

VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS: UN GRAN DESAFÍO

Miriam Abramovay *

SÍNTESIS: A lo largo de las últimas décadas, América Latina está siendo identificada como un ejemplo de los fenómenos de desigualdad y de exclusión social que existen en el mundo. Los jóvenes latinoamericanos, y de manera destacada los de edades comprendidas entre los 15 y los 24 años, constituyen la franja de población que está más expuesta a la violencia, ya sea como víctimas, ya sea como agentes.

La violencia afecta de modo especial el ambiente escolar. El deterioro de las relaciones perjudica la calidad de las clases y el desempeño académico de los alumnos.

Además de tener efecto sobre la calidad de la enseñanza y sobre el desarrollo académico, la «atmósfera violenta» de la escuela afecta el ejercicio profesional del equipo técnico-pedagógico. Ese ambiente influye en la percepción que los alumnos tienen del espacio físico de la escuela, lo que modifica la idea que ellos se hacen de la administración escolar, y también en la de sus impresiones sobre los propios colegas. Un ambiente escolar hostil perjudica las relaciones entre las personas que componen la escuela (profesores y alumnos, profesores y administración, alumnos y alumnos, y alumnos y administración).

Sin duda, la violencia, hoy en día, es uno de los factores que más peso tiene en la baja calidad de la enseñanza. A partir de tal premisa, todos somos víctimas. De una u otra forma, nuestras vidas cotidianas se ven alteradas por escuelas que las circunstancias han convertido, en casos extremos, en verdaderos campos de batalla. Por ese motivo, es del todo necesario fijar la atención en las experiencias que tienen la capacidad de estimular la promoción de nuevas formas de cambio y de transformación global.

SÍNTESE: *No decorrer das últimas décadas, a América Latina está sendo identificada como um exemplo dos fenômenos de desigualdade e de exclusão social que existem no mundo. Os jovens latino-americanos, e de maneira destacada os de idade compreendidas entre os 15 e os 24 anos,*

* Profesora de la Universidad Católica de Brasilia, vice-coordinadora del Observatorio sobre Violencia en las Escuelas del Brasil, y consultora de varios organismos internacionales.

constituem a faixa de população que está mais exposta à violência, seja como vítimas ou como agentes/praticantes.

A violência afeta de maneira especial ao ambiente escolar. A deterioração das relações prejudica a qualidade das aulas e o desempenho acadêmico dos alunos.

Além de ter efeito sobre a qualidade do ensino e sobre o desenvolvimento acadêmico, a «atmosfera violenta» da escola afeta o exercício profissional da equipe técnico-pedagógica. Esse ambiente influi na percepção que os alunos têm do espaço físico da escola, o que modifica a idéia que eles têm da administração escolar, y também na de suas impressões sobre os próprios colegas. Um ambiente escolar hostil prejudica as relações entre as pessoas que compõe a escola (professores e alunos, professores e administração, alunos e alunos, e alunos e administração).

Sem dúvida, a violência, hoje em dia, é um dos fatores que mais pesam na baixa qualidade do ensino. Apartir dessa premissa, todos somos vítimas. De uma forma ou de outra, nossas vidas cotidianas se vêem alteradas por escolas que as circunstâncias transformaram, em casos extremos, em verdadeiros campos de batalha. Por esse motivo, é de todo necessário fixar a atenção nas experiências que têm a capacidade de estimular a divulgação de novas formas de mudança e de transformação global.

1. PRESENTACIÓN

En el mundo de hoy, y de forma paulatina, las fronteras entre lo local y lo global se están volviendo menos definidas. Ese fenómeno es digno de tenerse en cuenta, sobre todo en regiones y en países donde se constata una creciente desigualdad socioeconómica, vinculada a la sucesión cada vez más frecuente de hechos de violencia. Dichos actos están aumentando de manera progresiva, pasando a ocupar espacios antes protegidos. Es por esa razón por la que muchos gobiernos reconocen la violencia como un hecho presente, como parte de nuestras vidas cotidianas. Tal circunstancia se encuentra fuertemente entrelazada en la trama de las relaciones sociales.

A lo largo de las últimas décadas, América Latina (AL) viene siendo reconocida como un ejemplo de ese fenómeno de profunda desigualdad y de exclusión social. Muchos estudios han identificado dicha situación en AL, donde los actos de violencia ocurren en proporciones preocupantes. Los jóvenes latinoamericanos, y, dentro de ellos, los comprendidos entre los 15 y los 24 años, constituyen la franja de edad

de la población más expuesta a la violencia, ya sea como víctimas, ya sea como agentes. En términos de muertes causadas por los factores llamados externos (homicidios, accidentes de tránsito y suicidios), los datos cuantitativos correspondientes a la mencionada franja de edad son elevados, hasta el punto de colocar los índices de la región entre los más altos del mundo.

Las escuelas latinoamericanas no son inmunes a esa violencia. La escuela todavía es vista como una de las pocas vías concretas de cambio y de movilidad social disponibles para una gran parte de la población. La idea de que la escuela es un sitio que debe ofrecer protección, y de que también es un lugar que tiene que ser preservado por la sociedad, ya no corresponde a la realidad de la mayoría de los establecimientos escolares. Por tal razón, las escuelas muchas veces se ven transformadas en lugares peligrosos, en los que ocurren robos, homicidios, abusos sexuales, amenazas y daños a bienes materiales, así como formas aún más brutales de violencia. Situaciones de dicha naturaleza se producen tanto dentro de las escuelas como en sus proximidades. Cada día comprobamos que existen escuelas que se transforman en verdaderas prisiones, bien por lo que respecta a su apariencia, bien en cuanto a su estructura física. Cercadas por rejas de hierro, algunas llegan a ser monitoreadas sin disimulo por cámaras de video, o por la presencia de la policía o de guardias de seguridad privada.

2. ESTRUCTURA CONCEPTUAL

El tópico de la violencia escolar fue incluido en los escenarios nacional e internacional como uno de los grandes desafíos a los que hay que enfrentarse en el establecimiento de una Cultura de Paz. Ese tema está rodeado por grandes dificultades, en términos de la formulación de conceptos y de explicaciones sobre los orígenes y las causas de los actos violentos practicados en el ambiente escolar.

Para entender tales dificultades, debe ponerse atención en el hecho de que el vocablo «violencia» posee múltiples significados. Esa palabra incorpora una gran diversidad de sentidos, definidos en términos históricos y culturales (Chesnais, 1981; Dupâquier, 1999), que cubren también una definición generalista, y que incluye muchas situaciones, que van desde pequeñas infracciones y ataques a bienes materiales, hasta situaciones que representan riesgo para la propia vida. Estas son

las realidades y las manifestaciones de las distintas y diferentes formas de violencia.

Pese a la complejidad del término y a la dificultad conceptual que lo rodea, existe un punto de consenso básico. Dicho punto consiste en que todo y cualquier acto de agresión –física, moral o institucional– dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos, es considerado como acto de violencia (Abramovay y Rua, 2002).

Partiendo del citado consenso, la literatura especializada orientada de forma específica a la cuestión de la violencia escolar, fue formulada, a lo largo de los años, a partir de diferentes puntos de vista y de distintos focos de interés. Charlot resalta (*apud* Abramovay y Rua, 2002) que la definición de violencia escolar es un «fenómeno heterogéneo, que rompe la estructura de las representaciones básicas del valor social: la de la infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico), así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático)». Aún más, según Charlot (*idem, ibídem*), las violencias practicadas en el universo escolar deben ser jerarquizadas, de forma que sean comprendidas y explicadas. Tal jerarquía se basa en la naturaleza de los actos en cuestión. Hay actos asociados a lo que es llamado *violencia* (robo, violencia sexual, daños físicos, crimen, etc.), y hay actos de *violencia institucional y simbólica* (violencia en las relaciones de poder).

En cierta medida, la jerarquía propuesta por el mencionado autor permite que el fenómeno de la violencia escolar sea comprendido de la manera más amplia y diversificada posible. La violencia es entendida como parte de las acciones que resultan de una ruptura del diálogo (intimidación, insultos e infracciones leves contra objetos y contra propiedades, etc.). La violencia es comprendida también como las violencias (en plural) practicadas por aquello que Bourdieu (2001) llama «poder oculto» o violencia simbólica.

La idea de *incivilidad*, como directriz para el análisis de la violencia escolar, tuvo gran repercusión, sobre todo en los estudios procedentes de Francia (Peralva, 1997). Entre esos estudios, algunos autores, como Dupâquier (1999) y Fukui (1992), llaman la atención sobre la necesidad de reconocer la violencia como *agresión* (demostraciones de incivilidad). Entre tanto, debe tenerse en cuenta que no todos los actos agresivos son de por sí demostraciones de violencia, y que no todos los actos agresivos tienen como base el deseo de *destruir a alguien más/ el otro*.

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

La necesidad de establecer límites entre conceptos como violencia y agresión se está convirtiendo en una cuestión de muchísima relevancia. A partir de la década de los 90, diversos estudios se han hecho muy promisorios o han generado buenos resultados en la búsqueda, no sólo de la comprensión del fenómeno de la violencia en su sentido amplio, sino también en la tentativa de hacer comprensible lo cotidiano de la vida escolar. Tal búsqueda implica encarar la escuela en su totalidad, en el contexto de las innumerables formas de interacciones que se producen, tanto negativas como positivas. En ese sentido, es importante permanecer alerta en relación con las diferencias entre las realidades escolares, tomando en cuenta los códigos y las normas definidos por cada sociedad.

Por ejemplo, diversas investigaciones realizadas en Europa, en Canadá y en Brasil (Debarbieux, 2002; Blaya, 2002; Ortega, 2002; Royer, 2002; Abramovay y Rua, 2002; Abramovay y otros, 2002, etc.), demostraron que, en el universo escolar, se halla expuesta una gran diversidad de puntos de vista. Dicha circunstancia contribuye de manera muy significativa a hacer comprensible el fenómeno de la violencia.

Estudios efectuados en Inglaterra (Hayden, 2001; Blaya, 2001) señalan la dificultad de formular un concepto de violencia escolar, en la medida en que no se acostumbra a usar el vocablo violencia para calificar actos específicos practicados por los profesores contra los alumnos, o de estos contra aquellos. Eso es cierto, ya que dicho tipo de violencia tiene connotaciones emocionales (Abramovay y Rua, 2002). Utilizar términos como «agresión», «comportamiento agresivo», «intimidación» (*bullying*)

o «insubordinación» sería más apropiado, tratándose de ciertas situaciones que tienen lugar en la vida cotidiana de las escuelas. En España, como demostró Ortega (2001), hay una especie de incomodidad moral en relación con calificar como violencia escolar determinados actos que se consideran violentos. Eso se aplica ante todo a las conductas practicadas contra jóvenes y contra niños. En Estados Unidos, el énfasis se coloca por lo común fuera de la escuela, con foco en las pandillas (Hagedorn, 1997). En casos como los reseñados, los términos usados son «delincuencia juvenil», «conducta impropia», y «comportamiento anti-social» (Flannery, 1997).

En Brasil, a partir de mediados de la década de los 90, puede observarse en la literatura especializada la tendencia a un cierto grado de consenso, en el sentido de considerar como violencia cualquier demostración de agresividad contra bienes materiales o contra personas: alumnos, profesores, instalaciones escolares, funcionarios de la escuela, etc. (Fukui, 1992; Sposito, 1994; Guimarães, 1996; Candau, Lucinda y Nascimento, 1999; Minayo, 1999). En términos de búsqueda de explicaciones para las causas de la violencia escolar, la literatura especializada asocia los actos de violencia a factores externos y/o internos.

En resumen, puede decirse que los factores externos (exógenos) se refieren a explicaciones de naturaleza socioeconómica. Entre ellos hay que mencionar la intensificación de las exclusiones social, racial y de género, así como la falta de puntos de referencia entre los propios jóvenes. Otros factores externos son el crecimiento de los grupos y de las pandillas, como también el tráfico de drogas y el colapso de la estructura familiar. La falta o la pérdida de espacios para la socialización se presentan como factores adicionales (Candau, Lucinda y Nascimento, 1999; Guimarães, 1998; Belintane, 1998; Artz, 1998; Peignard, 1998; Payet, 1997; Zinnecker, 1998). Dichos factores, aunque no sean condicionantes, se pueden encontrar en las argumentaciones propuestas para muchos de los casos de violencia practicada en las escuelas. Desde esa perspectiva, la escuela es vista como víctima de situaciones que están fuera de su control. La escuela se vuelve objeto de los actos violentos.

En términos de las variables internas (endógenas), la literatura pone énfasis en factores como los sistemas de normas y de reglamentos, así como en los proyectos político-pedagógicos (Hayden y Blaya, 2001; Ramogino y otros, 1997). Esos factores comprenden también el colapso de los acuerdos relativos a la coexistencia interna, y también a la falta de respeto por parte de los profesores en relación con los alumnos, y de estos

con aquellos. Otros elementos citados son la baja calidad de la enseñanza y la escasez de recursos (Sposito, 1998; Feldman, 1998; Blaya, 2001). Tales variables forman parte de un conjunto de acciones, de dificultades y de tensiones vivenciadas en la rutina cotidiana de la escuela. Las razones que justifican los inconvenientes encontrados en el establecimiento de relaciones entre los alumnos, la escuela y la comunidad, pueden ser explícitamente localizadas en esas variables.

En conclusión, es importante destacar que el tema «violencia en las escuelas» comprende una gran variedad de puntos de vista, de percepciones y de modelos de análisis. Como señalan Debarbieux (2001) y Watts (1998), es importante dar continuidad a los estudios interdisciplinarios y transnacionales, de manera que se puedan comparar experiencias del todo distintas. Esos estudios permitirán el descubrimiento de factores comunes que propicien una comprensión más amplia del fenómeno. Mientras tanto, existe consenso en cuanto a que no sólo la idea de escuela, sino también las escuelas en sí, están experimentando transformaciones en términos de identidad, de papel y de función social.

Hacer uso de las investigaciones que tratan del universo escolar con el objetivo de alinear los puntos de vista macrosociales sobre los jóvenes, sobre la violencia y sobre la exclusión social, puede llegar a representar una importante contribución para la construcción de alternativas destinadas a combatir la violencia.

3. LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

Uno de los problemas más serios con los que se enfrenta el sistema educativo de cualquier país contemporáneo es el del agravamiento de las situaciones generadoras de violencia en las escuelas. Ese es el inmenso desafío que debe ser encarado por las políticas públicas: preparar e influir en los jóvenes que frecuentan el ambiente escolar.

¹ El estudio fue realizado a lo largo del año 2000, en escuelas públicas y particulares, en las capitales de los siguientes estados: Maceió, Alagoas (AL); Manaus, Amazonas (AM); Salvador, Bahía (BA); Fortaleza, Ceará (CE); Brasília, Distrito Federal (DF); Vitória, Espírito Santo (ES); Goiânia, Goiás (GO); Cuiabá, Mato Grosso (MT); Belém, Pará (PA); Recife, Pernambuco (PE); Rio de Janeiro (RJ); Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS); Florianópolis, Santa Catarina (SC), y São Paulo (SP).

Entre los estudios que con mayor rigor se han ocupado del tema en Iberoamérica destaca *Violencia en las escuelas* (Abramovay y Rua, 2002). Llevado a cabo en 14 capitales de estados de Brasil¹, *Violencia en las escuelas* se basó en las percepciones de los alumnos, de los padres, de los profesores, de los directores y de los funcionarios de las escuelas públicas y particulares. Dicho estudio permitió la construcción de un mapa de los innumerables tipos de violencia registrados en los establecimientos escolares.

Con la finalidad de obtener una comprensión más profunda del universo escolar y de los puntos de vista de los diversos participantes², el estudio decidió utilizar el concepto amplio de violencia, que incorpora las nociones de maltrato y de uso de la fuerza o de la intimidación, así como los aspectos socioculturales y simbólicos del fenómeno.

Por otra parte, el citado estudio señala algunas situaciones capaces de desencadenar violencia. Entre ellas, medidas disciplinarias, actos agresivos entre alumnos y profesores, *graffiti*, daños físicos a la escuela, y reglas de organización poco explícitas. Otros factores influyentes son la carencia de recursos humanos y materiales, así como los bajos

TABLA 1
Alumnos, por capitales de las unidades de la Federación,
según la percepción de los efectos de la violencia
sobre el desempeño escolar, 2000

	Total
Incapaces de concentrarse en los estudios	45%
Se sienten nerviosos, cansados	32%
Pierden interés en ir a la escuela	31%
Total alumnos	4.633.301

FUENTE: *Estudio nacional sobre violencia, SIDA y drogas en las escuelas*, 2001.

² Fueron distribuidos cuestionarios entre los alumnos (33.655), entre los padres (10.225) y entre los grupos de miembros del equipo técnico-pedagógico (3.099), en 239 escuelas públicas y 101 escuelas particulares. Además, los directores, los coordinadores de disciplina, los supervisores, los guardias de seguridad y de la policía, fueron entrevistados por especialistas cualificados. Se formaron grupos de foco entre alumnos, padres y profesores. En total, las entrevistas se hicieron a 2.155 personas, lo que significó 729 horas de trabajo grabadas.

salarios de profesores y de funcionarios, la insuficiencia de diálogo entre las personas que componen el ambiente escolar, y la escasez de interacción entre la familia y la comunidad. El estudio sugiere que tales situaciones sean pensadas de forma integrada, y que sean encaradas como factores que, aunque no siempre estén interrelacionados en términos de causalidad, son profundamente interdependientes.

La circunstancia de que el ambiente escolar se haya hecho incompatible con las actividades didácticas, constituye el impacto más significativo de la violencia. Esa situación acentúa el ausentismo de los alumnos y deteriora la calidad de la enseñanza, tal como se muestra en la tabla 1.

Situaciones de ese tipo tienen consecuencias drásticas sobre los alumnos: repiten el año o son expulsados de la escuela. La repetición escolar y el abandono del centro reducen la eficiencia del sistema educativo.

TABLA 2
Alumnos, por capitales de las unidades de la Federación,
según la percepción del impacto de la violencia
en la calidad de la enseñanza, 2000

	Total
El ambiente de la escuela se vuelve pesado	39%
La calidad de las clases empeora	31%
Total alumnos	4.633.301

FUENTE: *Estudio nacional sobre violencia, SIDA y drogas en las escuelas*, 2001.

La violencia afecta de modo significativo el ambiente escolar. El deterioro de las relaciones perjudica la calidad de las clases y el desempeño académico de los alumnos (Abramovay y Rua, 2002). La tabla 2 ilustra ese hecho.

Además de tener influencia sobre la calidad de la enseñanza y sobre el desempeño académico, la «atmósfera violenta» de la escuela afecta a la función profesional del equipo técnico-pedagógico. Por otra

parte, ese ambiente influye en la percepción que los alumnos tienen del espacio físico de la escuela, lo que afecta a la idea que ellos se hacen de la administración escolar, y también a sus impresiones sobre los propios

TABLA 3
Alumnos, por capitales de las unidades de la Federación, según lo que les desagrada en la escuela, 2000

	Total
Espacio físico	44%
Administración y dirección	34%
La mayoría de los colegas	33%
Clases	25%
La mayoría de los profesores	24%

FUENTE: *Estudio nacional sobre violencia, SIDA y drogas en las escuelas, 2001.*

colegas. Un ambiente escolar hostil perjudica las relaciones entre las personas que componen la escuela (profesores y alumnos, profesores y administración, alumnos y alumnos, y alumnos y administración)³. La tabla 3 ofrece una visión panorámica de los aspectos de la escuela que más desagradan a los alumnos.

Basado en esas informaciones, el estudio destaca la importancia de brindar una persistente atención al entorno inmediato de la escuela y a su ambiente interno. Eso implica poner el acento en la interacción entre la escuela, la familia y la comunidad. Se pone también énfasis en la necesidad de crear mecanismos de negociación sobre los reglamentos y las normas internas de la escuela, así como de concientizar a los profesores sobre las diversas maneras por las que se expresa la violencia. Entre otros factores, constan la adopción de medidas positivas en términos de seguridad pública, así como los de valoración y organización

³ Ortega (2002) expone la importancia de combatir de manera preventiva la violencia, a través del perfeccionamiento de las condiciones de coexistencia. Ese proceso implica poner en movimiento una serie de motivaciones. La educación de las emociones, de los sentimientos y de los valores no puede ser encarada simplemente como parte de tal proceso. Es necesario incorporar al currículo objetivos, contenidos y estrategias, y permitir que los alumnos expresen sus emociones. Dichas estrategias deben posibilitar que los alumnos se familiaricen con sus propios sentimientos, y que adopten actitudes y valores de respeto mutuo (p. 209).

de los jóvenes. También fue resaltada la importancia de vincular diferentes áreas de gobierno (educación, justicia, cultura, etc.), la de producir materiales didácticos impresos y audiovisuales (Abramovay y Rúa, 2002, pp. 335-342), y las de crear oportunidades de socialización y espacios alternativos para ocio, para arte y para actividades culturales.

4. OBSERVACIONES FINALES

En resumen, debemos mencionar que los estudios y las investigaciones que sobre la violencia en las escuelas se han llevado y se llevan a cabo en América Latina, están permitiendo la circulación de una gran cantidad de informaciones. Esos estudios han significado y significan una inmensa contribución para los debates sobre la cuestión. También han coadyuvado al desarrollo de amplias asociaciones con diferentes entidades, tanto gubernamentales como no gubernamentales, con las universidades y con la sociedad civil en general, y a la definición de políticas públicas para enfrentar este problema.

Sin duda la violencia es, hoy en día, una de las razones que más influye en la baja calidad de la enseñanza. Eso es válido no sólo para América Latina, sino igualmente para varios países de otras regiones del mundo. A partir de ese punto de vista, todos somos víctimas. De una u otra forma, nuestras vidas cotidianas están siendo afectadas por escuelas que las circunstancias han transformado, en casos extremos, en verdaderos campos de batalla.

De cualquier manera, lo más importante es que existe una relación directa entre la violencia y el bajo rendimiento escolar. La literatura especializada (Scheerens y Bosker, 1997) confirma ampliamente el hecho de que las escuelas producen resultados menos satisfactorios cuando los profesores y otros miembros del equipo técnico hacen uso de la violencia simbólica y de la violencia física contra alumnos y colegas, generando así un círculo vicioso y una cultura de fracaso y de abandono de la escuela. Las diversas «violencias» (en plural, para denotar las distintas tipologías del fenómeno), al tiempo que afectan el orden, la motivación, la satisfacción y las expectativas de las personas en sus relaciones mutuas, tienen efectos muy plausibles sobre las escuelas, que están relacionados con el fracaso de sus propósitos y de sus objetivos más amplios de educación, de enseñanza y de aprendizaje.

Aunque sea evidente la necesidad de realizar estudios más profundos sobre el impacto de la violencia en la calidad de la enseñanza, las informaciones disponibles parecen sugerir una relación directa y negativa entre las «violencias» (en plural) y el desempeño escolar, lo que supone su éxito en términos de continuidad de los estudios y de la asistencia a clases. Se puede suponer que el desempeño de las escuelas –cuyas relaciones se ven perjudicadas por la alta proporción de alumnos que rechazan a sus compañeros–, muchas veces es el factor más afectado (Abramovay y Rua, 2002). Esa correlación no se limita al ambiente de la escuela, pues tiene repercusiones sobre otros factores, como el uso del horario lectivo, una vez que, cuanto más frecuente sea la violencia, mayor será el esfuerzo empeñado en su combate, y menor será el tiempo que los profesores tendrán para concentrarse en sus actividades didácticas.

Por tal razón, es del todo necesario poner atención en el hecho de que las varias experiencias desarrolladas a nivel local tienen la capacidad de convertirse en acciones globales, porque estimulan la promoción de nuevas formas de cambio y de transformación global. Dichas experiencias demuestran nuevos conocimientos, nuevas trayectorias y nuevas prácticas innovadoras, que generan un conjunto de instrumentos más eficientes para la lucha contra la violencia, y que van dirigidas hacia el logro de una educación de calidad para todos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMOVAY, M., y RUA, M. das G. (2002): *Violences in the Schools*, Brasília, UNESCO, Coordinación DST/AIDS del Ministerio de Salud, Secretaría de Estado de los Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundación Ford, CONSED, UNDIME.
- ARTZ, S. (1998): *Sex, Power & the Violent School Girl*, Nueva York, Teachers College Press.
- BELINTANE, C. (1998): «O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus», in *Cadernos Cedes*, ano XIX, n.º 47, pp. 20-35.
- BLAYA, C. (2001): «Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre», en É. Debarbieux, y C. Blaya: *Violence à l'école et politiques publiques*, París, ESF.
- BOURDIEU, P. (2001): *O poder simbólico*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

- CANAU, V. M.; LUCINDA, M. da C., y NASCIMENTO, M. das G. (1999): *Escola e violencia*, Rio de Janeiro, DP&A.
- CHESNAIS, J. C. (1981): *Histoire de la violence*, Paris, Éditions Robert Laffont.
- DEBARBIEUX, É. (coord.) (1998): «La violence à l'école: approches européennes», Institut National de Recherches Pédagogiques, en *Revue Française de Pédagogie*, n.º 123, avril-mai-juin.
- DEBARBIEUX, É. y BLAYA, C. (2002): *Violência nas escolas: dez abordagens européias*, Brasília, UNESCO.
- (2001): *La violence en milieu scolaire 3: dix approches en Europe*, Paris, ESP Éditeur.
- DELORS, J. (org.) (1998): *Educação: um tesouro a descobrir*, São Paulo, Cortez, Brasília, UNESCO.
- DUPAQUIER, J. (1999): «La violence en milieu scolaire», en *Éducation et formation: enfants et adolescents en difficulté*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FELDMAN, O. (1998): «Materialism and Individualism: Social Attitudes of Youth in Japan», en M. W. Watts: *Cross-cultural Perspectives on Youth and Violence*, Londres, Jai Press.
- FLANNERY, D. J. (1997): *School Violence: Risk, Preventive Intervention, and Policy*, Nueva York, ERIC Clearinghouse on Urban Education. Disponible en el sitio http://eric-columbia.edu/monographs/uds_109 [consulta: mar. 2003].
- FUKUI, L. (1991): «Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo», in *Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, Cortez, nov., n.º 79.
- GARCÍA CASTRO, M. (coord.) (2001): *Cultivating Life, Disarming Violences: Experiences in Education, Culture, Leisure, Sports and Citizenship with Youths in a Situation of Poverty*, Brasília, UNESCO.
- GUIMARÃES, Á. M. (1996): *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*, Campinas, EAA.
- GUIMARÃES, E. (1998): *Escola, galeras e narcotráfico*, Rio de Janeiro, UFRJ.
- HAGEDORN, J. M. (1998): «As American as Apple Pie. Patterns in American Gang Violence», en M. W. Watts: *Cross-cultural Perspectives on Youth and Violence*, Londres, Jai Press, Stanford.
- HAYDEN, C., y BLAYA, C. (2001): «Violence et comportements agressifs dans les Écoles Anglaises», en Debarbieux, É., y Blaya, C.: *La violence en milieu scolaire-3-dix approches en Europe*, pp. 43-70, Paris, ESF.
- ORTEGA, R. (2001): «Projet Sevilla contre la violence scolaire: un modèle d'intervention éducative à caractère écologique», en É Debarbieux y C. Blaya (dir.): *La violence en millieu scolaire-3-dix approches en Europe*, Paris, Ed. ESP.
- PARO, V. H. (2001): *Gestão democrática da escola pública*, São Paulo, Ática.

- PAYET, J. P. (1997): «La violence à l'école», en Ragnognino, Fradji, Soldini y Vergés. L'école comme dispositif symbolique et les violences: le exemple de trois écoles à Marseille, en Charlot, B., y Émin, J. C. (coords.): *Violences à l'école. État des savoirs*, París, Masson & Armand Colin Ed.
- PEIGNARD, E.; ROUSSIER-FUSCO, E., y ZANTEN, A. van (1998): «La violence dans les établissements scolaires britanniques: approches sociologiques», en Debarbieux, É. (coord.): *La violence à l'école: approches européennes*, Revue Française de Pédagogie, n.º 123, mayo-junio, Institut National de Recherches Pédagogiques.
- PERALVA, A. (1997): «Escola e violência nas periferias urbanas francesas», in E. Guimarães, y E. Paiva, (org.): *Violência e vida escolar. Contemporaneidade e educação*, Revista semestral de Ciências Sociais e Educação, ano II, n.º 2, Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada.
- RAGMOGNINO, N.; FRADJI, D.; SOLDINI, F., y VERGÉS, P. (1997): «L'École comme dispositif symbolique et les violences: le exemple de trois écoles à Marseille, en Charlot, B., y Émin, J. C. (coords.): *Violences à l'école - État des savoirs*, París, Masson & Armand Colin.
- ROYER, É. (2003): *Condutas agressivas na escola: pesquisas práticas exemplares e formação de professores*, Anais do Seminário Violência nas Escolas, Brasília, UNESCO (no prelo).
- SCHEERENS, J., y BOSKER, R. J. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford, Pergamon.
- WATTS, M. W. (1998): *Cross-cultural Perspectives on Youth and Violence*, Londres, Jai Press, Stanford.
- ZINNECKER, J. (1998): «Perpetrators of School Violence: a Longitudinal Study of Bullying in German Schools», en W. M. Watts, *Cross-Cultural Perspectives on Youth and Violence*, Jai Press, Stanford.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

REGRESAR A ÍNDICE Nº 38

REGRESAR A PÁGINA INICIAL DE LA REVISTA

CONTACTAR