

Perspectivas de la convivencia en los espacios escolares: escenarios previos de la violencia en las escuelas

Victoria Rodríguez Arévalo
victoria.rodriguez@uautonoma.edu.co
Universidad Autónoma del Caribe

Yamil de Jesús Gómez Consuegra
yamil.gomez@uautonoma.edu.co
Universidad Autónoma del Caribe

Resumen

En este artículo de investigación, se presenta inicialmente un estudio sobre los diferentes conceptos de la violencia y la agresividad natural, para reconocer que el ser humano vive en permanente conflicto consigo mismos y con los demás. Se enfoca especialmente en el de la violencia escolar como un fenómeno tan complejo que no deriva de una sola variable, destacando múltiples, entre ellas las familiares como primer modelo de agrupación y socialización del individuo. seguidamente, se exponen algunas experiencias que buscan el desarrollo de la convivencia escolar en diferentes campos y con la intervención de actores no solo de la comunidad educativa, sino de la sociedad y del mismo Estado. Finalmente, se expone una pedagogía de la convivencia escolar, a través de la cual se desarrolle un proceso de socialización secundaria, para lo cual se requiere de acciones sistémicas y de una preparación consciente de los entes encargados y en especial del profesorado, mediante acciones globalizadas y a través de herramientas concretas de conocimiento que apoyen los procesos de transferencia entre los estudiantes.

Palabras clave

Estado, violencias, familia, pedagogía de la tolerancia, contexto social y cultural, escuela

Perspectives of coexistence in school spaces: previous scenarios of violence in schools

Abstract

In this research article, a study is initially presented on the different concepts of violence and natural aggressiveness, to recognize that human beings live in permanent conflict with themselves and with others. It focuses especially on school violence as a phenomenon so complex that it does not derive from a single variable, highlighting multiple variables, including family members as the first model of grouping and socialization of the individual. Next, some experiences that seek the development of school coexistence in different fields and with the intervention of actors not only from the educational community, but from society and the State itself are exposed. Finally, a pedagogy of school coexistence is exposed, through which a process of secondary socialization is developed, for which systemic actions and a conscious preparation of the entities in charge and especially the teachers, through globalized actions are required. and through specific knowledge tools that support the transfer processes between students.

Key word

State, violence, family, pedagogy of tolerance, social and cultural context, school

Perspectivas de convivência nos espaços escolares: cenários anteriores de violência nas escolas

Resumo

Neste artigo de pesquisa, inicialmente é apresentado um estudo sobre os diferentes conceitos de violência e agressividade natural, para reconhecer que o ser humano vive em permanente conflito consigo mesmo e com os outros. Enfoca especialmente a violência escolar como um fenômeno tão complexo que não deriva de uma única variável, destacando múltiplas variáveis, incluindo os familiares como primeiro modelo de agrupamento e socialização do indivíduo. A seguir, são expostas algumas experiências que buscam o desenvolvimento da convivência escolar em diferentes campos e com a intervenção de atores não só da comunidade educacional, mas da sociedade e do próprio Estado. Por fim, expõe-se uma pedagogia da convivência escolar, por meio da qual se desenvolve um processo de socialização secundária, para o qual são necessárias ações sistêmicas e uma preparação consciente dos responsáveis e principalmente dos professores, por meio de ações globalizadas. e através de ferramentas de conhecimento específicas que apoiam os processos de transferência entre alunos.

Palavras chave

Estado, violência, família, pedagogia da tolerância, contexto social e cultural, escola

Introducción

La tolerancia ante las diferencias es una categoría a la que se debe aspirar invariablemente como determinante para la convivencia. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la tolerancia determina que en la sociedad donde la convivencia acepta la diferencia, los conflictos se desenvuelvan de manera constructiva. Esta es una noción acorde con el estudio que se hace en el presente capítulo, y se convierte en un tema de especial relevancia en las sociedades contemporáneas caracterizadas por la heterogeneidad y el multiculturalismo.

La convivencia es definida como el conjunto de relaciones cotidianas que se dan entre los miembros de una sociedad cuando se han armonizado los intereses individuales con los colectivos, o como una condición en que las personas viven con otras (con-vivir) dentro de un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca (Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, 2011), donde exista reconocimiento y respeto por la diversidad, en el que se incluya la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y de aceptar las diferencias, así como los puntos de vista de otro y de otros (Yáñez Esquinazi & Galaz Navarro, 2010).

Cuando se habla de convivencia escolar, se traslada el concepto a los espacios escolares, en los cuales se mueve la comunidad educativa e involucra la calidad de vida de estos individuos y su dignidad, la cual debe ser respetada. Por tanto, antes de sugerir soluciones a los conflictos por convivencia escolar, se requiere dar una mirada a los escenarios en los cuales se desarrollan factores asociados a la violencia en las escuelas, desde la perspectiva del sujeto que la origina, así como de aquel que sufre la acción violenta.

En contraposición al ejercicio de la convivencia, existe la violencia, cuyo análisis resulta ineludible en el camino de la construcción de una solución del conflicto en las escuelas, para lo cual se parte de su definición como uso inadecuado del poder objetivo que se traduce en conductas con el propósito de dañar a otro u otros, e incluso pasar por encima de esas personas y su dignidad, muchas veces sin ser conscientes de las consecuencias dañinas que acarrearán estas conductas.

Planella expresa que la violencia es “Aquella situación o situaciones en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación en la cual una o más de una de las personas afectadas sale perjudicada, siendo agredida física o psicológicamente” (Planella, 1998, p. 93)

A su vez, la Organización Mundial de la Salud (OMS) la define 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 probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Organización Panamericana de la Salud, 2002)

Estos conceptos brindan la pauta para indagar en los espacios de la vida cotidiana de los miembros de la comunidad educativa y, en especial, los estudiantes un tema no sencillo de escudriñar; muy por el contrario, su contenido, genera tensiones y conflictos de inquietante recurrencia. Por ello, se expondrán algunas experiencias que buscan el desarrollo de la convivencia escolar en diferentes campos y con la intervención de actores no solo de la comunidad educativa, sino de la sociedad y del mismo Estado como sujetos actuantes en situaciones de conflicto y mediadores ante la resistencia que la convivencia puede producir en las escuelas. Todo lo anterior, en una reflexión acerca de los escenarios precursores del conflicto que surge en las escuelas para comprender así la violencia escolar y esbozar alternativas de soluciones expuestas por diferentes actores a favor de la convivencia. Para ello, se describirán algunos de los instrumentos aplicados desde el Estado y hacia las escuelas, diversos, creativos manejables y/o rigurosos que han permitido realizar informes diagnósticos con observaciones representativas de situaciones que generan violencia en los centros educativos, y que, en últimas, permitirá acercamientos para analizar la eficacia de los programas de intervención dirigidos a su tratamiento

Posiciones más significativas del origen de la violencia

La polémica que se ha desarrollado a través del tiempo en cuanto se refiere al origen de la violencia, busca establecer el comienzo del comportamiento agresivo en el ser humano, incluyéndose dentro de estas nociones la de la religión misma, que concebía su comienzo con el pecado original. Sin embargo, dentro de las teorías explicativas y desde un paradigma psicológico, uno de sus mayores exponentes, Sigmund Freud, presenta la agresividad como una pulsión autónoma e innata al individuo, que puede dirigirse hacia el exterior o bien hacia el interior de uno mismo (Freud, 1920). No significa lo anterior que, conforme a esta teoría, tal agresividad no se pueda canalizar, e incluso este teórico consideraba que son pulsiones

que se pueden controlar y es aquí donde la sociedad viene a tener un papel muy importante para su regulación. Desde esta concepción psicológica, es Erich Fromm quien manifiesta que cuando un ser humano no puede enfrentar el problema de la libertad busca mecanismos de escape como la destructividad por lo que, para reducir la agresividad, se requiere crear condiciones socioeconómicas y políticas para que las personas puedan desarrollar sus potencialidades y satisfacer sus necesidades (Fromm, 1973).

Desde la perspectiva de la etiología, algunos autores manifiestan que los seres humanos tienen un instinto agresivo que no puede ser dominado por la razón por lo que esta agresividad debe liberarse de forma continua a través de formas de agresión socialmente aceptadas (Lorenz, 1978) por lo que la participación en deportes competitivos es una forma de encauzarla positivamente; aunque una tendencia de los etólogos de la actualidad, entre los cuales se cuenta a Irenäus Eibel-Eibesfeldt, no consideran que la agresividad sea inevitable y presenta a la negociación verbal como una forma de resolver los conflictos implícitos del ser humano ante cualquier conducta agresiva (Eibel-Eibesfeldt, 1993).

Sin embargo, merece mención la propuesta que Geen desarrolla, en la que vincula la agresividad con factores internos del individuo que tienen que ver con la genética o la personalidad (Geen, 1990). Esta propuesta se puede resumir así: 1). Existe un grupo de variables de trasfondo que predisponen al individuo a la agresión, tales como el temperamento y la personalidad, la fisiología, las expectativas socio-culturales y la observación de la violencia. 2). Existe un segundo grupo de variables de situación que disparan respuestas como el calor, el ruido, el dolor, la frustración, el hacinamiento, violación de normas, ataque interpersonal, conflictos familiares. 3). Y una tercera conclusión se basa en el hecho de que aún con la existencia de las dos condiciones ya señaladas en un individuo, Geen considera que este grupo de variables de situación puede ser analizado por las personas antes de responder agresivamente, para lo cual se tendrá en cuenta si estas situaciones contienen elementos de arbitrariedad, malicia o intención de causar daño que, yendo más allá, determina el manejo a estos condicionamientos, aun cuando todo predisponga a la agresión, a abstenerse de responder de esta manera siempre y cuando esta persona considere que se puede solucionar los problemas o conflictos planteados a través de otras alternativas no violentas del individuos (por ejemplo, utilizando métodos alternativos de solución de conflictos).

Otras concepciones buscan dar explicación a la violencia como fenómeno y manifiestan que la agresividad se adquiere o extingue como consecuencia de los resultados de la misma (Skinner, 1953) por refuerzos (que la incentivan) o castigos (que la debilitan) o que lo que determina su origen, es la observación e imitación de otras personas y basada en la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973-1984), la conducta violenta depende de factores ambientales y personales.

En lo que se refiere a las teorías conductistas, no sería completo el análisis sino se mencionara que, como factor generador de la violencia, y estudiado desde diferentes matices, el contexto social y cultural puede determinar un resultado violento en el hombre como ser humano, porque este es modelado por la cultura dependiendo de su forma de convivir consigo mismo y con la sociedad y el contexto cultural que le rodea (Emilio P. J., 2001).

El ambiente social es, pues, una semilla de violencia cuando en él existe un modelo dominante que ha sido construido socialmente desde la violencia y que puede dar lugar a más violencia (Galtung, 1985). En consonancia con lo expuesto, otros autores manifiestan que en una sociedad inmersa en una violencia estructural y cultural en la que los agresores son los sistemas y las instituciones sociales; tal fenómeno termina afectando más a los más débiles (Castells, 1998) pero a la larga, la situación termina perjudicando a todos en general, por ser la violencia un fenómeno de carácter social que trae como consecuencia la concebida afectación de las relaciones interpersonales. Ahora bien, la violencia que se perfila a través de la televisión, el cine y los videojuegos y que influye negativamente en los valores, actitudes y comportamientos del individuo, traspasa la barrera de lo cotidiano y se entroniza en los espacios escolares

El informe de desarrollo humano del PNUD del 2014 relaciona el concepto de desarrollo humano con la vulnerabilidad dentro de la noción del deterioro de las capacidades y opciones de las personas y realizan una descripción de las necesidades en poblaciones más vulnerables desde el punto de vista estructural y/o por condiciones ligadas al ciclo de su vida, así:

- A las crisis económicas y sanitarias: Los pobres, los trabajadores informales socialmente excluidos ¿Por qué? Por sus capacidades limitadas.
- A los cambios climáticos, peligros industriales o desastres naturales: Las mujeres, personas con discapacidad, migrantes, minorías, niños, personas de edad, jóvenes ¿Por qué? Por su ubicación, posición en la sociedad, períodos sensibles del ciclo de vida
- A los disturbios y conflictos civiles: comunidades enteras, regiones ¿Por qué? Por la poca cohesión social, instituciones poco receptivas, gobernanza deficiente (PNUD, 2014). Desde otra perspectiva, el enfoque de la agresividad natural y el reconocer que se vive en permanente conflicto consigo mismos y con los demás, coloca al individuo ante la violencia, medioambiental, personal, comunitaria y política. Más allá de la estabilidad nacional o territorial, esta busca la protección de los individuos contra amenazas, tanto de carácter crónico como repentino, tales como el hambre, las enfermedades, la degradación ambiental, la producción y tráfico de drogas, la trata de personas, las disputas étnicas y el terrorismo internacional, entre otros. El informe mundial de desarrollo humano de 1994, emitido por las

Naciones Unidas basa la seguridad humana en el respeto a la vida y a la dignidad de las personas. En la medida que la violencia y el delito atentan contra la vida, las libertades y los bienes de hombre, mujeres, niños y niñas de una sociedad, obstaculizan la lucha contra la pobreza y producen efectos corrosivos sobre la gobernabilidad democrática y el desarrollo humano, lo cual tiene una relación directa con la seguridad ciudadana. En este informe se precisa:

Al hablar de seguridad ciudadana o seguridad pública, hacemos alusión a una dimensión más amplia que la mera supervivencia física. La seguridad es una creación cultural que hoy día implica una forma igualitaria (no jerárquica) de sociabilidad, un ámbito compartido libremente por todos. Esta forma de trato civilizado representa el fundamento para que cada persona pueda desplegar su subjetividad en interacción con los demás. Está en juego no solo la vida de la persona individual, sino igualmente la de la sociedad (Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 1994).

Dentro de los factores que inciden en los problemas de violencia urbana, conforme al estudio del PNUD (2009), se encuentra el desordenado crecimiento urbano, el desconocimiento de las normas por parte de los ciudadanos, las armas, el alcohol, los grupos poblacionales vulnerables, el diseño de los espacios urbanos y la percepción de inseguridad e intranquilidad que tienen los ciudadanos en los lugares más concurridos por una gran ocupación indebida de los espacios públicos con ventas callejeras, con vehículos estacionados e incluso con apropiación particular, lo que se agudiza con la falta de capacidad de la policía para actuar, la impunidad y otros que van desde la violencia incidental hasta la de carácter instrumental, motivo por el cuál debe ser tratada desde diversos enfoques para atenderla (Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 2009). Si bien todas estas posiciones como fenómenos antecedentes a la violencia no riñen con el uso regulado de la fuerza del que las sociedades democráticas, han revestido al Estado para garantizar el libre ejercicio de la libertad y los derechos de los ciudadanos.

Otra arista que puede determinar la agresividad como escenario previo de la violencia en las escuelas, es el modelo duro que, conectado con el género, se refleja en una cultura machista que se presenta con una mayor relevancia en los estudiantes con brotes de indisciplina y violencia escolar. Goleman sostiene que la inteligencia emocional es mayor en las niñas que en los muchachos, al considerar estos que son una debilidad expresiones afectivas, amables y comprensivas (Goleman, 1996) por lo que asocian su autoestima con la rebeldía y se identifican con el rechazo a las normas establecidas; pesa también la tendencia de los chicos a los videojuegos, el cine y la televisión, en una exaltación del machismo por la sociedad con estereotipos duros (López Jiménez, 2000) que los llevan a actuar con conductas que se identifican con estos estereotipos como beber, pelear, ser insolidarios, e intolerantes, o comportarse de manera conflictiva y que se traduce en comportamientos diferenciales entre chicos y chicas en la escuela.

Los medios de comunicación se convierten en otro factor de tensión cuando se maneja información referida a instituciones educativas ubicadas en barrios populares o con carencias, estigmatizándolas por su ubicación o relacionando la realización de actos punitivos con menores de edad, así como los contenidos violentos en sus presentaciones. En particular, en

la televisión incrementan los riesgos de uso de la violencia, en la medida en que otorgan status social a quien la usa y se convierten en un factor de imitación importante.

La violencia escolar

De lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que un fenómeno tan complejo como el de la violencia escolar no deriva de una sola variable, sino en múltiples, en interrelación, y siendo la familia el primer modelo de agrupación y socialización del individuo, surge como elemento prioritario de conductas agresivas en niños y adolescentes. Ello surge cuando la familia se encuentra desestructurada, por cambios de roles en su interior, o malos tratos dentro del seno de la misma, poder ejercido por el más fuerte sin que haya comunicación o diálogo y modelos de crianza laxas o excesivamente sancionatorias. A lo anterior se agrega la falta de afecto, consideración y respeto entre los cónyuges o pareja, factores estos que anteceden a un comportamiento violento (Benítez, 2006).

Jünger afirma, que el bullying proviene de familias con problemas, de padres erráticos y del uso de métodos disciplinarios duros y broncos (Jünger, 1996). Además, se han demostrado los efectos sobre los comportamientos de los niños victimizadores por la falta de cohesión familiar y de la figura paterna (Berdondini, 1996; Gibbs. I. y Sinclair, 4, 1999). Los niños que han sufrido maltrato y abuso por parte de sus padres durante su infancia tienen un riesgo más alto de salir implicados en actos violentos durante la adolescencia Así, el estudio que Tromberry realizó para el Departamento de justicia de Washington, mostró que un 38% de jóvenes de familias no violentas estuvo implicado en actos agresivos, sin embargo este porcentaje sube al 60% cuando provienen de familias en los que han percibido actos violentos ya sea por agresión doméstica, clima hostil o maltrato infantil y se eleva al 78% cuando los niños han estado sometidos a estos tres tipos de violencia simultáneamente (Department Justice, National Institute of Justice, Tromberry, TP, 1994).

La familia, considerada como una célula social es, según Estrada, la membrana que protege en el interior a sus individuos y los relaciona hacia el exterior con otros organismos semejantes. Es el lugar donde el eslabón básico de la formación de conciencia social y moral nace a través de esa base de socialización primaria, y, por tanto, el individuo puede ser afectado por la violencia intrafamiliar cometida por parte de cualquiera de los miembros de la familia que utiliza su poder en contra de otro miembro de la misma quitándole la

tranquilidad y trayendo como consecuencia individuos agresivos y tristes que afectan sus actitudes y responsabilidades (Estrada Inda, 2012). La estadística en Colombia en este sentido, muestra una de las tasas más altas de sub-registro de maltrato infantil en la región latinoamericana, ya que, de acuerdo con encuesta realizada por Gallup, un 22% de los adultos entrevistados conoce algún caso específico de niños y niñas maltratados o abusados, pero apenas un 38% de esos casos son reportados a las autoridades (English, C. y Godoy, J. , 2010). En términos institucionales y de información, la responsabilidad está dividida entre los niveles nacional y local del gobierno, ya que los actores involucrados son de naturaleza muy diferente, lo cual hace difícil su coordinación en cuanto a registro de casos de maltrato.

Algunos investigadores (Olweus, 1978) señalan como factores asociados a la violencia escolar, a las familias que tienen una relación positiva con el desarrollo de una reacción agresiva, una actitud emotiva negativa de los padres o de las personas a cargo del niño. El bajo apoyo emocional, la escasa previsión de futuro y el descontrol respecto al aprendizaje de conductas que normalmente se realizan en casa, por parte de las figuras paterna y materna, que probablemente alteran la unión y el apoyo con los padres y compañeros, pueden provocar un aprendizaje instrumental que moldea conductas y actitudes agresivas que, posteriormente, se pueden utilizar contra sus pares en las escuelas. Los factores para ello pueden ser: el grado de permisividad de los padres que no les ponen límites a la actitud agresiva de los niños (la existencia de familias con gran número de hijos, que potencia la existencia de un mínimo control sobre sus miembros, puede ser considerado un factor de riesgo), la afirmación de la autoridad en los niños a través de castigos físicos (los estilos punitivos y hostiles) y acontecimientos traumáticos de crisis o transformación en su contexto familiar (separaciones y divorcios, junto a los conflictos y alteraciones asociados a este tipo de situaciones) que se pueden traducir en violencia escolar.

La situación se torna más difícil cuando la violencia surge al interior de las familias, ya que cuando esta ejerce su custodia, limita la acción del Estado y delega en ella gran parte de la corresponsabilidad de sus derechos al ser su entorno natural de crecimiento y desarrollo. Un estudio de las Naciones Unidas sobre el tema afirma que eliminar y dar respuesta a la violencia contra los niños (y las niñas) es quizá más difícil en el contexto de la familia que en ningún otro, dado que ésta es considerada por lo general la más privada de todas las esferas privadas (Pinheiro, 2006).

Y es que no es solo la violencia ejercida en contra de los niños, las niñas y los adolescentes, sino el hecho de presenciarla como una constante en el hogar puede afectar seriamente su bienestar y desarrollo y, por ende, su capacidad de interacción social en la infancia y la vida adulta (L. A. McClosky, 1995). Los estudios muestran la alta correlación que existe entre la violencia contra las mujeres y la violencia contra los niños y las niñas, ante ello, los casos de violencia intrafamiliar son una alerta que debe tenerse en cuenta en las acciones de protección inmediata. Se busca o espera, pues, una intervención oportuna en función de reducir los efectos negativos sobre el desarrollo de la violencia en el medio, para evitar que inexorablemente se traslade a las escuelas.

La misma escuela no es ajena como factor de desarrollo de la violencia ya que a veces inconscientemente, tiende a fomentar el éxito individual y la competitividad, ayudando a la adquisición del poder (económico, político, religioso...) en el sistema social. Actualmente, tras una profunda reflexión sobre su error, parece que tiende a abrir nuevas vías de acción en las que se ven como áreas de trabajo escolar los valores solidarios, la inteligencia emocional, la igualdad de los sexos, el concepto de amistad (Moreno, Vacas, & Roa, 2006, p. 2).

Se tiene, entonces, que es en los espacios escolares donde muchas veces se debe corregir los comportamientos agresivos que preconizan la sociedad y la familia, los cuales son perjudiciales para el grupo social y para el mismo individuo y no ahondar en la génesis de la violencia; por el contrario, se traduce en factor determinante del mismo.

La escuela está al servicio de la sociedad, la cual determina la clase de individuo que la sociedad requiere para su cabal funcionamiento. Es el paso por la escuela la que puede afectar positiva o negativamente a la sociedad, pues esta tiene como propósito que el educando adquiera los conocimientos y las destrezas que requiere la sociedad para que termine vinculándose a ella como un adulto. Así Fernández señala en su guía para la convivencia en el aula que: “Es la propia sociedad requiere que todos los individuos sean socializados de una manera determinada para perpetuar y mantener los valores y forma de vida que alberga en su seno” (Fernández, 2011).

Siendo la escuela una reproducción de las condiciones características de la vida social, Llaña, académica del Departamento de Educación de la Universidad de Chile, manifiesta que

existe una inquietante incomprensión del sentido profundo de la convivencia escolar como dimensión clave para una formación humana integral. Preocupa constatar que a nivel del sistema educativo y en la praxis, no es concebida la convivencia como un eje central que debería sostener los proyectos educativos (Llaña, 2014, p. 22).

Por tanto, si la sociedad en la cual se encuentran las escuelas está involucrada con la violencia, el proceso enseñanza aprendizaje produce por sí mismo conflicto, cuando son impuestas reglas de conducta, exigencias de cumplimiento de tareas, presión por parte de profesores e incluso de compañeros, asistencia obligatoria y otros que generan reacciones en nuestros educandos tales como falta de motivación, dificultades en las relaciones dentro de los espacios escolares entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Por lo mismo, y desde las diferencias que existen entre los actores de la educación: “las interpretaciones que sus múltiples expresiones asumen en los espacios escolares, se sustentan muchas veces, y desde la racionalidad del sentido común, en prejuicios, discriminaciones o desconocimiento de la red de significados disimiles que atraviesan las culturas escolares” (Llaña, 2010, p.23)

Lo anteriormente expuesto, ratifica la relación existente entre la convivencia en los espacios escolares a modo de consecuencia de la convivencia en la sociedad como factor externo o con factores de índole individual que se refleja, por tanto, a través de los conflictos, las contradicciones o las situaciones problemáticas que surgen en forma de violencia en las escuelas. Esta agresividad vista desde diferentes aspectos, ya sea físico o psicológico, se trasladará a las escuelas por lo que la convivencia en los espacios escolares estará determinada en muchos casos, por la necesaria mejora de las relaciones de los actores que conforman la sociedad ya sea de manera plural o singular.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco- en su Declaración universal sobre la diversidad cultural (2003), plantea la diversidad como un derecho y una necesidad. En este sentido, Batalla (1990) manifiesta que hay que reconocer la existencia de una multitud de culturas concretas, forjadas por historias particulares, que presentan una gran diversidad entre sí (como entre los pueblos que las portan) y que reclaman su legitimidad y su derecho a un futuro propio. Hay evidencia que relaciona la agresividad escolar con la violencia existente en la propia sociedad y que se

manifiesta en la calle y algunos estudiosos han llegado a considerar a la violencia escolar como un caso particular de la violencia general (Andershed & Kerr, 2001).

Los actos de violencia escolar han sufrido un considerable aumento pese a la existencia hoy de una mayor conciencia de los derechos de los niños y adolescentes y con la disminución del rol autoritario de padres y profesores. Son parte de las conductas violentas en el ámbito escolar aquellas acciones realizadas por el individuo que: a) Mediante la fuerza física alteran el orden escolar, como es el caso del vandalismo, las peleas entre alumnos y agresiones a profesores, y b) aquellas que provocan sufrimiento a las personas, como es el caso del acoso o abuso a niños por sus pares, conocido por bullying (Clemence, Rochat, Cortolezzis, Dumont, & Egloff, 2001).

Por tanto, es el conflicto en las escuelas consecuencia de una situación externa que viene siendo soportada por el estudiante y que se lleva al espacio escolar, como reflejo de una sociedad en la que la violencia entre jóvenes es frecuente o por situaciones que surgen en la propia escuela.

Cifras en Colombia ante el conflicto de la sociedad

En Colombia se presentan diversas situaciones de riesgo y amenazas que exponen a los niños, niñas y adolescentes (se indicará de aquí en adelante con la sigla NNA) a condiciones de mayor vulnerabilidad y que, por tanto, son génesis de la violencia en las escuelas. La generalidad de estas situaciones está relacionada con consecuencias y/o efectos del conflicto interno, la pobreza y la violencia al interior de la familia, entre otras.

A ese respecto, Mockus ha desarrollado una teoría con base en la cual, sostiene que el ejercicio sistemático de la violencia por fuera de las reglas que definen el monopolio estatal del uso legítimo de ella, o el ejercicio de la corrupción, crecen y se consolidan precisamente porque llegan a ser comportamientos culturalmente aceptados en ciertos contextos. Se toleran así comportamientos claramente ilegales y con frecuencia moralmente censurables (Mockus, 2005, p.2)

Colombia, catalogada como un país en vía de desarrollo, tiene las características de las regiones del mundo, en donde hay zonas de elevado nivel de inestabilidad, conflictos y choques violentos, intensificados por la industrialización y la urbanización, la extensión de

la instrucción y el crecimiento caótico de la información. Lo anterior lleva a muchos de sus habitantes a querer satisfacer con gran rapidez sus necesidades, trayendo consigo una mayor inestabilidad social y política y, por lo tanto, la utilización de medios violentos para solucionar sus problemas (Ruiz, 2002).

En consonancia con lo anteriormente expresado, tomando como plataforma el estudio realizado por el Instituto Colombiano de Bienestar familiar, en un documento en construcción dirigido a establecer los lineamientos del programa de promoción y prevención para la protección integral de niños, niñas y adolescentes, refiere que son cuatro las áreas específicas para los niños, niñas y adolescentes: existencia, desarrollo, ciudadanía y protección especial.

Con demasiada frecuencia, la pobreza altera el curso normal del desarrollo de la primera infancia: más de uno de cada cinco niños en países en desarrollo vive en condiciones de pobreza económica absoluta y es vulnerable a la malnutrición. El informe de la PNUD es concluyente: de cada 100 niños que viven en los países en desarrollo (donde vive el 92 % de todos los niños), 7 no superarán los 5 años de edad, no se registrará el nacimiento de 50; 68 no recibirán educación en la primera infancia, 17 nunca se matricularán en la escuela primaria, 30 sufrirán retraso en el crecimiento y 25 vivirán en la pobreza (PNUD, 2014)

De acuerdo con información registrada por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses – INML y CF–, en la publicación Forensis, datos oficiales sobre la violencia en Colombia en el 2010, indica que la tasa de homicidios de NNA varió notablemente entre rangos etarios. De esta manera, mientras dicha tasa fue de 1 por cada cien mil habitantes para la población entre los 6 y 8 años de edad, aumenta a 4 en el rango inmediatamente siguiente de 9 a 11 años; y sigue aumentando a 37 en el rango de edad subsiguiente de 12 a 15 años y alcanza niveles de 67 por cada cien mil habitantes en el rango de 15 a 17 años. Allí se observa un incremento en la vulneración del derecho a la vida en la medida que los niños, niñas y adolescentes se van acercando más a la edad adulta.

Dice Forensis que la tasa total nacional de homicidios que se registró durante el 2010 alcanzó los 38,36 casos por cada cien mil habitantes; de igual manera y de acuerdo con lo evidenciado por INML y CF, la distribución etaria de las víctimas de homicidio, se concentra en las edades entre los 20 y los 39 años, que representan el 62,44% de los homicidios (en el caso de las mujeres este rango de edad agrupa al 55,19% de las víctimas y en el de los

hombres al 63,09%); significa esto que en la edad de mayor productividad de hombres y mujeres es donde se registra el mayor número de muertes en la población colombiana, fenómeno que afecta al país en términos de desarrollo y crecimiento, sin desconocer que las mayores consecuencias de este hecho se evidencia al interior de las familias, lo cual afecta significativamente el desarrollo de los hijos e hijas de las víctimas. Así, entre 2005 y 2012 se han registrado 559 homicidios de niños y niñas menores de 5 años, lo que da un promedio de 70 muertes al año, concentradas en promedio en un 56% para los niños y un 44% para las niñas. Pero en los análisis del Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses, no se cuenta con datos desagregados por zona de residencia urbana o rural, ni por pertenencia étnica para este rango de edad. Al respecto, sugieren que en estos grupos poblacionales también se presenta con igual intensidad este tipo de situaciones repudiables

De la misma manera, se observa que para el año 2010 de acuerdo con la misma fuente (Forensis), se registraron en el país un total de 333 casos de suicidio de NNA. Según la información reportada por el INML y CF, la cual fue considerada para la realización del presente ejercicio, los casos de suicidio en NNA se incrementan con el aumento de la edad, de tal suerte que mientras los casos reportados de suicidio en población entre 6 y 8 años fueron 2, para el rango de 9 a 10 años, el aumento se registró en 67 casos de suicidio, 128 casos para el rango de 12 a 14 años, y 136 casos para el rango superior de edad (de 15 a 18). Asimismo, el informe del Instituto de Medicina Legal señala que durante el 2010 se registraron en total 1.864 casos de suicidio, correspondientes a una tasa de suicidios de 4,10 por cada cien mil habitantes, presentándose el mayor número de casos en el grupo etario de 20 a 24 años, aunque se debe resaltar que el número de casos registrados entre los 15 y 17 años supera los presentados en cada grupo de edad mayor de 40 años. De acuerdo con esta fuente, Antioquia, Bogotá, Valle y Cundinamarca son los departamentos con resultados más altos en esta materia.

Diariamente un promedio de 45 casos de niños, niñas y adolescentes ingresan al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar por causa del maltrato infantil. Tres de cada cuatro casos reportados son perpetrados por sus propios padres o familiares. El maltrato infantil no se limita a la agresión física como muchos creen. Tal como lo define el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006), la conducta típica también otras formas de daño:

castigo, humillación y abuso físico o psicológico, así como el descuido y el trato negligente sobre el niño, la niña, el adolescente, aún desde la gestación.

De acuerdo con la situación mencionada, desde enero de 2012 hasta enero de 2013, han ingresado al ICBF 16.457 niños, niñas y adolescentes por maltrato de los cuales 51,5 % son niños y 48,5 son niñas, estableciéndose como causas del maltrato las siguientes: tratándose de la personalidad de los padres y cuidadores, estos aparecen como poco tolerantes e inflexibles, faltándoles control de sí mismos, muestran baja autoestima y generalmente son hostiles, ansiosos y tienden a ser depresivos. En cuanto a factores asociados a los niños: Problemas de comportamiento, temperamento difícil. Dentro de los Factores de contexto familiar: La edad de los padres (padres adolescentes), estrés familiar ocasionado por el desempleo de los padres, las dificultades económicas, la agresión entre los diferentes miembros de la familia. Como factores ambientales: consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas, los embarazos no deseados, las historias de vida de los padres marcadas por maltrato en la infancia. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2014). De acuerdo con el Informe Forensis de 2012, el 77% de los casos de violencia contra los niños, las niñas y los adolescentes en Colombia fueron producidos por sus propios familiares, entre los que se cuentan a padres, madres, padrastros, madrastras, hermanos, tíos, abuelos y otros familiares civiles o consanguíneos. Así mismo, el 64% de los casos se presentó en la vivienda, siendo éste el principal escenario de agresión para los niños y las niñas, en concordancia con lo señalado por el Instituto de Bienestar familiar (2012).

Otro aspecto que ha tenido gran incidencia en Colombia, además de la violencia personal, es la conocida violencia colectiva, definida como “aquella ejercida por personas que se identifican a sí mismas como miembros de un grupo armado que se enfrenta a otro grupo, con el fin de lograr objetivos políticos, económicos o sociales” (Save the Children, Canadá y Organización de Estados Iberoamericanos – OEI, 2009). Estas afectaciones causadas por el conflicto armado, han dejado secuelas que pueden llegar a ser incluso más profundas que aquellas generadas por el maltrato o el abuso. De acuerdo con la investigación de la institución Memoria Histórica, entre el 1 de enero de 1958 y el 31 de diciembre de 2012, el conflicto armado en Colombia ha causado la muerte aproximadamente de 220.000 personas, de las cuales cerca de un 80% son civiles que han caído a manos de algún bando armado, por tanto, los efectos sobre la población no son pocos y, tratándose de personas que han sido

sometidas a desplazamiento forzado de su lugar de origen por causa de ese conflicto armado, alcanzan los 5.700.000 entre 1985 y 2012, los cuales equivalen a un 15% de la población total del país. En esta medida, las situaciones violentas ocasionadas por actores armados ajenos o inmersos en la cotidianidad de los niños y las niñas, también impactan de forma considerable sus posibilidades de desarrollar algunas capacidades y habilidades, sobre todo, en materia de socialización, lo cual que se refleja incuestionablemente en los espacios escolares. Esta violencia colectiva, como consecuencia de la guerra en las diferentes regiones del país, ha dejado mayor número de secuelas por exposición a mayores situaciones de vulnerabilidad que requieren atención prioritaria y masiva por parte del Estado y de la comunidad en general (Presidencia de la Republica, 2013).

Propuestas estratégicas para lograr la convivencia

La problemática de la convivencia sitúa a los actores en un primer escenario de la reflexión y no requiere ser ejercida sobre factores muy lejanos a éstos, pues puede detenerse en lo más próximo y trivial, lo cual exige un mayor esfuerzo, una extensa preparación y ser paciente para persistir y esperar los resultados. Ante ello, los desafíos de la posmodernidad a la labor docente, obligan a desarrollar, a través de la pedagogía, acciones creativas para aludir a los saberes no instrumentales, esto es, a lo valórico-actitudinal. En el artículo denominado Hacia una pedagogía de la convivencia (Aristegui et al, 2005) se establecen las bases de futuras intervenciones socioeducativas orientadas a transformar la escuela en una comunidad crítica y armoniosa, capaz de asumir los quiebres y los problemas de comunicación, a la vez como recursos y oportunidades, en el objetivo de construir una convivencia iluminada desde la diversidad y la mutua comprensión. En esta propuesta de articulación de dos lógicas o series categoriales para una comprensión de la transversalidad y la modernización educativa, participan tres grandes autores de nuestra época: Martin Heidegger, G. H. Von Wright y Jürgen Habermas. Es con relación a este pensar reflexivo que Heidegger juzga al hombre de nuestra época como falta de pensamiento, en fuga del pensar (Heidegger, 1987). Así mismo, Von Wright señala que la racionalidad está orientada hacia fines, en tanto que los juicios de razonabilidad, se orientan hacia valores, atañen a formas de vivir y a lo que es bueno o malo para el hombre (Von Wright, 1987).

Por tanto, y de acuerdo con lo expuesto, se requiere adoptar políticas equitativas y de bien común que parezcan corresponder a un juicio de razonabilidad, el que, una vez adoptado, impone exigencias de racionalidad para su concreción. De ahí que se afirme que, lo razonable en este caso también, debe ser racional. Lo contrario no es sostenible. A su vez estas distinciones pueden ser complementadas y ampliadas con la distinción propuesta por Habermas (1984) entre lo técnico y lo práctico. Lo técnico se orienta hacia el control o dominio de la realidad y ordena constantes tales como el rendimiento en el trabajo, las tácticas y las estrategias, y el tipo de decisiones que son racionales con relación a fines.

En cambio, lo práctico se orienta a establecer y ampliar la comprensión entre los sujetos y ordena constantes tales como la sujeción a normas en la vida social y familiar, la convivencia democrática, la educación, entre otras. De las anteriores reflexiones se deduce que todo es producto de cuestionamientos en donde se requiere una transformación social que permita obtener nuevos sentidos en la convivencia humana de manera participativa y deliberada que facilite manejar el conflicto en las escuelas de una manera creativa y diferente para que sea eje de transformación social y no una institución que reproduzca las violencias recibidas en la infancia y la adolescencia, el ambiente escolar, o la familia. Es así como la teoría de la acción comunicativa, de Habermas, enfocada a la acción social, supone la resolución de los conflictos o quiebres comunicacionales mediante el desempeño de pretensiones de validez en las esferas proposicional, normativa y expresiva, por tanto, el despliegue de la competencia comunicativa de los actores, mediante actos de habla aplicados a la conversación para la acción relativa a la convivencia en los centros educativos, nos permitirían distinguir:

- Un ámbito de trasfondo, donde se articularía la visión y los objetivos.
- Un ámbito de quiebre o de distorsión comunicativa, donde estaría el estado actual diagnosticado, según los quiebres en las esferas de validez.
- Un proceso que conectaría la esfera de quiebre o estado actual con el estado deseado, mediante la articulación de la acción comunicativa poniendo en acción la competencia comunicativa para articular la dimensión de trasfondo.

Los teóricos de esta pedagogía de la convivencia se basan en los aportes de las ciencias sociales los cuales se articulan e integran de manera crítica en torno al tema, y se nutren básicamente de los insumos que aportan las distintas comprensiones sobre la educación que se han venido instalando en la pedagogía actual en cuanto disciplina de contenido epistemológico y atravesada por paradigmas que se enfrentan tales como: el carácter social de la pedagogía; el currículo y sus dimensiones latentes; el carácter subjetivo de la relación pedagógica con competencias comunicacionales que se pueden estimular y desarrollar al interior de la comunidad escolar, en los distintos niveles; el conflicto como parte de la realidad social y que es necesario abordarlo y asumirlo para alcanzar los fines formativos que la educación moderna se ha planteado; la diversidad entendida y valorada como un fundamento mayor para la convivencia; la metacognición como requisito para fundar la convivencia en la diversidad en cuanto es un tipo de pensamiento reflexivo, profundo y autocuestionador que implica un esfuerzo sostenido y fuerte de revisión del propio pensamiento y sus supuestos epistemológicos e histórico; la convivencia como dimensión valórica y no solo instrumental que persigue un fin pedagógico en cuanto despliega en los niños y jóvenes una capacidad de pensamiento autónomo que se hace cargo de las complejidades, conflictos y contradicciones de la experiencia educativa; una nueva actitud pedagógica basada en la formación de una sociedad cuyos miembros viven la diversidad y la mutua comprensión y que se interrogan críticamente por el valor y sentido pedagógico de los objetivos de aprendizaje, de los contenidos, de las modalidades de enseñanza y aprendizaje, de las formas de evaluación en un proceso educativo que confluye, en consecuencia, en la construcción de una sociedad democrática conformada por actores que asumen activamente su rol ciudadano y transformador; la identificación de un conjunto de competencias reflexivas y comunicacionales que subyacen en esta nueva actitud formativa y que se expresan en una nueva actitud educativa del docente a partir de la construcción/acción de una pedagogía de la convivencia con tensiones que discierna desde lo moral y político los flujos de orden cultural y curricular que vive la escuela (Arístegui y otros, 2005)

Abordar, por tanto, el problema de la convivencia en la escuela remite, en este planteamiento, a la lógica de la transformación social, a la búsqueda participativa y deliberada de nuevos sentidos para la convivencia humana. El contexto y el pretexto del

problema de la convivencia se relacionan con la necesidad de contar con una pedagogía coherente, con una visión integrada y reflexionada de la educación y de sus posibilidades de cambio. Este no es un tema simple, si consideramos que la escuela es una institución tensionada cuando es exigida a mostrar eficiencia (rendimiento y productividad), y paralelamente se le pide que se haga cargo de la formación valórica y la convivencia humana. Es más, la escuela ha mostrado en reiteradas oportunidades una insuficiente e inoportuna relación con los problemas sociales, culturales, políticos y económicos de la sociedad presente, convirtiéndola más bien en una institución reproductora de la sociedad y no en una instancia proactiva de cambio social (Aristegui y otros, 2005). Frente a este panorama incierto, que impacta en las instituciones educativas, se ha insistido al interior de la pedagogía en la necesidad de propiciar nuevos modelos de práctica formativa centrados en la convivencia y la diversidad, como una respuesta valórica, con un sentido fuertemente didáctico y transformador. Esta mirada de la convivencia y la diversidad, supone admitir que las actuales prácticas pedagógicas, así como la sociedad en que ocurren, no pueden seguir como están, por lo que se necesita un cambio.

Siendo los pilares de la formación el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser, se debe partir desde el desarrollo de procesos democráticos de elaboración de las normas de convivencia articuladas con el respeto a uno mismo y a los demás, la responsabilidad que se debe tener en el aprendizaje y un último aspecto de cuidado con el entorno, sin dejar por fuera el establecimiento de programas de prevención y resolución de conflictos en donde se capaciten a mediadores que ayuden a las partes a comunicarse, y comprender sus sentimientos contribuyendo a generar confianza entre ellos y proponiendo procedimientos de comunicación y búsqueda de soluciones, todo lo anterior reflejado en currículos conscientes de los intereses y las necesidades de los estudiantes con una educación eminentemente inclusiva. De este modo, la preocupación por la convivencia y la diversidad en el mundo de la educación, remite finalmente a un planteamiento de cambio, en la medida en que tengamos capacidad para detectar dónde y cómo cambiar. Es de gran importancia la creación y el fomento de un ambiente familiar responsable en el que los niños integren comportamientos positivos y adaptados. También puede ser adecuada y útil la intervención en otras áreas próximas al ámbito en el que se desarrollan las conductas bullying

(escuela, compañeros, familias, etc.), en líneas de intervención como las de Olweus (Olweus, 1997) y Steven, Bourdeaudhuij y Oost (Stevens, 2002).

El valor del estudio realizado por Moreno, Vacas y Roa en el 2006 en Granada –España, el cual se basó en el análisis de la violencia escolar con diez situaciones del ambiente socio familiar de los individuos de una muestra de 1.119 escolares, comprendidos entre 8 y 17 años, y su relación con el clima social familiar, está en el resultado comprobado de la fuerte relación entre aspectos del ámbito socio familiar como el control familiar, la cohesión, el conflicto, la expresividad o los intereses culturales y socio recreativos, con factores de violencia escolar (victimizado, victimizador y trato en colegio y casa). También se encontraron diferencias significativas en la edad, en la que los individuos menores de 12 años se manifestaron más afectados por la violencia escolar, y el sexo, y en donde los varones indicaron estar más involucrados en fenómenos de bullying, la relación entre la victimización y el clima socio familiar. Concluye el estudio que cuando la vida familiar se rige por estrechas reglas, o las familias son conflictivas, el trato percibido, tanto de la familia como en la escuela, por los niños y adolescentes, es deficiente, se aumenta la probabilidad de comportamientos sociales desadaptados por parte de los hijos (Moreno M. V., 2006).

Este análisis ratifica los estudios hechos por Jünger en el 96, relacionado con que la violencia intrafamiliar se caracteriza por ser una violencia impulsiva o emocional, que no instrumental, lo cual evidencia la necesidad de implementar políticas donde prevalezca el componente de prevención, fundamentado en variables psicosociales y cultural.

En la óptica de implementación de políticas preventivas, tiene un gran valor el componente encaminado a incentivar la solución pacífica de conflictos, toda vez que enseña a tramitar las diferencias normales por una vía pacífica. No se trata, pues, de crear mundos idílicos donde los problemas no se presentan, si no de tramitar estos en forma racional y sin causar daño. Los etólogos de la actualidad, entre estos Eibel-Eibesfeldt, no consideran que la agresividad sea inevitable y presenta a la negociación verbal como una forma de resolver los conflictos implícitos del ser humano ante cualquier conducta agresiva (Eibel-Eibesfelds , 1.993). La agresividad humana, explicada por la Psicología, ha dado lugar a muchas creencias, sin embargo nos permite reflexionar en cuanto se trata, según los naturalistas, como un componente más de la compleja naturaleza biosocial del ser humano, acerca de si

se puede modificar los procesos naturales del aprendizaje a través de la capacidad de comunicación que el lenguaje le ofrece a los seres racionales para desarrollar habilidades de solución de conflicto de manera concertada (Eibel-Eibesfelds , 1.993)

Cuando en la familia existen vías para la expresión de los sentimientos y se anima a que sus miembros actúen libremente, cuando los intereses culturales, así como los sociales y recreativos son cultivados, cuando se organizan las responsabilidades familiares y cuando hay cohesión, es decir, ayuda, compenetración y apoyo entre los miembros, la probabilidad de comportamientos victimizadores, o sufrir maltrato en la escuela y en la casa, es baja o nula.

En lo que se refiere a la seguridad ciudadana, concebida como un tipo de protección circunscrito a las amenazas provenientes de actos violentos o criminales, esta se ubica como un aspecto diferenciado y medular de la seguridad humana. El Estado entra como protagonista ineludible ya que, como resultado del encuadre de la seguridad ciudadana en el marco de la seguridad humana, las políticas de seguridad, que tradicionalmente se centraban casi con exclusividad en la estabilidad estatal y la conservación del régimen, corren y amplían su foco de atención hacia el bienestar de las personas y los derechos humanos, reposicionando a la ciudadanía como el principal objeto de la protección estatal.

Por consiguiente, las intervenciones institucionales destinadas a prevenir y controlar el fenómeno del delito y la violencia (políticas de seguridad ciudadana) se refieren a las amenazas a la seguridad provenientes de la violencia, y en particular de la violencia cotidiana, la que se genera al interior de la familia, de la comuna, o que padecen los ciudadanos como resultado de situaciones de riesgo o de la actividad de organizaciones criminales asociadas a delitos de mayor entidad y que pueden ser prevenidos o enfrentados con políticas locales. En ella se permite diseñar una política integral y transversal, que actúa en diversos escenarios, frente a distintas poblaciones objetivo y cuyos planes y programas son ejecutados por agencias de distintos niveles de gobierno. Dentro de estas se encuentran los cuerpos de policía, los cuales propugnan por una mejora de las garantías y derechos fundamentales, seguridad pública y ciudadana, especialmente en lo concerniente a prevención y control del delito y del crimen a nivel local, según lo indica el PNUD (2006).

La prevención, el control, la sanción y la represión de la violencia y la delincuencia constituyen una responsabilidad básica e irrenunciable del Estado y, por ello, es un componente vital de las políticas públicas, sin perjuicio de las responsabilidades que le caben a la sociedad civil. Una política eficaz debe ser el resultado de un detallado análisis de situación, basado en un juicio sistemático y analítico, consistente en el abordaje descriptivo e interpretativo de un conjunto de campos y dimensiones fundamentales de las problemáticas (situaciones de violencia, conflictos y delitos) existentes en el país y en las zonas más vulnerables y de un sistema institucional de seguridad pública, de sus actores, organización y funcionamiento.

Es necesario considerar metas de mediano y largo plazo y desarrollar herramientas o instrumentos que abarquen los distintos tipos de problemas que la política debe enfrentar para prevenir y reducir el fenómeno de violencia y delincuencia, esto sin excluir una línea de base y un sistema de medición de impacto que garantice que los resultados se alcanzan con políticas que tengan la flexibilidad suficiente para adoptar los correctivos que se identifiquen durante su ejecución y con acciones en un amplio espectro que vayan desde el nivel preventivo, entendiéndose este como la anticipación que se hace de los riesgos tanto en su aparición como en el control de su expansión. Las Cajas de herramientas que son Gestión pública urbana (énfasis en planeamiento urbano), así como la Gestión participativa local y organización social para el desarrollo Cultura ciudadana, Seguridad y convivencia ciudadana tienen por objetivo proveer a actores locales (gobiernos y organizaciones de la sociedad civil) con un menú de opciones –a manera de herramientas y metodologías– para avanzar en áreas de desarrollo, que serán adaptadas e implementadas de acuerdo con el contexto y el diagnóstico de la situación local, según lo plantea la Dirección Regional para América Latina y el Caribe- PNUD (2005).

La comunidad es fundamental en cuanto a la definición de los diagnósticos y la identificación de las políticas a seguir en esta materia y su participación debe ser una práctica regular, porque ello permitirá ser más certeros en la escogencia de las herramientas a usar. Algunas experiencias se han desarrollado en Colombia, como la creación de la Subsecretaría de seguridad y convivencia ciudadana en Bogotá, integrada por un pequeño equipo

profesional de buen nivel, que ha permitido entregar a las alcaldías elegidos información oportuna y fiable, para asumir el liderazgo del tema. Se trata de un grupo especializado que produce reportes permanentes dirigidos al Secretario de Gobierno y el Alcalde Mayor, responsables directos del tema, así como al sistema de información de violencia y delincuencia de Bogotá, y desde el punto de vista de la inclusión de la comunidad en la prevención de la violencia y solución de conflictos los frentes de seguridad local, en diferentes lugares de Colombia. Expresa el PNUD, en su informe de avance, que las interacciones de los seres humanos determinan diferentes modos de relacionarse que pueden generar conflictos de diversa índole, abarcando ámbitos como el civil, el laboral, familiar, vecinal, comunitario, patrimonial y penal, y es el estado el encargado de generar estrategias para regular y disminuir el impacto de estos conflictos.

Cabe anotar, como en la mayoría de los casos, el tratamiento dado a la disputa se centra en los sistemas formales de justicia, es decir, la judicialización, lo que implica el uso del control social formal en su máxima expresión. Sin embargo, con el transcurso del tiempo diversas experiencias han demostrado que la judicialización no constituye la única forma de afrontar los distintos conflictos que surgen de la cotidianidad y que existen formas de abordaje más efectivas y menos onerosas para el Estado y las partes involucradas, como son los mecanismos alternativos de resolución de conflictos (mediación, conciliación en equidad, jueces de paz, arbitraje tradicional y los nuevos arbitrajes).

Actualmente, la escuela, tras una profunda reflexión sobre su error de propugnar por fomentar el éxito individual y la competitividad, ayudando a la adquisición del poder, tiende a abrir nuevas vías de acción en las que se ven como áreas de trabajo escolar los valores solidarios, la inteligencia emocional, la igualdad de los sexos, el concepto de amistad. Aun así, la labor de la institución educativa es bastante amplia, pues debe corregir los comportamientos agresivos que preconizan la sociedad y la familia y que son perjudiciales para el grupo social y para el mismo individuo. Al llegar a la escuela, donde se desarrolla un proceso de socialización secundaria, se requiere de acciones sistémicas y de una preparación consciente del profesorado, para lograr resultados dentro de unas acciones globalizadas que implican la participación activa de toda la comunidad e incluso el Estado, con un enfoque integral de convivencia y seguridad, el cual se traduzca en herramientas concretas de

conocimiento que apoyan los procesos de transferencia de conocimiento. Dichas herramientas deben permitir:

- 1) Establecer un diagnóstico de las condiciones del territorio donde está ubicado la escuela, basándose en estadísticas oficiales, cifras de victimización y percepción ciudadana que puedan estar afectando la convivencia en ese espacio escolar;
- 2) con base en el anterior conocimiento, establecer políticas, programas o proyectos con las características propias que contextualizan el fenómeno de violencia en la escuela;
- 3) realizar seguimiento y monitoreo a las iniciativas implementadas
- 4) crear capacidades en los actores involucrados; y
- 5) promocionar las buenas prácticas identificadas, animando a sus ejecutores a continuar con los procesos y retroalimentarlos de la experiencia de transferencia a otras escuelas del sector con características similares. Dichas herramientas deben incorporar componentes que fortalezcan la gobernabilidad local, en la búsqueda de que las iniciativas implementadas, si bien logran sus primeros resultados en el corto plazo, sean sostenibles a lo largo del tiempo (Ruiz Iglesias, 2002).

Referencias

Andershed, M., & Kerr, M. y. (2001). "Bullying in School and Violence on the Streets: Are the Same People. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology And Crime Prevention*.vol.2, pp. 31-49.

Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B., & Ruz, J. (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Psykhe*, vol. 14, núm. 1, pp. 137-150. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100011.

Bandura, A. (1.973-1.984). *Agresion a social lerning analysis-Teoría del aprendizaje social*. Englewoof cliffs-Madrid: Prentice hall-Espasa calpe.

Beltrán, J. E. (7 de marzo de 2013). Concepto 35 DE 2013. Bogota.

Benitez, J. (2006). El Maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* No 9 Vol.4, 161-163.

Berdondini, L. (. (1.996). *Cohesion and Power in the Families of Children in Bullying/Victim Problems at School: An Italian Replication*. Firenze-Italia: Univ. degli Studi di Firenze. Departamento di Psicologia. Firenze.

Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. México, DF: Grijalbo

Castells, M. (1.998). *La era de la información; economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza editorial.

Clemence, A., Rochat, F., Cortolezzis, C., Dumont, P., & Egloff, M. y. (2001). *Scolarité et adolescente*. Berna: Haupt.

Departament Justice, National Institute of justice,Tromberry, TP. (1.994). *Violent families and youth violence*. Washington D.C. US: Office of justice programs.

Dirección Regional para América Latina y el Caribe Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2005). Proyecto "Feria de Conocimiento de Gobernabilidad Local en América Latina" fase I. Obtenido de http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0372/PNUD_Feria_Gobernabilidad_Local_A.L._2005.pdf: www.logos.undp.org

Eibel-Eibesfelds . (1.993). *Biología dele comportamineto humano*. Madrid: Alianza.

Emilio, P. J. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25.

English, C. y Godoy, J. (2010). Child abuse underreported in Latin America. New York, U.S.: Gallup.

Estrada Inda, L. (2012). El Ciclo Vital de la Familia. México: Grupo editorial México.

Fernández, I. (2011). Guía para la convivencia en el aula. ESPAÑA: Walter Klubers Esapña S.A.

Freud, S. (1.920). Más allá del principio del placer. Leipsig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

Fromm, E. (1.973). the anatomy of human destructiveness. New York: Rinhehart.

Galtung, J. (1.985-1.988). Sobre la Paz, Tras la violencia tres R: reconstrucción, reconciliación y resolución. Barcelona-Bilbao: Fontamara-Gernika Gogoratz.

Geen, R. (1.990). Human Agression. Pacific Grove : Brooks cole.

Gibbs. I. y Sinclair, I. (4,1 feb 1.999). Treatment and Treatment Outcomes in Children's. Child and Family Social Work,, 1-8.

Goleman, D. (1.996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

Habermas, J. (. (1.984). "Ciencia y Técnica como Ideología". Madrid: Tecnos.

Heidegger, M. (1.987). "Serenidad". Barcelona: Ediciones del Serbal.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2014). Colombia sin maltrato infantil. Obtenido de http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/Prensa1/ColombiaSinMaltatoInfantil_180313.pdf

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, F. (2012). Bogotá: pag.204.

Junger, T. J. (1.996). Youth and violence in Europe", en Studies on Crime and Crime Prevention. Norway Scandinsvia: Univ.Press.

L. A. McClosky, A. J. (1.995). "The effect of systemic family violence on children's mental health". ChildDevelopment, 1.239-1.261.

Llaña, M. (2010). La convivencia en los espacios escolares. Recuperado el 19 de 06 de 2014, de Facultad De Ciencias Sociales, Universidad De Chile: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/71844/la-convivencia-en-los-espacios-escolares>

LLaña, M. (2014). La convivencia en los espacios escolares. Chile: Bravo y allende Editores.

López Jiménez, A. (2000). Arte y parte, jóvenes cultura y compromiso. Zaragoza: Prames.

Lorenz, K. (1.978). Sobre la agresión: el pretendido mal. Madrid: Siglo XXI.

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (2011). Convivencia Escolar. Recuperado el 25 de 01 de 2016, de http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4010&id_contenido=17916

Mockus, A. (2005). Guía Practica De La Cultura Ciudadana. Bogotá: PNUD

Moreno, M., Vacas, C., & Roa, J. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. Revista iberoamericana de educación OEI, 41, 1.

Muñoz, A., & Muñoz, A. (2016). interrogantes usuales del derecho laboral y comercial. Barranquilla: UAV.

Naciones Unidas para el desarrollo. PNUD. (1.994). Informe sobre desarrollo humano. México D.C.: Fondo de Cultura Económica S.A. de C.V:

Naciones Unidas para el desarrollo. PNUD. (2009). Informe Sobre Desarrollo Humano. México D.F.: Grupo Mudniprensa.

Olweus, D. (1.997). Bully/Victim problems in school: facts and intervention. European Journal of Psychology of Education, 495-510.

Olweuss, D. (1.978). Agression in the Schools: Bullies and Whipping Boys. Washinton: Hemisphere.

Organización Panamericana de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washington D.C.: Oficina Regional para las Américas de la Organización mundial de la salud, pág. 5.

Pinheiro, P. (. (2006). Informe experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños. No tiene: Adverse Childhood Experiences Study, p.10.

Planella, J. (1998). Repensar la violencia: usos y abusos de la violencia como forma de comunicación en niños y adolescentes en situación de riesgo social. Revista de intervención socioeducativa No.10, 92-107.

PNUD. (2014). Resumen Informe sobre desarrollo humano 2014. Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia. New York, NY 10017, USA: Programa de las Naciones Unidas.

PNUD. (2014). Resumen: Informe Sobre Desarrollo Humano. Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia. New York, USA: PNUD.

PNUD. (2014). Resumen: Informe Sobre Desarrollo Humano. Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia. New York, Usa: PNUD.

Presidencia de la Republica. (marzo de 2013). De cero a siempre, atención integral a la primera infancia. Obtenido de Boletín No. 7. Violencias en la primera infancia en Colombia: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Bolet%C3%ADn%20No.%207%20Violencias%20en%20la%20primera%20infancia%20en%20Colombia.pdf>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Dirección Regional para América Latina y el Caribe. (2006). proyecto regional feria de conocimiento de gobernabilidad local en América Latina. Bogotá: PNUD.

Roberto Arístegui, D. B. (2005, Vol.14, N°1). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. *Psikhe*, 137-150.

Rojas, M. L. (1.995). *La semilla de la violencia*. Madrid: espasa-calpe.

Ruiz Iglesias, M. (2002). La Competencia estratégica del docente ante la violencia escolar en países en vía de desarrollo. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado* No. 45, pág. 169.

Ruiz, I. M. (2002-). La Competencia estratégica del docente ante la violencia escolar en países en vía de desarrollo. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado* No. 45, 160.

Save the Children, Canadá y Organización de Estados Iberoamericanos – OEI. (2009). *Huellas del conflicto en la primera infancia*. Revista Número Ediciones.

Skinner, B. (1.953). *A scienci a human behavior*. New York: Mac Millan.

Stevens, V. D. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth & Adolescence*, 419-428.

Unicef. (2007). *Código de la infancia y la adolescencia (versión Comentada)*. Bogotá.

Von Wright, G. H. (1.987). *“Ciencia y Razón*. Córdoba.

Yanez Esquinazi, P., & Galaz Navarro, J. (01 de 12 de 2010). [WWW.mineduc.Cl](http://www.mineduc.cl). Recuperado el 19 de 01 de 2016, de www.convivenciaescolar.cl: http://www2.sepdf.gob.mx/convivencia/sitios_interes/archivos/conviviendo-mejor-2011.pdf