

EDUCACIÓN, CONVIVENCIA Y AGRESIÓN ESCOLAR

Enrique Chaux

Prólogo de
Antanas Mockus
y Diego Cancino



EDUCACIÓN, CONVIVENCIA Y AGRESIÓN ESCOLAR

ENRIQUE CHAUX

EDUCACIÓN, CONVIVENCIA
Y AGRESIÓN ESCOLAR



© 2012, Enrique Chaux Torres

© De esta edición:

2012, Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S. A.

Carrera 11A No. 98-50, oficina 501

Teléfono: (571) 705 77 77

Bogotá, Colombia

- Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S. A.
Av. Leandro N. Alem 720 (1001), Buenos Aires
- Santillana Ediciones Generales, S. A. de C. V.
Avenida Universidad 767, Colonia del Valle,
03100 México, D. F.
- Santillana Ediciones Generales, S. L.
Torrelaguna, 60. 28043, Madrid

© Universidad de los Andes

Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología,
Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales (CESO)

Ediciones Uniandes

Carrera 1 No. 19-27, edificio AU 6, piso 2

Bogotá D. C., Colombia

Teléfonos: 339 49 49/339 49 99, ext. 2133

<http://ediciones.uniandes.edu.co>

infeduni@uniandes.edu.co

ISBN: 978-958-695-694-9

Impreso en Colombia - *Printed in Colombia*

Primera edición en Colombia, abril de 2012

Diseño de cubierta: Ana Carulla

© Imagen de cubierta: iStockphoto

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser
reproducida en todo ni en parte,
ni registrada en, o transmitida
por un sistema de recuperación
de información, en ninguna forma
ni por ningún medio, sea mecánico,
fotoquímico, electrónico, magnético,
electroóptico, por fotocopia,
o cualquier otro, sin el permiso previo
por escrito de la editorial.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	11
PRÓLOGO	
<i>Por Antanas Mockus y Diego Cancino</i>	15
INTRODUCCIÓN	29

1.

DESARROLLO DE LA AGRESIÓN EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA

La agresión, las agresiones	39
Violencia trae más violencia.....	43
Ciclo de la violencia en la familia	45
Ciclo de la violencia en el barrio	47
Ciclo de la violencia en la escuela	48
Mediadoras cognitivas: pensamientos hostiles y agresivos	49
Mediadoras emocionales: desensibilización y desregulación	55
Asertividad: no es poner la otra mejilla	57
¿Aprendemos o desaprendemos la agresión?	58

2.

COMPETENCIAS CIUDADANAS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Enfoque tradicional: valores, símbolos e información.....	63
Alternativa: competencias ciudadanas	66
Enfoque pedagógico: se aprende en la acción, no en el discurso.....	78
El clima propicio para la convivencia: clima del aula e institucional....	83

3.

MANEJO CONSTRUCTIVO DE CONFLICTOS

Conflictos en la escuela, ¿cómo los manejan?	95
¿Qué hacen los demás?	100
Y ¿qué podrían hacer?: mediación de conflictos	103
Cinco competencias ciudadanas para el manejo de conflictos	110
¿Cómo reparar relaciones después de conflictos?	120

4.

INTIMIDACIÓN ESCOLAR (*BULLYING*)

Definición y tipos de intimidación escolar	126
Intimidación y conflictos no son lo mismo	128
Las graves consecuencias de la intimidación	132
¿Qué tan común es la intimidación?	133
De nuevo, ¿qué hacen los demás?	135
Lo que no es cierto sobre la intimidación	139
Tres competencias ciudadanas para frenar la intimidación	143
Y ¿cuando ya se presenta?: manejo de la intimidación	157
La amenaza virtual: el cyberbullying	166
Intimidación por homofobia	172
Intimidación por docentes y contra docentes	176

5.

AULAS EN PAZ

El Programa de Prevención de Montreal: con sólo dos años de intervención se cambiaron muchas vidas	184
Los tres componentes de Aulas en Paz	188
Formación de docentes, practicantes y directivas	194
Evaluaciones: evidencias de impacto y aprendizajes para mejorar	197
Iniciar más temprano: Aulitas en Paz	205

6.

RETOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA

Delincuencia y violencia en el entorno	210
Primera infancia	212
Formación docente	213
Creer sin perder calidad	215
BIBLIOGRAFÍA	217

*Este libro está dedicado a seis mujeres que han llenado mi vida de sentido:
Lylliam (mi mamá), Anita y Lila (mis hermanas), Eva y Amelie (mis hijas)
y Angelika (mi esposa y compañera de vida).
También lo dedico al recuerdo permanente de mi amiga Beatriz Helena Jaramillo.*

AGRADECIMIENTOS

Estoy enormemente agradecido con quienes leyeron e hicieron sugerencias y comentarios detallados y valiosos a versiones previas de este libro: Diana Andrade, Madeleine Barrera, Christian Berger, Andrea Bustamante, Giovanny Castañeda, Rosalía Castro, Melisa Castellanos, Esteban González, Katinka Krieger, Juanita Lleras, Pablo Madriaza, José Fernando Mejía, Carolina Piñeros, Bárbara Plazas, Gloria Inés Rodríguez, Natalia Ronderos, Jorge Varela y dos evaluadores anónimos.

Agradezco a Antanas Mockus y a Diego Cancino, por el muy inspirador prólogo que escribieron para el libro.

Gracias también a quienes me hicieron sugerencias de referencias muy pertinentes para distintos apartes del libro: Camilo Azcárate, Diana Britto, Margarita Canal, Jairo Díaz, Eduardo Escallón, Maria Larusso, Andrés Mejía, Claudia Mejía, Juan Carlos Torres, Ana María Velásquez y María Lucía Zapata.

Agradezco a la Universidad de los Andes, a la Facultad de Ciencias Sociales y al Departamento de Psicología, por brindarme la oportunidad de poder dedicar un semestre con exclusividad a escribir este libro. Agradezco muy sinceramente a mis colegas, quienes asumieron cursos y labores adicionales para compensar mi ausencia durante ese semestre. Agradezco a Felipe Castañeda, a Carolina López y a todos los equipos afiliados a Ediciones Unian-des y a Taurus por su profesionalismo en el proceso de edición de este libro.

La mayor parte de las ideas presentadas en este libro han sido elaboradas en conjunto con quienes han sido mis estudiantes o

colegas, y con quienes he tenido la enorme fortuna de participar en diversos proyectos. ¡Muchas gracias por todo lo que me han enseñado!

Agradezco a todas las instituciones que han financiado o facilitado la realización de los proyectos de investigación en los que se basa este libro. En especial, a Colciencias, al Ministerio de Educación de Colombia, al Ministerio de Educación de El Salvador, a la Embajada de Canadá, a la Secretaría Distrital de Gobierno de Bogotá, a la Secretaría de Educación de Bogotá, al Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES), al Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE) de la Facultad de Economía de los Andes, al Departamento Nacional de Planeación, al Banco Interamericano de Desarrollo, a la Fundación Génesis, a la Fundación Harold Eder, a Manuelita S. A., a Natura Cosméticos y a la Universidad de los Andes.

Estoy siempre muy agradecido con los estudiantes, padres y madres de familia, profesores y directivas de los colegios que han abierto sus puertas a nuestras investigaciones o para implementar los programas que hemos desarrollado. Quiero especialmente agradecer a los siguientes colegios:

- En Bogotá: El Codito, Nuevo Horizonte, Compartir-Suba, Giralda, Argelia, Santiago de las Atalayas, Jaime Garzón, Miravalle, Cortijo-Vianey, Nogales, Rochester, San Carlos, Alcaparros, San Bartolomé de La Merced, Colegio Andino, Colsubsidio-Chicalá, Colsubsidio-Las Mercedes, Gimnasio Manuel María Camargo, Agustín Fernández, Estados Unidos de América, Manuela Beltrán, Compartir El Recuerdo, Miguel de Cervantes Saavedra, Aulas Colombianas El Consuelo, Antonio José Uribe, INEM Santiago Pérez, Santa María, Gimnasio Corazón de María, San Juan Bosco y Emilio Valenzuela, Agustín Codazzi, Antonio José de Sucre, Confederación Suiza, Unión Europea, República de Finlandia, Néstor Forero Alcalá, Centro Educativo de Nuestra Señora de la Paz, Escuela Normal María Montessori, Andino y Cafam Santa Lucía.
- En Cesar: Integrada Montelíbano y Agrícola, de El Copey; Magola Hernández de Pueblo Bello; Enrique Pupo Martínez, José

Eugenio Martínez, Técnico Industrial Pedro Castro Monsalvo Inspecam y Técnico La Esperanza, de Valledupar.

- En Chocó: Agrícola de Unguía y Diego Luis Córdova de Acandí.
- En Antioquia: Escuela Normal Superior de Urabá, 24 de Diciembre, Nueva Colonia, San Martín de Porres y Santafé, de Turbo.
- En Norte de Santander: Edmundo Vásquez y Escuela Normal Superior, de Ocaña; Escuela Normal Superior, de Convención; Emiliano Santiago Quintero, de Teorama; San Miguel de Hacarí, Santo Ángel de El Carmen y Monseñor Díaz Plata, de El Tarra.
- En Magdalena: Fossy Marcos María y John F. Kennedy, de Aracataca; 23 de Febrero y Tercera Mixta, de Fundación; Liceo Moderno del Sur y Enoc Mendoza, de Ciénaga.
- En el Valle del Cauca: Escuela Normal Superior Los Farallones, Escuela Normal Superior Santiago de Cali, Monseñor Ramón Arcila, República de Argentina, INEM Jorge Isaacs, Santa Cecilia, Juana Caicedo y Cuero, de Cali; Antonio Lizarazo, Harold Éder y Semilla de la Esperanza, de Palmira, y Escuela Normal Superior Miguel de Cervantes Saavedra, de Guacarí.
- En Cundinamarca: Institución Educativa El Cortijo, de Madrid, y Colegio Campestre San Diego y Colegio Departamental Santa María del Río, de Chía.
- En Santander: Francisco de Paula Santander, de Bucaramanga.
- En Tolima: Antonio Reyes Umaña, de Ibagué.
- En Monterrey, México: Escuelas Primaria Heliodoro Ruiz Martínez, de Santa Catarina; Emiliano Zapata, Guadalupe y Ricardo Flores Magón, de San Pedro; Ricardo Flores Magón, de San Nicolás; Ricardo Flores Magón, de Escobedo, y Luis Tijerina y Luis Elizondo, de Guadalupe.

Agradezco el apoyo permanente de Angelika Rettberg con quien, además, he discutido muchas de las ideas del libro.

Finalmente, agradezco a músicos como Jónsi Birgisson (Sigur Rós), Win Butler y Régine Chassagne (Arcade Fire), Thom York (Radiohead), Glen Hansard (The Frames) y Matthew Bellamy (Muse), porque, gracias a la maravillosa música que han creado, el proceso de escribir este libro fue mucho más placentero.

PRÓLOGO

*Por Antanas Mockus y
Diego Cancino*

Todos aquellos que en Latinoamérica y el Caribe queremos formar ciudadanía y contener violencia encontraremos en estas páginas mucho que aprender y aprovechar. Enrique Chauv, con este libro, muestra que en América Latina, y en particular en Colombia, es posible hacer ciencia social rigurosa, pertinente y aplicable; que se pueden poner en marcha programas de investigación sistemática conmovedoramente comprometidos con buscar soluciones validadas mediante metodologías sólidas y precisas.

Después de leer este libro, queda claro que los círculos de violencia barrial, escolar y familiar tienden a superponerse y a realimentarse colocándonos ante un descomunal problema de violencia aprendida que debemos desaprender. Nuestros países no conocen desafío mayor.

REDUCIR LA VIOLENCIA ESCOLAR, UNA MANERA DE FORMAR CIUDADANÍA

El propósito más estrecho, más inmediato, de esta admirable publicación es «ayudar a blindar las escuelas y las aulas frente a la violencia que en muchos contextos las rodea». Y su propósito más amplio es «formar ciudadanos que puedan ayudar a construir sociedades más pacíficas y democráticas». ¿Por qué lo uno lleva a lo otro? ¿Por qué prevenir violencia en el entorno inmediato de los niños forma ciudadanía? Básicamente porque la presencia, en el entorno inmediato, de agresiones durante la niñez y la adolescencia

—ya sea como agredido, ya sea como agresor, ya sea como mero testigo— tiende a aumentar la posibilidad de volverse agresor cuando se llegue a adulto.¹

Agresión es una acción u omisión que de modo intencional causa daño o dolor a una persona (o amenaza con causarlos). Siguiendo a Enrique Chaux tratamos de reservar la palabra violencia para los casos de agresión más grave (salvo cuando el contexto permite el intercambio de los dos términos). En este sentido, junto con Chaux y muchos otros, pensamos que no atender de manera oportuna y adecuada agresiones incuba violencia.

En varios países de América Latina (entre ellos Colombia y El Salvador), sin duda, la violencia es el principal obstáculo para el ejercicio de la ciudadanía. En nuestros países, muchas agresiones se quedan sin ningún tipo de respuesta o se responden con agresiones, y ambas opciones —la indiferencia y el responder con agresión a la agresión— alimentan la violencia.

A pesar de algunos avances, los problemas de convivencia en la mayoría de los países de Latinoamérica y el Caribe siguen siendo muy graves. Sería una infamia no construir —con urgencia aún mayor— ciudadanía en la escuela y sus fronteras, privilegiando en la concepción del ciudadano(a) su renuncia a la violencia.²

Si ciudadano es quien sabe responder con eficacia a la agresión sin agredir, la necesidad de reducir la violencia escolar puede ser la *gran oportunidad para formar ciudadanía*. Un paso clave para desarrollar este proyecto de formación ciudadana será la superación de la indiferencia frente al dolor del otro, especialmente del otro desconocido. Por eso, el control de la ira y otras emociones y la capacidad de sentir empatía cumplirán un papel central.

¹ Tanto la evidencia empírica recogida directamente por Enrique Chaux y sus equipos de investigación como las publicaciones por ellos revisadas sugieren dos tendencias generales: las personas más agresivas en la niñez tienden a ser también agresivas cuando se vuelven adultas y, en ausencia de correctivos, el agredido y el testigo también aprenden a agredir.

² «Renuncio a mi violencia para ser ciudadano» fue la consigna que imprimimos en algunas camisetas en 1994, en el marco de una propuesta electoral que llamamos «Ciudadanos en formación». En un primer sentido, es ciudadano quien no se vale de la violencia, quien no acude al uso de la fuerza y quien de este modo se prepara para reconocer que el único uso legítimo de la fuerza es el que hace el Estado cuando obra dentro de los límites constitucionales.

LAS AGRESIONES, LOS CONFLICTOS Y LA INTIMIDACIÓN

Tres son las manifestaciones de violencia escolar aquí estudiadas por Enrique Chaux con bastante detalle:

Las *agresiones* escolares, es decir, las acciones deliberadas puntuales mediante las cuales algunos de los miembros de las comunidades educativas buscan hacer daño a otros. Estas agresiones pueden ser verbales, físicas, relacionales, realizarse dañando o robando objetos de propiedad de la víctima, etcétera.

Los *conflictos* entre estudiantes. Es clave entender cuándo, por desgracia, desembocan en violencia y cuándo no.

La *intimidación*, también llamada hostigamiento escolar o acoso escolar, que se produce cuando de manera reiterada y sistemática estudiantes que tienen más fuerza o son más atrevidos hostigan y amedrentan —mediante maltrato físico, verbal, relacional o vía internet— a los más débiles o tímidos. Muchas veces, cuentan con la anuencia o, al menos, la pasividad de buena parte del grupo de compañeros.

Esa triple violencia escolar, además de afectar negativamente los resultados académicos y favorecer la deserción escolar, contribuye a la reproducción de la violencia en la educación y en otros ámbitos de la sociedad. Comprender las agresiones en la escuela y sus relaciones con las que ocurren en el entorno familiar y barrial sirve para aprender a evitarlas o para responder de modo apropiado a ellas. Con esta finalidad, en este libro se recogen diez años de juicioso trabajo de investigación original y de revisión de la literatura científica sobre cómo la violencia tiende a formar ciclos (violencia que trae más violencia) y sobre cómo es posible prevenirla interrumpiendo esos ciclos. La respuesta práctica más sofisticada que presenta Chaux es *Aulas de Paz*, un trabajo combinado de directivas con familias, profesores en formación, profesores con experiencia, estudiantes con comportamiento prosocial³ y estudiantes con comportamiento agresivo.

³ Los que tienen un comportamiento prosocial no agreden, sino que frenan agresiones. Realizan acciones en beneficio de otros: «[...] ayudan, comparten, consuelan a quienes están tristes, apoyan a quienes necesitan ayuda, frenan agresiones, o incluso a quienes están excluidos» (véase capítulo 5).

CENTRALIDAD DE LAS EMOCIONES, SU EXPRESIÓN Y SU MANEJO

Hace años, Gintis (1971) y Gintis y Bowles (1973) mostraron que, al menos en Estados Unidos, el aporte de la educación al control de las emociones y a la motivación al logro explicaban mejor el incremento de ingresos por años de educación que el acceso a conocimientos específicos o el aumento en la inteligencia medida por el cociente intelectual atribuible a esos años de educación.

La idea central de Chaux es que para poder defendernos del uso arbitrario de la fuerza sin usar la fuerza, las personas podemos y debemos desarrollar, durante nuestro paso por la escuela básica y media, unas *competencias* que permitan prevenir y contener agresiones, reconocer y resolver conflictos, controlar y, mejor aún, evitar intimidaciones.

Las ocho competencias que Chaux considera fundamentales para la convivencia pacífica son: manejo de la ira, empatía, toma de perspectiva, generación creativa de opciones, consideración de consecuencias, pensamiento crítico, escucha activa y asertividad.

Tres de las ocho están de un modo directo ligadas a emociones: manejo de la ira, empatía y asertividad. La ira es la emoción básica que mueve a agredir. Por ende, su manejo es crucial para evitar o controlar la agresión. Empatía hay cuando alguien reconoce y comparte, haciéndola suya, la emoción que el otro está sintiendo. Empatía es sentir lo que el otro siente o, al menos, intentar ponerse afectivamente en el lugar del otro. La empatía, en nuestra opinión, es a veces un buen antídoto contra la envidia, emoción ésta que resulta muy desagradable sentir y aún más desagradable que otros vean que uno la siente. La asertividad es la capacidad de comunicarse sobreponiéndose a las emociones propias o ajenas para atenerse a lo que es relevante y verdadero o racionalmente justo. Es mantener argumentos objetivos e imparciales con una firmeza a prueba de emociones. Según Chaux, tomarse el tiempo de identificar lo que se siente y pensar cómo se va a comunicar eso que se siente es clave en algunas de las estrategias de desarrollo de la asertividad.

Al mirarlas bien, las otras cinco competencias —la toma de perspectiva, la generación creativa de opciones, la consideración de consecuencias, el pensamiento crítico y la escucha activa— son

competencias cognitivas, comunicativas o, interpretando a Chaux, «integradoras», que ayudan a fortalecer motivaciones racionales —intereses y razones (argumentos impersonales)—. Éstas ayudan a contener, encauzar o transformar las motivaciones emocionales. Son un contrapeso cognitivo a las emociones.

En materia de emociones, Chaux hace bien en centrarse de manera inicial en el manejo de la ira, de sus expresiones y de las tendencias a la acción que la acompañan. Hace bien en reconocer que no siempre la ira es negativa, que a veces es positiva. En todo caso, es lógico que la ira sea central porque la tendencia a la acción que viene asociada con ella es la agresión (Elster, 2007). Además la ira no sólo se puede transformar en indignación, que es más constructiva, porque tiende a culpar más que a avergonzar y porque cuestiona un comportamiento específico sin devaluar al conjunto de la persona (cosa que sí produce la transformación de la ira en odio o en desprecio o en resentimiento).

En efecto, la ira puede transformarse en odio (la tendencia a la acción deja de ser el simple hacer daño, agredir, y se transforma en ganas de destruir o de alejar definitivamente) o en desprecio (la tendencia a la acción se vuelve excluir, desdeñar). La ira es, sin lugar a dudas, una puerta de entrada a las emociones que intervienen en los ciclos de violencia; pero estas emociones son varias y pueden inspirar narrativas colectivas distintas (Petersen, 2002 y 2011). Aprender a distinguirlas es clave incluso para manejarlas.

Señalado lo anterior, puede decirse que son sólidos análisis que hace Chaux de la violencia motivada por emociones y la correspondiente propuesta pedagógica. Y frente a la violencia instrumental, la motivada por intereses, ¿qué?

Ciertamente la empatía también es una emoción protectora frente a la violencia instrumental. Las competencias más cognitivas obviamente pueden ayudar a explicitar costos y opciones. Reglas, gastos, gratificaciones y sanciones implican cálculos; aun así, involucran emociones. De hecho, mucha de la investigación de la corriente *behavioral economics* pone en juego y estudia incluso de manera cuantitativa la presencia simultánea de diversos tipos de motivaciones: por ejemplo, en el experimento del ultimátum la emoción generada por sentirse injustamente tratado genera en la mitad de

los casos emociones que llevan a preferir castigar al otro aunque eso implique costos individuales para quien castiga.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

Las *competencias ciudadanas* que Chaux y sus equipos buscan desarrollar mediante actividades muy específicas constituyen también su principal aporte en cuanto a proyección institucionalizada a gran escala: ha llevado a estándares⁴ establecidos y a pruebas impulsadas por el Ministerio de Educación y que hoy en día en su versión actualizada los autores presentan con orgullo como la *propuesta colombiana de competencias ciudadanas*.

De manera genérica las *competencias ciudadanas* «se pueden definir como aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad».⁵

La tabla 1 propone una relación (causal) entre las diferentes competencias ciudadanas sugeridas por Chaux y algunos problemas de convivencia de la escuela y de la sociedad: reducir agresiones, conflictos e intimidaciones. Por otro lado, muestra cómo para formar ciudadanía es necesario formar en las competencias ciudadanas que nos propone el autor. Este resultado no es trivial si uno asume que al formar ciudadanía se está construyendo convivencia y seguridad sostenible.

⁴ «Los estándares colombianos de competencias ciudadanas estuvieron muy inspirados en la Constitución Política de Colombia de 1991 que resalta la importancia de la democracia participativa, la pluralidad y la valoración de las diferencias, y la convivencia pacífica, todo en un marco que privilegia los Derechos fundamentales sobre todo lo demás» (Ruiz-Silva y Chaux, 2005; véase capítulo 2).

⁵ «En varios países, el término *competencias socioemocionales* es más usado que el término *competencias ciudadanas*. En la práctica, tienen el mismo significado, excepto porque las competencias ciudadanas abarcan tanto temas de relaciones interpersonales y convivencia con los otros como temas de participación política y democrática. Las competencias ciudadanas unen el campo del aprendizaje socioemocional (véase, por ejemplo, <http://www.casel.org>), tradicionalmente asociado con la psicología del desarrollo, con el campo de la educación para la democracia y la ciudadanía, asociado también con otros campos como la ciencia política» (véase, por ejemplo, Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz, 2001) (véase capítulo 2).

Tabla 1. Competencias ciudadanas: cuáles ayudan más a formar ciudadanía y a blindar la escuela frente a agresiones, conflictos e intimidación escolar*

Competencias ciudadanas relevantes para		Manejo de la ira	Empatía	Toma de perspectiva	Generación creativa de opciones	Consideración de consecuencias	Pensamiento crítico	Escucha activa	Asertividad
Blindar la escuela	Reducir agresiones escolares		↩						↩
	Resolver conflictos escolares (o mantenerlos libres de agresión)	↩		↩	↩	↩		↩	
	Reducir o erradicar la intimidación escolar		↩				↩		↩
Formarse como ciudadano(a)		↩	↩	↩	↩	↩	↩	↩	↩

* Tabla propuesta a partir del texto de Chaux.

COMPETENCIAS CIUDADANAS Y CULTURA CIUDADANA

Con la anterior reformulación se puede proponer un diálogo con el enfoque de «cultura ciudadana» (Mockus, 2002a y 2002b; Martín y Ceballos, 2004). Cultura ciudadana tiene en cuenta más motivaciones y, dentro de éstas, más emociones. Competencias ciudadanas profundiza en la ira, en la empatía y en una neutralización general de la fuerza de cualquier emoción (asertividad).

El enfoque de cultura ciudadana descansa en la capacidad de regularse y regular a los otros vía *emociones* y *razones*, sin olvidar que los ciudadanos también tienen *intereses*, y aunque éstos resultan a veces encontrados, también intervienen en la auto y mutua regulación.⁶ Cultura ciudadana combina autorregulación (moral) y mutua regulación (interpersonal) con conocimiento, admiración y obediencia no dogmática a la ley.

Las emociones provocadas por el cumplimiento o incumplimiento de cada una de las tres regulaciones operan de tres maneras: son vividas en presente, recordadas o anticipadas. La armonización de

⁶ La distinción entre tres tipos de motivación proviene de Elster (2007).

ley, moral y cultura se expresa entonces por una confluencia de emociones: por ejemplo, cuando una misma actitud o una misma acción violenta provoca en el agresor vergüenza, culpa y temor a la sanción legal. O cuando un comportamiento asertivo —o cualquier acción prosocial— de alguien le genera reconocimiento, confianza interpersonal y satisfacción moral. Al mismo tiempo, suelen producirse en la víctima y en los testigos emociones complementarias como resentimiento e indignación, que tienen también efecto regulador. De manera metodológica, el enfoque, los programas y las acciones de cultura ciudadana han buscado cuatro objetivos:

1. Aumentar el cumplimiento de normas de convivencia.
2. Aumentar el número de ciudadanos que pacíficamente llevan a otros ciudadanos a cumplir las normas de convivencia.
3. Resolver más conflictos pacíficamente en el marco de una visión de ciudad compartida.
4. Aumentar la capacidad de expresarse y de interpretar mediante el arte, la cultura, la recreación y el deporte (Plan de Desarrollo *Formar Ciudad*).

Opciones de cómo responder sin agresión a la agresión fueron exploradas en Bogotá por iniciativa de una Alcaldía que adoptó como su principal prioridad la cultura ciudadana (1995-7 y 2001-3) y dio lugar a toda una política pública que incluyó procesos de desarme, de reflexión y prevención de la violencia intrafamiliar, de resistencia civil y de acción política no violenta ante las acciones terroristas. Además de la concientización que desemboca de forma usual en autorregulación, se hizo visible y se fortaleció la mutua regulación como un camino distinto, muchas veces olvidado o menospreciado, para corregir sin agredir. Una acción ejemplar de mutua regulación fue la distribución y el uso de la tarjeta ciudadana mediante la cual los conductores reconocían y celebraban comportamientos adecuados de los demás ciudadanos (pulgar hacia arriba, fondo blanco) o censuraban comportamientos indebidos (pulgar hacia abajo, fondo rojo). Aunque la lucha contra la accidentalidad (muertes por accidente de tránsito y muertes por quemaduras de pólvora) incluyó claramente el uso de medidas de autoridad, también ilustró la búsqueda de elementos correcti-

vos que no fueran retaliaciones, que no respondieran al daño con daño. Dicho de otro modo, se exploró cómo usar las herramientas represivas, por supuesto, dentro del marco del Estado de derecho, que privilegia siempre el saldo pedagógico.

Ambos enfoques, competencias ciudadanas y cultura ciudadana, dan importancia a la lucha contra las justificaciones de la violencia —aunque Chaux propone que esta lucha contra las justificaciones de la violencia se puede lograr con pensamiento crítico, acá planteamos tener en cuenta la toma de perspectiva, la consideración de consecuencias, la generación creativa de opciones y el pensamiento crítico—. El de cultura ciudadana se ocupa también —y mucho— de las justificaciones de la ilegalidad, por ser ésta un precursor de agresión y violencia al que todos deberíamos otorgar mayor importancia.

La reformulación que proponemos —en cuanto al lugar de las emociones en la formación de ciudadanía— admite la existencia de una variedad mucho mayor de emociones que intervienen en la reproducción o interrupción de los comportamientos agresivos: el temor a la sanción legal, la culpa y el temor a la culpa, la vergüenza y el temor a la vergüenza (asociados a la censura social), el placer provocado por el reconocimiento social, la confianza y la buena reputación (asociados al comportamiento adecuado desde el punto de vista de las normas sociales), la autoestima o la autogratificación asociadas a la coherencia de la conducta con los principios morales propios e incluso la admiración y el sentido «interno» de obligación hacia la ley (Hart, 1961).

Las normas (legales, morales y sociales) nos sujetan, pero mediante ellas sujetamos a los otros (haciendo valer como fuente de derechos, o al menos de expectativas, una norma aceptada). Así, tememos sentir culpa pero también podemos hacerle sentir culpa al otro sin agredirlo, sobre la base de una norma moral compartida. O podemos entablar una deliberación sin presiones ni agresiones que busca la aceptación de una norma moral nueva por parte de la persona con la que estamos discutiendo (a la luz de la cual se debería sentir culpa). Por ejemplo, un motivo de orgullo para un estudiante o profesor podría llegar a ser el siguiente: un joven y no siente culpa al agredir al estudiante z más agresivo del salón.

El orgullo sería si mediante una discusión no apasionada, argumentada y sin agresiones, el profesor u otro estudiante *w* logran hacer ver al estudiante *y* que moralmente no es legítimo responder con agresiones a otras agresiones. Logran, con ejemplos, apelando a emociones, planteando otras posibilidades de acción o dando la posibilidad de deliberación y evaluación colectiva de esta situación, la primacía de una norma moral (*nueva* para el estudiante *y*) de no agresión a los más agresores y de que cualquier violencia al otro debería generarnos una culpa.

La actitud predominante del grupo hacia sujetos, sujetadores y reformadores de normas y la evaluación colectiva de sus «juegas» definen los aprendizajes. Por eso se necesita que en el grupo (en el caso de *Aulas en Paz*) predominen los estudiantes (*w*) que combinen con coherencia sus momentos de sujeción a las normas con sus momentos de invitación de los otros (*y*) y (*z*) a sujetarse a una norma compartida o a transformar la sujeción. Ésta es nuestra interpretación de la actitud prosocial.

Saber comprender y seguir normas, ser capaz de regular pacíficamente a otros, saber usar las normas para hacer valer derechos y expectativas, saber incidir en su transformación serían las competencias y disposiciones que privilegiaría el enfoque de «cultura ciudadana». La clave es muy propia de la sociedad del conocimiento: aprender a corregir sin agredir y a dejarse corregir con amabilidad por los otros, sean ciudadanos o servidores públicos.

El diálogo aquí esbozado sugiere examinar en qué medida cada una de las competencias ciudadanas ayuda a reconocer que la ciudadanía se juega en la manera en que se resuelven intersubjetivamente las tensiones y las contradicciones entre tres clases de motivaciones (intereses, razones y emociones) y entre tres clases de normas (ley, moral y cultura).

FORTALEZAS Y LIMITACIONES DE LA APROXIMACIÓN DESDE LA PSICOLOGÍA

El libro lleva la impronta de una aproximación desde la psicología. La huella de la psicología se expresa en el supuesto de que la educación es primordialmente adquisición de competencias. En

muchos campos el saber hacer, el *know-how*, es lo que se necesita. La fundamentación, la comprensión causal de por qué ese saber funciona no es relevante. Por otro lado, es importante aclarar que la adquisición de las competencias es verificable y medible.

Es cierto también que en muchos campos se da un perverso reemplazo del saber hacer por *un discurso* impotente en la práctica. Por ejemplo, uno puede saber la importancia de ponerse en el lugar del otro o en el lugar de un tercero indeterminado y ser incapaz de hacerlo en la práctica. Incapaces de alcanzar los hábitos de la investigación, preferimos fundar una sociedad de epistemología. Aprender a convivir en la práctica, en el día a día, es muy distinto de trabajar en la academia el tema y los problemas de la convivencia.

Ahora, la tradición académica aplaza la acción y mediante ese aplazamiento genera la posibilidad de una acción sobre la acción (una metaacción). Mediante la reflexión, la discusión racional (la lectura y escritura, la argumentación y deliberación), se prepara y sustenta una acción transformadora, una acción con un sentido específico. La academia, aun desde la escuela, se resiste a un simple saber hacer. En resumen, la academia necesita competencias pero no se reduce a ellas, e invita a una relación explícitamente reflexiva con ellas.

* * *

Hacer valer derechos y deberes tal vez no es de por sí una competencia. Aunque podría verse en el marco del trabajo de Chauv como una competencia integradora. Por ejemplo, mantener cierta ecuanimidad en la comunicación (que es parte de la asertividad), prever cursos posibles de los hechos (que requiere considerar consecuencias) o ponerse en el lugar del otro afectivamente (empatía) y cognitivamente (toma de perspectiva) parecen ser competencias útiles a la hora de reclamar derechos o de pedir coherencia moral. Aunque cabe imaginar situaciones de reclamo de derechos en que resultan cruciales el pensamiento crítico, la generación creativa de opciones, la escucha activa y hasta el manejo de la ira. ¡Las ocho competencias juegan!

¿Están en un mismo plano conceptual los derechos y su ejercicio y las competencias y su desarrollo? Uno puede querer defender sus derechos y no tener la competencia o tener la competencia y no querer. La escuela desarrolla capacidades y fortalece voluntades. «¿Cuándo me he sentido más respetado en la vida? Una vez que pude hacer valer mis derechos por las buenas», fue la pista que durante un taller celebrado en el Hospital de Bosa a finales de los años noventa nos dio un trabajador.

Hannah Arendt (1951) ha definido con maestría ciudadanía como el «derecho a tener derechos». Es ciudadano quien entiende que su derecho a tener derechos no es un privilegio, sino el mismo que tiene cualquier otro ciudadano. Me abstengo de responder con agresión a la agresión porque, de otro modo, puedo desatar una escalada de agresiones y podemos terminar respondiendo con violencia a la violencia, con lo cual pongo en entredicho la vigencia universal del derecho a la vida o a la paz.

Refuerza la fuerza emocional de la empatía el concepto de derecho como algo que poseemos todos, algo que debe ser garantizado universalmente. Cuando se trata de un derecho universal, el derecho es el mismo para todas las personas. Al no reconocerle ese derecho al otro, niego la base racional de mi propio derecho. Tanto más cuanto se trate de un otro desconocido, muy distinto, muy distante. O tanto más cuanto se trata precisamente de quien me acaba de agredir. La ley es para todos, sin duda alguna, no significa que si deja de serlo para usted, deja de serlo para mí. No por violarme usted un derecho, deja de tenerlo usted.

Hay un tercer aspecto del ser ciudadano que no hemos presentado en esta introducción y que tampoco está presente en el libro. Aunque la violencia sí ha podido ser reducida por vías educativas combinadas con vías policivas y judiciales (por ejemplo, en Palermo, Sicilia, y en Bogotá, Colombia), la agresión por ahora no ha sido erradicada, o no lo ha sido de manera estable y sostenible. Estas razones tal vez ayudan a reconocer que ser ciudadano también requiere comprender y apoyar el uso legítimo de la fuerza por parte del Estado.

El ciudadano no sólo renuncia al uso de la violencia; acepta el uso legítimo de la fuerza por parte del Estado. Del mismo modo, el ciudadano acepta que el único que puede ejercer justicia o im-

poner tributos es el Estado. Si las competencias ciudadanas del Ministerio de Educación hubieran sido propuestas desde el derecho o desde la sociología del derecho o desde la antropología o desde la ciencia política, hubieran resultado centrales los temas de delegación del uso legítimo de la fuerza y del ejercicio de la justicia en las instituciones estatales y la complementación sana o perversa entre las formas comunitarias de solución de conflictos y las formas estatales.

En resumen, abordar la ciudadanía desde la psicología de la agresión trae consigo dos debilidades: la referencia a derechos y deberes es un poco precaria y se extraña la omisión sobre el monopolio estatal del uso legítimo de la fuerza. Aunque puntualmente hace cuidadosas advertencias sobre su manera de entender la ciudadanía, el presente libro de Chaux no contiene una teoría explícita sobre la ciudadanía.

LA APUESTA SE MANTIENE

Es tan desbordada, tan dolorosa y costosa la violencia en nuestros países que se vuelve un deber moral escuchar la voz de la psicología de la agresión que aquí, con ejemplar rigor, nos interpela. Nos interpela también al abrirse al diálogo con otras disciplinas y enfoques.

Chaux, al igual que otros promotores de una educación más pertinente y más orientada a contener y prevenir la violencia, reconoce la existencia y relevancia para la formación ciudadana de otros campos, otros enfoques y otras competencias; sin embargo, les apuesta a las ocho que propuso desde un comienzo.

Sería muy interesante que algunas investigaciones y publicaciones futuras se atrevieran a explorar lo que sería una teoría del derecho o una teoría del Estado basada en esas ocho competencias. Parece excesivo pero podría hacerle justicia a una intuición acertada (que daría de pronto lugar a una teoría explícita de la ciudadanía). Conocer y discutir la fuerza del trabajo de Chaux y sus equipos nos llevan a admirar su línea de trabajo y nos animan a proponer y complementar la siguiente idea de ciudadanía:

Ciudadano es quien se solidariza con el dolor de terceros y los ayuda pacíficamente a hacer valer sus derechos —aun cuando tales terceros sean para él desconocidos o antagónicos— y al mismo tiempo ciudadano es quien logra hacer valer sus derechos sin agredir —aun cuando él mismo haya sido o resulte agredido—. Hacer valer los derechos moviliza las ocho competencias. Hacer valer los derechos es más factible si lo legal tiene el respaldo moral y cultural.

Para que tus derechos y los de los demás valgan aprende a manejar la ira. Para que los derechos, los tuyos y los de los demás, valgan alimenta la empatía. Para que los derechos valgan usa la toma de perspectiva. Para que los derechos valgan genera opciones creativas. Para que los derechos valgan considera las consecuencias de tus acciones. Para que los derechos valgan piensa críticamente. Para que los derechos valgan escucha de manera activa. Para que los derechos valgan sé asertivo.

INTRODUCCIÓN

«Un herido tras enfrentamiento entre estudiantes de dos colegios» (*El Tiempo*, Colombia, 21 de mayo del 2010).

«Violencia escolar: golpearon a una chica hasta que se desmayó. Tiene 12 años y cursa 6º grado» (*Clarín*, Argentina, 30 de septiembre del 2005).

«Joven que amenazó a un compañero de colegio por Facebook se arrepintió. Con mensajes racistas, el joven, que cursa décimo grado, cuenta incluso que le escribieron un obituario» (*El Tiempo*, Colombia, 20 de abril del 2010).

«Sufren 6 de 10 agresión escolar» (*Reforma*, México, 9 de abril del 2010).

«Niña que fue atacada por otra con un lápiz en el pecho permanece en delicado estado» (*El Tiempo*, Colombia, 14 de junio del 2007).

«El acoso escolar se puso de moda. Grabar en video una riña o una humillación a un alumno y subirlo a la red, un pasatiempo. En casos extremos las agresiones pueden orillar a un menor al suicidio, alertan especialistas» (*La Jornada*, México, 10 de mayo del 2010).

«Casi el 90% de las víctimas de bullying sigue recibiendo ataques por internet» (*Diario La Tercera*, Chile, 4 de noviembre del 2010).

«Cierran colegio por amenazas contra docentes» (*El Tiempo*, Colombia, 7 de marzo del 2007).

«Alarma por la violencia escolar: murió otro alumno en una pelea. Ayer se conocieron cinco episodios graves en distintas escuelas del país» (*Clarín*, Argentina, 5 de abril del 2008).

¿LA VIOLENCIA ENTRA A LAS ESCUELAS?

América Latina y el Caribe constituyen una de las regiones del mundo con más altos índices de violencia del mundo. La tasa de homicidios en varios países como Brasil, Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaica, México y Venezuela se encuentra muy por encima del promedio mundial (Briceño-León, Villaveces y Concha-Eastman, 2008; Organización Panamericana de la Salud, 2007). La violencia relacionada con pandillas juveniles, barras bravas y grupos criminales asociados al narcotráfico internacional o al microtráfico local de drogas ilegales afecta cada vez más a los países de la región, desde México hasta Argentina, incluido el Caribe. Según el Latinobarómetro 2008, el principal problema para los ciudadanos de América Latina es la delincuencia. Las escuelas¹ no están aisladas de estos problemas, como lo sugieren los muy frecuentes titulares de los diarios de la región.

Varios estudios han confirmado las elevadas cifras de agresión, violencia y delincuencia en las escuelas de varios países de América Latina. Por ejemplo, en México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación encontró que el 17% de los estudiantes de primaria y el 14% de secundaria han sido lastimados físicamente por compañeros durante el año escolar. Además, el 24% de los estudiantes de primaria y el 14% de secundaria reportan que sus compañeros se han burlado de ellos a menudo en el presente año. El estudio fue realizado según encuestas a 100 000 estudiantes de 5000 escuelas públicas y privadas de todo México (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007).

En Argentina, Ana Lía Kornblit y Dan Adaszko encontraron que el 17% de los estudiantes han sido víctimas de golpes o amenazas de golpes, o han sido obligados por la fuerza a hacer algo contra su voluntad; además, el 53% reporta que sus compañeros hablan mal de ellos, los miran mal, los insultan, los ignoran, los rechazan, les roban o les esconden pertenencias (citados en Korn-

¹ Los términos *escuela* y *colegio* se usan como sinónimos en este libro, haciendo referencia tanto a instituciones educativas públicas como privadas que incluyen grados de preescolar, primaria o secundaria.

blit, Adaszko y Di Leo, 2009). En el mismo estudio, el 54% de las escuelas se clasificó en violencia media o alta.

En Chile, el Instituto Idea realizó una encuesta con más de 40 000 estudiantes adolescentes y encontró que el 47% de los hombres y el 24% de las mujeres admiten haber agredido físicamente a algún compañero en algún momento de su vida escolar. Además, el 28% de los estudiantes ha sido insultado; el 14%, rechazado, y el 9%, agredido físicamente, de manera frecuente, por compañeros (Madriaza, 2008b). En otro estudio realizado también en Chile por la Universidad Alberto Hurtado y los ministerios del Interior y Educación con más de 14 000 estudiantes encontraron que el 37% reporta haber sufrido agresiones verbales (por ejemplo, insultos, burlas); el 34%, agresiones psicológicas (por ejemplo, rumores malintencionados, el ignorar o no tener en cuenta), y el 30%, agresiones físicas (por ejemplo, empujones malintencionados, peleas) durante el presente año escolar² (Madriaza, 2008b).

En El Salvador y en Colombia, Ana María Velásquez y yo lideramos el diseño y análisis de dos estudios muy amplios sobre el tema. El estudio en El Salvador fue realizado con 22 017 estudiantes de grados 7° a 12° de 180 escuelas.³ El estudio en Colombia fue realizado con 87 207 estudiantes de 885 escuelas de Bogotá y sus alrededores.⁴ Algunos de los resultados más sobresalientes de estos estudios son:

² La encuesta se aplica en septiembre y se refiere a «en lo que va del año» (Madriaza, comunicación personal).

³ El estudio en El Salvador fue solicitado y financiado por el Ministerio de Educación y fue realizado en colaboración con el Instituto Universitario de la Opinión Pública de la Universidad Centroamericana. La muestra no fue representativa, porque las 180 escuelas fueron las seleccionadas para recibir una intervención por tener problemas de violencia y delincuencia. El estudio abarcó escuelas de gran parte de El Salvador, aunque hubo una representación mayor de escuelas de la capital (San Salvador) y sus alrededores.

⁴ El estudio en Bogotá fue solicitado y financiado por la Secretaría Distrital de Gobierno de Bogotá y fue realizado en colaboración con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), con el apoyo de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá. La muestra fue aleatoria, multietápica, representativa por grados, sexo y localidades. Los resultados presentados en este libro hacen parte del informe *Victimización escolar en Bogotá: prevalencia y factores asociados*, llevado a cabo por Enrique Chaux, Ana María Velásquez, Natalia Melgarejo y Adriana Ramírez, y publicado por elespectador.com el 25 de marzo del 2008.

- Cerca de uno de cada tres reporta haber sufrido agresión física en el último mes.
- Cerca de tres de cada diez admiten haber agredido físicamente a compañeros en el último mes.
- Cerca de la mitad han sido robados dentro del colegio durante el último año.
- Uno de cada ocho en El Salvador y uno de cada cuatro en Bogotá reportan que un compañero de curso trajo armas blancas al colegio en el último año.
- Uno de cada seis en El Salvador y uno de cada diez en Bogotá se sienten tan inseguros en el colegio que evitan pasar por ciertos lugares por miedo a ser atacados.

Los resultados encontrados, en su mayoría, muestran una marcada agresión y violencia escolar en América Latina, sustancialmente mayor que las encontradas en otros estudios internacionales (Chaux y Velásquez, 2008). Por ejemplo, sólo el 4% de los estudiantes en Estados Unidos reporta haber evitado pasar por algún lugar de la escuela, y sólo el 4%, haber sido robados en el colegio durante los últimos seis meses (DeVoe et ál., 2004). Las cifras en América Latina parecen concordar con los titulares de los diarios: sí parece haber un problema grave de convivencia que afecta a muchos estudiantes de muchas escuelas.

OBJETIVOS Y ENFOQUE DEL LIBRO

Este libro busca responder a la problemática de agresión y violencia escolar de dos maneras:

- Ayudando en la comprensión del problema de la agresión escolar.
- Proponiendo estrategias pedagógicas concretas para prevenir la agresión escolar y promover la convivencia pacífica.

El capítulo 1 aborda el primer objetivo. En particular, busca presentar de manera sencilla y resumida los resultados de varias

investigaciones que muestran cómo los niños cuya vida transcurre en contextos violentos tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos, al igual que los mecanismos cognitivos y emocionales que explican tal ocurrencia. Estos mecanismos dan pistas sobre cómo intervenir para prevenir la agresión y la violencia.

Algunas de las preguntas que este capítulo busca responder son: ¿qué aprenden los niños de la violencia que ven a su alrededor? ¿Qué es la agresión escolar? ¿Cuáles son los principales tipos de agresión? ¿Se presenta por igual en todos los niveles socioeconómicos? ¿Hay diferencias entre niños y niñas? ¿Cómo afecta la violencia intrafamiliar? ¿Son más agresivos los niños que crecen en familias, escuelas o barrios violentos? ¿Qué cambios cognitivos y emocionales genera la exposición a la violencia? ¿Somos agresivos por naturaleza o la agresión se aprende?

Los siguientes cuatro capítulos se concentran en el segundo objetivo. El capítulo 2 describe las competencias ciudadanas, que representan el núcleo de la propuesta de este libro. Describe las ocho competencias que hemos identificado como las más relevantes para la convivencia pacífica. Este capítulo también contrasta las competencias ciudadanas con el enfoque tradicional de formación ciudadana. Por último, señala las condiciones de clima del aula y de clima institucional que se requieren para el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Algunas de las preguntas que aborda son: ¿qué son las competencias ciudadanas? ¿Qué es lo innovador de la propuesta de competencias ciudadanas? ¿Cuáles son las competencias ciudadanas más relevantes para la convivencia pacífica? ¿Cuáles estilos docentes y ambientes escolares favorecen o dificultan el desarrollo de competencias ciudadanas?

Los capítulos 3 y 4 se concentran de manera específica en las competencias necesarias para enfrentar dos temas centrales de la convivencia escolar: los conflictos y la intimidación. Ambos capítulos resumen lo que sabemos hoy en día sobre estos dos temas y sobre las mejores formas de manejarlos constructivamente; además, incluyen ejemplos de estrategias pedagógicas concretas que hemos usado en nuestros programas y que han resultado muy exitosas. El capítulo 3 busca responder preguntas como: ¿qué tipo de

conflictos tienen niños, niñas y adolescentes entre ellos? ¿Cómo manejan estos conflictos? ¿Cómo podría evitarse que los conflictos generen agresión? ¿Qué pueden hacer quienes son testigos de los conflictos? ¿Qué es la mediación escolar? ¿Qué competencias ciudadanas se requieren para manejar positivamente los conflictos? ¿Qué estrategias prácticas ayudan a desarrollar esas competencias?

Por su parte, el capítulo 4 aborda preguntas como: ¿qué es la intimidación escolar, matoneo o *bullying*? ¿En qué se diferencia la intimidación de los conflictos? ¿Cuántos niños, niñas y adolescentes sufren intimidación escolar? ¿Qué consecuencias trae? ¿Por qué ocurre? ¿Qué competencias ciudadanas ayudan a prevenirla? ¿Cómo desarrollar esas competencias? ¿Qué es el *cyberbullying* y cómo puede evitarse? ¿Hay docentes que intimidan o docentes intimidados?

El capítulo 5 presenta de manera concreta cómo hemos llevado a la práctica todas las ideas de los capítulos anteriores en un programa multicomponente: *Aulas en Paz*. El capítulo presenta las bases conceptuales del programa, su enfoque pedagógico, la lógica detrás de sus distintos componentes y los resultados de las evaluaciones. Algunas de las preguntas que guían este capítulo son: ¿qué es *Aulas en Paz*? ¿Por qué un programa multicomponente? ¿Qué estrategias prácticas incluye? ¿Cómo llegarles a los que más lo necesitan? ¿Por qué empezar temprano? ¿Cómo pasar de resultados de investigaciones a un programa concreto y evaluable?

Por último, el capítulo 6 presenta algunos retos que enfrenta el campo de la educación para la convivencia, retos que deben convertirse en prioridades si queremos que el campo logre en realidad una gran transformación en la sociedad. Las preguntas centrales de este último capítulo son: ¿cómo pueden los programas para la convivencia crecer en escala sin perder calidad? ¿Cómo iniciar cada vez más temprano el trabajo por la convivencia pacífica? ¿Cómo blindar la escuela frente a la violencia y delincuencia que ocurren en su alrededor? ¿Qué debe aprender sobre la convivencia todo docente durante su formación? El libro está dirigido, principalmente, a:

- Docentes de colegios públicos (oficiales) y privados de todos los niveles socioeconómicos.

- Rectores (directores de escuela), coordinadores y otros profesionales con cargos directivos.
- Psicólogos (orientadores), trabajadores sociales y otros profesionales de apoyo psicosocial.
- Padres y madres de familia interesados en la labor que pueden cumplir las escuelas en la promoción de la convivencia pacífica y la prevención de todo tipo de maltrato.
- Estudiantes universitarios y de escuelas normales que se están preparando para ser docentes o para realizar investigaciones o trabajos prácticos en el área educativa o en temas de convivencia, construcción de paz, prevención de la violencia o formación ciudadana.
- Investigadores interesados en temas de educación, cultura ciudadana, promoción de la convivencia, construcción de paz y prevención de la violencia.
- Profesionales de organizaciones no gubernamentales interesadas en temas de educación, convivencia, construcción de paz y prevención de la violencia.
- Funcionarios de ministerios y secretarías de Educación y de organismos internacionales, consultores, asesores y creadores de políticas públicas (*policy makers*).

Aunque su lenguaje es sencillo, el enfoque del libro es académico. Es decir, casi todas las afirmaciones se basan en evidencias de investigaciones rigurosas que hemos realizado en nuestro grupo o que han hecho otros grupos de investigación del mundo. Una buena parte ya ha sido publicada en artículos académicos, y esto lo señalo cada vez que ocurre; pero también presento aquí resultados novedosos que no se han publicado antes. En cualquier caso, el lenguaje busca ser lo suficientemente sencillo como para que quienes no estén tan familiarizados con términos técnicos usados en investigaciones académicas lo puedan leer sin problema. Quienes quieran los detalles más precisos pueden recurrir a las fuentes que siempre menciono. El libro tampoco presenta elaboraciones conceptuales complejas o abstractas. En ese sentido, es un libro más empírico (basado en evidencias) que teórico (basado en conceptos). Un desarrollo más teórico de estos temas puede encontrarse en Ruiz-Silva y Chaux (2005).

El libro está inspirado en las investigaciones, intervenciones, asesorías y evaluaciones que hemos llevado a cabo en el grupo de investigación que dirijo desde hace una década en la Universidad de los Andes, en Bogotá.⁵ Estos trabajos han sido desarrollados principalmente en Colombia, pero también en México y El Salvador. A lo largo del libro, estaré también presentando resultados de investigaciones de vanguardia realizadas por otros grupos de América Latina y del mundo, a fin de brindar un panorama más amplio y completo.

La agresión y la violencia escolar son problemas globales que se presentan en la actualidad en muchos países del mundo. El libro, sin embargo, está escrito pensando específicamente en el contexto de América Latina, dado que es allí donde sentimos que podemos aportar más sobre cómo comprender y prevenir este tipo de asuntos. Entre los países de Latinoamérica hay diferencias relevantes en condiciones socioeconómicas, diversidad étnica, consolidación de la democracia, niveles de urbanización, historias de enfrentamientos armados e índices de violencia urbana, entre otros aspectos. Además, dentro de cada país, o incluso dentro de cada ciudad o municipio, hay diferencias que es importante tener muy presentes. A pesar de esto, hay también similitudes históricas y actuales que hacen que las lecciones recopiladas en este libro puedan ser valiosas para todos. La idea no es que las estrategias sugeridas aquí se tomen al pie de la letra, sino que sirvan de inspiración para desarrollar, ensayar y evaluar estrategias similares que puedan ser apropiadas para cada contexto específico.

Este libro resalta lo que puede hacerse desde la educación, desde las aulas, las instituciones educativas y el sistema educativo en

⁵ El grupo de investigación se llama Educación, Desarrollo y Convivencia (el nombre anterior era Agresión, Conflictos y Educación para la Convivencia). Actualmente los investigadores principales somos: Camila Fernández (Ph. D. en Psicología del Desarrollo, New York University), Carolina Maldonado (Ph. D. en Educación y Psicología, University of Pittsburgh), Lina Saldarriaga (Ph. D. en Psicología, Concordia University, en Montreal), Ana María Velásquez (Ph. D. en Psicología, Concordia University, en Montreal) y yo (Doctor en Educación, Desarrollo Humano y Psicología, Harvard University), todos profesores de planta de la Universidad de los Andes. Han participado más de treinta estudiantes de maestría y cuarenta estudiantes de pregrado, tres estudiantes de doctorado y profesionales de diversas carreras como Psicología, Educación, Antropología, Historia, Ciencia Política, Ingeniería Industrial y Derecho.

general. Sin embargo, es claro que la responsabilidad de la promoción de la convivencia pacífica no puede ser sólo del sistema educativo. Las familias, los medios de comunicación, el sector productivo y la comunidad en general también deben ser responsables y asumir los compromisos que les corresponden. Los colegios, las familias, las organizaciones comunitarias y el sector productivo pueden colaborar para promover que los estudiantes tengan, por ejemplo, oportunidades de usar su tiempo libre constructivamente.

Muchas veces, el reto es la coordinación y la comunicación entre actores. Algunos docentes afirman que el problema está en las familias, que no se encargan de formar bien a sus hijos; mientras que algunas familias afirman que eso es responsabilidad de los colegios, dado que para eso envían a sus hijos allá, para que los eduquen. Estas acusaciones mutuas en las que ambos sostienen que la responsabilidad es del otro terminan desgastando a todos. En cambio, mejorar la convivencia requiere que cada parte identifique cómo puede aportar y que entre las partes haya muy buena comunicación. En este libro presento algunas ideas sobre cómo puede ser esta colaboración, en especial entre familias y colegios. Sin embargo, hay muchas más alternativas posibles de contribución desde los distintos frentes que desbordan el alcance de este libro.

En conclusión, es importante aclarar que el enfoque es preventivo y de promoción de la convivencia pacífica, no correctivo. Es decir, el libro recalca lo que se puede hacer desde los primeros grados para promover capacidades y evitar que en el futuro se llegue a problemas graves difíciles de manejar. Este documento describe algunas estrategias correctivas, pero muchas más estrategias preventivas y de promoción de la convivencia pacífica. Aunque claramente hay que tener estrategias correctivas para enfrentar los graves problemas que ya mismo pueden estarse presentando, la prevención y la promoción terminan siendo más efectivas en el mediano y largo plazos.

El rol de la escuela hoy en día no es sólo académico. Su misión es la formación integral, que incluye lo académico, pero también la formación de ciudadanos que puedan relacionarse entre sí de maneras constructivas y ayudar a construir una sociedad mejor. Esta formación ciudadana es relevante en contextos con serios problemas de violencia, que no terminarán si no ocurren trans-

formaciones de fondo en la manera como nos relacionamos entre personas y con la sociedad en general. Por otro lado, las escuelas deberían ser espacios seguros en los que niños, niñas y adolescentes se sientan protegidos. En la escuela deberían sentir la tranquilidad suficiente como para concentrarse en sus aprendizajes y en su desarrollo como personas que aportarán a la sociedad.

Prevenir la agresión y promover la convivencia pacífica en las escuelas son entonces fundamentales, por lo menos, por dos razones: 1) para formar ciudadanos que puedan ayudar a construir sociedades más pacíficas y democráticas y 2) para ayudar a blindar las escuelas y las aulas frente a la violencia que en muchos contextos las rodea. Este libro busca ofrecer herramientas conceptuales y prácticas que le ayuden a la comunidad educativa a lograr ambos propósitos. Los altos índices de agresión y violencia dentro de la escuela y fuera de ella representan uno de los principales retos actuales de la educación. Pero, además, lograr promover la convivencia pacífica desde la escuela puede terminar siendo una de las más importantes contribuciones que la educación puede hacer a la sociedad actual y a la futura.

1.

DESARROLLO DE LA AGRESIÓN EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA

LA AGRESIÓN, LAS AGRESIONES

En este libro, *agresión* se entiende como toda acción que tiene la intención¹ de hacer daño (Parke y Slaby, 1983).² Algunas personas

¹ La intención es importante para diferenciar entre agresión y acciones que también pueden causar daño, pero sin la intención de hacerlo, como los accidentes. Por otro lado, la agresión usada como medio para otro fin continúa siendo agresión. Por ejemplo, a pesar de que un padre justifique el maltrato a su hijo con un argumento como «lo estoy educando», sigue siendo un maltrato. Sus golpes no son accidentes, son acciones que buscan causar un dolor físico o emocional.

² En este libro, *violencia* se entiende como acciones que tienen la intención de hacer daño. Sin embargo, siguiendo un uso común de estos términos, me refiero a violencia cuando el daño puede ser grave, por ejemplo, cuando se usan armas; mientras que uso el término *agresión* cuando el daño es menor, por ejemplo, cuando se insulta o excluye a alguien. Esta diferencia se refleja en la definición que hace la Organización Mundial de la Salud del término violencia: «Uso intencional de la fuerza física o el poder, real o por amenaza, contra la persona misma, contra otra persona, o contra un grupo o comunidad que puede resultar en o tiene una alta probabilidad de resultar en muerte, lesión, daño psicológico, problemas de desarrollo o privación» (Krug et ál., 2002: 5). Soy consciente, sin embargo, de que esta distinción no tiene límites claramente definidos. Por ejemplo, cuando los insultos y las exclusiones son repetidos y sistemáticos sí pueden causar daños serios, como se verá en el capítulo 4 respecto a la intimidación escolar. Esta diferencia en gravedad refleja también el uso que distintos campos del conocimiento hacen en la actualidad de los dos términos. Economía, ciencia política y salud pública, por ejemplo, tienden a enfocarse más en violencia y medirla con indicadores de acciones graves como los homicidios, atracos o ataques de grupos armados. La etología, la rama de la biología que estudia el comportamiento animal, tiende a usar más el término agresión, excepto cuando son acciones graves como los homicidios entre chimpancés o las violaciones entre orangutanes, en cuyo caso usan el término violencia (p. ej., Wrangham y Peterson, 1996). El campo del desarrollo infantil usa con preferencia el término *agresión*, excepto cuando involucra situaciones graves como el uso de armas, el maltrato intrafamiliar o el involucramiento en pandillas.

consideran que la agresión es natural, aceptable y necesaria; sin embargo, de manera común están usando una definición distinta que no implica la intención de hacer daño. Consideran aceptable la agresión porque están quizá refiriéndose a defender con firmeza sus derechos, o a la viveza, empuje o ímpetu para lograr los intereses propios (por ejemplo, hay que realizar una campaña agresiva). Para evitar confusiones, considero importante separar los términos y reservar el término agresión para las acciones que sí implican hacer daño. El término asertividad es mucho más apropiado para los aspectos positivos asociados con la motivación para defender los derechos o intereses propios (véase más adelante en este capítulo y en los capítulos 2 y 4).

La agresión se puede clasificar de distintas maneras. Dos maneras muy relevantes para este libro son por su forma y por su función (Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003), como describo a continuación.³ Según la forma, la agresión se clasifica en cuatro tipos:

- Agresión física: acciones que buscan hacerles daño físico a otros o a sus pertenencias, por ejemplo, con patadas, puños, cachetadas, mordiscos, golpes con objetos, rompiendo sus pertenencias, etcétera.
- Agresión verbal: hacerles daño a otros con las palabras, por ejemplo, con insultos o burlas que hacen sentir mal al otro.
- Agresión relacional: acciones que buscan afectar negativamente las relaciones de la otra persona, por ejemplo, excluyéndola de los grupos o regando un rumor o contando un secreto que la hace quedar mal frente a su grupo (Crick y Grotpeter, 1995).⁴
- Agresión indirecta: hacerle daño a una persona de manera encubierta, sin que la víctima se dé cuenta de quién lo hizo (Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992; Österman et ál., 1998).

³ En el capítulo 4 describo con detalle la intimidación escolar, el matoneo o el *bullying* como un tipo específico de agresión que se caracteriza por ser repetida, sistemática y que involucra un desequilibrio de poder.

⁴ Otro tipo es la agresión social propuesta por Galen y Underwood (1997), similar a la relacional, excepto porque incluye también gestos de lenguaje corporal insultantes, como las miradas agresivas.

La agresión relacional y la agresión indirecta son muy cercanas (Archer y Coyne, 2005). Por ejemplo, un rumor que hace quedar mal a una persona frente a su grupo puede ser tanto agresión relacional como indirecta si la víctima no sabe quién lo inició. Sin embargo, no son con exactitud lo mismo. La agresión relacional puede ser directa, por ejemplo, cuando una persona le dice de frente a otra que no quiere que esté en su grupo o que nunca más será su amiga. En ese caso, le está afectando sus relaciones, pero lo está haciendo de frente, de manera directa. También puede haber agresión indirecta que no sea relacional, como poner en secreto una tachuela⁵ en el asiento de alguien para que se pinche cuando se siente. A pesar de las diferencias, ambos tipos de agresión comparten muchas características, como el contraste entre sexos —los niños y los hombres son más agresivos físicamente que las niñas y las mujeres, lo cual se ha encontrado en casi todas las culturas en las que se ha investigado (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008; Österman et ál., 1998)—; en cambio, la agresión relacional o indirecta se utiliza con la misma frecuencia por ambos sexos (Card et ál., 2008).

En nuestros estudios hemos encontrado resultados similares. Como lo muestra la figura 1, hay diferencias amplias entre adolescentes⁶ hombres y adolescentes mujeres en agresión física y verbal, pero no en agresión relacional. Estas diferencias sugieren que si las intervenciones se concentran más en las expresiones directas de la agresión, como los golpes e insultos, quizá no serán tan significativas para las niñas y adolescentes mujeres como aquellas que también se refieren a las agresiones relacionales y encubiertas. En todo caso, no es nada despreciable que una de cada cinco adolescentes mujeres en ambos estudios reporten haber agredido físicamente a algún(a) compañero(a) en el colegio durante el último mes.

⁵ Chinche, pin o alfiler.

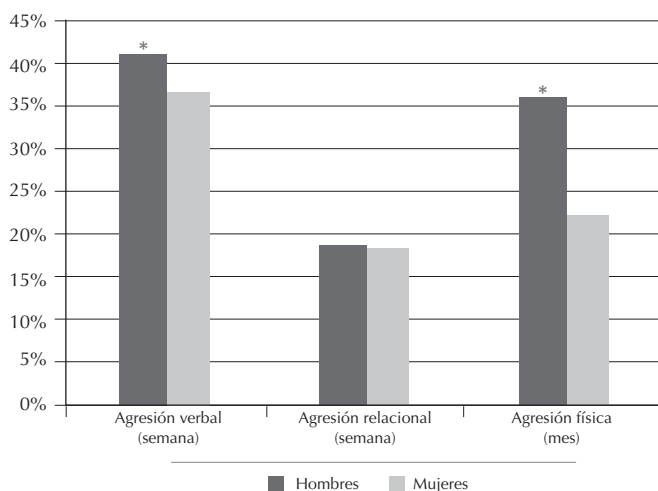
⁶ Siguiendo la convención de Erik Erikson (1968), en este libro me referiré a la adolescencia como el período entre los 13 y los 21 años de edad.

Según la función, la agresión se clasifica en dos tipos:

- Agresión reactiva: ocurre como reacción a una ofensa previa, real o percibida (Card y Little, 2006; Chaux, 2003; Dodge, 1991).
- Agresión instrumental: ocurre sin ninguna ofensa previa, sólo como un instrumento para conseguir un objetivo, sea éste recursos, dominación, estatus social, reconocimiento o simplemente diversión (también conocida como agresión proactiva) (Card y Little, 2006; Chaux, 2003; Dodge, 1991).

La agresión reactiva y la instrumental no sólo tienen funciones distintas, sino que parecen estar asociadas con distintos antecedentes familiares, temperamentales, diferentes bases genéticas, distintos sesgos cognitivos y emocionales, diferentes grados de popularidad y diversas consecuencias en el futuro (p. ej., Brendgen, Vitaro, Boivin, Dionne y Pérusse, 2006; Brendgen, Vitaro, Tremblay y Lavoie, 2001; Card y Little, 2006; Chaux, 2003; Dodge, 1991; Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2002). Explico algunas de estas diferencias en distintos apartes del libro.

Fig. 1. Porcentaje de estudiantes que reportan haber agredido a algún(a) compañero(a) verbal, física y relacionalmente, según el sexo



Nota: datos del estudio sobre violencia escolar en El Salvador (Ministerio de Educación de El Salvador; N ≈ 22 000). El asterisco indica diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

Fuente: elaboración propia.

VIOLENCIA TRAE MÁS VIOLENCIA

En nuestras sociedades son demasiadas las situaciones en las que los niños, niñas y adolescentes están expuestos a la violencia en su vida cotidiana. Muchos viven en barrios en los que son comunes la presencia de pandillas juveniles y los enfrentamientos violentos entre ellas, o asisten a escuelas en las que encuentran constantemente altos índices de violencia, como se muestra en la introducción. Además, muchos sufren la violencia dentro de sus hogares, sea como observadores de violencia y maltrato cotidiano entre familiares o como víctimas directas. Además, la mayoría está expuesta todos los días a excesiva violencia, debido a los medios de comunicación o a los videojuegos.

Toda esta exposición a violencia tiene efectos graves en el desarrollo social de los niños (véase revisión en Margolin y Gordis, 2000). Uno de estos efectos negativos es el desarrollo de comportamientos agresivos. La teoría clásica de aprendizaje social de Albert Bandura (1973) ofrece una explicación. En su famosa serie de experimentos sobre el aprendizaje de la agresión con un muñeco de plástico, Bandura demostró que niños de tres a cinco años de edad que observan adultos actuar agresivamente imitan estos comportamientos, casi de manera idéntica (Bandura, Ross y Ross, 1961). Esto ocurre incluso cuando observan acciones agresivas en películas (Bandura, Ross y Ross, 1963). Bandura (1973) también demostró que los niños⁷ reproducen, con más frecuencia, los comportamientos agresivos si son premiados por actuar de forma agresiva, o incluso si observan que los adultos que actúan agresivamente son premiados por estas acciones. En otras palabras, si tienen oportunidades para observar comportamientos agresivos, es probable que los imiten, y si al ensayarlos reciben refuerzos (o

⁷ Antes de continuar, quiero aclarar que, en este libro, en singular usaré la terminación «o(a)» para referirme a un hombre o a una mujer —por ejemplo, el(la) niño(a); el(la) profesor(a)— en aquellos casos en que sea necesario recalcar que la situación puede presentarse por alguno de los dos géneros. Sin embargo, para evitar lo cargado que puede resultar el texto, en plural usaré sólo el masculino, suponiendo que se refiere tanto a hombres como a mujeres (por ejemplo, los niños o los profesores), excepto cuando explícitamente especifique algo diferente (por ejemplo, los adolescentes hombres). Aclaro que esto lo hago para facilitar la lectura y no tiene ningún sesgo de género detrás.

si ven que quienes son agresivos son premiados), es más probable que actúen de manera agresiva. En un contexto familiar, escolar o comunitario con violencia excesiva, los niños tienen muchas oportunidades de observar comportamientos violentos. Además, con frecuencia, en este tipo de contextos la violencia es valorada socialmente, lo cual representa un refuerzo para quien sea agresivo.

Que los niños desarrollen comportamientos agresivos es perjudicial, por varias razones. Por un lado, la agresión afecta la calidad de las relaciones y el desempeño social y académico —por ejemplo, varios estudios han mostrado que los estudiantes con más problemas de agresión tienen una probabilidad mayor de deserción escolar (Cairns, Cairns y Neckerman, 1989; Farmer, Estell, Leung, Trott, Bishop y Cairns, 2003; French y Conrad, 2001; Kokko, Tremblay, Lacourse, Nagin y Vitaro, 2006)—. Por el otro, la agresión tiende a ser muy estable en la vida. Como lo han demostrado varios estudios longitudinales, si no se hace ninguna intervención, quienes son más agresivos en la niñez tienen una mayor probabilidad de ser los más agresivos en la edad adulta (Farrington, 1993; Huesmann et ál., 1984).

Esto quiere decir que los mismos que cuando niños fueron expuestos a mucha violencia pueden terminar contribuyendo a que ésta se mantenga en el largo plazo.⁸ Esto es lo que se conoce como el *ciclo de la violencia*: quienes han crecido en contextos de violencia en demasía tienen una probabilidad mayor de desarrollar comportamientos agresivos en su niñez que, a su vez, pueden terminar contribuyendo a que se mantenga la violencia en el contexto (Chaux, 2003; Dodge, Bates y Pettit, 1990; Widom, 1989).

La idea del ciclo de la violencia es fundamental para ayudar a entender cómo se desarrolla la agresión, en especial entre niños que viven en contextos violentos. Dado que el objetivo principal del capítulo es ayudar a comprender la agresión, de manera que sepamos mejor cómo prevenirla, a continuación explico de manera más detallada el ciclo de la violencia en tres contextos centrales: la familia, el barrio y la escuela.

⁸ De nuevo, esto sucede si no se hace ninguna intervención. Como se verá en los siguientes capítulos, existen estrategias exitosas para cambiar estas trayectorias y evitar que niños muy agresivos sean adultos involucrados en violencia.

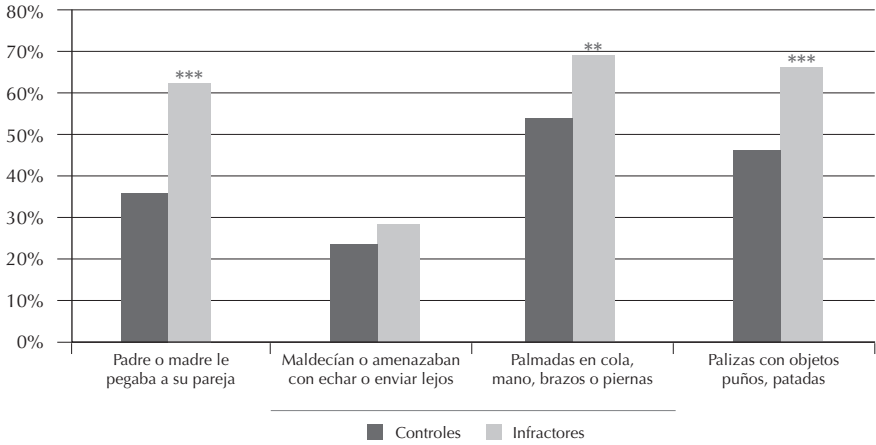
CICLO DE LA VIOLENCIA EN LA FAMILIA

En el contexto familiar, se ha encontrado que quienes sufren maltrato físico tienen una probabilidad mayor de maltratar a sus hijos de manera similar a como fueron maltratados, por lo que la violencia se transmite de generación en generación (p. ej., Huesmann et ál., 1984; Thornberry et ál., 2003).⁹ Además, haber sufrido maltrato en la niñez parece aumentar el riesgo de involucrarse en otros tipos de violencia. Por ejemplo, Widom (1989) encontró que quienes sufrieron maltrato físico, psicológico o negligencia en sus familias presentan una mayor probabilidad de terminar involucrados en delincuencia y violencia en la adultez. También, Duke y colegas encontraron que quienes fueron maltratados físicamente en su niñez tienen un riesgo sustancialmente más alto de involucrarse, durante la adolescencia, en delincuencia, peleas físicas, intimidación escolar y violencia en el noviazgo (Duke, Pettingell, McMorris y Borowsky, 2010). En Colombia, Joanne Klevens y sus colaboradoras encontraron una mayor historia de maltrato infantil y abandono entre hombres adultos arrestados, en comparación con hombres adultos sin historia delictiva pero provenientes de los mismos barrios (Klevens et ál., 2001).

De manera similar, María Victoria Llorente, Luz Magdalena Salas y yo realizamos un estudio en el que comparamos las historias de vida de adolescentes que habían cometido crímenes violentos en Bogotá con adolescentes de los mismos contextos pero que no habían cometido ningún crimen. Encontramos que los adolescentes que habían cometido crímenes violentos habían sufrido más maltrato en sus hogares, sobre todo maltrato físico, y habían experimentado más violencia entre los padres (figura 2). Además, su participación en crímenes violentos estaba muy relacionada con vinculación a pandillas urbanas (Llorente, Chaux y Salas, 2005).

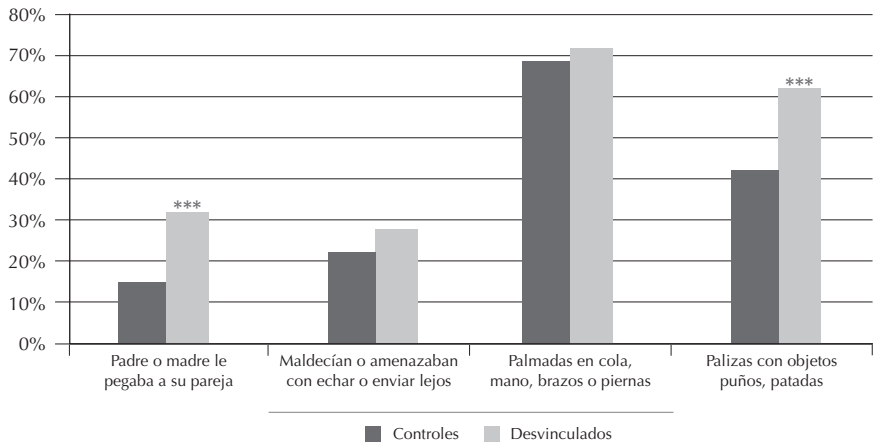
⁹ Esto no quiere decir que todos (ni siquiera que la mayoría de) los que han sido maltratados en su niñez van a maltratar cuando sean adultos. De hecho, varias investigaciones han mostrado que existen factores protectores que ayudan a evitar que quienes han sido víctimas de maltrato terminen maltratando a sus hijos. Por ejemplo, Dixon, Browne y Hamilton-Giachritsis (2009) encontraron que el apoyo social en sus comunidades y la solvencia financiera disminuyen el riesgo de que padres que fueron maltratados en su infancia maltraten a sus hijos.

Fig. 2. Porcentaje de adolescentes retenidos por crímenes violentos (infractores) que reportan haber sufrido maltrato y violencia intrafamiliar durante la niñez, en contraste con estudiantes sin historia de delincuencia (controles): quienes terminaron involucrados en violencia sufrieron más maltrato en la niñez



** p < 0,01; *** p < 0,001
Fuente: adaptado de Llorente, Chaux y Salas (2005).

Fig. 3. Porcentaje de adolescentes desvinculados del conflicto armado (desvinculados) que reportan haber sufrido maltrato y violencia intrafamiliar durante la niñez, en contraste con estudiantes con procedencia similar pero sin historia de delincuencia (controles): quienes terminaron involucrados en grupos armados sufrieron más maltrato en la niñez



*** p < 0,001
Fuente: adaptado de Llorente, Chaux y Salas (2005).

También contrastamos las historias de vida de adolescentes recientemente desvinculados de grupos armados ilegales, como la guerrilla o los paramilitares, con adolescentes sin historia criminal y que viven en los mismos municipios¹⁰ de Colombia de donde provenía la gran mayoría de los desvinculados. Encontramos, de nuevo, mayor maltrato físico y violencia intrafamiliar en las historias de quienes terminaron vinculados a grupos armados (figura 3). Además, comprobamos que haber sufrido maltrato extremo por parte del padre o el padrastro es una de las variables que más predice el riesgo de cometer crímenes violentos en la adolescencia y de vincularse a un grupo armado ilegal. La violencia en el hogar pareciera empujarlos hacia afuera de la casa y las pandillas o los grupos armados ilegales parecieran estarlos atrayendo hacia una vida de aventura, poder y violencia (Llorente, Chaux y Salas, 2005).

Todo lo anterior indica que la violencia en las familias no sólo se reproduce de generación en generación, sino que puede contribuir a violencias por fuera del hogar, tanto urbanas (aumentando el riesgo de crímenes violentos relacionados con pandillas) como rurales (incrementando el riesgo de vinculación a grupos armados). Esto ocurre, claro está, si no se hace nada para evitarlo.

CICLO DE LA VIOLENCIA EN EL BARRIO

En el ámbito comunitario, varios estudios han encontrado que niños y adolescentes que viven en barrios o municipios violentos tienen más probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos (p. ej., Brookmeyer, Henrich y Schwab-Stone, 2005; Flannery, Wester y Singer, 2004; Gorman-Smith, Henry y Tolan, 2004; Guerra, Huesmann y Spindler, 2003; Liddell et ál., 1994; Miller, 1999; Musher-Eizenman et ál., 2004; Schwab-Stone et ál., 1999; Schwartz y Proctor, 2000). En los estudios de Bogotá y El Salvador, Ana María Velásquez y yo encontramos que los estudiantes que viven en barrios con

¹⁰ Municipios son unidades territoriales que de manera usual abarcan una ciudad o pueblo y sus alrededores. Colombia está dividida en un poco más de mil municipios, cada uno con un alto grado de autonomía.

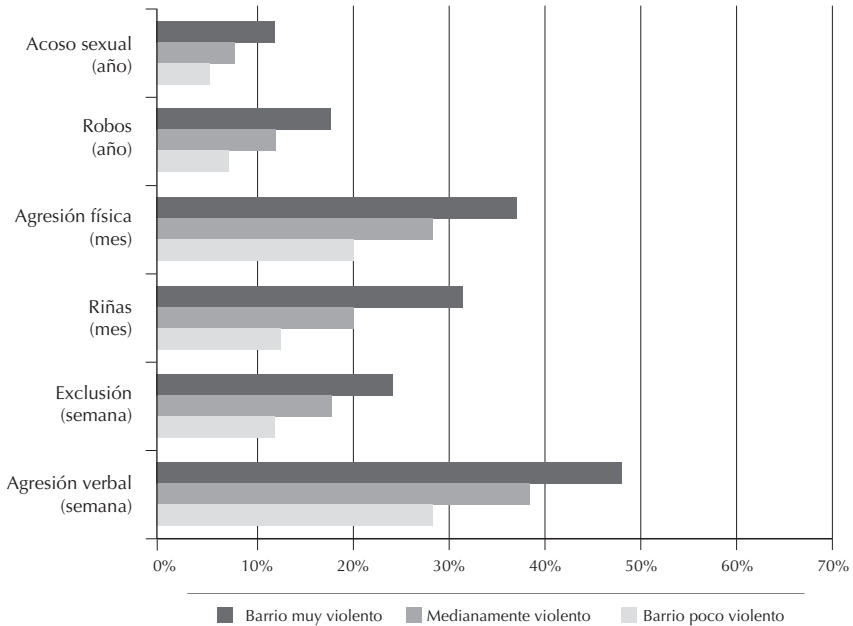
mayores índices de violencia (es decir, más peleas callejeras, atracos y disparos) son también los más agresivos entre sus compañeros. Encontramos este mismo resultado respecto a distintos tipos de agresión: verbal, exclusión, intimidación, física, riñas, robos y acoso sexual (figura 4). Esto no quiere decir que todos los que viven en los contextos más violentos son agresivos, ni que todos los que viven en los contextos menos violentos son pacíficos; pero sí indica que en un contexto violento hay un mayor riesgo de comportamientos agresivos entre niños, niñas y adolescentes.

CICLO DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

En el ámbito escolar también hemos visto una relación entre observar violencia en la escuela y actuar agresivamente. En los colegios en los que más estudiantes han sido testigos de peleas, vandalismo, intimidación y violencia de pandillas dentro de la escuela, los estudiantes reportan con más frecuencia excluir o agredir verbal o físicamente a compañeros. De hecho, Melgarejo y Ramírez (2010) encontraron que no sólo la violencia en la familia y la comunidad contribuye a explicar el comportamiento agresivo de los estudiantes, sino la exposición a violencia en la escuela.¹¹ Flannery, Wester y Singer (2004) encontraron un resultado muy similar. Esto se convierte en otro círculo vicioso, dado que la exposición a violencia escolar puede estar incidiendo en que los estudiantes sean más agresivos, lo cual lleva a que otros estudiantes estén más expuestos a violencia escolar. Entender por qué se dan estas relaciones entre exposición a violencia y agresión es fundamental para identificar cómo romper este tipo de ciclos de la violencia.

¹¹ En términos estadísticos, la variable *exposición a violencia en la escuela* explica significativamente varianza en la variable agresión, incluso después de controlar por varianza explicada por las variables exposición a violencia comunitaria y exposición a violencia familiar. Melgarejo y Ramírez (2010) verificaron esto con regresiones múltiples y con ecuaciones estructurales.

Fig. 4. Porcentaje de estudiantes que reportan haber agredido a algún(a) compañero(a), según las condiciones de violencia en su barrio: la agresión es más alta entre quienes viven en barrios con mayor violencia



Nota: datos del estudio sobre violencia escolar en El Salvador (Ministerio de Educación de El Salvador; N ≈ 22 000). Todas las diferencias son estadísticamente significativas.

Fuente: elaboración propia.

MEDIADORAS COGNITIVAS: PENSAMIENTOS HOSTILES Y AGRESIVOS

Recientemente, varios estudios han buscado comprender mejor por qué aumenta el riesgo de agresión en contextos violentos. En particular, ¿qué cambios ocurren en niños, niñas y adolescentes que viven en contextos violentos de manera que sea más probable para ellos recurrir a la agresión? Esta serie de investigaciones ha llevado a identificar ciertos procesos cognitivos y emocionales que pueden verse afectados entre quienes viven en los contextos más violentos. Identificar estos procesos es fundamental para comprender cómo focalizar mejor las acciones de los programas educativos que busquen prevenir la violencia. Mientras que en las secciones

anteriores presentaba los ciclos de la violencia que se han encontrado en la familia, el barrio y la escuela, en ésta y en las siguientes presento qué sabemos sobre qué ocurre en las mentes de los niños que viven en familias, comunidades y escuelas violentas. Esto nos permite comprender mejor los ciclos de la violencia y saber cómo romperlos.

En 1990, Kenneth Dodge y su grupo publicaron un estudio que demuestra que quienes son maltratados físicamente en sus hogares tienden a desarrollar modelos mentales hostiles de sus relaciones. En particular, tienden a pensar que otros están tratando de hacerles daño aunque las intenciones de los otros no sean claras, una tendencia que se ha llamado el *sesgo hostil en la atribución de intenciones* (Dodge, Bates y Pettit, 1990; Dodge y Coie, 1987; Dodge et ál., 1997; Schwartz et ál., 1998; Shields y Cicchetti, 1998). Por ejemplo, si alguien los empuja por detrás, tienden a pensar que quien los empujó quería hacerles daño. En cambio, quienes no tienen ese sesgo hostil pueden pensar que fue un accidente o no entienden qué pudo haber pasado.

En los primeros años de vida, los niños están creando representaciones mentales de las relaciones sociales que indican, por ejemplo, cuánto pueden confiar en que los demás acudirán a apoyarlos cuando lo necesitan (Ainsworth, 1991; Bowlby, 1998). Si durante esos años los niños son con frecuencia maltratados, sus representaciones sobre los demás indicarán que con frecuencia los otros les van a hacer daño. Por esto, ante una situación ambigua, en la que no es claro cuáles fueron las intenciones de los demás, los niños que han sido maltratados tienden a pensar, con mayor facilidad, que en realidad los demás tenían la intención de hacerles daño. Por otro lado, Dodge y su grupo también demostraron que los niños que han desarrollado este sesgo hostil recurren más fácilmente a la agresión, en especial a la agresión reactiva¹² (Dodge, Bates y Pettit, 1990; Dodge y Coie, 1987; Dodge et ál., 1997). De esta manera, el sesgo hostil en la atribución de intenciones se

¹² Como se explica al comienzo del capítulo, la agresión reactiva es aquella que surge como respuesta a una ofensa previa, en contraste con la agresión instrumental, que se usa como medio para conseguir un objetivo, a pesar de que no haya habido ninguna ofensa previa.

convierte en una variable *mediadora*¹³ entre el maltrato recibido y la agresión ejercida: quien es maltratado en su familia desarrolla el sesgo hostil que aumenta el riesgo de agresión.

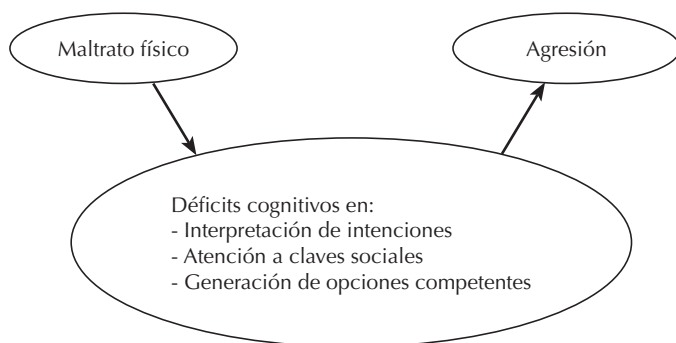
Dodge, Bates y Pettit (1990) encontraron otros procesos cognitivos en los niños que también median esta relación entre ser víctima de maltrato y agredir a otros. Quien es víctima de maltrato físico presta menos *atención a claves sociales* que le den información sobre las situaciones de conflicto que vive. Es decir, se fija menos en detalles para comprender una situación conflictiva. Por ejemplo, si otro tumba una construcción de bloques que estaba haciendo, no presta casi atención a lo que hace o dice el otro niño o niña justo después del evento. En cambio, los niños que no han sido maltratados buscan más información antes de llegar a conclusiones.

Pareciera que quienes han sido víctimas de maltrato llegan más rápido a conclusiones sobre la situación, como si estuvieran pensando: «Yo sé lo que está pasando, es de nuevo una situación donde los demás quieren hacerme daño, y ya sé cómo responder». Por otro lado, a quienes han recibido más maltrato físico se les ocurren, proporcionalmente, más *alternativas agresivas* y menos *alternativas competentes* (es decir, que estén enfocadas en resolver el problema y que no sean agresivas). Y ambos factores contribuyen a que actúen de manera más agresiva. La figura 5 resume la mediación de estas variables cognitivas entre el maltrato y la agresión.

Identificar variables mediadoras es fundamental para enfocar las alternativas de prevención, porque los programas educativos pueden tener mucho impacto justamente en este tipo de variables. En este caso particular, además de buscar frenar el maltrato intrafamiliar (lo cual debe ser siempre un objetivo prioritario), los programas deben promover que todos los niños —en especial quienes viven en contextos familiares violentos— aprendan a interpretar con propiedad las intenciones de los demás, a prestar más aten-

¹³ Las mediadoras son variables intermedias que ayudan a explicar la relación causal entre otras dos variables. Si existe una relación causal entre las variables A y C (A influye sobre C), B sería una mediadora si A influye sobre B y B influye sobre C. En términos estadísticos, para demostrar mediación se requieren ciertos pasos que buscan precisar qué tanto del efecto de A sobre C ocurre en realidad a través de la variable B (Baron y Kenny, 1986).

Fig. 5. Procesos cognitivos que median en la relación entre maltrato en la familia y agresión



Fuente: Dodge, Bates y Pettit (1990).

ción a las claves sociales antes de llegar a conclusiones precipitadas y a ser capaces de generar muchas opciones competentes ante conflictos.

De manera similar a como Dodge y sus colaboradores identificaron variables mediadoras en el contexto familiar, otros estudios han detectado variables que median la relación entre el contexto comunitario violento y la agresión (Guerra et ál., 2003; Musher-Eizenman et ál., 2004; Schwartz y Proctor, 2000). Según estos estudios, los niños que están expuestos a más violencia en sus barrios (por ejemplo, observando peleas callejeras o escuchando disparos) tienden a desarrollar con más frecuencia *fantasías agresivas* (imaginar situaciones agresivas, por ejemplo, imaginarse golpeando a alguien), *creencias que legitiman la agresión* (por ejemplo, considerar que está bien golpear a alguien si esa persona lo golpeó primero), *expectativas positivas sobre la efectividad de la agresión* (por ejemplo, pensar que si actúan agresivamente van a ser más admirados) y *autoeficacia*¹⁴ *para actuar agresivamente* (por ejemplo, sentirse capaz de golpear a otros).

¹⁴ Autoeficacia es la creencia en las propias capacidades para lograr algo (Bandura, 1989). La autoeficacia es muy relevante para la motivación, dado que una alta autoeficacia hace sentir a las personas que en realidad pueden lograr algo, a pesar de los obstáculos que se presenten. Por ejemplo, la autoeficacia para aprender un idioma (la creencia en que va a ser capaz de aprenderlo) motiva con fuerza el apren-

A su vez, todos estos mediadores cognitivos se relacionan con la agresión (figura 6). De esta forma, dichos estudios explican la manera en que vivir en contextos comunitarios violentos lleva a más comportamientos agresivos: por cambios en procesos cognitivos de los niños. De nuevo, la esperanza está en que estos procesos cognitivos pueden ser modificados por medio de la educación. Es decir, es posible romper el ciclo de la violencia de manera más eficiente si se interviene sobre las variables mediadoras, en vez de tener que esperar a eliminar la violencia comunitaria entre los adultos, lo cual en algunos contextos puede resultar siendo más difícil de lograr. Carlos Matus (2007) ha propuesto que frente a problemas sociales complejos es fundamental identificar nudos críticos, que son puntos en el sistema que cumplen con dos condiciones: 1) cambios en ese punto tendrán un impacto importante en el sistema y 2) cambios en ese punto son factibles de lograr. Las variables mediadoras identificadas por las investigaciones representan nudos críticos en el complejo sistema del ciclo de la violencia.

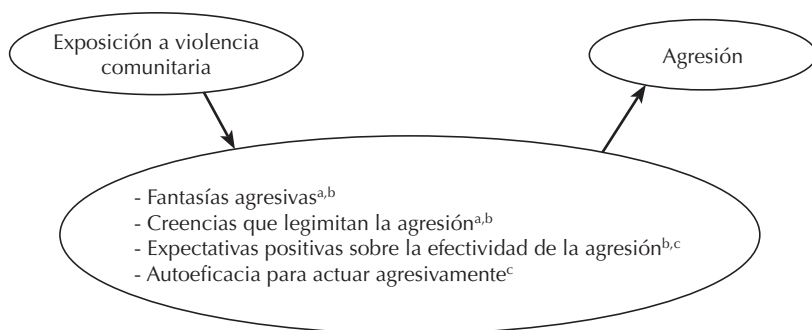
Las investigaciones que hemos realizado ayudan a identificar la manera en que la violencia comunitaria puede estar llevando a la reproducción de la agresión y, más tarde, a la violencia. Consistentemente, hemos encontrado que quienes están más expuestos a violencia comunitaria tienen más *creencias que legitiman la agresión*, y que tales creencias contribuyen a explicar por qué algunos son más agresivos que otros (Chaux, Arboleda y Rincón, en revisión; Chaux y Velásquez, en revisión; Melgarejo y Ramírez, 2010; Saldarriaga et ál., 2009; Torrente y Kanayet, 2007). Por ejemplo, quienes viven en barrios más violentos tienen una mayor probabilidad de estar de acuerdo con afirmaciones como que «ver peleas entre compañeros es divertido», «si no se puede por las buenas toca por las malas» y que «el que me la hace, me la paga». A su vez, quienes están de acuerdo con estas afirmaciones agreden físicamente con más frecuencia a otros. Algunas de las creencias más comunes entre los estudiantes de Bogotá son (entre paréntesis está el porcentaje de los que están de acuerdo con cada afirmación; Chaux, Arboleda y Rincón, en revisión):

dizaje de otro idioma. En este caso, autoeficacia para actuar agresivamente se refiere a la creencia en que, si decide hacerlo, es capaz de actuar agresivamente.

- Está bien agredir a quienes hablan mal de la mamá de uno (70,8%).
- Está bien pelear para defender a un amigo (57,4%).
- Si alguien hace bobadas, es culpa suya que se la «monten»¹⁵ (51,2%).
- «Toca parar» por las malas a quienes lo ofenden a uno para que no lo vuelvan a hacer (50,7%).
- La gente que es golpeada, muchas veces se lo merece (50,3%).

Todo esto indica que la agresión está muy legitimada entre muchos estudiantes. Incluso más de la mitad en Bogotá apoya creencias que atribuyen la culpa de la agresión a las víctimas (por ejemplo, «La gente que es golpeada, muchas veces se lo merece») y, así, libera de responsabilidad a los agresores (Bandura, 1999). Esta legitimidad sin duda facilita que algunos recurran con más facilidad a la agresión y que los que están alrededor no intervengan para frenarlo. Afortunadamente, como se describirá en capítulos posteriores, algunas experiencias pedagógicas han mostrado que estas creencias pueden cambiarse (Bustamante, 2009; Guerra y Slaby, 1990).

Fig. 6. Procesos cognitivos que median en la relación entre exposición a violencia comunitaria y agresión



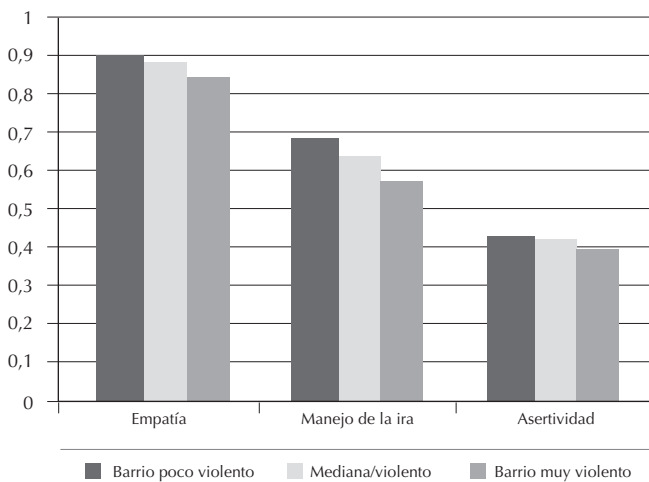
Fuente: ^a Guerra et ál. (2003); ^b Musher-Eizenman et ál. (2004); ^c Schwartz y Proctor (2000).

¹⁵ En Colombia, la expresión *montársela a alguien* quiere decir molestar varias veces a alguien. Puede ser sinónimo de intimidación (*bullying*), pero también puede ser molestar a alguien de manera amistosa.

MEDIADORAS EMOCIONALES: DESENSIBILIZACIÓN Y DESREGULACIÓN

Las variables mediadoras entre la violencia en el contexto y la agresión presentadas hasta ahora han sido todas cognitivas: fantasías, sesgos en el procesamiento de información, expectativas y creencias; sin embargo, gran parte del impacto que tiene la exposición a la violencia es emocional. En nuestras investigaciones, la empatía ha sido la variable emocional que consistentemente hemos encontrado relacionada con exposición a violencia y con agresión. La empatía es la capacidad para sentir lo que otros sienten o sentir algo compatible con la situación que otro esté viviendo. Martin Hoffman (2002) la define como sentir algo que es más congruente con la situación de otro que con la situación propia. Por ejemplo, alguien demostraría empatía si siente tristeza al ver a alguien excluido, a pesar de no estar excluido. Es, en últimas, estar conectado con las emociones del otro.

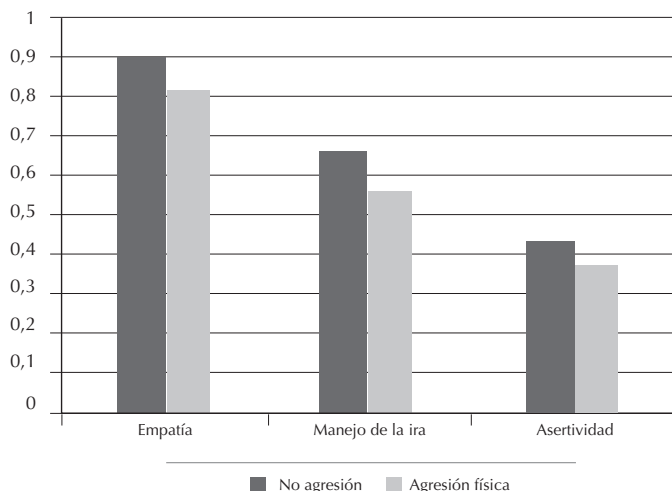
Fig. 7. Empatía, manejo de la ira y asertividad según grado de violencia del barrio: la capacidad para sentir empatía, manejar la ira y responder asertivamente es menor en los barrios más violentos



Nota: datos del estudio sobre violencia escolar en El Salvador (Ministerio de Educación de El Salvador; N ≈ 22 000). Las escalas de empatía, manejo de la ira y asertividad varían entre 0 y 1. Un valor más alto significa más empatía, mejor manejo de la ira, o respuestas más asertivas ante ofensas. Todas las diferencias entre tipos de barrios son estadísticamente significativas, excepto por la diferencia entre barrios poco y medianamente violentos en asertividad.

Fuente: elaboración propia.

Fig. 8. Empatía, manejo de la ira y asertividad, según si ha agredido físicamente a alguien en el último mes: quienes han agredido demuestran menos empatía, menor capacidad para manejar su ira y menos asertividad



Nota: datos del estudio sobre violencia escolar en El Salvador (Ministerio de Educación de El Salvador; N ≈ 22 000). Las escalas de empatía, manejo de la ira y asertividad varían entre 0 y 1. Un valor más alto significa más empatía, mejor manejo de la ira, o mejor capacidad para responder asertivamente ante ofensas. Todas las diferencias entre haber agredido o no son estadísticamente significativas.

Fuente: elaboración propia.

Como se muestra en la figura 7, los estudiantes más expuestos a violencia comunitaria son menos empáticos. Es decir, les duele menos el dolor de otros, quizá porque se han desensibilizado frente a la violencia. Así mismo, como se muestra en la figura 8, quienes han golpeado a alguien en el último mes son menos empáticos que aquellos que no lo han hecho, posiblemente porque la falta de empatía favorece la agresión (Cepeda y Chaux, 2006; Eisenberg, Eggum y Edwards, 2010). Si alguien siente menos empatía, por ejemplo, porque ha perdido la sensibilidad por el dolor de otros, no va a sentir compasión frente al daño que sus acciones pueden generar en el otro, lo cual es particularmente relevante para la agresión instrumental (Chaux, 2003). En resumen, la violencia comunitaria puede haber afectado la empatía, y la falta de empatía aumenta el riesgo de agresión (Sams y Truscott, 2004, encontraron resultados similares).

Por otro lado, como se muestra en la figura 7, los estudiantes que viven en barrios más violentos reportan más dificultad para

manejar su ira. Es decir, afirman en encuestas que les cuesta más trabajo controlarse y no responder impulsivamente cuando sienten furia. A su vez, como se muestra en la figura 8, los que se han involucrado más en agresión física también reportan tener más dificultades para manejar su ira, lo cual es en particular relevante para la agresión reactiva (Chaux, 2003). Dado lo anterior, otro de los posibles mecanismos mediante los cuales la exposición a la violencia puede llevar a conductas agresivas es el manejo de la ira: quienes viven en barrios más violentos son, en promedio, menos capaces de manejar su ira, y si no son capaces de manejarla pueden terminar con más facilidad agrediendo a otros.

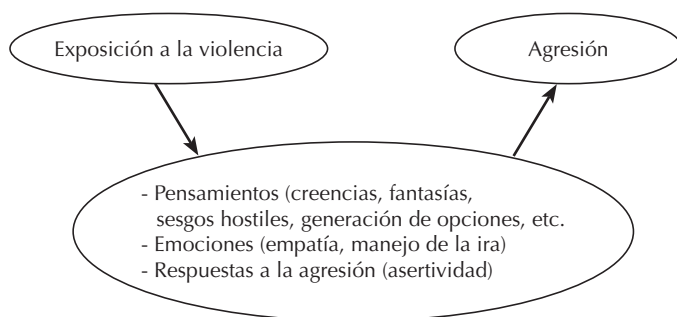
ASERTIVIDAD: NO ES PONER LA OTRA MEJILLA

La asertividad es la capacidad para expresarse de manera enfática y clara, y de defender los derechos propios o los de otros de manera firme, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones (Lange y Jakubowski, 1980; Velásquez, 2005). Por ejemplo, una respuesta asertiva ante una ofensa envía un mensaje claro de que no quiere que eso siga ocurriendo, pero no responde de manera agresiva. Es decir, no es ser pasivo poniendo la otra mejilla, pero tampoco agresivo golpeando la mejilla del otro. Como se muestra en las figuras 7 y 8, quienes viven en barrios más violentos son menos asertivos y la escasa asertividad está asociada con más agresión física. Esto es, vivir en contextos violentos lleva a un menor desarrollo de asertividad, lo cual puede llevar a más agresión.

En resumen, entre nuestras investigaciones y las de otros grupos, hemos identificado una serie de variables que median la relación entre exposición a violencia comunitaria y agresión física.¹⁶ Algunas de éstas tienen que ver con lo que piensan los niños y adolescentes que viven en contextos violentos, como creer que la agresión es legítima en ciertas ocasiones, fantasear imaginándose acciones agresivas, concluir con presteza que los otros tienen la in-

¹⁶ Todas las mediaciones reseñadas han sido verificadas estadísticamente (Chaux, Arboleda y Rincón, en revisión; Chaux y Velásquez, en revisión; Melgarejo y Ramírez, 2010; Parra, 2006; Saldarriaga et ál., 2009; Torrente y Kanayet, 2008).

Fig. 9. Resumen de variables que median en la relación entre exposición a violencia y agresión



Fuente: elaboración propia.

tención de hacerles daño o imaginarse pocas soluciones constructivas frente a un conflicto. Otras tienen que ver con cómo responden a sus propias emociones (manejo de la ira) o a las emociones de otros (empatía), y otras, con cómo responden a la agresión recibida (asertividad).

La figura 9 resume estos hallazgos. Por otro lado, no todas las variables que hemos analizado en nuestras investigaciones han demostrado tener un efecto mediador. Por ejemplo, ni en El Salvador ni en Bogotá hemos encontrado que el autoconcepto (la valoración que se tiene de sí mismo) medie la relación entre violencia comunitaria y agresión. Identificar las variables que sí median ha sido fundamental para priorizarlas en nuestros trabajos de prevención y promoción de la convivencia pacífica, como se verá en el siguiente capítulo.

¿APRENDEMOS O DESAPRENDEMOS LA AGRESIÓN?

Como lo expliqué a comienzos del capítulo, Bandura (1973) propuso que la agresión es aprendida del ambiente por un proceso que involucra la imitación de comportamientos observados, los refuerzos recibidos al actuar agresivamente y los refuerzos obtenidos por otros cuando esos otros actúan de manera agresiva. Según esa teoría, lo que se necesitaría para prevenir el desarrollo de

comportamientos agresivos es evitar que observen violencia en sus contextos cotidianos o en los medios de comunicación y que la agresión sea premiada material o socialmente. Los contextos violentos hacen todo lo contrario: generan muchas oportunidades para observar comportamientos agresivos y premian con continuidad las acciones agresivas (por ejemplo, valorando socialmente a los más agresivos).

Si la agresión es aprendida del ambiente, debería aumentar con la edad. Sin embargo, los datos empíricos muestran algo distinto. Richard Tremblay, de la Universidad de Montreal, ha mostrado que la mayor exposición a agresión física ocurre cuando los niños tienen entre dos y tres años de edad (Tremblay, 2002 y 2004; Tremblay, Gervais y Pettitclerc, 2008). De hecho, Tremblay y sus colaboradores han mostrado que la agresión física empieza desde los once meses de edad, es decir, cuando los niños comienzan a tener más control de sus movimientos, en especial de sus brazos (Tremblay et ál., 1999 y 2002). Su interpretación de la socialización es distinta a la de Bandura. Mientras que Bandura afirma que la agresión se aprende del ambiente, Tremblay afirma que lo que se aprende del ambiente es la capacidad para controlar la agresión.

Al analizar trayectorias de la agresión física a lo largo de la vida, Tremblay y su grupo muestran que éstas tienden a disminuir con la edad, excepto por unos pocos que se mantienen muy agresivos (Broidy et ál., 2003). Es decir, para la gran mayoría, la socialización parece llevarlos a reducir su agresión física, no a aumentarla. La interpretación de Tremblay es que con la edad se desarrollan capacidades para resolver los problemas de otras maneras —por ejemplo, pidiendo los objetos que quieren, en vez de arrebatarlos, o reclamando con palabras, en vez de golpear a quienes los han ofendido—. Quienes mantienen altos índices de agresión, que son los que más adelante pueden terminar involucrados en criminalidad y violencia, no cuentan con un ambiente que los ayude a desarrollar esas capacidades o competencias. Quizá sus cuidadores no les están enseñando, entre otros aspectos, que cuando sienten ira tienen que lograr controlarse en vez de responder agresivamente ante cualquier provocación. Es decir, no cuentan con un ambiente propicio para desaprender la agresión.

Los trabajos de Tremblay y su grupo resaltan la importancia de desarrollar competencias sociales y emocionales desde muy temprano en la vida (Tremblay, Gervais y Petitclerc, 2008). En este sentido, la propuesta es muy sólida y convincente. Sin embargo, la evidencia no es del todo concluyente como para descartar las ideas de Bandura. De hecho, en uno de los seis estudios longitudinales que presentan como evidencia, las trayectorias de agresión física sí tienden a aumentar. En ese estudio longitudinal, realizado en Pittsburgh, encontraron un aumento de la frecuencia de agresión física para el 43% de los niños entre siete y 11 años de edad, y no encontraron cambios para el otro 57% de la muestra.

Por su parte, los otros cinco estudios longitudinales analizados sí muestran trayectorias que disminuyen (Broidy et ál., 2003). La diferencia posiblemente radica en el contexto: el estudio que muestra un aumento en las trayectorias de agresión fue realizado en Pittsburgh, con una población expuesta a mucha violencia y criminalidad en sus comunidades, mientras que los otros estudios fueron realizados en contextos de relativa baja criminalidad y violencia (Montreal y Quebec, en Canadá; Christchurch y Dunedin, en Nueva Zelanda; Tennessee e Indiana, en Estados Unidos).

Así, pareciera que los niños aprenden lo que tienen en su contexto: si es un contexto pacífico, la socialización les sirve para disminuir su agresión; pero si es un contexto violento, la socialización puede llevar a un aumento de la agresión. De ser así, es probable que tanto Bandura como Tremblay tengan razón: la socialización puede servir para aprender a ser agresivos, pero también para dejar de serlo. Quienes viven en contextos violentos están en más riesgo, porque pueden estar aprendiendo la agresión por medio de la alta exposición a la violencia y la valoración social de la agresión, pero también su riesgo puede estar relacionado con que les pueden estar faltando oportunidades para aprender las competencias sociales y emocionales necesarias para resolver los problemas de maneras no agresivas.

Ambos casos resaltan la importancia del desarrollo de este tipo de competencias en los niños, sea porque es necesario compensar el efecto negativo que pueda estar teniendo en ellos un ambiente violento o para permitir que aprendan lo que su contexto no les está enseñando. Las variables mediadoras del ciclo de violencia,

mencionadas a lo largo de este capítulo, permiten identificar, justamente, las competencias que más se necesitan para lograr esto. Son dichas variables las que nos ayudaron a identificar las competencias ciudadanas en las que se enfoca el siguiente capítulo.

2.

COMPETENCIAS CIUDADANAS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

ENFOQUE TRADICIONAL: VALORES, SÍMBOLOS E INFORMACIÓN

La formación ciudadana tradicional en las escuelas se ha concentrado en tres grandes temas: conocimientos, símbolos patrios y valores. El énfasis en *conocimientos*, o más precisamente en *transmisión de la información*, supone que quienes conocen más sobre ciudadanía (por ejemplo, sobre derechos o sobre la estructura del Estado) van a usar esa información para ser mejores ciudadanos. Todavía es común que en escuelas les pidan a los niños que memoricen el texto exacto de artículos de la Constitución de su país o que reciten las ramas de poder del Estado (Ejecutiva, Legislativa y Judicial) sin mucha reflexión sobre lo que significan. Este conocimiento es importante; no obstante, si el aprendizaje se limita a adquirir y memorizar información, esa información no va a tener mucho sentido para los estudiantes y con dificultad va a traducirse en que puedan ser ciudadanos más activos, más participativos y con relaciones más constructivas con los demás y con la sociedad en general. Por ejemplo, saber qué rama es la encargada de la definición de las leyes difícilmente va a llevar a que comprendan la importancia que tienen las normas y las leyes en su vida, a que se comprometan a promover cambios sociales basados en las normas y leyes existentes o a que busquen transformar las normas y leyes que les parecen injustas.

El hacer hincapié en *símbolos patrios* supone que conocerlos y valorarlos es fundamental para la formación ciudadana. En muchas escuelas les dedican tiempos considerables al aprendizaje y al

canto de himnos nacionales y regionales, a conocer los detalles y el significado de escudos y banderas, y a hacer formaciones en el patio en las que, en filas ordenadas, le rinden honor a la bandera de manera muy similar a como lo hacen los grupos militares. El supuesto es que los estudiantes deben conocer y respetar los símbolos de la patria para ser mejores ciudadanos; sin embargo, no es claro el sustento para ello. En cambio, la importancia dada a los símbolos patrios no parece contribuir al desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes, lo cual es fundamental para analizar y cuestionar lo que necesita ser transformado en sus contextos sociales. Tampoco hay indicios de que ayude a que los estudiantes promuevan y se involucren en iniciativas democráticas para buscar esas transformaciones. Por último, no parece promover formas de relacionarse pacífica y constructivamente con los demás, en gran parte porque los símbolos patrios están por lo general muy desconectados de la vida cotidiana de los estudiantes. Con frecuencia, el trabajo en símbolos patrios implica un tiempo muy valioso que podría aprovecharse más en una formación ciudadana que tenga más sentido para las vidas de los estudiantes, que desarrolle más pensamiento crítico, en la que aprendan formas pacíficas y democráticas de convivir con los demás y de buscar transformaciones de los problemas sociales de sus entornos.

Por otro lado, el énfasis en *valores* supone que recordarles con frecuencia a los estudiantes su importancia lleva a que sus acciones sean más coherentes con éstos. Es muy común que las escuelas seleccionen ciertos valores, como honestidad, respeto y tolerancia, y que realicen campañas sobre éstos (por ejemplo, el mes de la honestidad o la semana del respeto). Como parte de esas campañas se ofrecen charlas sobre ese valor, se hacen carteleras, se cantan canciones o se leen cuentos o fábulas con moralejas sobre su importancia (por ejemplo, fábulas en las que le va mal a quien es deshonesto y bien a quien es honesto).

En los salones se les repite todo el tiempo que deben ser fieles a esos valores (por ejemplo, «tienen que ser buenos, tienen que ser honestos, deben compartir»). Además, se hacen ceremonias en las que se premia a quienes más demuestran ese valor (quienes con frecuencia también son los que más se destacan académicamente

o son los mismos que se ganaron los premios por los valores de los meses anteriores). Incluso, hemos encontrado escuelas en las que se hacen reinados de valores, en que estudiantes bonitas desfilan y concursan frente a toda la comunidad escolar, cada una representando un valor: la señorita respeto, la señorita honestidad, etcétera.

Todo ese esfuerzo en formación en valores está muy bien intencionado y de manera usual es liderado por personas e instituciones muy comprometidas socialmente y que tienen muy claro que tales temas deben ser una gran prioridad en la educación. Sin embargo, el gran problema con esta aproximación es que casi siempre son valores muy abstractos, como el respeto, que pueden entenderse de maneras muy distintas por diversas personas y que no se traducen en comprensiones concretas. No es que los valores no sean importantes, sino que es fundamental aterrizarlos e ir más allá del discurso repetitivo, y la educación tradicional en valores pocas veces lo hace. Además, los estudiantes no aprenden cómo enfrentar situaciones muy comunes en las que dos o más valores puedan estar en conflicto (por ejemplo, lealtad frente a honestidad). La formación en valores es capaz de ayudar, en el mejor de los casos, a sensibilizar a los estudiantes sobre temas relevantes para la convivencia, pero la sensibilización por sí sola es insuficiente. Puede hacer que los valores sean muy visibles, pero ello con dificultad se traduce en acción (Kohn, 1993 y 1997; Villegas de Posada, 2002).

En los tipos de formación ciudadana tradicional (conocimientos, símbolos patrios y valores) hay un mismo problema de fondo: su concepción pedagógica sobre el aprendizaje. Los tres parecen basarse en una visión de los estudiantes como receptores pasivos de lo que los adultos les entreguen. La misma concepción llevó a que durante muchos años la educación hiciera hincapié en que los estudiantes memorizaran nombres, fechas, lugares geográficos, poemas y fórmulas sin en realidad comprender su significado, sin relacionarlo con sus vidas y sin ser capaces de usar ese conocimiento para resolver problemas reales. El sistema educativo tardó demasiado en comprender que llenar a los estudiantes de información no lleva a que logren comprender mejor su entorno físico y social y a interactuar más constructivamente con éste.

De igual manera, el discurso abstracto no siempre los lleva a aprender cómo relacionarse con los demás en situaciones espe-

cíficas. Por ejemplo, insistirles de modo permanente que deben respetar a los demás no implica que sepan cómo manejar constructivamente sus conflictos. Los estudiantes no pueden considerarse recipientes que se llenan con conocimientos y valores aprendidos por repetición y memorización. Aprenderse un discurso abstracto sobre qué es ser buen ciudadano lleva a que puedan repetir ese discurso. No más. Y, de hecho, muchos estudiantes tienen muy bien grabado el discurso sobre el deber ser, pero su realidad cotidiana dista mucho de él.

En este capítulo presento las competencias ciudadanas como una alternativa a la formación ciudadana tradicional. En particular, identifico ocho que, según las investigaciones, son cruciales para la convivencia pacífica. Luego aclaro el enfoque pedagógico en el que se basa la propuesta de competencias ciudadanas y, por último, analizo el clima en el aula y el que requiere la institución educativa para un desarrollo adecuado de estas competencias.

ALTERNATIVA: COMPETENCIAS CIUDADANAS

En contraste con todo lo anterior, la propuesta de competencias ciudadanas se enfoca justamente en aquello que se requiere para la acción ciudadana. Las *competencias ciudadanas*¹ se pueden definir como aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad (Chaux, Lleras y Velásquez; 2004, Ministerio de Educación Nacional, 2004; Ruiz-Silva y Chaux, 2005). El Ministerio de Educación de Colombia ha sido líder internacional

¹ En varios países, el término *competencias socioemocionales* es más usado que el término *competencias ciudadanas*. En la práctica, tienen el mismo significado, excepto porque las competencias ciudadanas abarcan tanto temas de relaciones interpersonales y convivencia con los otros como temas de participación política y democrática. Las competencias ciudadanas unen el campo del aprendizaje socioemocional (véase, por ejemplo, <http://www.casel.org>), tradicionalmente asociado con la psicología del desarrollo, con el campo de la educación para la democracia y la ciudadanía, asociado también con otros campos como la ciencia política (véase, por ejemplo, Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz, 2001).

en el desarrollo de políticas de promoción de competencias ciudadanas. Éste, con apoyo de un grupo de investigadores y docentes de distintas regiones de Colombia que tuvo la oportunidad de liderar, definió estándares nacionales de competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004), así como una prueba censal de medición de competencias ciudadanas que ha sido aplicada dos veces (en el 2003 y entre el 2005 y el 2006) en todas las escuelas públicas y privadas de Colombia (Chaux y Velásquez, 2009; Torrente y Kanayet, 2007).

En épocas recientes, el Ministerio ha apoyado a países como México en la implementación de políticas de formación ciudadana basadas en las competencias ciudadanas y ha participado activamente en la elaboración de la prueba latinoamericana de competencias ciudadanas que hace parte de la prueba mundial de educación cívica (Chaux y Mejía, 2008).

Todo esto ha hecho parte de un movimiento mundial que busca darles mucha más relevancia a las competencias y los desempeños en el campo educativo, en contraste sobre todo con una educación basada en aprendizaje de contenidos o adquisición de información (por ejemplo, Blythe y colaboradores, 1999). En la propuesta colombiana de competencias ciudadanas definimos tres ámbitos en los cuales se espera que se apliquen estas competencias (Ministerio de Educación Nacional, 2004; Ruiz-Silva y Chaux, 2005):

1. *Convivencia y paz*, que incluye asuntos referidos a las relaciones interpersonales e intergrupales propias de la vida en sociedad como los conflictos, la agresión, el cuidado, las acciones prosociales (por ejemplo, cooperar o ayudar) y la prevención de la violencia.
2. *Participación y responsabilidad democrática*, que incluye temas como la construcción colectiva de acuerdos, la participación en decisiones colectivas, el análisis crítico de normas y leyes, las iniciativas para la transformación de contextos sociales (el salón, la escuela, el barrio, etcétera) por mecanismos democráticos y el seguimiento y control a representantes elegidos democráticamente (estudiantes representantes, gobierno escolar, representantes comunitarios y políticos).

3. *Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*, que se refiere a los asuntos propios de las interacciones en una sociedad pluriétnica y multicultural, en la que están en juego muchas identidades y en la que puede haber problemas graves de prejuicios, estereotipos y discriminación.

La selección de estos tres ámbitos refleja una visión de la ciudadanía que se aleja de la idea común de que es simplemente un estatus que se adquiere al cumplir cierta edad y que representa nuevos derechos, por ejemplo, el poder votar. Tampoco se entiende como sólo cumplir pasivamente con las normas de la sociedad. La visión de ciudadanía que ha inspirado nuestro trabajo implica ir más allá: que las personas puedan analizar de manera crítica y reflexiva sus contextos y que ello las lleve a buscar su transformación cuando los consideren injustos, desde las posibilidades que brindan los sistemas democráticos.² Tampoco hemos entendido la convivencia pacífica como aceptar pasivamente las relaciones y la sociedad tal y como son, ni como la búsqueda de una armonía perfecta en la que no haya diferencias ni conflictos.

En cambio, la propuesta parte de la idea de que al vivir en sociedad necesariamente tendremos diferencias y conflictos, y que lo importante es saber manejarlos de maneras constructivas, evitando el daño, el maltrato y los abusos de poder. Aunque todos estos temas son igualmente importantes para la vida democrática, este libro se centra en las competencias ciudadanas del primer ámbito: convivencia y paz. Hay dos razones principales para esta escogencia. Por un lado, la convivencia y la paz corresponden a los temas que más hemos investigado y, por ende, sobre los cuales hemos avanzado más en su comprensión. Por otro lado, sentimos la urgencia de contribuir con alternativas directas de solución al grave problema de violencia que viven nuestras sociedades.

El grupo de docentes e investigadores que elaboramos la propuesta en Colombia identificamos cuatro tipos de competencias

² Los estándares colombianos de competencias ciudadanas estuvieron muy inspirados en la Constitución Política de Colombia de 1991, que resalta la importancia de la democracia participativa, la pluralidad y la valoración de las diferencias y la convivencia pacífica, todo en un marco que privilegia los derechos fundamentales sobre todo lo demás (Ruiz-Silva y Chaux, 2005).

ciudadanas (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Ministerio de Educación Nacional, 2004; Ruiz-Silva y Chaux, 2005):

1. *Competencias emocionales*, que son capacidades para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás.
2. *Competencias cognitivas*, que son capacidades para realizar diversos procesos mentales que favorecen la interacción con los demás y el ejercicio de la ciudadanía.
3. *Competencias comunicativas*, que son las habilidades que nos permiten entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar.
4. *Competencias integradoras*, que son aquellas competencias más amplias y abarcadoras (por ejemplo, manejo de conflictos o decisiones morales) que, en la práctica, articulan los conocimientos, las actitudes y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas.

Estos grupos de competencias están descritos con más detalle en otras publicaciones (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Ministerio de Educación Nacional, 2004; Ruiz-Silva y Chaux, 2005). En este libro me enfoco solamente en ocho competencias que, gracias a investigaciones como las descritas en el capítulo anterior, hoy sabemos que son fundamentales para la convivencia pacífica: manejo de la ira, empatía, toma de perspectiva, generación creativa de opciones, consideración de consecuencias, pensamiento crítico, escucha activa y asertividad. A continuación explico en qué consisten y en los siguientes capítulos aclaro mejor cómo se pueden desarrollar en la escuela:

Manejo de la ira (competencia emocional)

Es la capacidad para identificar y regular la propia ira, de manera que una gran concentración de esta emoción no lleve a hacer daño a otros o a sí mismo. La ira no es necesariamente negativa.

De hecho, es una emoción importante porque le señala a la persona la importancia de una situación en la que un obstáculo le impide lograr un objetivo considerado valioso (Saarni et ál., 2006), o cuando sus derechos están siendo vulnerados. Además, la ira genera un ímpetu fuerte para la acción. Sin embargo, si ese ímpetu no es bien manejado, la persona puede terminar haciendo mucho daño en esa búsqueda por superar el obstáculo. En cambio, si es manejada constructivamente, puede transformarse en indignación y servir de motivación para enfrentar un problema, hacer valer los derechos propios o de otros o buscar una transformación social (Mockus, 2009).

Por ejemplo, la gran mayoría de personas sentiría mucha ira si alguien hace una afirmación falsa e injuriosa sobre ellas, algo que afecte su identidad y su reputación frente a los demás. Esa ira aparece como una señal de que hay un obstáculo importante frente a algo valioso, en este caso la identidad (es decir, su concepción sobre sí mismo), el reconocimiento o la valoración social. Es normal que esta situación a todos nos dé ira y que esta ira nos motive a actuar inmediatamente. Sin embargo, si no tenemos una cierta capacidad de manejo de la ira, fácilmente podemos responder agresivamente contra la persona que hizo la afirmación injuriosa y busquemos destruirla, someterla o hacer una afirmación igual o peor sobre la persona.

Si actuamos impulsivamente en este tipo de situaciones, difícilmente estaríamos resolviendo el problema y, en cambio, lo estaríamos empeorando. Por el contrario, si poseemos la capacidad para manejar la ira, podremos tener un poco más de calma para identificar mejores respuestas que puedan directamente ayudar a solucionar el problema. En últimas, la competencia de manejo de la ira no busca hacer desaparecer la emoción, ya que eso no es posible ni deseable. En cambio, se trata de que las personas puedan manejar cómo responden ante esta emoción, es decir, que las personas puedan manejar su ira, y no que su ira las maneje.

Empatía (competencia emocional)

Es la capacidad para sentir lo que otros sienten o, por lo menos, sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros (Hoffman, 2002). Por ejemplo, alguien demuestra empatía si le duele que otras personas sufran o si se alegra con lo bueno que les pasa a otros. La empatía no se refiere solamente a identificar las emociones de otros, lo que sería un proceso puramente cognitivo; implica sentir algo que esté relacionado con lo que siente otro, por lo que se puede considerar un proceso de comunicación en el plano emocional. Es estar conectado emocionalmente con el otro.

La empatía es fundamental para la convivencia pacífica, entre otras razones porque puede ayudar a evitar que las personas maltraten a otros. Si a mí me duele el dolor de otros, es menos probable que yo cause ese dolor. Si lo he causado, es más probable que quiera hacer algo por reparar el daño. Además, si veo a una persona sufriendo, es más probable que sienta compasión y quiera hacer algo por aliviar ese sufrimiento.³

Como se mostró en el capítulo anterior, la empatía es una de las variables que más median la relación entre exposición a violencia comunitaria y agresión. Es decir, quienes viven en contextos violentos desarrollan menos empatía (se desensibilizan con más facilidad frente al dolor de otros) que los que crecen en contextos más pacíficos. Además, quienes sienten menos empatía recurren con más frecuencia a la agresión.

Finalmente, la empatía también se refiere a sentir algo similar o compatible con lo que sienten los (demás) animales, y esto parece estar relacionado con evitar el maltrato de animales y promover su bienestar (Ascione, 2004; Ascione y Weber, 1996).

³ A pesar de que la empatía parece ser necesaria para generar este tipo de acciones prosociales, no parece ser suficiente. Es posible, por ejemplo, que alguien sienta empatía por el sufrimiento de otros y prefiera alejarse de la situación para evitar el malestar que puede generarle esa empatía (Eisenberg, Eggum y Edwards, 2010). La empatía debe complementarse con otras competencias para que realmente se traduzca en acción.

Toma de perspectiva (competencia cognitiva)

Es la capacidad para comprender una situación particular desde múltiples puntos de vista, para ponerse mentalmente en los zapatos de los demás. Por ejemplo, en una discusión alguien con poca capacidad para tomar perspectiva sólo tendrá una visión sobre el asunto: la suya. En cambio, alguien con gran capacidad de toma de perspectiva podrá imaginar y comprender las posiciones de otros, a pesar de no compartirlas. Incluso, una marcada capacidad de toma de perspectiva le podrá permitir imaginar qué diría una tercera persona neutral que observe la discusión sin estar involucrada.

Selman (1980) y Kohlberg (1992) han mostrado la importancia central que tiene la capacidad de descentración, o toma de perspectiva, para el desarrollo moral. De manera similar, lograr acuerdos de beneficio mutuo es mucho más probable si alcanzamos a comprender los distintos puntos de vista que tienen otros sobre una situación. Además, desarrollar una buena toma de perspectiva contribuye a comprender mejor las intenciones de otros y a caer menos en el sesgo hostil en la atribución de intenciones, que, como se mostró en el capítulo anterior, está muy relacionado con la agresión, especialmente con la agresión reactiva.

Generación creativa de opciones (competencia cognitiva)

Es la capacidad para imaginar muchas maneras de resolver un problema. Es la creatividad aplicada a la generación de alternativas para enfrentar una situación problemática. Varias investigaciones han mostrado que cuando dicha competencia no está bien desarrollada, las personas pueden recurrir más fácilmente a resolver las situaciones por la fuerza, con agresión, porque no parecen contar con otras alternativas. Ronald Slaby y Nancy Guerra (1988), por ejemplo, encontraron que los adolescentes con más problemas de delincuencia y violencia son capaces de generar aproximadamente dos soluciones ante una situación conflictiva; mientras que los menos agresivos pueden generar entre tres y cuatro soluciones.

Esto indica que los más pacíficos tienen un repertorio más amplio de posibilidades de respuesta frente a un conflicto, lo cual

permite que sea más fácil para ellos encontrar opciones que resuelvan el problema sin recurrir a la agresión. Los más agresivos, en cambio, con frecuencia sólo ven dos opciones posibles: «si me hacen eso (una ofensa), yo podría dejarme o responderle; pero como no me voy a dejar, toca darle». Es decir, piensan que las únicas posibilidades son ceder o responder agresivamente. De manera similar, en una entrevista con una adolescente de 14 años sobre un conflicto que había tenido con una compañera, ella me respondió: «Si me buscan, me encuentran; eso de que me digan si está muy valiente, venga y pégueme, yo no me voy a poner a pensar si le voy a pegar o no le voy a pegar. Yo voy y le mando un puño o una cachetada». Quizás podría pensar en más alternativas para manejar la situación si tuviera más desarrollada su competencia de generación creativa de opciones.⁴

Algunas técnicas de creatividad, como la lluvia de ideas, en la cual el objetivo es imaginar muchas alternativas diversas tratando de evitar emitir juicios sobre ellas, son útiles para la práctica de esta competencia. Edward de Bono (1991 y 1999) ha desarrollado diversas estrategias justamente para facilitar este proceso. En sus trabajos sobre pensamiento lateral, De Bono propone que la primera reacción que muchos tenemos ante una nueva idea es juzgarla, frecuentemente descartándola por no ser viable o por no lograr alguno de los objetivos. No obstante, si suspendemos temporalmente ese juicio, podríamos usar la idea como puente para generar un repertorio más amplio de ideas, entre las cuales seguramente podrían encontrarse algunas que sí sean viables y que sí cumplan con los objetivos propuestos. Pensar en lo contrario de lo buscado, buscar una analogía, mirar objetos que no tienen que ver con el problema o escoger palabras aleatoriamente son algunas de las técnicas propuestas por De Bono (1991 y 1999) para facilitar la generación de ideas novedosas.

⁴ La generación creativa de opciones ayuda tanto a ampliar el repertorio que podrá ser usado en una ocasión futura como a pensar en opciones en el momento mismo de la situación conflictiva.

Consideración de consecuencias (competencia cognitiva)

Es la capacidad para considerar los distintos efectos que tiene cada alternativa de acción. Estas consecuencias pueden ser para sí mismo, personas cercanas, personas lejanas o animales o el medio ambiente. Además, pueden ser consecuencias de corto o de largo plazo. Si consideramos las consecuencias de nuestras acciones, es mucho más probable que escojamos actuar de maneras que nos benefician a todos: tanto a nosotros mismos como a quienes puedan verse afectados por nuestras acciones.

Slaby y Guerra (1988) encontraron que los adolescentes que están más involucrados en delincuencia y violencia piensan en promedio entre una y dos consecuencias de una acción agresiva, mientras que los más pacíficos piensan en promedio en tres consecuencias. Seguramente, al tener en cuenta más consecuencias, podrán identificar con más facilidad los efectos negativos de las acciones agresivas, algo que quizás no es obvio para quien no tiene tan presente todas las consecuencias de estas acciones. De igual manera, pensar en pocas consecuencias probablemente está relacionado con una visión de corto plazo que le da muy poca importancia al futuro, tal y como lo han mostrado estudios sobre los jóvenes más involucrados en actividades criminales violentas (por ejemplo, Salazar, 1990).

Una mayor consideración sobre las consecuencias también puede ayudar a que las personas asuman una mayor responsabilidad por las acciones propias, así como por las faltas de acción. En otras palabras, es más difícil para mí librarme de la responsabilidad frente a mis actos si tengo muy presentes las consecuencias de mis acciones y de mis omisiones. Por lo anterior, resulta fundamental combinar la consideración de consecuencias con la empatía. La consideración de consecuencias puede servir para identificar cómo la agresión daña a otros, pero sólo la empatía le dará una valencia negativa a esta consecuencia (me siento mal porque lo que hice o dejé de hacer puede hacer daño a otros).

Pensamiento crítico (competencia cognitiva)

Robert Ennis ha definido el pensamiento crítico como un «pensamiento reflexivo, basado en razones, que está enfocado en decidir qué creer y hacer» (1987: 10). Pensamiento reflexivo quiere decir que no es automático, sino que permite hacer una pausa y analizar razones antes de llegar a conclusiones. De esta manera, es posible cuestionar y tantear la validez de cualquier creencia, afirmación o fuente de información y así decidir si creer o no en lo que otros dicen o si hacer o no lo que otros hacen. Así mismo, el pensamiento crítico permite cuestionar cuanto ocurre en la sociedad e identificar cómo la realidad podría ser distinta a como es actualmente. Esto es fundamental para promover responsabilidad social y participación democrática. El pensamiento crítico puede contribuir a la convivencia pacífica por distintas razones. Una de ellas es que, tal y como se explicó en el capítulo anterior, existen muchas creencias aceptadas socialmente que refuerzan y validan la agresión y la violencia, por ejemplo, «si no se puede por las buenas toca por las malas» o «la gente que es golpeada, muchas veces se lo merece». El pensamiento crítico ayuda a tomar distancia de esas creencias y a cuestionar su validez. Esto es crucial si queremos que esas creencias dejen de ser transmitidas de generación en generación.

El pensamiento crítico también es fundamental para evitar dejarse llevar por los mensajes explícitos e implícitos que transmiten los medios de comunicación. Con demasiada frecuencia, los medios tienen un alto contenido de violencia y la presentan de manera que podría verse como necesaria, justificable, y hasta divertida. Diversos estudios rigurosos han demostrado consistentemente que observar violencia en televisión o en videojuegos aumenta el riesgo de comportamientos agresivos y violentos (Anderson y Dill, 2000; Donnerstein, Slaby y Eron, 1994; Huesmann, Moise-Titus, Podolski y Eron, 2003). Varias iniciativas han buscado limitar el contenido violento de los medios de comunicación, pero han logrado avances limitados o nulos (Huesmann y Skoric, 2003). Las intervenciones educativas que promueven el pensamiento crítico frente a los medios de comunicación representan una alternativa valiosa que protege a los receptores de los medios y les permite

tomar distancia de lo que los medios les están llevando a pensar, valorar y hacer (Slaby y Watts, 2007).

Por otro lado, como se mostró en el capítulo anterior, con frecuencia las acciones agresivas y violentas ocurren en contextos sociales en las que los otros presentes ejercen una presión muy fuerte. El pensamiento crítico puede ser una competencia fundamental para resistirse a esa presión de grupo; permite hacerse consciente de esa presión y tomar distancia para poder actuar de acuerdo con criterios propios, autónomos, y no simplemente hacer lo que el grupo espera que haga.

Escucha activa (competencia comunicativa)

Esta competencia implica no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino demostrarles a los demás que están siendo escuchados. Esto puede suceder de dos maneras: por un lado, demostrando atención con el lenguaje corporal o evitando interrumpir a los demás mientras hablan; por el otro, hacerles saber a los demás que están siendo escuchados, con estrategias como parafrasear (repetir en las propias palabras lo que entiendo que dice el otro: «Entonces, lo que me estás queriendo decir es que...»), clarificar (hacer preguntas para profundizar y entender mejor lo que el otro está tratando de decir: «Explicame mejor este punto»), reflejar (resaltar las emociones que percibo en el otro: «Se nota que esto te hace sentir...») o resumir lo que la otra persona está diciendo (sintetizar un relato: «En resumen, lo que estás diciendo es que...»).

En este sentido, la escucha activa no es escuchar en silencio, pasivamente (Gordon, 1970). Esta competencia es muy importante en la interacción ciudadana, ya que nos permite tomar la perspectiva del otro con mayor facilidad y asegurarle a esa persona que lo que está diciendo es valorado por nosotros. Además, le puede permitir al otro clarificar sus ideas.

Muchos problemas de convivencia pueden surgir de la poca o limitada capacidad para escucharse mutuamente. Sin escucha, fácilmente se generan interpretaciones sesgadas sobre el otro, lo que puede producir conflictos o hacerlos escalar. En cambio,

una buena escucha permite evitar malentendidos, entender la perspectiva del otro, llegar más fácilmente a acuerdos, y que esos acuerdos sean más estables, y, en general, mejorar las relaciones.

Asertividad (competencia comunicativa)

Es la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propios de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones (Lange y Jakubowski, 1980; Velásquez, 2005). Muchos niños, niñas y adultos creen que frente a una ofensa solamente hay dos opciones: «dejarse» o responder agresivamente. La asertividad es una tercera alternativa, por medio de la cual las personas pueden ponerle freno a la ofensa sin recurrir a la agresión.

La asertividad facilita hacer reclamos de manera calmada, aumentando la posibilidad de que esos reclamos sean tenidos en cuenta. Permite también responder de maneras no agresivas frente a las situaciones de injusticia o maltrato que las personas observen a su alrededor, no solamente las que sufren directamente. Es decir, la asertividad es una competencia que no sólo facilita la comunicación clara y directa entre las personas, sino que contribuye a que se respeten tanto los derechos propios como los de los demás. En el fondo, refleja ser consciente de que los derechos propios son tan válidos como los de los demás. De esta forma, la asertividad permite frenar y evitar que escale la agresión en la que se está involucrado, así como la agresión y el maltrato que se observa entre otros. Además, como se mostró en el capítulo anterior, en contextos violentos es justamente donde hace más falta desarrollarla.

Todo lo anterior resalta la importancia de estas ocho competencias ciudadanas para la promoción de la convivencia y la prevención de la agresión y la violencia. El resto del capítulo está dedicado a los principios pedagógicos que hemos identificado como fundamentales en pro del desarrollo de estas competencias, así como el clima del aula y el clima institucional necesarios para que esto ocurra. Los siguientes capítulos ofrecen estrategias concretas, a fin de promoverlas en la escuela.

ENFOQUE PEDAGÓGICO: SE APRENDE EN LA ACCIÓN, NO EN EL DISCURSO

En términos pedagógicos, la propuesta de desarrollo de competencias ciudadanas se basa en cinco principios:

1. Aprender haciendo.
2. Aprendizaje significativo.
3. Aumento progresivo de complejidad, siempre en la *zona de desarrollo próximo*.
4. Autoeficacia.
5. Motivación intrínseca y por identificación.

A continuación describo cada uno de ellos. El enfoque de competencias se basa en el supuesto de que su aprendizaje y desarrollo ocurre en la práctica, no en el discurso. El principio pedagógico central es *aprender haciendo*. Es decir, los niños no desarrollan empatía, toma de perspectiva o asertividad con discursos sobre la importancia de estas competencias, sino con oportunidades para ponerlas en práctica. Discursos en los que se les repita a los niños una y otra vez que deben ser buenos, que no deben pelear o que deben preocuparse por los demás, para dar unos pocos ejemplos, tienen un alcance muy limitado. En cambio, se requiere que los estudiantes pongan en práctica la competencia una y otra vez en situaciones cada vez más complejas y reciban retroalimentación sobre cómo pueden ir la desarrollando aún más. El rol central de los docentes se convierte entonces en 1) generar oportunidades para la práctica de las competencias y 2) aprovechar las oportunidades para la práctica que se den espontáneamente. En ambos casos, los docentes deben darles el apoyo a los estudiantes para que puedan practicar sus competencias con un grado de desempeño cada vez más elevado.

En este sentido, el desarrollo de competencias ciudadanas es similar a otras áreas. Por ejemplo, para resolver problemas matemáticos sería muy limitado si los estudiantes solamente escucharan lo que dice el(la) docente, incluso si lo que hace es resolver problemas. Los estudiantes necesitan oportunidades para poner en práctica sus competencias enfrentándose a problemas cada vez más com-

plejos, con la posibilidad de equivocarse y de recibir retroalimentación sobre cómo hacerlo mejor la próxima vez.

Las oportunidades para la práctica de las competencias ciudadanas pueden ser hipotéticas, reales o hipotéticas basadas en situaciones reales. Una situación hipotética puede ser un caso creado para representarse como juego de roles, que es una dramatización en la cual se le asigna un rol a un estudiante y otro rol a otro estudiante y deben actuar la situación sin un libreto previo⁵ (Ossa, 2004). Por ejemplo, pueden llevar a cabo un juego de roles representando un conflicto en el que ambas partes deban poner en práctica las competencias de escucha activa, toma de perspectiva y generación creativa de opciones. Este tipo de simulaciones son buenas oportunidades para el desarrollo inicial de alguna competencia, dado que no son situaciones tan complejas como las que ocurren en la vida real, no tienen toda la carga emocional de las situaciones de la vida real y permiten que se equivoquen y lo hagan de nuevo sin que haya un efecto negativo.

Por ejemplo, si apenas están aprendiendo a parafrasear, es necesario que tengan oportunidades de practicarlo en situaciones simuladas antes de lanzarse a utilizarlo en una situación real, como una mediación (véase capítulo 3). En cualquier caso, es importante que los estudiantes logren involucrarse en sus roles de manera que realmente hagan el esfuerzo de buscar una solución, pero evitando llegar demasiado pronto a una solución que podría considerarse mágica o no realista (por ejemplo, darse la mano y prometerse nunca volver a pelear). De lo contrario, podrían estar perdiendo de la oportunidad de practicar las competencias que la actividad busca desarrollar.

⁵ Los únicos libretos en un juego de roles son las descripciones de la situación que aclaran cuál es la perspectiva de cada parte sobre el problema, y que con frecuencia son perspectivas distintas (tal y como ocurre en la vida real, cada persona puede ver la misma situación de una manera distinta). El libreto no da indicaciones sobre cómo actuar para resolver el problema; eso lo deben buscar los mismos estudiantes durante la dramatización. Los juegos de roles pueden hacerse con una pareja, actuando enfrente de todos los demás o en parejas simultáneas (todas las parejas en un salón actuando el mismo juego de roles al tiempo). Lo primero permite que todos analicen la misma situación, pero lo segundo, que todos tengan la oportunidad de practicar las competencias. En cualquier caso, los juegos de roles no son sencillos de implementar y requieren mucha práctica para que los estudiantes y docentes se familiaricen con su dinámica.

A pesar de ser situaciones hipotéticas, es útil que de alguna manera se parezcan a situaciones que sí ocurren en la realidad de los estudiantes. Es decir, que sean simulaciones inspiradas en eventos reales. Por ejemplo, los juegos de roles de conflictos pueden inspirarse en conflictos típicos para los estudiantes de las edades con las que se está trabajando. Así, la situación es más significativa para ellos y, por ende, están más motivados por ella. Ésa es la interpretación del *aprendizaje significativo*: que puedan relacionar cuánto están aprendiendo con situaciones que hayan vivido o que estén viviendo en sus relaciones cotidianas (adaptado de Ausubel, 1968).

Las situaciones hipotéticas también son útiles para practicar el uso de símbolos sencillos que permitan recordar la competencia. Por ejemplo, *Respibomba* es el nombre que un estudiante de quinto de primaria⁶ le dio a la técnica de respirar profundo para calmarse, suponiendo que uno tiene una bomba de aire por dentro que debe inflar y desinflar. Respibomba se puede practicar de manera sencilla pidiéndoles a los estudiantes que imaginen una situación que les podría generar mucha ira, como que se enteran de que un amigo cercano está divulgando sus secretos. Podrían practicar el respibomba como preparación de un encuentro imaginario que tendrán con su amigo para decirle (asertivamente) lo que piensan de lo ocurrido. Estos símbolos son muy útiles para llegar a usar las competencias en situaciones reales. Por ejemplo, en una situación real en la que alguno realmente necesita manejar su ira, un compañero o el docente le puede recordar el respibomba, y así es más factible que lo pueda aplicar. Pero para realmente poderlo usar en la situación real debe haber podido aprenderlo y practicarlo en la situación hipotética.

Las situaciones reales que sirven de oportunidades para practicar las competencias son muy frecuentes en la vida escolar. En un día escolar hay innumerables conflictos, decisiones colectivas, situaciones de agresión, problemas de disciplina y muchas otras situaciones que se pueden prestar para practicar las competencias. Estas situaciones reales son las que más ponen a prueba las com-

⁶ Estudiante del Colegio Compartir Suba, de Bogotá. En México, el nombre se cambió por respiglobo.

petencias. A alguien le puede costar mucho trabajo una respuesta asertiva en una situación real, a pesar de lograrla con facilidad en un juego de roles. Esto se debe, en gran parte, a que en la situación real hay emociones muy fuertes ausentes en los juegos de roles. En todo caso, se requiere haber practicado la competencia muchas veces antes para que en la situación real pueda usarla con naturalidad.

Las situaciones hipotéticas basadas en eventos reales representan una opción intermedia. Por ejemplo, es posible pedirle a cada estudiante que piense en la situación más reciente que haya tenido en la que haya sentido mucha ira. Prácticamente todos pueden recordar una situación y la mayoría la tienen tan presente que alcanzan a sentir algo de esa ira. Sin embargo, no es la situación real, lo cual permite que ensayen la competencia sabiendo que pueden equivocarse y que pueden volverlo a intentar luego de analizar cómo mejorar en su desempeño de la competencia.

Todo esto es un proceso lento. El aprendizaje y desarrollo de competencias no ocurren de un momento a otro. Por esta razón, los talleres aislados y esporádicos nunca son suficientes para el desarrollo de las competencias ciudadanas. Incluso, los talleres inspiradores, lúdicos y creativos que mueven emocionalmente a las personas no logran transformaciones de fondo si no vienen acompañados de oportunidades sistemáticas y prolongadas de práctica de las competencias que se quieren desarrollar. A pesar de que al final de este tipo de talleres los participantes puedan llegar a afirmar que sienten que sus vidas han cambiado, difícilmente lo han hecho si lo único que se logra es sensibilizar frente a un tema.

Al pasar de la práctica de competencias en situaciones hipotéticas a la práctica en situaciones reales, los estudiantes van enfrentándose a situaciones cada vez más exigentes y complejas. En cualquier caso, es importante mantenerse siempre en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes (Vygotsky, 1978), es decir, en aquel grado de complejidad en el cual las actividades representan un reto para los estudiantes (no son demasiado fáciles), pero un reto alcanzable (no son demasiado difíciles). Según Vygotsky (1978), esta zona corresponde a lo que los estudiantes logran realizar con el soporte de algún adulto o compañero; pero difícilmente lo lograrían sin ese apoyo. Por ejemplo, hemos visto que cuando los estudiantes

están aprendiendo a ser asertivos, sus compañeros los ayudan a desempeñarse mejor dándoles retroalimentación sobre cómo pueden hacerlo de manera más natural y efectiva.

Este aumento progresivo de la dificultad, pero manteniéndose en la zona de desarrollo próximo, es fundamental también para el desarrollo de la *autoeficacia*, la creencia en las propias capacidades para lograr algo (Bandura, 1989). Si los estudiantes deben enfrentarse a retos cada vez más exigentes, pero retos que pueden lograr, cada vez van a sentirse más capaces de afrontar sus problemas cotidianos con sus competencias. Alguien con baja autoeficacia difícilmente va a ensayar las competencias en su vida real, porque no va a creer que lo va a lograr, o puede desistir fácilmente luego del primer obstáculo. En cambio, alguien con alta autoeficacia persistirá incluso ante las situaciones más difíciles (Bandura, 1989). La autoeficacia es fundamental para promover la disposición a usar en la vida cotidiana las competencias que pueden estar aprendiendo en clase.

Finalmente, el enfoque pedagógico de las competencias ciudadanas busca que éstas se usen porque la persona lo decide autónomamente, y no por una imposición externa. Es decir, lo que se quiere es que los docentes cumplan un rol importante mientras se están aprendiendo las competencias; pero que todo lleve a que la intervención de los docentes no se necesite en el futuro, sino que el mismo estudiante las use autónomamente porque ha identificado los beneficios que le pueden traer las competencias para su vida y para los demás. En términos de Deci y Ryan (1985), esto lleva a privilegiar la *motivación intrínseca* (realizar algo por el disfrute mismo de la actividad) o la *motivación por identificación* (realizarlo porque la persona lo considera valioso, aun cuando no disfrute tanto hacerlo), en vez de la *motivación por regulación externa* (realizarlo por recibir un premio o por evitar un castigo).⁷ Por ejemplo, no

⁷ Realizar algo por lograr un premio o por evitar un castigo es lo que muchos llaman motivación extrínseca. Sin embargo, para Deci y Ryan (1985) la motivación extrínseca es más amplia porque incluye todos los casos en los que la acción se realiza por lograr algo distinto a la acción misma, lo cual incluiría también la motivación por identificación, porque allí la persona no realiza las acciones por el disfrute mismo de la actividad, sino porque la considera importante y se va a sentir bien consigo misma luego de realizarla.

tiene sentido que la formación ciudadana lleve a que las personas escuchen activamente a otros sólo cuando reciben un premio por hacerlo. En ese caso, difícilmente lo van a hacer una vez no estén los premios. En cambio, si se privilegia que las personas escuchen activamente porque disfrutan haciéndolo o porque lo consideran valioso, es mucho más probable que lo hagan autónomamente, cuando ya no está el docente presente.

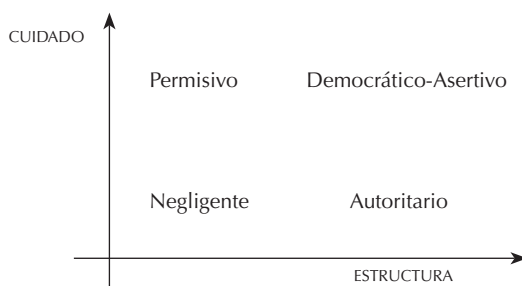
Para lograr esto último, es importante asegurar, en primer lugar, que las actividades realizadas sean interesantes, innovadoras o divertidas. Actividades monótonas o repetitivas pueden aburrir y desconectar con facilidad a la mayoría de los estudiantes, lo cual afectará necesariamente su aprendizaje. En segundo lugar, los estudiantes deben lograr entender el sentido de las actividades: por qué lo que están aprendiendo es relevante para sus vidas, de qué manera les va a servir para enfrentar problemas presentes o futuros o de qué forma les ayuda a que haya menos maltrato, agresión o abuso entre quienes están a su alrededor.

EL CLIMA PROPICIO PARA LA CONVIVENCIA: CLIMA DEL AULA E INSTITUCIONAL

Las competencias ciudadanas se desarrollan en la práctica, lo cual resalta la importancia de ambientes que permitan y promuevan esa práctica. Por esta razón, es fundamental que el clima del aula y el clima de la institución educativa sean coherentes con las competencias que se busca implementar. El clima del aula se refiere a la atmósfera de trabajo y a la calidad de las relaciones entre estudiantes, y entre docentes y estudiantes en el aula (Somersalo, Solantaus y Almqvist, 2002). Hay por lo menos dos dimensiones importantes en el clima del aula (Jiménez, 2008; Pianta, La Paro y Hamre, 2008: 1) el cuidado en las relaciones y 2) la estructura de la clase.

El *cuidado en las relaciones* incluye, entre otros aspectos, la preocupación mutua por el bienestar del otro, la calidez y el afecto en las relaciones, la comunicación clara y abierta, la cohesión del grupo, el manejo constructivo de conflictos, el tomar realmente en serio al otro y el apoyo a quien lo necesite. La *estructura de la clase* se refiere al establecimiento de normas y a su aplicación consistente,

Fig. 10. Cuatro estilos docentes o parentales dependiendo de la estructura y el cuidado de las relaciones



Fuente: elaboración propia.

al orden en la clase y al seguimiento de instrucciones. Ambas dimensiones son importantes para el desarrollo de las competencias ciudadanas.

El estilo con el que un docente maneja su clase puede privilegiar una de estas dos dimensiones del clima del aula, ambas o ninguna (Hughes, 2002), y conformar así cuatro estilos⁸ (figura 10):

Estilo autoritario (alto en estructura, bajo en cuidado)

Un docente con estilo autoritario privilegia que la clase esté en orden, que se sigan las instrucciones, que se cumplan sus órdenes, que los estudiantes estén juiciosos trabajando; pero no se preocupa tanto por la calidez en las relaciones, ni por brindar afecto. Un estilo autoritario lleva con frecuencia a que un docente plantee la relación con sus estudiantes como una lucha por el control de la clase. Con frecuencia el docente define, modifica y aplica normas arbitrariamente, sin una coherencia clara y sin consultarlo con los estudiantes. Los gritos y la cantaleta son usuales. En el caso extremo, un estilo autoritario puede llevar al maltrato de los estudiantes y al abuso del poder de un docente.

⁸ Algunas propuestas basadas en justicia restaurativa incluyen dimensiones similares de apoyo (equivalente a cuidado) y control (equivalente a estructura), que forman cuatro estilos: punitivo (equivalente a autoritario), permisivo, negligente y restaurativo (equivalente a democrático-asertivo) (Britto, 2010; McCold y Wachtel, 2003).

Al entrar a una clase de un docente autoritario usualmente se observa que los estudiantes están trabajando, cada uno en su lugar, aunque realmente la mayoría siente temor, porque saben que pueden ser reprimidos por cualquier muestra de indisciplina. Claramente este estilo no es congruente con la puesta en práctica de las competencias ciudadanas por parte de los estudiantes. Por ejemplo, es muy difícil para un estudiante ensayar una respuesta asertiva ante lo que considera una injusticia por parte de un docente, porque tiene temor (justificado) de recibir como respuesta una fuerte demostración del poder de éste. También es difícil que los estudiantes generen empatía con los demás porque no ven que esto sea valorado explícitamente por el docente. Además, si respetan las normas, lo hacen por temor, no porque hayan comprendido su importancia para la vida en sociedad, lo cual puede llevar a que no le vean problema a romperlas, siempre y cuando lo hagan a escondidas de quien represente la autoridad.

Estilo permisivo (bajo en estructura, alto en cuidado)

Los docentes en este estilo usualmente son muy afectuosos con los estudiantes y muy apreciados por ellos, pero no definen normas, ni límites, o si los definen, no los hacen cumplir. Con frecuencia resulta muy difícil para un docente con estilo permisivo avanzar en su programa académico. Al entrar a una de sus clases se nota mucho desorden, muy poco seguimiento de instrucciones y muy pocos estudiantes escuchándolo o trabajando autónomamente, y, con frecuencia, agresiones entre los estudiantes.

Hay mucho cariño y compromiso con los estudiantes, pero poco aprendizaje. Esto afecta no solamente el aprendizaje de las áreas académicas, sino el desarrollo de competencias ciudadanas. Por otro lado, pasar por alto o tolerar comportamientos agresivos entre los estudiantes envía un mensaje indirecto de aceptación, lo cual puede terminar legitimando estos comportamientos (Bear, 1998). Con este estilo los estudiantes también pueden perderse de comprender el sentido y la importancia de las normas para la vida en sociedad, dado que no ven que se usen o se apliquen.

Además, los problemas disciplinarios hacen difícil que los estudiantes puedan aprender sobre cualquier tema, incluso temas de convivencia o democracia. Justamente, el principal argumento que dan los docentes con estilos autoritarios para justificar su estilo es una reacción a los problemas del estilo permisivo: tienen que ser fuertes porque, si no, sus estudiantes los dominarían y no podrían hacer clase. Sin embargo, este argumento supone que sólo existen estas dos opciones, lo cual es falso, como se muestra enseguida.

Estilo negligente (bajo en estructura, bajo en cuidado)

En este estilo no hay demostraciones explícitas de afecto, pero tampoco hay normas, ni límites aplicados consistentemente. Con frecuencia pareciera haber una desconexión entre docente y estudiantes. Los docentes con este estilo no tienen problema en retirarse del salón y dejar solos a los estudiantes, o dedicarse a corregir trabajos enfrente de ellos, mientras los desatienden completamente. En nuestras investigaciones hemos observado casos en los que la desatención llega incluso a que estudiantes se agredan físicamente a pocos metros de distancia del docente y éste no reacciona. Varias situaciones similares han sido descritas detalladamente por Parra et ál. (1992). En este estilo tampoco ocurren los aprendizajes que se esperarían en las áreas académicas, ni en competencias ciudadanas.

Estilo democrático-assertivo⁹ (alto en estructura, alto en cuidado)

En este estilo son prioridad tanto el cuidado en las relaciones como la estructura de la clase. Los docentes que favorecen este estilo logran una relación afectuosa y cuidadosa con sus estudian-

⁹ Tanto Diane Baumrind (1973), en su trabajo original sobre estilos parentales, como más recientemente Jan Hughes (2002), en su adaptación a estilos docentes, usan el término *autoritativo* para referirse a este cuarto estilo. Sin embargo, en nuestro trabajo hemos preferido evitarlo, porque encontramos que con frecuencia se confunde con autoritario.

tes, con muy buena comunicación, al mismo tiempo que definen y aplican consistentemente normas para el funcionamiento de la clase. Por lo general, esas normas son definidas con la participación de todos, así que los estudiantes conocen muy bien los límites existentes y entienden su sentido (Charney, 2002; Nelsen, 2001). En este estilo es común encontrar que los estudiantes progresen en lo académico en un ambiente agradable y con altas expectativas de los docentes sobre lo que los estudiantes son capaces de lograr. En este estilo es más viable que los estudiantes avancen hacia la regulación autónoma, es decir, requieren cada vez menos una autoridad externa que controle su disciplina.

Éste es el estilo ideal para el desarrollo de competencias ciudadanas. Por un lado, en este estilo usualmente se logra desarrollar las clases sin tantas interrupciones por razones de disciplina, lo cual hace que el tiempo real para los aprendizajes sea alto. Por otro lado, a diferencia del estilo autoritario, en éste los estudiantes efectivamente pueden participar, son escuchados y sus opiniones son en realidad tenidas en cuenta.¹⁰ Esto permite la práctica de procesos democráticos de manera cotidiana, como la construcción y los ajustes de las normas para la clase, la toma de decisiones sobre proyectos o la solución de problemas colectivos y conflictos. Es decir, este estilo les abre la posibilidad a los estudiantes de tener una participación en las decisiones sobre lo que ocurre en la clase.

El clima del aula que se logra permite que los estudiantes puedan generar opciones creativas para resolver problemas, presentar sus posiciones de maneras asertivas, escuchar activamente a los demás, tomar diversas perspectivas, generar empatía con sus compañeros y poner en práctica su pensamiento crítico frente a lo que pasa en su contexto cercano. Los problemas de agresión o disciplina son tomados como oportunidades para el aprendizaje de

¹⁰ Participar en la construcción de las normas no implica que los estudiantes las decidan autónomamente. Los docentes deben en cualquier caso cumplir una labor central en las decisiones, por ejemplo, asegurándose de que ningún estudiante pueda ver vulnerados sus derechos. Esto es particularmente importante en el momento de definir sanciones, dado que con frecuencia los estudiantes, especialmente los más pequeños, proponen sanciones desproporcionadas para faltas menores. Los docentes deben asegurarse de que las sanciones sean razonables y tengan sentido, por ejemplo, buscando la reparación del daño causado (Charney, 2002).

formas pacíficas de relacionarse. El clima del aula que se genera es congruente con lo que Lawrence Kohlberg, quizás el principal investigador sobre desarrollo moral del siglo xx, llamaba atmósfera moral, y que buscaba promover con su propuesta de Comunidad Justa (Kohlberg, Power y Higgins, 1989).

Los estilos docentes no son completamente estables y pueden modificarse. De hecho, un docente no realiza sus clases siempre con el mismo estilo, aunque sí tiene uno que se evidencia con más frecuencia que los otros. Uno de los momentos privilegiados para que estos cambios ocurran es durante la formación inicial, en especial cuando los futuros docentes viven sus primeras experiencias en las prácticas pedagógicas de sus licenciaturas o en espacios equivalentes (Jones, 2006; Uribe, 2008). Sin embargo, también es posible lograr cambios en estilos docentes entre aquellos que llevan años ejerciendo la profesión, sobre todo si los mismos docentes asumen una disposición abierta a descubrir en qué podrían mejorar y cómo lo podrían lograr. Esto se facilita cuando, por ejemplo, están dispuestos a dejar que se filmen sus clases y luego analizar las videograbaciones, o a constituir parejas de colegas dispuestas a observarse y apoyarse mutuamente.

En últimas, cambios en estilos docentes implican generar sus propias competencias ciudadanas. Por ejemplo, el cambio de un estilo autoritario a un estilo democrático-asertivo conlleva el desarrollo de empatía, la cual es una competencia central para la promoción del cuidado (González, 2010). Por otro lado, el cambio de un estilo permisivo a uno democrático-asertivo implica la asertividad para que el docente tenga más capacidad de manejar la clase, construir normas con los estudiantes y ser consistente en su aplicación.

Promover un clima del aula que sea consistente con el desarrollo de competencias ciudadanas requiere estrategias concretas de manejo del aula. Según muchos estudios que han entrevistado a docentes, la gran mayoría considera que saber cómo crear un clima constructivo en sus aulas es uno de los conocimientos más importantes para su labor, pero es también algo que casi nunca les enseñan de maneras concretas en sus etapas de formación para ser docentes (véase revisión en Jones, 2006).

Esto contrasta con el amplio conocimiento que existe hoy en día sobre estrategias prácticas y efectivas para crear ambientes cons-

tructivos en el aula, ambientes consistentes con estilos democrático-assertivos (Bear, 1998; Charney, 2002; Evertson y Weinstein, 2006; Jones y Jones, 2007; Lemov, 2010; Mackenzie, 2003; Marzano et ál., 2005; Nelsen, 2001; Shelton y Stern, 2004). Promover estas estrategias e integrarlas de manera formal a los currículos de formación de docentes es quizás una de las mayores oportunidades actuales para lograr una mejora sustancial en la calidad de la educación.

A diferencia de otros países de América Latina, en Colombia no existe un currículo nacional que todos los colegios deban seguir. En cambio, existen unas áreas académicas que cada colegio decide cómo enseñar. La propuesta de competencias ciudadanas busca que éstas se trabajen de manera transversal en esas áreas. Es decir, en vez de tener exclusivamente un espacio fijo de formación ciudadana en el horario semanal de clases, el objetivo es que las competencias ciudadanas puedan promoverse desde todas las áreas académicas. En el libro *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas* (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004) propusimos diversas estrategias de cómo esta integración podría ocurrir para cada una de las áreas académicas (matemáticas, lenguaje, educación física, música y arte, ciencias naturales, ciencias sociales, informática).

Dichas estrategias se pueden sintetizar en dos grandes caminos complementarios. Uno está constituido por las estrategias pedagógicas que se prestan muy bien para promover competencias ciudadanas al mismo tiempo que se promueven aprendizajes de las áreas académicas: 1) discusión de dilemas morales, 2) juegos de roles, 3) aprendizaje cooperativo, 4) proyectos y 5) aprendizaje por medio del servicio (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). En varios estudios hemos encontrado que este tipo de estrategias no solamente contribuye al desarrollo de competencias ciudadanas, sino que ayuda a lograr un mejor aprendizaje del área académica (Alarcón, 2004; Bermúdez, 2009; Ossa, 2005; Trujillo, 2006). El segundo camino es justamente promover un clima del aula que permita y favorezca la práctica de competencias ciudadanas. Esto puede, y debe, ocurrir en las clases de todas las áreas académicas. Es decir, es una labor de todos los docentes.

En el ámbito institucional, el clima es un término global que abarca distintos aspectos de la calidad de las relaciones en la co-

munidad educativa. El clima institucional se refiere a las relaciones entre docentes, estudiantes, directivas, orientadores, personal de apoyo, padres/madres de familia y personal administrativo, e incluye aspectos tan diversos como el sentido de pertenencia, la satisfacción laboral, la conexión percibida entre los miembros de la comunidad educativa, el apoyo con el que todos perciben que pueden contar o la percepción sobre qué tanto las opiniones de cada uno son tenidas en cuenta (LaRusso, Jones, Brown y Aber, 2009; Orpinas y Home, 2006).

Varios trabajos han relacionado el clima institucional con la convivencia entre los estudiantes. Por ejemplo, Kuperminc y colaboradores (1997) encontraron una asociación positiva entre el clima escolar percibido por los estudiantes y los problemas de agresión y delincuencia. Por otro lado, en una serie de estudios, Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming y Hawkins (2004) encontraron que el apego y el compromiso de los estudiantes con su escuela durante los grados de primaria y primeros de secundaria los protegen de problemas más adelante (durante la adolescencia o en la adultez temprana), como pertenencia a pandillas, participación en delincuencia y violencia, problemas académicos, actividad sexual temprana y uso y abuso de alcohol, nicotina y sustancias ilegales. Además, tanto Orpinas y Home (2006) como Khoury-Kassabri, Benbenishty y Astor (2005) han encontrado que un clima institucional positivo está asociado con el logro de prevenir la intimidación escolar.

Un clima institucional democrático permite que todos los miembros de la comunidad sientan que pueden involucrarse en los proyectos y decisiones importantes que afectan a la institución. Es decir, sienten que sus iniciativas y puntos de vista serán tenidos en cuenta. Esto facilita que se lancen a participar y a opinar poniendo en práctica su asertividad, su toma de perspectiva y su escucha, entre otras competencias, y que la respuesta recibida sea alentadora para que se motiven a seguirlo haciendo. Además, climas democráticos en la institución pueden hacer más probable que también se den climas democráticos en las aulas. Por ejemplo, en una institución con clima democrático, los docentes reciben el mensaje de que las decisiones importantes deben ser consultadas, debatidas y definidas colectivamente, tanto fuera como dentro del

aula. Los colegios que han implementado exitosamente programas basados en la propuesta de Comunidad Justa de Kohlberg (Kohlberg, Power y Higgins, 1989) son muy buenos ejemplos de esto último.

De manera similar, en una institución en la que cada persona siente que puede recibir apoyo emocional, si lo requiere, es más probable que todos estén dispuestos a proveerlo si alguien lo necesita. Nel Noddings (1992) sugiere que un requisito fundamental para lograr que las personas cuiden a otras es que se sientan cuidadas. Si queremos que los docentes tengan un trato cuidadoso con sus estudiantes y que promuevan el cuidado en sus aulas, es necesario que se sientan cuidados en la institución, que sientan que son importantes para la institución y que, en caso de requerirlo, van a recibir apoyo. Esto es esencial si se tiene en cuenta que continuamente los docentes deben enfrentarse a sobrecarga de trabajo y estrés (Gómez-Restrepo, Rodríguez, Padilla y Avella-García, 2009; Grayson y Álvarez, 2008; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001), y a situaciones en las que los progresos no son visibles en el corto plazo, a pesar de haber invertido enormes esfuerzos.

Por otro lado, en muchas instituciones educativas se presentan con demasiada frecuencia conflictos que involucran adultos, como conflictos entre docentes, entre docentes y estudiantes, entre docentes y directivas, o entre directivas y padres/madres de familia. Muchas veces se deja que las partes busquen solucionar los conflictos sin proveerles apoyo institucional para lograrlo, lo que reiteradamente lleva a que el conflicto escale o a que una de las partes se imponga por la fuerza sobre la otra parte.

En cualquiera de estos casos, se puede afectar el clima de la institución, lo cual termina desmotivando a las partes involucradas y a la comunidad en general. Además, se puede estar perdiendo la oportunidad de modelar maneras constructivas de manejar conflictos. Los estudiantes pueden enterarse y aprender lecciones contrarias a lo buscado con la formación ciudadana. En cambio, las escuelas pueden favorecer el clima institucional creando estrategias de prevención y manejo constructivo de conflictos (véase capítulo 3). Las formaciones de todos los adultos de una institución que incluyan estos temas o la definición de instancias de mediación o arbitraje pueden ser muy útiles para manejar estos conflictos, para

mejorar las relaciones entre todos y crear un clima entre adultos consistente con el buscado entre los niños y adolescentes. Además, vivir experiencias exitosas de manejo constructivo de conflictos aumenta las actitudes favorables a este tipo de estrategias.

En resumen, los procesos de toma de decisiones, el cuidado y apoyo emocional, los conflictos y las normas en las instituciones educativas son oportunidades para promover un clima institucional que favorezca la puesta en práctica de las competencias ciudadanas, al mismo tiempo que se favorece el sentido de pertenencia y compromiso de todos con la institución. Las instituciones educativas terminan, muchas veces, reflejando los mismos problemas que se presentan en el resto de la sociedad. Sin embargo, también pueden convertirse en laboratorios de cambio en los que sí se logra lo que no parece funcionar por fuera.

En este capítulo he querido presentar la perspectiva de las competencias ciudadanas, aclarando en qué sentidos es diferente a la manera tradicional como ha ocurrido la formación ciudadana, identificando las competencias ciudadanas que según las investigaciones parecen más relevantes para la convivencia y mostrando de qué forma el desarrollo de estas competencias debe ser coherente con lo que ocurre en el aula y en la institución. Esta perspectiva representa el núcleo de nuestro trabajo y del resto del libro. Los siguientes dos capítulos aclaran cómo la hemos usado frente a dos de los asuntos más relevantes para la convivencia escolar y la prevención de la agresión: los conflictos y la intimidación.

3.

MANEJO CONSTRUCTIVO DE CONFLICTOS

El año pasado, cuando estaba en cuarto, tuve una pelea con un amigo. La profesora se había ido, entonces pues cuando la profesora se va todos se alocan, entonces se pusieron todos a tirar un zapatón [...] o sea como una media [a la que se le meten] hartas medias para no ensuciar el piso, para brillarlo cuando echen cera. Entonces yo se lo quité [a mi amigo] porque yo no encontraba zapatones y él estaba distraído cuando yo se lo quité. Entonces él me fue a pegar en el pupitre. Dijo unas groserías y después se fue a mi puesto y me arrinconó. Me empezaba a pegar. Entonces yo me puse bravo y cogí y le pegaba puños, le pegaba hartos puños. Lo arrinconé también. Y bueno entonces él se puso a llorar y se sentó en el pupitre y entonces los demás amigos de él fueron [a] mi pupitre a buscarme otra pelea, entonces peleamos. Ahí fue cuando llegó la herma... la monjita a hacernos clase de religión. Cuando llegó la monjita, pues él se fue rápido al puesto y yo me senté rápido y todos nos organizamos rápido. Después nos perdonamos y todo eso. Como mi mami nos recoge allí, un amigo le dijo todo. Entonces me dijo: «¿Cómo así?». Entonces yo le dije todo lo del zapatón y todo. Entonces mami nos hizo dar la mano, que nos perdonáramos (Niño, nueve años y diez meses, quinto grado).

Helena¹ llegó y salió sola para juntarse conmigo, y yo salí con un poco de amigas. Helena se puso celosa. Helena también hablaba mal de ellas. Helena llegaba y decía que, que ellas eran todas

¹ Helena es un seudónimo. El nombre real fue cambiado para proteger su identidad.

creídas, que se ponían bravas por nada, y todo eso. Helena llegó y me llevó para otro lado, y las otras eran «Venga, venga y juega». O sea, las dos querían jugar conmigo, y yo no sabía a quién escoger. [Después] Helena se ajuntó con una, con una niña que es toda creída, y que se las da de mucha. Antes iba todos los días, pero bien seguido. Pero ahora iba por ahí un día, así. Iba y ella decía que quería salir a jugar con las otras amigas. Y yo le decía que no, que yo no quería ir, porque a mí no me gustaban las amigas de ella. Y ya ahora no volví a ir allá. Y eso que era mi mejor amiga desde chiquiticas (Niña, 12 años y cinco meses, quinto grado).

Los conflictos hacen parte de la vida cotidiana en cualquier grupo social. Los conflictos interpersonales² se pueden entender como situaciones en las que cada parte percibe o cree que sus intereses son incompatibles con los intereses de la otra parte (Rubin, Pruitt y Kim, 1994). A veces estas situaciones se manejan de maneras tales que alguna de las partes, o ambas, resultan lastimadas emocional o físicamente. De hecho, una buena parte de la violencia en la sociedad (en las familias, las escuelas o las comunidades) proviene justamente de esto: de conflictos mal manejados (Ury, 2000). Sin embargo, hay formas de manejarlos de modo que ambas partes salgan beneficiadas y la relación resulte fortalecida. La educación puede cumplir un rol fundamental para que las personas aprendan desde temprano en la vida maneras pacíficas y constructivas de manejar sus conflictos. No se trata de eliminar los conflictos, dado que éstos existirán siempre que haya vida en sociedad, sino de aprender a manejarlos. Y, si esto se logra, se podrá estar contribuyendo a mejorar la convivencia en las escuelas y fuera de ellas.

² Este capítulo se concentra exclusivamente en conflictos interpersonales. Aquí no analizo los conflictos intrapersonales (dilemas internos que pueden tener las personas) o intergrupales (conflictos entre grupos), ni los conflictos armados. Todos ellos requerirían otro tipo de análisis que sobrepasan el alcance de este libro.

CONFLICTOS EN LA ESCUELA, ¿CÓMO LOS MANEJAN?

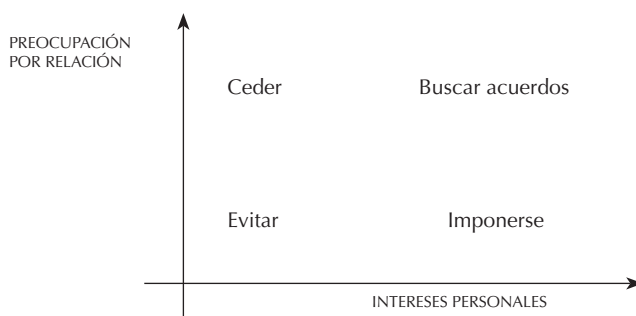
En el contexto escolar se presentan conflictos interpersonales permanentemente. En el primer capítulo se mostró que en las escuelas se vive mucha agresión física, verbal o relacional. Una alta proporción de esos casos de agresión surge de conflictos que las partes no supieron manejar. En un estudio cualitativo que realicé en dos escuelas públicas de Bogotá, la gran mayoría (81%) de los 55 niños, niñas o adolescentes entrevistados (con edades entre ocho y catorce años) podían pensar en, por lo menos, un conflicto que tuvieron con un(a) amigo(a) o compañero(a) durante las últimas dos semanas. La mayor parte de esos conflictos habían surgido de asuntos cotidianos como:

- *Burlas o agresiones* (42,5% de los conflictos; por ejemplo, «Me empiezan a criticar, ay usted no se baña»; «Le hizo zancadilla y lo hizo caer»).
- *Relaciones* (34,5%; por ejemplo, «Que por qué nos había quitado a la niña nueva»; «Yo estaba jugando con ella y él pensaba que yo estaba enamorado de ella»).
- *Propiedad o uso de objetos* (20,7%; por ejemplo, «Me entregó el lápiz partido»; «Coge mis cosas y las esconde») (Chaux, 2001).

A pesar de que los conflictos parecen haber surgido casi que por cualquier razón, se encontró una diferencia entre niños y niñas. Los conflictos por burlas o agresiones fueron más comunes entre niños (57,5% frente a 29,8%), mientras que los conflictos por asuntos de relaciones fueron más frecuentes entre niñas (48,9% frente a 17,5%) (Chaux, 2001).

Existen, por lo menos, cuatro grandes estrategias para manejar los conflictos: 1) evitar o evadir a las personas con quienes se tiene el conflicto; 2) imponer los intereses personales sin mostrar consideración por la relación con la persona con quien se tiene el conflicto ni por sus intereses; 3) ceder renunciando a los intereses personales para no afectar la relación, o 4) buscar acuerdos que favorezcan los intereses personales sin afectar negativamente la relación con el(la) otro(a) (Blake y Mouton, 1964; Chaux, 2002;

Fig. 11. Estrategias para el manejo de conflictos dependiendo de la prioridad asignada a los intereses personales o a la relación



Fuente: adaptado de Johnson et ál. (1995).

Johnson et ál., 1995; Rahim, 1983; Thomas y Kilmann, 1974).³ Estas cuatro estrategias corresponden a los niveles alto o bajo de dos dimensiones: intereses personales y preocupación por la relación, como se muestra en la figura 11.

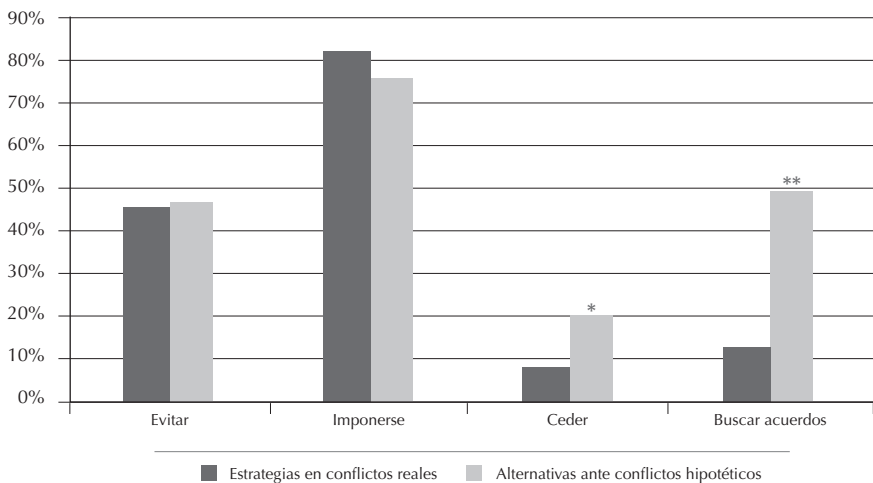
Buscar acuerdos es la estrategia más compatible con la convivencia pacífica y constructiva, porque permite que las partes reconozcan sus intereses legítimos, pero siendo cuidadosos con las relaciones. En cambio, al imponerse, se pueden terminar afectando las relaciones, en el corto o en el largo plazos. Así mismo, al ceder la persona, puede estar buscando preservar sus relaciones, pero con frecuencia esto implica acumular inconformidades que pueden terminar siendo perjudiciales para la persona o convertirse en expresiones destructivas más adelante. Además, renunciar a los intereses propios puede generar la percepción, en la otra parte, de que puede imponerse cada vez más: ello genera un desequilibrio de poder en la relación que puede terminar siendo destructivo para ambos. Por ejemplo, si en una relación de amistad una parte siempre cede ante lo que la otra quiere hacer, es posible que esa otra persona empiece a creer que puede decidir unilateralmente

³ Algunos autores han propuesto una quinta manera llamada en inglés *compromise* (que no se traduce como compromiso), que es buscar un punto intermedio en el cual ambas partes ceden un poco y ambas ganan un poco. En nuestras investigaciones hemos incluido *compromise* dentro de la categoría de buscar acuerdos.

sin tener en cuenta al otro. Finalmente, si se evita a la persona con la que se tiene un conflicto, no se logran los intereses que están en juego en el conflicto, ni se logra construir ni recuperar una relación. Según la clasificación anterior, en esta investigación sobre conflictos interpersonales (Chaux, 2002) encontré que:

- *Imponerse* fue la estrategia más usada por los niños, niñas y adolescentes. En el 81,8% de los conflictos con amigos o compañeros, los entrevistados contaron que habían usado por lo menos una estrategia impositiva (figura 12).
- *Evitar* a la persona con la que tenían el conflicto fue la segunda estrategia más usada, mencionada en el 45,5% de los conflictos narrados con ejemplos como: «Me fui al salón»; «Nada más salí, no le dije nada, hacerme el sordo».

Fig. 12. Porcentaje de estudiantes que, en conflictos recientes, usaron cada uno de los cuatro tipos de estrategias y porcentaje que mencionaron que las usarían si un conflicto similar volviera a presentarse (alternativas ante conflictos hipotéticos): no hubo diferencias, excepto en ceder y en buscar acuerdos



Nota: los porcentajes suman más del 100% porque pudieron haber usado distintas estrategias durante el mismo conflicto.

Diferencias estadísticamente significativas son señaladas con asteriscos: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Fuente: adaptado de Chaux (2002).

- *Ceder*, mencionada en sólo el 8% de los casos, con ejemplos como: «Le dije: “A mí no me sirve; si quiere cójalo usted, yo tengo hartos balones en la casa”».
- *Buscar acuerdos*, también mencionada en pocos casos, en el 12,5% de los conflictos, con ejemplos como: «Yo le dije que Darcy también era una mejor amiga para mí y que yo debo jugar con las personas que yo quiero».

El alto porcentaje de estrategias impositivas y el bajo porcentaje en ceder son comparables con lo encontrado en estudios similares realizados en otros contextos. Por ejemplo, en Estados Unidos, Johnson et ál. (1995) encontraron que una de cada tres estrategias era impositiva, mientras que cedían sólo en uno de cada diez conflictos. Sin embargo, al analizar con detalle las estrategias impositivas, aparece una diferencia sustancial. Entre las estrategias impositivas que encontré, las más comunes fueron:

- *Quejas o exigencias sin mostrar preocupación por la relación* (42%, por ejemplo, «Yo le dije que ella no era mi mamá para que me regañe»; «[Le dije] que dejara de ser tan alzado»).
- *Agresión física* (35,2%, por ejemplo, «Yo lo cogí duro y le di casi duro en la nariz»; «Me dio tanta rabia que los reempujé»).
- *Agresión verbal* (28,4%; «Yo le dije: “Ay, no sea boba, estúpida”»; «yo también les dije groserías») (Chaux, 2001).

En estudios similares realizados en otros contextos, la proporción de conflictos en los cuales la agresión física es usada como estrategia para enfrentarlos oscila entre el 5% y el 15% (Hobart, 1990; Johnson et ál., 1995; Murphy y Eisenberg, 1996; Raffaelli, 1997), es decir, entre dos y siete veces menos. Tal y como lo hacen otros niños en otros países, los niños entrevistados en Bogotá parecen privilegiar sus intereses personales durante conflictos; sin embargo, a diferencia de los niños de otros países, recurren con mucha más frecuencia a la agresión física como manera de buscar esos intereses personales.

Durante las entrevistas a los niños en Bogotá también les pedí que me dijeran todas las estrategias que usarían si un conflicto similar les volviera a ocurrir. Les aseguré que podrían mencionar

todo tipo de opciones, «fueran buenas o malas». Como se muestra en la figura 12, la proporción de alternativas propuestas es similar a las usadas durante conflictos reales, excepto por ceder y, especialmente, por buscar acuerdos. Mientras sólo el 12,5% de los estudiantes buscaron acuerdos durante sus conflictos, casi la mitad (49,3%) propuso buscar acuerdos como una alternativa si se volviera a presentar una situación similar (por ejemplo, «Pues enumerarnos y hacer fila»; «Dialogar, hablando diciendo que yo soy hinchado de este equipo y que usted es del otro equipo entonces para que peleemos si los dos equipos son igual de buenos»). Es decir, buscar acuerdos sí parece estar en el repertorio de muchos. Sin embargo, muy pocos lo hacen.

Hay varias posibles explicaciones de esa distancia entre el pensamiento y la acción frente a los conflictos. Por un lado, las condiciones específicas vividas durante los conflictos reales son muy distintas a las de una entrevista. Por ejemplo, los conflictos reales generan emociones fuertes que llevan a privilegiar unas reacciones frente a otras. Las emociones fuertes hacen que la mente se focalice en unas pocas acciones, que fueron fundamentales para la supervivencia durante la evolución pero que no siempre lo son hoy en día (Frijda, 1994): correr, pelear o paralizarse. En cambio, en momentos de calma o cuando las emociones están presentes, pero con menor intensidad, es mucho más fácil pensar en otras alternativas de acción y analizarlas con mayor profundidad.

En segundo lugar, como se verá a continuación, durante los conflictos hay casi siempre otras personas presentes que con mucha frecuencia ejercen una fuerte presión de grupo. Usualmente es difícil actuar de maneras distintas a las que uno cree que el grupo espera. Así mismo, durante las entrevistas, los estudiantes pueden estar tratando de adivinar lo que piensan que el(la) entrevistador(a) espera escuchar. Por esto, es probable que durante las entrevistas mencionen las opciones que creen que los adultos quieren escucharlos decir y que en los conflictos hagan lo que piensan que los compañeros quieren verlos hacer.

Finalmente, una buena parte de las opciones de buscar acuerdos que los estudiantes mencionaron en las entrevistas son muy abstractas (por ejemplo, «Dialogar en lugar de pelear»; «Dialogar, compartir... Hablar con ella, decirle que, que por qué no seguimos siendo ami-

gas»). Es posible que hayan aprendido un discurso sobre la importancia del diálogo ante los conflictos, pero que no hayan aprendido estrategias concretas o competencias específicas para llevar este discurso a la práctica. Sin oportunidades para aprender y practicar de manera supervisada estrategias o competencias, es casi imposible que puedan realmente buscar acuerdos en situaciones reales. Tal y como se mostraba en el capítulo 2, si las lecciones que han aprendido son del estilo «Cuando tengan conflictos tienen que ser buenos niños, no deben pelear, tienen que dialogar, tienen que compartir», solamente lograrán repetir ese discurso.

¿QUÉ HACEN LOS DEMÁS?

En el mismo estudio, encontré que el 73% de los conflictos entre estudiantes ocurren con la presencia de uno o más testigos (Chaux, 2005a). En la gran mayoría de los conflictos (62,5%), los testigos son amigos o compañeros. En cambio, los profesores son testigos en solamente el 18% de los conflictos, y los padres o madres en apenas el 14%. Cerca del 80% de los conflictos ocurren sin que un adulto se entere.

Según los mismos estudiantes, la mayor parte de los amigos o compañeros cuando son testigos de un conflicto *toman partido* (Chaux, 2005a). En el 64% de los conflictos en los que el tercero es un(a) amigo(a) o compañero(a), esos amigos o compañeros tomaron partido a favor de una de las partes, ya sea involucrándose directamente (por ejemplo, «Entonces los demás amigos de él fueron [a] mi pupitre a buscarme otra pelea»; «Ellas estaban tratando de empujarla también a ella»), incitando a una de las partes (por ejemplo, «Me dijo: vaya párela, no sea boba y no se deje tratar mal de ella») o haciendo barra (por ejemplo, «Nosotras quedamos en el centro [y me decían] que dele que no sé qué»). Cuando los terceros toman partido, los conflictos usualmente escalan.⁴ De

⁴ Wells y Graham (1999), por ejemplo, realizaron un estudio etnográfico sobre peleas en bares en Canadá y encontraron que cuando los terceros intervenían de maneras no agresivas los conflictos desescalaban, pero cuando intervenían de forma agresiva los conflictos escalaban.

hecho, en los reportes de los participantes hubo varios casos de conflictos entre dos niños o entre dos niñas que escalaron a conflictos entre grupos (los de cuarto contra los de quinto grado; las de la jornada de la mañana contra las de la tarde) como resultado de la intervención de los que inicialmente eran sólo observadores. Una vez los conflictos interpersonales han escalado a conflictos intergrupales es mucho más difícil lograr acuerdos, lo cual lleva a que perduren más y mientras tanto se hagan mucho más daño entre los involucrados.

Por otro lado, en apenas el 25% de los conflictos, los amigos o compañeros intervinieron para *desescalar* el conflicto, ya sea buscando calmar a una de las partes (por ejemplo, «Me cogió y me dijo que me calmara»), separando físicamente (por ejemplo, «nos separó») o sugiriendo una reconciliación (por ejemplo, «Me dio un consejo, que la perdonara por los golpes que ella me dio»). En ninguno de los conflictos analizados hubo una intervención de un amigo(a) o compañero(a) que pudiera ser llamada mediación⁵ (Chaux, 2005a). Finalmente, en el 24% de los conflictos analizados, los amigos o compañeros *no se involucraron*, aunque en la mayoría de estos casos se quedaron observando (por ejemplo, «Pues nada, mirar»).

También se les pidió a los participantes que pensaran en todas las alternativas de lo que podrían hacer si ellos fueran terceros en conflictos entre amigos o compañeros. El 92% mencionó estrategias para desescalar el conflicto (por ejemplo, «Decirles que hablan y que no se pelean más»; «Que los problemas se resuelven es hablando»). Además, al pedirles que escogieran entre todas las alternativas que se les ocurrían, el 72% dijo que prefieren la estrategia que desescala, mientras que sólo el 10% escogió tomar partido. Es decir, aquí también hay una distancia entre lo que hacen como terceros y lo que dicen que podrían o preferirían hacer (Chaux, 2005a). Comprender esta distancia es fundamental si se quiere transformar el papel de los testigos de un rol que empeora los conflictos a uno que distensionan o ayuda a resolverlos.

⁵ Más adelante en el capítulo explico en qué consiste un proceso de mediación de conflictos.

La gran mayoría de los conflictos ocurre sin que los adultos se enteren. En los casos en los que sí se enteran, según los estudiantes, los docentes intervienen usando su autoridad para frenar el conflicto, ya sea forzando una reconciliación (por ejemplo, «[Nos] hizo pedirnos perdón»), regañando (por ejemplo, «La profesora me empezó a regañar, que por qué hacía eso, que eso era malo»), amenazando con un castigo (por ejemplo, «Les dijeron que la próxima vez que pasara eso los expulsaban») o castigando (por ejemplo, «La castigó dejándola parada en el tablero y le arrancó dos hojas del cuaderno para que hiciera veinte sumas y veinte restas»).

Hubo muy pocos casos en los que los profesores permitieron que las partes discutieran el asunto que había generado el conflicto y, según los reportes de los estudiantes, en ningún caso la intervención de profesores podría ser considerada una mediación (Chaux, 2005a). En entrevistas con los profesores, algunos mencionaron que toman los conflictos como oportunidades para promover la reflexión entre sus estudiantes y contaron casos en los que lo hicieron. Es probable que los reportes de los estudiantes sobre el rol de los docentes en sus conflictos hayan estado sesgados y que en ocasiones en que sus profesores buscaban reflexión ellos lo sintieron como regaño. Sin embargo, la consistencia en los reportes de los estudiantes entrevistados sugiere que muchos de sus profesores podrían estar desperdiciando las oportunidades de aprendizaje que brindan los conflictos que se presentan espontáneamente.

Los reportes sobre el rol de padres o madres como terceros en conflictos entre los estudiantes son también preocupantes. Según los relatos de los estudiantes, en las pocas ocasiones en las que se enteraron de los conflictos de sus hijos con amigos o compañeros, el rol que asumieron fue tomar partido por su hijo(a) o usar su autoridad para frenar el conflicto (Chaux, 2005a). En varios de los casos analizados, los padres tomaron tan radicalmente partido por sus hijos que el conflicto escaló a conflicto entre familias. Tampoco hubo reportes que dieran indicación de que los padres estuvieran promoviendo una mediación entre los estudiantes.

Los anteriores reportes indican que los conflictos entre estudiantes ocurren en un contexto social en el cual muchas otras personas (especialmente amigos y compañeros) están presentes y ejercen un rol decisivo. Sin embargo, ese rol con frecuencia em-

peora la situación. En la mayoría de casos, los adultos no son testigos de los conflictos, pero cuando lo son tampoco parecen ayudar a que los estudiantes aprendan a manejarlos constructivamente. Como lo explico en el siguiente capítulo, los terceros pueden cumplir un rol fundamental para promover la convivencia pacífica; pero para eso se requiere una fuerte formación, por ejemplo, en mediación de conflictos.

Y ¿QUÉ PODRÍAN HACER?: MEDIACIÓN DE CONFLICTOS

La mediación de conflictos es un proceso en el cual un tercero neutral les ayuda a las partes involucradas en un conflicto a buscar un acuerdo de beneficio mutuo. En una mediación, las partes participan de manera voluntaria. Además, el mediador no impone la solución, sino que facilita el proceso para que sean las partes mismas las que decidan sus acuerdos. En ese sentido, la mediación se diferencia del arbitraje, en el cual el árbitro sí decide cómo se debe resolver el conflicto. Un proceso de mediación usualmente incluye los siguientes pasos (véase el proceso más detallado en Moore, 2003, y Torrego, 2000):

Reglas del proceso

Es muy recomendable que el primer paso de una mediación sea acordar las reglas del proceso. El mediador puede proponer algunas (por ejemplo, no interrumpirse, no atacarse, no agredirse, escucharse, decir la verdad, mantener la confidencialidad de todo lo que se discuta en el proceso, excepto si la integridad de alguien está en riesgo), pero también pedir que las partes propongan reglas adicionales. Aquí es fundamental asegurarse de que las partes las aceptan explícitamente antes de continuar con el proceso. Además, es importante que los mediadores pidan a las partes que recuerden su compromiso con las reglas cada vez que alguno las incumpla. Si no lo hace, es posible que el proceso pueda llegar a salirse de las manos.

Presentación de cada perspectiva

Con frecuencia, los conflictos surgen o se prolongan porque cada parte cree tener la versión única y correcta de lo que ha ocurrido. Por esto es fundamental que cada uno logre contar su versión sobre el conflicto y escuchar la versión que tiene la otra parte. El mediador puede escoger aleatoriamente (por ejemplo, tirando al aire una moneda) quién inicia contando su versión. En este punto del proceso debe recordarles a las partes las reglas definidas, por ejemplo, la de no interrumpirse y la de escucharse. También es útil que el mediador parafrasee constantemente lo que cuentan las partes, es decir, que repita en sus propias palabras lo que acaba de escuchar (por ejemplo, «Entonces lo que estás diciendo es que pensaste que...»). Esto ayuda a que cada parte se sienta escuchada, a clarificar mejor lo que quiere decir, y a escuchar y entender mejor la perspectiva de la otra parte. Además, es importante que las partes comprendan que lo que se busca no es identificar quién tiene la razón, ni cuál versión es la correcta, ni quién es el culpable de lo que ha pasado. Es decir, no es un juicio en el que alguien tiene la verdad y alguien debe ser castigado. En vez de buscar culpables, es útil que cada cual trate de entender cómo ha contribuido al problema (Stone, Patton y Heen, 1999).

Lluvia de ideas sobre posibles soluciones

Una vez las partes tienen una mejor comprensión sobre las distintas versiones de lo que ha ocurrido, el mediador puede sugerir que empiecen a considerar alternativas de posibles soluciones al conflicto. En esta fase del proceso es útil que el mediador les pida a las partes que mencionen todas las opciones que se les ocurran, pero sin juzgar si son buenas o malas. La evaluación de las alternativas vendrá después. Esto facilita que puedan ser creativas generando muchas opciones (De Bono, 1991 y 1999). Además, evita que el proceso se bloquee, porque si empiezan a juzgar las alternativas propuestas, es posible que argumenten que la opción propuesta por la otra parte no es válida o viable. Por ejemplo, en un conflicto que escaló cuando los amigos de uno de ellos se burlaron

del otro, una alternativa propuesta podría ser que se asegure que sus amigos nunca volverán a burlarse. Esta alternativa no es viable porque nadie puede comprometer las acciones de otros. Sin embargo, esta opción puede llevar a otras que sí sean viables, como que hablará con sus amigos o que intervendrá si ve que sus amigos se están burlando.

En esta parte es preferible que las alternativas sean propuestas por las partes, no por el mediador; sin embargo, hay momentos en que el proceso puede bloquearse porque las partes no han comprendido en qué consiste proponer muchas alternativas y que incluso se acepte proponer algunas que no parezcan viables. En estos puntos de bloqueo es útil que el mediador sugiera opciones, por ejemplo, que sirvieron en conflictos similares, como ilustración de a qué se refiere con proponer muchas alternativas. En todo caso, es clave que las opciones que sugiera el mediador sean sólo a manera de ejemplo y que realmente vengan de las partes del conflicto. Es difícil para los mediadores evitar proponer soluciones, dado que usualmente se piensa que la mejor forma de ayudar es indicarles qué deben hacer. Sin embargo, es fundamental que las opciones surjan de las partes para que realmente se comprometan con su cumplimiento.

Evaluación de las alternativas

Una vez presentadas las distintas alternativas, el mediador puede sugerir pasar al análisis y evaluación de las opciones propuestas. Aquí es útil mencionar que el principal criterio debe ser que la opción seleccionada favorezca los intereses de ambas partes. Es decir, ambas partes deben salir satisfechas con el acuerdo logrado. La selección puede iniciar con descartar aquellas opciones que claramente favorecen a una parte, pero no a la otra, para concentrarse en aquellas que podrían favorecer a ambas partes. De nuevo, la opción debe ser seleccionada por las partes, no por el mediador. Los mediadores no deben tomar partido, a excepción de cuando hay un desequilibrio claro en el poder entre las partes que ha impedido que una de ellas presente claramente su perspectiva, que proponga alternativas o que tenga en cuenta las posibles conse-

cuencias de una opción. En esos casos, los mediadores pueden —y deben, según Suares (1996)— buscar la equidad en el proceso promoviendo activamente que quien tiene menos poder sienta que puede presentar sus perspectivas y opciones. Los mediadores no deben intervenir en la definición del acuerdo final, pero sí en el proceso que lleva a éste.

Definir compromisos y firmar un acuerdo

Una vez seleccionada la opción que más favorece a los intereses de ambas partes, es fundamental definir detalladamente a qué se compromete cada parte, escribirlo y firmarlo. Es muy importante asegurarse de que la opción escogida sea viable de implementarse, por ejemplo, que no dependa de las acciones de otros que no estuvieron presentes en el proceso de mediación. Es útil incluir en el acuerdo escrito qué pasaría si alguna de las partes no cumple con sus compromisos o si exactamente el mismo conflicto vuelve a ocurrir.

En el ámbito escolar, un programa de mediación por pares busca que sean los mismos estudiantes quienes se capaciten para mediar en los conflictos entre sus compañeros. Después de pasar por un proceso de formación, a los mediadores se les asignan unos tiempos (por ejemplo, los recreos) y espacios (por ejemplo, una pequeña oficina) para llevar a cabo mediaciones de los conflictos que surjan. Con frecuencia, los mediadores cuentan con señales distintivas, como brazaletes o gorras llamativas, que facilitan que sean identificados por quienes tienen conflictos. Es común que en las sesiones participen cuatro estudiantes: los dos que tienen el conflicto y dos mediadores que se apoyan entre ellos. Aunque se espera que a las sesiones de mediación lleguen los estudiantes voluntariamente, con frecuencia, son remitidos por docentes o directivas que se enteran de los conflictos. Incluso, en muchas instituciones, la mediación por pares se considera una primera instancia para el manejo de conflictos, porque les da la oportunidad a los mismos estudiantes de resolverlos por su cuenta antes de pasar a instancias disciplinarias superiores más impositivas. Los estudiantes usualmente comprenden que ése es en gran parte el poder de la mediación, que

ellos tengan la posibilidad de manejar sus asuntos (Nix y Hale, 2007).

Burrell, Zirbel y Allen (2003) realizaron un metaanálisis⁶ de 43 evaluaciones de programas de mediación escolar llevadas a cabo entre 1985 y el 2000. Encontraron que se lograron acuerdos en el 93% de las más de cuatro mil mediaciones analizadas y que las partes quedaron satisfechas con el proceso en un 88% de los casos. El metaanálisis mostró que, en general, los programas de mediación escolar contribuyen a mejorar el clima escolar y a reducir la frecuencia de conflictos y sanciones disciplinarias. Además, quienes participan en entrenamientos para ser mediadores mejoran en sus conocimientos y actitudes frente a los conflictos, en su capacidad para seguir los pasos de una mediación y en las estrategias que usan para el manejo de conflictos, así como en su autoestima y desempeño académico.

Sin embargo, Burrell, Zirbel y Allen (2003) también encontraron una gran heterogeneidad en los resultados de las evaluaciones. Mientras que algunas evaluaciones muestran impactos muy positivos, otras no encuentran casi ningún cambio. Esto seguramente tiene que ver con las diferencias entre los programas de mediación evaluados. Por ejemplo, algunos programas tienen entrenamientos cortos de unas pocas semanas y otros tienen entrenamientos de un año o dos. Seguramente se necesitan un tiempo e intensidad mínimos de formación de los mediadores para lograr cambios positivos observables. Esto todavía no se ha analizado sistemáticamente.⁷ También hay una gran variedad en los rangos de edades en los que los programas son implementados. Aunque liderar mediaciones implica muchas habilidades que requieren un nivel elevado de desarrollo cognitivo y emocional, tampoco se tiene certeza sobre la edad mínima para ser mediador efectivo, sobre si los programas son más efectivos en primaria o en secundaria, o

⁶ Un metaanálisis es un análisis estadístico de los resultados de diferentes estudios que hayan tenido propósitos similares y que cuenten con indicadores comparables.

⁷ Por sistemáticamente me refiero a investigaciones rigurosas en las que se implementen intervenciones (en este caso, programas de mediación) con algunas variaciones programadas previamente y se contrasten los resultados usando instrumentos y procedimientos similares.

sobre si es necesario que los mediadores sean siempre de mayor edad que las partes de los conflictos.

Los programas de mediación escolar varían mucho en quiénes pueden ser mediadores. En la mayoría de casos, sólo unos pocos estudiantes en cada salón son seleccionados para serlo. Con frecuencia, esta selección la realizan los docentes basándose en las capacidades que ven en sus estudiantes. Otras veces la selección la efectúan los mismos compañeros por medio de una votación. En el primer caso existe el riesgo de que los estudiantes seleccionados sean percibidos como los preferidos de los profesores, y esta percepción se refuerza cuando corresponden con los que también se destacan académicamente. En el segundo caso existe el riesgo de que la selección refleje más la popularidad de los seleccionados que sus capacidades para llevar a cabo mediaciones. En ambos casos, al ser muy pocos los que reciben la formación en mediación, se presenta el gran riesgo de que en el momento de los conflictos, la intervención de los mediadores no sea aceptada por los compañeros y los descalifiquen como «sapos», «soplones» o «metiches».

Además, las evaluaciones parecen mostrar que quienes más se benefician de los programas son quienes reciben la formación para ser mediadores. Las pocas evaluaciones que han medido los efectos de los programas de mediación en los estudiantes que no se forman para ser mediadores han mostrado algunos efectos positivos, pero no de manera consistente (Harris, 2005; Winkelspecht, 2008). Esto implica que si los mediadores son unos pocos, el beneficio de los programas estará concentrado en esos pocos, quienes de hecho usualmente no son los que más lo necesitan.

Una alternativa es que todos los estudiantes reciban la formación para ser mediadores. De esta manera, todos tienen la oportunidad de beneficiarse de los cambios que esta formación parece generar. Además, todos pueden comprender mejor el sentido de la mediación y aceptar con más facilidad la intervención de otros en sus conflictos. Sin embargo, esto tiene el riesgo de que algunos de los mediadores no cuenten con las capacidades necesarias para liderar mediaciones, incluso al final de la formación, y esto puede afectar los procesos (Nix y Hale, 2007). También tiene el riesgo de que haya mediadores que no sean percibidos como neutrales por sus compañeros; pero tal asunto se puede resolver si cada semana

se rota a quienes van a ejercer como mediadores y si los estudiantes involucrados en los conflictos tienen la opción de pedir cambio de mediador(a) si consideran que el(la) asignado(a) para esa semana podría estar parcializado(a). Infortunadamente, las dos opciones (que sólo unos pocos puedan formarse como mediadores frente a que todos puedan hacerlo) todavía no se han contrastado sistemáticamente.

En cualquiera de las opciones, se requiere un gran apoyo institucional para que los programas realmente puedan implementarse. Por ejemplo, se precisa que los estudiantes puedan contar con los tiempos y espacios necesarios para recibir la formación y para realizar sus mediaciones (Gómez, 2010). Ésta es una de las principales razones por las que fallan los programas de mediación por pares. Si los tiempos y espacios otorgados inicialmente no se mantienen, si esos tiempos y espacios se empiezan a usar para otras actividades académicas o no académicas, es probable que todo el esfuerzo inicial se pierda. En últimas, el compromiso real de la institución educativa con la convivencia pacífica se nota no tanto en aprobar que se inicien este tipo de programas, sino en darles toda la prioridad que se requiere para que se implementen bien y se mantengan.

La mediación por pares resuelve un asunto práctico muy importante: los docentes realmente no cuentan con el tiempo necesario para servir de mediadores en los conflictos de sus estudiantes. Como lo han mostrado las investigaciones que hemos hecho, son demasiados conflictos. Si se pusieran a mediarlos todos, descuidarían al resto de los estudiantes mientras transcurren los procesos de mediación, que pueden ser largos. Sin embargo, esta dificultad práctica ayuda a definir mejor lo que podría ser el principal rol de los docentes: apoyar a los estudiantes para que aprendan y pongan en práctica las competencias necesarias para manejar ellos mismos sus conflictos. Es decir, en vez de solucionarles los problemas, apoyarlos, a fin de que ellos lo hagan.

Finalmente, es importante aclarar que la mediación escolar tiene límites. Por ejemplo, no todas las situaciones de agresión se prestan para ser manejadas con una mediación. De hecho, como lo mostraré en el siguiente capítulo, la intimidación escolar tiene diferencias fundamentales frente a los conflictos, por lo que la mediación no es

la manera más aconsejable de manejarla. En otras situaciones pueden verse involucrados aspectos graves de delincuencia y violencia (por ejemplo, armas, drogas, pandillas o abuso sexual), que están por fuera de los límites de lo que deberían manejar estudiantes mediadores. Por otro lado, hay situaciones en las cuales la manera descrita de manejar mediaciones puede ser muy limitada, por ejemplo, cuando hay un gran desequilibrio de poder entre las partes. En estos casos, probablemente se requieran formas más complejas de mediación, como las propuestas desde el enfoque de transformación de conflictos (Bush y Folger, 1996; Folger y Bush, 1996). No obstante, este tipo de enfoques necesitan un alto nivel de habilidades y formación en los mediadores que no sabemos todavía si es factible alcanzar cuando los mediadores son estudiantes escolares.

CINCO COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA EL MANEJO DE CONFLICTOS

Tanto para enfrentar constructivamente conflictos propios como para facilitar el manejo de conflictos entre otros, son fundamentales ciertas competencias ciudadanas. En el capítulo anterior presenté ocho competencias ciudadanas centrales para la convivencia escolar. De esas ocho, cinco son especialmente importantes para el manejo de conflictos: el manejo de la ira, la toma de perspectiva, la escucha activa, la generación creativa de opciones y la consideración de consecuencias. Ésas son las que, según nuestro trabajo, cualquier programa de formación en manejo constructivo de conflictos debería promover. Mientras que en el capítulo anterior expliqué brevemente en qué consisten, a continuación muestro por qué son importantes para los conflictos y describo algunas estrategias pedagógicas que hemos usado para desarrollarlas en la escuela.

Manejo de la ira

Los conflictos generan fuertes emociones en los involucrados. Además, cuanto más escala la intensidad de los conflictos, más fuertes se vuelven estas emociones. La emoción más frecuente du-

rante los conflictos es la ira (Chaux, 2001). Las emociones son usualmente funcionales, por cuanto sirven de señal de que está sucediendo algo que es importante para la persona y motivan a ciertas acciones que pueden ser cruciales para la adaptación o la supervivencia (Frijda, 1994; Saarni et ál., 2006). Esta motivación a ciertas acciones es lo que se ha llamado *tendencias a la acción* asociadas con las emociones. Respecto a la ira, ésta sirve de señal de que hay un obstáculo que parece impedir el logro de un objetivo importante o una amenaza contra sí mismo. La tendencia a la acción asociada a la ira es un ímpetu fuerte a actuar, especialmente buscando eliminar esos obstáculos o amenazas (Saarni et ál., 2006). Si la persona considera que el obstáculo o la amenaza en un conflicto es la otra persona, esta tendencia a la acción puede traducirse en agresión, que, muy probablemente, terminará escalando el conflicto. Es decir, cuando la ira llega a puntos muy altos, en los que no es fácil manejarla, la persona puede terminar haciéndole daño al otro, haciéndose daño a sí mismo, o a ambos.

Por esta razón, enfrentar constructivamente conflictos requiere un buen desarrollo de la competencia de manejo de la ira. Esto implica, en primer lugar, el desarrollo de la capacidad para reconocer la ira en sí mismo. Es decir, ser capaz de identificar las señales corporales de la ira, saber qué situaciones generan ira en uno mismo, poder darse cuenta de los momentos en los que la ira puede estar subiendo tanto que uno puede terminar perdiendo el control y empeorando el conflicto. La escuela puede ayudar a desarrollar esta capacidad de reconocer las emociones (y la ira, en particular) en sí mismo. Un ejemplo de este tipo de actividades es el termómetro de la ira (Kreidler, 1997). En esta actividad, los estudiantes aprenden a relacionar su ira con niveles de un termómetro y logran identificar qué pasa en sus cuerpos cuando la ira va subiendo de menos (estar molestos o disgustados) a más (estar furiosos o iracundos⁸), qué situaciones comunes hacen que su ira aumente

⁸ Los términos específicos para denominar la ira y sus distintos grados no son los mismos en todos los países, e incluso cambian entre regiones de un mismo país. Por ejemplo, el término *rabia* es muy usado en una buena parte de Colombia como sinónimo de ira; pero en otros países rabia es solamente la enfermedad que transmiten los perros y otros mamíferos.

de «temperatura» y qué estrategias les podrían servir para bajarla. Este tipo de actividades ayuda a que puedan nombrar con más facilidad lo que sienten y a que sean más conscientes de las señales que sus cuerpos envían cuando su ira está aumentando. Para este tipo de actividades es muy útil pensar y analizar detalladamente lo que sintieron en conflictos recientes, o incluso en conflictos que todavía no han podido resolver (Chaux et ál., 2008).

En segundo lugar, es importante que los estudiantes sean conscientes del repertorio que tienen (o el que podrían tener) de estrategias para manejar su ira, de tal manera que no se hagan daño o no hagan daño a otros. Es muy útil, por ejemplo, que puedan identificar las estrategias que más les han funcionado en conflictos previos. A algunas personas les sirve respirar profundo, como en el ejemplo de respibomba (descrito en el capítulo anterior); meditar, tomar agua o alejarse temporalmente de la situación. En cambio, a otras les sirve desahogarse, por ejemplo, gritando sobre una almohada.

La escuela puede ayudarles a niños y adolescentes a ser conscientes de las opciones con las que ya cuentan, pero también a aprender nuevas estrategias. Hay muchas actividades educativas que se han desarrollado para esto (por ejemplo, Bravo y Martínez, 2003; Chaux et ál., 2008; Johnson y Johnson, 1995; Kreidler, 1997), algunas de las cuales son descritas en el capítulo 5 respecto al programa *Aulas en Paz*.

En tercer lugar, con el fin de generar oportunidades para practicar esta competencia, es posible pedirles a los estudiantes que piensen en conflictos muy recientes o conflictos actuales que no hayan podido resolver y que analicen detalladamente lo que sienten y lo que podrían hacer para manejar la emoción si se encontraran ya mismo con la persona con la que han tenido el conflicto. Además, se pueden aprovechar los conflictos que surjan de manera espontánea, pidiéndoles en ese momento que usen las estrategias que han aprendido (Chaux et ál., 2008). En cualquier caso, es importante desarrollar también la disposición a usar la competencia cuando se necesite. Por ejemplo, si tienen conflictos por medios virtuales, tener la disposición para esperar un poco, dedicarle tiempo a otra actividad y pensarlo mejor antes de enviar un mensaje electrónico escrito con mucha ira. Comprender que el

primer paso para lograr manejar constructivamente los conflictos es no dejarse manejar por la ira que éstos generan. Pensar en las consecuencias que tendría no manejar la ira también puede ayudar a desarrollar esta disposición.

El manejo de las emociones es también importante para los terceros en los conflictos. A pesar de que los terceros no sienten las mismas emociones, ni con la misma intensidad que las partes del conflicto (Chaux, 2005a), esto puede cambiar si se dejan involucrar en la situación. Quienes estén ejerciendo roles de mediadores tienen que saber identificar cuándo podrían estarse involucrando emocionalmente en un conflicto de otros y ser capaces de tomar distancia y calmarse, por ejemplo, en momentos en los que alguna de las partes puede estar sistemáticamente incumpliendo los acuerdos definidos o pueda incluso atacar al mediador. Pero, además, los mediadores también tienen la tarea de mantener cierto control sobre las emociones de las partes. En particular, deben ser capaces de solicitar a las partes que se tomen su tiempo si sus niveles de ira son tales que pueden estar afectando el proceso de mediación.

Toma de perspectiva

Los conflictos surgen con frecuencia de interpretaciones erradas o incompletas sobre una situación. Por ejemplo, un niño puede creer que lo excluyeron a propósito de un juego, cuando en realidad puede ser que pensaron que no quería jugar, o una niña puede haber interpretado mal las palabras que le escuchó decir a otra. Esto ocurre con más frecuencia cuando una de las partes o ambas tienen sesgos hostiles en la atribución de intenciones, algo que ocurre más comúnmente en los contextos más violentos, como se mostró en el capítulo 1. La competencia cognitiva de toma de perspectiva es esencial para lograr descubrir malentendidos e interpretaciones erróneas que pueden haber generado los conflictos, y para entender cómo el otro está viendo la situación.

El ser capaces de ponerse en los zapatos de la otra persona permite entender que su versión de lo que ocurrió no es la única y que de pronto la otra persona no tiene las intenciones negativas que le

estaba atribuyendo. Esto distensiona inmediatamente el conflicto y ayuda a entender que muchas veces lo que la otra persona hace tiene un impacto sobre mí, pero que esa persona no tenía la intención de causar ese impacto (Stone, Patton y Heen, 1999). Además, la toma de perspectiva también permite entender mejor los intereses de la otra persona, lo cual es necesario para empezar a considerar opciones que favorezcan tanto los intereses propios como los de el(la) otro(a). Para los mediadores, la tarea es de nuevo doble: 1) lograr comprender los puntos de vista de ambas partes y 2) ayudarles a las partes a ver el punto de vista del otro. Esto requiere un alto grado de esta competencia.

Existen diversas estrategias pedagógicas para desarrollar la competencia de toma de perspectiva (Chaux et ál., 2008). Algunas apuntan directamente a ejercitar la competencia, como las situaciones misteriosas propuestas por Feshbach et ál. (1983), en las que sólo se logra entender las acciones de alguien si se hace el esfuerzo mental de pensar desde la perspectiva de la persona. Un ejemplo de situación misteriosa es una mujer que sale a la calle con un abrigo muy grueso en un día soleado y caliente (Feshbach et ál., 1983). Los estudiantes deben proponer todas las posibles explicaciones de esta situación.

Otras estrategias buscan que los estudiantes comprendan que hay muchas situaciones en las cuales lo que aparentemente es la interpretación correcta es sólo una de las interpretaciones posibles. Las imágenes ambiguas de la Gestalt son muy usadas para este propósito, como aquella en la que, dependiendo de cómo se mire, podría identificarse una mujer joven o una anciana (Anónimo, 1888; Hill, 1915). Las imágenes se usan como metáforas de conflictos para mostrar que es fácil equivocarse pensando en que la interpretación propia es la verdadera, y que por eso es importante tratar de entender cómo otros pueden tener perspectivas distintas de la misma situación. Sin embargo, en nuestra experiencia hemos observado que las metáforas funcionan bien para los adultos, pero no para los niños,⁹ debido a que su pensamiento concreto

⁹ Aunque algunos estudios han mostrado que los niños en edad preescolar logran comprender algunas metáforas, esta acción es limitada, en comparación con niños mayores o con adultos (por ejemplo, Özçalışkan, 2005; Rundblad y Dagmara, 2010).

hace difícil que hagan el puente entre una imagen ambigua y las distintas perspectivas de un conflicto (Chaux et ál., 2008).

Los juegos de roles de conflictos pueden ayudar a que comprendan la idea de las diversas perspectivas de manera más concreta. Los juegos de roles son simulaciones en las cuales los participantes deben actuar una situación para la que no hay un libreto preestablecido, sólo una descripción inicial de la situación (Ossa, 2004). Por ejemplo, un juego de roles desarrollado por Kreidler (1997: 215) consiste en un estudiante que daña accidentalmente la bicicleta que le prestó su amigo. Las instrucciones para las dos partes son distintas; representan distintas perspectivas sobre la misma situación basadas en información limitada o parcializada, tal y como ocurre en conflictos reales. Por ejemplo, en el caso de la bicicleta, el dueño al comienzo considera que su amigo debe pagar el daño porque no fue muy cuidadoso manejándola, mientras que el otro cree que se accidentó porque la cadena de la bicicleta estaba en muy mal estado y que pudo incluso haberse hecho mucho daño. Durante el proceso de simulación del conflicto, si los participantes logran establecer una comunicación clara, con seguridad se darán cuenta de que la información inicial que ambos tenían era incompleta y que hay otra perspectiva sobre los mismos hechos que ayuda a resolver el conflicto.

Este tipo de actividades resultan muy valiosas si se complementan con reflexiones sobre conflictos propios en los que se requiere hacer el esfuerzo por entender la perspectiva que pueda tener la otra parte y así ampliar la visión limitada y sesgada que cada persona puede estar teniendo. Incluso, es muy útil hacer juegos de roles basados en los conflictos reales que cada uno haya tenido recientemente, en los que a cada persona le toque interpretar el rol de la persona con la que tiene el conflicto. Por ejemplo, si Lina ha tenido hace poco un conflicto con su prima Ana, en esta simulación Lina tendría que representar a Ana, mientras que un(a) compañero(a) de clase asumiría el rol de Lina. Tener que interpretar a la persona con la que se tiene el conflicto hace ver la situación de una manera por completo novedosa. En estos casos, también es útil practicar la toma de perspectiva desde el punto de vista de un tercero, por ejemplo, preguntándose cómo describiría

la situación una tercera persona que observa el conflicto desde afuera (Yeates, Schultz y Selman, 1991).

Escucha activa

El manejo constructivo de conflictos depende en gran medida de una buena comunicación entre las partes. Sin una buena comunicación, es muy difícil entender la perspectiva del otro sobre lo que ocurrió o entender lo que la otra persona en realidad quiere en un conflicto, sus intereses. De hecho, es fácil malinterpretar a la otra parte e imaginar lo peor del otro. Una de las competencias centrales para una buena comunicación es la escucha activa. Como lo expliqué en el capítulo anterior, la escucha activa es la capacidad para centrar la atención en lo que otra persona está diciendo, y, además, haciéndole saber a esa persona que está siendo escuchada, e incluye un lenguaje corporal que demuestre atención, así como estrategias como parafrasear, clarificar, reflejar o resumir. Todas estas estrategias ayudan a distensionar los conflictos y a avanzar hacia acuerdos que se basen en comprender mejor las perspectivas e intereses del otro. La escucha activa es particularmente importante para quienes asumen el rol de mediadores, para que puedan hacer que las perspectivas de las partes queden muy claras y para demostrarles a las partes que están siendo escuchadas. Además, cuando alguien se siente escuchado, es más probable que tenga la disposición para escuchar.

Hay diversas estrategias pedagógicas para desarrollar la escucha activa (Chaux et ál., 2008). Una de las que más nos han dado resultados es incluirla como regla en discusiones de dilemas morales. Estos últimos son casos en los que un personaje debe decidir entre dos opciones, ambas posiblemente defendibles moralmente (Lind, 2007; Mejía y Rodríguez, 2004; Villegas de Posada, 2002). Por ejemplo, Leal (2010) desarrolló una serie de dilemas morales sobre el trato humano a los animales, como el dilema entre sacrificar o no perros callejeros que están representando un problema de salud pública. En los dilemas morales no hay una respuesta correcta, sino que es posible encontrar argumentos para defender moralmente ambas opciones. Los participantes se dividen en

grupos dependiendo de su posición frente al dilema y debaten públicamente siguiendo reglas muy definidas (Lind, 2007 y 2010).

Una de las reglas que hemos ensayado es la de tener que parafrasear el argumento que se acaba de presentar antes de poder enunciar el argumento propio. Es decir, si una persona x presenta un argumento a favor de sacrificar los perros y otra persona y quiere responder con un contraargumento, y debe parafrasear el argumento de x antes de anunciar el suyo («entonces lo que estás afirmando es que...»). x debe estar de acuerdo en que es un buen parafraseo antes de que y pueda proseguir. En nuestra experiencia, esto inicialmente dificulta la argumentación. Sin embargo, una vez han entendido el sentido de parafrasear, esta regla permite que las personas se escuchen entre sí con más atención. Los debates pasan de ser monólogos, en los que las personas están sólo interesadas en presentar sus posiciones, a una discusión constructiva en la que en realidad tienen en cuenta los argumentos de los otros para elaborar sus puntos de vista. Y mientras tanto, van desarrollando y practicando la competencia de escucha activa.

Generación creativa de opciones

Una de las competencias más útiles para el manejo de los conflictos es la generación creativa de opciones. Como Fisher, Ury y Patton (1993) han argumentado de manera convincente, los conflictos muchas veces se bloquean cuando cada parte busca imponer su idea sobre cómo se debe resolver la situación (*posiciones*). En cambio, cuando cada uno logra pensar y expresar lo que realmente quiere (*intereses*), es posible pasar de una lucha de poderes entre dos opciones (las *posiciones* que cada parte exige) a una colaboración entre ambas partes, a fin de identificar opciones que favorezcan a ambos (los *intereses* de ambos). Pero para lograr esto es necesario que sean capaces de imaginar muchas opciones, y esto no es fácil al comienzo.

Por ejemplo, en el conflicto de Helena, presentado al comienzo del capítulo, seguramente en algún momento la posición de ella era que su amiga no estuviera con otras y la posición de su

amiga era que sí podía hacerlo. En cambio, entre los intereses de ambas sí parecía estar que ambas querían mantener la amistad, a pesar de que también querían poder tener otras amigas. Darse cuenta de ese interés compartido por mantener su amistad hubiera facilitado llevarlas hacia una tónica más de colaboración que de competencia. El siguiente paso sería pensar en alternativas que favorezcan esos intereses mutuos. En ese punto hubiera sido crucial la generación de opciones.

Como todas las competencias, la generación creativa de opciones es una capacidad que puede empezar a desarrollarse desde muy temprano en la vida, pero que debe cultivarse y practicarse. Desde preescolar, se les puede pedir a los niños que mencionen todo lo que se les ocurre hacer frente a cualquier problema que surja o decisión que haya que tomar. Siempre es posible pedirles que piensen en alguna otra opción adicional. En el ámbito escolar, hemos ensayado concursos entre grupos de estudiantes en los que ofrecemos un reconocimiento (muchas veces simbólico, como un aplauso) al grupo que más alternativas distintas proponga ante una situación de conflicto hipotético que les contamos. Inicialmente, los grupos proponen pocas alternativas o alternativas muy similares entre sí, pero una vez comprenden que pueden ser muy creativos, usan mucho más esta capacidad. En nuestra experiencia hemos visto a grupos de estudiantes de tercero de primaria pasar en pocos minutos de proponer dos alternativas distintas a proponer trece (Chaux et ál., 2008).

Edward de Bono (1991 y 1999) ha propuesto un gran número de estrategias para desarrollar la capacidad de generar nuevas ideas, algunas de las cuales mencioné brevemente en el capítulo anterior. Venezuela tuvo quizás la más ambiciosa iniciativa para implementar en masa tales estrategias. Liderada por Luis Alberto Machado, entre 1979 y 1984, la iniciativa llevó a la creación del Ministerio de la Inteligencia, mediante el cual se promovió en toda Venezuela la implementación de programas de formación de docentes y estudiantes en las técnicas de creatividad de De Bono (Vivas, 1999). Infortunadamente, los programas no continuaron una vez cambió el gobierno en 1984. A pesar de que la iniciativa perdió por completo su impulso, su potencial educativo para promover entre estudiantes la capacidad de generar nuevas ideas

sigue siendo válido. En particular, respecto al manejo de conflictos, las estrategias de creatividad son fundamentales para lograr encontrar las opciones que favorezcan tanto mis intereses como los de la otra parte, es decir, las opciones gana-gana.¹⁰

Consideración de consecuencias

Como se muestra en el capítulo anterior, la consideración de consecuencias es la capacidad para identificar y tener en cuenta los distintos efectos que pueda tener cada alternativa de acción, tanto para sí mismo como para los demás. En conflictos, esta competencia es fundamental en el momento de escoger entre las distintas opciones generadas. Tener claros los efectos de cada una de las opciones permite elegir la que detente los mejores efectos tanto para las partes del conflicto y su relación como para todos los que se puedan ver afectados por el conflicto. Algunas de las fallas más comunes en el manejo de conflictos consisten justamente en no estimar las consecuencias de las acciones, tener en cuenta sólo a una de las partes (al imponerse no se considera lo suficiente la relación; al ceder no se contemplan lo suficiente los intereses propios), o considerar únicamente el corto plazo y no el mediano o largo plazos (por ejemplo, si lo insulto por lo que me hizo, ¿qué pasará de aquí en adelante cada vez que tenga que hablar con él [ella] o con sus amigos?). En una mediación, reflexionar sobre las consecuencias es particularmente importante en el momento en el que ya hay muchas alternativas en la mesa y es necesario descartar algunas y escoger entre las que quedan. Evaluar las consecuencias antes de firmar un acuerdo es quizás lo mínimo que se puede hacer para prevenir que el acuerdo falle.

Hay muchas oportunidades en el ámbito escolar para desarrollar la capacidad y el hábito de pensar en consecuencias. Por ejemplo, cada vez que se estén tomando decisiones en clase, es útil

¹⁰ Las opciones gana-gana se refieren a aquellas en las que gana la persona y gana también la otra parte. Esto contrasta con las opciones gana-pierde, donde una persona logra sus intereses y la otra no, o las pierde-pierde, en las que ninguna de las partes logra cumplir sus objetivos.

pedirles a los estudiantes que piensen qué pasaría si se escoge un camino de acción y no otro. Cada vez que se analiza un conflicto real o hipotético, es posible analizar las consecuencias de cada una de las opciones para cada parte del conflicto, y para su relación. Por ejemplo, para cada opción es muy útil analizar:

- ¿El conflicto escalaría o desescalaría? (¿La situación empeoraría o mejoraría?).
- ¿Cómo se sentiría cada una de las personas involucradas?
- ¿La relación entre ellas se vería afectada o fortalecida? ¿Habría resentimientos?
- ¿Qué va a pasar después? ¿Podría resurgir el conflicto?

El momento de establecer normas para el aula representa una buena oportunidad para el desarrollo y la práctica de esta competencia. Entre estudiantes y docentes pueden colectivamente identificar acciones que afectan el funcionamiento de la clase, para luego definir qué hacer cuando alguna persona realiza la acción que se busca evitar. Aquí es útil pensar en las consecuencias específicas que tiene la acción particular sobre los demás. Por ejemplo, la indisciplina en clase puede evitar que se realicen las actividades propuestas, lo cual afecta el desarrollo académico en la clase. Al definir qué hacer cuando alguien promueve la indisciplina, es útil pensar en acciones que reparen este potencial daño a la clase (Charney, 2002; Elias y Schwab, 2006; Nelsen, 2001). Por ejemplo, pueden quedar con la tarea de escribir un resumen para la clase sobre lo que debían estar aprendiendo o aportarles algún material adicional sobre ese tema. Así, además de que esto ayuda a comprender mejor el sentido de las normas y las sanciones reparatoras asociadas con ellas, se promueve que piensen de manera habitual en las consecuencias de sus acciones sobre los demás y que asuman más responsabilidad sobre sus propias acciones.

¿CÓMO REPARAR RELACIONES DESPUÉS DE CONFLICTOS?

Todo lo presentado hasta ahora en el capítulo se refiere a cómo promover que los conflictos se manejen constructivamente, y no

con pasividad o con agresión. Sin embargo, Frans de Waal, quizás el primatólogo más importante en la actualidad, considera que lo más grave para la convivencia no es la agresión, sino el ser incapaces de reconciliarse después de haberse agredido. De Waal (1989) muestra que las especies de primates más pacíficas no son las que no se agreden, sino las que tienen mecanismos para restablecer rápidamente las relaciones después de conflictos. En cambio, en las especies sin tales mecanismos la agresión puede escalar hasta llegar incluso a los homicidios entre individuos de la misma especie (De Waal, 1986 y 1998). Es decir, la reconciliación después de conflictos parece servir para amortiguar el daño que pueda hacer la agresión y prevenir que adquiera proporciones mayores.

En el estudio que realicé sobre conflictos entre estudiantes de dos escuelas públicas de Bogotá encontré reconciliaciones después del 43% de los conflictos (Chaux, 2001). En su mayoría, eran explícitas, es decir, hablaban de lo que había pasado, se perdaban, se daban las manos o se regalaban algo para disculparse (por ejemplo, «Me dijo que si la perdonaba»). Éstas ocurrían en proporciones similares entre niños y entre niñas. También hubo reconciliaciones implícitas en las que restablecían la relación sin hablar del asunto, ni disculparse, pero ambos sabiendo de modo implícito que la relación se estaba restableciendo (por ejemplo, «Vino y empezamos a hablar de otra cosa»). Estas últimas ocurrían casi exclusivamente entre niños. Es decir, mientras los niños podían restablecer las relaciones sólo juntándose de nuevo para realizar alguna actividad, las niñas necesitaban hablar del asunto para poder en realidad reconciliarse (Chaux, 2001). Otras reconciliaciones habían sido promovidas por otros, sobre todo por adultos (por ejemplo, «La profesora hizo que nos diéramos la mano»).

A pesar de que muchos relatos incluían historias de reconciliación, es preocupante que, en el momento de las entrevistas, el 35% de los participantes había tenido recientemente conflictos con amigos en los cuales todavía no había habido reconciliación (por ejemplo, «Y ya ahora no volví a ir allá. Y eso que era mi mejor amiga desde chiquiticas»). Es decir, una tercera parte de los entrevistados tenían relaciones cercanas en riesgo por falta de capacidad para reconciliarse. Esto no quiere decir que a veces no sea recomendable terminar relaciones que pueden estar siendo

muy destructivas; sin embargo, son demasiadas las que encontré a punto de romperse inútilmente.

Por otro lado, en la encuesta que realizamos con 1 235 estudiantes de siete colegios de Bogotá, el 59% estuvo de acuerdo en que «Es mejor no volver a ser amigo(a) de quien lo ha ofendido a uno», el 48% consideró que «Hablar con quien lo ha ofendido a uno es como darle la razón» y el 65% estuvo de acuerdo con la afirmación «Yo siempre espero a que el otro se disculpe primero». Todo esto resalta la necesidad de promover entre los niños y niñas la capacidad y la disposición para reconciliarse después de conflictos.

Robert Enright y su grupo desarrollaron, implementaron y evaluaron un programa de intervención que busca promover el perdón entre niños de escuelas primarias de Belfast, Irlanda del Norte. El programa consta de quince sesiones en las que los niños: 1) aprenden conceptos relacionados con el perdón, como el valor intrínseco de cada ser humano; 2) escuchan historias en las que distintos personajes logran perdonar, y 3) reflexionan sobre situaciones cotidianas en las que alguien los ha ofendido y consideran la posibilidad de perdonarlos (Enright et ál., 2003 y 2007). La evaluación demostró que los niños que participaron en el programa lograron disminuir su ira y aumentar la frecuencia con la que perdonan ofensas en situaciones cotidianas (Enright et ál., 2007). El programa hace hincapié en la diferencia entre el perdón —el proceso interno de renuncia voluntaria al resentimiento y a la inclinación a la retaliación— (McCullough y Witvliet, 2002) y la reconciliación —el restablecimiento de la relación—, evitando promover la reconciliación en situaciones en las que existe un riesgo de una nueva ofensa, como en casos de intimidación (*bullying*) en las que el(la) agresor(a) no ha demostrado arrepentimiento.

En Colombia y varios otros países de Centro, Sur y Norteamérica, la Fundación para la Reconciliación (2010a) ha venido promoviendo programas y talleres en función del perdón y la reconciliación. Estos programas y talleres buscan acompañar a los participantes en sus procesos hacia el perdón y, en algunos casos, la reconciliación con quienes los han ofendido. De esta forma, se busca no solamente que las personas recurran menos a la venganza, sino que contribuyan a la convivencia pacífica en la sociedad.

En las escuelas y colegios, la Fundación ha promovido la Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación, así como la Red de Jóvenes por la Reconciliación. Ambos proyectos buscan capacitar a estudiantes líderes de grados séptimo a once en temas de ética del cuidado (Noddings, 1992), perdón y reconciliación, y empoderarlos para que ellos mismos promuevan estos temas en sus comunidades. La propuesta incluye, por ejemplo, la realización de campamentos por el cuidado y la reconciliación en los que, durante tres días, los estudiantes realizan actividades de promoción del cuidado y la reconciliación en las comunidades vecinas a la zona de camping (Fundación para la Reconciliación, 2010b). El impacto de este programa escolar, sin embargo, no ha sido evaluado todavía, por lo que aún no sabemos qué tanto están avanzando los niños y adolescentes hacia una cultura en la que la reconciliación después de conflictos sea más lo cotidiano y menos la excepción.

Una buena parte de la agresión en las escuelas viene de conflictos mal manejados. Aprender a conducirlos de manera constructiva, aprender a reconciliarse después de que los conflictos han ocurrido o crear mecanismos alternativos como la mediación escolar podrían mejorar sustancialmente la convivencia, tanto en las escuelas como fuera de ellas. Sin embargo, una buena parte de la agresión ocurre sin necesidad de un conflicto previo, y de hecho puede ocurrir de manera sistemática y repetida, como es el caso de la intimidación escolar, que analizo en el siguiente capítulo.

4. INTIMIDACIÓN ESCOLAR (*BULLYING*)

Yo tenía el poder de poner los apodosos humillantes. Recuerdo muy bien a CocoTango, era el lelo del salón, era nuestra diversión. En fin... la historia de por qué le decíamos CocoTango es así: Nos reuníamos enfrente de los *lockers* del salón de 9º, y yo les decía “ahí viene CocoTango, ¿listos?”. Mientras se acercaba con mirada de miedo y sonrisa nerviosa, nos saludaba como quien quería pertenecer al grupo, pero temiendo lo que le iba a pasar. «¡Quiubo, CocoTango!!!!», empezábamos a empujarlo de un lado a otro, como si fuera una pelota, como cuando uno jugaba Tingo Tango. Tango-Tango-Tango, y el pobre indefenso recibía empujones y carcajadas de cada uno de los del círculo que lo rotaban... Finalmente a alguien le tocaba dar el «toque final», que era darle un calvazo por el coco [golpe en la cabeza]...Tango-Tango-Tango «COCO!!!!» y seguía una carcajada... «¡Eres un tonto COCOTANGOOOOOOO! ¡Te acabas de ganar tu entrada al salón!». Él tenía que pasar por este ritual de tortura antes de entrar al salón, se secaba las lágrimas mientras se sentaba adolorido en su pupitre (Hombre de veinticinco años recordando su tiempo en el colegio).

En el pequeño grupo de «nerds» había un niño muy particular. Tenía las características típicas de la película *Los nerds*. Mis amigos y yo molestábamos a todos, todo el día. Pero este personaje tenía algo que llamaba principalmente mi atención. No podría decir exactamente qué era. Me parecía lento, indefenso, sin alientos de defenderse. Me pasé todo ese año llamándolo «gafufo», «dientón»... Y una cantidad de sobrenombres que ya ni recuerdo. Al siguiente año, en 6º, mis dos mejores amigas y yo estábamos un día en mi

casa buscando algo que hacer. No sé de dónde surgió la idea de llamar a Camilo (de ahora en adelante lo llamaré así, aunque no es su verdadero nombre) a molestarlo. Se nos ocurrió una «fantástica» idea: ¿Por qué no llamarlo y decirle que yo quería ser su novia? Eso hicimos. Una de mis amigas adoptó el papel de intermediaria. Lo llamamos y ella le dijo que en realidad lo que pasaba era que él me gustaba y que quería ser su novia. Al siguiente día en el colegio mi amiga fue y le preguntó que si él quería ser mi novio. Increíblemente, después de tanto tiempo de maltrato y burlas, Camilo dijo que Sí. Durante unas horas estuvimos muy entretenidas escribiéndole cartas, diciéndole lo mucho que me gustaban los dulces y los chocolates. Finalmente me cansé del jueguito y lo que hice fue tal vez el momento que recuerdo con mayor dolor. Fui donde Camilo y delante de otros niños le dije algo así: «Usted y yo no somos novios, ¿creyó que yo me cuadraría con alguien como usted? ¡Jajajaja!!!!» (Mujer de veinticinco años recordando su tiempo en el colegio).

DEFINICIÓN Y TIPOS DE INTIMIDACIÓN ESCOLAR

La intimidación escolar, también conocida como matoneo, acoso escolar, hostigamiento o *bullying*, es la agresión repetida y sistemática que ejercen una o varias personas contra alguien que usualmente está en una posición de menos poder que sus agresores (Olweus, 1993). Hay distintos tipos de intimidación dependiendo del tipo de agresión:¹

- Intimidación física: cuando a alguien permanentemente le pegan puños, patadas, lo empujan, le halan el pelo o le dañan o esconden sus objetos personales (por ejemplo, «Cuando yo salgo a recreo siempre me pega. Yo estaba con mi hermana y él llega

¹ Es importante aclarar que la intimidación no ocurre exclusivamente en el contexto escolar. De hecho, hay un amplio campo de investigación sobre el acoso en el contexto laboral, llamado *mobbing* (Leyman, 1990).

y me empujó. Él tiene odio conmigo»;² «A alguien le tocaba dar el “toque final”, que era darle un calvazo por el coco»).

- Intimidación verbal: cuando a alguien lo insultan todo el tiempo, por ejemplo, poniéndole apodos que le molestan, diciéndole groserías, burlándose de sus características personales, de su procedencia o de sus acciones (por ejemplo, «Que parecía un marica,³ siempre me decía así»; «Me pasé todo ese año llamándolo “gafufo”, “dientón”... Y una cantidad de sobrenombres que ya ni recuerdo»).
- Intimidación relacional o indirecta:⁴ cuando permanentemente le hacen daño a las relaciones de una persona a través de rumores que la desprestigian frente a los demás, la excluyen de los grupos o la agreden de manera encubierta, sin que la víctima sepa quién lo hizo (por ejemplo, «Adriana⁵ le dijo a Susana que no se juntara con Sandra»; «Es muy inventona de chismes, estaba por allá diciendo que yo era una pijoja»).
- Intimidación virtual o *cyberbullying*: cuando agreden permanentemente a alguien por medios electrónicos como internet o teléfonos celulares (por ejemplo, «El hermano de ella le robó la contraseña, cambió el alias (*nickname*) y envió groserías a los contactos del niño»; Bolívar, 2007).

Por desgracia, muchas veces ocurre en una combinación de formas, por ejemplo, en el siguiente caso relatado por una estudiante de 15 años:

Cuando podían, me espichaban los talones por detrás en la fila del almuerzo, se hacían las locas (*física*). Dejaban *post-its* anónimos

² Todas las citas entre comillas, excepto aquellas que incluyen una referencia explícita, son casos reales recopilados en distintas investigaciones o relatos personales realizados a miembros de nuestro grupo de investigación, con la autorización explícita de ser incluidos en este libro.

³ Término despectivo para referirse a un hombre homosexual.

⁴ Como lo aclaro en la «Introducción», los conceptos de *agresión relacional* (Crick y Grotpeter, 1995) y *agresión indirecta* (Österman et ál., 1998) son muy cercanos, aunque conceptualmente no son con exactitud lo mismo. En este capítulo me referiré a ambos sin diferenciarlos.

⁵ Todos los nombres mencionados son seudónimos.

detrás de mi pupitre que decían «uno de estos _____ no es como nosotros... es diferente de todos los demás...» (*verbal*). Odiaba salir a recreo porque me tocaba disimular que estaba sola (*indirecta-exclusión*), y las más populares me preguntaban en tono burlón «Por qué no estás con nadie?» (*verbal*). Para completar llegaba a mi casa... y un montón de fotos en Facebook de fiestas y reuniones en casa de todas, en las que yo nunca estaba (*indirecta-exclusión*) (adolescente recordando años anteriores en su colegio).

INTIMIDACIÓN Y CONFLICTOS NO SON LO MISMO

La intimidación se diferencia de los conflictos por varias razones. En primer lugar, la intimidación está asociada a un desequilibrio de poder entre quien agrede y quien es agredido. Este desequilibrio de poder puede darse porque quien es víctima tiene pocos amigos o ninguno, es nuevo en la clase, es menor, más pequeño o más débil por cualquier razón. Los conflictos, en cambio, no implican desequilibrio de poder. De hecho, una buena parte de los conflictos ocurren entre amigos o compañeros que comparten más o menos el mismo estatus en el grupo o en la relación. La intimidación es, en últimas, un abuso de ese desequilibrio de poder. Por esta razón y por los graves efectos que tiene (como se verá más adelante), la intimidación es inaceptable y debe prevenirse. Los conflictos, al contrario, pueden ser valiosos si se manejan de maneras constructivas, por lo cual no es necesario prevenirlos, sino aprender a manejarlos bien. Finalmente, la manera como se manejan los casos de intimidación es muy distinta a la forma como se pueden manejar los conflictos. Por ejemplo, la mediación por pares es una de las herramientas más útiles para manejar conflictos (véase capítulo 3), pero no es en realidad aconsejable para la intimidación (véase sección sobre manejo de la intimidación). Los criterios enunciados en la tabla 2 pueden servir para establecer esta diferenciación.

A veces es relativamente fácil hacer la distinción. Por ejemplo, los dos casos con los que inicia este capítulo son claramente intimidación. En ambos hay un claro desequilibrio de poder: tanto Camilo como al que llamaban CocoTango tenían muy poco poder frente a sus agresores. Parecían estar solos frente al ataque de va-

Tabla 2. Diferencias entre intimidación y conflictos

	Conflictos	Intimidación
Poder y estatus	No hay grandes diferencias de poder entre las partes. Los involucrados tienen estatus similares en sus grupos.	Los agresores tienen más poder y estatus en sus grupos que las víctimas. Las víctimas son más vulnerables y tienen menos amigos.
Agresión	No todos los conflictos implican agresión.	La intimidación implica, por definición, agresión.
	Cuando hay agresión, a veces, es unidireccional (una parte contra la otra) y, otras veces, es bidireccional (ambas partes se agreden).	La agresión es repetida y sistemática, y es usualmente unidireccional (de los agresores hacia la víctima).
Tipo de agresión	Cuando se dan agresiones en conflictos, quien agrede con frecuencia está respondiendo a lo que considera una ofensa o provocación de la otra parte. Es decir, es usualmente agresión reactiva.	Quien agrede no está reaccionando a una ofensa real o percibida de parte de la víctima. La víctima por lo general no hizo nada que generara la agresión que recibe. Es decir, es usualmente agresión instrumental (proactiva).

Fuente: elaboración propia.

rios. Nadie los defendía. En cambio, los agresores parecían muy populares en sus grupos. Las agresiones eran unilaterales: todas dirigidas de los intimidadores contra las víctimas. Las agresiones eran todas instrumentales, sin ninguna provocación u ofensa que las incentivara. Ni Camilo ni al que llamaban CocoTango hicieron algo que generara la agresión. De hecho, lo que inició ambas situaciones fue el deseo de los agresores de divertirse a costa de la víctima. La relación entre los agresores y las víctimas no era una relación entre iguales.

En cambio, los casos con los que empieza el capítulo anterior son claramente conflictos. Tanto el caso del zapatón como el de Helena fue entre amigos que estaban en situaciones similares de poder, con estatus parecido ante sus grupos. Las agresiones fueron bilaterales, algunas veces uno contra el otro, y viceversa. Cada agresión respondía a lo que percibían como una provocación u ofensa previa (quitarle el zapatón, decir groserías, tener otras amigas, hablar mal de otros). Es decir, eran agresiones reactivas. En el fondo, ninguno parecía querer afectar su relación con el(la) otro(a). Las amistades se vieron afectadas porque no supieron manejar bien una situación, no porque quisieran divertirse a costa del sufrimiento del otro.

Sin embargo, hay ocasiones en que la distinción no es tan clara. Por ejemplo, algunos estudios han sugerido que la intimidación puede ocurrir entre amigos. Mishna, Wiener y Pepler (2008) entrevistaron a dieciocho víctimas de intimidación de cuarto y quinto grados y a sus padres/madres y docentes y encontraron que la mayoría de ellos considera que en ocasiones han sido intimidados por amigos. La mayor parte de los casos narrados se refieren a intimidación verbal o relacional, no a intimidación física. Mencionaron casos de amigos que se burlan permanentemente de ellos, que los excluyen de grupos o que les cuentan a otros información secreta o falsa. En algunos de estos casos, la intimidación ha llevado a romper la amistad, pero en otros se ha mantenido y no lo habían contado a adultos por temor a hacerle daño al amigo o por temor a una represalia (Mishna, Wiener y Pepler, 2008). Este tipo de situaciones puede ser difícil de identificar como una intimidación, porque existe el supuesto de que los amigos se tratan bien, buscan lo mejor para el otro y su poder es similar. Incluso varios de los que estaban sufriendo la situación no la habían identificado como intimidación, ni sus padres/madres o docentes (Mishna, Wiener y Pepler, 2008). Puede con facilidad confundirse con conflictos o con burlas amigables que se presentan con frecuencia entre amigos. La diferencia está en el desequilibrio de poder y en que lo que puede ser divertido para uno de los amigos no lo sea para el otro (cf. Crick y Nelson, 2002).

Otra situación difícil de clasificar es cuando la víctima de intimidación es también agresor. Dan Olweus (1993) ha insistido en que hay dos tipos de víctimas: las pasivas y las provocadoras. Las víctimas pasivas, quienes representan la gran mayoría de las víctimas, no hacen nada que incentive la intimidación (no la provocan) y tampoco responden a ella; reciben de un modo pasivo la agresión, como en los dos ejemplos del comienzo del capítulo. Las víctimas provocadoras sí responden agresivamente, pero esto no frena la intimidación, sino que antes la aumenta (Mahady-Wilson, Craig y Pepler, 2000; Salmivalli, Karhunen y Lagerspetz, 1996). Además, las víctimas provocadoras tienen patrones de comportamiento ansioso e hiperactivo que con frecuencia irrita y molesta a los demás. La agresión de la que son víctimas no es, para nada, justificable.

Sin embargo, los agresores la justifican mencionando el comportamiento irritable de sus víctimas.

De manera similar, varios estudios han mostrado que algunas víctimas pueden ser también intimidadores (Perren y Alsaker, 2006; Schwartz, 2000; Toblin, Schwartz, Hopmeyer-Gorman y Abou-Ezzeddine, 2005). Por ejemplo, a veces pueden ser víctimas de estudiantes de su propio curso pero intimidadores de estudiantes de cursos menores, o pueden ser víctimas que intimiden a algún estudiante nuevo, en busca de que la victimización se traslade a otros. Estas víctimas-intimidadoras parecen tener los peores problemas y las peores consecuencias, porque tienen tanto los riesgos de las víctimas como aquellos de los intimidadores (Madriaza, 2007; Pellegrini, 1998; Perren y Alsaker, 2006; Schwartz, 2000; Toblin et ál., 2005).

Tanto las víctimas provocadoras como las víctimas intimidadoras recurren con frecuencia a la agresión. Es decir, la agresión es bidireccional, lo cual puede llevar a que algunos confundan la situación con un conflicto. Los agresores pueden buscar legitimar su agresión como una respuesta ante la agresión de la víctima. Sin embargo, la diferencia con un conflicto está, de nuevo, en el desequilibrio de poder. De hecho, las víctimas agresivas tienen incluso menos poder en sus grupos que las víctimas pasivas y son aún más rechazadas (Olweus, 1993; Schwartz, 2000). Los agresores en la intimidación están en una posición de superioridad y maltratan a las víctimas abusando de ese mayor poder, sea con víctimas pasivas, víctimas-intimidadoras o con víctimas provocadoras.

También es importante diferenciar la intimidación de las agresiones esporádicas. La intimidación, por definición, es sistemática y repetitiva. Es decir, es agresión permanente contra la misma persona, como en los ejemplos del comienzo del capítulo. Una sola agresión no es suficiente para clasificar la situación de intimidación. Sin embargo, sí es importante intervenir ante cualquier agresión,⁶ tanto por el daño que puede hacer como porque, si no

⁶ Como lo expliqué en la «Introducción», algunas personas consideran que la agresión es aceptable y necesaria. Sin embargo, esas personas están usando una definición distinta de la aceptada en la academia: agresión es toda acción que tiene la intención de hacer daño, sea físico, psicológico o social en otro (Parke y Slaby, 1983). Justamente, por ese daño, no puede ser aceptada éticamente. Quienes consi-

hay ninguna respuesta, se puede estar enviando el mensaje de que es aceptable tratar agresivamente a los demás, lo cual puede contribuir a que algunas situaciones escalen a intimidación. Además, una agresión puede ser un indicador de que algo más puede estar ocurriendo. Por ejemplo, puede que esté ocurriendo una situación de intimidación y que los adultos sólo se enteren cuando la víctima responde con agresión ante quienes la han estado hostigando. En resumen, es necesario diferenciar entre intimidación y agresiones esporádicas, aunque también es importante responder ante cualquier agresión, así sea esporádica.

LAS GRAVES CONSECUENCIAS DE LA INTIMIDACIÓN

Seguramente como resultado de su carácter repetitivo, la intimidación tiene efectos muy graves. Hoy sabemos que quienes sufren intimidación escolar tienen una mayor probabilidad de presentar problemas de ansiedad y depresión más adelante en la vida (cf. Forero et ál., 1999; Gladstone, Parker y Malhi, 2006), de perder motivación por el estudio y por el colegio e, incluso, de decidir desertar del colegio (DeLuca, Pigott y Rosenbaum, 2002; U.S. Department of Education, 1998). También sabemos que el grado de intimidación escolar está asociado negativamente con el rendimiento en pruebas estandarizadas como el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) (Kattan y Porta, 2010), o la prueba SABER-11 en Colombia (Werf, 2012). Incluso se han presentado casos muy dolorosos de suicidio de estudiantes motivados por la intimidación que estaban sufriendo (cf. Alandete, 2010; Ortiz, 2006; también JaredStory.com, s. f.; *A la memoria de Pamela Pizano*, 2008). Además, algunas víctimas han llegado al punto de recurrir a la venganza violenta contra quienes las han atormentado, como de hecho ha ocurrido en las masacres escolares que se han presentado en Estados Unidos, Finlandia, Alemania, Canadá y Argentina (Bondü y Scheithauer, 2008; Leary et ál., 2003). En casos menos extremos, la intimidación se convierte en

deran aceptable la agresión están por lo general refiriéndose a la viveza, al impulso o a la asertividad con el que se defienden los intereses y derechos propios.

un sufrimiento diario para millones de niños, niñas y adolescentes en todo el mundo (Craig y Harel, 2004).

Los estudios longitudinales, aquellos que siguen a las mismas personas por varios años, también han encontrado consecuencias de largo plazo para quienes ejercen la intimidación. Por ejemplo, en un estudio longitudinal realizado con 900 estudiantes de Suecia, Olweus (1993) encontró que el 60% de los hombres que habían sido intimidadores entre sexto y noveno grados tenían por lo menos un récord criminal antes de los veinticuatro años. Además, entre el 35% y el 40% habían acumulado por lo menos tres registros oficiales de crímenes (en cambio, solamente el 10% de quienes no habían sido ni intimidadores ni víctimas tenían tres o más récords criminales).

En un estudio longitudinal realizado en Londres, David Farrington (1993) encontró no solamente que quienes han sido intimidadores en el colegio tienen una mayor probabilidad de involucrarse en criminalidad más adelante, sino que presentan más riesgo de que sus hijos sean también intimidadores. Por otro lado, Debra Pepler y sus colaboradores, en la Universidad de York, en Toronto, encontraron que ser intimidador está asociado con acoso sexual de compañeros y con ser violento contra la pareja en el noviazgo (Pepler et ál., 2006). Es decir, ser intimidador es un factor de riesgo muy importante para problemas serios más adelante, pero también para mantener el problema en generaciones siguientes.

¿QUÉ TAN COMÚN ES LA INTIMIDACIÓN?

Con seguridad, la intimidación ha existido en las escuelas desde hace muchos años, como lo ilustran distintos reportes anecdóticos (por ejemplo, Caballero y Hernández, 1986; Restrepo, 2007; Samper, 2006), así como algunas obras literarias clásicas (por ejemplo, *Oliver Twist*, de Charles Dickens, 1837-1839; *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, 1847; *Corazón*, de Edmundo de Amicis, 1886; *El señor de las moscas*, de William Golding, 1954; *La ciudad y los perros*, de Mario Vargas Llosa, 1962). Sin embargo, sólo hasta hace pocas décadas se está estudiando rigurosamente, quizás porque hasta aho-

ra estamos siendo conscientes de sus graves repercusiones. Y se ha encontrado intimidación escolar en todos los países en los que se ha estudiado. Según datos recogidos en 35 países por la Organización Mundial de la Salud, el 15% de los niños y niñas de 11 años y el 9% de los de 15 años en el mundo sufren de intimidación en sus escuelas (Craig y Harel, 2004).

En Colombia, las cifras de intimidación que hemos encontrado parecen ser⁷ aún más altas. Según los reportes de más de cincuenta mil estudiantes de todos los departamentos de Colombia, el 29% de los de quinto grado y el 15% de los de noveno grado han sido intimidados en los últimos dos meses por compañeros de curso (Chaux, Molano y Podlesky, 2009). Estos son porcentajes muy altos. En una clase de 35 estudiantes, esto implicaría que alrededor de diez estudiantes en quinto grado y alrededor de cinco en noveno grado han sido víctimas recientemente.

De manera similar, en la ciudad de Cali (Colombia), Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008) encontraron que el 24% de los estudiantes de sexto, séptimo y octavo grados ha sido agredido varias veces al mes o más. En México, en un estudio masivo realizado en cinco mil escuelas, el 24% de los estudiantes de primaria y el 14% de secundaria reportan que sus compañeros se han burlado de ellos constantemente en el presente año (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007). En Chile, Madriaza (2008b) reporta que el 43% de una muestra de estudiantes de 13 a 15 años de edad menciona haber sufrido intimidación por lo menos una vez en los últimos treinta días. Aunque los estudios no son estrictamente comparables, la prevalencia en América Latina sí parece ser muy alta en comparación con lo encontrado en otras regiones.

Según los anteriores reportes, hay menos víctimas de intimidación en secundaria que en primaria, lo cual es consistente con Olweus (1994). Sin embargo, nuestra interpretación no es que disminuya la cantidad de intimidación, sino que se focaliza en algunos, probablemente en los que los intimidadores perciben como los más vulnerables. Es decir, en secundaria hay menos víctimas

⁷ Las preguntas usadas por el estudio de la Organización Mundial de la Salud no son exactamente las mismas a las usadas en el estudio en Bogotá, por lo que los indicadores no son comparables.

porque son menos los que reciben la intimidación. En cambio, en primaria la intimidación puede ser muy indiscriminada, contra muchos. Por ejemplo, en una de las escuelas en las que hemos realizado nuestras investigaciones, encontramos un caso de un niño de quinto de primaria que estaba intimidando a todas las niñas del curso. Esto muy difícilmente ocurriría en secundaria.

DE NUEVO, ¿QUÉ HACEN LOS DEMÁS?

La intimidación escolar es un fenómeno grupal. Es decir, no sólo involucra a los intimidadores y a las víctimas, sino a todos los testigos, quienes, dependiendo del rol que cumplan, pueden hacer que la intimidación se frene, se mantenga o empeore. Debra Pepler y su grupo realizaron filmaciones con cámaras a distancia y micrófonos inalámbricos en salones de clases y patios de recreo y encontraron que en el 85% de los episodios de intimidación hay otros pares presentes (Atlas y Pepler, 1998; Craig y Pepler, 1997). En el 21% de las observaciones, los pares se involucraron agrediendo a la víctima, en el 54% se quedaron como observadores pasivos y apenas en el 25% los pares intervinieron para frenar la intimidación (O'Connell, Pepler y Craig, 1999).

A pesar de que solamente actuaron a favor de la víctima en una de cada cuatro situaciones, estas intervenciones fueron muy efectivas. De hecho, en el 57% de los casos en los que intervinieron contra la intimidación lograron frenarla en menos de diez segundos (Hawkins, Pepler y Craig, 2001). Por otro lado, si los que están alrededor daban muestras de apoyo a la intimidación, la agresión de los intimidadores se recrudecía. Este efecto fue aún más marcado cuando la intimidación era entre niños y las niñas observadoras daban señales de apoyo (O'Connell, 1999). Es decir, los que están alrededor tienen el poder de parar la intimidación o de agravarla, y este poder es aún mayor para las niñas.

El poder que tienen los que están alrededor ha sido demostrado en varios estudios clásicos de la psicología social. Por ejemplo, en la década de los sesenta, Stanley Milgram, profesor en la Universidad de Yale, llevó a cabo una famosa serie de experimentos sobre la obediencia (Milgram, 1974). Durante los experimentos,

los sujetos recibían la orden de aplicarles descargas eléctricas cada vez más fuertes a otros participantes. Las descargas no eran reales, pero al sujeto se le hacía creer que sí lo eran. Tanto el experimentador que daba las órdenes como los que supuestamente recibían las descargas eran actores. Milgram encontró que sólo el 37% de los sujetos se rebelaba y se negaba a cumplir las órdenes. Es decir, casi dos terceras partes de los sujetos siguieron las órdenes hasta los límites máximos de descarga, incluso luego de escuchar a las supuestas víctimas pidiendo a gritos que terminara el experimento porque sufrían del corazón.

Milgram (1974) realizó diversas variaciones al experimento, una de las cuales manipulaba lo que hacían los que estaban alrededor del sujeto. En un caso, el sujeto entraba al experimento junto con un grupo de actores, quienes celebraban activamente la administración de las descargas eléctricas, se reían y subvaloraban a quien las estaba recibiendo. En ese caso, el 92,5% de los sujetos se mantuvieron en el experimento hasta que llegaron al máximo punto de descarga. En cambio, en otra variación, los sujetos entraban con actores que debían rebelarse contra las órdenes y retirarse. En ese caso, apenas el 10% de los sujetos llegaron hasta el máximo de descarga. Es decir, las acciones de los demás determinaban si casi todos participaban en una situación que podía causarle la muerte a alguien o si casi todos se rebelaban contra esa situación. Ninguna otra variación de las muchas realizadas por Milgram tuvo tanto efecto en el comportamiento de los sujetos.

Los resultados de éste y otros experimentos han sido tan contundentes que Philip Zimbardo (2007) afirma que nuestro comportamiento depende tanto o más de la situación en la que nos encontremos y de lo que hagan los demás en esa situación, que de cualquier variable individual, incluida la personalidad:⁸

Es una verdad en psicología que la personalidad y la situación interactúan para generar el comportamiento, así como las influen-

⁸ De manera similar, Antanas Mockus (2001) ha argumentado que la regulación social (la cual depende del reconocimiento o rechazo de los demás) es tan relevante como la regulación interna moral o la regulación externa de la ley, y que la convivencia ciudadana depende de la alineación de estos tres sistemas de regulación.

cias culturales y sociales. Sin embargo, he tratado de mostrar en mis investigaciones durante los últimos 30 años que las situaciones ejercen más poder sobre las acciones humanas que lo que usualmente es aceptado por los psicólogos y reconocido por el público en general (Zimbardo, 2004: 46-47. La traducción es del autor).

Esta visión [...] contrasta con la perspectiva tradicional que explica el mal en términos disposicionales: determinantes individuales del comportamiento antisocial que ubican el mal en las predisposiciones individuales —«malas semillas» genéticas, patrones de personalidad, factores de riesgo psicopatológicos y otras variables del organismo (Zimbardo, 2004: 21. La traducción es del autor).

Si la intimidación es un fenómeno grupal, las intervenciones necesarias para prevenirla y manejarla cuando ocurre también deben ser grupales. Además, si nuestro comportamiento depende tanto de lo que hagan los que están alrededor, una posibilidad de frenar la intimidación es tratando de cambiar eso que hagan los que están alrededor. De hecho, es quizás más probable cambiar las reacciones de los testigos de la intimidación que cambiar las de los intimidadores o las víctimas (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2009 y 2010).

Christina Salmivalli, profesora de la Universidad de Turku, en Finlandia, y quizás la investigadora más importante sobre intimidación escolar en la actualidad, identificó seis roles que desempeñan los estudiantes frente a la intimidación (Salmivalli et ál., 1996):

- Víctimas: son quienes sufren la intimidación.
- Intimidadores líderes: son quienes inician y lideran la intimidación.
- Asistentes: son quienes ayudan al(a la) líder de la intimidación, por ejemplo, reteniendo a la víctima o participando en la intimidación después de que el(la) líder la ha iniciado.
- Reforzadores: son quienes, al reírse, al incitar o, simplemente, al servir de audiencia, terminan reforzando la intimidación.
- Defensores: son quienes intervienen para frenar la intimidación, para defender de maneras no agresivas a la víctima, o para consolar a la víctima una vez la agresión ha terminado.

- Externos: son quienes se alejan de las situaciones de intimidación o no están presentes cuando ocurren.

Estos roles permiten comprender mejor las dinámicas grupales de la intimidación. Además, hacen posible identificar mejor cuáles son los cambios que se requerirían para frenar la intimidación. Si quienes han estado cumpliendo el rol de asistentes, reforzadores o externos lograran actuar como defensores, la intimidación con seguridad disminuiría.

La mayor parte de los estudiantes tienen actitudes negativas frente a la intimidación, dicen que les desagrada observarla y afirman que intervendrían para frenarla (Charach, Pepler y Ziegler, 1995; Rigby y Slee, 1993, citados en Hawkins, Pepler y Craig, 2001). Sin embargo, pocos realmente lo hacen (O'Connell, Pepler y Craig, 1999). Es decir, hay un quiebre entre las actitudes de los testigos y sus acciones frente a la intimidación. Juvonen y Galvan (en prensa, citadas en Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2009) han sugerido que los testigos no actúan de acuerdo con sus actitudes por dos razones: 1) porque buscan proteger su estatus dentro del grupo queriendo estar más cerca de los intimidadores (quienes con frecuencia son populares) y más lejos de las víctimas (quienes con frecuencia son rechazadas) y 2) porque creen que se protegen de ser las siguientes víctimas al aceptar el comportamiento de los intimidadores.

De manera similar, Hernández (2005) encontró que la principal razón que daban los testigos para no defender a las víctimas era el temor a ser agredidos física o verbalmente por los intimidadores (por ejemplo, «Yo prefiero evitar pa' que uno no salga golpeado»; «Después me dicen a mí sapo⁹»). Es posible también que no haya más defensores porque no saben cómo hacerlo o porque no creen que tendrían mucho impacto. Esto quiere decir que si en la escuela aprenden estrategias efectivas y no riesgosas de defender, es posible que muchos que en la actualidad son asistentes, reforzadores o externos empiecen a asumir más el rol de defensores. Además, aprenderían una lección muy importante de responsabilidad social: si veo algo injusto y no haga nada, estoy de cierta manera

⁹ Forma despectiva de referirse a una persona entrometida, como soplón o metiche.

contribuyendo a que esa situación se mantenga. Como lo dijo de manera lúcida Elie Wiesel en su discurso de aceptación del Premio Nobel de Paz en 1986: «Prometí nunca quedarme en silencio donde y cuando haya seres humanos soportando sufrimiento y humillación. Siempre debemos tomar partido. La neutralidad ayuda al opresor, nunca a la víctima. El silencio anima al que atormenta, nunca al atormentado».

LO QUE NO ES CIERTO SOBRE LA INTIMIDACIÓN

Quizás porque la intimidación ha existido durante tanto tiempo sin que hubiera investigaciones rigurosas, hay muchas creencias falsas presentes en nuestras sociedades. Algunas de éstas son:

Creencia 1. La intimidación es inofensiva, no hace realmente daño

Algunas personas se basan en experiencias personales para creer esto o recuerdan compañeros que fueron víctimas de intimidación y que parecían estar bien. A pesar de que algunos pueden vivir la experiencia de ser víctimas sin repercusiones graves, las investigaciones han demostrado de manera concluyente que quienes sufren la intimidación tienen un riesgo mayor de problemas serios de largo plazo, como ansiedad, depresión o desmotivación académica (véase sección de consecuencias de la intimidación). Así mismo, las investigaciones han encontrado consecuencias graves para los intimidadores, como la vinculación en delincuencia y violencia de pareja. La intimidación escolar no es un juego de niños y frenarla debe ser una prioridad.

Creencia 2. Forma carácter, prepara para la dura vida

Algunas personas creen que la intimidación no solamente no es grave, sino que incluso puede ser útil como experiencia formativa porque prepara para enfrentar situaciones aún peores en la vida. El problema es que las investigaciones muestran lo contrario. Ser

víctima de intimidación no genera fortalezas, sino vulnerabilidades. Por ejemplo, Lyndal Bond y sus colegas mostraron que ser víctima de intimidación en octavo grado predice el inicio de problemas de ansiedad y depresión en noveno grado (Bond et ál., 2001). Así mismo, Hodges y Perry (1999) encontraron que ser víctima de intimidación predice un aumento en el siguiente año de problemas *internalizantes* como ansiedad, tristeza frecuente, retraimiento, aislamiento y rechazo por parte de los compañeros.

Este tipo de efectos se han encontrado incluso desde preescolar. Kochenderfer y Ladd (1996), por ejemplo, encontraron que ser víctima de intimidación en el primer semestre de grado o (kínder) predice que en el siguiente semestre estén más solos y no quieran ir al colegio. Algunos de estos estudios (Bond et ál., 2001; Kochenderfer y Ladd, 1996) encontraron únicamente una relación unidireccional (victimización → problemas internalizantes), pero otros (Hodges y Perry, 1999) han encontrado que la relación es bidireccional (victimización → problemas internalizantes y problemas internalizantes → victimización). En este último caso, la relación es un círculo vicioso en el que la intimidación produce efectos negativos en la persona que aumentan su riesgo de intimidación. En todo caso, la evidencia muestra que la intimidación aumenta vulnerabilidades tanto internas (por ejemplo, ansiedad, depresión o retraimiento) como relacionales (por ejemplo, aislamiento o rechazo). Es decir, una experiencia de intimidación hace que la persona esté menos preparada para enfrentar las duras situaciones de la vida.

Creencia 3. Lo más efectivo es darle «más duro»

Algunos estudiantes y algunos padres/madres piensan que la mejor manera de frenar la intimidación es que la víctima le dé un golpe fuerte al agresor (por ejemplo, Heinsohn, Chaux y Molano, 2010). Ellos recuerdan situaciones en las que el intimidador dejó de intimidar después de recibir la agresión. Es posible que estos casos se hayan presentado; sin embargo, la evidencia basada en el seguimiento riguroso de estos casos muestra algo distinto. En el análisis de 360 horas de filmaciones realizadas en los salones de clases y en el patio de recreo, Mahady-Wilson, Craig y Pepler (2000)

encontraron que las víctimas que reaccionan con agresión física, agresión verbal o descargas emocionales tienen trece veces más chance de que la agresión que reciben aumente en intensidad, en contraste con quienes responden evitando, ignorando o aceptando la situación, o tratando de resolverla —Salmivalli, Karhunen y Lagerspetz (1996) encontraron un resultado muy similar basándose en encuestas—. Es decir, si reaccionan agresivamente, empeoran la situación.

Para entender por qué al responder de manera agresiva el riesgo de la víctima aumenta, es importante recordar que toda intimidación implica un desequilibrio de poder. La víctima tiene menos poder que sus agresores por razones como no tener amigos (o tener muy pocos), ser nuevo en el grupo, ser menos popular o ser más débil físicamente (en el caso de niños). Si los intimidadores son más y tienen más poder, una respuesta agresiva de la víctima generará una reacción aún más fuerte de parte de los intimidadores. Además, si acaso llegara a funcionarle, se correría el riesgo de que se legitime la agresión o incluso que quien era víctima pueda convertirse en intimidador, como ha ocurrido en algunos casos.

Esta creencia, además, parte de pensar que la agresión es la única alternativa distinta a dejarse agredir. Como se verá más adelante, la asertividad es otra opción y es una opción que sí es en realidad efectiva.

Creencia 4. La intimidación es cosa de hombres, no de mujeres

Al pensar en intimidación escolar, muchas personas se imaginan situaciones entre niños, no entre niñas. Esto es entendible, dado que la intimidación visible, la que involucra agresión física (empujones, patadas, puños, etcétera), es más común entre niños que entre niñas. Sin embargo, la intimidación a través de modos más encubiertos, como los rumores o la exclusión, puede ser igual o incluso más frecuente entre niñas.¹⁰ De hecho, aunque sí hemos

¹⁰ Como se mostró en el primer capítulo, mientras que la agresión física es mayor entre niños, la agresión indirecta o relacional es igual o más frecuente entre niñas que entre niños.

encontrado intimidación relacional en colegios masculinos (Heinsohn, Chaux y Molano, 2010), en colegios femeninos ha sido más frecuente (Aponte y Verney, 2006). Además, la experiencia de sufrir intimidación relacional o indirecta puede ser tan dolorosa como la física (Archer y Coyne, 2005).

Creencia 5. Los observadores no pueden hacer nada

La mayoría de las personas tiende a pensar que la intimidación involucra sólo a quienes agreden y a quienes reciben la agresión. No son conscientes de que lo que hagan los demás influye enormemente en la dinámica de la intimidación. No son conscientes, por ejemplo, de que si se quedan observando una situación de intimidación sin intervenir, la están reforzando y están enviando el mensaje a los intimidadores de que lo que están haciendo no es tan grave. Tampoco saben que si intervinieran asertivamente tendrían una alta posibilidad de pararla rápido, como se mostró. Ser consciente de este poder que tienen los observadores genera un sentimiento importante de responsabilidad social y la comprensión de que no hacer nada es, en últimas, ser cómplice de lo que está ocurriendo.

Creencia 6. Es sólo por molestar

Algunos intimidadores tienden a desestimar la importancia de la intimidación diciendo que lo hacen «solamente por molestar». Algunos con sinceridad no son conscientes del daño que hace la intimidación. Creen erróneamente que, ya que ellos y otros presentes se divierten, a la víctima también le debe parecer divertido. Sin embargo, para nadie es divertido que se le burlen de forma permanente o lo excluyan o lo golpeen de modo sistemático. Incluso si una víctima de intimidación dice que no le ve problema a que lo traten así, es muy probable que lo diga por la misma situación de sumisión y subvaloración en la que se encuentra. El punto se puede resumir con el refrán: «Si no es divertido para todos, no es divertido».

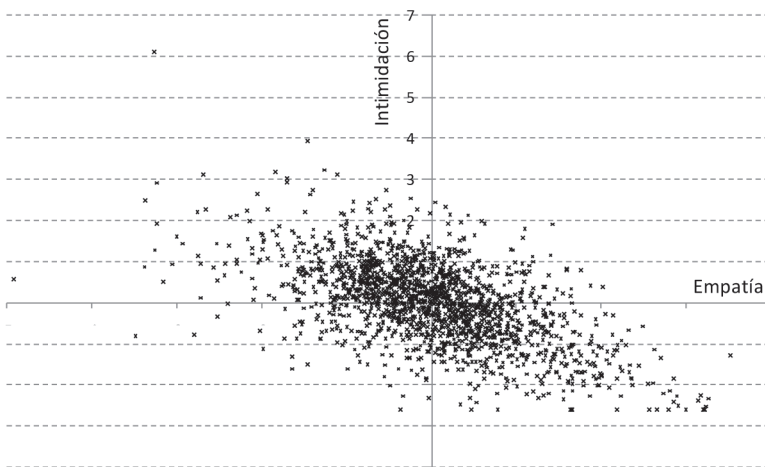
TRES COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA FRENAR LA INTIMIDACIÓN

En el capítulo 2 definí las ocho competencias ciudadanas más relevantes para la convivencia pacífica. Aquí explico por qué tres de ellas (empatía, asertividad y pensamiento crítico) son cruciales para frenar la intimidación y planteo estrategias prácticas para desarrollarlas en la escuela.

Empatía

La falta de empatía está relacionada directamente con la intimidación escolar. En nuestro estudio sobre intimidación en Colombia (Chaux, Molano y Podlesky, 2009), encontramos que los colegios cuyos estudiantes demostraban más empatía tenían, en promedio, menos intimidación, como lo muestra la figura 13. Esto sugiere que si se promueve el desarrollo de empatía en los colegios, es más probable que disminuya la intimidación.

Fig. 13. Relación entre empatía (eje x) e intimidación (eje y) en los colegios de Colombia: mientras más empáticos los estudiantes en un colegio, menos intimidación escolar



Nota: escalas normalizadas con promedio 0 y desviación estándar 1. Cada punto es una sede escolar (N = 1772) de 308 municipios de Colombia.

Fuente: datos de ICFES, prueba SABER, quinto de primaria, aplicada en el 2005.

Como lo han mostrado Endresen y Olweus (2001) y Olweus (1993), la falta de empatía es quizás la característica más distintiva de los intimidadores. Con frecuencia, los intimidadores no son conscientes del daño que hacen, o no les importa. Y si alguien no se siente mal por el sufrimiento de otro, ni siquiera si ha sido el(la) causante de ese sufrimiento, lo va a seguir haciendo una y otra vez. La empatía y la culpa asociada con ella (es decir, malestar emocional generado al haber actuado contra los propios principios morales) sirven de freno interno para no hacerles daño a otros, o de motivación para querer reparar el daño que se ha hecho. Pero si ese freno interno no está presente, las personas con facilidad pueden maltratar a otros, en especial si eso les significa reconocimiento, recursos o simplemente diversión.

En un estudio reciente, Jean Decety y sus colegas de la Universidad de Chicago analizaron la manera como el cerebro de varios adolescentes responde ante imágenes de personas en situaciones de dolor (Decety, Michalska, Akitsuki y Lahey, 2009). Mientras examinaban la actividad cerebral con una resonancia magnética (fMRI), los adolescentes veían imágenes de dolor, por ejemplo, alguien machucándose sus dedos al cerrar la puerta de un carro. Decety y sus colegas encontraron que, cuando miraban estas imágenes, las áreas del cerebro encargadas de codificar el dolor corporal se prendían en todos los adolescentes. De cierta forma todos identificaban que se trataba de dolor. Sin embargo, los adolescentes con problemas de conducta como la intimidación¹¹ se diferenciaron de los demás adolescentes en un aspecto central: en ellos se activaban también áreas del cerebro asociadas con el placer y los refuerzos (Decety, Michalska, Akitsuki y Lahey, 2009). Es decir, es posible que estén realmente disfrutando al ver esas imágenes. Su motivación a intimidar puede ser resultado justamente de esto: en vez de empatizar, se divierten con el dolor de otros.

La empatía es fundamental para prevenir la agresión que puedan ejercer los intimidadores. Además, también es central para

¹¹ Sus problemas de conducta incluyen, además de intimidación escolar, agresión física, robo, mentiras manipulativas, violaciones, vandalismo o volarse de casa.

motivar los comportamientos de defensa de los testigos. Si los testigos se desensibilizan frente al dolor de las víctimas de intimidación, es más probable que actúen como observadores pasivos y reforzadores que como defensores.

Hay muchas maneras en las que es posible promover la empatía en la escuela (Chaux, 2010). Muchas de estas actividades buscan que los estudiantes traten de comprender cognitiva y emocionalmente lo que otras personas puedan estar sintiendo en una situación particular. Estas actividades intentan llegarles a los tres procesos identificados por Feshbach y colegas (1983): 1) reconocer y nombrar emociones en otros, 2) tomar la perspectiva de otros y 3) responder emocionalmente ante la situación de otros. Dicha situación puede ser ficticia (por ejemplo, lo que siente un personaje de una novela), real pero lejana en el espacio (por ejemplo, lo que siente un niño que vivió una tragedia en otro país), lejana en el tiempo (por ejemplo, un personaje de la historia) o real cercana (por ejemplo, un compañero de clase). Esta amplitud de situaciones permite que la empatía pueda ser desarrollada en casi todas las áreas académicas.

Saldarriaga (2006), por ejemplo, realizó un estudio sobre empatía en el arte, en el que presentaba cuatro cuadros famosos: *El grito*, de Edvard Munch; *La danza*, de Henri Matisse; *Masacre de mejor esquina*, de Fernando Botero, y *La entrada en escena*, de René Magritte. Luego de presentarles los cuadros a estudiantes preadolescentes y adolescentes, les hacía preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo se siente usted al ver esta imagen?
- ¿Recuerda alguna situación en la cual haya sentido algo parecido a aquello que siente ahora frente a la imagen?
- ¿Qué está sintiendo cada uno de [los] personajes [representados en la imagen]?
- ¿Recuerda algún momento o situación en la cual algún ser querido suyo haya sentido lo que siente alguno de estos personajes?
- ¿Qué estaba sintiendo [el autor] en el momento de hacer la obra?

Este tipo de actividades son por lo general muy motivantes para los estudiantes y logran generar empatía durante las mismas actividades, lo cual es coherente con el principio de aprender haciendo: *desarrollar empatía experimentando empatía*.

El programa *Facing History and Ourselves* (*De frente a la historia y a nosotros mismos*) integra de manera sólida la enseñanza de la historia y la formación ciudadana. El programa parte de que la historia es en realidad construida por personas comunes y corrientes (y no por héroes o villanos casi sobrehumanos) que tomaron decisiones importantes de actuar o dejar de actuar en momentos cruciales. Esas decisiones tienen similitudes con las que tomamos en nuestra vida cotidiana y que pueden afectar positiva o negativamente a los que tenemos a nuestro alrededor. Esto permite hacer puentes permanentes entre la historia y el presente, entre la vida de personajes lejanos y nuestra vida actual. Por ejemplo, *Facing History and Ourselves* desarrolló un currículo sobre el holocausto judío y gitano durante la Segunda Guerra Mundial (Stern Strom, 1994). Con base en fuentes históricas primarias como cartas, documentales y diarios, los estudiantes tratan de comprender la situación desde la perspectiva de los involucrados, en especial desde lo que vivieron las víctimas. Además, hacen paralelos entre la pasividad de los testigos mientras la discriminación y el maltrato crecían en ese período y la pasividad de los testigos en situaciones cotidianas de hoy en día en sus aulas, colegios y comunidades. Es decir, al estudiar la historia, promueven la empatía hacia víctimas en el pasado y en el presente, y resaltan el rol de los testigos. El resultado es que los estudiantes terminan comprendiendo de manera más profunda la historia y sintiendo una gran responsabilidad de actuar frente a injusticias, maltratos y discriminaciones a su alrededor, incluida la intimidación (Fine, 1991; Schulz, Barr y Selman, 2001).

El área de lenguaje se presta también muy bien al desarrollo de la empatía. Un ejemplo es el programa *Voices Reading* (*Voces y Lectura*, antes conocido como *Voices of Love and Freedom*), el cual ha desarrollado estrategias muy interesantes basadas en la literatura infantil (Walker, Selman y Snow, 2008). En *Voices Reading*, las sesiones usualmente inician con el(la) profesor(a) contando una historia personal real que de alguna forma se relaciona con el tema del libro que van a leer. El(a) profesor(a) enfatiza lo que sintió en esa

situación y les pide a los estudiantes que recuerden y se cuenten historias similares que hayan vivido. Luego, durante la lectura del libro, hace pausas con cierta frecuencia para analizar las perspectivas de los personajes de la historia y cómo se sentirían o se han sentido si han vivido situaciones similares. De este modo, las actividades no se limitan a identificar las emociones de otros, sino que buscan involucrar memorias emocionales propias que faciliten comprender las experiencias de otros. Esto facilita empatizar con quienes sufren de intimidación, dado que casi todos en algún momento hemos experimentado ser excluidos o recibir burlas, y la mayoría podemos recordar cómo se siente.

A veces las personas pueden sentir empatía frente a unas personas, pero no frente a otras. Por ejemplo, alguien demuestra fácilmente empatía frente a sus amigos cercanos, pero no frente a otros compañeros o frente a desconocidos, o puede sentir empatía frente a los de su grupo pero no frente a los de otros grupos. Pueden sentir ira o indignación si se burlan de un amigo, pero sentir alegría si se burlan de alguien que les cae mal o de alguien que hace parte de un grupo con el que tienen rivalidad. En ese caso, promover empatía no consiste en desarrollar una capacidad que la persona no tiene, sino en ampliar el grupo de personas a quienes les aplica esa capacidad. Para esto es muy útil pedirles primero que recuerden cómo se sintieron en una situación particular (por ejemplo, al ser excluidos de algún grupo) y luego que intenten comprender la perspectiva y lo que podría estar sintiendo, en una situación similar, alguien por quien con frecuencia no sienten empatía. Así, poco a poco, se puede ir ampliando el círculo de a quienes abarca con su empatía.

Por otro lado, las experiencias de contacto entre grupos pueden ayudar a que sientan empatía por quienes pertenecen a grupos diferentes (Bermúdez, 2009; Maddy-Weitzman, 2005; Pettigrew y Tropp, 2006). Los prejuicios y estereotipos que puedan experimentarse entre grupos rivales o aislados pueden romperse cuando tienen la oportunidad de interactuar como individuos, en especial si esto ocurre en contextos de cooperación,¹² por ejem-

¹² El contexto de cooperación es fundamental. Allport (1963) propuso cuatro condiciones para que el contacto entre grupos sea efectivo: 1) igualdad de estatus, es

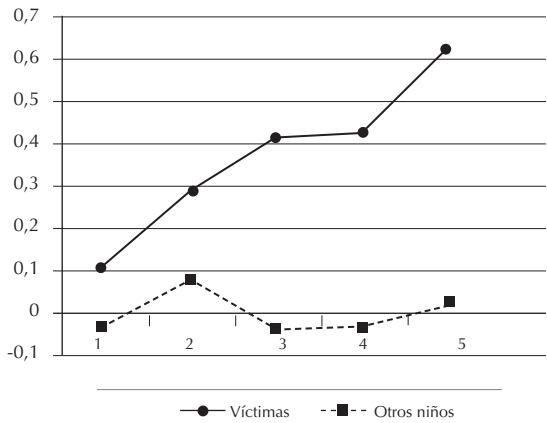
plo, al trabajar juntos en un proyecto comunitario. Esto permite que cada parte descubra que los otros son individuos semejantes a ellos mismos, lo cual crea las condiciones para que también sientan empatía por ellos.

Asertividad

Si la falta de empatía es la principal característica de los intimidadores, la falta de asertividad es la principal característica de las víctimas. Schwartz, Dodge y Coie (1993) mostraron la importancia de la falta de asertividad en un estudio en el que grupos de seis niños (sólo niños hombres, de primero a tercer grado), que antes no se conocían, debían interactuar durante cinco sesiones de 45 minutos, una sesión por día. Desde el comienzo, unos niños fueron más victimizados que otros, aunque ese patrón aumentó sustancialmente en las últimas sesiones, como se muestra en la figura 14. Al contrastar los comportamientos de aquellos que fueron más victimizados con los de los demás, Schwartz, Dodge y Coie (1993) encontraron que la diferencia central estaba en su asertividad: como se muestra en la figura 15, los que fueron más victimizados respondían de forma más sumisa y menos asertiva ante las agresiones que recibían. Con frecuencia cedían sus objetos o posiciones o, simplemente, demostraban dolor o pedían que los dejaran, mientras que los otros niños respondían de maneras firmes pero no agresivas a las agresiones que recibían. Es decir, pareciera que los niños agresivos detectaron con mucha rapidez cuáles eran más sumisos y dirigieron su agresión contra ellos.

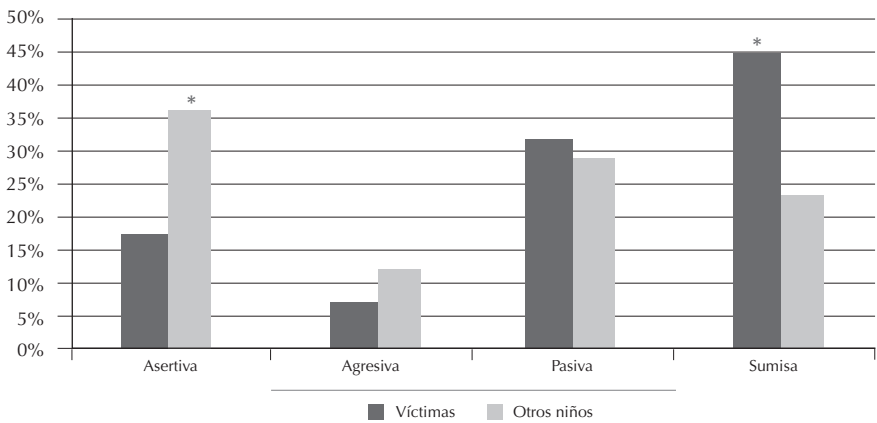
decir, que no existan diferencias marcadas en el poder o la jerarquía de los grupos; 2) metas compartidas entre los dos grupos, por ejemplo, frente a un problema compartido en su comunidad; 3) interdependencia entre los grupos, es decir, que deban cooperar para cumplir las labores, y 4) apoyo de las autoridades institucionales. Pettigrew y Tropp (2006) realizaron un metaanálisis de más de quinientos estudios que comprueba la importancia de estas cuatro condiciones.

Fig. 14. Frecuencia de victimización durante cinco sesiones de interacción en grupo: algunos niños (víctimas) fueron más victimizados desde el comienzo que los otros, pero esa diferencia se hizo más marcada en las últimas sesiones



Nota: eje x es el número de sesión. Eje y es la frecuencia con la que recibían agresión menos aquella con la que agredían a otros, normalizada con promedio 0 y desviación estándar 1.
Fuente: adaptado de Schwartz, Dodge y Coie (1993).

Fig. 15. Porcentajes de respuesta ante las agresiones entre quienes fueron víctimas de intimidación, en contraste con quienes no lo fueron: quienes terminaron siendo víctimas respondieron de maneras más sumisas y menos asertivas



* $p < 0,05$.
Fuente: adaptado de Schwartz, Dodge y Coie (1993).

La asertividad puede empezar a desarrollarse desde los primeros años. En la primera infancia se pueden enseñar técnicas y estrategias sencillas. Por ejemplo, que digan «no» con el brazo estirado y la mano abierta. Lamb et ál. (2009) demostraron que incluso desde que están en kínder, son capaces de aprender a usar expresiones asertivas para frenar comentarios sexistas entre sus compañeros. En primaria, cuando ya han desarrollado más su lenguaje, pueden aprender a usar frases como «Ya te dije que no me gusta que me hagas eso». Así mismo, ser más conscientes de cómo el lenguaje corporal puede reforzar (o no) el mensaje asertivo que se quiere enviar. Además, aprender a comunicar las emociones que sienten ante ofensas de forma más explícita, algo que puede ser difícil de lograr en preescolar (Castellanos, 2009).

En nuestro programa *Aulas en Paz*, Melisa Castellanos diseñó una estrategia para cuarto grado llamada *Yosiento el asiento*. En esta estrategia, los niños se imaginan sentándose en un asiento llamado *Yosiento* y allí identifican sus emociones frente a una situación particular, por ejemplo, frente a haber sido ofendidos por un(a) compañero(a). En esta identificación usan frases como: «Cuando me siento en *Yosiento* lo que siento es...». Luego piensan en cómo le dirían lo que sienten a la persona que los ofendió. Esta estrategia recalca un aspecto importante de la asertividad: la necesidad de manejar las emociones antes de responder. La estrategia sugiere que antes de responder hay que: 1) identificar lo que se siente y 2) pensar en las mejores maneras de comunicar eso que se siente. En nuestra experiencia hemos visto que niños de cuarto de primaria son capaces de hacer esto sin problema.

Otro aspecto importante de *Yosiento el asiento* es que pone el énfasis en lo que la persona siente, no en lo que la otra persona hizo. De este modo, se evita responder a los ataques con más ataques, lo cual usualmente termina en una serie de ataques y contraataques y culpas mutuas. Hacer hincapié en lo que uno siente es también uno de los aspectos centrales de lo que se ha llamado el mensaje en primera persona, o el *yo mensaje* (Kreidler, 1997; Lieber, 1998). El *yo mensaje* se basa en el siguiente formato: «me siento... cuando... porque...». Por ejemplo: «me siento enojado cuando cuentas a los demás mis secretos *porque* los demás se pueden burlar de mí». En ese mensaje, el énfasis está en cómo me

siento yo, no en lo que hizo la otra persona, ni en lo que yo creo sobre la otra persona. Esto genera una reacción muy distinta a un mensaje que estuviera centrado en la otra persona, por ejemplo: «contaste mis secretos», o «tú eres un chismoso». El *yo mensaje* es una forma concreta de responder asertivamente ante ofensas. Sin embargo, hemos visto que el *yo mensaje* es complejo para los grados de educación primaria. Si se les enseña en estas edades, logran reproducirlo, pero de manera muy artificial (Velásquez, 2005). Para realmente incorporarlo en las prácticas cotidianas es necesario que lo traduzcan a su lenguaje natural, y esto es más probable al comienzo de la adolescencia. De hecho, ellos mismos saben cuáles son las expresiones que mejor se acomodan a su propio lenguaje.

La asertividad no sólo es fundamental para que quien es agredido se defienda sin recurrir a la agresión. También es una competencia central para que los testigos puedan intervenir, defender a las víctimas y frenar intimidaciones. Ellos pueden aprender a usar frases asertivas sencillas como: «Ya déjelo tranquilo», «No la moleste más», «Eso ya no es divertido», y usarlas con tono de voz y lenguaje corporal firmes y seguros, pero tranquilo, evitando que se tome como un ataque.

Además, la asertividad también puede convertirse en una estrategia colectiva. Como vimos, algunos testigos mencionan que no intervienen por temor a la retaliación por parte de los agresores, por temor a convertirse en las nuevas víctimas. Sin embargo, si muchos intervienen en conjunto, la fuerza del mensaje es mayor, y el riesgo de cada uno, menor. En un salón de clases pueden acordar que cuando haya una situación de maltrato o intimidación, todos los testigos van a intervenir simultáneamente diciendo algo definido. Por ejemplo, Gloria Inés Rodríguez diseñó para segundo grado en *Aulas en Paz* una estrategia representada por un loro llamado *Coro el Loro*. Cuando un niño o niña detecta una situación de maltrato, dice en voz fuerte «¡Coro el Loro!» y los que están alrededor intervienen en grupo diciendo «¡Paren!». Saber cómo intervenir asertivamente también es importante para que la empatía frente al dolor de otros se convierta en motivación para actuar y no en motivación para alejarse de la situación y evitar el malestar que se puede sentir ante el sufrimiento de otros.

En distintas clases se pueden crear oportunidades para que pongan en práctica la asertividad (por ejemplo, con el teatro), como lo explico en el siguiente capítulo. Si han ensayado estrategias asertivas, es más probable que las usen en situaciones reales. Y si las usan y les funciona, es más probable que lo sigan haciendo. Con la práctica, el símbolo (el asiento o el loro) deja de ser relevante; pero el aprendizaje (que hay maneras de frenar la agresión sin usar más agresión) se fortalece. Cada persona encontrará las expresiones que siente que puede usar con naturalidad para defenderse o para defender a otros asertivamente.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es relevante para prevenir la intimidación, en especial por varias razones:

- Como lo mostraba, hay muchas creencias falsas sobre la intimidación. El pensamiento crítico es clave para poder cuestionar dichas creencias, para no creer automáticamente en lo que dicen los demás.
- Como también lo he mostrado en este capítulo, la intimidación es un fenómeno de grupo. Hay muchos que no inician la intimidación, pero que terminan involucrados como asistentes o reforzadores, a pesar de que afirmen estar contra la intimidación. El pensamiento crítico puede ayudar a que no se dejen llevar por los demás, por la presión de grupo.
- La intimidación implica un desequilibrio de poder y el pensamiento crítico es particularmente útil para identificar y cuestionar cualquier desequilibrio de poder.

Hay muchos avances sobre cómo promover el pensamiento crítico por medio de la educación (cf. Paul et ál., 1989, 1990, 1995a y 1995b). Sin embargo, es poco lo que se ha trabajado para fomentar el pensamiento crítico frente a la intimidación escolar y frente a creencias que la legitiman. Algunas intervenciones que han buscado cambiar creencias que legitiman la agresión han mostrado efectos positivos. Por ejemplo, Guerra y Slaby (1990)

realizaron una intervención con adolescentes encarcelados por haber cometido crímenes violentos, en la cual, en algunas de las actividades, los participantes debían presentar, frente a todo su grupo, argumentos que refutaran algunas creencias comunes que legitiman la agresión. En contraste con los encarcelados que no participaron en la experiencia, los participantes disminuyeron significativamente sus creencias que legitiman la agresión (Guerra y Slaby, 1990).

En *Aulas en Paz* hemos incluido algunas actividades similares a las de Guerra y Slaby (1990). En una de éstas, los niños tenían que identificar razones por las cuales algunas creencias (por ejemplo, «Los niños y niñas que agreden son valientes» o «Para que me respeten tengo que agredir») podrían ser falsas, y presentar esas razones al resto de la clase. En general, tales actividades han resultado exitosas y los niños las valoran y se involucran mucho en ellas. Sin embargo, aunque las actividades pueden contribuir a desenvolver la capacidad para cuestionar creencias, las que se deben cuestionar ya están definidas por las actividades mismas, por lo que el desarrollo de pensamiento crítico es limitado.

Una intervención más cercana al desarrollo del pensamiento crítico fue diseñada por Andrea Bustamante (2009; Bustamante y Chaux, en revisión). En esta intervención, los adolescentes aprendían a identificar cuándo alguien se estaba autojustificando para quedar bien consigo mismo, o con los demás, a pesar de haber hecho algo contra sus propios principios morales.¹³ En las primeras

¹³ Este proceso de autoengaño o autojustificación ha sido analizado de manera detallada por Albert Bandura, quien ha identificado ocho mecanismos de lo que llama desentendimiento moral (*moral disengagement*, en inglés): 1) la *justificación moral*, que es una manera de reconstruir cognitivamente el comportamiento para sentir que éste es moralmente correcto; 2) *etiquetar con eufemismos*, que ocurre cuando los actos inhumanos son etiquetados con palabras que los legitiman y los hacen ver respetables; 3) la *comparación ventajosa*, que permite hacer ver que un acto «no es tan grave» si se compara con otro mucho peor; 4) el *desplazamiento de la responsabilidad*, que se presenta cuando las personas justifican sus actos con el argumento de que una autoridad legítima los acepta o incluso los ordena; 5) la *difusión de la responsabilidad*, que se refiere a que cuando un acto inhumano es cometido por un grupo, ningún individuo se siente en realidad culpable; 6) la *distorsión o minimización de las consecuencias*, que ocurre cuando las consecuencias de los actos inhumanos se ignoran o se minimizan al máximo, lo cual pasa sobre todo en ocasiones donde los efectos físicos no son muy visibles o inmediatos; 7) la *deshumanización*, que se refiere a ver a las víctimas como objetos subhumanos o merecedores de la acción que recae sobre ellas, y 8) la

sesiones, los participantes identificaban cuándo otros usaban autojustificaciones, pero poco a poco aprendían a identificarlas en ellos mismos. De esta manera, acrecentaban su capacidad para ser críticos con ellos mismos, algo que usualmente es más difícil que ser críticos de los demás. Al final, esta intervención (y no otra que usaba estrategias más cercanas a las de Guerra y Slaby) logró disminuir las autojustificaciones en los participantes (Bustamante, 2009; Bustamante y Chaux, en revisión).

Hay muchas formas creativas como se puede promover el pensamiento crítico frente a la intimidación escolar. Por ejemplo, es posible usar imágenes como punto de partida para incentivar el pensamiento crítico. La imagen de un enorme luchador de sumo frente a un niño (en <http://www.gettyimages.com/detail/74504380/AFP>) puede generar un análisis y discusión muy interesante, en especial en los grados de primaria, sobre relaciones de poder en la escuela. Algunas preguntas que podrían ser útiles para este análisis son:

- ¿Qué les llama la atención de esta imagen? ¿Por qué?
- ¿Conocen situaciones así entre compañeros en esta escuela?
- ¿Alguna vez se han sentido en la situación del niño?
- ¿Qué harían si estuvieran observando esa situación?
- ¿Qué hacen cuando se presentan situaciones así en esta escuela?

Otro ejemplo puede ser una imagen en la que un pájaro le da comida a otro mucho más grande que él, como si fuera su cría (en wikipedia.org/wiki/File:Reed_warbler_cuckoo.jpg). Estas situaciones, llamadas parasitismo en los nidos, ocurren cuando una hembra deja un huevo en el nido de otra especie para que los adultos de esa otra especie le alimenten su cría, sin tener que hacer ningún esfuerzo. Frente a una imagen de esta situación, se pueden hacer preguntas como:

- ¿Qué les parece raro de esta imagen?
- ¿Por qué el pájaro pequeño le da comida al pájaro grande?

atribución de la culpa, que consiste en culpar a los adversarios o a las circunstancias (Bandura, 1999 y 2002; Bandura et ál., 1996; Bustamante y Chaux, en revisión).

- ¿Cómo llegó el pájaro grande a la situación de recibir comida del pájaro pequeño?
- ¿Conoces alguna situación parecida entre humanos?
- Y ¿entre estudiantes de tu escuela?

Las imágenes pueden ayudar a que se miren situaciones cotidianas con una perspectiva distinta y a generar reflexiones y discusiones valiosas que permitan comprender que la realidad no tiene que ser como es; podría ser distinta. Esto es válido tanto para la intimidación escolar como para muchas otras realidades en nuestras sociedades. Este mismo tipo de análisis crítico puede ocurrir frente a otras formas de expresión como películas, programas de televisión, obras literarias, letras de canciones, cómics, noticias, videojuegos o páginas en internet. Un ejemplo de esto son los programas de educación crítica frente a los medios (*media literacy*, en inglés), como *Flashpoint* (Moore et ál., 2000; Slaby y Watts, 2007). En *Flashpoint*, los estudiantes aprenden que los medios transmiten valores explícitos e implícitos a través de la manera como presentan los textos, los colores o los sonidos, así como al escoger cuál perspectiva presentar y cuál no. Además, aprenden a descubrir los propósitos (monetarios, artísticos, políticos, etcétera) que pueden tener quienes realizan los programas.

Flashpoint se ha centrado en el análisis crítico de los mensajes que los medios de comunicación transmiten respecto a la valoración de la violencia y las drogas. Este mismo tipo de estrategias de pensamiento crítico pueden ser útiles frente a la intimidación escolar. Por ejemplo, en una actividad diseñada por Andrea Bustamante para adolescentes, los estudiantes analizan una escena de la película *High School Musical 3*. En esa escena (www.youtube.com/watch?v=ekrI7y5mKxk), Troy (el personaje principal) y Chad (su mejor amigo) se llevan la ropa de dos compañeros, quienes reciben múltiples burlas al correr en toalla por diversos lugares de la escuela tratando de recuperarla. Frente a esta escena, es posible generar una reflexión crítica con preguntas del tipo:

- ¿Cómo son el sonido, la luz, la imagen?
- ¿Desde qué perspectiva está tomada la escena?
- ¿Cómo lo anterior influye sobre nuestro punto de vista?

- ¿La manera como es presentada la escena hace que sea más fácil que nos sintamos como Troy y Chad, o como los otros?
- ¿Cómo podemos saber si es una broma inofensiva o una situación de agresión?
- ¿La situación es divertida para todos?
- ¿Qué hicieron los testigos?
- ¿Qué hubiera pasado si la burla fuera contra Troy y Chad?

Las anteriores preguntas no tienen una respuesta correcta, sino que buscan generar reflexiones y discusiones entre los estudiantes. Además, permiten construir puentes con situaciones reales de los estudiantes y realizar análisis sobre asuntos como el desequilibrio de poder entre estudiantes, la presión del grupo o la influencia que tienen los medios de comunicación.

Dado que la intimidación tiene detrás un desequilibrio de poder, se podría pensar que para prevenirla hay dos posibles caminos: 1) evitar abusos cuando hay desequilibrios de poder y 2) evitar desequilibrios de poder. La mayor parte del capítulo (y de los trabajos que se han realizado en el mundo para prevenir la intimidación) está enfocado en la primera opción; sin embargo, la segunda es igualmente importante y en este punto el pensamiento crítico es crucial, dado que ayuda a identificar y cuestionar estos desequilibrios. Podría ser pertinente realizar investigaciones e intervenciones basadas en el desarrollo de pensamiento crítico que analicen cómo equilibrar poderes en la escuela y cómo esto contribuye a prevenir la intimidación.

Otras competencias

La empatía, la asertividad y el pensamiento crítico no son las únicas competencias necesarias para frenar la intimidación escolar. Según nuestra experiencia, éstas son tres competencias fundamentales, pero también hay otras que son importantes. Por ejemplo, el manejo de las emociones es relevante para las víctimas de intimidación, por dos razones. Por un lado, un mal manejo de las emociones aumenta el riesgo de ser victimizado. Quienes sobre-reaccionan con facilidad (por ejemplo, llorando desconsolada-

mente ante cualquier frustración menor) envían una señal de vulnerabilidad que los potenciales agresores pueden interpretar como debilidad (Egan y Perry, 1998; Hodges y Perry, 1999). Por el otro, quienes ya han sido victimizados pueden tener emociones fuertes que es importante saber manejar para que el daño no sea mayor. Por ejemplo, sentir, con razón, mucha ira o tristeza por lo ocurrido. Es importante que puedan manejar estas emociones para que no lleguen a hacerse más daño o a hacerles daño a otros. Por todo lo anterior, es fundamental desarrollar en ellos su capacidad de manejar sus emociones y poder usarlas como motor de cambio constructivo.

La generación creativa de opciones y la consideración de consecuencias también pueden ser relevantes, porque ayudan a las víctimas y a los observadores a pensar y analizar distintas alternativas de acción (por ejemplo, decirle a un docente, informarles a padres/madres de familia, buscar apoyo en compañeros, denunciar anónimamente, frenar asertivamente).

Y ¿CUANDO YA SE PRESENTA?: MANEJO DE LA INTIMIDACIÓN

Lo planteado hasta ahora en el capítulo recalca qué hacer para prevenir que la intimidación ocurra. Sin embargo, también es fundamental contar con estrategias claras y concretas para manejar la intimidación cuando se presenta. En conjunto con la organización RedPapaz desarrollamos dos manuales virtuales con preguntas y respuestas sencillas sobre cómo identificar la intimidación, cómo prevenirla y cómo manejarla cuando ocurre. Uno de los manuales es dirigido a padres y madres de familia (<http://www.redpapaz.org/kitpapaz/intimidacion.html>) y el otro a adolescentes (<http://www.redpapaz.org/kitadolescentes/intimidacion.html>). Existen muchos más recursos valiosos publicados virtual y físicamente para padres de familia. Para adolescentes hay mucho menos, pero un buen ejemplo es el libro *Alguien me está molestando* (Acevedo y González, 2010). En todo caso, para manejar situaciones de intimidación, hemos encontrado importante seguir las siguientes pautas:

Escuchar distintas versiones

Toda versión de una posible intimidación debe tomarse en serio. Las personas usualmente no cuentan situaciones así de graves sin razón alguna; sin embargo, es necesario complementar cualquier versión con otras de la misma situación. De lo contrario, es posible caer en un diagnóstico limitado o incluso errado de lo que ocurre y, por ende, proponer soluciones que, en vez de resolver el problema, lo empeoren. Una sola versión de una situación de intimidación es casi siempre limitada porque los niños (y los adultos también) tienden a enfatizar lo que les hicieron y a ocultar lo que han hecho. Cada uno puede (sinceramente) verse como víctima, pero no reconocer que también ha podido ser agresor. Aquí, de nuevo, los testigos pueden ser centrales, porque pueden aportar versiones menos sesgadas que los involucrados (en especial si los involucrados no son sus mejores amigos). En resumen, cuando un(a) niño(a) o adolescente acude a un adulto a contarle que está siendo agredido, el primer paso es escuchar con atención y tomarlo(a) en serio. Pero el segundo paso debe ser, con el consentimiento del niño o la niña, tratar de conseguir más información para poder construir una visión más completa de la situación.

En algunos casos, sin embargo, es difícil que quienes estén sufriendo la intimidación lo cuenten, sea por temor a sufrir mayores repercusiones, por no considerar que lo que les ocurre pueda ser tomado en serio por otros, o porque no alcanzan a reconocer que la situación es intimidación. Para evitar esos casos es muy importante mantener una comunicación permanente con los hijos o estudiantes, hablando con cierta frecuencia de estos temas. También ha resultado útil tener opciones permanentes de denuncia, por ejemplo, buzones físicos o virtuales en los que cualquiera puede reportar anónimamente una situación preocupante que le esté pasando o que vea que les ocurre a otros.

Verificar si es intimidación o conflicto

Las distintas versiones pueden ayudar a definir si la situación se trata de una intimidación o de un conflicto. Esta definición es importan-

te, porque las acciones que pueden ser más efectivas frente a un conflicto son diferentes a las más efectivas frente a una intimidación. Por ejemplo, la mediación por pares es muy útil frente a conflictos, pero es muy riesgosa frente a casos de intimidación, sobre todo, porque es difícil para un estudiante mediador manejar el desequilibrio de poder entre intimidador(es) y víctima(s).¹⁴

En ese caso, el desequilibrio de poder hace difícil confiar en que el acuerdo al que lleguen sea de beneficio mutuo, con el que las dos partes estén en realidad satisfechas. La víctima puede ceder fácilmente, porque puede temer ser aún más intimidada una vez finalice el proceso de mediación. Como dice Alan McEvoy de la Universidad de Wittenberg, en Estados Unidos: «Nunca se les debe pedir a las víctimas de abuso que arreglen las cosas con los abusadores» (2005: 10). Además, a diferencia de un conflicto, la intimidación es inaceptable. No puede enviarse el mensaje de que puede ser tema de negociación.

¿Conversaciones serias o preocupación compartida?

Los dos principales enfoques usados en el ámbito internacional para manejar casos de intimidación han sido desarrollados por investigadores escandinavos: 1) las conversaciones serias del noruego Dan Olweus (1993) y 2) el *método de preocupación compartida*, del sueco Anatol Pikas (1989 y 2002). En las conversaciones serias se realizan una serie de reuniones individuales con los agresores, las víctimas y los padres de ambos. Las conversaciones se inician tan pronto se descubre la situación de intimidación. Si la intimidación es en grupo, las conversaciones son con cada agresor por separado, pero se hacen de manera muy seguida. En ellas, se confronta a cada agresor con un mensaje claro: «En nuestra clase o escuela no se acepta la intimidación; nos aseguraremos de que termine» (Olweus, 1993: 97). Además, quien facilita las reuniones le hace

¹⁴ Existen alternativas que podrían compensar ese desequilibrio de poder, por ejemplo, el enfoque transformativo de la mediación (Bush y Folger, 1996; Folger y Bush, 1996) o la mediación víctima-ofensor (Umbreit, 2000). Sin embargo, estas alternativas parecen requerir habilidades de los mediadores que difícilmente pueden esperarse de estudiantes mediadores.

saber que habrá sanciones si no se detiene la intimidación de inmediato. Con los padres/madres de familia, tanto de agresores como de víctimas, también ocurren conversaciones individuales para informarles de la situación y solicitarles su colaboración a fin de frenar la intimidación. Luego de estas conversaciones individuales, Olweus recomienda una reunión general en la que participen tanto los agresores como las víctimas y los padres/madres de ambos. En esa reunión se analiza la situación en general y se determina un plan, al cual se le hace seguimiento con cierta frecuencia.

El método de preocupación compartida de Pikas (1989 y 2002) también propone una serie de conversaciones individuales, pero su carácter es muy distinto al de Olweus. El método de Pikas se basa en la idea de que las personas colaboran más si no sienten que las están acusando o culpando. Por esto, las conversaciones con los agresores no inician confrontándolos, sino buscando generar confianza y preguntándoles por sus percepciones sobre la situación que está viviendo la víctima. En ningún momento de la conversación son acusados, sino que se busca que ellos mismos lleguen al punto de demostrar algo de preocupación o empatía por la víctima. El momento en que demuestran algo de preocupación o de responsabilidad por lo que le ocurre a la víctima es el punto de quiebre.

A partir de ahí, las conversaciones buscan ayudarles a los agresores a que ellos mismos puedan identificar qué hacer para contribuir a mejorar la situación. Cada avance en este sentido es valorado explícitamente por quien lidere las conversaciones. Se busca generar en los agresores sentimientos positivos al mostrarlos como contribuyentes a la solución de una situación negativa (Jiménez, Castellanos y Chaux, 2008). El método también incluye conversaciones individuales con la víctima, que buscan comunicarle los avances y ayudarle a recuperar la confianza en que se podrá frenar la situación. Luego de una o dos rondas de conversaciones individuales, se lleva a cabo una conversación en grupo con todos los agresores, en la cual se definen los acuerdos para un encuentro al que asistirá la víctima. En esa reunión se busca que todos establezcan unos acuerdos que se oficializan con un gesto simbólico como la firma de un documento. Además, definen qué pasaría si alguien no cumple lo acordado (Pikas, 1989 y 2002).

Pikas (2002) llama a esta reunión mediación; sin embargo, no es una mediación en el sentido estricto, debido a que el intervenor no cumple el rol de mediador neutral. Además, mientras que en una mediación la solución es definida por las partes, en este caso el proceso es muy guiado por el facilitador, quien, además de buscar compensar el desequilibrio de poder entre las partes, debe permitir sólo las soluciones que impliquen que la intimidación termine (Jiménez, Castellanos y Chaux, 2008).

En ambos casos, los encargados de liderar el proceso son casi siempre psicólogos u otros profesionales de apoyo de la escuela o externos, dado que su formación profesional es ideal para manejar estas situaciones y que los procesos requieren tiempo con el que muchos docentes no cuentan. En ese caso, el rol de los docentes es apoyar los acuerdos que se logren y promover un clima del aula en el que haya un buen trato entre todos, y en el que las burlas y los maltratos no estén permitidos, de manera que se eviten nuevos casos de intimidación.

Recientemente, Garandau, Kärnä, Poskiparta y Salmivalli (2010) contrastaron los dos métodos. Analizaron 312 casos de intimidación, casi la mitad manejados siguiendo las indicaciones de Dan Olweus y la otra mitad siguiendo las de Anatol Pikas. Los métodos se implementaron siguiendo los diseños originales, excepto por dos adaptaciones: 1) no realizaron la reunión final entre intimidadores y víctimas y 2) el docente del curso habló con algunos compañeros no involucrados y les pidió que apoyaran a la víctima. En ambos casos, encontraron que, en su gran mayoría, las situaciones fueron manejadas exitosamente. Según las víctimas, el 80% de las situaciones de intimidación paró, el 18% disminuyó y apenas el 2% se mantuvo. El método de conversaciones serias fue un poco más efectivo, pues frenó en un 85% las intimidaciones frente a un 75% por parte del método de preocupación compartida. No obstante, es necesario tener en cuenta que la diferencia entre los dos métodos se presentó específicamente en los casos de secundaria y en aquellos en los que los intimidadores eran más de uno.

Según nuestra propia experiencia, vemos que las dos adaptaciones realizadas por Garandau y sus colegas tienen mucho sentido. Por un lado, manejando el método de Pikas hemos hallado que

reunir a los agresores con la víctima implica un riesgo demasiado alto de que los agresores aprovechen esa reunión para intimidar de nuevo a la víctima (Jiménez, Castellanos y Chaux, 2008). Por otro lado, hemos visto que estos métodos desaprovechan el enorme potencial de los testigos. Involucrarlos puede ayudar a compensar el desequilibrio de poder que se presenta entre los agresores y la víctima.

Es interesante que Garandeau y colegas hayan encontrado que el método de conversaciones serias sea más efectivo; pero se requieren más análisis y evaluaciones del método de Pikas o de variaciones de éste. En nuestra experiencia hemos visto que éste es muy exitoso en lograr transformaciones en los asistentes de la intimidación, pero no en el líder de la intimidación (Jiménez, Castellanos y Chaux, 2008). El método de Pikas se basa en la posibilidad de promover, en los intimidadores, empatía por la víctima; no obstante, es posible que tal posibilidad sea real y viable para los asistentes, pero muy difícil para los líderes de la intimidación, quienes en general son los que menos empatía demuestran. Para ellos, quizás sean más efectivas estrategias punitivas como las de Olweus. Una combinación de estrategias todavía está por desarrollarse y evaluarse.

Justicia restaurativa

Existen otras alternativas que pueden llegar a ser muy efectivas para manejar casos de intimidación. Por ejemplo, algunos colegios están incorporando estrategias inspiradas en la justicia restaurativa, que busca ser una opción o un complemento a la justicia punitiva: mientras que esta última se centra en el castigo para quien cometió acciones reprochables, la restaurativa busca reparar el daño que estas acciones reprochables pudieron generar. Este enfoque puede ser particularmente útil para reparar el daño que la intimidación genera en las víctimas, para evitar que el maltrato siga ocurriendo y para tomar la situación como una oportunidad de aprendizaje, lo cual es muy difícil de lograr cuando el énfasis está sólo en el castigo.

En la práctica, una de las estrategias usadas para promover la justicia restaurativa son reuniones lideradas por un facilitador,

en las cuales se encuentran los agresores y las víctimas, al igual que algunos acompañantes, como amigos o familiares (O'Connell, Wachtel y Wachtel, 1999). Estas reuniones ocurren luego de que el(la) agresor(a) ha confesado su ofensa, así que en los encuentros no se busca identificar culpables, ni investigar hechos. En cambio, se busca que el(la) agresor(a) pueda contar lo que ocurrió y expresar lo que siente al respecto. La víctima y sus acompañantes tienen también la oportunidad de contar cómo se han sentido a raíz de la ofensa. Luego de contar cómo han vivido y sentido las ofensas, el facilitador busca que las partes lleguen a un acuerdo sobre cómo se podría reparar el daño que se ha cometido (O'Connell, Wachtel y Wachtel, 1999).

Estas reuniones se parecen a las mediaciones en que: 1) son lideradas por un tercero; 2) cada parte tiene la oportunidad de narrar su perspectiva de lo ocurrido y escuchar la perspectiva del otro, y 3) las partes deben proponer y definir los acuerdos. Sin embargo, estas reuniones se diferencian de las mediaciones en que desde el comienzo hay claridad en que una parte cometió una ofensa y la otra sufrió un daño por esa ofensa, y en que el acuerdo debe centrarse en reparar el daño.

A manera de ilustración de estos procedimientos, a continuación relato un incidente ocurrido en un colegio privado de Bogotá. Un grupo de estudiantes había creado un grupo en Facebook para escribir comentarios negativos y burlas sobre uno de sus compañeros. Cuando el colegio se enteró del hecho, citó a los estudiantes implicados, tanto a los que crearon la página como a quien fue víctima de estas agresiones, y a los padres y madres de familia de ambos lados. En la reunión, les explicaron la gravedad del hecho y les anunciaron que los estudiantes que habían creado el grupo quedaban suspendidos del colegio hasta que no diseñaran y llevaran a cabo un proyecto en el que quedara claro cómo iban a reparar el daño que habían causado.

Inicialmente, los estudiantes conversaron con su compañero y le ofrecieron disculpas; sin embargo, les quedó claro que con esto no iban a lograr reparar del todo el daño que habían causado. En cambio, sí podían contribuir a que este tipo de situaciones no volvieran a pasar. Decidieron entonces realizar charlas sobre el tema dirigidas a estudiantes de grados menores de su colegio y crear un

nuevo grupo en Facebook llamado *Facebook groups are not meant to harm others* (los grupos de Facebook no están hechos para hacerles daño a otros).

El grupo ha tenido un alto número de inscripciones y comentarios positivos en muchos países de distintos continentes. Como se muestra en este caso, sí hubo una sanción, pero el énfasis del proceso no estuvo en esa sanción. Como los mismos involucrados lo admitieron en una conversación que tuve con ellos, antes no eran conscientes del daño que podrían haber hecho, pero la lección fue tan clara que nunca volverían a hacer algo similar. Y el estudiante que había sufrido la agresión fue integrado al grupo en los siguientes años de la vida escolar.

En Colombia, la Corte Constitucional, la instancia más alta del sistema judicial, recurrió a la justicia restaurativa al emitir una sentencia sobre un caso en el que un estudiante había sido maltratado, humillado y filmado por cuatro compañeros durante una salida pedagógica. La Corte sentenció que el colegio debía seguir el debido proceso establecido en su manual de convivencia, pero también recomendó recurrir a prácticas de justicia restaurativa, siempre y cuando las partes aceptaran participar, con el fin de «regenerar los vínculos sociales, psicológicos y relacionales de la víctima y el agresor con su comunidad», dado que «la falta no se concibe sólo como una trasgresión de una norma, sino como un acontecimiento que afecta a la víctima, y repercute también en el agresor y en la comunidad». La Corte aclaró que «un resultado restaurativo es la culminación de un proceso en donde se haya dado la oportunidad de que las partes se expresen acerca de lo sucedido, se repare el daño causado, se restauren los vínculos de las personas con la comunidad» (Corte Constitucional, 2006: 49).

La justicia restaurativa no necesariamente implica renunciar a la sanción. Tanto en el caso del grupo de Facebook como en la sentencia de la Corte Constitucional se buscaba que lo restaurativo y lo punitivo se complementaran. Sin embargo, todavía faltan muchos ensayos y evaluaciones que permitan comprender mejor cómo lograr un equilibrio entre lo punitivo y lo restaurativo y cómo debe depender ese equilibrio de las características específicas de la situación particular de intimidación que se esté manejando. En cualquier caso, el potencial transformador de la justicia restaurati-

va amerita que se considere seriamente como complemento a las reglas simples de que cada intimidación implica una sanción.

Procedimientos establecidos

Dado que la intimidación es tan común, todas las escuelas deben estar preparadas para manejar los casos que se presenten. Ello implica, entre otras acciones, tener procedimientos establecidos y conocidos por toda la comunidad educativa. Una forma útil para formalizarlos es construyendo protocolos. Por ejemplo, el departamento de Psicología de un colegio privado de Bogotá, con apoyo de padres/madres de familia, desarrolló un protocolo que define cuatro pasos: 1) informar, 2) consignar la información por escrito, 3) acciones específicas y 4) monitoreo.

La información debe obtenerse de todas las partes involucradas, tanto de los estudiantes víctimas y agresores como de los espectadores y los profesores que han conocido del caso, y debe consignarse en formatos establecidos que se mantienen bajo reserva de confidencialidad. Entre las acciones específicas, el protocolo incluye entrevistas individuales con víctimas y con agresores, así como con los padres/madres de ambas partes. También recomienda medidas de protección y apoyo emocional para las víctimas, acciones reparadoras y consecuencias disciplinarias para los agresores y espectadores, y talleres para la promoción de la convivencia pacífica en el curso. Además, resalta la necesidad de ofrecer pautas a todos los profesores de los estudiantes involucrados y de hacer seguimiento a los casos con entrevistas periódicas. También recomienda considerar la inclusión de especialistas externos para el manejo de casos muy graves.

Cualesquiera que sean los procedimientos, es importante enviar el mensaje claro y enfático de que la intimidación no va a ser aceptada y que el colegio va a actuar cuando se presente.

Cierro el capítulo con tres temas muy preocupantes por su gravedad, por su alta prevalencia y porque todavía hay muy poca investigación y muy escasas estrategias evaluadas para prevenirlos y manejarlos: 1) el *cyberbullying*, 2) la intimidación por homofobia y 3) la intimidación por docentes y contra ellos.

LA AMENAZA VIRTUAL: EL CYBERBULLYING

La intimidación virtual o *cyberbullying* es el tipo de intimidación que más rápido está creciendo. El acceso a las tecnologías de información y comunicación es ya muy alto en la población escolar. En un estudio realizado para la Fundación Telefónica en siete países de América Latina, Bringué y Sádaba (2008) encontraron que el 80% de los niños entre seis y nueve años de edad tiene acceso fácil a internet, principalmente en sus casas y escuelas. Para los escolares entre 10 y 18 años, el acceso sube al 95% e incluye también los cibercafés. El 30% de los encuestados pasa entre una y dos horas a la semana en internet, mientras que otro 30% pasa más de dos horas a la semana en internet.

Estos porcentajes seguirán subiendo, debido a la rápida penetración de internet en la sociedad, tanto en niveles socioeconómicos altos como en bajos. Un mayor acceso implica más posibilidades para el uso constructivo de la red, pero también más riesgos de uso destructivo, como el *cyberbullying*. Hoy en día existen, por lo menos, siete formas en las que los medios electrónicos son usados para agredir sistemáticamente:

- Correos electrónicos ofensivos enviados desde las cuentas electrónicas de los agresores, o desde cuentas anónimas.
- Páginas web creadas o usadas para hablar mal de otras personas, como grupos en redes virtuales (tipo Facebook), dedicados a denigrar, difamar o insultar a personas específicas.
- Salas de *chat* en las que usuarios insultan directamente a otros participantes del *chat*, o en las que denigran de otros no presentes.
- Mensajes de texto insultantes enviados por teléfonos celulares.
- Mensajes insultantes instantáneos enviados por sistemas como Messenger.
- Suplantación de identidades en las que una persona (agresor) se hace pasar por otra (víctima) para enviar mensajes electrónicos que la hacen quedar mal ante los demás. Por ejemplo, el agresor obtiene la clave personal de la víctima,¹⁵ entra a su

¹⁵ Lo cual ocurre muchas veces porque los amigos con frecuencia se comparten sus claves personales.

cuenta electrónica y envía mensajes insultantes a sus amigos o profesores.

- Fotos o videoclips humillantes o comprometedores divulgados a través de la red. Éstos pueden ser con contenido sexual (llamado en inglés *sexting*) o de golpes o maltratos en los que alguien más filma la escena con su teléfono celular y la sube inmediatamente a internet (llamado en inglés *happy slapping*).

Infortunadamente, es muy probable que nuevas formas de *cyberbullying* lleguen con nuevos avances tecnológicos. Eso quiere decir que debemos estar preparados para innovar de manera permanente en estrategias que nos permitan comprenderlas, prevenirlas y manejarlas. Los estudios al respecto han mostrado diferencias importantes en la prevalencia del fenómeno. Por ejemplo:

- En Estados Unidos, el 18% de los adolescentes reportó que han sido víctimas de *cyberbullying* en los últimos dos meses, y el 11% admitió haber intimidado a otros por medios virtuales.¹⁶ En ambos casos, el medio más usado según los adolescentes fueron los mensajes instantáneos (Kowalski y Limber, 2007).
- En Italia, Inglaterra y España se encontró que el 6% ha sido víctima de intimidación mediante teléfonos celulares, y el 7%, por medio de internet. Entre tanto, el 5% admitió intimidar a otros por teléfonos celulares, y el 5% por internet (Genta et ál., en prensa).¹⁷
- En Chile, el 8% de adolescentes entrevistados en un estudio de la empresa VTR reportó haber sido víctima de *cyberbullying* mediante páginas web diseñadas sobre ellos. El 6% mencionó que ha sido víctima de agresión por envío de fotos vía celular y el 4% reportó haber sufrido intimidación por medio de mensajes de texto (VTR, 2010).¹⁸

¹⁶ Participaron 3767 estudiantes de sexto, séptimo y octavo grados de seis colegios del sureste y noroeste de Estados Unidos.

¹⁷ Participaron 5862 estudiantes de grados octavo, décimo y duodécimo de sesenta colegios de los tres países.

¹⁸ Participaron 1365 estudiantes de séptimo grado en adelante de 32 colegios de la región metropolitana de Santiago.

- En Costa Rica, en un estudio de la Fundación Paniamor realizado a adolescentes con alto uso de internet, el 34% mencionó haberse enterado de que, en los últimos seis meses, habían circulado en la red rumores o chismes sobre ellos, y el 18% reportó que alguien había alterado o manipulado su información personal o sus fotos (Fundación Paniamor, 2010).¹⁹
- En una gran encuesta electrónica, realizada por la Fundación Telefónica a más de 20 000 adolescentes de Argentina, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela, se encontró que el 13% admite haber utilizado el celular para ofender a alguien (Del Río, Bringue, Sádaba y González, 2009).

Las prevalencias difieren en gran parte por la metodología usada en cada estudio; sin embargo, también hay diferencias entre países que han participado en el mismo estudio y con la misma metodología. Por ejemplo, en el estudio de Genta y otros (en prensa) se halló que la intimidación por teléfono celular en Italia es sustancialmente más alta que en España e Inglaterra. En el estudio de Telefónica en América Latina se encontró que muchos más adolescentes en Venezuela (17%) que en Brasil (10%) admiten haber usado el celular para ofender a alguien (Del Río, Bringue, Sádaba y González, 2009). Por otro lado, se ha hallado que el *cyberbullying* puede darse incluso en primaria. En un estudio realizado en Londres, el 23% de niños y niñas de 7 a 11 años reportaron haber sido víctimas, especialmente a través de mensajes instantáneos, correos electrónicos y mensajes de texto (Monks, Ortega, Robinson y Worlidge, en prensa).²⁰

El *cyberbullying* difiere de la intimidación tradicional en varios aspectos. Respecto a los agresores, los medios virtuales llevan a que muchos crean que pueden actuar desde el anonimato y que la víctima está lejos. Ambas creencias son falsas. Por ejemplo, los correos electrónicos anónimos se pueden rastrear y descubrir desde qué computador se enviaron. Sin embargo, ambos aspectos pueden hacer que la agresión sea mayor que la intimidación que ocurre

¹⁹ Participaron 402 adolescentes de San José con alto uso de internet.

²⁰ Participaron 149 de cuatro escuelas primaria del área metropolitana de Londres.

frente a la víctima. Por un lado, Philip Zimbardo (1970 y 2007) ha demostrado que quienes tienen protegida su identidad (cuando usan máscaras, por ejemplo) sienten menos el control social, lo que con frecuencia puede llevar a que actúen de manera más agresiva. Por otro lado, en sus experimentos sobre obediencia, Stanley Milgram (1974) también encontró que la intensidad de la agresión era mayor si se alejaba a la víctima y se limitaba el contacto directo con ella.

En cuanto a las víctimas, el *cyberbullying* difiere de la intimidación tradicional en, por lo menos, dos aspectos importantes. En primer lugar, la intimidación por medios virtuales se puede propagar muy rápido y puede tener un alcance enorme. La intimidación tradicional la observan las personas que están presentes cuando ocurre. La intimidación por internet puede llegar, literalmente, al mundo entero, en milisegundos y llevar a que la víctima sienta que la humillación es aún mayor. En segundo lugar, mientras que en la intimidación tradicional la víctima cuenta con espacios seguros a los que puede recurrir para evadir el maltrato, en la intimidación virtual se pierden esos lugares seguros. Los medios virtuales permiten que la intimidación entre incluso a sus casas y esté presente todos los días de la semana, en todas las horas del día. Es decir, se pierde la sensación de que se puede escapar de la intimidación.

Quizás por estas razones, las consecuencias de la intimidación virtual pueden llegar a ser muy graves, como ya lo están mostrando algunos estudios (Finkelhor, Mitchell y Wolak, 2000; Raskauskas y Stoltz, 2007; Ybarra, 2004) y como lo sugieren algunos casos de suicidio. Megan Meier, de 13 años, decidió suicidarse luego de recibir humillaciones de un supuesto joven que había conocido por internet. Luego se descubrió que el joven que le escribía por la red social MySpace no existía; era realmente una vecina de su edad y su madre de 47 años, quienes estaban usando una identidad falsa (*El Tiempo*, 2008; Maag, 2007).

Ryan Halligan, de 13 años, decidió suicidarse luego de varios años de intimidación directa y de intimidación por internet por parte de compañeros que lo acusaban de homosexual. Una compañera le hizo creer que estaba interesada en él y luego, para humillarlo frente a los demás, divulgó por internet los mensajes instantáneos que él le escribía (véase <http://www.ryanpatrickhalligan.org>). Tyler

Clementi, de 18 años, se suicidó luego de que su compañero de cuarto en la Universidad de Rutgers, en Estados Unidos, divulgó por internet videos en el que Tyler tenía relaciones sexuales con otro hombre (Foderaro, 2010). En palabras del padre de Ryan:

Una cosa es ser intimidado y humillado frente a otros niños, como era hace una generación [...] Pero es una experiencia completamente diferente ahora que estas heridas y humillaciones son observadas por una audiencia virtual de adolescentes mucho más grande. Yo creo que mi hijo hubiera sobrevivido a estos incidentes de intimidación y humillación si hubieran ocurrido antes de los computadores y de internet (Halligan, 2009).

A pesar de las diferencias señaladas, el *cyberbullying* conserva algunas características de la intimidación tradicional que pueden ayudar a dar pistas sobre cómo prevenirlo y manejarlo. Por un lado, parece haber una coincidencia entre ambos tipos de intimidación en quienes la ejercen y quienes la sufren. Raskauskas y Stoltz (2007) encontraron que el 94% de los intimidadores virtuales son también intimidadores tradicionales, mientras que el 85% de las víctimas de *cyberbullying* son también víctimas de intimidación tradicional.²¹ Esto quiere decir que las mismas competencias que les hacen falta a los intimidadores y a las víctimas de la intimidación tradicional (la empatía y la asertividad, respectivamente) son también las que probablemente más les hacen falta a los intimidadores y las víctimas del *cyberbullying*.

Además, estas similitudes sugieren que los testigos que están presentes física o virtualmente cuando los agresores intimidan a sus víctimas virtualmente también cumplen un rol fundamental. Ellos pueden decidir entre celebrar la intimidación virtual, quedarse callados o actuar para frenarla. Si deciden actuar, tienen muchas alternativas. Por ejemplo, reportar el abuso usando alguna

²¹ En el estudio de Raskauskas y Stoltz (2007) participaron 84 adolescentes. Katzer, Fetschenhauer y Belschak (2009) hallaron un resultado similar. Por su parte, Ybarra y Mitchell (2004) encontraron que ser víctima de *bullying* tradicional predice ser agresor en *cyberbullying*. Pareciera que algunas víctimas de *bullying* tradicional encuentran en el mundo virtual una oportunidad para vengarse de lo que les está ocurriendo. Sin embargo, este resultado no fue reproducido por Raskauskas y Stoltz (2007).

de las opciones que muchos sistemas como Facebook ya incluyen. También enfrentar directa y asertivamente a los intimidadores, respondiendo con comentarios o correos electrónicos asertivos, o acompañar y apoyar a las víctimas. Tal como sucede en la intimidación tradicional, el resultado de esa decisión determinará en gran parte el trayecto que siga la intimidación.

Las estrategias de prevención basadas en el desarrollo de competencias y en el rol de los testigos representan uno de los enfoques que todavía están por probarse frente al *cyberbullying*. Esta perspectiva supone que son los mismos niños y adolescentes quienes deben encargarse de controlarlo. Otras estrategias propuestas se basan en un enfoque distinto, más centrado en el control que pueden ejercer los adultos. En esta otra perspectiva se sugiere que docentes y padres supervisen el uso que los estudiantes hacen de internet, por ejemplo, revisando con frecuencia el historial de sitios visitados o exigiendo que los computadores estén siempre en lugares visibles (Willard, 2007). También se sugiere que los adultos establezcan filtros y controles de acceso con claves para que puedan visitar sólo algunos lugares y que haya normas claras frente al uso indebido de las tecnologías de información y comunicación, con sanciones que se apliquen consistentemente, así como una comunicación permanente entre padres/madres e hijos sobre el tema (Willard, 2007).

Todavía no hay evaluaciones concluyentes sobre cuál perspectiva puede ser más efectiva para prevenir la intimidación virtual. Las estrategias basadas en el control por parte de los adultos pueden ser útiles en el corto plazo. Sin embargo, su limitación es que se basan en el control externo, y ello lleva a que actúen para evitar la sanción, no por el propio convencimiento de que está mal hacerles daño a otros. Los agresores pueden dejar de intimidar mientras están controlados, pero seguirlo haciendo cuando no hay el control. Además, su gran habilidad tecnológica puede llevar a que aprendan maneras de no ser descubiertos. Es posible también que se necesite una combinación de estrategias; pero esto está por probarse.

Inspirada en el primero de los dos enfoques, hace poco Rosa Isabel Galvis (2011) diseñó e implementó una intervención pilo-

to que buscaba sensibilizar a estudiantes de séptimo grado de un colegio femenino sobre el problema del *cyberbullying*. En la clase de informática, las estudiantes debían navegar en internet para enterarse de casos reales, aprender sobre las consecuencias que tiene y familiarizarse con las herramientas de reporte de abusos que ya incluyen muchas redes sociales. Al final de la experiencia, las estudiantes realizaron presentaciones a sus compañeras de sexto grado basándose en lo que aprendieron sobre el fenómeno.

A pesar de que no se alcanzaron a detectar cambios en la prevalencia del *cyberbullying*, sí se comprobó un aumento en conocimientos y una disminución en la cantidad de estudiantes que consideran que el maltrato virtual puede ser divertido. Como lo expresó una de las participantes: «Con lo que hemos visto en estas clases, yo creo que si hay alguna niña que haya pensado en hacer este tipo de cosas, yo creo que ya no lo va a hacer, porque ya sabemos todo el daño que podemos hacer» (Galvis, 2011).

INTIMIDACIÓN POR HOMOFOBIA

En el 2003, la organización GLSEN realizó una encuesta a 887 adolescentes homosexuales, bisexuales o transexuales sobre su experiencia como estudiantes de secundaria en Estados Unidos. Los encuestados reportaron que, durante el último año, en su escuela:

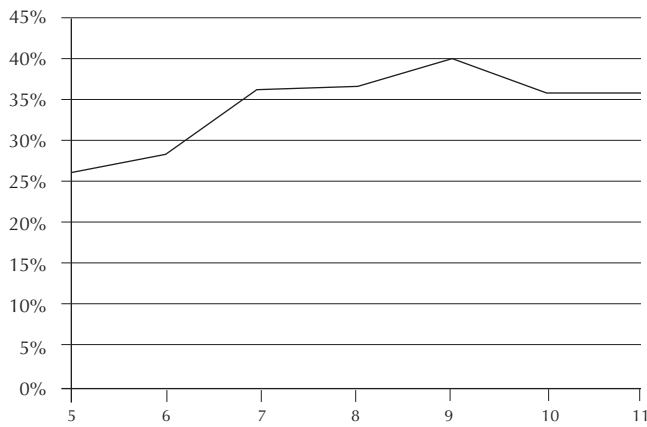
- El 39% sufrió maltrato físico por lo menos una vez.
- El 10,5% sufrió maltrato físico a menudo o frecuentemente.
- El 84% fue víctima de insultos homofóbicos por lo menos una vez.
- El 40% reportó que esas agresiones verbales fueron a menudo o con frecuencia.
- El 87% fue víctima de rumores malintencionados o mentiras por lo menos una vez.
- El 41,5% reportó que esos rumores o mentiras fueron a menudo o frecuentemente (Kosciw, 2004).

La gran mayoría de las veces, estas agresiones físicas, verbales y relacionales fueron causadas por compañeros. En un análisis de los datos del estudio sobre violencia escolar realizado en Bogot

tá con 87 000 estudiantes, Charlotte Greniez y Angélica García (2008) hallaron resultados similares. El 34% de los estudiantes reportó que algún compañero fue rechazado en el último mes por parecer homosexual. Como se muestra en la figura 16, el porcentaje de rechazo alcanza el 40% en noveno grado. Por otro lado, el 27% admitió estar más o menos de acuerdo, o totalmente de acuerdo, con la afirmación: «En mi colegio deberían sacar a los homosexuales». Este rechazo a homosexuales fue sustancialmente mayor para hombres (36%) que para las mujeres (18%) y, como se muestra en la figura 17, fue mayor entre los estudiantes de grados menores (Greniez y García, 2008).

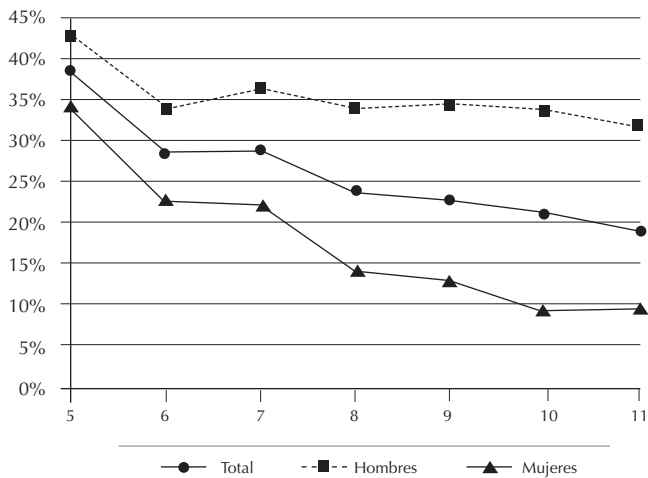
Estos resultados son muy preocupantes, en especial porque la homofobia y, en particular, la intimidación por homofobia parecen tener efectos muy graves en quien la sufre. Por un lado, se ha encontrado que la intimidación por homofobia tiene efectos académicos negativos. Por ejemplo, en la encuesta de GLSEN se halló que el 30% de los estudiantes homosexuales, bisexuales o transexuales encuestados faltaron a la escuela un día o más en el mes pasado, debido a que se sintieron incómodos o inseguros en sus escuelas (Kosciw, 2004). Por el otro, la intimidación homofóbica tiene también efectos psicosociales graves. Poteat y Espelage (2007) encontraron que para los adolescentes hombres ser víctima de insultos homofóbicos predice un aumento en ansiedad, depresión, angustia y una pérdida del sentido de pertenencia con la escuela. Para las adolescentes mujeres, ser víctima de insultos homofóbicos predice un aumento del retraimiento. De manera similar, D'Augelli, Pilkington y Hersherberger (2002) hallaron que el ser víctima de insultos homofóbicos predice la aparición de síntomas de estrés postraumático. Además, varios estudios han mostrado que los hombres homosexuales que fueron en su adolescencia víctimas de intimidación estuvieron en un mayor riesgo de suicidio que quienes no sufrieron intimidación (Friedman et ál., 2006; Goodenow, Szalacha y Westheimer, 2006; Hidaka y Operario, 2006). Todos estos estudios confirman la urgente necesidad de desarrollar estrategias para frenar la intimidación por homofobia.

Fig. 16. Porcentaje de estudiantes que reporta que algún compañero de clase fue rechazado durante el mes pasado por parecer homosexual, según el grado escolar (5° a 11°)



Nota: datos del Estudio sobre Violencia Escolar en Bogotá (Secretaría de Gobierno de Bogotá; N ≈ 87 000 estudiantes).
Fuente: adaptado de Greniez y García (2008).

Fig. 17. Porcentaje de estudiantes que afirma estar más o menos de acuerdo, o totalmente de acuerdo, con la afirmación «En mi colegio deberían sacar a los homosexuales», según el grado escolar (5° a 11°)



Nota: datos del Estudio sobre Violencia Escolar en Bogotá (Secretaría de Gobierno de Bogotá; N ≈ 87 000 estudiantes).
Fuente: adaptado de Greniez y García (2008).

Ángela María Estrada (2010) realizó entrevistas a profundidad con veinte adultos que se identifican como gays, lesbianas, bisexuales, transexuales o transgeneristas, sobre su vida como estudiantes de colegio. La mayoría mencionó que en la escuela sufrieron intimidación por parte de sus compañeros, en especial cuando estaban en séptimo grado (13 o 14 años, aproximadamente) y que dicha intimidación era aprobada explícita o implícitamente por los profesores y directivas de los colegios, sobre todo en colegios masculinos y religiosos. Según su análisis, la intimidación por homofobia cumple una función de reproducción de un modelo cultural de masculinidad, según el cual los hombres deben ser fuertes físicamente, agresivos, poco sensibles y conquistadores de mujeres. Es decir, la homosexualidad es castigada con intimidación, porque representa todo lo contrario de aquello que es valorado en los hombres (Estrada, 2010).

Muchos colegios en distintas partes del mundo han empezado a desarrollar estrategias para frenar la homofobia y la intimidación por esta causa. Algunos han implementado normas que sancionan estas conductas, definen procedimientos para denunciar casos de homofobia o protegen a los estudiantes estableciendo el derecho a no ser discriminado (García, 2007; Safe Schools Coalition, 2010). Otros han promovido la creación de grupos de alianza entre estudiantes heterosexuales y estudiantes LGBT (lesbianas, gays, bisexuales o transexuales). Estos grupos, llamados en inglés *Gay-Straight-Alliances*, realizan, por ejemplo, jornadas educativas y campañas contra la discriminación y a favor de la valoración de la diversidad.

Además, han promovido la integración de temas LGBT a los currículos académicos. Por ejemplo, Swartz (2003) describe distintas maneras como los temas LGBT pueden integrarse a la enseñanza de la literatura, promoviendo la reflexión y el pensamiento crítico sobre la homofobia en la sociedad. Infortunadamente, no hemos encontrado evaluaciones rigurosas de la efectividad de estas iniciativas, por lo que todavía no es claro su impacto en la prevención de la intimidación por homofobia.

Por otro lado, aunque promover la reflexión y el pensamiento crítico es fundamental para frenar la homofobia, puede no ser suficiente. Como lo ha mostrado Poteat (2007), las actitudes y comportamientos homofóbicos se refuerzan en gran medida en las

dinámicas de los grupos de pares. Por un lado, los adolescentes tienden a armar grupos con aquellos que tienen actitudes homofóbicas similares. Por el otro, la necesidad de aceptación y la presión de grupo parecen llevar a los adolescentes a desarrollar actitudes y comportamientos homofóbicos típicos de su grupo de pares. Es decir, con el tiempo tienden a parecerse cada vez más a sus grupos en cuanto a aceptación o rechazo a la homofobia (Poteat, 2007). Esto indica que si queremos disminuir la intimidación por homofobia, es necesario lograr alterar las dinámicas grupales que la promueven. Es decir, es preciso que los mismos estudiantes aprendan maneras de frenar dinámicas homofóbicas en sus grupos de pares.

Buscando justamente alterar las dinámicas de grupos de pares, Lamb et ál. (2009) le enseñaron a un grupo de niños y niñas de kínder a tercero de primaria a confrontar asertivamente los comentarios sexistas que escucharan entre sus compañeros. Durante la intervención, niños y niñas aprendieron y practicaron estrategias asertivas para responder ante comentarios sexistas, como «Eres una niña, no puedes ser el doctor sino la enfermera», o «Ese corte de pelo es de niños, no de niñas». La evaluación mostró no sólo que eran capaces de poner en práctica en situaciones reales las estrategias que habían aprendido, sino que disminuyeron las actitudes sexistas (Lamb et ál., 2009).

Una intervención que combine el desarrollo de pensamiento crítico frente a la homofobia con el desarrollo de asertividad para frenar dinámicas homofóbicas en los grupos de pares parece ser fundamental si queremos disminuir la grave incidencia de la intimidación por homofobia en nuestras sociedades.

INTIMIDACIÓN POR DOCENTES Y CONTRA DOCENTES

Algunos de los reportes anecdóticos sobre la intimidación escolar recalcan el dolor y sufrimiento causados no tanto por compañeros, sino por docentes (cf. Restrepo, 2007). La gran mayoría trata bien a sus estudiantes. Sin embargo, hay una minoría que parece maltratar sistemáticamente a algunos de sus estudiantes, abusando del poder que tienen (Baudson, Stiensmeier-Pelster y

Fujihara, 2008; Brendgen, Wanner y Vitaro, 2006; Brendgen, Wanner, Vitaro, Bukowski y Tremblay, 2007; Lucas y Martínez, 2008; McEvoy, 2005; Twemlow y Fonagy, 2005; Twemlow, Fonagy, Sacco y Brethour, 2006). Este problema es en particular grave por dos razones: en primer lugar, tiene fuertes repercusiones en el largo plazo. Mara Brendgen y sus colegas en Montreal, por ejemplo, encontraron que el ser víctima de abuso verbal por parte de docentes durante la primaria predice problemas de desempeño académico en la adolescencia y de comportamiento en la adultez (Brendgen, Wanner y Vitaro, 2006). Además, aumenta el riesgo de deserción escolar, sobre todo entre las niñas que lo sufren. En segundo lugar, el maltrato por parte de docentes legitima e incentiva el maltrato por parte de compañeros.

Twemlow y Fonagy (2005) encuestaron a 214 docentes de Estados Unidos y hallaron que la gran mayoría tiene actitudes muy negativas frente a la intimidación por parte de los docentes. Sin embargo, el 33% de ellos puede pensar en un colega que ha intimidado a algún estudiante durante el último año. Además, el 32% admite haber intimidado a algunos de sus estudiantes (Twemlow et ál., 2006). Por otro lado, McEvoy (2005) entrevistó a 236 estudiantes o recién egresados de secundaria. El 83% de ellos podía pensar en por lo menos un docente respecto al cual la mayor parte de sus compañeros estaría de acuerdo en que intimidaba a estudiantes.

En Chile, el Instituto Idea realizó una encuesta con más de 40 000 estudiantes de secundaria y encontró que el 16% de ellos se ha sentido intimidado con amenazas de algún docente en algún momento de su vida escolar, el 23% se ha sentido insultado por docentes y un 40% se ha sentido en algún momento ridiculizado por docentes (Madriaza, 2008b).

En nuestros estudios en Colombia y El Salvador, el 15% y 19% de los estudiantes, respectivamente, reportaron haber sido víctimas de insultos por un docente en la última semana. Además, en nuestra experiencia de trabajo en colegios hemos encontrado que todavía hay docentes que promueven prácticas que pueden resultar muy humillantes como «el banquillo», en la cual un estudiante se sienta al frente de todos, y todos sus compañeros le hacen comentarios personales, muchos de los cuales pueden ser muy ne-

gativos. También hemos observado docentes que dicen en voz alta y en frente de todos: «Ese que está allá, ése es el peor de todos». Todo esto indica que, a pesar de que la mayoría de los docentes no intimida, la intimidación por docentes no es un fenómeno ausente en las escuelas hoy en día.

Tal intimidación se ve reforzada por el desequilibrio de poder entre ellos y sus estudiantes. McEvoy (2005) encontró, por ejemplo, que la mayor parte de ellos no denunciaba el maltrato de los docentes por temor a sufrir una retaliación, que podría ser mediante las notas. El 80% afirmó que no supo de ninguna medida que tomaran los colegios contra los que intimidaban. Un estudiante que sufrió intimidación por un docente contó: «Nada ocurrió después de mi queja, pero como mi profesor supo que me había quejado, tuve mucho miedo» (McEvoy, 2005: 8).

En la mayoría de los casos, el resto de compañeros tampoco actuaba, lo que podría haber contribuido a que el(la) docente intimidador(a) se sintiera legitimado(a). Según los estudiantes entrevistados por McEvoy (2005), la mayor parte de las intimidaciones ocurría por parte de docentes que llevaban muchos años en el colegio, lo que les daba una posición de poder superior y parecía hacer más difícil cuestionarlos. Además, tanto los estudiantes entrevistados como docentes y directivas que participaron en grupos focales explicaron que en sus colegios no existían mecanismos formales para reportar o procesar casos de intimidación por parte de docentes.

McEvoy (2005) explica que los docentes que intimidan, muchas veces sienten que sus acciones están justificadas: las ven como parte de su labor disciplinaria o consideran que es una reacción ante provocaciones por parte de estudiantes. Como lo mostré en el capítulo 1, algunos docentes recurren a estrategias autoritarias con el convencimiento de que es la mejor forma de educar. Sin embargo, hoy en día es claro que ni el maltrato, ni el extremo permisivo generan un clima adecuado para el aprendizaje y para el desarrollo como personas, y que siempre hay mejores maneras de educar. Como lo explica McEvoy: «La humillación no puede servir nunca a un propósito educativo legítimo» (2005: 2).

Por otro lado, en algunas ocasiones, los docentes también pueden ser víctimas de intimidación por parte de sus estudiantes (Te-

rry, 1998; Twemlow y Fonagy, 2005) o por parte de los directores/rectores de las escuelas (Blase y Blase, 2002; Blase, Blase y Du, 2009; Casella, 2007). Twemlow y Fonagy (2005), por ejemplo, encontraron que el 57% de los docentes reporta haber sido intimidado por lo menos una vez por uno o varios de sus estudiantes.

Terry (1998) halló una cifra casi idéntica: el 56% de los docentes reporta haber sido intimidado por sus estudiantes, especialmente por medio de abuso verbal, falta de respeto, insultos y deliberada falta de cooperación. En ocasiones, pareciera que el desequilibrio de poder se presenta a favor de los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes pueden unirse contra docentes que no tengan suficiente manejo del aula. De hecho, Terry (1998) encontró que los docentes con menos experiencia están en mayor riesgo de ser intimidados por sus estudiantes. En otros casos, estudiantes involucrados en delincuencia intimidan a sus docentes por medio de amenazas violentas para lograr, por ejemplo, cambios en sus notas (Parra et ál., 1992).

A veces, los docentes también pueden sufrir intimidación por parte de las directivas de la escuela.²² Blase, Blase y Du (2009) encuestaron por internet a 172 docentes de Estados Unidos que reportaron haber sido víctimas de intimidación por parte de sus directores de escuela. Los encuestados indicaron comportamientos tales como falta de reconocimiento de logros, favoritismo, intimidación, falta de apoyo en situaciones difíciles, desdén, control excesivo del tiempo, insensibilidad a asuntos personales, sobrecarga de trabajo y demandas exageradas, aislamiento, críticas injustificadas, y otros. La mitad afirmó que el maltrato recibido había tenido consecuencias serias y duraderas en sus vidas. De hecho, el 76% dijo que si pudieran cambiarían de escuela y el 49% admitió que quisieran dejar de ser docentes. Además, el 77% mencionó que haber sido maltratados por sus directores de escuela había afectado sus prácticas de aula, incluidos efectos sobre su motivación, su creatividad y su trato a los estudiantes. Reportaron que se sentían menos pacientes, tolerantes y cuidadosos con sus estudiantes (Blase, Blase y Du, 2009). Es decir, pareciera que el maltrato se

²² Por ser intimidación en el contexto laboral, se puede considerar un caso de acoso laboral o *mobbing* (Leyman, 1990).

podría estar transmitiendo de directivas a docentes y de éstos a los estudiantes.

Si queremos que la escuela llegue en algún momento a ser libre de intimidación, debemos atender seriamente no sólo la intimidación entre estudiantes, sino también la que involucra a docentes, sea porque la ejercen, sea porque la sufren.

En este capítulo he analizado el problema de la intimidación escolar. Mostré que es un fenómeno con formas muy diversas, común en casi todos los colegios, en todos los niveles socioeconómicos, y con consecuencias muy graves. También argumenté que es un fenómeno con dinámicas de grupo respaldadas principalmente por las acciones o las omisiones de los testigos observadores. Comprender bien esas dinámicas y el rol de los observadores nos ayuda a entender mejor cómo prevenir y frenar la intimidación. En el siguiente capítulo presento el programa *Aulas en Paz*, el cual busca justamente promover las competencias y los climas necesarios para cambiar esas dinámicas de grupo.

Por último, resalto que la intimidación escolar es sólo una de las muchas situaciones en las que un desequilibrio de poder facilita el abuso y el maltrato. Estas situaciones incluyen, entre otras, la violencia intrafamiliar, el acoso en el contexto laboral, los abusos en cárceles, el maltrato en filas de las fuerzas armadas, la violencia contra la población civil por parte de Estados autoritarios o de grupos armados ilegales, así como el maltrato de animales.

Para muchos, la intimidación escolar puede ser una de las primeras experiencias con el abuso del poder, ya sea sufriendolo, observándolo o participando en él. La manera como se responda a tales abusos brindará lecciones fundamentales sobre si este tipo de abusos son tolerables o no, o sobre qué tipo de acciones pueden contribuir a empeorarlos o a frenarlos.

5. AULAS EN PAZ

Yo sí he sentido cambios porque yo era muy gritona... Ahora controlo más mis emociones (Docente de Valledupar, Colombia).

Un día pelié con mi hermana y empezamos a pegarnos y pellizcarnos, y me dio rabia; entonces me acordé del Haredim [una estrategia del programa], para controlar la rabia, y me calmé hablándome «Cálmate Julia, cálmate, Julia» y me dio buen resultado porque no seguí peleando y mi hermana también se calmó y ya pasó la pelea (Niña de Ocaña, Colombia).

No es que seamos niños distintos, seguimos siendo nosotros, pero ya la forma de hablar, de decir las cosas que no nos gustan, es diferente (Niño de Urabá, Colombia).

Vi que un compañero estaba agrediendo a una niña, y lo que hice fue aconsejar al niño (Niño de Ciénaga, Colombia).

Si alguien me empuja yo no lo empujo, pudo haber sido sin culpa (Niño de Valledupar, Colombia).

Esto me va a servir mucho, me va a dar estrategias que a lo mejor yo no he podido aplicar, que las he buscado durante toda mi vida, que ya estoy para terminar mi carrera de maestra. Digo, todo el tiempo busqué y luchaba por conseguir que los muchachos no se vieran así y todo eso, sobre todo que no hubiera tantas fricciones y peleas entre ellos, sobre todo que se respetaran más. Y me pasaba yo una vez a la semana dando clase de moral... «Y muchachos que esto y que lo otro...» buscaba las formas de lograrlo. Pues aquí con esto me vino a dar las maneras de lograrlo... Yo vi el cambio, en los papás también, en las visitas domiciliarias se sentían fascinados, el niño se siente como el Rey... Hay un cambio en él

todavía más después de que fuiste a su casa, tiene una actitud diferente... Y bueno nos va a servir para la vida, esto no es nada más para este rato escolar, es para siempre. De hecho, yo me quiero jubilar este año, y ahí digo: ¿me jubilo o no me jubilo? Pues creo que todavía podemos seguir dando más, porque mi camino ha sido ése (Amanda Malbina Delgado Mireles, maestra de Monterrey, México).

Los capítulos anteriores han buscado mostrar que hay problemas muy serios y urgentes de convivencia y agresión en las escuelas, y que ya existen avances conceptuales y prácticos sobre cómo prevenir y enfrentarlos. En este capítulo presento cómo hemos llevado a la práctica todas estas ideas en una propuesta concreta: el Programa Multicomponente Aulas en Paz,¹ creado por nuestro grupo de investigación en la Universidad de los Andes, en el 2005. Surgió de la necesidad de aterrizar la propuesta de competencias ciudadanas en un programa concreto basado en evidencias, es decir, inspirado en investigaciones académicas rigurosas, ensayado, sistematizado y evaluado. Buscamos responder a la petición de muchos docentes que valoraron mucho la propuesta de competencias ciudadanas, pero que nos decían que no sabían cómo ponerla en práctica (Chaux y Velásquez, 2009). Muchos entendían el *qué*, pero no sabían el *cómo*.

Aulas en Paz se diseñó pensando inicialmente en los grados segundo a quinto de primaria (para estudiantes, en su mayoría, entre los siete y los 12 años de edad). Escogimos iniciar por primaria por el enfoque preventivo que quisimos darle al programa. Luego fue desarrollado el programa Aulitas en Paz (véase más adelante) para transición (grado cero; entre cinco y siete años de edad, aproximadamente) y en la actualidad estamos desarrollando el programa para primero de primaria (entre seis y ocho años, aproximadamente).² También estamos en diseños preliminares, a

¹ Más información se puede encontrar en: <http://www.aulasenpaz.org>.

² En primero de primaria, hemos decidido centrarnos en el tema de la ética del cuidado (Noddings, 1992), específicamente buscando promover el cuidado de objetos y el ambiente físico del salón de clases, el cuidado de animales y el medio ambiente, y la construcción de una comunidad de cuidado en el aula (González, 2010). Las principales competencias en las que se centra este grado son empatía, toma

fin de ampliar a secundaria (entre 11 y 19 años, aproximadamente). Los temas en los que se focaliza Aulas en Paz en cada uno de los grados son:

- 2° (siete a nueve años, aproximadamente): agresión.
- 3° (ocho a 10 años, aproximadamente): conflictos.
- 4° (nueve a 11 años, aproximadamente): intimidación.
- 5° (10 a 12 años, aproximadamente): conflictos.

En quinto grado se repite el tema de conflictos, pero con mayor profundidad. Por ejemplo, en éste (pero no en tercero) el programa incluye explícitamente temas como la diferencia entre lo que las personas dicen querer en un conflicto (posiciones) y lo que en realidad quieren (intereses) (Fisher, Ury y Patton, 1993). Además, en quinto ya se incluye el tema de la mediación, no como la creación de un programa formal de mediación de pares (véase capítulo 3), sino como el aprendizaje de competencias y estrategias para mediar informalmente conflictos que se presenten entre amigos o compañeros.

Los estándares colombianos de competencias ciudadanas incluyen un gran número de competencias, referidos a tres ámbitos distintos de la ciudadanía: 1) convivencia y paz, 2) participación y responsabilidad democrática y 3) pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (véanse capítulo 2 y Ministerio de Educación Nacional, 2004). Al diseñar Aulas en Paz, decidimos concentrarnos mejor en pocas competencias y en sólo un ámbito: convivencia y paz. Esto no quiere decir que los otros ámbitos y las otras competencias no sean importantes. Apenas indica que preferimos iniciar con un trabajo muy focalizado, buscando tener un alto impacto en, por lo menos, una dimensión fundamental de la vida ciudadana, una dimensión que es una alta prioridad en toda América Latina. Así, decidimos centrar todo en las ocho competencias descritas en detalle a lo largo de este libro. Además, concentramos estas ocho

de perspectiva, escucha activa, generación creativa de opciones y consideración de consecuencias.

competencias en los distintos grados de acuerdo con cuáles eran más relevantes para cada tema, de la siguiente manera:

- Empatía, asertividad y pensamiento crítico en segundo y cuarto (véase capítulo 4).
- Manejo de la ira, toma de perspectiva, generación de opciones, consideración de consecuencias y escucha activa en tercero y quinto (véase capítulo 3).

EL PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE MONTREAL: CON SÓLO DOS AÑOS DE INTERVENCIÓN SE CAMBIARON MUCHAS VIDAS

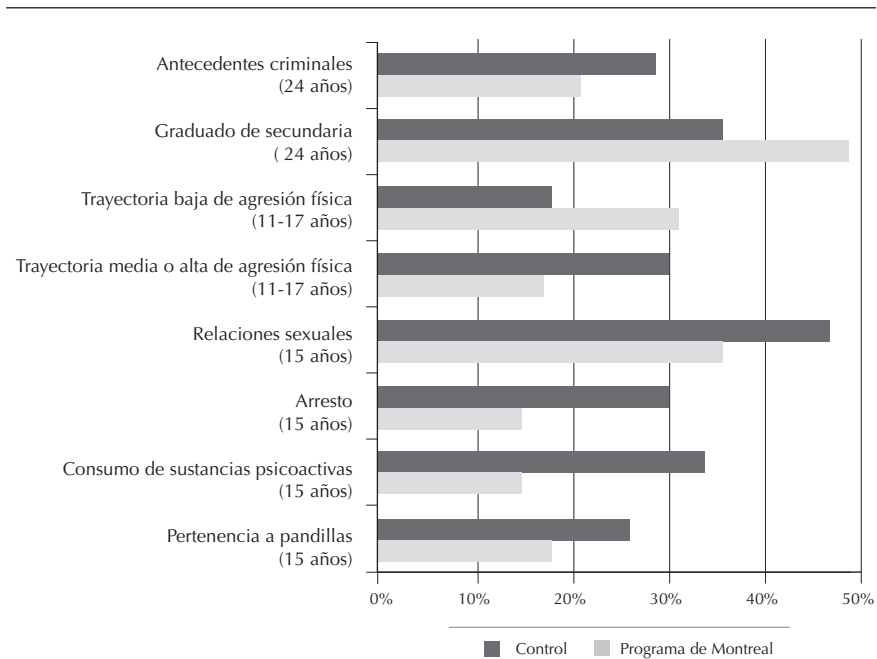
Una fuente crucial de inspiración para Aulas en Paz fue el Programa de Prevención de Montreal, uno de los programas escolares que mayores efectos ha mostrado en el largo plazo (Tremblay et ál., 1995 y 1996). Montreal no tiene los graves problemas de delincuencia y violencia de otros países de América. Sin embargo, sí hay muchas lecciones que podemos aprender de esta experiencia (Chaux, 2005b). El programa se implementó en segundo y tercero de primaria con los niños más agresivos de sus cursos, con actividades en pequeños grupos y sus familias mediante visitas a los hogares. Los grupos pequeños estaban conformados por los más agresivos del curso y los más prosociales.³ Estos últimos eran la mayoría y buscaban que sirvieran de modelo de comportamiento prosocial. Estos *grupos heterogéneos* se reunían una vez cada dos semanas, en espacios extracurriculares, liderados por un adulto externo al colegio. El programa buscaba desarrollar habilidades como el manejo de la ira, el autocontrol, la asertividad y la capacidad para resolver problemas y ayudar a otros. Con los padres de familia, el programa buscaba el desarrollo de sus habilidades para observar el comportamiento de sus hijos, reforzar sus conductas prosocia-

³ El comportamiento prosocial se entiende como acciones que buscan el beneficio de otros. Los más prosociales son aquellos que más ayudan, comparten, consuelan a quienes están tristes, apoyan a quienes necesitan ayuda, frenan agresiones o incluyen a quienes están excluidos.

les, corregir sus conductas agresivas sin recurrir al maltrato y resolver conflictos familiares de maneras negociadas.

El impacto del programa pudo identificarse tanto en la adolescencia (cinco o seis años después de haber concluido la intervención) como en su adultez (figura 18). Por ejemplo, en comparación con aquellos niños que también presentaban problemas de agresión, pero que no participaron en el programa, hubo una reducción significativa en comportamientos agresivos, delincuencia, pertenencia a pandillas, deserción escolar, consumo de sustancias psicoactivas y actividad sexual temprana (Chaux, 2005b; Lacourse et ál., 2002; Tremblay et ál., 1995, 1996; Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2001; Vitaro et ál., 2004). Además, basándose en registros oficiales del sistema de justicia, Vitaro et ál. (2004) encontraron que quienes participaron en la intervención tenían menos antecedentes criminales que quienes no. Según estos registros, el 21 % de quienes

Fig. 18. Beneficios estadísticamente significativos del Programa de Prevención de Montreal



Fuente: adaptado de Lacourse et ál. (2002), Tremblay et ál. (1995, 1996), Vitaro, Brendgen y Tremblay (2001); Vitaro et ál. (2004).

hicieron parte del programa tenía antecedentes criminales a los veinticuatro años, en contraste con el 30% de quienes hicieron parte del grupo control, una diferencia estadísticamente significativa. De acuerdo con cálculos de Vitaro et ál. (2004), sólo esta reducción en delincuencia significó un ahorro para la sociedad de tres millones de dólares.

Hay varias lecciones del programa de Montreal que tuvimos en cuenta al diseñar Aulas en Paz (Chaux, 2005b):

- *Modelo multicomponente.* El programa de Montreal tenía en principio tres componentes: los grupos heterogéneos, las visitas a la familia y la formación de los docentes.⁴ De esta manera el programa buscaba llegar simultáneamente a tres espacios cruciales de socialización: la familia, los pares y el salón de clase. Influir en varios contextos de socialización aumenta la posibilidad de que los ambientes en los que los niños pasan mucho tiempo sean coherentes con la práctica de las nuevas habilidades que están aprendiendo. Ello aumenta la posibilidad de transformaciones de fondo y perdurables. De hecho, varios estudios que han analizado los programas que más efecto tienen han encontrado que éstos son justamente los más integrales, los que incluyen varios componentes coordinados bajo una misma misión (Dryfoos, 1990; Ramey y Ramey, 1998; Schorr y Schorr, 1988).
- *Prevención secundaria.* El programa de Montreal no estaba dirigido a todos los estudiantes, sino a los que estaban más en riesgo de problemas de agresión, violencia y delincuencia más adelante en la vida. En salud pública esto se conoce como prevención secundaria: identificar a aquellos que están en más riesgo y realizar acciones centradas de manera específica en ellos. Esto contrasta con la prevención primaria, que busca llegarle a la población general, a todos por igual, lo cual tiene la limitación de que hay muchas acciones que con dificultad serían viables económicamente, por ejemplo, las visitas periódicas a las casas. También contrasta con la prevención terciaria, que se enfoca en aquellos que ya tienen los problemas (por ejemplo, aquellos

⁴ Sin embargo, sólo lograron implementar este tercer componente con unos pocos docentes.

que ya están vinculados con la delincuencia), lo cual tiene la limitación de que usualmente es más efectivo y menos costoso prevenir los daños que revertirlos.⁵

- *Agresivos, minoría en grupos prosociales, nunca solos.* Los niños identificados como los más agresivos participaban en actividades extracurriculares en grupos pequeños en los cuales la mayoría estaba conformada por los más prosociales del salón. Esta identificación tanto de los prosociales como de los que tenían problemas de agresión ocurría basándose en cuestionarios que respondían los docentes sobre sus estudiantes. Los grupos eran de uno o dos con problemas de agresión y tres o cuatro prosociales (que se destacaban por compartir, ayudar, parar peleas, invitar a los que estén aislados a sus grupos). Esta conformación contrasta con una práctica que infortunadamente sigue siendo muy común: reunir a los niños más problemáticos para realizar actividades extras sólo con ellos. A pesar de estar bien intencionada, hace más daño que no hacer nada, como lo han demostrado varios estudios (Arnold y Hughes, 1999; Dishion, McCord y Poulin, 1999). Al juntarse los más agresivos, entre ellos se refuerzan sus actitudes agresivas y delictivas, en un proceso que Thomas Dishion y colaboradores (1996) han llamado entrenamiento en transgresiones (*deviancy training*, en inglés). El programa de Montreal hizo todo lo contrario: integrar a los que están más en riesgo en grupos dominados por prosociales.

Estas lecciones fueron esenciales en el momento de definir la estructura general del programa;⁶ sin embargo, realizamos también muchas innovaciones inspiradas en la propuesta de competencias ciudadanas, como lo explico a continuación.

⁵ En algunos contextos se ha preferido usar los términos *prevención universal, selectiva e indicada*, en vez de *prevención primaria, secundaria y terciaria*, respectivamente, aunque el sentido sigue siendo el mismo. Preferí mantener los segundos, dado que siguen siendo los más usados.

⁶ Pero no las actividades en sí del programa, que fueron todas diseñadas por nuestro grupo de investigación.

LOS TRES COMPONENTES DE AULAS EN PAZ

A diferencia del programa de Montreal, que es únicamente de prevención secundaria, Aulas en Paz combina prevención primaria y secundaria. Es decir, tiene componentes que buscan llegar a todos los estudiantes y otros que se centran en los que más lo necesitan. Decidimos combinar ambos tipos de prevención porque, como lo mostré en los primeros capítulos, los grados de agresión y las actitudes favorables a la agresión son muy altos en la mayoría de los estudiantes, no sólo entre quienes están en más riesgo de problemas de violencia y delincuencia más adelante en la vida. Todos podrían beneficiarse de las competencias que buscamos desarrollar. Además, como lo he mostrado en los capítulos previos, la agresión es muchas veces un fenómeno grupal en el que los testigos cumplen roles fundamentales. Los programas con apenas prevención secundaria se pueden perder del gran impacto que tiene empoderar a los terceros frente a las situaciones de agresión. Los tres componentes de Aulas en Paz⁷ son: 1) aula, 2) familia y 3) grupos heterogéneos.

El componente de aula es de prevención primaria, los grupos heterogéneos son de prevención secundaria y el componente de familia combina ambos tipos de prevención, como lo explico a continuación.

Componente de aula

El componente de aula del programa Aulas en Paz es un currículo de cuarenta sesiones (45 minutos por sesión) para cada año escolar. Una parte (veinticuatro sesiones) de éste es implementado en una clase específica de competencias ciudadanas y la otra parte (dieciséis sesiones) en la clase de lenguaje (español). La clase de competencias ciudadanas ocurre en momentos que cada escuela escoge.⁸

⁷ Se puede consultar: <http://www.aulasenpaz.org>.

⁸ En algunas escuelas usan el horario definido para ética y valores. En otras utilizan lo que en algunos contextos se llama hora de dirección de grupo o reuniones de

En esta clase, los estudiantes aprenden competencias para la convivencia pacífica y las ponen en práctica en actividades pedagógicas como juegos de roles, discusiones de dilemas o proyectos de aula. Las sesiones, en su mayoría, están diseñadas para ser trabajadas en grupos cooperativos, siguiendo los principios de Johnson, Johnson y Holubec (1999; véase también Saldarriaga, 2004).

En muchas de las actividades del currículo se usan símbolos asociados con las competencias, lo que permite visualizarlas y recordarlas con facilidad. Por ejemplo, en segundo de primaria usamos *Tuga la tortuga*, una técnica adaptada de Robin (1976), que consiste en tomarse un «tiempo fuera» dentro de un caparazón (representado al poner los brazos sobre la cabeza). Dentro de ese «caparazón», la persona respira profundamente e intenta calmarse durante un rato. Cuando ya se siente más tranquila, la persona sale de su «caparazón» abriendo sus brazos y reanuda sus interacciones con más control sobre sí misma. Además, usamos algunas de las estrategias descritas en capítulos anteriores, como *Respiromba*, como otro símbolo de manejo de la ira; *Coro el Loro*, como símbolo de la asertividad en grupo para detener una agresión, o *Yosiento el asiento*, como símbolo de asertividad para expresar las emociones.

La propuesta de competencias ciudadanas sugiere que la formación ciudadana puede ocurrir de manera integrada a la formación en las áreas académicas, para beneficio de ambas (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). Las sesiones en la clase de español de Aulas en Paz buscan poner en práctica este principio integrando el desarrollo de competencias ciudadanas y de competencias de lenguaje. Esto ocurre en módulos de lenguaje dedicados a las historietas, las noticias, el teatro o la literatura infantil (en esta última de modo similar al programa *Voices Reading*; véase capítulo 4).

Por ejemplo, con los niños de quinto grado leemos el libro de literatura infantil *Angélica*, de Lygia Bojunga (1996). En uno de los primeros pasajes, un cerdito⁹ llamado Puerco es víctima de burlas en su primer día de clase y decide no volver a estudiar. Esta acti-

clase (*class meetings*, en inglés), que es un espacio dedicado a tratar temas distintos a los académicos.

⁹ En algunos países latinoamericanos se conoce mejor como marrano o chanco.

vidad se presta muy bien para el desarrollo de empatía. Antes de iniciar la lectura, el docente les pide que recuerden alguna ocasión en la que han sido nuevos en algún grupo (curso, colegio, barrio, fiesta, etcétera) y les pregunta cómo se sintieron en ese momento. Luego leen el pasaje, pero haciendo pausas en momentos clave para hacer preguntas y generar reflexión, como cuando Puerco está solo en el recreo y nadie quiere jugar con él. Allí el docente hace una pausa para pedirles que identifiquen las emociones que puede estar sintiendo el personaje. Al final, todos le escriben una carta a Puerco en la que le cuentan alguna situación similar que les haya ocurrido y le dan sugerencias sobre cómo manejar lo que está viviendo. Al pensar en situaciones similares que les han ocurrido, al recordar lo que sintieron y al relacionar esto con lo que vive Puerco están poniendo en práctica la empatía. En nuestra experiencia, los estudiantes se motivan mucho con esta actividad y la escriben con gran dedicación, a pesar de saber que es un personaje ficticio.

Es importante resaltar que en ningún momento el docente les dice: «Hay que ser empáticos», «Hay que ser solidarios», «Hay que ayudar a los que lo necesitan». Es decir, no es un discurso sobre cómo deben ser o sobre lo que deben hacer. Tampoco es una enseñanza tipo moraleja, en la que al final de la historia hay un mensaje sobre por qué es importante ser buenos, que es como tradicionalmente se usa la literatura infantil para formar en ciudadanía. Este tipo de estrategias pedagógicas no se limita sólo a empatía. Por ejemplo, un poco más adelante en el libro, el cerdo considera la idea de cambiarse de nombre por Puerto, para evitar las burlas por su nombre Puerco. Frente a esa posible decisión, realizamos un debate basado en los principios de discusión de dilemas morales (véase capítulo 3).

Esto permite practicar otras competencias, como la escucha activa, la toma de perspectiva, la generación de opciones, la consideración de consecuencias y el pensamiento crítico. Es decir, la lectura favorece el desarrollo de competencias ciudadanas en las mismas actividades de lenguaje, siguiendo el principio pedagógico de aprender haciendo, al mismo tiempo que están desarrollando competencias propias de lenguaje como la lectura crítica, la escritura, la narración oral y la argumentación. Y todo con altos niveles de motivación de los estudiantes.

La integración entre competencias ciudadanas y lenguaje ocurre también a través del teatro. En cuarto de primaria, por ejemplo, usamos la técnica de improvisación *teatro del recuento* (*playback theater*), desarrollada en los años setenta por Jonathan Fox y Jo Salas (Salas, 1996). En el teatro del recuento, los actores interpretan de manera improvisada historias que personas del público les cuentan. Rob Blair¹⁰ realizó para Aulas en Paz la adaptación del teatro del recuento, a fin de trabajar intimidación escolar. En esta adaptación, que dura varias sesiones, los estudiantes primero se cuentan entre ellos, en grupos pequeños, situaciones de intimidación que han observado o experimentado. Luego, si la persona que la contó lo autoriza, escogen una de las situaciones para representarla entre todos los del grupo. La primera representación busca ser tal cual ocurrió, y quien contó la situación hace sugerencias con el fin de que así lo sea. Luego interpretan la misma situación, pero con variaciones. Por ejemplo, interpretan la misma situación, aunque añadiendo una respuesta asertiva por parte de quien interpreta a la víctima o una intervención asertiva por parte de los testigos.

En esta serie de sesiones ponen en práctica diversas competencias, como la escucha activa, para asegurarse de entender las historias narradas por los compañeros; la toma de perspectiva, para comprender los puntos de vista de todos los involucrados en estas historias; la empatía, para comprender y lograr interpretar adecuadamente lo que podrían sentir los involucrados, y, por supuesto, la asertividad. Y frente al lenguaje, desarrollan competencias de comunicación verbal y no verbal, como la expresión corporal o el manejo de la voz. También pueden aprender a escribir libretos.

Componente de familia

El componente de familia en Aulas en Paz tiene una parte de prevención primaria y una parte de prevención secundaria. La prime-

¹⁰ Becario de la Fulbright en Colombia, con apoyo de la también becaria Linda Evarts y las practicantes Natalia Juliet López, Lina María Tinjacá y Karen Stephanny Parra de la Escuela Normal Superior María Montessori, de Bogotá.

ra consiste en cuatro talleres anuales dirigidos a los padres, madres o cuidadores principales de cada grado escolar. En estos talleres, por un lado, se busca que pongan en práctica las mismas competencias que sus hijos están aprendiendo. Por ejemplo, mientras sus hijos están aprendiendo a generar creativamente opciones frente a los conflictos, los padres son invitados a un taller para aprender y practicar esta misma competencia. Además, esto permite que los padres se informen sobre lo que los hijos están aprendiendo con el programa y sepan cómo reforzarlo en casa. Por otro lado, en estos talleres se busca promover un estilo parental democrático-asertivo, que es idéntico al estilo docente democrático-asertivo explicado en el capítulo 2 (figura 10), pero para el manejo de la disciplina, las reglas y las relaciones de cuidado en la familia. De esta manera, se busca que los padres/madres puedan promover un clima en el hogar coherente con las relaciones de convivencia pacífica que los niños están aprendiendo.

Cuando se realizan talleres para padres de familia en las escuelas, casi siempre los que asisten son los que menos los necesitan. Para incluir a los que más los necesitan, se llevan a cabo visitas a los hogares de los niños y niñas con más problemas de agresión. Para esto, realizamos encuestas con los estudiantes y con sus docentes sobre comportamientos agresivos y prosociales, e identificamos el 10% con más problemas de agresión (es decir, en un salón de cuarenta niños, identificamos cuatro). Si los padres lo autorizan, se llevan a cabo cuatro visitas a sus hogares, en las que se trabajan temas parecidos a los talleres, pero más enfocados en los asuntos particulares de la familia. Por ejemplo, en vez de trabajar sobre manejo de conflictos en general, se realizan actividades sobre los conflictos más típicos que ellos cuentan que tienen entre padres e hijos. Además, los hijos participan activamente en las actividades hechas durante las visitas.

Así, éstas se diferencian tanto de las visitas tradicionales en las que las familias sólo deben escuchar la información que se les brinda como de aquellas que se centran sobre todo en los problemas de los estudiantes. En cambio, en estas visitas los estudiantes participan activamente y cuentan orgullosos sus logros frente a lo que están aprendiendo. En resumen, con las visitas se busca que las transformaciones en los niños sean apoyadas también en sus casas,

y no que las lecciones en la escuela vayan en una dirección y en el hogar vayan en otra.

Grupos heterogéneos

Los grupos heterogéneos son grupos de seis niños o niñas que se reúnen bajo el liderazgo de un facilitador durante dieciséis sesiones por cada grado escolar. Este componente se da en espacios extracurriculares: si los estudiantes tienen sus clases en la mañana, los grupos heterogéneos son en las tardes, y viceversa. En general, ocurren una vez cada una o dos semanas, aunque también han sido implementados de manera intensiva dos o tres veces por semana. Siguiendo los parámetros del Programa de Montreal, estos grupos son conformados por dos estudiantes con problemas de agresión y cuatro estudiantes destacados por sus comportamientos prosociales. De nuevo, esta conformación es crucial para que sean los prosociales (y no los que tienen más problemas de agresión) quienes asuman el liderazgo de las dinámicas de los grupos, y así se evite el riesgo de fomentar comportamientos agresivos. Es decir, que sean los más prosociales quienes influyan en los inicialmente más agresivos, y no viceversa.

En los grupos heterogéneos participa alrededor del 10% que tiene más problemas de agresión y el 20% más prosociales. Es decir, en una clase de cuarenta estudiantes hay dos grupos heterogéneos. Tanto unos como otros son identificados con las encuestas que llenan los estudiantes y docentes al comienzo de cada año escolar. Sólo participan los estudiantes que afirman querer hacerlo, y cuyos padres o cuidadores autorizan con claridad su participación. Los padres/madres son informados de los objetivos de los grupos y de que quienes participan fueron escogidos buscando una amplia diversidad.¹¹ Los dos con problemas de agresión de cada grupo heterogéneo son los mismos que son visitados en sus

¹¹ Usualmente, para evitar que los niños sean etiquetados o que sufran reprimendas en la familia, ni a los padres/madres ni a los estudiantes se les cuenta quiénes fueron escogidos por sus comportamientos agresivos y quiénes por sus comportamientos prosociales. Sin embargo, en algunas implementaciones del programa hemos decidido contarles a los padres/madres de los niños con problemas de agresión que

hogares. Esto hace que ese 10% de estudiantes con más riesgo de delincuencia y violencia reciba el programa completo, incluido el currículo de cuarenta sesiones, los cuatro talleres (si sus padres o cuidadores asisten), las cuatro visitas a sus hogares y las dieciséis sesiones de grupos heterogéneos.

Las sesiones de grupos heterogéneos, llamadas en muchas escuelas *clubes de competencias ciudadanas*, buscan que los estudiantes tengan aún más oportunidades para practicar las mismas competencias ciudadanas que están aprendiendo en el aula. Al ser grupos pequeños, es posible realizar actividades muy prácticas y participativas y con más apoyo directo del facilitador. Por ejemplo, se llevan a cabo muchos juegos de roles en los cuales los estudiantes pueden ensayar sus competencias, equivocarse y volver a ensayar, por ejemplo, frente al manejo o mediación de conflictos. Además, diseñan e implementan proyectos como campañas de difusión sobre la intimidación, que incluyen enseñarles a estudiantes de otros cursos las estrategias asertivas que han estado aprendiendo.

FORMACIÓN DE DOCENTES, PRACTICANTES Y DIRECTIVAS

Desde el 2008, el componente de aula lo implementan usualmente los docentes del curso; entre tanto, los componentes de familia y grupos heterogéneos los implementan estudiantes practicantes de escuelas normales, facultades de educación, psicología, trabajo social y otras carreras, como parte de sus prácticas docentes o profesionales.¹² Este esquema hace más viable la puesta en práctica de un programa multicomponente, dado que en general es difícil

sus hijos fueron escogidos porque consideramos que tanto ellos como las familias se pueden beneficiar aún más del programa.

¹² Es posible realizar variaciones a este esquema, como que los practicantes implementen una parte del currículo en el aula y que los docentes hagan visitas a las familias, o que trabajadores sociales o psicorientadores de los colegios apoyen la implementación extracurricular. También es posible que voluntarios realicen los grupos heterogéneos, como ya se está ensayando con voluntarios de empresas en la implementación del programa en Monterrey (México). En todo caso, toda la implementación de los componentes extracurriculares se facilita cuando los colegios cuentan con psicorientadores o trabajadores sociales que lideran o apoyan la implementación de componentes particulares.

para los docentes encargarse de liderar actividades extracurriculares. Al mismo tiempo, este esquema contribuye a que quienes se están preparando para ser docentes en el futuro puedan tener oportunidades de formación y práctica en temas de clima del aula y convivencia pacífica, algo que ocurre de manera muy limitada en la actualidad (Jones, 2006). Además, promueve la colaboración entre las escuelas y las instituciones de formación de docentes, así como la colaboración entre los docentes en ejercicio y los docentes en formación. Implementar un programa de las características de Aulas en Paz requiere una formación intensiva. Esa formación tiene tres objetivos principales:

- Contribuir al fomento de las competencias ciudadanas de los docentes y practicantes: los adultos tenemos nuestras competencias que hemos desarrollado con nuestra socialización, pero no siempre ese desarrollo ha llegado a lo que podría ser. Por ejemplo, podríamos aprender a ser un poco más asertivos o un poco más empáticos de lo que somos. Lograr estos avances es importante si queremos que haya coherencia entre lo que demostramos con nuestra práctica y lo queremos que nuestros estudiantes aprendan. Además, vivir la experiencia de actividades de promoción de competencias ciudadanas ayuda a comprender mejor las bases pedagógicas del programa.
- Promover estilos docentes democráticos: como lo mostraba en el capítulo 2, el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes depende en gran parte de un clima del aula constructivo que promueva activamente las relaciones pacíficas y cuidadosas y la práctica de las competencias ciudadanas. Y para lograr un clima así es fundamental un estilo docente democrático-asertivo. Además, de nuevo, ha habido muy poco sobre esto en los currículos de formación de docentes (Jones, 2006; Uribe, 2008).
- Promover el aprendizaje de estrategias pedagógicas específicas: Aulas en Paz usa un amplio conjunto de estrategias pedagógicas (Chaux et ál., 2008), muchas de las cuales las he mencionado en los capítulos anteriores. La formación docente busca que puedan aprender estas estrategias o, si ya las conocen, ampliar su experticia y dominio sobre ellas.

En las implementaciones más recientes del programa, la formación ha durado entre 46 y 70 horas.¹³ En esas horas, los docentes y practicantes aprenden conceptos relacionados con la convivencia pacífica y las competencias ciudadanas, participan en actividades de promoción de competencias ciudadanas, reflexionan sobre estas actividades y proponen maneras como esas actividades podrían ser más apropiadas para sus contextos específicos. Además, una vez han empezado a aplicar el programa, comparten en las sesiones de formación dificultades que han vivido aplicando el programa y, entre todos, reflexionan sobre cómo manejarlas. También hemos buscado que parte de la formación incluya la grabación en video de sesiones que ellos implementan con los niños. Esos videos son analizados por nuestro grupo de investigación y luego les ofrecemos retroalimentación, siguiendo los parámetros de retroalimentación constructiva que describí en una breve publicación para el Ministerio de Educación (Chaux, 2008).

En algunas de las implementaciones del programa, las directivas de las instituciones educativas (incluidos directores de las escuelas, coordinadores y representantes de padres y estudiantes) han participado en formaciones que tienen como objetivo que cuenten con las herramientas necesarias para promover un clima institucional constructivo y lograr la sostenibilidad del programa en el mediano y largo plazos. Además, dado que en el ámbito institucional se presenta una gran cantidad de conflictos, estas formaciones han tenido también un énfasis importante en el manejo de conflictos.

¹³ En algunas implementaciones, la formación ha sido más corta, aunque en esos casos ha habido un acompañamiento mucho más cercano a la implementación de sus clases por parte de los asesores del programa.

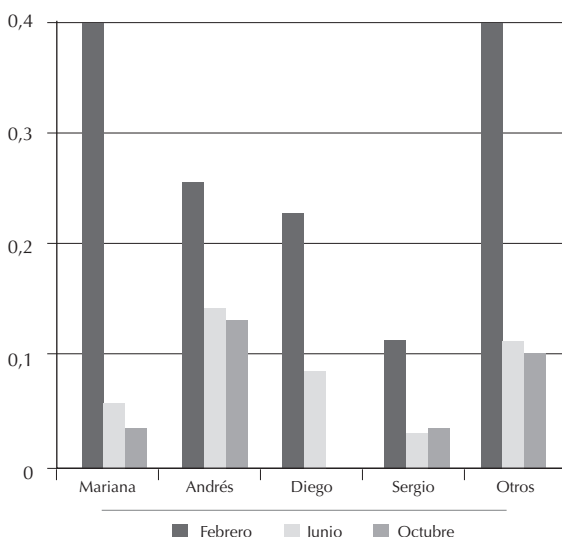
EVALUACIONES: EVIDENCIAS DE IMPACTO Y APRENDIZAJES PARA MEJORAR

Aulas en Paz ha pasado por varios procesos rigurosos de evaluación. Durante los primeros años (2005 y 2006), las evaluaciones fueron sobre todo formativas. Es decir, el objetivo no era medir cambios en los estudiantes sino analizar, en la práctica, cómo funcionaban las actividades, con el fin de realizar ajustes. Alrededor del 90% de las actividades del programa pasaron por un proceso de diseño, pilotaje con observación permanente de una persona del equipo, análisis cualitativo de las notas de observación según los principios pedagógicos del programa y ajuste a los diseños. El resultado fue un currículo de cerca de mil páginas de actividades ensayadas, analizadas y ajustadas.

En el 2006 realizamos la primera evaluación de impacto.¹⁴ Ésta fue una evaluación en muy pequeña escala, en sólo un salón de segundo de primaria de un colegio ubicado en una zona de Bogotá con altos índices de violencia y delincuencia. La evaluación se basó en cien horas de observación realizadas en tres momentos del año escolar: en febrero antes de iniciar la implementación del programa, en junio cuando el programa ya llevaba cuatro meses, y en octubre, después de nueve meses de implementación del programa. La evaluación mostró que la agresión disminuyó de manera radical, en especial en los tres niños y una niña que fueron identificados inicialmente como los que tenían más problemas de agresión y que recibieron tanto los componentes universales como los focalizados del programa (figura 19) (Ramos, Nieto y Chaux, 2007).

¹⁴ Algunos investigadores prefieren usar el término *evaluación de resultados* cuando se miden los cambios sobre la misma población objetivo de la intervención (por ejemplo, los estudiantes mismos) y reservan el término *evaluación de impacto* para la medición de cambios en poblaciones distintas a la población objetivo de la intervención (por ejemplo, las familias de los estudiantes). En este caso, preferí mantener *evaluación de impacto* para medir cambios sobre la población objetivo, dado que es el término usado con más frecuencia en el ámbito internacional.

Fig. 19. Número de agresiones observadas por hora para los cuatro niños identificados inicialmente como los más agresivos (los nombres no son los reales) y para el resto de compañeros



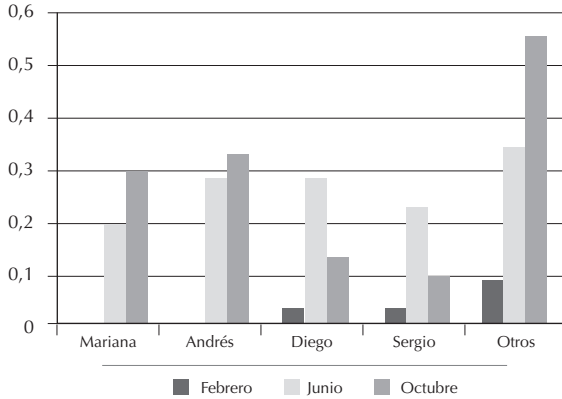
Nota: «Diego» no fue al colegio durante la mitad del período de observación en octubre por encontrarse enfermo; sin embargo, durante los días que sí fue, no presentó ningún comportamiento agresivo.

Fuente: adaptado de Ramos, Nieto y Chaux (2007).

Encontramos también, en la mayoría de estudiantes, un aumento sustancial en comportamientos prosociales como ayudar, cooperar y consolar (figura 20), y en el seguimiento de las instrucciones de la profesora, así como una disminución radical en interrupciones por indisciplina (Ramos, Nieto y Chaux, 2007). La evaluación mostró también un cambio sustancial en número de amigos en el salón de clase. Ante la pregunta de quiénes son todos tus amigos en este salón, en febrero mencionaban sólo a dos o tres en promedio, en junio ya nombraban a catorce, y en octubre, a veintiuno. Este cambio fue muy impactante entre los cuatro que al comienzo tenían más problemas de agresión, algunos de los cuales pasaron de tener uno o ningún amigo, a tener más de veinte en el salón (Ramos, Nieto y Chaux, 2007).

En el 2007 realizamos una segunda evaluación de impacto, esta vez con once salones de cuarto y quinto de primaria, en tres colegios de Bogotá (Jiménez, 2008). En este caso, los resultados no fueron tan positivos, especialmente en uno de los tres colegios. En

Fig. 20. Número de comportamientos prosociales observados por hora para los cuatro niños identificados inicialmente como los más agresivos (los nombres no son los reales) y para el resto de compañeros



Nota: «Diego» no fue al colegio durante la mitad del período de observación en octubre por encontrarse enfermo.
Fuente: adaptado de Ramos, Nieto y Chaux (2007).

dicho colegio encontramos que quienes participaron en la intervención aumentaron su agresión, en comparación con el grupo control. Al analizar con detalle lo ocurrido, detectamos que hubo problemas serios en la implementación del programa. Por un lado, sin nuestro conocimiento, el colegio decidió cambiar la composición de los grupos heterogéneos y aumentar la proporción de estudiantes con comportamientos agresivos; a la vez, disminuyó la proporción de estudiantes prosociales.

La razón: buscaban que este componente del programa impactara a más estudiantes que lo necesitaban por sus problemas de agresión; sin embargo, al ya no ser mayoría en los grupos heterogéneos, los inicialmente prosociales empezaron a presentar más comportamientos agresivos, como los estudios de Dishion y otros lo podrían haber predicho (Arnold y Hughes, 1999; Dishion, McCord y Poulin, 1999), y las personas que los implementaban empezaron a notarlo. Por otro lado, los análisis hechos a posteriori de los videos de implementación nos mostraron problemas serios en los estilos docentes y climas del aula en los salones que estaban llevando a cabo el programa (Jiménez, Andrade y Chaux, 2009). Hallamos estilos muy permisivos y muy negligentes, así como pro-

blemas de disciplina que hacían muy difícil poner en funcionamiento el programa. Esta experiencia nos mostró claramente que necesitábamos incluir una formación docente sólida en el manejo de aula y estilos docentes que permitan implementar en realidad el programa. Desde el 2008 iniciamos la formación docente de hasta setenta horas descrita antes.

La tercera evaluación del programa fue más amplia y completa.¹⁵ Desde el 2008, la Universidad de los Andes, en alianza con la Corporación Convivencia Productiva,¹⁶ coordinó la implementación y la evaluación del programa en veintisiete colegios de Colombia, con financiación del Ministerio de Educación, de la United States Agency for International Development (Usaid) y Unicef, con el apoyo de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y de las secretarías de Educación locales. Los veintisiete colegios están ubicados en cuatro zonas de Colombia que han sido afectadas por la violencia y el conflicto armado colombiano (Urabá, Cesar, Magdalena y Norte de Santander-Catatumbo).¹⁷

Entre los docentes que manifestaron su interés por participar en el programa, escogimos aleatoriamente a quienes iniciarían la formación e implementación en un primer ciclo y quienes lo harían más adelante, luego de terminar la evaluación.¹⁸ De esta manera, buscamos que los docentes de los grupos control y experimental

¹⁵ Los detalles de esta evaluación pueden encontrarse en Chaux, Castellanos, Chaparro et ál. (en revisión).

¹⁶ <http://www.convivenciaproductiva.org>.

¹⁷ Los colegios se escogieron por estar en zonas que han sufrido violencia y conflicto armado y por tener relativamente cerca escuelas normales y universidades, cuyos estudiantes practicantes pudieran apoyar la implementación de los componentes extracurriculares del programa. Escuelas indígenas y rurales fueron excluidas, por considerar que sus características particulares requerirían intervenciones distintas más apropiadas a sus contextos específicos.

¹⁸ Infortunadamente, la financiación no se mantuvo el tiempo necesario para realizar el segundo ciclo de formación docente. En algunos colegios esta formación ha sido realizada de manera espontánea, liderada por los docentes que participaron en el primer ciclo. Por otro lado, tener grupos experimentales y controles dentro de los mismos colegios implica el riesgo de que los grupos control se enteren de lo que están aprendiendo los grupos experimentales y lo empiecen a aplicar. Aunque tomamos varios controles para minimizar este riesgo, como explicarles con claridad la importancia de la evaluación, no podemos asegurar que esta contaminación no haya ocurrido. Si en realidad pasó, el efecto real del programa sería mayor al efecto encontrado en la evaluación.

tuvieran similar disposición a participar en este tipo de programas. Los docentes del grupo experimental y los estudiantes practicantes de las escuelas normales y universidades locales encargados de la implementación de los componentes extracurriculares del programa participaron en la formación descrita en la sección anterior.

La formación docente comenzó a finales del 2008, con el objetivo de que la implementación del programa en las aulas ocurriera durante todo el año escolar 2009. Sin embargo, por diversas razones prácticas,¹⁹ las actividades con los estudiantes y sus familias iniciaron sólo en julio y agosto, y una buena parte no alcanzaron a aplicarse,²⁰ a pesar de la alta motivación de la mayoría de los docentes y estudiantes practicantes. Por otro lado, realizamos análisis de videos de algunas de las sesiones que implementaron, y encontramos altos niveles de coherencia con los principios pedagógicos del programa.²¹ Esto nos mostró que, a pesar de que muchas actividades no alcanzaron a ser implementadas, las que sí ocurrieron fueron, en general, de buena calidad en términos pedagógicos. Además, los videos también nos indicaron, en su gran mayoría, climas del aula en los que hay un relativo orden y se siguen instrucciones y, al mismo tiempo, hay calidez y cuidado en las relaciones²² (Chaux, Castellanos, Chaparro et ál., en revisión).

¹⁹ Las razones fueron sobre todo logísticas y administrativas, relacionadas con trámites para contratos, materiales e incumplimiento de compromisos de algunas de las secretarías de Educación locales.

²⁰ Al final del año académico, según la información que recogimos, sólo se habían alcanzado a implementar, en promedio, el 21% de las actividades de aula específicas de competencias ciudadanas, el 13% de las de lenguaje, el 50% de los grupos heterogéneos, el 20% de las visitas a las familias y el 18% de los talleres para padres y madres de familia. Es posible que los docentes y practicantes hayan realizado más actividades de las que reportaron, por lo que estos porcentajes pueden haber sido un poco mayores.

²¹ Entre el 68% y el 96% de los videos analizados tuvieron puntajes altos en los siguientes principios pedagógicos: aprendizaje significativo, motivación intrínseca, aprender haciendo, aprendizaje cooperativo y grado de dificultad en la zona de desarrollo próximo. Apenas el 42% y el 54% de los videos tuvieron puntajes altos en reflexión y aprendizaje por observación, respectivamente. El bajo puntaje en reflexión ocurrió en especial porque, con frecuencia, los docentes daban respuestas antes de que los estudiantes mismos llegaran a conclusiones basándose en sus propias reflexiones. Aprendizaje por observación no es un principio central en el programa.

²² Más del 75% de los videos analizados mostraron puntajes altos en las siguientes dimensiones: cohesión, calidez en las relaciones, apoyo académico, orden y segui-

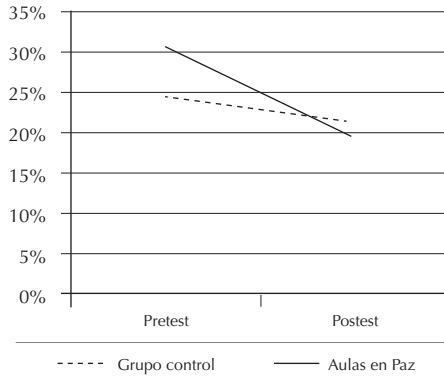
Antes de iniciar la implementación en las aulas (pretest) y al finalizar el primer año escolar (postest), tanto los estudiantes del grupo control como los del grupo experimental llenaron un instrumento que mide los grados de agresión, empatía, asertividad, creencias que legitiman la agresión e interpretación hostil de intenciones (véanse en el capítulo 1 las definiciones de estas variables). Los docentes también respondieron cuestionarios sobre la agresión, los comportamientos prosociales y el número de amigos de cada estudiante. Los resultados indican impactos significativos del programa. Como lo muestran las figuras 21, 22, 23 y 24, tanto los estudiantes como los docentes reportaron consistentemente una disminución en agresión entre quienes recibieron el programa (grupo experimental), en contraste con una disminución significativamente menor o incluso un aumento entre quienes no lo recibieron (grupo control).²³

De manera similar, los docentes reportaron un aumento en comportamientos prosociales (invitar a jugar a compañeros que estén solos, tratar de parar peleas o ayudar a quien esté lastimado o herido) y un aumento en número de amigos entre los estudiantes que recibieron el programa, en contraste con una disminución entre quienes estuvieron en el grupo control. Así mismo, los estudiantes del grupo experimental disminuyeron significativamente, más que los del grupo control, las creencias que legitiman la agre-

miento de instrucciones. Cerca del 50% de los videos analizados alcanzaron puntajes altos en escucha, apoyo emocional y seguimiento de reglas. El resto fueron principalmente puntajes medios. Por ejemplo, puntajes medios en seguimiento de reglas correspondían sobre todo a clases en las que, aunque algunas veces se aplicaban las reglas acordadas en el salón, en algunas ocasiones se pasaban por alto situaciones de incumplimiento de reglas existentes.

²³ La asignación aleatoria de docentes y estudiantes a grupos experimental y control pretendía que estos grupos fueran similares antes de iniciar la implementación del programa. Esto permite que las diferencias entre los grupos, al finalizar la implementación, puedan ser atribuidas al programa. Este objetivo, sin embargo, no se cumplió, dado que el grupo experimental tenía más problemas que el control en varios indicadores, por ejemplo, agresión y bajo comportamiento prosocial. Luego supimos que en varias escuelas, después de conocer qué docentes iban a participar en Aulas en Paz, les asignaron los estudiantes con más problemas, lo cual alteró el equilibrio que buscábamos entre el curso experimental y el control.

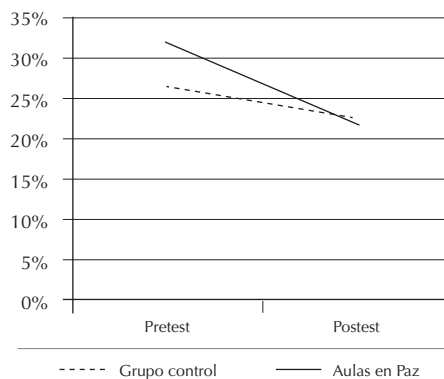
Fig. 21. Porcentaje de estudiantes que reportó haber agredido a compañeros con golpes, cachetadas, empujones o pellizcos antes de la implementación del programa (pretest) y después del primer año escolar (postest)



Notas: 1) La agresión física disminuyó significativamente más (del 31% al 20%) entre los estudiantes que participaron en el programa (Aulas en Paz) que entre quienes no participaron (grupo control). 2) Los cambios en el grupo experimental (Aulas en Paz) se diferencian significativamente de aquellos en el grupo control. 3) La pregunta se refería al mes pasado.

Fuente: elaboración propia.

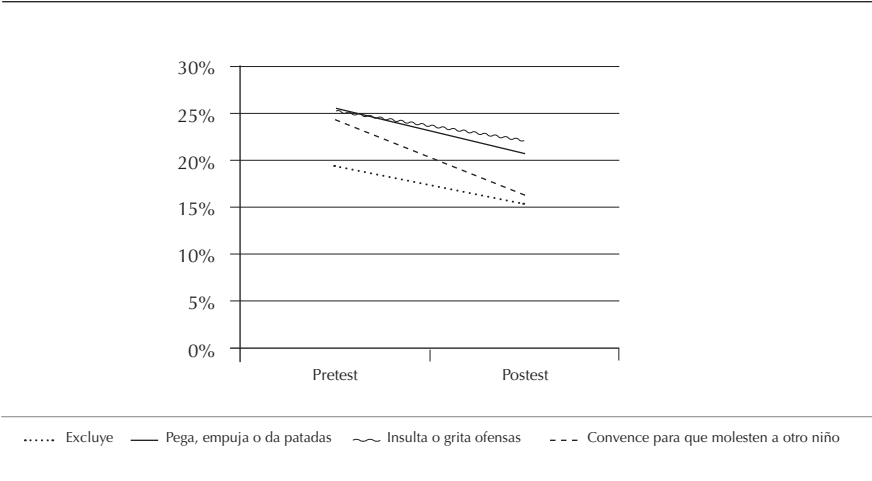
Fig. 22. Porcentaje de estudiantes que reportó haber insultado a compañeros antes de la implementación del programa (pretest) y después del primer año escolar (postest)



Notas: 1) La agresión verbal disminuyó significativamente más (del 32% al 22%) entre los estudiantes que participaron en el programa (Aulas en Paz) que entre los que no participaron (grupo control). 2) Los cambios en el grupo experimental (Aulas en Paz) se diferencian significativamente de aquellos en el grupo control. 3) La pregunta se refería a la semana pasada.

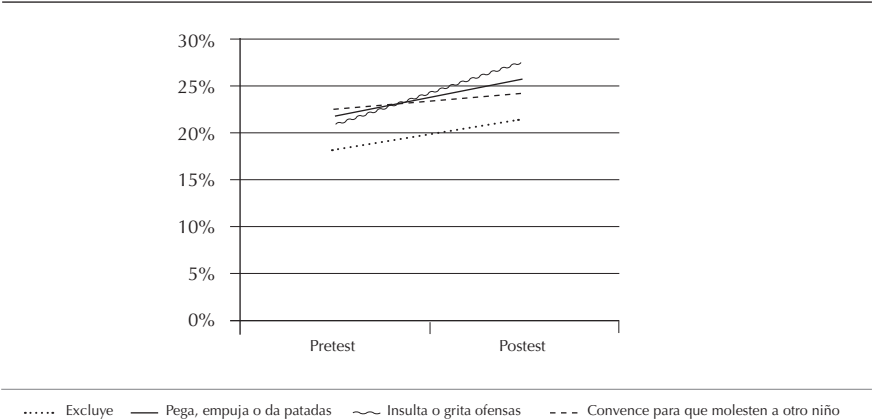
Fuente: elaboración propia.

Fig. 23. Porcentaje de estudiantes del grupo experimental que agredieron a otros antes de la implementación del programa (pretest) y después del primer año escolar (postest), según el reporte de sus docentes



Notas: hubo disminución en todos los tipos de agresión entre quienes participaron en Aulas en Paz. Los cambios en este grupo experimental se diferencian significativamente de aquellos en el grupo control.
Fuente: elaboración propia.

Fig. 24. Porcentaje de estudiantes del grupo control que agredieron a otros antes de la implementación del programa (pretest) y después del primer año escolar (postest), según el reporte de sus docentes



Notas: hubo aumento en todos los tipos de agresión entre quienes no participaron en Aulas en Paz. Los cambios en este grupo control se diferencian significativamente de aquellos en el grupo experimental.
Fuente: elaboración propia.

sión.²⁴ No encontramos cambios consistentes en las demás variables medidas²⁵ (Chaux, Castellanos, Chaparro et ál., en revisión). Estos resultados llevaron a que Aulas en Paz obtuviera en el 2010 el primer lugar en el concurso Buenas Prácticas en Prevención del Delito en América Latina y el Caribe, llevado a cabo por el Centro de Estudios de Seguridad Ciudadana de la Universidad de Chile con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y del Open Society Institute.

A pesar de que la implementación empezó tarde y que muchas de las actividades del programa no alcanzaron a ser realizadas, la evaluación alcanzó a mostrar cambios significativos en varias de las dimensiones cruciales del programa. Esto sugiere que si el programa se logra implementar en su totalidad, el impacto podría ser mucho mayor. Y aún más, si la implementación se sostiene en el tiempo (lo cual es siempre un reto con modelos integrales como éste), dado que los estudiantes podrían seguir en Aulas en Paz durante varios años mientras van avanzando en sus grados de primaria. Una implementación así de sostenida en el tiempo, con una evaluación que abarca más de un año, está ocurriendo en la actualidad en Monterrey (México), bajo la coordinación de la organización Via Education²⁶ y en Cali y Palmira (Colombia), con el apoyo de la Fundación Harold Eder y del Ingenio Manuelita.

INICIAR MÁS TEMPRANO: AULITAS EN PAZ

Varios estudios han mostrado la importancia de iniciar cada vez más temprano el desarrollo de las competencias necesarias para interactuar pacíficamente con los demás (Chaux y Fernández, en revisión; Tremblay, Gervais y Petitclerc, 2008). El reconocimiento de ese enorme potencial de aprendizaje que tienen los niños

²⁴ Todas estas diferencias fueron estadísticamente significativas en los análisis en los que los estudiantes fueron la unidad de análisis y en la mayoría de los análisis en los que las aulas fueron la unidad de análisis.

²⁵ No encontramos diferencias significativas entre los grupos experimental y control en cuánto cambiaron entre el pretest y el posttest en empatía, asertividad e interpretación de intenciones.

²⁶ <http://www.viaeducation.org>.

en sus primeros años nos llevó a crear, bajo el liderazgo de mi colega Camila Fernández, el programa Aulitas en Paz para el grado transición (también llamado kínder o grado cero). Aulitas en Paz tiene el mismo esquema multicomponente de Aulas en Paz: un componente universal de aula, talleres que invitan a todas las familias, visitas a las familias de los niños con mayores problemas de agresión y grupos heterogéneos extracurriculares. El programa busca desarrollar competencias socioemocionales centrales para la convivencia pacífica (Denham, 2007; Denham y Burton, 2003) como la identificación de emociones en sí mismo y en otros, la regulación de emociones, la expresión asertiva de emociones, la toma de perspectiva y la empatía (Castellanos, 2009; Minski, 2008). Las actividades en este grado, en especial las del componente de aula, están basadas en el programa *Fluppy*, del Centre de Psycho-Éducation du Québec (2011).

La primera evaluación de Aulitas en Paz fue realizada con un salón de transición escogido aleatoriamente y dos salones designados como grupos control. Los resultados mostraron efectos positivos significativos en comportamiento prosocial y en competencias emocionales como el reconocimiento de emociones y la empatía (Minski, 2008). Sin embargo, la evaluación no alcanzó a indicar cambios en agresión, ni en competencias cognitivas como teoría de la mente o interpretación de intenciones, quizás porque es probable que se requiera más tiempo para observar cambios en estos aspectos. A pesar de esto, los resultados son prometedores, dados los cambios encontrados en aspectos tan importantes para las relaciones como el comportamiento prosocial y las competencias emocionales, y sugieren la necesidad de una evaluación más amplia.

Aprender temprano en la vida a relacionarse de maneras más prosociales y menos agresivas con programas como Aulas en Paz, Aulitas en Paz u otros similares puede llegar a tener un impacto muy importante en la vida de muchas personas, tanto en niños y niñas que participan directamente en el programa como en sus familias, y en el mediano y largo plazos, en sus comunidades. Programas así pueden llevar a que quienes están en riesgo de iniciar una carrera delictiva y violenta tomen otro camino. Así mismo, quienes podrían terminar contribuyendo a la violencia escolar pueden, en cambio, aportar a la convivencia pacífica dentro de las escuelas

y fuera de ellas. Quienes hubieran resuelto sus conflictos con agresión, pueden hacerlo con diálogo basado en perspectivas y opciones. Quienes hubieran podido agredir de manera recurrente a los más vulnerables pueden defenderlos empática y asertivamente. Quienes podrían haber incitado o avivado las peleas, las pueden terminar ayudando a resolver. Quienes hubieran podido insultar, golpear o excluir a otros, pueden terminar ayudando, consolando y colaborando con otros. Quienes podrían terminar educando a sus hijos o a sus estudiantes con maltrato o negligencia, puedan hacerlo con límites razonables y afecto. Si esto ocurre a gran escala, sociedades en las que la violencia es, por desgracia, muy frecuente podrían empezar a pensar en la convivencia pacífica como un sueño alcanzable.

6.

RETOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA

Hemos avanzado mucho en el mundo y, en particular, en América Latina respecto a cómo promover la convivencia pacífica y prevenir la agresión desde la educación. Sin embargo, es quizás más lo que falta que lo que hemos logrado. A continuación presento algunos de los grandes retos que enfrenta este campo. No son los únicos. Con seguridad, mientras más avancemos, más fácilmente nos daremos cuenta de que hay otros a los cuales no les hemos dado la relevancia necesaria o que, incluso, no hemos identificado algunos todavía. No obstante, identificar unos cuantos de los más relevantes permite resaltar prioridades en cuanto a innovaciones e investigaciones que se requieren con urgencia para lograr en realidad tener un amplio impacto en la sociedad.

A diferencia de los capítulos anteriores, en éste no ofrezco respuestas ensayadas o validadas, sino que planteo asuntos que requieren mucha atención. Los retos que planteo son cuatro: 1) ¿cómo evitar el daño que puede generar la delincuencia y violencia en el entorno alrededor de los colegios? 2) ¿Cómo aprovechar el enorme potencial del trabajo en primera infancia? 3) ¿Qué tipo de formación deben recibir todos los docentes y quienes se están preparando para ser docentes? Y 4) ¿Cómo lograr que programas e iniciativas que han funcionado bien en pequeña escala crezcan a gran escala sin perder su calidad?

DELINCUENCIA Y VIOLENCIA EN EL ENTORNO

Hay muchos colegios que están siendo amenazados por un entorno con altos índices de violencia y delincuencia. En algunos casos, el colegio funciona como isla protectora. En otros, esa violencia y delincuencia ya entraron al colegio. Por ejemplo, el 6% de los estudiantes en Bogotá reporta que se venden drogas dentro de su colegio, el 23% informa que compañeros de curso llevaron armas blancas al colegio en los últimos doce meses, el 14% admite tener compañeros de curso en pandillas y el 56% reporta haber sido robados en el colegio en los últimos doce meses (Chaux y Velásquez, 2008).

Con frecuencia, todos estos problemas están relacionados. Por ejemplo, hace poco realizamos un estudio cualitativo sobre robos en un colegio de Bogotá y encontramos redes organizadas de estudiantes involucradas en robos premeditados y que tienen conexiones directas con las pandillas que operan fuera del colegio. Según lo contaron los mismos autores de los robos, éstos no ocurren de manera espontánea y aislada, sino que hay toda una organización con división de labores que involucra incluso a algunos estudiantes de primaria. Esta organización está conectada de un modo directo con pandilleros armados que también están involucrados en la venta de drogas ilegales (Bolívar, Contreras, Jiménez y Chaux, 2010). La existencia de estas redes delictivas que vinculan estudiantes desde muy temprano en sus vidas pone en riesgo la efectividad de cualquier programa de educación para la convivencia pacífica.

Como lo he mostrado en este libro, los programas de educación para la convivencia pacífica son en particular útiles y necesarios para prevenir problemas de violencia y delincuencia. Sin embargo, también es cierto que la existencia de problemas de violencia y delincuencia dentro de las escuelas hace muy retadora la apuesta de este tipo de programas. Por ejemplo, no es fácil lograr que los niños y adolescentes reconozcan la importancia de relacionarse pacíficamente cuando están en un contexto en el que se valora todo lo contrario, contextos en los que la violencia y la transgresión brindan reconocimiento y respeto. Además, los grupos de delincuencia organizada están, cada vez más, vinculando a pequeños en sus actividades, no sólo porque así amplían sus posibilidades

de ingresos (por ejemplo, por distribución y venta de drogas ilícitas), sino también porque los castigos penales son sustancialmente menores para los menores de ciertas edades. Por estas razones, es fundamental blindar a las escuelas frente a la delincuencia que pueda ocurrir afuera y frenar todo tipo de actividades delictivas que ocurran adentro.

Llevar a cabo este propósito no es sencillo. Las medidas disciplinarias pueden no ser suficientes. Fomentar el control social facilitando que entre los mismos estudiantes se evite valorar la vinculación con la delincuencia o fomentando la denuncia confidencial (Bolívar, Contreras, Jiménez y Chaux, 2010) pueden ser estrategias útiles, aunque, de nuevo, requieren ser evaluadas. Es posible que se necesite que en la escuela se logre alinear los tres sistemas de regulación que ha identificado el exalcalde de Bogotá Antanas Mockus: ley, moral y cultura (Chaux y Bustamante, en revisión).

Mockus (2001) ha argumentado que muchos de los problemas de nuestras sociedades, como la violencia y la corrupción, se deben a que lo que es aceptado en ellas y se evidencia en la regulación social que ejercen unos sobre otros en una sociedad (cultura) y lo que cada uno considera válido éticamente (moral), con frecuencia, no corresponde con lo que es permitido legalmente (ley). Por ejemplo, evadir impuestos es ilegal, pero muchos no lo ven tan grave e incluso valoran socialmente a quienes encuentran formas ingeniosas para evadirlos. Alinear los tres sistemas de regulación implicaría que las personas no actúen de maneras que les hagan daño a los demás, no sólo porque tienen temor a la sanción legal, sino porque quieren evadir la sanción social que recibirían de los demás y su autosanción moral, al sentirse mal por haber actuado contra sus propios principios.

Esta lógica inspiró muchas de las muy exitosas acciones que Mockus y su equipo implementaron durante sus dos períodos en la Alcaldía de Bogotá, pero también podría inspirar acciones para prevenir que la delincuencia y violencia entren y se consoliden en los colegios. Parece fundamental consolidar una normatividad clara contra las acciones delictivas que se aplique consistentemente (regulación legal), pero también promover que sean los mismos estudiantes quienes logren comprender que ciertas acciones

deben ser evitadas, porque terminan haciéndoles daño a otros (regulación moral), y que aprovechen su poder de presión social para rechazar socialmente las acciones delictivas de otros (regulación cultural) (Chaux y Bustamante, en revisión).

Por otro lado, evitar que la delincuencia entre a los colegios no puede depender sólo del colegio, sino que requiere de la colaboración con instituciones de seguridad como la Policía. Estrategias diseñadas e implementadas en conjunto y, además, evaluadas permanentemente, parecen ser fundamentales. Prevenir es central para el mediano y largo plazos, pero también es necesario responder a los problemas inmediatos. Es preciso comprender cómo estos dos tipos de acción pueden integrarse y complementarse.

PRIMERA INFANCIA

Las competencias ciudadanas empiezan a desarrollarse durante la primera infancia. En los primeros cinco años de vida, la empatía, el manejo de la ira, la asertividad, la toma de perspectiva, la generación de opciones y otras competencias están en pleno desarrollo. A pesar de esto, la mayoría de los niños recibe muy poca estimulación temprana en estas competencias. Son todavía muchos los padres, las madres y los docentes que no son tan conscientes de la importancia de este desarrollo temprano. En América Latina existe una gran infraestructura que atiende niños y niñas en sus primeros años, como los jardines infantiles o los hogares comunitarios.¹ Sin embargo, casi todos estos centros de atención se limitan a cuidar a los niños en su nutrición y salud y poco trabajan intencionalmente en desarrollo socioemocional. Además, son todavía muy pocos los programas de promoción de la convivencia pacífica y prevención de la agresión que inician en la primera infancia, a pesar del gran impacto que pueden tener (Chaux y Fernández, en revisión; Duque, Klevens, Ungar y Lee, 2005; Duque et ál., 2007; Tremblay, Gervais y Petitclerc, 2008).

¹ Los hogares comunitarios son centros de cuidado infantil liderados por una o varias madres de familia de la comunidad, quienes reciben apoyo financiero y alimenticio del Estado en contraprestación por brindar el servicio de cuidado durante el día de niños en edad preescolar de su vecindario.

Varios análisis han demostrado que invertir en desarrollo socioemocional temprano tiene grandes beneficios en el largo plazo. Éstos han sido estimados en cuanto a rendimientos económicos. Por ejemplo, se ha calculado que buenos programas de desarrollo temprano le generan ahorros de largo plazo a la sociedad de entre cinco y diecisiete dólares por cada dólar invertido (Karoly, Kilburn y Cannon, 2005), principalmente por reducción en delincuencia, gastos del sistema de justicia, gastos educativos debido a una menor repitencia, e inversión en programas de asistencia social; y por aumentos en ingresos debidos a una mayor productividad, y en aportes tributarios por parte de los beneficiarios directos de estos programas (Chaux y Fernández, en revisión).

Es claro que hay un enorme potencial para la promoción de la convivencia y la prevención de la agresión si se trabaja en el desarrollo de competencias ciudadanas en estas edades. Para poder aprovechar bien este potencial, se requiere desarrollar, implementar y evaluar más programas para la primera infancia; ampliar la cobertura y adaptar a diversos contextos los que ya se han evaluado; brindar apoyo en temas socioemocionales a todos los padres y madres de familia; ofrecer formación a todos los docentes de los jardines infantiles y a las madres encargadas de hogares comunitarios, y asegurar que estos temas hagan parte de la formación de todos los estudiantes universitarios en carreras de pedagogía infantil y afines. Es una inversión importante, pero el retorno está asegurado para beneficio de toda la sociedad.

FORMACIÓN DOCENTE

Como lo he querido mostrar en varios de los capítulos anteriores, la convivencia en las aulas, y en las escuelas en general, depende en gran parte del clima del aula y del clima institucional, y éstos, a su vez, dependen en gran parte de la manera como los docentes y las directivas manejen asuntos como disciplina, normas, relaciones, conflictos y agresión. Infortunadamente, es muy poca la preparación que reciben los docentes sobre cómo manejar estos aspectos. En la mayoría de los programas de formación de docentes en universidades o escuelas normales no hay cursos sobre estos

temas, o si los hay, los tratan de formas demasiado teóricas y muy poco prácticas (Jones, 2006).

Según Jones (2006), la principal queja de los docentes, de todas las áreas académicas, frente a la preparación que reciben en las universidades, es justamente no haber sido formados para el momento de estar frente a un grupo de estudiantes o para enfrentar situaciones comunes de indisciplina o agresión en el aula. Tampoco es común que los docentes en ejercicio reciban formación en estos temas, ni los profesionales de otros campos que deciden ser docentes. Esto puede terminar representando una gran pérdida, debido a que un clima del aula negativo no sólo afecta la convivencia, sino que también puede llevar a problemas académicos, por ejemplo, limitando el tiempo efectivo de aprendizaje. Además, es posible que generen un gran estrés laboral en los docentes, lo cual no únicamente afecta su desempeño profesional sino que, en ocasiones, lleva a que decidan retirarse de la docencia (King, 2010; Miller, Brownell y Smith, 1999; Mittapalli, 2008). En cambio, una buena formación en estrategias concretas para mejorar el clima en el aula, ojalá acompañadas de experiencias de prácticas supervisadas, puede mejorar de modo importante la calidad de la experiencia laboral de los docentes, para beneficio de todos.

La formación de docentes podría abarcar, entre otros aspectos: 1) competencias ciudadanas, tanto para aprender estrategias pedagógicas a fin de desarrollarlas entre sus estudiantes como para desarrollarlas ellos mismos; 2) prevención y manejo de la agresión y, en particular, la intimidación escolar; 3) manejo constructivo de conflictos, y 4) estilos docentes democráticos, que incluyan temas como construcción colectiva de normas, manejo asertivo de la disciplina, justicia restaurativa, clima del aula y clima institucional. Sería interesante que los países de América Latina definan como meta que en unos pocos años todos los docentes pasen por cursos que contengan estos temas. Si esto se logra, la educación sería de mejor calidad, traería mejores resultados académicos, contribuiría a construir una sociedad más pacífica, democrática e incluyente, y también sería más divertida y gratificante para todos los involucrados.

CRECER SIN PERDER CALIDAD

En la educación para la convivencia pacífica sucede lo mismo que en casi todo el campo de la educación: las intervenciones en pequeña escala funcionan mucho mejor que cuando crecen a escalas grandes. En pequeña escala, los equipos que desarrollaron la intervención muchas veces están involucrados de modo directo en su implementación y pueden con más certeza asegurarse de que ésta sea de alta calidad. Hay usualmente más capacitación, más seguimiento y más apoyo en las etapas de desarrollo y pilotaje. Cuando los programas crecen a grandes escalas, las dificultades prácticas hacen que la calidad pueda terminar sacrificándose. Programas complejos con varios componentes, como Aulas en Paz, son más difíciles de llevar a escalas grandes, lo que plantea el dilema entre crecer a ritmos relativamente lentos cerciorándose de que se va a tener un impacto importante, o crecer con más rapidez pero arriesgándose a que el impacto sea mínimo.

Con frecuencia, existe presión por lograr grandes resultados de cobertura en períodos cortos. Esto puede llevar a que los programas les lleguen pronto a muchas personas, pero con muy poco impacto real en cada una de ellas. Por ejemplo, las estrategias de cascada, en las que un experto capacita a un grupo de personas y luego cada una de esas personas capacita a otro grupo, tienen el gran riesgo de que ocurra lo mismo que con el famoso juego del teléfono roto: que la información no llegue o llegue distorsionada al final de la línea de comunicación.

Las tecnologías de la información y la comunicación pueden ser muy útiles para minimizar estos riesgos, por ejemplo, con redes virtuales de apoyo permanente, con videoclips demostrativos o con videograbaciones de las implementaciones que permitan ofrecer retroalimentación y generar discusiones y reflexiones. Por fortuna, hay todavía múltiples alternativas por ser exploradas y evaluadas. Un apoyo claro desde las políticas públicas a la exploración y evaluación de alternativas puede resultar siendo fundamental. En cualquier caso, el reto es cómo lograr un equilibrio entre llegarles a muchos (cobertura-alcance) y llegarles con mucho (calidad-impacto). La dimensión y urgencia de nuestros problemas de convivencia y violencia pero, al mismo tiempo, la dificultad para lograr

transformaciones de fondo en nuestras sociedades requieren que seamos muy creativos en las maneras de conseguir este equilibrio. Y si este equilibrio se logra, ¡cuánto dolor se podrá evitar!

BIBLIOGRAFÍA

- A la memoria de Pamela Pizano (2008, 26 de febrero), [video], disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=j6WsiBUJ3CQ>
- Acevedo, A. y González, M. (2010). *Alguien me está molestando: el bullying*. Bogotá: Ediciones B.
- Aguilera, M. A., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ainsworth, M. D. S. (1991). Attachment and other affectional bonds across the life cycle. En C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde y P. Harris (eds.), *Attachment across the life cycle*. Nueva York: Routledge, pp. 75-93.
- Alandete, D. (2010). En manos de las Chicas Malas: el suicidio de Phoebe Prince, acosada por sus compañeros de instituto, conmociona a EE. UU. *El País, Madrid*. Abril 11. Recuperado el 15 de enero de 2011, de http://www.elpais.com/articulo/reportajes/manos/Chicas/Malas/elpepusocdmg/20100411elpepusocdmg_5/Tes.
- Alarcón, J. (2004). Estudio sobre los beneficios académicos e interpersonales de una técnica del trabajo cooperativo en alumnos de octavo grado en la clase de matemáticas. *Revista EMA- Investigación e Innovación Matemática*, 9, 106-128.
- Allport, G.W. (1963). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.

- Anderson, C.A y Dill, K.E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 772-790.
- Anónimo (1888). *Young Girl-Old Woman*. Postal alemana anónima.
- Aponte, A. y Verney, T. (2006). *Intimidación en colegios de un solo sexo de Bogotá*. Trabajo de grado sin publicar. Bogotá: Universidad de los Andes, Departamento de Psicología.
- Archer, J. y Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 212-230.
- Arendt, H. (1951). *The origins of totalitarianism*. Nueva York: Harcourt.
- Arnold, M.E. y Hughes, J.N. (1999). First do no harm: Adverse effects of grouping deviant youth for skills training. *Journal of School Psychology*, 37, 99-115.
- Ascione, F.R. (2004). *Children and animals: Exploring the roots of kindness and cruelty*. West Lafayette, IN Purdue University Press.
- y Weber, C.V. (1996). Children's attitudes about the humane treatment of animals and empathy: One-year follow up of a school-based intervention. *Anthrozoös*, 9, 188-195.
- Atlas, R.S. y Pepler, D.J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86-99.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209.
- (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31, 101-119.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.
- Bandura, A., Ross, D., y Ross, S.A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.

- (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Baron, R.M. y Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baudson, T., Stiensmeier-Pelster, J. y Fujihara, T. (2008). *Aggressive teacher behavior in Germany and Japan: A cross-cultural study*. Ponencia presentada en el XXIX Congreso Internacional de Psicología, Berlín, Alemania.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. En A. D. Pick (ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, Vol. 7. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, pp. 3-46.
- Bear, G.G. (1998). School discipline in the United States: Prevention, correction, and longterm social development. *School Psychology Review*, 27, 14-32.
- Bermúdez, M.E. (2009). *Sinergia y aprendizaje: un modelo escolar de contacto entre grupos y aprendizaje a través del servicio*. Tesis de grado. Maestría en Psicología. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight?: Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Blake, R.R. y Mouton, J.S. (1994). *The managerial grid*. Houston: Gulf Publications.
- Blase, J. y Blase, J. (2002). The dark side of leadership: Teacher perspectives of principal mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 38, 671-727.
- Blase, J., Blase, J. y Du, F. (2009). Teacher perspectives of school mistreatment: Implications for district level administrators. *AASA Journal of Scholarship y Practice*, 6, 8-21.
- Blythe, T. et ál. (1999). *Enseñanza para la comprensión: Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Bojunga, L. (1996). *Angélica*. Bogotá: Norma.
- Bolívar, C., Contreras, J., Jiménez, M. y Chaux, E. (2010). Desentendimiento moral y dinámicas del robo escolar. *Revista Crimidad*, 52, 243-261.

- Bolívar, R. (2007, 18 de febrero). A Internet entró la intimidación (o matoneo) a través de pornografía infantil, injuria y calumnia. *El Tiempo*.
- Bond, L., Carlin, J.B., Thomas, L., Rubin, K. y Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems?: A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323, 480-484.
- Bondü, R. y Scheithauer, H. (2008, Julio). Warning signs of school shootings and severe targeted school violence. Charla presentada en el congreso del International Society of Research on Aggression, Budapest, Hungría.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida. Vol. 1. El apego*. Barcelona: Paidós.
- Bravo, A.J. y Martínez, V. (2003). *Habilidades para la vida: una propuesta educativa para convivir mejor. Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo*. Bogotá: GTZ. Fe y Alegría.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G. y Pérouse, D. (2006). Examining genetic and environmental effects on reactive versus proactive aggression. *Developmental Psychology*, 42, 1299-1312.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. y Lavoie, F. (2001). Reactive and proactive aggression: Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and care giving behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 293-304.
- Brendgen, M., Wanner, B., Vitaro, F. (2006). Verbal abuse by the teacher and child adjustment from kindergarten through grade 6. *Pediatrics*, 117, 1585-1598.
- Brendgen, M., Wanner, B., Vitaro, F., Bukowski, W.M. y Tremblay, R.E. (2007). Verbal abuse by the teacher during childhood and academic, behavioral, and emotional adjustment in young adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 99, 26-38.
- Briceño-León, R., Villaveces, A. y Concha-Eastman, A. (2008). Understanding the uneven distribution of the incidence of homicide in Latin America. *International Journal of Epidemiology*, 37, 751-757.
- Bringué, X. y Sádaba C. (2008). *La generación interactiva en Iberoamérica: niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Fundación Telefónica.

- Britto, D. (2010). *Justicia restaurativa: reflexiones sobre la experiencia en Colombia*. Loja: Colección Cultura de la Paz-Universidad Técnica Particular de Loja.
- Broidy, L.M., Nagin, D.S., Tremblay, R.E., Bates, J.E., Brame, B., Dodge, K.A., Fergusson, D., Horwood, J.L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D.R., Moffitt, T.E., Pettit, G.S. y Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39, 222-245.
- Brookmeyer, K.A., Henrich, C.C. y Schwab-Stone, M. (2005). Adolescents who witness community violence: Can parent support and prosocial cognitions protect them from committing violence? *Child Development*, 76, 917-929.
- Burrell, N., Zirbel, C.S. y Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 7-26.
- Bush, R.A.B. y Folger, J.P. (1996). *La promesa de la mediación: cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*. Barcelona: Granica.
- Bustamante, A. (2009). *¿Cómo frenar el proceso de desentendimiento moral?: intervención en adolescentes*. Tesis de Maestría en Psicología. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bustamante, A. y Chaux, E. (en revisión). Reducing moral disengagement mechanisms: A comparison of two interventions.
- Caballero, L. y Hernández, J. (1986). *Me tocó ser así*. Bogotá: La Rosa.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D. y Neckerman, H.J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Card, N. A. y Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 466-480.
- Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G.M. y Little, T.D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185-1229.

- Casella, N.E. (2007). *New York State public schools teachers' perceptions of the prevalence of principal bullying and its relationship to school climate, effectiveness and trust*. Tesis doctoral sin publicar. Nueva York: St. John's University, Estados Unidos.
- Castañeda, M.F. (2005). Observaciones naturalistas del matoneo en un colegio de Bogotá. Trabajo de grado sin publicar. Bogotá: Universidad de los Andes, Departamento de Psicología.
- Castellanos, M. (2009). *Estrategias pedagógicas para desarrollar competencias emocionales en niños preescolares. Un análisis desde el micro-desarrollo*. Tesis de Maestría en Educación. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Catalano, R.F., Haggerty, K.P., Oesterle, S., Fleming, C.B. y Hawkins, J.D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74, 252-261.
- Centre de Psycho-Éducation du Québec (2011). *Fluppy au Préscolaire (Programmes d'entraînement aux comportements sociaux)*. Recuperado el 22 de mayo de 2011, de <http://www.centrepse.qc.ca/>.
- Cepeda, A. y Chauv, E. (2006). The inverse relationship between empathy and aggression of children: Conceptual and methodological precisions. En K. Österman y K. Björkqvist (eds.), *Contemporary research on aggression. Proceedings of the XVI World Meeting of the International Society for Research on Aggression, Santorini, Greece, 2004*. Åbo, Finland: Åbo Akademi University.
- Charney, R.S. (2002). *Teaching children to care: Classroom management for ethical and academic growth, K-8*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.
- Chauv, E. (2001). *Peer conflicts in a violent context: Strategies, emotions, reconciliations, and third parties in conflicts among Colombian children and early adolescents*. Tesis doctoral sin publicar. Cambridge: Harvard University, Estados Unidos.
- (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 12, 41-51.
- (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- (2005a). The role of third parties in conflicts among Colombian children and early adolescents. *Aggressive Behavior*, 31, 40-55.

- (2005b). El programa de prevención de Montreal: Lecciones para Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 21, 11-25.
- (2008). Retroalimentar y crecer. *Altablero*, 44. Recuperado el 28 de mayo de 2010, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162349.html>.
- (2010). + Empathy: Pedagogical strategies to promote empathy. En: K. Österman (ed.), *Indirect and direct aggression*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 143-158.
- Chaux, E., Arboleda, J. y Rincón, C. (en revisión). *Community violence and reactive and proactive aggression: The mediating role of cognitive and emotional variables*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Chaux, E. y Bustamante, A. (en revisión). Law, morality and culture at school. En D. Sommer y C. Tognato (eds.). *Antanas Mockus as a cultural agent*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A.M., Rodríguez, G.I., Blair, R., Molano, A., Ramos, C. y Velásquez, A.M. (2008). Aulas en Paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1, 123-145.
- Chaux, E., Castellanos, M., Chaparro, M.P., Andrade, D., Bustamante, A., Jaramillo, A.L., Molano, A. y Otálora, M.J. (en revisión). *Evaluación del impacto del programa Aulas en Paz en zonas afectadas por la violencia*.
- Chaux, E. y Fernández, C. (en revisión). *Prevención temprana de la agresión y la violencia: un reto para América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A.M. (eds.), (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-Universidad de los Andes.
- Chaux, E. y Mejía, J.F. (2008). Latinoamérica en la prueba mundial de educación cívica y ciudadana. *Revista Internacional Magisterio*, 36, 38-42.
- Chaux, E., Molano, A. y Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 520-529.

- Chaux, E. y Velásquez, A.M. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: Contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 13-37.
- (2009). Peace education in Colombia: The promise of citizenship competencies. En V. Bouvier (ed.), *Colombia: Building peace in a time of war*. Washington, D.C.: United States Institute of Peace, pp. 159-171.
- (en revisión). *Socio-emotional competencies mediating the relation between family and community violence and peer aggression: A comparison between El Salvador and Colombia*.
- Corte Constitucional de Colombia (2006). *Sentencia T917 de 2006*. Bogotá: Corte Constitucional. Recuperado el 6 de febrero de 2011 de: www.justiciarestaurativa.com/Documentos/CC_JUSTICIA%20RESTAURATIVA%20MENORES.pdf.
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Craig, W.M. y Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. En C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal y V. Barnekow-Rasmussen (eds.), *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey*. Copenhagen: World Health Organization, pp. 133-144.
- Craig, W. y Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.
- Crick, N.R. y Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N.R. y Nelson D.A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 599-607.
- D'Augelli, A.R., Pilkington, N.W. y Hersherberger, S.L. (2002). Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly*, 17, 148-167.
- de Bono, E. (1991). *Seis sombreros para pensar*. Buenos Aires: Gránica.

- (1999). *El pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.
- de Waal, F.B.M. (1986). The brutal elimination of a rival among captive male chimpanzees. *Ethology and Sociobiology*, 7, 237-251.
- (1989). *Peacemaking among primates*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1998). *Chimpanzee politics: Power and sex among apes*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Decety J., Michalska K.J., Akitsuki Y. y Lahey B.B. (2009). Atypical empathic responses in adolescents with aggressive conduct disorder: A functional MRI investigation. *Biological Psychology*, 80, 203-211.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- del Río, J., Bringue, X., Sádaba, C. y González, D. (2009). *Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela*. Memorias del V Congreso Internacional de Comunicación y Realidad, Barcelona. Recuperado el 19 de diciembre de 2010, de <http://www.generacionesinteractivas.org/wp-content/uploads/2009/06/articulo-cyberbullying.pdf>.
- DeLuca, S., Pigott, T. y Rosenbaum, J.E. (2002, abril). *Are dropout decisions related to peer threats, social isolation, and teacher disparagement across schools?: A multilevel approach to social climate and dropout*. Paper presentado en la Conferencia de AERA, Nueva Orleans, LA, Estados Unidos.
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate their worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11, 1-48.
- y Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- DeVoe, J.F., Peter, K., Kaufman, P., Miller, A., Noonan, M., Snyder, T.D., and Baum, K. (2004). *Indicators of school crime and safety: 2004* (NCES 2005-002/NCJ 205290). Washington, D.C.: Departments of Education and Justice.
- Dishion, T. J., McCord, J. y Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, 755-761.

- Dishion, T.J., Spracklen, K.M., Andrews, D.W. y Patterson, G.R. (1996). Deviancy training in male adolescent friendships. *Behavior Therapy*, 27, 373-390.
- Dixon, L., Browne, K. y Hamilton-Giachritsis, C. (2009). Patterns of risk and protective factors in the intergenerational cycle of maltreatment. *Journal of Family Violence*, 24, 111-122.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (eds.). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 201-218.
- , Bates, J.E. y Pettit, G.S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K.A., Lochman, J.E., Harnish, J.D., Bates, J.E. y Pettit, G.S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 37-51.
- Donnerstein, E., Slaby, R.G. y Eron, L.D. (1994). The mass media and youth aggression. En L.D. Eron y J.H. Gentry (eds.), *Reason to hope: A psychosocial perspective on violence y youth*. Washington, D.C.: American Psychological Association, pp. 219-250.
- Dryfoos, J.G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. Nueva York: Oxford University Press.
- Duke, N.N., Pettingell, S.L., McMorris, B.J. y Borowsky, I.W. (2010). Adolescent violence perpetration: Associations with multiple types of adverse childhood experiences. *Pediatrics*, 125, e778-e786.
- Duque, L.F., Klevens, J., Ungar, M. y Lee, A.W. (2005). Violence prevention programming in Colombia: Challenges in project design and fidelity. En M. Ungar (ed.). *A handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*. Thousand Oaks: Sage, pp. 455-471.
- Duque, L.F., Orduz, J.F., Sandoval, J.J., Caicedo, B.E. y Klevens, J. (2007). Lecciones del Programa de Prevención Temprana de la Violencia, Medellín, Colombia. *Revista Panamericana de Salud Pública*. 21, 21-9.

- Egan, S.K. y Perry, D.G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- Eisenberg, N., Eggum, N.D. y Edwards, A. (2010). Empathy-related responding and moral development. En W.F. Arsenio y E.A. Lemerise (eds.), *Emotions, aggression, and morality in children: Bridging development and psychopathology*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- El Tiempo* (2008, 27 de noviembre). Hallan culpable a mujer que habría influido en suicidio de adolescente. *El Tiempo*. Recuperado el 15 de enero de 2011, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3208650>.
- Elias, M.J. y Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. En C.M. Evertson y C.S. Weinstein (eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 309-341.
- Elster, J. (2007). *Explaining social behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Endresen, I.M. y Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. En A.C. Bohart y D.J. Stipek (eds.), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, y society*. Washington, D.C.: American Psychological Association, pp. 147-165.
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J.B. Baron y R.J. Sternberg (eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*. Nueva York: W. H. Freeman, pp.9-26.
- Enright, R.D., Gassin, E.A. y Knutson, J. (2003). Waging peace through forgiveness education in Belfast, Northern Ireland: A review and proposal for mental health improvement of children. *Journal of Research in Education*, 13, 51-61.
- Enright, R.D., Knutson-Enright, J. Holter, A.C., Baskin, T. y Knutson, C. (2007). Waging peace through forgiveness education in Belfast, Northern Ireland II: Educational programs for mental health improvement of children. *Journal of Research in Education*, 17, 63-78.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Nueva York: w.w. Norton.

- Estrada, A.M. (2010). Matoneo y construcción de la masculinidad homofóbica en la escuela. En *Sexualidades: una serie monográfica sobre sexualidades latinoamericanas y caribeñas*, 6. Nueva York, NY: International Resource Network. Center for Gay and Lesbian Studies. City University of New York.
- Evertson, C.M. y Weinstein, C.S. (eds.), (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M. C., Trott, H., Bishop, J. y Cairns, B. D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: An examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology*, 41, 217-232.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381-458.
- Feshbach, N.D., Feshbach, S., Fauvre, M. y Ballard-Campbell, M. (1983). *Learning to care: Classroom activities for social and affective development*. s. l.: Good Year Books.
- Fine, M. (1991). Facing history and ourselves: Portrait of a classroom. *Educational Leadership*, Dec 91/ Jan 92, 44-49.
- Finkelhor, D., Mitchell, K. J. y Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth*. Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children.
- Fisher, R., Ury, W. y Patton, B. (1993). *Sí, de acuerdo: cómo negociar sin ceder*. Bogotá: Norma.
- Flannery, D.J., Wester, K.L. y Singer, M.I. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32, 559-573.
- Foderaro, L.W. (2010, 30 de septiembre). Private moment made public, then a fatal jump. *New York Times*. Recuperado el 15 de enero de 2011, de <http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9Bo7E6Dg1638F933Ao575ACoAg66gD8B63yscp=1ysq=y&yst=nyt>.
- Folger, J.P. y Bush, R.A.B. (1996). Transformative mediation and third-party intervention: Ten hallmarks of a transformative approach to practice. *Mediation Quarterly*, 13, 263-278.
- Forero, R. McLellan, L., Rissel, C. y Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in

- New South Wales, Australia: Cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319, 344-348.
- French, D. C., y Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 225-244.
- Friedman, M.S., Koeske, G.F., Silvestre, A.J., Korr, W.S. y Sites, E.W. (2006). The impact of gender-role nonconforming behavior, bullying, and social support on suicidality among gay male youth. *Journal of Adolescent Health*, 38, 621-623.
- Frijda, N.H. (1994). Emotions are functional, most of the time. En P. Ekman y R.J. Davidson (eds.). *The nature of emotions: Fundamental questions*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 112-122.
- Fundación Paniamor (2010). *Conocimientos, actitudes y prácticas asociados al uso de Internet en adolescentes: Informe sobre estudio CAP en colegios de la región metropolitana*. San José, Costa Rica.
- Fundación para la Reconciliación (2010a). *Proyectos*. Recuperado el 18 de abril de 2010, de <http://www.fundacionparalareconciliacion.org>.
- (2010b). *Pedagogía del cuidado y de la reconciliación: una estrategia de impacto para fortalecer la convivencia escolar y la educación para la paz*. Propuesta técnica presentada a la Secretaría de Educación Distrital. Bogotá.
- Galen, B. y Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.
- Galvis, R.I. (2011). *¡NO al Cyberbullying!: diseño, implementación y evaluación de una propuesta pedagógica de prevención integrada al área de tecnología e informática*. Tesis de Maestría en Psicología. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Garandeau, C.F., Kärnä, A., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2010). *Tackling acute cases of bullying: A comparison of two approaches*. Conferencia presentada en el congreso del Society for Research on Adolescence. Filadelfia, Estados Unidos.
- García, C.I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela: dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- Genta, M.L., Smith, P., Ortega, R., Brighi, A., Guarini, A., Thompson, F., Tippet, N., Mora-Merchán, J. y Calmaestra, J. (en

- prensa). *Comparative aspects of cyberbullying in Italy, England and Spain: Findings from a Daphne Project*.
- Gilbert, A. y Garcés, M.T. (2008). *Bogotá: progreso, gobernabilidad y pobreza*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Gintis, H. (1971). Education, technology, and the characteristics of worker productivity. *American Economic Review*, 61, 266-279.
- Gintis, H. y Bowles, S. (1973). IQ in the U.S. class structure: A statistical analysis. *Social Policy*, 3.
- Gladstone, G.L. Parker, G.B. y Malhi, G.S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults?: A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *The Journal of Nervous and Mental Disease* 194, 201-208.
- Gómez, A.M. (2010). *Los estudiantes como mediadores en la resolución pacífica de conflictos en una institución de educación media: un vistazo al interior de un entrenamiento en mediación con adolescentes*. Tesis de grado. Magíster en Educación. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gómez-Restrepo, C., Rodríguez, V., Padilla, A.C. y Avella-García, C.B. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38, 279-293.
- González, E. (2010). *Competencias relacionadas con la teoría de cuidado en la implementación del programa Aulitas en Paz para el grado primero de primaria*. Trabajo de grado en Psicología. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Goodenow, C., Szalacha, L. y Westheimer, K. (2006). School support groups, other school factors, and the safety of sexual minority adolescents. *Psychology in the Schools*, 43, 573-589.
- Gordon, T. (1970). *Parent effectiveness training: The no-lose program for raising responsible children*. Nueva York: P.H. Wyden.
- Gorman-Smith, D., Henry, D.B. y Tolan, P.H. (2004). Exposure to community violence and violence perpetration: The protective effects of family functioning. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 439-449.
- Grayson, J. L. y Alvarez, H.K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363.

- Greniez, C. y García, A. (2008). *Homofobia en los colegios de Bogotá: un análisis cuantitativo*. Trabajo de grado en Psicología. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Guerra, N, Huesmann, R. y Spindler, A. (2003). Community violence exposure, social cognition and aggression among urban elementary school children. *Child Development*, 74, 1561-1576.
- Guerra, N.G. y Slaby, R.G. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 2. Intervention. *Developmental Psychology*, 26, 269-277.
- Halligan, J. (2009). *Ryan's story: In memory of Ryan Patrick Halligan 1989-2003*. Recuperado el 15 de enero de 2011, de <http://www.ryanpatrickhalligan.org>.
- Harris, R.D. (2005). Unlocking the learning potential in peer mediation: An evaluation of peer mediator modeling and disputant learning. *Conflict Resolution Quarterly*, 23, 141-164.
- Hart, H.L.A. (1961). *The concept of law*. Oxford: The Clarendon Press.
- Hawkins, D.L., Pepler, D.J. y Craig, W.M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Heinsohn, R.J., Chaux, E. y Molano, A. (2010). "La chispita que quería encender todos los fósforos": Percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 1, 5-22.
- Hernández, L.A. (2005). *Rol de terceros pares en el matoneo escolar*. Trabajo de grado sin publicar. Bogotá: Universidad de los Andes, Departamento de Psicología.
- Hidaka, Y. y Operario, D. (2006). Attempted suicide, psychological health and exposure to harassment among Japanese homosexual, bisexual or other men questioning their sexual orientation recruited via the internet. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60, 962-967.
- Hill, W. E. (1915, noviembre). My wife and my mother-in-law. *Puck* 16, 11.
- Hobart, C.J. (1990). *Conflict in the close relationships of preadolescents and adolescents*. Tesis doctoral sin publicar. Wayne State University, Detroit, Michigan.

- Hodges, E.V.E. y Perry, D.G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Hoffman, M.L. (2002). *Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Ideas Books.
- Huesmann, L.R., Eron, L.D., Lefkowitz, M.M. y Walder, L.O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.
- Huesmann, L.R., Moise-Titus, J., Podolski, C. y Eron, L.D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39, 201-221.
- Huesmann, L. R. y Skoric, M. (2003). Regulating media violence: Why, how, and by whom? En B. Young y E. Palmer (eds.). *Children and the faces of televisual media: Teaching, violence, selling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 219-240.
- Hughes, J.N. (2002). Authoritative teaching: Tipping the balance in favor of school versus peer effects. *Journal of School Psychology*, 40, 485-492.
- Jiménez, M. (2008). *Aulas en Paz: evaluación de una intervención para el desarrollo de competencias ciudadanas*. Tesis de grado. Maestría en Psicología. Bogotá: Universidad de los Andes.
- , Andrade, D.C. y Chaux, E. (2009, abril). Classroom climate as a moderator for programs promoting social-emotional competences: A qualitative case study. Congreso del Society for Research on Child Development, Denver, Colorado, Estados Unidos.
- Jiménez, M., Castellanos, M. y Chaux, E. (2008). Manejo de casos de intimidación escolar: el Método de Preocupación Compartida. *Pensamiento Psicológico*, 1, 34-46.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1995). *Teaching students to be peacemakers*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66, 459-506.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Dudley, B., Ward, M. y Magnuson, D. (1995). The impact of peer mediation training on the ma-

- nagement of school and home conflicts. *American Educational Research Journal*, 32, 829-844.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? En C.M. Evertson y C.S. Weinstein (eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 887-907.
- y Jones, L.S. (2007). *Comprehensive classroom management: Creating positive learning environments and solving problems*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., Kaljonen, A., y Salmivalli, C. (2011). A multilevel evaluation of the KiVa anti-bullying program. *Child Development*, 82, 311-330
- Karoly, L.A., Kilburn, M.R. y Cannon, J.S. (2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promise*. Arlington, VA: The Rand Corporation.
- Kattan, R.B. y Porta, E. (2010). *Calidad educativa en Colombia: el camino recorrido y los retos pendientes. Análisis de los resultados de TIMSS 1995-2007*. Recuperado el 18 de diciembre de 2010, de <http://www.icfes.gov.co/investigacion/index.php/seminariointernacional2010/>.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D. y Belschak, F. (2009). A comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21, 25-36.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R. y Astor R.A. (2005). The effects of school climate, socioeconomic, and cultural factors on student victimization in Israel. *Social Work Research*, 2, 165-180.
- King, S. (2010). *Teachers' reaction to gangs and school violence and the mediating effects of security measures on intention to leave teaching*. Tesis doctoral sin publicar. Boca Raton, FL: Lynn University.
- Klevens, J. Roca, J. Restrepo, O. y Martinez, A. (2001). Risk factors for adult male criminality in Colombia. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11, 73-85.
- Kochenderfer, B.J. y Ladd, G.W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.

- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- , Power, F.C. y Higgins, A. (1989). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Boston: Houghton, Mifflin and Company.
- (1997, February). How not to teach values: A critical view at character education. *Phi Delta Kappan*, 429-439.
- Kokko, K., Tremblay, R.E., Lacourse, E., Nagin, D.S. y Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 403-428.
- Kornblit, A.L., Adaszko, D. y Di Leo, P.F. (2009). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. Un estudio en escuelas medias argentinas. En C. Berger y C. Lisboa (eds.). *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, pp. 109-138.
- Kosciw, J. G. (2004). *The 2003 national school climate survey: The school-related experiences of our nation's lesbian, gay, bisexual, and transgender youth*. Nueva York: GLSEN.
- Kowalski, R.M. y Limber, S.P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, S22-S30.
- Kreidler, W.J. (1997). *Conflict resolution in the middle school: A curriculum and teacher's guide*. Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility.
- Krug, E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B. y Lozano, R. (Eds.), (2002). *World report on violence and health*. Ginebra: World Health Organization.
- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J., Emmons, C. y Blatt, S.J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76-88.
- Lacourse, E., Côté, S., Nagin, D.S., Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R.E. (2002). A longitudinal-experimental approach to testing theories of antisocial behavior development. *Development y Psychopathology*, 14, 909-924.

- Lamb, L.M., Bigler, R.S., Liben, L.S. y Green, V.A. (2009). Teaching children to confront peers' sexist remarks: Implications for theories of gender development and educational practice. *Sex Roles*, 61, 361-382.
- Lange, A. y Jakubowski, P. (1980) *Responsible assertive behavior: Cognitive, behavioural procedures for trainers*. Champaign: Research Press.
- LaRusso, M. D., Jones, S. M., Brown, J. L. y Aber, J. L. (2009). School context and micro-contexts: The complexity of studying school settings. En L. M. Dinella (ed.), *Conducting psychology research in school-based settings: A practical guide for researchers conducting high quality science within school environments*. Washington, D.C.: American Psychological Association, pp. 175-197.
- Leal, N. (2010). *Discusión de dilemas morales sobre maltrato de animales: un proyecto piloto con adolescentes*. Trabajo de grado en Psicología. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Leary, M.R., Kowalski, R.M., Smith, L. y Phillips, S. (2003). Teasing, rejection, and violence: Case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior*, 29, 202-214.
- Lemov, D. (2010). *Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lepper, M.R., Greene, D. y Nisbett, R.E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the «overjustification» hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5, 119-126.
- Liddell, C., Kvalsvig, J., Qotyana, P. y Shabalala, A. (1994). Community violence and young South African children's involvement in aggression. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 613-628.
- Lieber, C.M. (1998). *Conflict resolution in the high school: A curriculum and teacher's guide*. Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility.
- Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse: manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. Bogotá: Trillas.
- (2010). *El método de discusión de dilemas de Konstanz*. Recuperado el 13 de abril de 2010, de <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-sp.htm>.

- Little, T.D., Henrich, C.C., Jones, S.M. y Hawley, P.H. (2003). Disentangling the «whys» from the «whats» of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Llorente, M.V., Chaux, E. y Salas, L.M. (2005). Violencia intra-familiar y otros factores de riesgo de la violencia juvenil en Colombia. En M.V. Llorente, F. Sánchez, R. Ribero y E. Chaux. *Violencia en las familias colombianas: costos socioeconómicos, causas y efectos*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación-Dirección de Justicia y Seguridad, BID y CEDE-Universidad de los Andes.
- Lucas, B. y Martínez, R. (2008). *Effects of teacher-student relationships on students' reports of school aggression and victimization*. Ponencia presentada en el XXIX Congreso Internacional de Psicología, Berlín, Alemania.
- Maag, C. (2007, 28 de noviembre). A hoax turned fatal draws anger but no charges. *New York Times*. Recuperado el 15 de enero de 2011, de http://www.nytimes.com/2007/11/28/us/28hoax.html?_r=2&yoref=slogin.
- Mackenzie, R.J. (2003). *Setting limits in the classroom: How to move beyond the dance of discipline in today's classrooms*. Nueva York: Three Rivers Press.
- Maddy-Weitzman, E. (2005). *Waging peace in the holy land: A qualitative study of Seeds of Peace 1993-2004*. Tesis doctoral sin publicar, Boston University, Estados Unidos.
- Madriaza, P. (2007). Violencia escolar y sintomatología en salud mental: un estudio del impacto psicológico de la violencia escolar entre estudiantes de enseñanza media. En *Cuarto Congreso Nacional de Investigación sobre Violencia y Delincuencia*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile-Fundación Paz Ciudadana.
- Madriaza, P. (2008a). Violencia escolar en Argentina. En C. Guajardo (ed.). *Seguridad y prevención: la situación de Argentina, Chile y Uruguay durante 2007*. Santiago de Chile: Centro Internacional para la Prevención de la Criminalidad-Programa de Seguridad Urbana-Universidad Alberto Hurtado, pp. 97-113.
- (2008b). Violencia escolar en Chile. En C. Guajardo (ed.). *Seguridad y prevención: la situación de Argentina, Chile y Uruguay durante 2007*. Santiago de Chile: Centro Internacio-

- nal para la Prevención de la Criminalidad-Programa de Seguridad Urbana-Universidad Alberto Hurtado, pp. 114-139.
- Mahady-Wilson, M.M., Craig, W. y Pepler, D.J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9, 226-245.
- Margolin, G. y Gordis, E.B. (2000). The effects of family and community violence on children. *Annual Review of Psychology*, 51, 445-479.
- Martin, G. y Ceballos, M. (2004). *Bogotá: anatomía de una transformación. Políticas de seguridad ciudadana 1995-2003*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Marzano, R.J., Gaddy, B.B., Foseid, M.C., Foseid, M.P. y Marzano, J.S. (2005). *A handbook for classroom management that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Matus, C. (2007). *MAPP Método Altadir de planificación popular*. Buenos Aires: Lugar.
- McCold, P. y Wachtel, T. (2003, agosto). *In pursuit of paradigm: A theory of restorative justice*. Ponencia presentada en el XII Congreso Mundial de Criminología, Río de Janeiro, Brasil. Recuperado el 5 de febrero de 2011, de <http://www.realjustice.org/library/paradigm.html>.
- McCullough, M.E. y Witvliet, C.V. (2002). The psychology of forgiveness. En C.R. Snyder y S.J. López (Eds.). *Handbook of positive psychology*. Londres: Oxford University Press, pp. 446-458.
- McEvoy, A. (2005). *Teachers who bully students: Patterns and policy implications*. Recuperado el 12 de mayo de 2010, de <http://www.stopbullyingnow.com>.
- Mejía, J.F. y Rodríguez, G.I. (2004). Dilemas morales. En: E. Chaux, J. Lleras y A.M. Velásquez (eds.). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-Universidad de los Andes, pp. 41-51.
- Melgarejo, N. y Ramírez, A. (2010). *Exposición a la violencia, competencias ciudadanas y agresión: contribuciones específicas y combi-*

- nadas de los barrios, escuelas y familias*. Documento CESO 163. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Milgram S. (1974). *Obedience to authority: An experimental view*. Nueva York: Harper y Row.
- Miller, L.S., Wasserman, G.A., Neugebauer, R., Gorman-Smith, D. y Kamboukos, D. (1999). Witnessed community violence and antisocial behavior in high-risk, urban boys. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 2-11.
- Miller, M.D., Brownell, M.T. y Smith, S.W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65, 201-218.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá.
- Minski, E.M. (2008). *Evaluación de impacto del Programa Multimodal Aulitas en Paz*. Tesis de Maestría en Psicología. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Mishna, F., Wiener, J. y Pepler, D. (2008). Some of my best friends: Experiences of bullying within friendships. *School Psychology International*, 29, 549-573.
- Mittapalli, K. (2008). *What makes public school teachers stay, leave or become non-teachers?: An in-depth understanding of their personal characteristics, beliefs and perceptions*. Tesis doctoral sin publicar. George Mason University, Fairfax, Virginia, Estados Unidos.
- Mockus, A. (2001). *Divorcio entre ley, moral y cultura*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá-Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- (2002a). Coexistence as harmonization of law, morality and culture. *Prospects, Journal of the Bureau International d'Éducation*. Unesco.
- (2002b). *Cultura ciudadana, programa contra la violencia en Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1995-1997*. Bogotá: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <http://www.iadb.org/sds/doc/Culturaciudadana.pdf>.
- (2009). *Del odio a la indignación*. Conferencia ofrecida en el Seminario Internacional Política, Odio y Otras Emociones. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Monks, C., Ortega, R., Robinson, S. y Worlidge, P. (en prensa). *Cyberbullying among primary school pupils*.

- Moore, C. (2003). How mediation works. En *The mediation process: Practical strategies for resolving conflict*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Moore, J., DeChillo, N., Nicholson, B., Genovese, A. y Sladen, S. (2000). Flashpoint: An innovative media literacy intervention for high-risk adolescents. *Juvenile and Family Court Journal*, 53, 23-34.
- Murphy, B. y Eisenberg, N. (1996). Provoked by a peer: Children's anger-related responses and their relations to social functioning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 103-124.
- Musher-Eizenman, D.R., Boxer, P., Danner, S., Dubow, E.F., Goldstein, S.E. y Heretick, D.M.L. (2004). Social-cognitive mediators of the relation of environmental and emotion regulation factors to children's aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 389-408.
- Nelsen, J. (2001). *Disciplina positiva*. México: Ruz.
- Nix, C.L. y Hale, C. (2007). Conflict within the structure of peer mediation: An examination of controlled confrontations in an at-risk school. *Conflict Resolution Quarterly*, 24, 327-348.
- Noddings, N. (1992). *The challenge of care in schools: An alternative approach to education*. Nueva York: Teachers College Press.
- O'Connell, P. (1999). *Peer processes and bullying: Naturalistic observation on the playground*. Tesis doctoral sin publicar. York University, Toronto, Canadá.
- , Pepler, D. y Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- O'Connell, T., Wachtel, B. y Wachtel, T. (1999). *Conferencing Handbook*. Pipersville, Pensilvania: The Piper's Press.
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Organización Panamericana de la Salud (2007). *Salud en las Américas*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Orpinas, P. y Home, A.M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Orpinas, P., Home, A.M. y Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 32, 431-444.
- Ortiz, M.P. (2006, 18 de junio). Suicidio en las Torres del Parque. *El Tiempo*. Recuperado el 23 de abril de 2010, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2070447>.
- Ossa, M. (2004). Juegos de roles. En E. Chau, J. Lleras y A.M. Velásquez (Eds.). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-Universidad de los Andes, pp. 53-58.
- Ossa, M. (2005). *La historia ocurrida, la historia pensada: análisis del proceso de aprendizaje de un grupo de estudiantes del curso "Ciudadanía y violencia en Colombia"*. Tesis de grado. Maestría en Educación. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., Kaukiainen, A., Landa, S.F., Fraczek, A. y Caprara, G.V. (1998). Crosscultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 24, 1-8.
- Owens, L., Shute, R. y Slee, P. (2000). «Guess what I just heard!»: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67-83.
- Özçalışkan, S. (2005). On learning to draw the distinction between physical and metaphorical motion: Is metaphor an early emerging cognitive and linguistic capacity? *Journal of Child Language*, 32, 291-318.
- Paredes, M.T., Álvarez, M.C., Lega, L.I. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del «bullying» en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6, 295-317.
- Parke, R.D. y Slaby, R.G. (1983). The development of aggression. En P.H. Mussen y E.M. Hetherington (eds.). *Handbook of child psychology, Vol. 4, Socialization, Personality, and Social Development*. Nueva York: Wiley, pp. 567-641.
- Parra, A. (2006). *La relación entre la exposición a violencia comunitaria y a violencia severa y roles en intimidación escolar: variables mediadoras y moderadoras*. Tesis de Maestría en Psicología. Bogotá: Universidad de los Andes.

- Parra, R., González, A., Moritz, O.P., Blandón, A. y Bustamante, R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer Mundo-Fundación FES.
- Paul, R.W., Binker, A.J.A., Martin, D., Vetrano, C. y Kreklau, H. (1995a). *Critical thinking handbook: 6th-9th grades. A guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies, and science*. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R.W., Binker, A.J.A., Jensen, K. y Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: 4th-6th grades. A guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies, and science*. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R.W., Binker, A.J.A. y Weil D. (1995b). *Critical thinking handbook: K-3rd grades: A guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies, and science*. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R.W., Martin, D. y Adamson, K. (1989). *Critical thinking handbook: High school. A guide for redesigning instruction*. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Pellegrini, A.D. (1998). Bullies and victims in school: A review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 165-176.
- Pepler, D.J., Craig, W.M., Connolly, J.A., Yuile, A., McMaster, L. y Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376-384.
- Pepler, D.J., Madsen, K.C., Webster, C. y Levene, K.S. (eds.), (2005). *The development and treatment of girlhood aggression*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Perren, S. y Alsaker, F.D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 45-57.
- Petersen, R.D. (2002). *Understanding ethnic violence: fear, hatred, and resentment in twentieth-century Eastern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2011). *Western intervention in the Balkans: The strategic use of emotion in conflict*. Cambridge: Cambridge University Press- Cambridge Studies in Comparative Politics.
- Pettigrew, T. y Tropp, L. (2006) A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.

- Pianta, R.C., La Paro, K.M. y Hamre, B.K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual K-3*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Pikas, A. (1989) The Common Concern Method for the treatment of mobbing. En E. Roland y E. Munthe (eds.). *Bullying: An international perspective*. Londres: David Fulton, pp. 91-104.
- (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, 23, 307-326.
- Poteat, V.P. (2007). Peer group socialization of homophobic attitudes and behavior during adolescence. *Child Development*, 78, 1830-1842.
- y Espelage, D.L. (2007). Predicting psychosocial consequences of homophobic victimization in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 27, 175-191.
- Raffaelli, M. (1997). Young “adolescents” conflicts with siblings and friends. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 539-558.
- Rahim, M.A., (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26, 368-376.
- Ramey, C.T. y Ramey, S.L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53, 109-120.
- Ramos, C., Nieto, A.M. y Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1, 36-56.
- Raskauskas, J. y Stoltz, A.D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.
- Restrepo, A. (2007). Llorar et labora: memoria de la carne. *Revista Número*, 55.
- Robin, A. (1976). The turtle technique: An extended case study of self-control in the classroom. *Psychology in the Schools*, 13, 449-453.
- Rubin, J.Z., Pruitt, D.G. y Kim, S.H. (1994). *Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Ruiz-Silva, A. y Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade).
- Rundblad, G. y Dagmara, A. (2010). Development of metaphor and metonymy comprehension: Receptive vocabulary and

- conceptual knowledge. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 547-563.
- Saarni, C., Campos, J.J., Camras, L.A. y Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. En W. Damon (ed. Series) y N. Eisenberg (ed. Volumen). *Handbook of child psychology. Sixth Edition. Volume 3: Social, emotional, and personality development*. Nueva York: Wiley, pp. 226-299.
- Safe Schools Coalition (2010). Recursos en español. Recuperado el 18 de septiembre de 2010, de <http://www.safeschoolscoalition.org>.
- Salas, J. (1996). *Improvising real life: Personal story in playback theatre*. New Paltz, NY: Tusitala Publishing.
- Salazar, A. (1990). *No nacimos pa' semilla: la cultura de las bandas juveniles de Medellín*. Medellín: Corporación Región; Bogotá: CINEP.
- Saldarriaga, A.M. (2006). *Reconocimiento de emociones y empatía en niños y jóvenes ante cuatro pinturas*. Trabajo de grado sin publicar. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, Departamento de Psicología.
- Saldarriaga, L.M. (2004). Aprendizaje cooperativo. En E. Chaux, J. Lleras y A.M. Velásquez (eds.). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-Universidad de los Andes, pp. 59-81.
- , Velásquez, A.M., Bruce-Santo, J., Bukowski, W.M. y Chaux, E. (2009). Agresión escolar en Colombia y El Salvador: variaciones contextuales en su frecuencia y efectos. En C. Berger y C. Lisboa (eds.). *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria-Universidad Alberto Hurtado, pp. 85-107.
- Salmivalli, C., Karhunen, J. y Lagerspetz, K.M.J. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22, 99-109.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. y Poskiparta, E. (2009). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. En S.R. Jimerson, S.M. Swearer y D.L. Espelage (eds.). *Handbook of school bullying: An international perspective*. Nueva York: Routledge, pp. 441-454.

- (2010). Development, evaluation, and diffusion of a national anti-bullying program (KiVa). En B. Doll, W. Pfohl y J.S. Yoon (eds.). *Handbook of youth prevention science*. Nueva York: Routledge, pp. 238-252.
- Salmivalli, C. y Kaukiainen, A. (2004). «Female aggression» revisited: Variable-and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 158-163.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Samper, D. (2006, 29 de agosto). Los «dulces tiempos escolares» ocultan situaciones tremendas. *El Tiempo*.
- Sams, D.P. y Truscott, S.D. (2004). Empathy, exposure to community violence, and use of violence among urban, at-risk adolescents. *Child y Youth Care Forum*, 33, 33-50.
- Schorr, J.G. y Schorr, D. (1998). *Within our reach: Breaking the cycle of disadvantage*. Nueva York: Anchor Press.
- Schulz, L. H., Barr, D. J. y Selman, R. L. (2001). The value of a developmental approach to evaluating character development programs: An outcome study of facing history and ourselves. *Journal of Moral Education*, 30, 3-27.
- Schwab-Stone, M, Chen, C., Greenberger, E., Silver, D., Lichtman, J. y Voyce, C. (1999). No safe haven II: The effects of violence exposure on urban youth. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 38, 359-367.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- , Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Coie, J.D., Hubbard, J.A., Cillessen, A.H.N., Lemerise, E.A. y Bateman, H. (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boy's play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 431-440.

- Schwartz, D. y Proctor, L.J. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: The mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 670-683.
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Nueva York: Academic Press.
- Shaw, G. (2007). Restorative practices in Australian schools: Changing relationships, changing culture. *Conflict Resolution Quarterly*, 25, 127-135.
- Shelton, C.M. y Stern, R. (2004). *Understanding emotions in the classroom: Differentiating teaching strategies for optimal learning*. Port Chester, NY: Dude Pub.
- Shields, A. y Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 381-395.
- Slaby, R.G. y Guerra, N.G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology*, 24, 580-588.
- Slaby, R.G. y Watts, C.E. (2007). *Delinquency prevention through media literacy. Evaluation of the Flashpoint program*. Unpublished summary report. Newton, MA: Education Development Center.
- Somersalo, H., Solantaus, T. y Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nord Journal of Psychiatry*, 56, 285-290.
- Stern Strom, M. (1994). *Facing history and ourselves: Holocaust and human behavior*. Brookline, Mass: s. d.
- Stone, D., Patton, B. y Heen, S. (1999). *Conversaciones difíciles*. Bogotá: Norma.
- Suares, M. (1996). *Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Swartz, P.C. (2003). Bridging multicultural education: Bringing sexual orientation into the children's and young adult literature classrooms. *Radical Teacher*, 66, 11-16.
- Terry, A.A. (1998) Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidents. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255-268.
- Thomas, K.W. y Kilmann, R.H. (1974). *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. Tuxedo, NY: XICOM.

- Thornberry, T.P., Freeman-Gallant, A., Lizotte, A.J., Krohn, M.D. y Smith, C.A. (2003). Linked lives: The intergenerational transmission of antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 171-184.
- Toblin, R.L., Schwartz, D., Hopmeyer-Gorman, A. y Abou-ezzedine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Applied Developmental Psychology* 26, 329-346.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age 14*. Ámsterdam: IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torrego, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Torrente, C.E. y Kanayet, F. (2007). *Contribución de las competencias ciudadanas al rompimiento de la violencia en Colombia: un estudio a nivel nacional*. Documento CESO 15. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Tremblay, R.E. (2002). Prevention of injury by early socialization of aggressive behavior. *Injury Prevention*, 8, 17-21.
- (2004). The development of human physical aggression: How important is early childhood? En L.A. Leavitt, y D.M.B. Hall (eds.). *Social and moral development: Emerging evidence on the toddler years*. New Brunswick, NJ: Johnson and Johnson Pediatric Institute, pp. 221-238.
- , Gervais, J. y Petitclerc, A. (2008). *Prevenir la violencia a través del aprendizaje en la primera infancia*. Montreal: Centro de Excelencia para el Desarrollo de la Primera Infancia.
- Tremblay R.E., Japel C., Pérouse D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M. y Montplaisir, J. (1999). The search for the age of «onset» of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behavior and Mental Health*, 9, 8-23.
- Tremblay, R.E., Masse, L.C., Pagani, L. y Vitaro, F. (1996). From childhood physical aggression to adolescent maladjustment: The Montreal Prevention Experiment. En R.D. Peters y R.J. McMahon (eds.). *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency*. Thousand Oaks, CA: Banff International Behavioral Science Series, Vol. 3.

- Tremblay, R.E., Pagani, L., Mâsse, L.C., Pagani, F. y Pihl, R.O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting y Clinical Psychology*, 63, 560-568.
- Trujillo, D. (2006). *Evaluación del efecto de una intervención pedagógica para promover la responsabilidad social entre estudiantes universitarios*. Tesis de grado. Maestría en Educación. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Twemlow, S.W. y Fonagy, P. (2005). The prevalence of teachers who bully students in schools with differing levels of behavioral problems. *American Journal of Psychiatry*, 162: 2387-2389.
- , Sacco, F.C. y Brethour, J.R. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52, 187-198.
- U.S. Department of Education (1998). *Preventing bullying: A manual for schools and communities*. Washington, D.C.: Department of Education.
- Umbreit, M.S. (2000). *The handbook of victim offender mediation: An essential guide for practice and research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Uribe, M.C. (2008). *Análisis crítico de la relación profesor-alumno como aporte para una formación a docentes*. Trabajo de grado en Psicología. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ury, W.L. (2000). *Alcanzar la paz: diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*. Buenos Aires: Paidós.
- Vallerand, R.J y Ratelle, C.F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. En E.L. Deci y R.M. Ryan (eds.). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, pp. 37-63.
- Velásquez, A.M. (2005). *Desarrollo de la asertividad: comparación entre dos intervenciones pedagógicas*. Tesis de Maestría en Educación. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Villegas de Posada, M.C. (2002). *Educación para el desarrollo moral*. Bogotá: Alfaomega-Uniandes.
- Vitaro, F., Boisjoli, R., Lacourse, E. y Tremblay, R.E. (2004). *Long term effects of the Montreal-Experimental-Longitudinal (MEL) Prevention Program for low SES disruptive boys*. Ponencia presentada en el Congreso del Society for Prevention Research. Québec City, Canadá.

- Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R.E. (2001). Preventive intervention: Assessing its effects on the trajectories of delinquency and testing for mediational processes. *Applied Developmental Science*, 5, 201-213.
- (2002). Reactively and proactively aggressive children: Antecedents and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 495-505.
- Vivas, D.A. (1999). La creatividad en Venezuela. *Revista Educar*, 10. Recuperado el 10 de abril de 2010, de <http://educar.jalisco.gob.mx/10/10educar.html>.
- VTR (2010). *Estudio sobre bullying, ciberbullying y violencia escolar*. Recuperado el 21 de enero de 2011, de <http://vtr.com/empresa/pdf/ESTUDIO.pdf>.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walker, P., Selman, R. y Snow, C. (2008). *Voices reading*. Columbus, Ohio: Zaner-Bloser.
- Wells, S. y Graham, K. (1999). The frequency of third-party involvement in incidents of barroom aggression. *Contemporary Drug Problems*, 26, 457-480.
- Werf, C. van der (2012). *Desempeño académico y ambiente escolar: efecto de la intimidación*. Tesis de Maestría en Economía. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Widom, C.S. (1989). The cycle of violence. *Science*, 244, 160-166.
- Willard, N.E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, ILL.: Research Press.
- Winkelspecht, C.R. (2008). *Evaluation of a school-based peer mediation program: Assessing disputant outcomes as evidence of success*. Tesis doctoral sin publicar. Auburn, NY: Auburn University.
- Wrangham, R. y Peterson, D. (1996). *Demonic males: Apes and the origin of human violence*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ybarra, M.L. (2004). Linkages between depressive symptomatology and internet harassment among young regular internet users. *Cyberpsychology and Behavior*, 7, 247-257.
- Ybarra, M.L. y Mitchell, K.J. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, in-

ternet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27, 319-336.

Yeates, K.O., Schultz, L.H. y Selman, R.L. (1991). The development of interpersonal negotiation strategies in thought and action: A social-cognitive link to behavioral adjustment and social status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 369-405.

Zimbardo, P. G. (1970). The human choice: Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos. En W.J. Arnold y D. Levine (eds.). *1969 Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

——— (2004). A situationist perspective on the psychology of evil: Understanding how good people are transformed into perpetrators. En A. Miller (ed.), *The social psychology of good and evil: Understanding our capacity for kindness and cruelty*. Nueva York: Guilford, pp. 21-50.

——— (2007). *The Lucifer effect: Understanding how good people turn evil*. Nueva York: Random House.

Este libro
se terminó de imprimir en los
talleres gráficos de Nomos Impresores
en el mes de abril de 2012,
Bogotá, Colombia.