. Pido ayuda a algún profesor/a ¿Quién?.....	1 2 3 4
76. No hago nada aunque creo que debería hacerlo.....	1 2 3 4
77. No hago nada, no es mi problema.....	1 2 3 4
78. Me meto con él, lo mismo que el grupo.....	1 2 3 4

## **ANEXO II**

### **Entrevista a docentes.**

**Liceos 1 y 2 de Juan Lacaze, Escuela Técnica-UTU de Juan Lacaze. Uruguay.**

Especialidad: \_\_\_\_\_

Centro en que se desempeña: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Años de experiencia docente: \_\_\_\_\_

Centro de formación docente, en que realizó su carrera: \_\_\_\_\_

Por favor conteste a continuación las 14 preguntas que se le plantean, colocando en las respuestas el número que corresponda a la pregunta.

- 1- ¿En el último semestre del año lectivo, ha conocido situaciones de violencia en el centro? ¿De qué tipo? ¿Ha presenciado tales situaciones de violencia?
- 2- ¿Qué actitud tuvo usted ante tales situaciones?
- 3- ¿Cómo se resuelven las situaciones de violencia que ocurren en el centro?
- 4- ¿Existe en el centro un plan de trabajo para erradicar las situaciones de violencia?
- 5- ¿Cuáles son las sanciones que se aplican en casos de violencia entre adolescentes en el centro en que usted se desempeña?
- 6- ¿Qué cree que es correcto hacer en tales situaciones? ¿Qué soluciones se le ocurren?
- 7- ¿En el centro en que se desempeña, utilizan el Cuaderno de conducta? ¿Qué opina al respecto?
- 8- ¿Los alumnos se acercan a usted para comentarle situaciones de violencia o en búsqueda de ayuda? ¿Por qué? ¿A quién recurren?
- 9- ¿Considera el tema de la violencia entre adolescentes como de importancia para la formación de los docentes?
- 10- ¿En su carrera para ser docente, recibió formación para enfrentar la violencia en los centros educativos?
- 11- ¿Ha recibido alguna información extra curricular sobre la temática?
- 12- ¿Considera necesaria para usted la formación sobre violencia entre adolescentes?
- 13- ¿Se siente capacitado para intervenir en situaciones de violencia entre adolescentes, y resolverlas?
- 14- ¿Participaría de un programa de intervención para erradicar la violencia entre adolescentes en su centro?

**ANEXO III****Uruguay****Información del país contexto de la investigación**

El anexo que se presenta a continuación, ofrece información complementaria acerca de Uruguay, principalmente se destacan aspectos del contexto geográfico y social de Uruguay, para posteriormente otorgar una breve síntesis de la historia de la Educación Uruguaya. En el interés de situar al lector en el contexto de la investigación que en esta tesis se ha presentado, se aportan muestras fotográficas de la ciudad de Juan Lacaze, Uruguay.

**En contexto**

Uruguay es uno de los países más pequeños de América del Sur y se encuentra ubicado entre Argentina y Brasil. Cuenta con 3.241.000 habitantes en el país con una distribución poblacional desigual, ya que el 41% de la población se encuentra en Montevideo, departamento y ciudad capital. Montevideo, capital del país, centraliza la mayoría de las actividades del gobierno, y entre ellas la administración y dirección de la Educación. De acuerdo a datos del Instituto Nacional de Estadística, la esperanza de vida en Uruguay es de 75.85 años, y la tasa de analfabetismo para el año 2006 es de 2.4% para mayores de 15 años, siendo este último de los más bajos porcentajes de América Latina, y aspecto que coloca desde los orígenes mismos de su sistema educativo, a Uruguay como uno de los países ejemplo a nivel educativo entre los países de América Latina.

En lo que refiere a población, Uruguay, a diferencia del resto de los países Latinoamericanos, cuenta con un alto porcentaje de población blanca, cercano al 90% de la población total. El porcentaje de población mestiza y amerindia, ronda aproximadamente un 8%, en tanto la población de origen africano, un 4%, se encuentra en Montevideo principalmente. A pesar de ser una minoría, la población negra en Uruguay, ha tenido una influencia incomparable en la construcción de una cultura musical propia del país. Hacemos referencia aquí al “candombe”, ritmo musical característico del carnaval uruguayo, con orígenes puramente africanos, que han sido y son marca enriquecedora de nuestra fiesta carnavalera actual. Como decíamos al comienzo la población actual entonces es principalmente blanca, con orígenes europeos, destacándose Españoles e Italianos, siendo estos dos países, también muy influyentes en lo que hoy día es cultura uruguaya, que como se apreciará ha contado en su proceso de construcción con influencias multiculturales, que la diferencian de los demás países iberoamericanos. Y haciendo referencia a la cultura de nuestro país, cabe señalar la

importancia que tiene la literatura en Uruguay, destacándose figuras actuales internacionalmente conocidas, como lo son Eduardo Galeano, Mario Benedetti y Juan Carlos Onetti, entre otros. De otra parte, uno de los problemas de la población actual del país es el estancado crecimiento demográfico, lo cual establece muchas interrogantes hacia futuro entendiendo que actualmente la población predominante es la adulta-anciana, con baja población joven<sup>1</sup>.

Cabe señalar que Uruguay, se conoció a en la primer mitad de siglo XX como la “Suiza de América” caracterizado por su sistema Educativo obligatorio, gratuito y laico (del que posteriormente se detalla), por su alto nivel de alfabetización y por su calidad de vida, semejante a los países europeos. Cuenta en su historia con hechos que contribuyeron a ocupar este lugar, entre ellos el temprano establecimiento de la ley de derecho de divorcio en 1907, la posibilidad del divorcio por parte de la mujer por su voluntad propia en 1913, la separación de la iglesia del Estado en 1917 y el derecho a voto de la mujer en 1932. Si bien esta situación encaminó la historia del país, en poco se asemeja a la situación actual. Con un extenso período de crisis económica y social, acrecentada con la toma del poder por parte de los militares, estableciéndose una dictadura militar en el año 1973 que además de las secuelas impuestas en el deterioro educativo, social, cultural e intelectual que en esta época se sumió el país, provocó importantes aumentos en los índices de pobreza. Reestableciéndose la Democracia en el país, con el primer Gobierno Democrático posterior a la dictadura militar en 1985, el país inicia un proceso histórico de transición en el que se equipara a nivel económico y social, a la realidad del la gran parte de los países latinoamericanos, caracterizados por altos niveles de pobreza, por una economía inestable y por demás dependiente de países “desarrollados” y acercándonos a nuestra temática, con un sistema educativo fuertemente deteriorado<sup>2</sup>.

En lo que refiere a la ciudad de **Juan Lacaze**, ésta se sitúa en el departamento<sup>3</sup> de Colonia, cuenta con aproximadamente 15.000 habitantes, y es el punto del país donde se centra la presente investigación, particularmente en los tres centros de Educación Media existentes en dicha ciudad. Se ubica al sur oeste del país, a 150 km. de Montevideo, ciudad capital. Juan Lacaze nace como Pueblo en 1909, localizada a orillas del Río de la Plata, en una zona antes conocida como “El Sauce” debido a la existencia de “sauces llorones”, árboles de la zona donde amarraban los barqueros; siendo en el año 1924 su constitución como ciudad. La vida de la ciudad gira en torno a dos fábricas, una textil y una papelerera. A pesar del declive económico del país, y de la influencia que en la década de 1990 tuvo sobre estas dos industrias, las fábricas siguen siendo hoy día las responsables de la economía de la ciudad, principalmente la fábrica

---

<sup>1</sup> [www.ine.gub.uy](http://www.ine.gub.uy)

<sup>2</sup> En Bibliografía: Caetano, G., 2005.

<sup>3</sup> Uruguay se divide en 19 departamentos.

de papel. Por lo cual, la población “lacacina” es principalmente obrera, y en torno a la vida fabril gira la vida comercial de la ciudad. A los “lacacinos” también se les denomina “sabaleros” por la presencia del Sábalo, pez de agua dulce de nuestra zona, siendo la pesca otra de las actividades económicas de la ciudad.



### ***Breve historia de la Educación en Uruguay***

Los orígenes propiamente de la Educación en el Uruguay se remontan a la época de fundación de la ciudad de Montevideo, capital actual, por 1724. Aunque recién, posterior a la declaratoria de Independencia en 1825 se intentó organizar un sistema escolar, que en fin no fue lo que se esperaba, pero si permitió que la educación privada se extendiese en Montevideo<sup>4</sup>.

Entre 1849 y 1870 se constituye la Universidad. “Cuna de doctores”, inspirada en el modelo francés positivista del siglo XIX. Con limitados recursos y con una sola Facultad de Jurisprudencia el acceso a esta era mínimo. Desde sus comienzos se marcó el ambiente universitario como elitista y selectivo, solo ingresaban a este, quienes fuesen compatibles con la enseñanza de selecto nivel, impartida por catedráticos eruditos en su materia. A nivel universitario el conocimiento se dividía por facultades profesionales, la enseñanza se impartía por un catedrático profesional, que exponía el saber, “en términos abstractos y eruditos”, y el trabajo interdisciplinario era inexistente. Los profesores Universitarios accedían al puesto por medio de pruebas tipo examen, profundas y complejas. El nivel era muy exigente y el acceso limitado, aun cuando se ampliaron las

<sup>4</sup> En Bralich, J. (2008) Breve historia de la Educación uruguaya. [www.rau.edu.uy](http://www.rau.edu.uy), setiembre, 2008.

opciones de formación<sup>5</sup>. En este contexto la Educación Media en Uruguay, surge en dependencia a la Universidad, como un período de formación para esta y mantiene su modelo de formación por asignaturas impartidas por académicos eruditos, que durante mucho tiempo fueron estudiantes universitarios o noveles profesionales, que antes de ocupar un puesto laboral de calidad, se dedicaban a la formación de los adolescentes, sin tener ellos conocimientos pedagógicos. El proceso de reforma escolar iniciado en 1868 fue sin duda fundamental en la estructuración del sistema educativo del país. En este marco una clase social alta, reclamaba la modernización de la educación para con ello modernizar los sistemas de producción del país. De la mano de José Pedro Varela, joven intelectual de la época, se consolida en la Reforma Escolar de 1877 que marca la trayectoria de la educación en el país, con valores defendidos y mantenidos hasta la actualidad: gratuidad, obligatoriedad y laicidad.

En lo que refiere a la enseñanza técnica, los orígenes se remontan a 1879 con la formación de la Escuela de Artes y Oficios. Surge como un lugar para disciplinar a los “descarriados”, niños y jóvenes de “mala conducta” que en sistema de internado y bajo una disciplina militar, aprendían un oficio. El nivel de egresados era muy bajo, pero igualmente los estudiantes pasaron a conformar el taller del Estado, ya que confeccionaban uniformes, botas, municiones e incluso barcos para el ejército. Es entonces a comienzo de siglo XX, de la mano de Pedro Figari, abogado y pintor, que la enseñanza técnica comienza su modernización, comenzando a constituirse como centro de formación de mano de obra calificada y creativa<sup>6</sup>. Más allá de este cambio y de los que le sucedieron en el transcurso de su historia, la escuela técnica, ha mantenido, aunque a la vez minimizado, su estigma de ser el sitio de formación para los que no son intelectuales.

Hacia fines de siglo XIX la Universidad se moderniza, ampliando su oferta educativa entre otras cosas, y con ella la Enseñanza Media. La modernización de la Enseñanza Media trajo consigo debates, por un lado el reclamo de que la enseñanza debía ser más exigente y así los jóvenes llegar a la Universidad con una mejor preparación. Por otro lado comenzaron las exigencias a nivel de los para qué de la enseñanza, sosteniendo que esta debía formar en “cultura general” cambiando el perfil utilitario de la formación de la época. Así mismo se intentaba modificar desde esos momentos, el estilo selectivo de la educación, que en poco contribuía a la integración social, más allá de su expansión territorial.

La elite profesional de comienzo de siglo XX era un símbolo de la época. La Universidad y la Enseñanza Media eran fundamentales en el mantenimiento de estas estructuras, selectivas y elitistas. Pero es en este mismo tiempo que se acrecientan los

---

<sup>5</sup> En Bibliografía: Rodríguez Zidán, E. (2008).

<sup>6</sup> En Bralich, J. (2008) Breve historia de la Educación uruguaya. [www.rau.edu.uy](http://www.rau.edu.uy), setiembre, 2008.

debates, desde los propios intelectuales de la época, como desde una clase baja interesada en acceder al sistema educativo al que entendían como palanca de movilidad social<sup>7</sup>. Las críticas y reclamos de comienzo de siglo XX, increíblemente son muy semejantes a los actuales. Entre ellas destacan: La escasa preparación de los alumnos que egresan de la escuela primaria, la baja tasa de pasaje de grado, la alta deserción de una misma cohorte (de primero a cuarto año), la falta de formación del profesorado y escasez de recursos; y la ineficacia de una práctica de la enseñanza alejada de los intereses de los adolescentes. Otras cuestiones discutidas en aquellos momentos y que forman parte de la discusión actual son la necesidad de mejorar la coordinación entre los diferentes niveles del sistema educativo, aumentar los recursos destinados a la formación docente y por ende, promover una formación docente que se adecue a las necesidades del momento<sup>8</sup>.

En relación a la formación docente, en el año 1929, por iniciativa del pedagogo y filósofo uruguayo Antonio Grompone, se toman medidas parciales organizando conferencias pedagógicas para profesores de secundaria. Existen propuestas promovidas por intelectuales de la época para la formación docente, pero es recién en 1949 que se aprueba desde los poderes del Estado la ley específica de formación de profesores. Los antecedentes a la formación del Instituto de Profesores Artigas, son los cursos para docentes, donde se obtenía el título de profesor agregado, y al cual se accedía por medio de exigentes y selectivas pruebas (aspecto también inspirado en el modelo francés). Es en este período, hacia 1935 que la enseñanza Media se independiza de la Universidad. Además, la lucha, movilización y organización gremial de los docentes, logra que en 1947 sea aprobada la ley del Estatuto del Profesor, en el que se regulan los aspectos relativos al ejercicio del rol docentes, fue un logro trascendental en la lucha por consolidar la democracia de la enseñanza, desde la participación directa del profesorado.

Es entonces que en 1949 se crea por Ley el Instituto de Profesores Artigas (IPA) y en 1951 comienza a funcionar conducido por su Director – Fundador el Dr. Antonio Grompone. *“Inspirado en la buena Escuela Superior de París, el IPA buscó formar un modelo de hombre basado en la excelencia y vanguardia tanto a nivel teórico como práctico. Buscó formar un profesional tanto en el ámbito de la teoría de cada disciplina como en la práctica educativa.”*<sup>9</sup> La formación docente es por especialidad. Los tres núcleos en que se centra esta formación son:

<sup>7</sup> En Bibliografía: Kaplún, G. (2008).

<sup>8</sup> En Bibliografía: Rodríguez Zidán, E. (2008).

<sup>9</sup> <http://ipa.freetzi.com/>, agosto 2008.

<http://www.dfpd.edu.uy/ipa/institucional/historia.html>, actualizado enero, 2010.

- Formación pedagógica general para todas las especialidades.
- Formación específica de cada especialidad.
- Práctica docente durante 2 años junto a un profesor de destacada competencia, y en el último año de formación, práctica con un grupo asignado, bajo la supervisión del docente de Didáctica.

Hasta 1976 el ingreso al IPA era realizando un examen riguroso y exigente, con cupos limitados para cada especialidad. El IPA mantuvo con esto un aire elitista hasta la década de 1970 en que se instaura en el país la Dictadura militar. El ámbito universitario, a pesar de mantener también un criticado sentido elitista y selectivo, nunca tuvo examen de ingreso, y ha sido siempre gratuito, como toda la educación pública del Uruguay.

Fuera del ámbito educativo, el Uruguay de comienzo de siglo XX era un país próspero, como señaláramos antes conocido como “la Suiza de América” ya que su nivel de bienestar era equiparable a países europeos. Luego de la Segunda Guerra Mundial, se mejoró la industrialización del país, creció la producción nacional, haciéndose innecesarias muchas importaciones de Europa. La salud y la educación del país, esta última con Universidades públicas gratuitas, eran modelo para Latinoamérica y para el mundo entero. Se sumaban a estos éxitos a nivel deportivo en las Olimpiadas y en el fútbol. La prosperidad del país democrático, republicano y progresista, comienza su declive por 1955. El país entra en crisis, económica que se extiende a las instituciones públicas sin dejar de lado el sistema educativo. Comienzan los problemas económicos fuertes que afectan a todos los sectores; comienzan con ellos las movilizaciones docentes y gremiales a diferentes niveles (obreros, comerciantes, etc.). Así mismo, entre tanta contrariedad la expansión de la Educación Media continuaba por todo el país, alcanzando una cobertura mayor de los diferentes sectores sociales, se instauraba además como la continuidad a la Educación Primaria, y la Universidad por su parte aumentaba la matrícula de alumnos, esto sin quedar por fuera de la crisis económica y social del país.

El gobierno de 1973, “simplificó la visión de la crisis”<sup>10</sup> y promovió el golpe de estado de dicho año, instaurando una dictadura militar, semejante a la vivida por los países vecinos en la misma década, que se mantuvo al poder hasta la restauración de la Democracia en 1986. Los militares, señalaron como promotores del mal a todos los desconformes del sistema y se promulgaron como los benefactores del nuevo país. La represión no tuvo medida, y en esa misma “bolsa” de seres humanos que vieron usurpados sus derechos, entraron intelectuales de la época, docentes, estudiantes, dirigentes sindicales, como así gente apolítica. Sin detenernos en ello, pero a la vez teniendo presente la violación de los Derechos Humanos que a todo nivel generaron los

---

<sup>10</sup> En Bralich, J. (2008) Breve historia de la Educación uruguaya. [www.rau.edu.uy](http://www.rau.edu.uy), setiembre, 2008.



procesos militares en toda América Latina y los ocurridos en particular en Uruguay, por militares del país en gran medida coordinados con los militares de los países vecinos<sup>11</sup>; haremos referencia a la brutal decadencia que azotó al sistema educativo desde a la mano represiva de los militares.

No existió política educativa, sino represión aplicada a la Educación<sup>12</sup>. La educación fue el mejor instrumento ideológico para llegar a la sociedad. Se promovió en ese entonces la Ley de Educación de 1973, que terminó con la autonomía, y pretendió instaurar un orden y disciplinamiento en el sistema educativo.

*“Se establece un Consejo Nacional de Educación (CONAE) designado directamente por el poder político, el cual nombraría los integrantes de los tres consejos que regirían la enseñanza primaria, la secundaria y la técnica. El régimen interno de los centros de enseñanza adquirió un tinte autoritario: “Queda especialmente prohibido: (...) realizar o participar en cualquier tipo de actos, reuniones, asambleas, homenajes, plebiscitos y elecciones en las oficinas o establecimientos de educación, no autorizados expresamente por los Consejos respectivos (...) Colocar avisos, dibujos, emblemas, insignias, carteles, imágenes, leyendas escritas o grabadas, arrojar volantes o realizar cualquier otra clase de actividad o propaganda política, gremial, religiosa o contraria a la moral o las buenas costumbres, en las oficinas o establecimientos de educación” (Art.28). Los padres o tutores podían perder el derecho de administrar los beneficios sociales correspondientes a sus hijos e, incluso, ser remitidos a la Justicia, en caso de no colaborar con las autoridades en el contralor de la conducta de sus hijos (Art.34 y 35).”*

*“La filosofía que sustentó las reformas educacionales durante este período está representada por las expresiones de un Vicerrector del CONAE, Coronel. J.Soto: “...la mayoría de estos ilustres ciudadanos [los universitarios] estaba impregnada de la savia del pensamiento materialista que desparramó por el mundo la filosofía “roussoniana” de la Francia del siglo XIX y el influjo de voces desde el Paraninfo de la Universidad o el Ateneo de Montevideo (...) sus consecuentes discípulos (...)incrédulos del orden Natural del pensamiento cristiano, quedaron indefensos bajo los embates del marxismo (...) esos profesores no eran más que portadores de la escuela liberal en que se formaron cuando estudiantes y como tales, sinceros defensores de un laicismo aberrante por su complicidad con el ateísmo de inspiración masónica que los convertía en ingenuos sostenedores de que “todas las ideas son respetables” máxima idea que dio albergue a las corrientes marxistas que por ese entonces ya habían comenzado su penetración”<sup>13</sup>.*

Las frases textuales presentadas anteriormente, son prueba de la ideología absurda de la época. En este período el gasto público se invirtió principalmente en la manutención del aparato militar, y la Educación como otros sectores se encontraron plenamente desfavorecidos. La represión alcanzó todos los niveles de nuestro sistema

<sup>11</sup> Blixen Samuel (2000) *El vientre del cóndor: del archivo del terror al Caso Berríos*. Montevideo: Ediciones de Brecha.

<sup>12</sup> En Bralich, J. (2008) Breve historia de la Educación uruguaya. [www.rau.edu.uy](http://www.rau.edu.uy), setiembre, 2008.

<sup>13</sup> En Bralich, J. (2008) Breve historia de la Educación uruguaya. [www.rau.edu.uy](http://www.rau.edu.uy), setiembre, 2008.

educativo, “...la educación uruguaya, y en particular, la enseñanza media, salió muy mal herida del ataque sistemático a que fue sometida por la dictadura, que diezmó los cuadros docentes, colocó autoridades particularmente incompetentes y creó un clima y una práctica represiva en todo el sistema”<sup>14</sup>. Formación docente se vio también afectada, la mayoría de docentes de IPA fueron destituidos u obligados al exilio. En 1977 se instaura un nuevo plan de formación docente por medio de los militares, plan en que la formación docente se redujo a 3 años, sin que el proyecto cumpliera requisitos para ser considerado grado académico, ni en horas ni en calidad de formación. Es el comienzo de la decadencia del IPA y de la formación docente del Uruguay. Esta es una etapa en que la educación, a todo nivel, se torna no más que un mero instrumento ideológico de corte militar. Con la restitución de la Democracia en 1986 se retoma el plan de formación de 4 años, con tres años de didáctica. El IPA, es decir la formación docente del país no recupera ya su nivel de excelencia.

Es entonces, el período militar, el que marca un antes y un después en la Educación en Uruguay. Posterior a estos duros años, la valorización de la Educación Pública como potencial integrador de nuestra sociedad se vio bruscamente modificada. Educación como potencial integrador, se emplea aquí en el sentido de que desde los comienzos del sistema educativo uruguayo, su evolución, como antes brevemente se ha detallado, fue paralela a la de los debates, críticas, movilizaciones docentes que reclamaban cambios sobre una educación que había sido creada para la elite; es decir paralela a la evolución de la lucha por construir una educación pública integradora, inclusiva, mas “para todos”. Así mismo, durante el proceso de dictadura militar, ocurre la mayor expansión de la Educación Privada en el país<sup>15</sup>. Lo que contribuyó además a reafirmar diferencias sociales, convirtiéndose la escuela pública, deteriorada y en proceso de desvalorización, en el lugar de los sectores más populares.

La transición democrática en la que se inicia el país en 1985, no tiene a la educación como punto número uno en las tareas en que el nuevo gobierno, ahora democrático, debe desempeñarse; encontrándose con un casi 50% de la población en situación de pobreza. El país entra en un proceso de reordenamiento con paso lento hacia la reconstrucción de un clima de libertad, difícil de lograr en una sociedad marcada por las extraordinarias violaciones a los Derechos Humanos con que fue azotada de mano de los militares. Se reestablecen los programas de estudio anteriores a la dictadura militar y se restituyen parte de los funcionarios docentes dimitidos en el proceso.

---

<sup>14</sup> En Bibliografía, Marrero, A. y Toledo, A. (2006, p.2).

<sup>15</sup> En bibliografía: Viscardi, N. (2003)

A pesar de ello y contrariamente a expectativas sociales y de las autoridades, la educación en el país hacia la década de 1990 se encuentra en una situación crítica, con un aumento progresivo de la matrícula de alumnos en la década de los 80, como señalábamos en el párrafo anterior con un alumnado principalmente de sectores populares, para lo cual ni los docentes estaban preparados, ni el sistema, preparado desde sus orígenes para atender a la elite. A todo nivel se reclaman cambios y entramos en la etapa que Caetano<sup>16</sup> señala como el “Período de reformas” en el país. “Reformas” justamente porque el gobierno de momento, con la presidencia de J.M. Sanguinetti (1995- 2000) impulsa varias reformas. Entre ellas, es de nuestro interés la reforma educativa iniciada en 1996, la cual es instaurada con una fuerte controversia pública, se vuelve un aspecto radical en el programa de gobernación señalado, y actualmente es otro punto de inflexión en la evolución de nuestro sistema educativo, pero no especialmente positivo. Retomando palabras de Caetano,

*“acusada de neoliberal y de estar condicionada por los organismos financieros internacionales, los contenidos de la reforma parecen desmentir en lo fundamental tales acusaciones. Más allá de legítimas polémicas, propuestas como la descentralización de centros de formación docente en el interior del país, la universalización de la cobertura preescolar para niños de cuatro y cinco años, la extensión de escuelas de tiempo completo en zonas pobres (con provisión de alimentación diaria), el rechazo persistente de las autoridades del CODICEN a la aplicación de políticas descentralizadoras y promotoras de la iniciativa educativa en el ámbito privado (éstas sí típicas de las reformas liberales aplicadas en el continente), la reforma (siempre controversial) de planes y programas, resultan propuestas por cierto bien distintas al formato liberal de las reformas educativas defendidas por los organismos financieros internacionales y aplicadas en el continente. Las objeciones que resultan más justas y pertinentes tienen que ver con el estilo de implementación (bajo el liderazgo arrollador y con frecuencia autoritario de Germán Rama, con escasos y a menudo nulos niveles de involucramiento y participación de los docentes) y con la no incorporación de la ineludible demanda de dignificación de los muy magros salarios de maestros y profesores (pese al fuerte incremento en el período de los recursos destinados a la educación pública, que pasaron del 8,6% al 20% del Presupuesto)<sup>17</sup>.*

Esta reforma educativa de 1996, responde a una necesidad real y latente en toda la sociedad uruguaya, tanto a nivel de autoridades del país y en particular de la Educación, como de la población en general, que es la demanda de mejorar nuestro sistema educativo. De acuerdo a informes de la CEPAL<sup>18</sup> no se estaban alcanzando los objetivos propios de la educación en el país. De ahí que *“la reforma se proponía mejorar los resultados del sistema educativo, incrementando la calidad y la equidad, fortaleciendo la formación docente y racionalizando la gestión”<sup>19</sup>*. Si bien las ideas que

<sup>16</sup> En Bibliografía: Caetano, G., 2005.

<sup>17</sup> En Bibliografía: Caetano, G., 2005.

<sup>18</sup> En Bibliografía: Marrero, A. y Toledo, A., 2006.

<sup>19</sup> En Bibliografía: Marrero, A. y Toledo, A. (2006, p.2).

impulsaron la reforma fueron positivas, no se dio la estructura necesaria para su realización, la misma no tuvo un alcance igualitario, sino que solo llegó a parte de los centros educativos del país, y se estableció de forma un tanto autoritaria dejando casi totalmente excluido al cuerpo docente, tanto en atención a su opinión como en formación para llevar adelante el proceso. Actualmente vivimos en Uruguay, las controversias que la reforma impulsó, desde 1996 a la actualidad, las discusiones en torno a la reforma educativa continúan, incluso hoy, la educación necesita una reforma, que reforme, valga la redundancia y no cometa los grandes errores que se cometieron desde el año 1996. Puntualizamos a continuación algunos aspectos de la reforma de 1996, que interesan a nuestro trabajo actual, señalando en lo que afectó a Educación Secundaria y a Formación Docente, desde la experiencia de Marrero y Toledo al analizar la misma luego de 10 años de su instauración. Se destacan aquí tres puntos:

**Educación por áreas:** Cambio radical, se pasó de educación por disciplinas a la educación por áreas. En Ciclo Básico, es decir 1º, 2º y 3º de Educación Secundaria, la enseñanza pasaba a ser integrada, es decir las disciplinas se integrarían en áreas. Estas son:

- Área Instrumental (donde se incluye Matemática, Idioma Español e Inglés)
- Ciencias Sociales
- Ciencias Naturales
- Informática
- Expresión (Educación Visual y Plástica, y Educación Sonora y Musical)
- Espacio de Currículum Abierto

Se modifica el **sistema de Evaluación**, intentando disminuir los niveles de repetición y deserción, es decir intentando mejorar los indicadores de calidad del Sistema, con lo cual se disminuye el nivel de exigencia.

En lo que refiere a **Formación Docente**, se crean los Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP), donde se forma a los docentes por áreas en 3 años de carrera. Se destinan muchos recursos a estos centros, dejando al margen al IPA, tradicional centro de formación con carreras por asignatura, de una duración de 4 años.

La visión docente en relación a la reforma destaca la disminución de la calidad educativa del país, el “vaciamiento de contenidos”, un alumnado carente de conocimientos generales y de cultura básica. Una integración de disciplinas que no logra serlo, reflejado en docentes con una formación por disciplinas, correspondiente a la formación del IPA, y que enseñan en centros educativos con reforma, es decir con enseñanza por áreas, con lo cual los contenidos se asociarán principalmente al área en que el docentes se ha formado. Esto, ocurre a la inversa con profesores formados en áreas, y que enseñan en centros sin reforma. De otra parte en lo referente al área de informática, la importancia de su inclusión no fue acompañada de formación acorde.

A las críticas y debates que acompañaron a la reforma educativa, se sumaron en ese período, ciertos aspectos sociales a destacar, entre ellos un leve aumento del nivel de pobreza, la reapertura del tema durante 10 años de transición democrática se intentó olvidar, que fue y es la búsqueda de la verdad sobre la violación de los Derechos Humanos en la dictadura militar y la situación de los “desaparecidos” en el país; y en lo que refiere a la Educación, un marcado aumento de la matrícula escolar, lo cual progresivamente ha posibilitado el crecimiento en número de alumnos, como la diversidad del mismo, siendo una vez mas esta situación, como antes señaláramos, no acompañada por las estructuras ni por la formación docente<sup>20</sup>. Cabe detallar que Uruguay no escapa a la realidad de muchos otros países, estando la pobreza inversamente relacionada al nivel educativo, es decir, en sectores sociales que viven en mayores condiciones de pobreza, encontramos a niños con menores niveles educativos<sup>21</sup>. Actualmente se trabaja en la nueva Ley de Educación para Uruguay.

### ***Plan equidad***

Como se señalara en la fundamentación teórica de la presente tesis, en Uruguay se viene desarrollando un programa de acción social conocido como Plan equidad. El mismo, abarca una serie de políticas sociales que en conjunto responden al objetivo de lograr una inclusión social de aquellas personas que por diversas razones, se hallen excluidas del sistema. Si bien las políticas desarrolladas son amplias y a nivel de la sociedad en general, con particulares asociadas a cada etapa de la vida de los individuos; a continuación se presentan tres tablas que resumen acciones dirigidas a los adolescentes uruguayos y relacionadas directamente al ámbito educativo. Estas tablas han sido extraídas de la versión original del Plan Equidad publicada por el Ministerio de Desarrollo Social del Gobierno de Uruguay<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> En Bibliografía: Caetano, G. 2005.

<sup>21</sup> Datos de INE, 2006, [www.ine.gub.uy](http://www.ine.gub.uy)

<sup>22</sup> Ver <http://www.mides.gub.uy/mides/carpeta.jsp?contentid=818&site=1&channel=mides>

Políticas de educación y atención a la adolescencia y juventud					
Líneas de acción	Población objetivo	Metas	Instrumentos	Resultados	Indicadores de Seguimiento
1. Reducción de la deserción en ciclo básico y revinculación a la Enseñanza Media.	Adolescentes de 12 a 15 años en situación de pobreza.	Al finalizar el año 2009: Reducir la deserción del Ciclo Básico en 74 Liceos del CES (33 liceos de Montevideo y 41 del interior), de los cuales participan anualmente de 50.000 adolescentes y un 60% está en riesgo de deserción. Revinculación de 5.000 adolescentes a la educación media formal.	a) Programa de Impulso a la Universalización del ciclo Básico en 74 Liceos del CES (matricula anual en ciclo básico 50.000 adolescentes). b) Acciones "puente" para la vinculación con sextos años de Escuela Pública con Liceos del CES. c) Programa "Pintó Deporte" (100.000 adolescentes de Ciclo básico anualmente). d) Programa de Aulas Comunitarias (4.000 adolescentes). e) Reorientación del Sistema de Becas, ley 15.851 (1.600 adolescentes beneficiarios). f) Ampliación de cupos de C. Básico Tecnológico Agrario en 12 Escuelas Agrarias (500 adolescentes anuales a partir del 2009). g) Programa de verano en escuelas agrarias "Tu escuela los 365" para Canelones, Maldonado y Paysandú (150 adolescentes anualmente a partir del 2009).	Reducción de la deserción adolescente a la enseñanza media formal y revinculación al Sistema Educativo	Cobertura: Matrícula anual en centros de Educación Media (al inicio y al final) Resultados: Disminuye la tasa de Adolescentes que no estudia ni trabaja; y la tasa de que no estudia.

Políticas de educación y atención a la adolescencia y juventud					
Líneas de acción	Población objetivo	Metas	Instrumentos	Resultados	Indicadores de Seguimiento
2. Revincular al sistema educativo a adolescentes y jóvenes que no han completado la educación media básica	Adolescentes y jóvenes de 15 a 20 años pobres.	Al finalizar el año 2009 7000 adolescentes de todo el país participaron en programas de educación y trabajo.	<p>a) Nuevo plan de estudios implementado en 11 escuelas de CETP del país desde el 2008</p> <p>b) Plan Formación Profesional Básica (300 adolescentes en el 2008 y 900 a partir del 2009)</p> <p>c) Sistema Formación Profesional Básica (1200 adolescentes en 2008 y 4200 a partir de 2009)</p> <p>d) Fondo de Equidad para la compra de equipos y materiales para cursos del CETP (1.000 adolescentes en el 2008 y 3.000 a partir del 2009).</p> <p>e) Pasantías laborales (100 jóvenes en el 2008 y 250 a partir de 2009).</p> <p>f) Calificate laboralmente 1500 jóvenes desde el año 2009)</p> <p>g) Programa Nacional de Educación y Trabajo de CECAP (240 adolescentes por año desde 2008).</p> <p>h) Sistema de becas laborales (300 alumnos anualmente de liceos del CES con dificultades económicas).</p>	Revinculación al sistema educativo y/o al mundo del trabajo	<p>Cobertura: Matricula anual en Centros de Educación Media (al Inicio y final) Resultados: Disminuye la tasa de adolescentes que no estudia ni trabaja y de que no Estudia.</p>

Políticas de educación y atención a la adolescencia y juventud					
Líneas de acción	Población objetivo	Metas	Instrumentos	Resultados	Indicadores de Seguimiento
3. Promoción de la Atención primaria de salud en los adolescentes	Adolescentes de 12 a 19 años en situación de pobreza.	Al finalizar el 2009 20.000 adolescent. reciben atención integral mediante el Programa Control de salud integral. 2000 madres adolescentes y su pareja atendidas Anualmente. Atención específica en adicciones a adolescentes de 12 a 18 años con consumo problemático.	a) Control de salud integral (Carné de Salud del Adolescente y Sistema informático del Adolescente) implementado en los 74 liceos participantes del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico de la ANEP/CES. b) Arrímate a la Salud, Iniciativas Juveniles en promoción de salud. c) Programa de acompañamiento a madres adolescentes (Espacios Adolescentes de ASSE) para la prevención de la reiteración del embarazo adolescente (2.000 madres adolescentes anualmente). d) Ampliación de los programas de atención de adicciones del INAU (Incremento de 100 cupos anuales adicionales).	Atención primaria de salud en adolescentes (certificada en carné de salud adolescente).	Cobertura: Carné de Salud del Adolescente y Sistema informático del adolescente implantado. Resultados: Reducción del embarazo adolescente.
4. Espacios de participación adolescente y juvenil para la inclusión social	Adolescentes y jóvenes de 12 a 20 años en situación de Pobreza.	Instalación de dispositivos para la promoción de la participación adolescente.	a) Arrimate Espacio Joven Participación juvenil e inclusión socioeducativa (760 adol. y jóvenes anualmente). b) Rutas de salida adolescente: Reinserción educativa (125 adolescentes anualmente). c) Amplificá Tu Voz: Participación juvenil desde la comunicación (800 adolescentes anualmente). d) Talleres artísticoculturales: Desarrollo de habilidades artístico culturales (2.000 adolescentes y jóvenes anualmente en 100 talleres). e) Centros Juveniles de INAU	Incremento de la participación adolescente y juvenil	



**ANEXO IV**

**Juan Lacaze**  
**Acercamiento fotográfico a la ciudad**



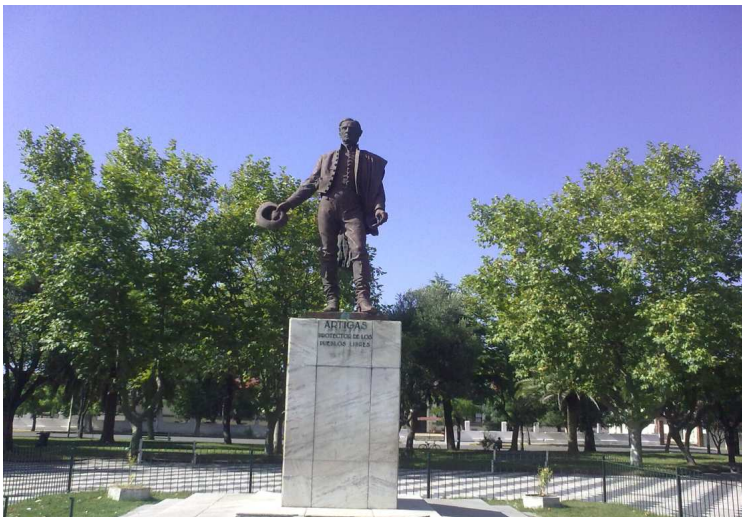
*Liceo Nº 1*



*Liceo Nº 2*



*Escuela Técnica – UTU*



*Monumento a J. G. Artigas en la Plaza Pública*



*Alumnos de Primaria con sus ordenadores XO. Plan Ceibal*



*Niños con ordenadores XO, Plan Ceibal.*



*Pabellón Nacional*



*Vista aérea de Fabrica Nacional de Papel en Juan Lacaze*



*Playa Charrúa – Río de la Plata*

## ANEXO V

### ÍNDICE DE FIGURAS

#### **Capítulo I El estudio de la violencia escolar**

Figura 1.1 Diagrama adaptado acerca de las relaciones entre los conceptos de agresión, violencia, maltrato y conductas antisociales.

Figura 1.2 Diferentes roles de los estudiantes en situaciones de bullying o maltrato entre iguales.

#### **Capítulo II Investigaciones en violencia escolar**

Figura 2.1 Mapa político de Uruguay

Figura 2.2 Organización del Sistema Educativo Nacional, en Uruguay. Elaboración propia.

#### **Capítulo VI Objetivos Hipótesis y Método**

Figura 6.1 Distribución de alumnos participantes por centro.

Figura 6.2 Distribución de estudiantes participantes en relación al curso de pertenencia.

Figura 6.3 Distribución de alumnos participantes por edades.

Figura 6.4 Distribución de los profesores participante en relación al sexo.

Figura 6.5 Distribución de docentes participantes por edades.

Figura 6.6 Distribución de los docentes participante en relación a los años de experiencia.

Figura 6.7 Distribución de participantes por centro de Formación Docente en Uruguay.

#### **Capítulo VII Resultados**

Figura 7.1 Calidad de Vida de los estudiantes en los diferentes contextos

Figura 7.2 Situaciones sufridas como víctimas (%>1)

Figura 7.3 Situaciones sufridas como víctimas (%>2)

Figura 7.4 Situaciones sufridas como víctimas (%>3)

Figura 7.5 Situaciones en las que participó como agresor (%>1)

Figura 7.6 Situaciones en las que participó como agresor (%>2)

Figura 7.7 Situaciones en las que participó como agresor (%>3)

Figura 7.8 Situaciones que ha conocido como espectador (%>1)

Figura 7.9 Situaciones que ha conocido como espectador (%>2)

Figura 7.10 Situaciones que ha conocido como espectador (%>3)

Figura 7.11 Actitudes de los alumnos cuando un compañero es agredido

Figura 7.12 Situaciones de victimización en relación al curso

Figura 7.13 Situaciones de agresión en función del curso

Figura 7.14 Situaciones de espectadores en función del curso

Figura 7.15 Porcentajes acerca de las personas a las que acuden en busca de ayuda “a menudo” o “muchas veces” cuando es víctima directa de la violencia escolar

Figura 7.16 Porcentajes acerca de las personas a las que acuden en busca de ayuda “a menudo” o “muchas veces” cuando un compañero es víctima de la violencia escolar

Figura 7.17 ¿Qué hacen los profesores frente a la violencia escolar? “A menudo” o “muchas veces”.

Figura 7.18 Casos de víctimas de exclusión

Figura 7.19 Casos de victimización de gravedad media

Figura 7.20 Casos de victimización de gravedad extrema

Figura 7.21 Casos de agresores en situaciones de exclusión a agresión de gravedad media

Figura 7.22 Casos de agresores en situaciones de agresión de gravedad extrema

Figura 7.23 Tipología adolescentes y su relación con la violencia

Figura 7.24 Conocimiento de las situaciones de violencia escolar desde la visión del profesorado.

Figura 7.25 Formas de violencia escolar señaladas por los docentes participantes

Figura 7.26 ¿Existe un plan de centro?

Figura 7.27 Respuesta docente: ¿A quién recurren los alumnos en situaciones de violencia?

Figura 7.28 Lugares donde ocurre la violencia con estudiantes de Primer año

Figura 7.29 Quién realiza los registros para estudiantes de Primer año

Figura 7.30 Formas de violencia registradas para estudiantes de Primer año.

Figura 7.31 Medidas adoptadas posteriores a la observación escrita, registradas para estudiantes de Primer año.

Figura 7.32 Lugares donde ocurre la violencia con estudiantes de Segundo año

Figura 7.33 Quién realiza el registro en Segundo año

Figura 7.34 Formas de violencia en estudiantes de Segundo año

Figura 7.35 Medidas adoptadas posteriores a la observación escrita, registradas para estudiantes de Segundo año.

Figura 7.36 Lugares donde ocurre la violencia en estudiantes de Tercer año

Figura 7.37 Quién ha realizado el registro en grupos de Tercer año.

Figura 7.38 Formas de violencia en estudiantes de Tercer año

Figura 7.39 Medidas adoptadas posteriores a la observación escrita, registradas para estudiantes de Tercer año

Figura 7.40 Lugares donde ocurre la violencia en los centros educativos de Juan Lacaze

Figura 7.41 Quién realiza el registro

### **Capítulo VIII Discusión y Conclusiones**

Figura 8.1 Posibles acciones ante la violencia escolar en Juan Lacaze, Uruguay

## **ANEXO VI**

### **ÍNDICE DE TABLAS**

#### **Capítulo I El estudio de la violencia escolar**

Tabla 1.1 Tipos de manifestaciones del maltrato por abuso de poder entre iguales contempladas en el Informe del Defensor del Pueblo (2000)

Tabla 1.2 Manifestaciones del maltrato entre iguales según la investigación de Díaz Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane (2004)

#### **Capítulo IV Los docentes y la institución educativa ante la violencia escolar**

Tabla 4.1 Mitos o concepciones erróneas acerca del maltrato.

Tabla 4.2 Relación de conductas asociadas a cada riesgo

#### **Capítulo V Intervenciones**

Tabla 5.1 Dimensiones de análisis de los modelos de intervención

Tabla 5.2 Proyectos de intervención en América del Sur

#### **Capítulo VII Resultados**

Tabla 7.1 Calidad de vida de los estudiantes en diferentes contextos.

Tabla 7.2 Matriz de configuración sobre la calidad de vida de los estudiantes

Tabla 7.3 Correlación entre factores sobre calidad de vida de los estudiantes

Tabla 7.4 Porcentaje de respuesta de los alumnos sobre las diferentes formas de victimización.

Tabla 7.5 Porcentaje de respuesta en la participación como agresores

Tabla 7.6 Porcentaje de alumnos que conocieron situaciones de agresión sin participar en ellas

Tabla 7.7 Matriz de configuración en situaciones de victimización

Tabla 7.8 Correlaciones entre los factores en situaciones de victimización

Tabla 7.9 Matriz de configuración de situaciones de agresión

Tabla 7.10 Correlaciones existentes entre los factores de las situaciones de víctimas y agresores

Tabla 7.11 Matriz de configuración de las situaciones vividas como espectador

Tabla 7.12 Estadísticos Descriptivos: Relación entre factores de victimización y etapa educativa

Tabla 7.13 Prueba de homogeneidad de varianzas

Tabla 7.14 ANOVA Factores de victimización

Tabla 7.15 Estadísticos Descriptivos: Relación entre factores de agresión y etapa educativa

Tabla 7.16 Prueba de homogeneidad de varianzas: Agresores

Tabla 7.17 ANOVA Factores Agresión

Tabla 7.18 Estadísticos Descriptivos: Relación entre factores de espectadores y etapa educativa

Tabla 7.19 Prueba de homogeneidad de varianzas: Espectadores

Tabla 7.20 ANOVA Factores situaciones de Espectadores

Tabla 7.21 Diferencias entre factores y centro educativo

Tabla 7.22 Prueba de homogeneidad de varianzas

Tabla 7.23 ANOVA

Tabla 7.24 Conducta del profesorado en situaciones de violencia escolar entre adolescentes

Tabla 7.25 Estadísticos Factores de Victimización

Tabla 7.26 Estadísticos de Factores de Agresión

Tabla 7.27 Centros de los conglomerados finales

Tabla 7.28 Número de casos en cada conglomerado

Tabla 7.29 Cantidad de Registros en Primer año

Tabla 7.30 Situaciones de violencia en Primer año

Tabla 7.31 Medidas adoptadas posteriores a la observación escrita en Primer año

Tabla 7.32 Cantidad de Registros en Segundo año

Tabla 7.33 Situaciones de violencia en Segundo año.

Tabla 7.34 Medidas adoptadas posteriores a la observación escrita en Segundo año

Tabla 7.35 Cantidad de Registros en Tercer año

Tabla 7.36 Situaciones de violencia en Tercer año.

Tabla 7.37 Sanciones posteriores a la observación escrita en Tercer año

Tabla 7.38 Número de alumnos y registros en relación al grupo de pertenencia

Tabla 7.39 Formas de la violencia en relación al grupo de pertenencia

