

CUANDO PREVENIR LA VIOLENCIA NO BASTA¹

Alejandro Castro Santander
Universidad Católica Argentina

1. LA PREVENCIÓN COMO CONTROL

El presente trabajo intenta hacer una reflexión que contribuya al debate social acerca del fracaso que han sufrido los métodos de control y represión para disminuir la indisciplina y la violencia en el ámbito de la escuela.

Es un hecho que, en general, las autoridades escolares consideran que organizar las normas de convivencia y utilizar aquellas reglamentaciones oficiales que sancionan con firmeza los hechos de indisciplina y violencia, cumplen una función preventiva que contribuye a la disminución de estos hechos. Pero es insuficiente hablar de prevención cuando ésta sólo cumple la función de controlar la violencia que entra con los distintos miembros de la comunidad educativa.

Clásicamente, la Salud Pública distingue entre:

- Prevención primaria: la que actuaría sobre las causas.
- Prevención secundaria: la que realiza la detección e intervención precoz.
- Prevención terciaria: la que actúa sobre la violencia declarada con medidas de rehabilitación y reeducación.

Consideramos entonces que la forma en que las instituciones utilizan la prevención es sólo para evitar a través de normas, reglamentaciones y el control, que los hechos ocurran, pero esto no modifica en las personas la conducta violenta. Por lo que sostenemos que la escuela debe realizar una propuesta superadora a partir del desarrollo de la metacognición y la formación de la Competencia Social, desaprendiendo la conducta violenta para luego aprender a convivir en paz.

Una de las reglas cardinales de la prevención consiste en advertir que cuanto más temprano se actúe en la vida de la persona y/o en el desarrollo de conductas violentas, más efectiva va a ser la acción preventiva y que mientras más temprano se inicien los procesos de enseñanza-aprendizaje de la competencia social, mejores serán los resultados. Los distintos estudios nos muestran cómo las limitaciones en el desarrollo emocional-social genera diversos riesgos, entre los que se encuentran el abandono escolar, el bajo rendimiento, las conductas violentas y otras dificultades escolares.

Como padres y educadores coincidimos en desear para nuestros hijos y alumnos que sean personas responsables, no-violentas, afectuosas, respetuosas, que no se desmoronen ante las dificultades,

¹ Trabajo presentado en el "Congreso Iberoamericano sobre Violencia en las Escuelas", Brasilia, 28 y 29 de abril de 2004.

que no se hundan en las drogas ni en el alcohol, que tengan éxito en su trabajo y sean felices en su familia y comunidad.

Estos y muchos otros objetivos educacionales son tan importantes que en muchos colegios forman parte de sus idearios y proyectos educativos, pero en la práctica, cuando se observan los proyectos curriculares, las programaciones y la tarea diaria, es fácil darse cuenta que el énfasis está puesto en que nuestros hijos y alumnos aprendan a leer, a escribir, que sepan matemática, informática e inglés. Se priorizan estos aprendizajes al ser considerados indicadores predictivos de rendimiento académico, sin embargo, la evaluación del desarrollo personal, moral y social de los alumnos, la empatía, la tolerancia, el espíritu emprendedor, la autoafirmación, el desarrollo del pensamiento crítico, las habilidades de comunicación, el sentido positivo de la vida, el trabajo en equipo y el probable vínculo de estas habilidades con su futuro desempeño académico y social, queda relegado a un segundo plano y la mayoría de las veces olvidado.

Desde el momento en que hablamos de una función social de la escuela que responda a la nueva realidad de nuestras comunidades, estas deberían estar preparadas para desarrollar la Competencia Social en los alumnos. Pero la realidad parece demostrarnos que “no hay lugar” para trabajar estas competencias, ya que es evidente que no se las pensó inicialmente como competencias prioritarias a desarrollar en la escuela y por lo tanto, es lógico que no exista un espacio y un tiempo concreto para ellas. En ocasiones al intentar “transversalizarlas” (ej.: educación en valores, actitudes, etc.) se las ha convertido involuntariamente en una parte del “currículum diluido” de nuestras instituciones. Cuando no, docentes entusiastas que intentan elaborar proyectos para trabajar las distintas habilidades sociales, al poco tiempo terminan desanimados porque “la comunidad no acompaña” este proceso formativo.

En general hemos observado que los docentes no han recibido en su formación inicial, ni en su formación permanente estrategias para reconocer los distintos rostros de la violencia y capacitación para enseñar la competencia social a sus alumnos.

2. LOS DOCENTES FRENTE AL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA

Con respecto al conocimiento del fenómeno de la violencia que los docentes poseen, intentamos conocer las coincidencias y/o divergencias que se podían producir entre las percepciones de los alumnos y de los docentes sobre la violencia en el ámbito de la escuela. También nos preguntamos para profundizar el tema acerca de qué actos los docentes consideraban como violentos y cuáles se percibían como los más frecuentes.

La muestra estuvo formada por 248 alumnos de 11 a 15 años de tres Colegios Privados del Gran Mendoza de distinta realidad socioeconómica y 28 docentes de distintas áreas curriculares de las mismas instituciones.

Cuadro tipo de violencia percibido por los alumnos

TIPO DE AGRESIÓN	ALUMNOS
VERBAL (insultos)	51.5%
FÍSICA (golpes, rotura cosas)	90%
SOCIAL (rechazo)	49.5%

Cuadro tipo de violencia percibido por los docentes

TIPO DE AGRESION		DOCENTES	%
VERBAL	1°	Apodos	72%
FISICA	2°	Esconder cosas	61%
SOCIAL	3°	Rechazo	55.5%

Cuadro lugar de violencia percibido por los alumnos

LUGAR	ALUMNOS
RECREO	65.5%
AULA	62.5%
SALIDA	30%

Cuadro lugar de violencia percibido por los docentes

LUGAR	DOCENTES
RECREO	67%
AULA	17%
SALIDA	11%

Tradicionalmente, al hablar de situaciones violentas en los contextos escolares se han entendido hechos como los robos, las peleas o los destrozos sobre el material y las instalaciones de la escuela. Sin embargo surge de la investigación, que las situaciones violentas abarcan otros hechos que no siempre se hacen explícitos y que afectan en gran medida el clima social, la convivencia escolar y evidentemente, tanto el proceso de aprendizaje del alumno como el de enseñanza por parte del docente.

Hemos podido corroborar a través de los cuestionarios aplicados a alumnos y docentes, que la percepción que ambos tienen sobre la violencia que se ejerce en las aulas no coincide, ya que mientras los alumnos sostienen que su principal preocupación es la violencia física (90%), los docentes consideran que es la verbal: “apodos” (72%) y el “esconderse cosas” (61%).

Algo similar acontece con el lugar en el cual se producen los distintos hechos de violencia, ya que mientras el 89% de los docentes consideran el “recreo” como el ámbito en el que se ejerce la violencia y el 67% de ese total lo indicaba como en primer lugar, los alumnos que si bien coinciden con señalar el “recreo” (65.5%), también indican al “aula” (62.5%).

Esto confirmaría el hecho de que, en los cursos encuestados se está produciendo el fenómeno “bullying”, que tiene como una de sus características principales, el ser un tipo de violencia silenciosa y que por poseer esta característica, pasa desapercibida para los docentes, aún en el mismo ámbito del aula. Esta intimidación “invisible” entre iguales no permite ser prevenida por los docentes porque no han sido formados para identificarla.

Las estadísticas proporcionadas por el Hospital de Pediatría Humberto Notti, nos permiten observar que del total de alumnos que ingresan al nosocomio por “accidentes” en el ámbito escolar, el 50% se producen por “agresión” y “juegos bruscos” y el 38,34% durante la hora de clases, datos que apoyan la hipótesis que hemos planteado.

Estadísticas del Hospital de Pediatría Humberto Notti de Mendoza

ACCIDENTES SEGUN LUGAR DE OCURRENCIA 1999 A 2001	
LUGAR	TOTAL
BANO	33
CLASE	393
E. FISICA	265
PASEO	13
RECREO	834
DORMITORIO	2
VIA PUBL.	166
TOTAL	1706

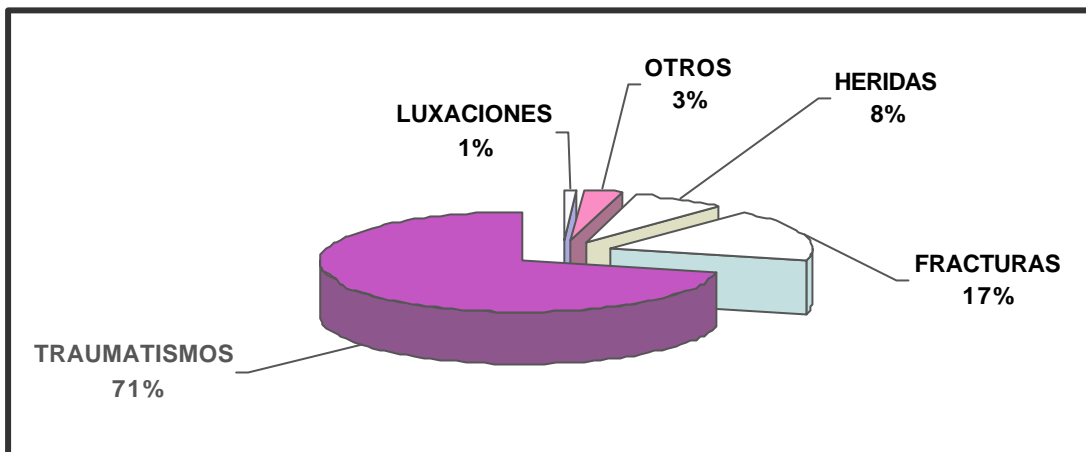
658

ACCIDENTES ESCOLARES SEGUN LUGAR DE OCURRENCIA - Marzo 2002 a Junio de 2003	
LUGAR DE OCURR.	CANT
BANO	19
CLASE	184
E. FISICA	204
PASEO	2
RECREO	491
VIA PUBLICA	112
TOTAL	1012

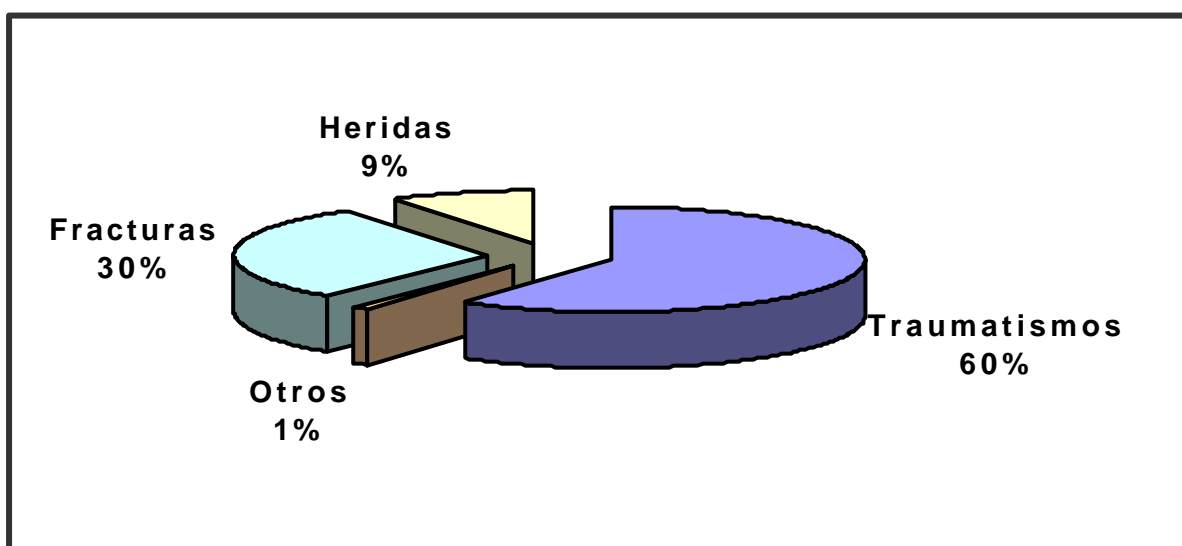
388

ACCIDENTES ESCOLARES SEGUN CAUSA PERIODO 1999 a 2001	
ACC.VIAL	99
AGRESION	422
J.B	594
OTROS	5
SOLO	586
Total general	1706
ACCIDENTES ESCOLARES SEGUN CAUSA PERIODO MAR 02 A JUN 03	
ACC.VIAL	60
AGRESION	210
J.B	292
OTROS	6
SOLO	444
Total general	1012

DIAGNOSTICOS AGRUPADOS 1999 a 2001



DIAGNOSTICOS AGRUPADOS PERIODO: MAR 02 a JUN 03



El informe Monbuso (1994) indicaba que el 50.6% de los padres y madres no sabía que sus hijos/as eran víctimas y que el 67.4% de los padres y madres se enteraba por las víctimas y no por la escuela. Estos datos apoyan la idea de que una parte muy importante de los docentes no se entera de lo que está pasando y tampoco se siente preparado para afrontarlo. De hecho son los últimos al que el alumnado victimizado comunica lo que le sucede (en nuestra muestra el 43%). Esto comporta una dificultad añadida en términos de detección e intervención puesto que, cuando los casos salen a la luz, la progresión de las agresiones, suele estar en niveles de mayor riesgo e intensidad para la víctima y también es de suponer que hay más víctimas que las que los docentes piensan y que, por lo general, es más fácil identificar a aquellos que intimidan que a quien está siendo víctima.

Podríamos resumir diciendo que, en general, los valores que han aparecido en la muestra son altos, y que la percepción sobre los hechos de violencia que poseen docentes y alumnos no coincide. El observar los comentarios hechos por los alumnos en la encuesta y el asombro manifestado por algunos docentes al conocer los resultados, nos indicaría que las víctimas se encuentran en clara situación de indefensión en el grupo y que los docentes no están preparados para detectar e intervenir ante este fenómeno.

Estos argumentos indicarían que los métodos tradicionales de prevención que utilizan las instituciones, generalmente relacionadas con estrategias de conducta esperada a través de normas de convivencia justas, que se han hecho explícitas y que contemplan consecuencias (sanción, reparación, etc.), junto a la observación que realizan los docentes, no son suficientes.

3. LA ESCUELA Y LA COMPETENCIA SOCIAL

Dado que cada vez más niños no reciben en la vida familiar un apoyo seguro para transitar por la vida, y que muchos padres no pueden ser modelos de competencia emocional y social para sus hijos, las escuelas pasan a ser el único lugar hacia donde se dirigen las comunidades en busca de pautas para superar las deficiencias de los niños en el desarrollo social y emocional. Esto no significa que la escuela, por sí sola, pueda suplantar a todas las instituciones sociales pero, desde el momento en que la gran mayoría de los niños concurren a la escuela, esta ofrece un ámbito donde se les puede brindar lecciones de vida que no podrían recibir en ninguna parte. Esta tarea exige dos cambios importantes: que los docentes comprendan que educar es mucho más que transmitir conocimientos y, que la familia y los miembros de la comunidad se involucren más profundamente con la actividad escolar.

Distintas investigaciones han demostrado que las habilidades sociales no mejoran por la simple observación ni por la instrucción informal, sino que se necesita una educación directa. Hoy tenemos claro que determinadas competencias relacionadas con la solución de problemas cognitivo-sociales, no se adquieren si no se llevan a cabo actividades educativas de forma intencional. Asimismo, los niños que tienen déficit o problemas en su habilidad social, no adquieren la competencia social sólo por estar expuestos al comportamiento de sus compañeros socialmente más hábiles, sino que se necesita una intervención directa, deliberada y sistemática. Esta Competencia educativa prioritaria, debe tener objetivos propios, horario, planificación y estrategias de evaluación como otras áreas curriculares.

Sabemos por el Modelo Ecológico que la falta de competencia social de niños y jóvenes no es sólo multifactorial sino también multicontextual. Por lo tanto las intervenciones a nivel individual no serán efectivas si no se toman en cuenta todos los escenarios en los que nuestros alumnos se desarrollan. Es toda la sociedad la que tiene una responsabilidad al respecto y cada uno en su propio ámbito.

El perfil del nuevo ciudadano del siglo XXI debe ser el de una persona con capacidad para adaptarse a grandes cambios, autónomo, pero no individualista, con espíritu cooperativo, defensor de una pluralidad de valores y de opciones morales y con un pensamiento abierto capaz de comprender la diversidad y complejidad del mundo. Sólo formando ciudadanos de este tipo, podremos construir una sociedad plural y democrática en la que sea posible vivir en paz, en libertad y en la que el respeto a todos sea la nota dominante. No enfrentar este desafío educativo puede significar que las nuevas generaciones de niños sean caracterizadas como de incompetentes sociales o analfabetos emocionales.

Como núcleo básico de socialización junto a la familia, la escuela juega un papel importantísimo en esta tarea y debe emprender un camino no sólo de reflexión sino también de cambio concreto, que ayude a encarar esta realidad que ya está con nosotros y que ahora por su magnitud ya no nos interroga, sino que nos exige una respuesta idónea.

La escuela debe entonces hacer una nueva lectura de la realidad que enfrenta y hacer una propuesta educativa superadora. Prevenir de la forma que lo estaba haciendo, en este momento social no basta. Capacitar a los docentes para que puedan reconocer y actuar ante esta enfermedad social que es la violencia y formarlo para que desarrolle en sus alumnos la Competencia Social, es el nuevo desafío de una escuela ocupada con responsabilidad por el futuro de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- BOGOYA, M; TORRADO, P; Hacia una Cultura de la Evaluación para el siglo XXI. Taller sobre evaluación de competencias básicas. Universidad Nacional de Colombia. (1999).
- CASTRO S., Alejandro, "Por una pedagogía de las actitudes", Revista Dinámica Educativa, Argentina 2002
- CASTRO SANTANDER, Alejandro. "Desaprender la violencia. Un nuevo desafío educativo". Editorial Bonum, Buenos Aires, 2004
- FEDESARROLLO 1996, Salud: análisis epidemiológico de la violencia.
- FERNÁNDEZ, I. (1999). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Madrid. Narcea Ediciones.
- GARDNER H. (1995): Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Barcelona, Paidós.
- GOLEMAN, D. La Inteligencia Emocional. Javier Vergara Editor, S.A. Buenos Aires, Argentina. 1.997.
- IMBERTI, J.; CARDOSO, N. & SILVINA, CH. (2001). Violencia y escuela. Buenos Aires. Paidós.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1999). Cómo reducir la violencia en las escuelas. Buenos Aires. Paidós
- TRIANES, M^a V.; MUÑOZ, A. M^a y JIMÉNEZ, M. (2000): Competencia social: su educación y su tratamiento, Madrid, Pirámide.
- OPS, BID, CDC, OEA, UNESCO 2000, Declaración de la Coalición Internacional para la prevención de la violencia. Nuevo esfuerzo contra la violencia, Boletín OPS 2000
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (2001) "Plan de Acción de Prevención de violencia 2001-2005

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI