

LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y EL FENÓMENO DEL *BULLYING* EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE URUGUAY. UN ESTUDIO DE CASO

School Life and Bullying at Secondary High Schools in Uruguay.

A Case Study

ADRIANA ARISTIMUÑO* Y JUAN CARLOS NOYA**

Resumen. Este artículo intenta identificar las diferentes formas de convivencia presentes en dos liceos de gestión estatal de Montevideo con foco en las características del hostigamiento escolar y la posible influencia de la variable familiar y del clima escolar en la aparición de problemas de convivencia. Para esto se realizaron entrevistas, grupos de discusión, revisión documental y la aplicación de un cuestionario a una muestra de 643 casos (45% del total de estudiantes de ambos centros). Asimismo, plantea un marco conceptual sobre convivencia y violencia escolar, y hostigamiento o *bullying*. A partir del cuestionario se definen diferentes manifestaciones de violencia escolar: verbal, de exclusión social, física contra la persona o contra los objetos. Se encuentran algunas asociaciones entre las diferentes formas de violencia y el género, el involucramiento familiar del estudiante, la presencia de adultos en los espacios escolares y la condición académica del estudiante. Se concluye que un promedio del 10% de los estudiantes de ambos liceos sufre *bullying* y que los alumnos promovidos sufren tres veces más violencia que los demás, entre otros hallazgos. El trabajo culmina postulando algunas medidas para la política educativa.

Palabras clave: *bullying*, convivencia escolar, Enseñanza Secundaria, Uruguay

Abstract. This paper is based on research developed in two public high schools of Montevideo, aimed to identify their main relational patterns, with focus on bullying traits and the possible influence of family variables and school climate on relational problems through interviews, focus groups,

* Doctora en Ciencias de la Educación por la Katholieke Universiteit Leuven (Bélgica). Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de la República. Profesora Titular de grado y postgrado de la Universidad Católica del Uruguay, donde fue Decana de su Facultad de Ciencias Humanas y desde 2012 Directora del Departamento de Formación Humanística. Sus líneas de investigación son el seguimiento de procesos de innovación y reformas en educación, de políticas educativas especialmente en el nivel medio y de programas de combate al fracaso. Integra el Sistema Nacional de Investigadores.

** Magister en Educación por la Universidad Católica de Uruguay. Licenciado en Psicología por la Universidad de la República, Profesor de Geografía por el Instituto de Profesores Artigas (IPA), Profesor Adscripto también por el IPA. Se ha desempeñado como psicólogo clínico de adolescentes y como psicólogo en instituciones dependientes del INAU. Es integrante del equipo de investigación sobre Convivencia y Conflicto Escolar del Consejo de Educación Secundaria.

document analysis and a questionnaire applied to a sample of 643 cases, a 45% of the total population in both high schools. A general conceptual framework is presented, including school environment, school violence and bullying. The questionnaire's analysis allowed defining four kinds of violence: verbal violence; social exclusion; and physical violence against the person or against objects. Several associations were found between the occurrence of violence and the students gender, the family involvement of the student, the presence of adults in different school spaces, and the student's academic condition. The paper concludes that a mean of 10% of the students in both schools suffer bullying, and that students with better grades suffer three times more violence than those in a worse academic situation, among other findings. Several policy recommendations stem from the findings.

Keywords: bullying, school environment, secondary education, Uruguay

--

Diversas dinámicas ocurren en los centros educativos, de las cuales la mayoría están ligadas a aspectos vinculares y de relacionamiento. Algunas de estas dinámicas revisten un carácter especial porque vulneran la integridad física o psicológica de numerosos niños y jóvenes, dinámicas que pueden resumirse como de "hostigamiento escolar" o "*bullying*". ¿Qué características tienen estas dinámicas? ¿Qué lugar ocupan las familias? ¿Qué rol juegan los profesores y las figuras adultas de los centros educativos? ¿Su ocurrencia está ligada a las características de quienes las perpetran o de sus víctimas? ¿Qué consecuencias tiene el hostigamiento en las víctimas y cuáles son los motivos de los agresores?

Algunas de estas preguntas, y otras relacionadas, fueron exploradas en una investigación llevada adelante en Uruguay en forma reciente, con foco en dos centros de Educación Secundaria básica de gestión estatal. En este trabajo se da cuenta de algunos de sus principales hallazgos.

EL ESCENARIO Y EL TEMA

Si bien el trabajo se ubica en el contexto la sociedad uruguaya, algunas de las características del escenario que se describe a continuación podrían encontrarse en sociedades de la región o inclusive más lejanas. El escenario social donde viven muchos

adolescentes de 12 a 15 años¹ muestra rasgos en los que se han roto algunas de las bases de su socialización primaria. En primer lugar, han ocurrido importantes cambios en la composición y funcionamiento de las familias. Considérese, por ejemplo, que en Uruguay hay una significativa prevalencia de hogares monoparentales de jefatura femenina o que, por primera vez en la historia, hay más divorcios que matrimonios; en segundo lugar, la sociedad está marcada por un creciente individualismo, a su vez ligado a un fuerte consumismo que hace mella en los jóvenes, más allá de su condición económica; en tercer lugar, se observa cierto aislamiento y disminución de los contactos físicos directos entre los jóvenes, sustituidos por una alta interconexión por redes sociales electrónicas que, en general, excluye la presencia de los adultos, otrora referentes para la educación de aquéllos; y todo lo anterior, complementado por el fenómeno de los padres ausentes, muchas veces justificado por importantes cargas horarias laborales afectando todas las condiciones socioculturales.

CONVIVENCIA, CONFLICTO ESCOLAR Y VIOLENCIA ESCOLAR

Estas son categorías conceptuales polisémicas, por eso es imprescindible una breve conceptualización. La convivencia escolar es el hecho ineludible que se produce entre personas que comparten un lugar, un tiempo y una tarea en común (formar y formarse). Por su parte, el conflicto es parte inherente de la convivencia en una sociedad o micro-sociedad tal como en la institución educativa, que es diversa, democrática e inclusiva. Lo esperable (y sano) es que se presenten situaciones donde se enfrenten intereses, expectativas y modalidades vinculares diferentes entre los diversos actores que conviven en una institución. Otra cosa diferente es la violencia escolar. Ésta es una manifestación extrema de convivencia disfuncional donde se vulneran los derechos de los involucrados en la situación. Estas vulneraciones pueden ser irrupciones bruscas e imposibles de desconocer, pero también adoptan modalidades muy difíciles de percibir. El hostigamiento escolar o *bullying* es una de las manifestaciones violentas más nombradas y menos estudiadas a nivel nacional.

La cultura occidental es, según Michel Foucault (1979), inexorablemente dualista: cuando algo no puede conceptualizarse como bueno o malo, se lo expresa en términos de

¹ La edad prevista para los estudios de la educación secundaria básica en el país es de 12 a 14 años, aunque dado el fenómeno generalizado del rezago, hay miles de estudiantes con 15 años, o inclusive mayores, en este tramo educativo.

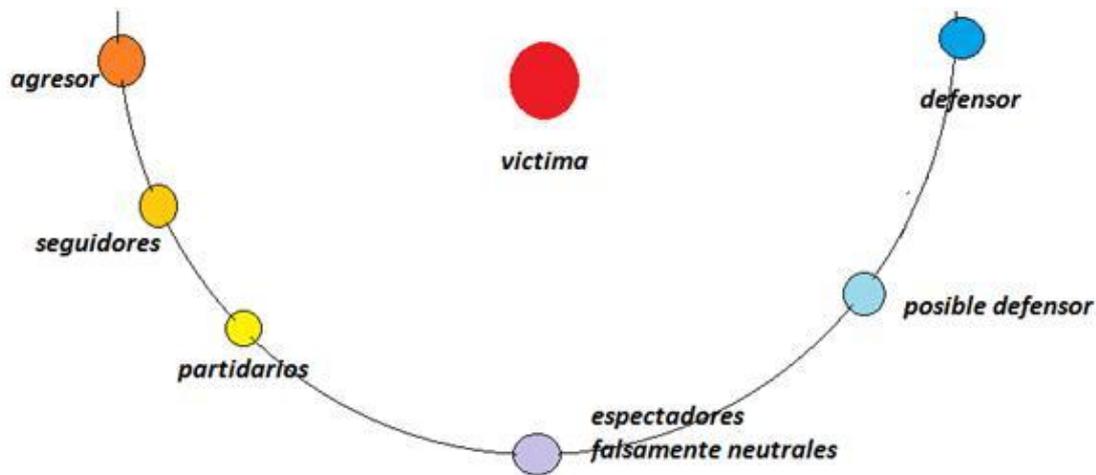
normal o anormal, funcional o disfuncional. Si se define la convivencia como aquel encuentro propositivo y productivo para los diferentes actores educativos involucrados, dicha definición trae implícita la posibilidad de su opuesto, es decir aquel momento de intercambio que resulta perjudicial para uno o varios actores intervinientes.

Se puede ver con entusiasmo o con preocupación el papel de la institución educativa en torno al tema de la violencia. La institución será, por un lado, un escenario ineludible de situaciones de violencia y, por otro, un lugar donde se puedan trabajar modelos de convivencia basados en el respeto mutuo y en la resolución de conflictos de manera pacífica.

Las manifestaciones de la violencia dentro de una institución educativa pueden ser diversas, a saber: golpes, robos, insultos, exclusión social. Estas dos últimas podrán ocurrir también a través de las tecnologías de la comunicación (virtual). Cuando estas conductas de violencia se dan hacia un alumno por otro u otros compañeros, de manera repetida durante un tiempo, en el marco de un grupo más amplio de estudiantes y de un desequilibrio de poder real o percibido entre la víctima y los agresores, se estaría dando lo que se conoce como "*bullying*". Éste refiere a una situación vincular; más precisamente sería una suerte de patología relacional, ya que afectaría a la víctima, al agresor y a los observadores pasivos o activos. También se hace imprescindible puntualizar que, para el presente trabajo, se traduce el término *bullying* como "hostigamiento" o "acoso escolar", ya que se entiende que dichos términos en español se corresponden mejor con el concepto original: "comportamiento dañino, intencional y repetido en manos de una o más personas dirigido contra otra que tiene dificultad para defenderse" (Olweus, 2006: 81).

En los últimos años se ha generado algo así como una pandemia de *bullying*. Una de las dificultades que genera la excesiva visualización del fenómeno es la inclusión de muchos episodios que no son específicamente situaciones de *bullying*. Por este motivo se hace imprescindible la delimitación del fenómeno. En este sentido, es interesante ver el origen del concepto y analizar en detalle cómo se da esta particular forma de relacionamiento. Los primeros en comenzar a estudiar estos comportamientos de intimidación entre estudiantes fueron los suecos, siendo su principal exponente Dan Olweus. Estos estudios pioneros se dieron en Suecia en la década de 1970. Para finales de la década del 80 y durante los siguientes años se extendió la preocupación a Estados Unidos, Japón, Australia, Holanda y Canadá. Recién veinte años después comenzaron las primeras investigaciones en España y en algunos pocos países de América Latina.

FIGURA 1. DINÁMICA BULLYING



Fuente: Proyecto Humano: Centro de Mediación de Conflictos

Como se puede ver en la figura, el fenómeno del hostigamiento escolar es un problema grupal donde intervienen varios actores. Los dos roles principales son el de agresor y el de víctima; los alumnos que ocupan dichos papeles reúnen determinadas características de personalidad y, específicamente, en sus formas de vincularse con los otros, que explicarían su posicionamiento en estos lugares. Sin embargo están los otros participantes de la dinámica, que son tan importantes para sostener la situación de hostigamiento como los protagonistas centrales.

De acuerdo con Olweus (1998; 2006), las víctimas habituales del hostigamiento escolar son alumnos más ansiosos e inseguros que el resto, con baja tolerancia a la frustración, baja autoestima, cautos, sensibles y tranquilos. Cuando se sienten atacados, normalmente reaccionan llorando o alejándose. Evidentemente, el hostigamiento refuerza estas características (Olweus, 1998). Otra de las características señaladas es que, habitualmente, estos chicos tienen baja inteligencia emocional o habilidades sociales, lo que podría estar explicado, entre otros factores, por el hecho de que mantienen una relación con su madre habitualmente marcada por la sobreprotección. Las madres de estos chicos suelen tomar todas las decisiones por ellos provocando que sus hijos en situaciones donde deben manejarse solos no sepan cómo hacerlo.

Con respecto a las características de los estudiantes que son agresores, suelen presentar actitudes de mayor tendencia hacia la violencia, pobre control de impulsos y una necesidad imperiosa de dominar a los otros, poca empatía y una opinión muy positiva de sí mismos. También es característica de estos chicos la baja tolerancia a la

frustración. Algunos autores consideran que, además del temperamento, las condiciones familiares en las que han crecido muchos de estos chicos explicarían su hostilidad hacia el entorno, tales como la actitud emotiva durante los primeros años de vida (afecto y dedicación), el grado de permisividad ante conductas agresivas y exabruptos emocionales violentos, y el empleo de castigos físicos.

El hecho de participar en una situación de hostigamiento desde cualesquiera de los roles posibles implica necesariamente consecuencias. La víctima, el agresor y los observadores (pasivos o activos), no saldrán indemnes de la situación ni tampoco las instituciones. Una de estas consecuencias es, quizás, uno de los aspectos más difundidos del *bullying*: las conductas autoagresivas o heteroagresivas como respuesta de las víctimas. Los episodios de matanzas en escuelas y suicidios son muy relevantes en cuanto al impacto profundo que ocasionan. Sin embargo la mayoría de los estudiantes que pasan por situaciones de hostigamiento sufren consecuencias menos espectaculares pero igualmente muy dañinas de cara a su futuro. Por ejemplo, Gabriel Barg (2012) sostiene que el progreso académico de un grupo con una situación de hostigamiento es más lento que otro donde no se da esta dinámica. En la siguiente tabla se muestra, en forma sintética, un conjunto de estudios sobre *bullying*, su país de origen y la tasa de incidencia diferenciando víctimas de agresores.

TABLA 1. ESTUDIOS Y TASAS DE INCIDENCIA DEL BULLYING POR PAÍSES

ESTUDIO	PAIS	VÍCTIMAS	AGRESORES
		%	%
Olweus, 1991	Noruega y Suecia	10,6	8
Whitney y Smith, 1993	Gran Bretaña	14	7
Stevens y Van Oost, 1995	Bélgica	15	6,4
Klicpera y otros, 1996	Austria	6	14
Rigby, 1997	Australia	14	
Defensor del Pueblo, 1999	España	7	5
Koivisto, 1999	Finlandia	7,6	5,3
Smith y Shu, 2000	Reino Unido	12	2,9
NCES, 2003	Estados Unidos	8	
Solberg y Olweus, 2003	Noruega y Suecia	11,7	6,5
Avilés y Monjas, 2005	España	5,7	5,9
Serrano e Iborra, 2005	España	12,5	7,6

Fuente: elaboración propia

La aparición de situaciones de violencia escolar, ya sea de manera ocasional o de hostigamiento sistemático, es una situación que se explica por la participación de múltiples factores. Sin embargo, resulta imprescindible centrar el análisis conceptual en dos dimensiones que aparecen como muy relevantes: la institución familiar y el clima institucional.

Los propios estudiantes secundarios reclaman que “se fortalezca la relación del liceo con las familias [. . .] y que esa relación no se dé exclusivamente cuando ellos hacen algo mal” (Conteri, 2012: 66). La estructura familiar y las funciones que esta institución social cumple han sufrido modificaciones muy importantes en las últimas décadas (Sinay, 2012; Vasen, 2008; Bleichmar 2012). Una constatación es clara: se ha trasladado muchas de sus funciones desde la familia a la escuela. A los efectos del presente trabajo, es relevante dar cuenta de los cambios respecto de la apropiación de las pautas vinculares y de la relación con las figuras de autoridad y con los límites.

Los liceos tienen estructuras formales similares, idénticos fines generales, muy parecidas dinámicas para conseguirlos y las personas tienen una formación cultural bastante homogénea. Sin embargo, a pesar de todas estas similitudes, cada organización educativa tiene una identidad propia. Para este trabajo es importante conocer cuáles son las características que hacen a un buen clima institucional.

La configuración de un clima positivo para una buena convivencia escolar depende de muchos aspectos, tales como la existencia de normas claras, comunicadas y consensuadas que encaucen la convivencia y sobre todo fundamenten las medidas tomadas por los adultos; el trato personalizado de los estudiantes y la apuesta al diálogo como estrategia principal de trabajo; la presencia de adultos en los denominados espacios de convivencia como presencia que asegura, resguarda y está cerca para dialogar, encontrarse e intercambiar informalmente; la inclusión de los alumnos en la gestión de la disciplina; la inclusión de contenidos sobre convivencia, y la forma de gestionar las interacciones dentro del aula.²

PREGUNTAS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se propuso, entre otros propósitos, elaborar un diagnóstico de la convivencia escolar en cada uno de los centros elegidos; identificar cuáles son los elementos que plantean dificultades para la convivencia; relevar los tipos y niveles de violencia en las relaciones entre los diferentes actores educativos de cada centro, e identificar las posibles potencialidades que puedan llevar a soluciones de los problemas identificados.

² Sería muy interesante desarrollar la perspectiva legal pero, por razones de espacio, solamente se señala que el 21 de junio de 2013 se promulgó en Uruguay la Ley N° 19098, denominada “Protocolo de prevención, detección e intervención respecto al maltrato físico, psicológico o social y su aplicación en los centros educativos del país”.

Desde estos propósitos, las preguntas que guiaron la investigación pueden sintetizarse en las siguientes: ¿cuáles son las características del hostigamiento escolar en los liceos seleccionados? y ¿de qué manera influyen la variable familiar y el clima escolar en la aparición de los problemas de convivencia?

En un primer momento se hicieron entrevistas exploratorias en cuatro centros educativos identificados por las autoridades del sistema de educación pública para la realización de la investigación. Luego, a partir de este conjunto inicial, se seleccionaron dos centros con mayor potencialidad para la investigación, ya que en ambos las direcciones manifestaron interés en participar de la investigación y, a su vez, ofrecían elementos para la comparación, dado que eran muy diferentes entre sí: mientras que uno tenía una historia de violencia importante en el pasado reciente, el otro había puesto en marcha innovaciones educativas que podían considerarse positivas para la convivencia. A continuación, se incluye una tabla en la que se sintetiza información sobre estos centros, los que son identificados como “liceo A” y “liceo B”.

TABLA 1. SÍNTESIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS LICEOS A Y B

CARACTERÍSTICA	LICEO A	LICEO B
Inauguración	Década de 1960	Década de 1990
Edificio	Buenas condiciones. No tiene patio ni gimnasio	Muy buenas condiciones. Tiene patio grande, no tiene gimnasio.
Equipo de Dirección	Comienza en 2013	Comienza en 2013
Número de alumnos	554	870
Número de profesores	75 (40% nuevos y muchos efectivos)	90 (50% nuevos y muchos efectivos)
Cantidad de grupos	Matutino: 9 Vespertino: 6	Matutino: 14 Vespertino: 13
Procedencia de alumnos	Liceo de aluvión, muchos alumnos extranjeros y expulsados de privados	Diferencias por turno: vespertino es más de aluvión.
Recursos Humanos	3 Profesores Adscriptos por turno, Profesor Orientador, asistente social, psicólogo, referente sexual	4 Profesores Adscriptos por turno, Coordinadora, psicóloga
Opinión de Dirección sobre clima de convivencia	Malo, dado el nivel de conflictividad en los vínculos. Algo peor en el turno vespertino.	Bueno. Si bien se han presentado hechos de violencia, son puntuales.

Fuente: Elaboración propia

Las técnicas de relevamiento fueron de tipo mixto, tanto cuantitativas como cualitativas. El principal instrumento de tipo cuantitativo fue una encuesta aplicada a los alumnos, en base a un muestreo estratificado por conglomerados. Los estratos surgieron de la combinación de liceo, turno y curso. El primer estrato estuvo dado por los dos liceos, el segundo por los dos turnos de cada liceo y el tercero por los niveles de curso. Los conglomerados son los grupos de clase electos por probabilidad proporcional al número de estudiantes de cada grupo. La muestra así construida arrojó 643 casos, lo que significó llegar al 45% de la población total de los centros elegidos.

El cuestionario se aplicó a través de una planilla de cálculo en los laboratorios de los liceos mediante el uso de software libre Open Office con la aplicación "Calc". Este cuestionario se ha aplicado mucho en Europa, está inspirado en el que fue creado por el principal teórico en el tema convivencia escolar (Olweus, 1998) y además ha sido probado en años anteriores con estudiantes uruguayos de instituciones públicas y privadas. Para esta oportunidad, se le hicieron adaptaciones, como la inclusión de preguntas relacionadas con la relación entre la convivencia y el rendimiento académico o entre la violencia y el funcionamiento de las familias. Se aplicó análisis factorial para las variables relacionadas con grupos involucrados en la convivencia con violencia: los violentos mismos, sus víctimas y los testigos de las situaciones de violencia. A partir de este análisis factorial, se construyeron los siguientes indicadores de violencia, que son utilizados a lo largo de toda la investigación:

VFD = violencia física directa, son las agresiones mediante golpes a la víctima;
VFI = violencia física indirecta, son las agresiones hacia los objetos de la persona (robos, roturas o desapariciones de los objetos de la víctima);
VSD = violencia simbólica directa, son las agresiones a través del lenguaje, como insultos, apodos, burlas o similares, y
VSI = violencia simbólica indirecta, son las agresiones a través de la exclusión social intencional.

Es importante señalar que los hechos de violencia pueden ser algo aislados, más bien puntuales o, por el contrario, constituirse en verdaderos fenómenos de hostigamiento. La diferencia está dada por la frecuencia. Por ello es fundamental contar con un instrumento como el cuestionario, para poder preguntar a todos los involucrados. Si los estudiantes reconocen sufrir o realizar estas conductas “siempre” o “muchas veces”, se está ante un fenómeno de hostigamiento. El análisis de la información recogida en la encuesta fue procesada por el programa SPSS.

Los instrumentos de tipo cualitativo empleados en la investigación fueron entrevistas a adultos que trabajan en los centros (equipos directivos, adscriptos, profesores referentes), grupos focales con estudiantes delegados de clase y análisis de contenido de documentos donde se registran las sanciones de conducta. Todos ellos resultaron muy relevantes para comprender las situaciones asociadas a los fenómenos de violencia, y para profundizar en los hallazgos que el cuestionario puso en evidencia.

Las entrevistas iniciales fueron reveladoras de algunos conceptos y puntos de vista de los actores sobre el tema. Tanto al inicio como al cierre de la investigación, se mantuvieron entrevistas con los equipos directivos y con docentes en los espacios de coordinación. En estas entrevistas, se trabajó sobre los resultados obtenidos en las encuestas, lo que ciertamente completó y enriqueció el análisis sobre lo recogido inicialmente mediante este instrumento. A su vez, en la entrevista de cierre con los equipos directivos, se volcaron los principales hallazgos obtenidos con todas las técnicas, de forma de completar interpretaciones, comprender hallazgos complejos y recoger puntos de vista que todavía no se hubieran incorporado.

Los grupos focales con estudiantes delegados de clase fueron fundamentales para escuchar la voz de éstos. Se realizaron dos grupos focales por liceo, uno en cada turno, con participación de todos los niveles y clases. El hecho de ser delegados les otorga a estos estudiantes una importante legitimidad previa, condiciones de comunicación fluida y

hasta cierta desinhibición en el discurso. Los temas tratados en estos grupos fueron los conceptos, experiencias, emociones y creencias en torno a los temas de convivencia.

Los registros de sanciones de conducta permitieron acceder a todas las observaciones y sanciones a lo largo de todo el año, dado que se relevó una vez finalizado el año escolar en que tuvo lugar la investigación. Las diferentes formas de registro fueron sistematizadas mediante los mismos códigos en los dos centros, para facilitar su análisis.

En los dos centros, la información recogida mediante las técnicas de entrevista o grupos focales fue analizada en forma sistemática mediante códigos, de tal forma que luego permitiera un análisis transversal a ambos centros.

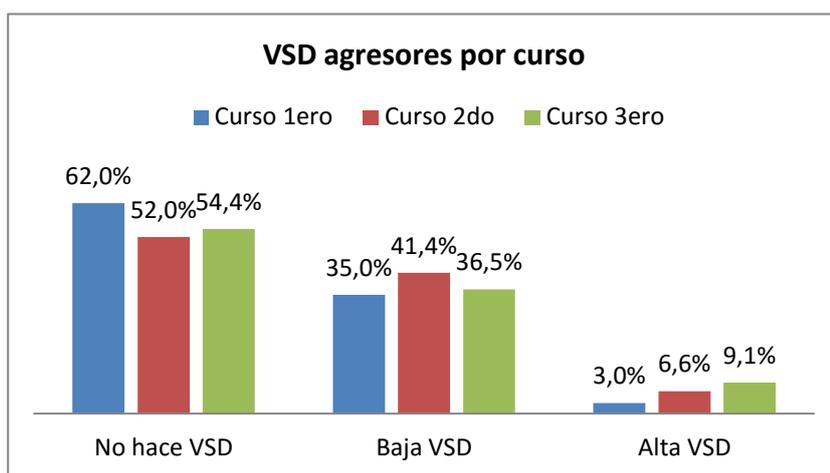
PRINCIPALES RESULTADOS

Los principales resultados son presentados como respuestas a las preguntas que guiaron la investigación junto a los hallazgos que les dan fundamento.

Las conductas de hostigamiento verbal son más frecuentes que las de hostigamiento físico.

Dentro de las dos formas de violencia simbólica, la violencia simbólica directa, que toma forma mayoritariamente en insultos, es la más frecuente. Desde la perspectiva de las víctimas, la baja VSD es sufrida por el 42,6% de los alumnos del liceo A y el 46% de los del B, mientras que la alta VSD la padece el 9,5% de los alumnos del liceo A y el 5,3% de los del B, porcentajes elevados que llaman la atención. En la gráfica 1 puede verse esta información agregada para ambos liceos y presentada por curso.

GRÁFICA 1. DISTRIBUCIÓN DE VSD POR CURSO, DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS VÍCTIMAS, AMBOS LICEOS



Fuente: elaboración propia

La violencia física indirecta (agresiones hacia objetos, o presión para obtener dinero o la merienda, por ejemplo) está presente en ambos liceos. En uno de los grupos focales del liceo B, los alumnos expresan que “en la cantina también te matan por ejemplo por un peso, te la dan, o te insultan, te sacan todo”. En términos cuantitativos y desde la perspectiva de las víctimas, la VFI baja es sufrida por un 15,7% en el liceo A y un 15,5% en el liceo B, pero el hostigamiento baja sensiblemente a 5% en el primero y a 1% en el segundo. Desde la perspectiva de los agresores, los porcentajes bajan sensiblemente. Puede ser difícil para los estudiantes reconocer que atentan contra los objetos de sus compañeros.

Finalmente, la VFD, los golpes o agresiones directas, constituyen fenómenos menos frecuentes en los dos liceos, en comparación con la violencia simbólica. La violencia ocasional (baja VFD) llegaría a unos 80 estudiantes por centro, mientras que el hostigamiento o alta VFD se manifiesta en 5 estudiantes en el liceo A y 2 en el B.

En definitiva, la forma más frecuente de violencia en ambos centros es la simbólica directa (VSD), la que toma forma de violencia verbal. Es muy llamativo lo alto de los porcentajes: casi la mitad de los estudiantes en ambos liceos expresan que a veces son insultados o agredidos verbalmente de alguna manera, o que el 9,1% de los alumnos de tercer año de ambos liceos hostiga a sus compañeros en forma verbal.

En la siguiente tabla se incluye la información para las formas de violencia ocasional, en todas las formas de violencia en los dos liceos, desde ambas perspectivas (víctima y agresor).

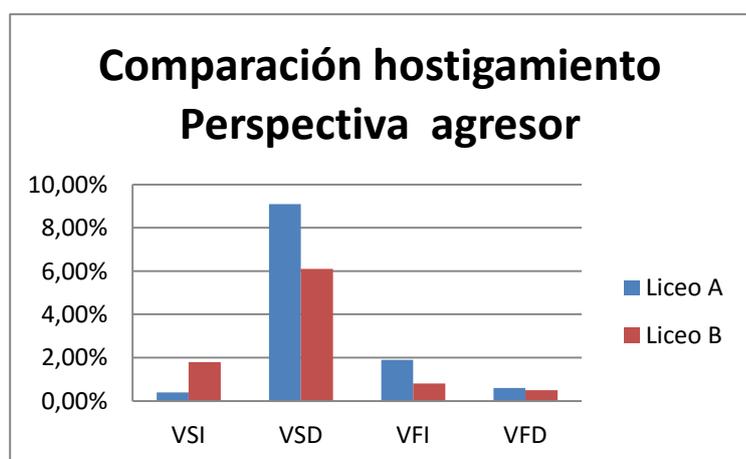
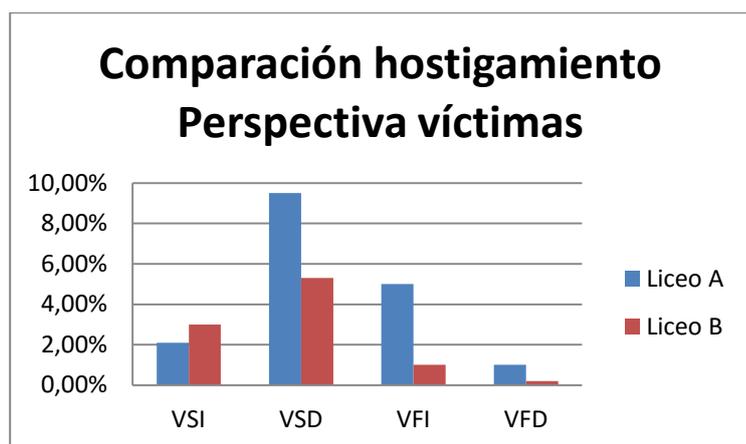
TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE VIOLENCIAS OCASIONALES (EN PORCENTAJES) SEGÚN PERSPECTIVA DE VÍCTIMA Y AGRESOR, AMBOS LICEOS

Víctima	VSI	VSD	VFI	VFD
Liceo A	25,60	42,60	15,70	14
Liceo B	25,40	46	15,50	9,90
Agresor				
Liceo A	31,30	35,80	7	13,10
Liceo B	28,60	35,70	6,20	8,10

Fuente: elaboración propia

En la siguiente gráfica se incluye información sobre las diferentes formas de violencia para los dos liceos, pero en su forma alta, es decir, la que se constituye en hostigamiento. Queda claro que la forma más frecuente es la VSD.

GRÁFICA 2. EL HOSTIGAMIENTO EN LOS DIFERENTES TIPOS DE VIOLENCIA, SEGÚN PERSPECTIVA DE VÍCTIMAS Y DE AGRESORES



Fuente: elaboración propia

La condición de repetidor (no el rendimiento) y algunos aspectos de la edad y el género de los estudiantes correlacionan con el tipo y la frecuencia de las conductas violentas identificadas

Se analizaron varios aspectos relacionados con el rendimiento tales como la calificación final obtenida el año anterior, la condición de promovido o repetidor del año anterior, el nivel educativo de la madre del alumno, así como su ocupación.

Algunos hallazgos fueron reveladores de la composición interna de los liceos, en cuanto a la población estudiantil. Por ejemplo, se constató un importante deterioro en el rendimiento a medida que se avanza de grado tomando como indicador la nota de promoción del año anterior y agrupando las calificaciones 6 y 7 como “aceptable”, 8 y 9 como “muy bueno” y 10, 11 y 12 como “destacado”. En ambos liceos, es visible esto: en el liceo A se pasa de un 47,60% de rendimiento destacado en 1°, que se sumerge a un 14,30% en 3°; en el liceo B se pasa de un 49% de rendimiento destacado en 1°, y

desciende a un 21,40% en 3°. La información se incluye en la siguiente tabla, y se destaca en cursiva el señalado deterioro.

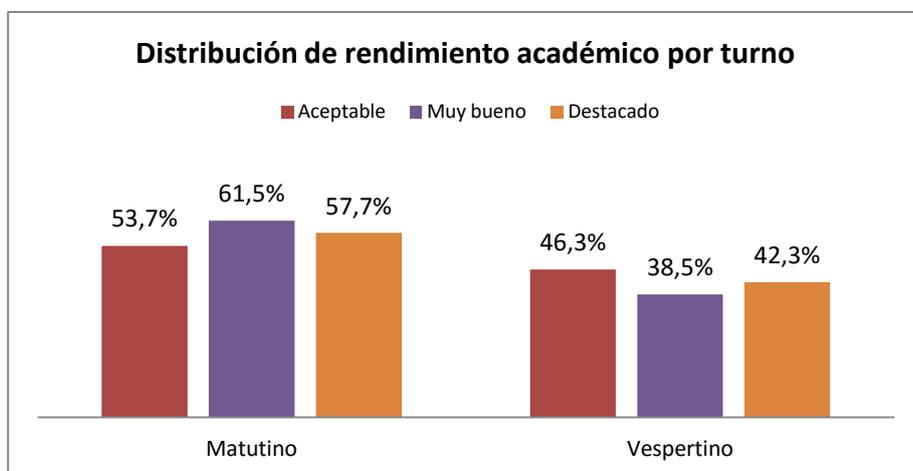
TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE RENDIMIENTO POR LICEO Y CURSO, SEGÚN AGRUPAMIENTO DE NOTAS

RENDIMIENTO ACADÉMICO POR LICEO SEGÚN AGRUPAMIENTO DE NOTAS POR CURSO					
Liceo		Nota			Total
		Aceptable	Muy bueno	Destacado	
A	1ero	17,50%	34,90%	47,60%	100,00%
	2do	42,60%	25,50%	31,90%	100,00%
	3ero	61,90%	23,80%	14,30%	100,00%
	Total	37,50%	28,90%	33,60%	100,00%
B	1ero	19,00%	32,00%	49,00%	100,00%
	2do	50,60%	28,10%	21,30%	100,00%
	3ero	56,10%	22,40%	21,40%	100,00%
	Total	41,50%	27,50%	31,00%	100,00%

Fuente: elaboración propia

Otro hallazgo revelador tiene que ver con la marcada correlación entre rendimiento y turno confirmándose una realidad que hace años se vive en los liceos de gestión pública que funcionan en varios turnos: el rendimiento de los alumnos que asisten al turno matutino es mejor que el de los del turno vespertino. Este hallazgo se incluye como gráfica a continuación.

GRÁFICA 3. DISTRIBUCIÓN DE RENDIMIENTO POR TURNO, AMBOS LICEOS



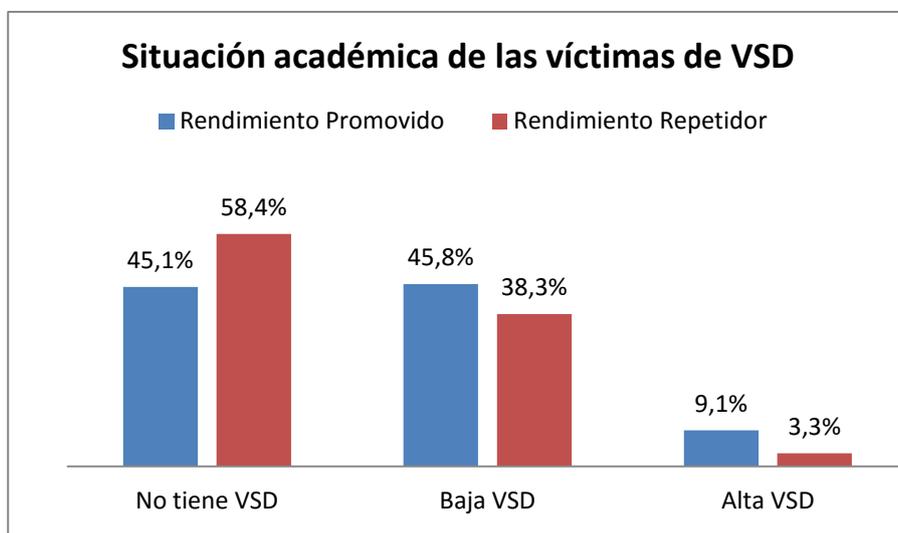
Fuente: elaboración propia

Por último, la condición de repetidor sigue esta misma tendencia, concentrándose éstos en el turno vespertino (con un 27,2%), mientras que en el turno matutino hay tan solo un 15% de repetidores, en ambos liceos.

Cuando se estudia la relación entre rendimiento académico y violencia simbólica directa (la más frecuente de todas las estudiadas) se encuentra que no existe correlación entre algún tipo de rendimiento y ser insultado o agredido verbalmente. Es decir, las víctimas pueden estar tanto entre los alumnos destacados como entre los aceptables. En cuanto a los agresores, la tendencia a agredir disminuye a medida que el rendimiento mejora.

Por otra parte, el estudio puso en evidencia una importante correlación entre la condición de ser promovido y ser víctima de VSD: los promovidos sufren más baja VSD que los repetidores, pero el triple de hostigamiento que estos (9,1% contra 3,3%). Es decir, los alumnos promovidos son tres veces más hostigados que los repetidores. La información se incluye en la gráfica siguiente. Asimismo, se encontró que de trece estudiantes que hostigan verbalmente a sus pares todos los días o varias veces a la semana, ocho son repetidores.

GRÁFICA 4. SITUACIÓN ACADÉMICA DE LAS VÍCTIMAS DE VSD



Fuente: elaboración propia

El trabajo también se propuso indagar en el rol que cabe a los adultos con quienes los estudiantes tienen más contacto y cuya influencia es significativa en su educación y formación: sus docentes y sus familias. A continuación, se describen los hallazgos relativos a estos aspectos.

La presencia de los docentes no inhibe la ocurrencia de episodios de violencia: los estudiantes tienen una percepción negativa sobre su rol. Tan solo se constató una función disuasiva ante la violencia física directa.

Al preguntar a los estudiantes dónde se dan los episodios de violencia en sus variantes VSI y VFI, de nueve opciones posibles, las respuestas más frecuentes apuntan a lugares donde están presentes los docentes, como el salón de clase “con profesor presente”, el patio, o “varios de estos”. Al preguntar por la VSD, la respuesta más frecuente es “varios de estos”, seguido de la clase con presencia del profesor y el patio.

Los estudiantes respondieron a diferentes opciones sobre cuáles eran las reacciones de los docentes ante los episodios de violencia que ocurren en los liceos. En la tabla siguiente se incluye una síntesis de estas respuestas, discriminadas por liceo, dado que existe una diferencia importante entre ellos, con un mejor desempeño de los docentes del liceo B.

TABLA 4. REACCIONES DE LOS DOCENTES ANTE EPISODIOS DE VIOLENCIA, SEGÚN OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES, DISCRIMINADAS POR LICEO

Reacciones de los docentes	Liceo A	Liceo B
No sé lo que hacen	37,80%	24,30%
No hacen nada porque no se enteran	14,20%	16,50%
Algunos intervienen para cortarlo	22,40%	37,20%
Castigan a los que agreden	9,30%	12,00%
Aunque lo saben, no hacen nada	16,30%	10,00%

Fuente: Elaboración propia

En ambos liceos, es llamativamente bajo el porcentaje de estudiantes que afirma que los profesores castigan a los que agreden. Por otro lado, existe una percepción de que algunos profesores intervienen, aunque en un porcentaje bajo sobre todo en el liceo A: un 14,2% de los estudiantes afirma que los profesores no hacen nada porque no se enteran y un 16,30% manifiesta que no hacen nada aunque sí lo sepan. Si además, le sumáramos aunque fuera la mitad de quienes afirman que no saben lo que hacen sus profesores (suponiendo que al menos la mitad de esos profesores haría algo sobre lo cual los estudiantes no tienen conocimiento) estamos ante porcentajes significativamente

elevados de ocurrencia de situaciones de violencia sin medidas para evitarlas o corregirlas, según la visión de los estudiantes.

Ya que el trabajo se concentró en diferentes formas de violencia que generan los estudiantes entre ellos, no parece menor considerar cómo visualizan la acción de la autoridad ante estas situaciones. La construcción de entornos positivos para los aprendizajes obviamente incluye la existencia de ambientes de convivencia donde las reglas son aplicadas y respetadas. Las nociones de justicia e injusticia, cumplimiento de las normas o impunidad son nociones que se construyen en los centros educativos, probablemente de forma más perdurable que los conocimientos que se construyen en el marco de las asignaturas curriculares.

Al analizarse los registros sobre las sanciones de conducta puestas en el año lectivo en ambos liceos, la categoría más frecuente es “molestar en clase” con un 34% en el liceo A y un 37% en el B, seguido de “faltar el respeto” (15% y 12%), “golpear a compañeros” (10% y 11%) y “no asistir a clase” (8% y 11%).

En cambio, la categoría que —a priori, de acuerdo con los resultados obtenidos por la encuesta y confirmado por los grupos focales con estudiantes— tendría que ser más elevada, “insultar a compañeros”, figura con tan solo 8% y 6% respectivamente. Este hallazgo confirma que la atención de los profesores está concentrada en garantizar el logro de ambientes propicios para los aprendizajes, quizás a veces sin poder identificar formas concretas de violencia entre los alumnos.

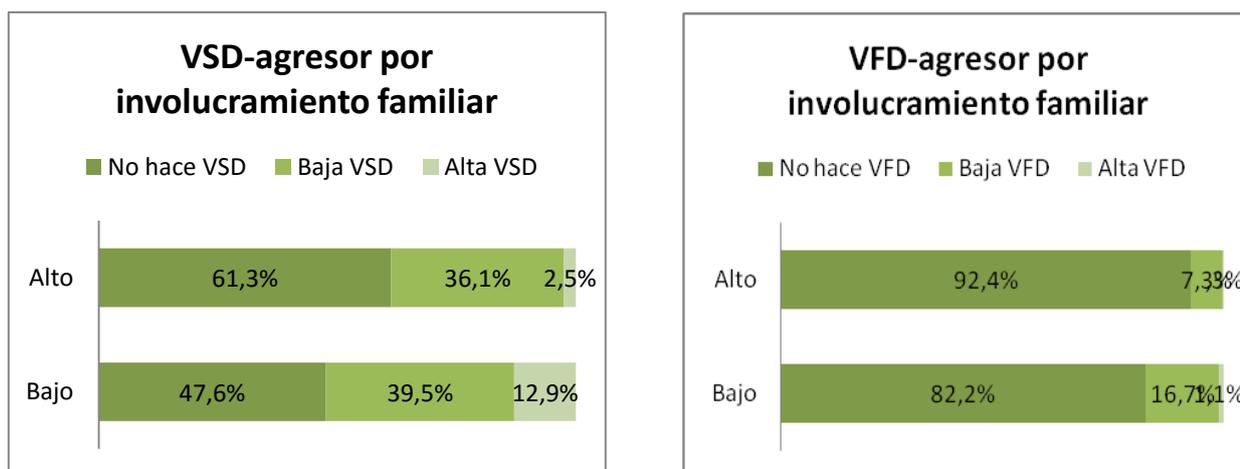
Un capítulo aparte merecen las agresiones a través de medios electrónicos donde 11% reconoce ser víctima de agresiones y un 7% se confiesa agresor. La dependencia de la aprobación por parte de los pares queda patente en la expresión de un estudiante del grupo focal del liceo B: “todos tuvimos una época en que todo era Facebook, te ponían muchos “me gusta” y te morías. Una vez llegué a tener como 35 “me gusta” y casi me muero de la emoción”. Lo que importa tener en cuenta aquí es que las agresiones recibidas y perpetradas en los medios electrónicos luego se trasladan y afectan la convivencia en el liceo. Sobre esto, los profesores no tienen posibilidad de tener conocimiento, a menos que compartan contacto electrónico con algunos de sus alumnos.

Existe una significativa correlación entre la ocurrencia de episodios de violencia y el involucramiento de los padres en la vida de los hijos; la estructura biparental es un factor de protección frente al hostigamiento, y no habría correlación entre situaciones de violencia y trayectoria educativa o situación ocupacional de los padres.

El involucramiento de los padres en la vida de los hijos se midió a través de un índice de involucramiento familiar establecido por la Junta Nacional de Drogas de Uruguay en su IV Encuesta de Consumo de Drogas en Enseñanza Media (JND, 2011). El índice, a través de siete indicadores, mide cuánto saben, controlan y están presentes los padres en aspectos como el conocimiento del grupo de amigos, los lugares frecuentados por los hijos los fines de semana y salir del liceo, el control del rendimiento escolar, los horarios de llegada nocturna o los programas de televisión y sitios de internet visitados. Al aplicar este índice³ y cruzarlo con los rendimientos de los alumnos, se constató una clara correlación entre alto involucramiento por parte de los padres y alto rendimiento académico de los alumnos.

Pero lo que interesa aquí es la correlación entre involucramiento y ocurrencia de episodios de violencia. A continuación se incluye la gráfica que da cuenta de los hallazgos según los agresores.

GRÁFICA 6. RELACIÓN ENTRE INVOLUCRAMIENTO FAMILIAR Y VIOLENCIA DIRECTA, SEGÚN AGRESORES



Fuente: elaboración propia

Los estudiantes que se identifican como agresores y tienen bajo involucramiento familiar agreden en forma más frecuente que los que tienen alto involucramiento en ambas formas de violencia. En el caso de la VSD, casi un 40% de los estudiantes de bajo involucramiento familiar agrede a sus compañeros y asciende a casi el 13% los que lo hacen hostigándolos. En la VFD, un 16,7% agrede a sus compañeros, la que en el 1,1% de los casos toma forma de hostigamiento.

³ El índice se construye con indicadores dicotómicos (está o no), los que se resumen en un índice sumatorio simple, que va de 0 a 7, sumando respuestas positivas. El alto involucramiento incluye puntajes 6 y 7 y el bajo, de 0 a 3.

Si bien desde el punto de vista teórico se le dio más importancia a la forma de funcionamiento de la familia que a su composición, de todos modos se quiso indagar si puede existir alguna relación entre la ocurrencia de episodios de violencia y las diferentes configuraciones familiares. En ambos liceos la mayoría de los estudiantes vive con ambos padres (un poco por encima o por debajo del 50%, según el liceo), seguido de quienes viven solo con la madre (30% en el liceo A y 34% en el liceo B).

TABLA 5. RELACIÓN ENTRE LA ESTRUCTURA FAMILIAR Y LA CONDICIÓN DE VÍCTIMA DE VSD

Víctima de VSD	NUNCA me ocurre	A VECES me ocurre	A MENUDO me ocurre	SIEMPRE me ocurre
Con mis padres	52 %	46%	28%	34%
Con mi padre	7%	8%	18%	5%
Con mi madre	35%	40%	36%	37%
Con mis abuelos	2%	2%	2 %	5%
Con otros familiares	2%	3%	11%	5%
En otra situación	2%	1%	5 %	15%

Fuente: elaboración propia

Por último, se cruzó el último nivel educativo alcanzado por ambos padres con la ocurrencia de episodios de violencia y no se encontró ningún tipo de vinculación. Lo que llama la atención es el alto porcentaje de estudiantes que no conoce dicho dato sobre sus propios padres (20%). También se cruzó la información sobre la ocupación de ambos padres, no encontrando tampoco ninguna correlación con la ocurrencia de violencia. Sí se encontró una información que puede ser reveladora de la vida familiar de los estudiantes, y del tiempo que sus padres les puedan dedicar, que es el alto porcentaje de padres que trabaja (89,3% en el liceo A y 87,30% en el B) y de madres que también lo hacen (73,6% en el liceo A y 78% en el B), con porcentajes que van desde el 0,6% al 4,5% de desocupados en ambos liceos, por debajo del porcentaje a nivel nacional.

El estudio también se concentró en comprender el tipo de dinámicas que tiene lugar dentro de los centros educativos y su vinculación con los episodios de violencia. A continuación se describen sus hallazgos principales.

Una población relativamente homogénea e integrada de alumnos y vínculos de cercanía con los profesores previene la aparición de situaciones de violencia.

Al identificar conductas violentas, un 12,3% de los estudiantes del liceo A expresa sufrir hostigamiento (violencia que experimenta “muchas veces” o “siempre”) y un 7,7% lo manifiesta en el liceo B. ¿En qué aspectos de la dinámica interna de los centros educativos pueden estar las pistas de explicación?

El vínculo entre los estudiantes obedece a factores vinculados con lo que ocurre principalmente dentro del centro educativo, pero también de atributos que vienen ya dados, como la zona de procedencia. Desde ese punto de vista, en general es visto de forma negativa que la composición de un centro educativo sea “de aluvión”, es decir, que reciba estudiantes de diferentes barrios, pues este aspecto dificulta la integración. Las autoridades del liceo A manifiestan que esta composición interna de su población estudiantil es un factor negativo para la integración entre los jóvenes. Al responder la encuesta, la mayoría de los estudiantes manifiesta tener amigos y amigas en el liceo y llevarse bien con ellos (un 67% agregando ambos liceos) y casi una cuarta parte expresa que se lleva bien con varios, pero con “nadie en especial”; un 8% manifiesta llevarse bien con dos o tres amigos y solo un 1% reconoce no tener amigos o amigas.

Al analizarse las dinámicas de funcionamiento interno de un centro y el otro, algunas características aparecen como posibles factores de neutralización de las situaciones de violencia en el liceo B. En primer lugar, algunos docentes lideran grupos de estudiantes que están interesados en colaborar con sus compañeros en este tema, con apoyo de la dirección. En segundo lugar, se destaca la planta física, con amplios espacios recreativos, que facilita la descarga de tensiones y que puede ser un factor positivo que otras plantas no permiten, como la del liceo A.

Por otra parte, hay un fuerte énfasis en la gestión, por parte de la dirección del liceo B, por apostar “al vínculo docente-alumno, al vínculo de los chicos, al respeto, a la tolerancia, no creo que se pueda dar una clase si hay un clima de violencia. Uno tiene que parar la clase, tienes que conversar, tienes que encauzar, tienes que encaminar. Forma parte de la tarea de educar” (Directora del liceo B).

En cuanto al vínculo entre los alumnos y los adultos de los centros, las respuestas dadas por los primeros en la encuesta permiten afirmar que son buenas: un 75% considera que los profesores los tratan bien. En general, son los alumnos de primer año los que tienen una mejor percepción del trato docente, lo cual es bastante lógico considerando la edad de sus pares de segundo y tercero, en el pico del conflicto con el mundo adulto.

Es importante también subrayar que un importante número de estudiantes, tanto en la encuesta como en los grupos focales, expresan que algunos de sus pares no han tratado en forma adecuada a algún docente (un 60% expresa en la encuesta que esto ocurre a veces o a menudo). Varios estudiantes por otra parte, reconocen el apoyo de los docentes: en los grupos focales nombraron adscriptos o profesores concretos que los escuchan y les dedican tiempo para atender sus demandas.

Finalmente, el estudio también permite una mirada a las consecuencias que la violencia genera en quienes se identifican como víctimas de ella, así como a las motivaciones de quienes se identifican como agresores.

Los estudiantes que sufren violencia reaccionan en su mayoría con violencia o con dificultades para procesar la agresión, mientras pocos de ellos piden ayuda a los adultos. Algunos estudiantes expresan miedo de asistir al liceo por diversas causas.

En la siguiente gráfica se da cuenta de las respuestas que dieron los estudiantes en la encuesta, al ser consultados por su reacción cuando son agredidos.

GRÁFICA 7. REACCIONES DE LAS VÍCTIMAS ANTE LAS AGRESIONES



Fuente: elaboración propia

Como se puede ver, casi la quinta parte de los estudiantes que se identifican como víctimas expresa que reaccionan contra quien lo atacó, seguido de un 16% que expresa indiferencia, probablemente ligada a la incapacidad de procesar la situación. Los estudiantes que recurren a adultos (persona del liceo y padres sumados) son un 13%. Vale la pena considerar el tema de las reacciones y los sentimientos de los estudiantes

que se autoidentifican como víctimas, desde las cifras absolutas, tal como se puede hacer con la información que aporta la tabla 6. Los estudiantes que sienten rabia son 256, los indiferentes son 170, los que sienten impotencia, tristeza o angustia (sumados) nada menos que 217 y hay 28 que expresan tener ideas de muerte.⁴

TABLA 6. SENTIMIENTO DE LAS VÍCTIMAS HACIA LAS AGRESIONES

Sentimientos asociados a la victimización	Porcentaje	Alumnos
No me pasa	52	741
Rabia – enojo	18	256
Impotencia	5	71
Tristeza	5	71
Angustia	5	71
Ideas de muerte	2	28
No siento nada especial	12	170

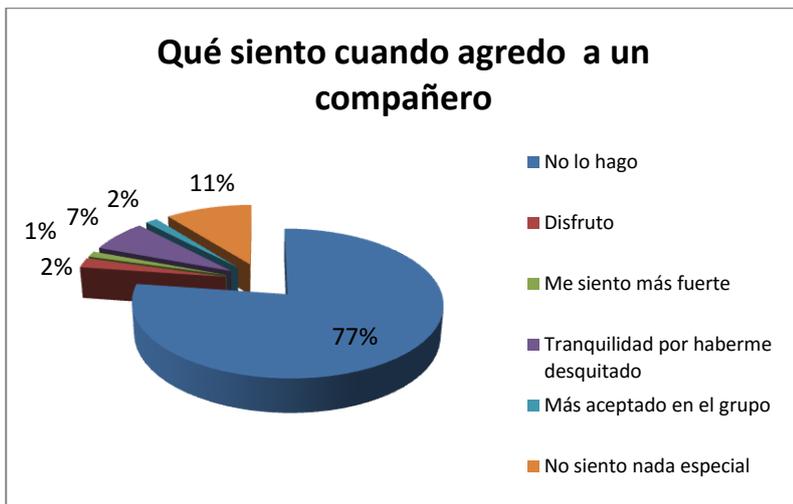
Fuente: elaboración propia

Al consultar a los estudiantes sobre los motivos por los que han sentido miedo, llama la atención que un 12% exprese que es por el trabajo que se realiza en clase y un 9% tiene miedo a uno o varios compañeros. En cifras absolutas se trata de 128 estudiantes que sienten miedo a uno o varios compañeros de liceo.

Por último, se intentó abordar los motivos por los cuales, quienes se identificaron como agresores, tienen dicha conducta en el liceo. El motivo principal es la indiferencia (“no siento nada en especial”) seguido de cierta “tranquilidad por haberse desquitado”. Un 2% dice sentirse más aceptado por el grupo luego de agredir a un compañero y otro 2% expresa que lo disfruta. Esta información se incluye a continuación.

GRÁFICA 8. SENTIMIENTOS DE LOS AGRESORES

⁴ El cuestionario no permite discriminar si se trata de ideas de muerte propia o vinculadas con quienes los victimizan, pero ambas cosas son igualmente graves.



Fuente: elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los hallazgos de este estudio, el hostigamiento (la violencia frecuente) es un fenómeno que ocurre en los liceos y para el cual apenas se está preparado y para lo que no se cuenta con herramientas sistemáticas desde la gestión de los centros o desde la esfera docente. Con el fin de aportar elementos para una necesaria discusión sobre el tema, se consignan algunos de los hallazgos y se los hace dialogar con la teoría existente.

Un primer resultado es que el hostigamiento afecta al 12,3% de los estudiantes del liceo A y el 7,7% de los del B, lo que genera un promedio de 10% de estudiantes que sufren *bullying*. Este porcentaje impacta por su peso ya que, además, debe ser complementado con el hecho de que hay otras formas de violencia menos frecuentes, ocasionales, pero que afectan a mayor cantidad de estudiantes.

Junto con este hallazgo, es muy significativo el peso de la violencia verbal. La frecuencia con que ocurre es llamativamente elevada: casi la mitad de los estudiantes en ambos liceos son agredidos en forma verbal e incluso esta violencia asume la forma de hostigamiento por parte del 9% de los alumnos de 3er año en ambos liceos.

Diferentes explicaciones se han planteado sobre este tipo de violencia en el marco de los centros educativos. Desde una perspectiva psicológica, se entiende que esta forma de expresarse es un distanciamiento y un desafío hacia las normas del lenguaje de los adultos. Desde este punto de vista, buscar cierto prestigio social entre los pares a partir de ciertas actitudes violentas mueve a los adolescentes en ese sentido (Bandura, 1975).

Otras explicaciones, desde una perspectiva sociológica, señalan que esta forma de hablar de los jóvenes obedece a la penetración en la enseñanza media de poblaciones con marcos socioculturales diversos. Dentro de estos marcos se incluye el “código de silencio” que opera en forma perversa, ya que borra toda empatía con el que sufre, al mismo tiempo que genera una cierta identificación con el agresor (Subirats y Alegre, 2006). Todavía otra explicación tiene que ver con la violencia verbal como resultado de una mala gestión de las emociones haciendo que la respuesta a estados emocionales como el miedo, la inseguridad o el enojo sea precisamente la agresión a los demás. Trabajos generados en el país apuntan a que la violencia es un síntoma de la falla que han tenido las normas de regulación de la convivencia, síntoma que los jóvenes ponen en evidencia (Viscardi y Alonso, 2013).

La violencia ocurre en ambos géneros y en todas las edades, pero se encontró una cierta mayor frecuencia entre los varones de 13 a 15 años. Otro hallazgo es que, a diferencia de lo que ocurre en otros países, hay un alto porcentaje de chicas que reconoce recurrir a la violencia física en forma ocasional. Esto coincide con percepciones de diversos actores del sistema educativo, específicamente quienes se desempeñan en el tramo del Ciclo Básico de la enseñanza media.

Dos hallazgos están vinculados a temas de la organización del sistema: que los repetidores sean quienes más ejercen violencia hacia sus compañeros y que los alumnos con mejor rendimiento (promovidos el año anterior) sean tres veces más hostigados que los demás. La concentración de repetidores en los turnos vespertinos y la mera existencia de la condición de repetidor hacen pensar que el sistema educativo en su forma de funcionamiento (criterios de evaluación, forma de asignación de los alumnos a los turnos) condiciona la existencia de estos fenómenos desde que el estudiante es evaluado y asignado a determinado liceo y turno. Temas de política educativa también deben ser considerados, tales como el sentido de la repetición o la asignación de los alumnos a los liceos sin un criterio pedagógico.

El alto número de repetidores y de estudiantes extra edad que se encontró en ambos liceos ya condiciona el clima del centro educativo antes de que las interacciones entre sus actores den comienzo y, posiblemente, así sucede en decenas de liceos. La repetición como instrumento pedagógico ha sido cuestionada en forma reciente en el país y su consecuencia casi automática (la deserción) ha sido centro de numerosos estudios (Aristimuño, 2009; De Armas y Retamoso, 2010; Fernández y Bentancur, 2008; Mancebo, 2010).

El tema de la relación entre los alumnos y sus profesores arrojó información reveladora. Por un lado, los alumnos manifiestan, en su gran mayoría, que se sienten muy bien y bien tratados por los profesores, a la vez que reconocen que algunos de sus pares no tratan bien a los docentes, en la línea de lo encontrado por otros estudios. Los estudiantes violentos que distorsionan el buen funcionamiento de las clases ocasionan uno de los principales problemas de convivencia que tienen hoy los liceos, como señalan otros trabajos realizados en el país con delegados de centros de enseñanza secundaria (Conteri, 2012).

Los estudiantes reclaman atención por parte de los adultos pero, a la vez, no recurren a ellos cuando tienen problemas, como emerge de la encuesta. El estudio de las sanciones que los profesores ponen en clase revela que hay mucho por mejorar en el tema del relacionamiento entre ambos colectivos, ya que mostró que el 60% de las sanciones se debe a conflictos entre los alumnos y sus profesores (conversar, molestar, etc).

En forma complementaria, al profundizarse en los lugares donde ocurren los hechos de violencia, el estudio presentó uno de los hallazgos más sorprendentes: la presencia de los profesores no es disuasiva de la violencia, ya que el aula es el primer lugar donde ocurre. Este hallazgo remite a una serie de aspectos que están relacionados, tales como las condiciones de trabajo de los profesores, el tamaño de los grupos que deben manejar, qué se entiende por autoridad por parte de unos y otros, y la ausencia o baja presencia **¿de qué?** en el sistema de capacitaciones y estrategias que ayuden a los docentes en los temas de convivencia y manejo de situaciones violentas.

Dan Olweus subraya la importancia de la labor de los docentes en los centros educativos para la prevención y tratamiento de los episodios de violencia: “Las actitudes, las costumbres y la conducta del personal de la escuela, en especial las de los profesores, son factores decisivos para la prevención y el control de los actos de intimidación, y para la reorientación de estas conductas por canales más aceptables socialmente” (1998: 66).

En cuanto al rol de las familias, el estudio encontró que su involucramiento en la vida de los hijos es un factor determinante en los niveles tanto de victimización como de agresividad de los jóvenes (funcionando en sentido inverso); que la pertenencia a una familia biparental es un factor de protección y que ni las trayectorias educativas ni la ocupación de los padres tienen relación con la aparición de conductas violentas. El primero de los hallazgos confirma, con datos empíricos, una noción que ha estado por

años en el saber colectivo docente: que los alumnos con problemas de rendimiento o conducta suelen tener familias que se involucran poco en sus vidas. En esta investigación se comprobó que cerca de un tercio de los estudiantes pertenecen a hogares con bajo involucramiento, lo que coincide con trabajos previos hechos en el país, donde se ha reportado, por ejemplo, niveles de bajo involucramiento que rondan el 32% (Aristimuño, Bentancur y Musselli, 2011). Más allá de la configuración familiar, lo importante es que se ejerza la función paterna, lo que Silvia Bleichmar define como “dos generaciones con cierta estabilidad en el ejercicio de sus funciones” (2012: 128). Desde un punto de vista complementario, Catherine Blaya (2010) señala, desde el análisis de las familias, que las condiciones familiares concretas en las que han crecido muchos jóvenes pueden estar explicando la hostilidad hacia el entorno.

La violencia en las redes sociales también es un hallazgo relevante constatándose que un 10% de los estudiantes admite que es hostigado por este medio. Lo que resulta difícil para el manejo del tema es que no existe legislación en el país para hacer frente al fenómeno, a pesar de varias iniciativas que fueron presentadas pero nunca aprobadas (la única ley aprobada no se refiere al tema del hostigamiento virtual). Es decir, si se constata la agresión por redes sociales, las autoridades de un liceo no tienen marco normativo para actuar.

En cuanto a las consecuencias del hostigamiento, resultó muy revelador que, en la encuesta, 128 estudiantes expresaran que tienen miedo de asistir a su liceo porque le tienen miedo a uno o varios compañeros, o que 28 estudiantes víctimas de violencia por parte de sus compañeros les provocaba ideas de muerte.

Finalmente, aun con las limitaciones que un estudio acotado a dos centros educativos puede tener, y subrayando la necesidad de que se realicen más investigaciones sobre el tema, sus hallazgos más salientes sugieren algunas consecuencias para el ámbito de las políticas educativas.

El fuerte de las medidas debería estar ubicado en el nivel de los centros educativos. A este nivel, las principales medidas deberían apuntar a: formar docentes especializados en temas de convivencia; generar actividades de integración, en lo posible a cargo de estudiantes; mejorar la distribución entre los turnos de los estudiantes intentando equilibrar el peso específico de los repetidores; crear acuerdos de convivencia en los que participen, principalmente, profesores y estudiantes; insistir con ideas innovadoras para la integración de las familias; mejorar la vigilancia de espacios comunes en los liceos, y establecer protocolos para intervenir en casos de violencia; aplicar sanciones

(previamente acordadas con los estudiantes) para la ocurrencia probada de hostigamiento.

A nivel de aula, parece urgente generar acuerdos de comportamiento en el aula prohibiendo en forma explícita la violencia verbal; generar espacios de protección de las víctimas; crear grupos de trabajo de estudiantes con el cuidado de equilibrar perfiles diferentes; identificar alumnos con liderazgo positivo de forma de integrarlos al trabajo preventivo de las situaciones violentas. Olweus resume las medidas: “Tres medidas de aula: no hostigaremos a otros alumnos, intentaremos ayudar a los que sufran agresiones, nos esforzaremos en integrar a los alumnos que se aíslan con facilidad” (1998: 95).

A nivel de sistema, hay numerosas medidas que se podrían tomar (además de habilitar y contribuir a la consolidación de las de los dos niveles anteriores) como por ejemplo: realizar una completa capacitación de profesores en los temas de violencia, incluyendo especialmente profesores de docencia indirecta (como los adscriptos); solucionar el vacío normativo que existe hoy en el tema del hostigamiento electrónico o *cyberbullying*; mejorar todo lo relativo a la prevención del fracaso escolar apuntando a la detección temprana de estudiantes con bajo rendimiento y revisando profundamente el instrumento de la repetición, y estudiar la posibilidad de una distribución más equilibrada entre centros educativos de los estudiantes repetidores (mientras los haya) y extra edad evitando la concentración en algunos centros y turnos.

La adolescencia es una etapa de la vida llena de promesas pero a la vez de conflictos. Lo que ocurre en los centros educativos deja huellas que cada estudiante podrá o no manejar en su vida adulta, huellas en lo académico pero también en la conformación de su personalidad, su capacidad de relacionamiento y su proyecto de vida. La creación de entornos favorables para los aprendizajes y la integridad psicológica y física de los estudiantes es una responsabilidad social y ciertamente un derecho de éstos.

BIBLIOGRAFÍA

Aristimuño, A. (2009) El abandono de los estudios de nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio, REICE*, 7 (4), pp. 180-197. Disponible en <http://www.rinace.net./reice/numeros/arts/vol7num4/art9/pdf> [Accedido en octubre 2013].

- Aristimuño, A., Bentancur, L. y Musselli, S. (2011) *¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo*. Montevideo: UNICEF-Universidad Católica del Uruguay.
- Bandura, A. (1987) *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1999) *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Bouwer.
- Barg, G. (2012). Bullying: asignatura aplazada en la práctica. en D. Trías y A. Cuadro (eds.) *Psicología educativa. Aportes para el cambio educativo*, 141-158, Montevideo: Magro.
- Barg, G. (2013) *Memoria emocional de la ansiedad: datos electrofisiológicos y conductuales*. Tesis de doctorado. Universidad de Palermo. Disponible en www.palermo.edu/biblioteca [Accedido en noviembre de 2014].
- Blaya, C. (2012) Factores de riesgo escolares. En A. Serrano, *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, (pp.165-187). Barcelona: Ariel, 2006
- Bleichmar, S. (2012) *Violencia social - violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc, 2012.
- Conteri, C. y Rodríguez, C. (2012). *En palabras de los estudiantes. Sistematización de los encuentros nacionales de estudiantes de secundaria*. Montevideo: UNICEF.
- Fernández, T. y Bentancur, N. (2008). La enseñanza media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE)*, 6(4).
- Foucault, M. (1979) *Microfísica del poder*. Madrid: de La Piqueta.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999) *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Junta Nacional de Drogas (2011). *Sobre ruidos y nueces. Observatorio uruguayo de drogas*. Montevideo. Disponible en http://www.infodrogas.gub.uy/html/publicaciones/docs/201107_sobre_ruidos_y_nueces.pdf.
- Mancebo, M. E. (2010). La inclusión educativa: un paradigma en construcción. *IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas educativas*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario: 2010.

- Monclús, A. (2005) La violencia escolar: perspectiva desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13-32.
- Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2006) El acoso escolar. En A. Serrano, *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 79-107). Barcelona: Ariel.
- Ortega, S. (2010) Algunos indicadores sobre violencia y su uso en el diseño de una política de prevención". En A. Furlán (ed.) *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 117-143). Buenos Aires: Noveduc.
- Proyecto Humano: Centro de Mediación de Conflictos. Disponible en <http://maestriafelix.blogspot.com.uy/2010/11/proyecto-humano-centro-de-mediacion-de.html> [Accedido en noviembre de 2014].
- Reguillo, R. (2012) *Culturas juveniles*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Saucedo, C. (2010). Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela. En A. Furlán (ed.) *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 55-71). Buenos Aires: Noveduc.
- Serrano, A. (2006) *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Sinay, S. (2007) *La sociedad de los hijos huérfanos*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Subirats, J. y Alegre, M. (2006) Convivencia social y convivencia escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 12-18.
- Vasen, J. *Las certezas perdidas. Padres y madres ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013) *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: ANEP.

Recibido el 6 de junio de 2015
Revisado el 25 de setiembre de 2015
Aceptado el 12 de noviembre de 2015