

LA VIOLENCIA ESCOLAR: PERSPECTIVAS DESDE NACIONES UNIDAS

Antonio Monclús Estella *

SÍNTESIS: Las Naciones Unidas, sobre todo a través de sus agencias especializadas en educación, infancia-adolescencia, o salud, es decir, UNESCO, UNICEF y OMS, se han ocupado reiteradamente de llamar la atención acerca de un tema de preocupación y de presencia creciente como es la violencia escolar, y de proponer respuestas a los conflictos que esta provoca.

Las citadas organizaciones internacionales se han hecho eco de que muchos países van expresando cada vez más su preocupación por la violencia escolar, y buscan que sus escuelas sean seguras frente a robos, a acosos y a intimidaciones, a intrusión, a intimidación y a acoso sexual y/o racial, al temor a la victimización, a la violencia estudiantil contra alumnos y alumnas o contra el personal del centro, a vandalismo y a incendios provocados, a extorsión y a actividades relacionadas con las drogas por parte de grupos más o menos organizados, así como frente a la posible violencia de profesores y del personal, o a la que se presume que pueda ser ejercida por parte de padres contra estudiantes y contra el personal de la escuela.

Para responder a todos estos retos, en los últimos años se ha emprendido un número importante de programas y de proyectos pro-activos y preventivos sobre violencia escolar. La UNESCO, con su enfoque de «buenas prácticas»; UNICEF, resaltando la violencia estructural, y, en particular, la que se produce por discriminación de género; y la OMS, con su análisis detallado del tema de la violencia, plantean una serie de importantes propuestas al respecto.

SÍNTESE: *As Nações Unidas, sobretudo através de suas agências especializadas em educação, infância-adolescência, ou saúde, quer dizer, UNESCO, UNICEF e OMS, se ocuparam reiteradamente de chamar a atenção para um assunto de preocupação e de presença crescente como é a violência escolar, e de propor respostas aos conflitos que esta provoca.*

As citadas organizações internacionais fizeram eco de que muitos países vão expressando cada vez mais sua preocupação pela vida escolar, e pretendem que suas escolas sejam seguras contra roubos, perseguições,

* Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación de la Universidad Complutense, Madrid, España.

e a intimidações, a invasões e assédio sexual e/ou raciais, ao temor à vitimização, à violência estudantil contra alunos e alunas ou contra o pessoal do centro, ao vandalismo e a incêndios provocados, a estorção e a atividades relacionadas com as drogas por parte de grupos mais ou menos organizados, assim como diante a possível violência de professores e de pessoal, ou a que se supõe que possa ser exercida por parte de pais contra estudantes e contra o pessoal da escola.

Para responder a todos esses objetivos, nos últimos anos se empreendeu um número importante de programas e de projetos pró-ativos e preventivos sobre violência escolar. A UNESCO, com seu enfoque de «boas práticas»; UNICEF, ressaltando a violência estrutural, e, em particular, a que se produz por discriminação de gêneros; y a OMS, com sua análise detallada do tema da violência, planejam una série de importantes propostas a respeito.

1. UNESCO

Con frecuencia, la UNESCO se refiere de manera explícita a la presencia creciente del fenómeno de la violencia escolar. Dentro de su sector de educación, ha desarrollado un programa de educación para la no violencia.

La educación para la no violencia, que evoluciona constantemente, para esta Organización internacional no consiste sólo en negar los sentimientos de cólera o de conflicto, sino que busca canalizar la energía subyacente hacia el objetivo de elaborar estrategias eficaces y respetuosas con los otros, excluyendo las actitudes de pasividad.

La no violencia, tanto en su teoría como en su práctica, supone para la UNESCO el rechazo de la agresión y de la violencia, y busca la resolución de los conflictos y la realización de objetivos comunes desde una perspectiva constructivista.

A lo largo del año 2001, dicho Organismo lanzó la iniciativa de una recopilación de ejemplos de «buenas prácticas» para la resolución de conflictos en el mundo escolar, tanto a nivel formal como no formal. Para ello sugirió la participación de numerosos colaboradores, tales como comisiones nacionales, organizaciones no gubernamentales, asociaciones, escuelas, instituciones de investigación, universidades, etc., para que contribuyeran enviando artículos en los que se relataran las experiencias sobre la prevención y la transformación de los conflictos.

El objetivo de esta iniciativa¹ fue intentar informar sobre el problema a docentes, a formadores, a educadores, a padres, a jóvenes, y a alumnos, que, de una u otra manera, se encuentran afectados por situaciones de conflicto o de violencia escolar, o en el seno de sus agrupaciones educativas no formales. La intención de la UNESCO fue dar cuenta, ante todo, de aquellas experiencias relevantes a nivel internacional en el campo de la educación para la paz y para la no violencia, con atención prioritaria a aquellas que contribuyen con herramientas pedagógicas concretas a prevenir y a transformar la violencia en el trabajo cotidiano (Monclús y Saban, 2005).

Tal iniciativa dio lugar a una publicación, editada por Antonella Verdiani (2002), bajo el título *Buenas prácticas en la resolución de conflictos en el medio escolar. Algunos ejemplos*². La UNESCO, como observatorio privilegiado de experiencias cultural y socialmente diferentes que provienen de multitud de países, tiene como uno de sus objetivos dar a conocer estas prácticas, y, dentro de lo posible, aquellas que hayan sido aplicadas. Con el fin de que cada vez más escuelas y más formadores se puedan beneficiar de la experiencia de otros colectivos, dichas prácticas podrían ser adaptadas conforme a los diferentes contextos, y servir de apoyo a otras soluciones frente a la violencia escolar. La selección de esos ejemplos se realizó a partir de su carácter innovador, pues se trata de medidas que ofrecen nuevas soluciones a viejos problemas, como el de la violencia entre los grupos o los conflictos interpersonales (Verdiani, 2002, p. 7).

15

A continuación resumimos algunas de las experiencias recogidas en esta guía.

1.1 APRENDER A VIVIR JUNTOS (FRANCIA)

Se trata de un *kit* pedagógico dirigido a profesores y a alumnos de primaria incluidos dentro del sistema educativo formal, realizado en la Escuela de la Paz de Grenoble. Constituye un instrumento adaptable a cualquier contexto escolar o educativo, que permite poner en marcha

¹ Ver «Educación para la no violencia» en www.unesco.org/education/nved/index.html.

² Esta publicación se encuentra disponible para su descarga en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001266/126679e.pdf>.

una dinámica dirigida a mejorar la calidad de las relaciones en el aula, y a que los alumnos sean capaces de comprender el valor del aprendizaje compartido mediante el reconocimiento y la aprobación de valores comunes.

Esta iniciativa va más allá de un enfoque pedagógico centrado en la transferencia de conocimientos. Por tal razón, se trata más bien de enseñar conceptos y de controlar las capacidades, de ofrecer los medios a los alumnos valiéndose de la libertad de expresión, para que tomen conciencia de sus actos y de lo que esos actos provocan en el otro³.

En definitiva, esta iniciativa se puede sintetizar en:

- Ayudar a los alumnos a analizar sus comportamientos.
- Hacer reconocer a cada uno, en tanto que individuo, el derecho de ser y de ser respetado por los otros.
- Intentar construir en su imaginario las representaciones motivadoras y positivas de la vida familiar, social y escolar.

1.2 UTILIZAR LA FUERZA DE LOS GRUPOS DE IGUALES PARA PREVENIR COMPORTAMIENTOS VIOLENTOS (FINLANDIA)

16

Este proyecto, financiado por la Academia finlandesa y dirigido por Christina Salmivalli (2002), abarca un total de 48 aulas en 16 escuelas de Helsinki y de Turku. Los docentes han contado con formación específica antes de poner en marcha el proyecto en el aula, que se centra en los mecanismos colectivos que intervienen en el maltrato, y, por consiguiente, en el trabajo a realizar sobre el aula entera.

La brutalidad es una forma de agresión común en la escuela, caracterizada por un acoso sistemático y repetido que implica un desequilibrio de poder. Para Salmivalli (2002, p. 41), ese desequilibrio supone que el agresor posee un estatus o una fuerza superior que le hace más poderoso que la víctima; es decir, que la brutalidad puede ser directa (golpes e insultos), o indirecta (expandiendo rumores para manipular al grupo contra el blanco y aislarlo). Pero, en cualquier caso, las víctimas corren el riesgo de sufrir daños psicológicos y que ellos perduren, incluso, en ocasiones, durante varios años.

³ Ver Verdiani (2002): *Apprenons à vivre ensemble*, pp. 33-36.

Otro aspecto que hay que destacar del comportamiento brutal es su carácter de «grupal». Contrarios a otras manifestaciones de la agresividad, los comportamientos brutales tienen lugar en presencia del grupo, convirtiéndose dicho grupo en una especie de apoyo para el agresor. Este programa de intervención se centra sobre todo en la actitud de esos otros, del grupo, es decir, en los testigos.

La intervención se basa en un enfoque participativo. No es suficiente transformar el comportamiento del «tirano», sino que hay que ser capaz de modificar la conducta de los alumnos que juegan otro rol participante: los *supporteurs* o los *outsiders*, en definitiva, los «defensores» de ese comportamiento.

1.3 LA MEDIACIÓN ESCOLAR (FRANCIA)

Se trata de una experiencia llevada a cabo en el Colegio Edouard Vaillant de Gennevilliers, desarrollada gracias al apoyo del Centro de Mediación y de Formación para la Mediación (CMFM), inscrito en el programa interregional de la UNESCO «Por una cultura de paz y de no violencia en las instituciones educativas».

La mediación permite llevar a cabo un proceso de evolución a través de la palabra, guiado por los mediadores. Estos son intermediarios que facilitan el reencuentro consigo mismos y que permiten volver a las fuentes del conflicto, y que comprender cómo y por qué se ha llegado al desacuerdo y al deterioro de las relaciones entre dos o más personas.

La mediación es, por lo tanto, un auténtico proceso de transformación de sí mismo y del conflicto. Por otra parte, la formación para la mediación constituye una educación para la ciudadanía, es decir, se trata de preparar al habitante del mundo del tercer milenio, y de desarrollar una cultura de paz (Morineau, 2002, p. 54).

El objetivo principal de este programa es ofrecer a cada alumno una educación para la ciudadanía, que, desde la educación primaria, podrá integrar una formación para la mediación que continuará en la etapa secundaria. Durante una hora a la semana, a lo largo del curso escolar, se habilitan «espacios de escucha y para compartir». Este lugar de mediación sirve como espacio de acogida, como punto de encuentro para todos los conflictos latentes, o para aquellos que ya han afectado las relaciones profesor/alumno, alumno/alumno, o profesor/profesor.

Día a día, el espacio de escucha puede recibir al alumno que se encuentra en alguna dificultad personal o en conflicto con un compañero o con un adulto. Allí, si es posible, se atiende a uno y a otro conjuntamente. Si el caso es grave, la escucha deriva en una mediación que se deberá organizar en los días subsiguientes. Los mediadores actúan como catalizadores, facilitando el diálogo. Además, deben detectar lo que subyace de lo más evidente, y ayudar a los antagonistas a tomar conciencia de la realidad y a restablecer los canales de comunicación (Morineau, 2002, p. 55).

Así mismo, este programa contempla la formación del profesorado para la mediación, que constituye una actividad voluntaria dirigida también al resto del personal de la escuela (equipo directivo, médicos y enfermeros, empleados de seguridad y laborales, etc.), e incluso a los padres de alumnos. El período de formación se desarrolla a lo largo de cinco sesiones de dos días durante el curso escolar, en grupos de 12 personas, y su objetivo final sería la creación de una red interescolar de mediadores.

Durante el año académico 1997-1998 se llevó a cabo este programa de intervención en el citado Colegio Edouard Vaillant, utilizando un enfoque que favoreciera la experiencia práctica, con el fin de aprender a descubrir por uno mismo los mecanismos que se encuentran en el origen de los conflictos interpersonales, y de aprender a transformarlos para mejorar las relaciones entre los individuos enfrentados. De ese modo, a través de ejercicios de escucha, de simulaciones, de juegos de rol, etc., se permite una experiencia profunda de la relación de oposición. Así, la mediación se experimenta en todas sus fases y en cada uno de sus papeles.

Uno de los datos más positivos que se destacaron en la experiencia de este colegio fue el de que, a lo largo de la tercera sesión de formación, los formadores constituyeron el primer equipo de mediadores con la posibilidad de efectuar «escuchas» bajo la forma de entrevistas. Así mismo, contribuyeron a elaborar y a enriquecer la página de Internet sobre mediación en la escuela, después de otro período de formación especializada (Morineau, 2002, p. 56).

1.4 EN CLAVE DE PAZ, UN PROGRAMA PEDAGÓGICO PARA EL NUEVO MILENIO (ESPAÑA/BRASIL)

Se trató de una iniciativa realizada durante el año 2000 por la Fundación Catalana de l'Esplai, con el objetivo de estimular la educación para la paz y los valores humanos con la ayuda de herramientas pedagógicas lúdicas durante el tiempo libre de los alumnos. El programa fue experimentado y evaluado en 122 centros, abarcando a 12.500 alumnos y a 1.760 profesores.

En este programa los jóvenes se convirtieron en auténticos protagonistas, debiendo elegir los proyectos basados en las relaciones interpersonales, en la resolución de conflictos, y en la capacidad de compromiso con el medio ambiente.

Uno de estos proyectos de intercambio de solidaridad se realizó con el movimiento Meninos e Meninas da Rua, de Brasil⁴. El citado programa, dirigido a jóvenes que viven en las calles, propuso un enfoque crítico sobre la explotación económica y sobre la marginalización en la que viven. A partir de aquí, se trabajó en una revisión sobre cuestiones como su comportamiento, sus hábitos y sus actitudes frente a la discriminación, el consumo, los derechos y los deberes.

19

El programa de intervención parte de un concepto de la paz que comprende una doble dimensión: positiva y holística (Fundación Catalana de l'Esplai, 2002).

El proyecto de cooperación entre la Fundación Catalana de l'Esplai y el Movimento Nacional de Meninos e Meninas da Rua (MNMMR), se basa en un intercambio España/Brasil de profesores y de alumnos, y en la organización de encuentros.

El programa se concreta en dos acciones:

- Una colecta de fondos para ayudar alMNMMR a mantener sus células de base (reagrupación de niños de la calle y de educadores en pequeñas unidades de cohabitación en los diversos estados del Brasil).

⁴ Ver www.mnmmr.org.

- La formación durante el mes de agosto de un grupo de trabajo, «Compartim», para los educadores de la Fundación, con el objetivo de trabajar con los niños de la calle.

Este programa favorece también la educación para la solidaridad, puesto que permite a los jóvenes adolescentes catalanes participar en los encuentros del movimiento en favor de los niños de la calle brasileños. Tanto la preparación como la realización y la difusión de dichos encuentros, parten de un proceso educativo dinamizado en los centros de enseñanza, y que implica, durante todo el curso escolar, a alumnos, a sus familias y a su entorno (Ibíd., p. 59).

A través de las diferentes actividades de animación, de expresión plástica y dramática, de juegos, de excursiones, de reflexión y debate, y de acciones de solidaridad, los alumnos pueden mejorar sus capacidades de autoestima, de receptividad y comunicación, de toma de decisiones, de cohabitación, de análisis y resolución de conflictos, junto con la cooperación, la creatividad, la actitud crítica y el compromiso social (Ibíd., p. 60).

Una de las actividades que se ha convertido en parte central del programa es la organización de la «Fiesta de mayo», un domingo de ese mes, celebrada en un parque público y con gran participación de personas, con el objetivo principal de reunir a los alumnos (niños y adolescentes) y a las familias que participan en el proyecto, y hacerlo llegar y darlo a conocer a otros habitantes de los alrededores.

1.5 LAS PALABRAS SON LAS VENTANAS, LA COMUNICACIÓN NO VIOLENTA

Se trata de un método para gestionar los conflictos entre alumnos, y de cómo transformar esa cólera en energía positiva, ideado por M. B. Rosemberg, quien destaca el papel determinante que juega el lenguaje (Rosemberg, 1999).

Este autor ha desarrollado el concepto de «comunicación no violenta» como un modo de manifestación, de expresión y de escucha, que permite encontrar el contacto auténtico con uno mismo y con los otros.

A través de los estudios realizados por el Center for Non-Violent **Communication**⁵, se ha constatado el aumento progresivo y determinado

⁵ Ver www.cnvc.org.

de la violencia escolar, y, así mismo, que en la mayoría de las ocasiones los docentes los enfrentan solos. Por ello, se hace cada vez más necesario el desarrollo de instrumentos y de métodos prácticos.

En ese sentido, la Comunicación No Violenta se basa en una práctica del lenguaje que refuerza la actitud de conservar nuestras cualidades de «corazón», incluso en situaciones extremas. La Comunicación No Violenta nos lleva a reconsiderar la manera de cómo entendemos a los demás. Las palabras se convierten en respuestas reflexivas que emanan de una toma de conciencia de las percepciones, de las emociones y de los deseos. Se proponen dos tipos de lenguajes (Rosemberg, 2002, p. 68): el «lenguaje jirafa», o lenguaje del corazón, ya que este animal posee el corazón más voluminoso de los mamíferos terrestres; y el «lenguaje chacal», que simboliza la manera en la que utilizan el lenguaje las personas que están preocupadas por la satisfacción de sus necesidades, y que también están motivadas por el miedo, la vergüenza y la culpabilidad.

Son muchos los países que han iniciado la introducción de la Comunicación No Violenta en las escuelas: Bélgica, Estados Unidos, Francia, Israel, Italia y Suiza. Además, también se han realizado programas destinados a las prisiones, a las empresas, a los hospitales y a otros contextos profesionales y políticos a lo largo de todo el mundo.

21

Una de las claves de la Comunicación No Violenta está en la empatía. Rosemberg la define como una presencia total para la otra persona, dejando de lado cualquier forma de juicio, e incluso los sentimientos. Difiere de la simpatía, en la que compartimos con los otros nuestras propias vivencias.

1.6 PROPUESTA METODOLÓGICA DE LA COMUNICACIÓN NO VIOLENTA

La propuesta metodológica de Rosemberg (2002, p. 70) se focaliza en cuatro puntos: observación, sentimientos, necesidades, y demandas concretas, que ayudan a los demás a seguir este mismo recorrido, estableciendo una corriente de comunicación: «Yo digo lo que observo, lo que siento, lo que deseo, y lo que demando para mi bienestar. Yo comprendo lo que tu observas, lo que tu sientes y lo que deseas, y lo que demandas para tu bienestar».

En esta propuesta Rosemberg incide en la importancia de separar el proceso de observación del de evaluación, puesto que cuando

se evalúa se corre el riesgo de que nuestro interlocutor lo entienda como una crítica y se resista a lo que se le dice.

2. UNICEF

UNICEF, como agencia especializada de las Naciones Unidas para la Infancia y la Adolescencia, de los 0 a los 18 años de edad, es reiteradamente sensible al fenómeno de la violencia en general contra los niños, las niñas y los adolescentes, y a su reflejo en el ámbito escolar.

En el panorama sobre la violencia vinculada a la escuela, UNICEF ayuda a través de sus actuaciones y de sus propuestas a completar el análisis, llamando la atención sobre un problema previo, el de la violencia estructural, que impide a los niños y a las niñas acceder a la escuela.

En una amplia encuesta realizada por este Organismo en Asia oriental y el Pacífico, se preguntó a los niños, a las niñas y a los adolescentes por qué razón no asistían a la escuela. Sólo un 19% respondió que no deseaba ir o que no le gustaba. El 22% había dejado de asistir a la escuela para poder trabajar, mientras el 43% señaló que la razón de no ir era la falta de dinero. El 22% señaló la necesidad de ayudar en las tareas del hogar, y el 4% dijo, simplemente, que en su zona no había escuela.

22

UNICEF analiza con claridad el problema en su complejidad:

La violencia ocurre en las escuelas, en las instituciones como los orfanatos y otras instalaciones de atención residencial, en las calles, en el lugar de trabajo y en las prisiones. Los niños sufren violencia en el hogar por parte de sus familias y de otros niños y niñas. Una reducida proporción de los actos de violencia contra los niños y las niñas causan su muerte, pero la mayoría no suele dejar marcas visibles. Y, sin embargo, es uno de los problemas más graves que afectan hoy en día a la infancia (UNICEF, 2004).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que gran parte de la violencia se mantiene oculta, y que no son raras las ocasiones en las que los niños y las niñas se abstienen de denunciar los actos violentos por miedo a que el causante se vengue de ellos. Se dan circunstancias en las que ni el niño ni la persona que abusa de él son conscientes de que someter a este a actos de violencia sea inusual o equivocado. También

suele ocurrir que no creen que un acto de violencia sea realmente violento, tal vez porque lo estiman como un castigo justificado y necesario. Puede ser que las víctimas infantiles se sientan avergonzadas o culpables, y que estén convencidas de que merecen haber sido sometidas a actos de violencia sobre los cuales tal vez no deseen hablar.

A este respecto UNICEF recuerda, por ejemplo, que:

- 57.000 menores de 15 años fueron asesinados en 2000. Las causas más comunes de la muerte fueron lesiones en la cabeza, daños en el abdomen y muerte por asfixia deliberada.
- En el Reino Unido, v. gr., los menores de un año tienen cuatro veces más posibilidades de ser víctimas de un asesinato que cualquier otro grupo de edad, y la muerte de casi todos ellos es producida por sus propios progenitores.
- La Organización Mundial de la Salud (OMS) calcula que 40 millones de menores de 15 años sufren abuso o abandono, y que necesitan atención social y de la salud.
- En una encuesta realizada en Egipto, un 37% de los niños y niñas informó que habían sido golpeados o atados por sus progenitores, y un 26% manifestó que había sufrido lesiones tales como fracturas, pérdida de conciencia o discapacidad permanente como resultado de dicha violencia.
- Un 36% de las madres de la India comunicó en una encuesta haber golpeado a sus hijos con un objeto de cualquier tipo en el transcurso de los seis meses anteriores a dicha encuesta. Un 10% indicó que había dado una patada a sus hijos, mientras un 29% les había tirado del pelo, y un 28% golpeado con los nudillos. Un 3% dijo haberlos castigado colocándoles pimientos picantes en la boca.
- Una encuesta realizada en Estados Unidos en 1995 señaló que un 5% de los progenitores que participaron en el sondeo admitió haber aplicado algún tipo de disciplina a sus hijos por medio de uno o más de los siguientes métodos: golpear al niño con un objeto, darle una patada, golpearlo con la mano, o amenazarlo con un cuchillo o con una pistola.

- Las estadísticas de la policía de Sudáfrica indicaron que, a lo largo de un solo año, se produjeron 21.000 casos de violación o de asalto a menores de edad, incluso de tan sólo nueve meses. Únicamente se denuncia uno de cada 36 casos de violación.

La violencia en la escuela es, en efecto, reflejo de la sociedad. Y esto se hace patente de forma más clara en el mundo no desarrollado. UNICEF señala que, entre las causas más importantes de esa violencia, se encuentran la pobreza, el trabajo infantil, la trata de menores, el SIDA, la ubicación en lugares geográficos remotos, una infraestructura deficiente, el origen étnico, la escasa categoría social de las mujeres y la falta de educación de las madres, los conflictos civiles y los desastres naturales. Muy a menudo estas causas se superponen las unas a las otras, y no siempre resulta fácil diferenciar cómo se relacionan entre sí para ejercer su influencia en la educación. Para UNICEF, hay una necesidad primordial de recopilar estadísticas desagregadas, que puedan servir de base informativa para las políticas y para las prácticas que haya que aplicar en el futuro. Las estadísticas desagregadas pueden esclarecer, por ejemplo, la forma en la que las niñas se ven afectadas por una combinación de factores tales como su género, su vulnerabilidad a la explotación sexual y al SIDA, y su procedencia de hogares de escasos recursos o de zonas rurales.

En las encuestas sobre la pobreza, la Organización destaca que, en las zonas en desarrollo, los niños y las niñas que viven en el 20% de los hogares con menos recursos tienen mayor probabilidad de no asistir a la escuela primaria, que aquellos que viven con mayores disponibilidades. Pero esta diferencia también existe entre regiones y dentro de cada uno de los países. Por ejemplo, aunque en la región de Europa Central y del Este los niños y las niñas más pobres tienen 1,6 más probabilidades de no acudir a la escuela primaria, la relación se amplía a 4,5 tanto en Oriente Medio y África del Norte como en América Latina y el Caribe. Además, incluso en la zona de Europa Central y del Este, los países presentan profundas disparidades: tanto en Kazajstán como en Moldavia, los niños y las niñas de los hogares más pobres tienen por lo menos cinco veces más probabilidades de no ir a la escuela. En todas las regiones hay países con enormes disparidades: tales son los casos de Indonesia (5,6); de Eritrea, Madagascar y Zambia (4,9 o más); de India (3,4); de Nicaragua, Perú, Surinam, Venezuela (6,0 o más), y de Camerún (5,0). Además, un 77% de los niños y niñas que no acude a la escuela primaria proviene del 60% de los hogares más pobres de los países en desarrollo,

con niveles más elevados en América Latina y el Caribe (84%), y en África Oriental y Meridional (80%) (UNICEF, 2005, p. 6).

Los aspectos de violencia estructural, a través de su reflejo en la escuela, se agudizan en el caso de las niñas. UNICEF plantea que eliminar la disparidad de género es, sin duda, un importante avance hacia la meta más amplia de la educación para todos, que sería imposible de alcanzar sin una paridad entre niños y niñas. Incluso, y más importante aún, se trata igualmente de una base para la igualdad entre los géneros y para la autonomía de la mujer, que, a su vez, son necesarias para lograr otros objetivos de desarrollo tales como la reducción de la mortalidad en la infancia, la mejora de la salud de las madres, y la disminución de la pobreza (UNICEF, 2005, p. 4).

En otro reciente informe sobre las dimensiones y sobre la profundidad de la pobreza infantil en el mundo en desarrollo, UNICEF (2003) señalaba que unos 135 millones de niños y niñas con edades comprendidas entre los 7 y los 18 años no reciben ninguna educación, y que un 60% de esa cifra está constituida por niñas. Casi todos los niños y niñas que no reciben educación sufren también otras privaciones. La aguda disparidad en la educación que reciben los géneros conduce, a su vez, a que resulte más probable que sean las niñas las que padezcan otros efectos crueles de la pobreza, tales como las privaciones de alimentos, de agua potable, de saneamientos, de servicios de sanidad, de vivienda o de información.

25

Este hecho supone, en efecto, una realidad dentro del amplio marco de la problemática sobre violencia escolar: la disparidad, por razón de género a nivel estructural, se concreta en numerosos países en abundantísimas situaciones concretas de desprecio, de infraconsideración, de abuso y de marginación contra las niñas, por el solo hecho de no ser niños. Si bien esta agresión estructural por razón de género resulta más evidente en determinados países del mundo en desarrollo, eso no significa, ni mucho menos, que en los desarrollados haya desaparecido en la práctica real y cotidiana de la vida escolar.

En el caso de las niñas, UNICEF (2003, p. 25) hace notar que, por tradición, su situación ha pasado desapercibida, invisible a los encargados de diseñar y de ejecutar las líneas de actuación política, la mayoría de las veces integradas por hombres. Solamente en los últimos años se ha empezado a considerar la educación de las niñas como un asunto al que se debe prestar atención e importancia. A pesar de eso, sin

duda algunos círculos de poder seguirán discriminando y resistiéndose a dar a las niñas las mismas oportunidades que a los niños.

En ese sentido, UNICEF propone que toda iniciativa para conseguir que las niñas vayan a la escuela debe tener en cuenta el contexto de cada localidad. Se debe considerar con franqueza la realidad de la discriminación por razones de género. A menudo se trata de explicar por qué no se han conseguido los resultados esperados respecto de la educación de las niñas, poniendo como excusa la cultura «tradicional». Sin embargo, dicha excusa resulta cada vez menos verosímil cuando se examina de un modo riguroso.

Recientemente UNICEF realizó un balance sobre la enseñanza primaria y la paridad entre los géneros, por considerar el ángulo de la desigualdad por razón de sexo como una de las prácticas más elementales de violencia en el mundo educativo. En el informe *Progreso para la Infancia*, UNICEF pretende evaluar las mejoras para el mundo infantil a medida que se aproxima el año 2015, y trata de medir los avances de la humanidad hacia los denominados Objetivos de Desarrollo del Milenio, que consisten en lograr la enseñanza primaria universal, la igualdad entre los géneros, y la autonomía de la mujer. El informe se ha publicado en 2005, año en el que se debe haber cumplido el primero de los objetivos del Milenio, esto es, eliminar las disparidades entre los géneros en las enseñanzas primaria y secundaria.

26

Para UNICEF, dos regiones ilustran la complejidad de la situación. En Asia Meridional y África Occidental y Central, la diferencia entre los géneros es todavía una preocupación primordial. La disponibilidad de la educación en las dos regiones varía mucho: en Asia Meridional, tres cuartas partes de las niñas asisten a la escuela, mientras que en África Occidental y Central solamente una proporción ligeramente superior a la mitad de las niñas participa en la educación. Debido a que el número de niñas que no acude a la escuela en Asia Meridional es muy elevado (más de 23 millones, 5 millones más de niñas sin escolarizar que de niños), la diferencia de género para el mundo en desarrollo, en general, sigue siendo enorme. Las niñas de África Occidental y Central tienen bastantes menos posibilidades de educación que las de cualquier otra región del mundo.

Una más de las barreras que obstaculizan la educación de las niñas en el mundo tiene que ver con el problema de la seguridad en las escuelas. En torno a esta cuestión, UNICEF constata una serie de

situaciones que deben afrontar los niños, pero que inciden especialmente en las niñas:

- Si los niños deben recorrer largas distancias hasta llegar a la escuela, los progenitores quizás sean más reticentes a permitir a sus hijas que se desplacen, debido a los riesgos que pueden correr para su seguridad personal.
- La violencia física en las escuelas, en particular la intimidación y los castigos corporales, afectan tanto a los niños como a las niñas. No obstante, es mayor la probabilidad de que estas últimas puedan ser víctimas de violencia sexual, llegándose incluso a la violación.
- La tradicional división del trabajo en función del género se reproduce también en la escuela. A veces las niñas tienen que realizar tareas de mantenimiento en lugar de estudiar, o se les niega el ejercicio físico, y, en ocasiones, hasta sufren acoso moral y sexual.
- A menudo se carece de instalaciones de higiene o de saneamiento adecuadas en los edificios escolares, lo que constituye un problema grave, sobre todo en el caso de las niñas y de las adolescentes.
- La falta de profesorado femenino, y la consiguiente carencia de modelos a imitar y de posibles confidentes, suele provocar una pérdida de seguridad entre las niñas asistentes a la escuela.
- La violencia de género, que puede llegar hasta la violación y el embarazo precoz, el matrimonio forzado y la propagación del SIDA, que sobre todo afectan a las niñas en los campamentos de refugiados y en las escuelas (UNICEF, 2005b).

La sensibilidad hacia las cuestiones relacionadas con el género constituye un aspecto fundamental de toda la programación de UNICEF. Acabar con los prejuicios y con la discriminación de género es prioritario para mejorar la condición de las mujeres y de las niñas, y para alcanzar la igualdad de género en la educación. El objetivo final es la eliminación de la desigualdad por razones de sexo, y también de las prácticas y de las políticas discriminatorias, tanto de las evidentes como de las estructurales. Este es el propósito principal del análisis de género, que debería ser una condición previa para la identificación y la comprensión de los

problemas relacionados con la educación, y para la consideración de la violencia escolar en general.

3. OMS (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD)

Por su lado, y dada la vinculación esencial entre la prevención y la resolución de los casos de violencia escolar con la salud individual y social, la Organización Mundial de la Salud se ha hecho eco de la magnitud y del impacto de la violencia en el mundo entero, y ha realizado esfuerzos por analizar sus causas, por determinar los factores de riesgo, y por describir las posibles modalidades de intervención.

En su Informe sobre la violencia y la salud (2003) se recoge la resolución de la Asamblea Mundial de la Salud de 1996, en la que se declaró que la violencia es un problema de salud pública fundamental y creciente en todo el recuadro. En dicha reunión se resaltaron las graves consecuencias de la violencia, y la necesidad de establecer actividades de salud pública para afrontar el problema.

Entre los objetivos generales se destaca la necesidad de aumentar la conciencia acerca del problema de la violencia en el mundo, y de establecer los mecanismos de prevención. Entre los objetivos específicos se señalaron:

- Describir la magnitud y las repercusiones de la violencia en el mundo.
- Definir los factores de riesgo fundamentales de la violencia.
- Presentar los tipos de intervención y de respuestas de políticas que se han puesto en práctica.
- Realizar recomendaciones para la acción a nivel local, nacional e internacional.

Así mismo, el Informe hace referencia a los diferentes tipos de violencia que existen en todo el mundo en la vida cotidiana de las personas, y que constituyen el grueso de la carga sanitaria que la violencia impone.

La definición que propone la OMS para la violencia es la que sigue:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo de comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2003, p. 5).

Esta definición vincula la intención con la comisión del propio acto, independientemente de las consecuencias que se producen. Se excluyen de la misma los incidentes no intencionales. Es importante destacar la palabra «poder» en esta definición, junto con la expresión «uso intencional de la fuerza física».

~~La definición propuesta por la~~ La definición propuesta por la OMS cubre una amplia gama de consecuencias, tales como los daños psíquicos, las privaciones y las deficiencias del desarrollo. Por ello, es importante tener en cuenta los actos de violencia que no provocan lesiones o muerte, y cuyas consecuencias pueden ser inmediatas o latentes. Para la OMS es relevante definir la violencia no sólo atendiendo a los resultados de lesión o de muerte, porque eso limita la comprensión del efecto global de la violencia en las personas, en las comunidades y en la sociedad en general.

Sin embargo, el aspecto más característico de la definición de la OMS es su aporte en el terreno de la salud pública. Para la Organización este enfoque es de carácter interdisciplinar, y extrae conocimientos de disciplinas como la medicina, la epidemiología, la psicología, la criminología, la sociología, la pedagogía y la economía. Por ello, es un enfoque innovador y receptivo con respecto a una gran variedad de enfermedades y de lesiones a nivel mundial. Así mismo, dicho enfoque hace hincapié en la acción colectiva, pues las iniciativas de cooperación de sectores como la educación, la salud, los servicios sociales, etc., ha demostrado su eficacia.

El enfoque de salud pública concede especial importancia a las medidas de prevención.

En la citada Asamblea de 1996 no sólo se declaró que la violencia es un importante problema de salud pública, sino que se pidió a la Organización que elaborara una tipología de la violencia para caracterizar los diferentes tipos que existen y los vínculos que hay entre ellos. Así, la clasificación de la OMS divide la violencia en tres categorías generales, a partir de quién comete el acto: violencia autoinflingida (comportamiento suicida, autolesiones); violencia interpersonal (familia

o pareja, comunidad); y violencia colectiva (social, política o económica) (OMS, 2003, p. 6).

En relación con la naturaleza de la violencia, los actos violentos pueden ser físicos, sexuales, psíquicos, o aquellos que incluyen privaciones o descuidos.

A la hora de explicar y de comprender la naturaleza de la violencia, el Informe de la OMS plantea un enfoque o modelo ecológico **que explora la relación entre los factores individuales y contextuales, y que considera la violencia como producto de muchos niveles de influencia sobre el comportamiento. Entre esos niveles destacan** (OMS, 2003, pp. 13 y ss.):

- El nivel individual, que pretende identificar los factores biológicos y de la historia particular que influyen en el comportamiento de una persona.
- El nivel de las relaciones sociales (amigos, pareja, miembros de la familia), que aumentan el riesgo de convertirse en víctimas o en agresores.
- El nivel de la colectividad, que examina los contextos de la comunidad en los que se inscriben las relaciones sociales, tales como la escuela, el lugar de trabajo y el vecindario, y que busca identificar las características de esos ámbitos que se asocian con ser víctimas o agresores.
- El nivel social, que examina los factores sociales que con mayor frecuencia determinan las tasas de violencia. En este nivel se tienen en cuenta elementos como los que crean un clima de aceptación de la violencia, los que reducen las inhibiciones contra esta, y los que crean y mantienen las brechas entre los distintos segmentos de la sociedad, o que generan tensiones entre diferentes grupos o países, destacando:
 - Normas culturales que apoyan la violencia como una manera aceptable de resolver los conflictos.
 - Actitudes que consideran el suicidio como una opción personal, más que como un acto de violencia evitable.
 - Normas que asignan prioridad a la patria potestad por encima de cualquier otra apreciación sobre los hijos.

- Normas que refuerzan el dominio masculino sobre las mujeres y sobre los niños.
- Normas que respaldan el uso excesivo de la fuerza policial contra los ciudadanos.
- Normas que apoyan los conflictos políticos.
- Políticas sanitarias, educativas, económicas y sociales que mantienen altos niveles de desigualdad económica o social entre distintos grupos, sobre todo teniendo en cuenta los efectos de la globalización.

Para la OMS, el modelo ecológico destaca las múltiples causas de la violencia y la interacción de los factores de riesgo que operan dentro de la familia y de la escuela, y en los ámbitos social, cultural y económico más amplios.

BIBLIOGRAFÍA

- FUNDACIÓ CATALANA DE L'ESPLAI (2002): «En clave de paz. Un programme pédagogique pour le nouveau millénaire», en Verdiani, *op. cit.*, pp. 57-60.
- MONCLÚS, A., y SABAN, C. (2005): *La violencia escolar: actuaciones y propuestas a nivel internacional* (en prensa).
- (1999): *Educación para la paz*, Madrid, Síntesis.
- (1997): *La escuela global. La educación y la comunicación a lo largo de la historia de la UNESCO*, Madrid, FCE/UNESCO.
- MORINEU, J. (2002): «La médiation scolaire. Une expérience de médiation au collège Edouard Vaillant de Gennevilliers», en Verdiani, *op. cit.*, pp. 53-56.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2003): *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, Ginebra, OMS.
- ROSEMBERG, M. B. (2002): «Les mots son des fenêtres. Initiation à la communication non-violente», en Verdiani, *op. cit.*, pp. 67-71.
- (1999): *Les mots son des fenêtres (ou bien ce sont des murs). Initiation à la communication non-violente*, París, Syros.
- SALMIVALLI, C. (2002): «Utiliser la force des groupes de pairs pour prévenir les comportements brutaux», en Verdiani, *op. cit.*, pp. 41-44.

UNICEF (2005): *Progreso para la infancia. Un balance sobre la enseñanza primaria y la paridad entre los géneros*, abril, 2, Nueva York

— (2005b): *La educación de las niñas. Las barreras a la educación de las niñas*, en www.unicef.org/spanish/girlseducation/index_barriers.html.

— (2004): *Hoja de datos: Violencia*, Nueva York, UNICEF.

— (2003): *Estado Mundial de la Infancia 2004*, Nueva York, UNICEF.

VERDIANI, A. (2002): *Bonnes pratiques de résolution de conflits en milieu scolaire. Quelques exemples*, París, UNESCO.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

REGRESAR A ÍNDICE Nº 38

REGRESAR A PÁGINA INICIAL DE LA REVISTA

CONTACTAR