



Huellas

Revista del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela

Revista Huellas

Presentación Semestral

Publicación del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.

Limq-Perú

Año 1/Número 3. Diciembre del 2015

Director: *Julio César Carozzo Campos*

Diseño: Alexander Odar Gala Carpio

Óleo: *Ever Arrascue*

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad del autor y no necesariamente reflejan los criterios de los editores.

Pueden hacer uso de los contenidos de esta Revista siempre que reconozcan la fuente de procedencia.

Dirección electrónica: observatorio@observatorioperu.com
jccarozzo@observatorioperu.com

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

<i>Rosario Ortega Ruiz</i>	<i>Universidad de Córdoba-España</i>
<i>Antonia Vallés Arándiga</i>	<i>Universidad de Alicante-España</i>
<i>Alejandro Castro Santander</i>	<i>Universidad Católica de Mendoza-Argentina</i>
<i>Marco Murueta Reyes</i>	<i>Universidad Nacional Autónoma de México-México</i>
<i>Gladys Rocío Campos Cáceres</i>	<i>Universidad Pontificia Bolivariana-Colombia</i>
<i>Eduardo Viera</i>	<i>Universidad de la República Oriental del Uruguay</i>
<i>Mario Molina</i>	<i>Argentina</i>
<i>Mario Morales Navarro</i>	<i>Universidad de Santiago de Chile-Chile</i>
<i>Rosario Asebey Morales</i>	<i>Universidad Autónoma de Querétaro-México</i>
<i>José Saúl Bravo</i>	<i>Chile</i>
<i>Carmen Cubero Venegas</i>	<i>Universidad de Costa Rica-Costa Rica</i>
<i>María Martha Durán</i>	<i>Universidad Estatal a Distancia-Costa Rica</i>
<i>Francisco Córdoba-Alcaide</i>	<i>Universidad de Córdoba-España</i>

COMITÉ EDITORIAL NACIONAL

Héctor Lamas Rojas

Academia Peruana de Psicología

Alberto Quintana Peña

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Guillermo Yoshikawa

Colegio América del Callao

Gina Chávez Ventura

Universidad César Vallejo-Trujillo

Jorge Jaime Cárdenas

Consejo Nacional de Educación

Eduardo Haro Estabridis

Psicólogo-Experto en Adicciones

CONTENIDO

Presentación	Pág 6
 1. Bullying: ¿A qué silencio nos referimos?.	
<i>Julio César Carozzo Campos.....</i>	Pág. 7
 2. Estilos de crianza Y violencia escolar on Line en estudiantes de 3°, 4° Y 5° de secundaria	
<i>Alberto Quintana Peña y Gabriela Ruiz Sánchez.....</i>	Pág. 13
 3. Convivencia escolar y calidad educativa.	
<i>Luis Benites Morales.....</i>	Pág. 18
 4. Abuso sexual infantil.	
<i>Héctor Lamas Rojas.....</i>	Pág. 29
 5. Proyecto de prevención e intervención interdisciplinaria de la violencia escolar en las unidades educativas urbanas y rurales fiscales del municipio de Sucre (2013 – 2014).	
<i>Isaac Kukoc Paz y Ronald Fortún Calderón</i>	Pág. 36
 6. Cultura inclusiva y bullying.	
<i>Julie Lasso Daza.....</i>	Pág. 44
 7. Entrevista a Julio César Carozzo Campos.	
<i>Elsa Natali González González y Tania Bornaz Villagarcía.....</i>	Pág. 47
 NOTICIAS DE INTERÉS	
 Implicancias de la modificación de la ley del serums en la prevención de la violencia escolar.....	Pág. 52
 Modificar la Ley 29719.....	Pág. 56
 Información de las II Jornadas Internacionales Convivir para Vivir.....	Pág. 59

PRESENTACIÓN

La Revista Huellas llega a su publicación N°3 y junto a ello, el anuncio de importantes novedades para sus próximas ediciones, lo cual redundará en mayores exigencias y responsabilidades en nuestro trabajo de divulgación de los estudios e investigaciones nacionales y regionales sobre la convivencia y la violencia escolar.

Lo primero que deseamos resaltar es que la Revista Huellas ya cuenta con una plana de excepcionales profesionales y académicos que integran el Consejo Editorial Nacional e Internacional cuyos integrantes aparecen en este número, a quienes agradecemos su compromiso con nuestra iniciativa de batallar por la conquista de una escuela en donde la convivencia democrática participativa sea una realidad que ofrezca a todos sus integrantes la calidad de vida que se requiere para el logro de mejores aprendizajes y, en segundo lugar, participamos el requerimiento de una formalidad que determina que en lo sucesivo todas las contribuciones que se reciban para su publicación deberán ajustarse a los requisitos que se señalan en este número, acorde a los estándares de rigor.

Por otro lado consideramos que es sumamente importante informar a la comunidad de psicólogos de la existencia de un ante proyecto de ley para modificar la Ley 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas, que fuera promulgada en el mes de Junio del año 2011 y cuya aplicación ha pasado inadvertida por completo por la escasa voluntad y desinterés del MINEDU. Es cierto que la aludida Ley 29719 guarda muchas limitaciones, como el Observatorio las señaló desde un principio, y que reclamaba correcciones en su texto, lo que se algún modo fue subsanado con la aprobación del DS N° 10-2012-ED, Reglamento de la Ley 29719 que, del mismo modo, fue olímpicamente ignorado por las autoridades educativas; sin embargo llama a seria preocupación las aberraciones que se proponen en el ante proyecto que se pretende consumir en el Congreso de la República, sin que el Colegio de Psicólogos del Perú haya emitido una opinión en defensa de los fueros laborales y profesionales de los psicólogos. Los psicólogos tienen funciones y responsabilidades profesionales especializadas que no son equiparables a la de las trabajadoras sociales, como lo pretende burdamente el ante proyecto que comentamos. Tampoco se puede permitir que se autorice a las instituciones educativas públicas y privadas, recurrir a contratar egresados para cubrir la plaza de psicólogos titulados y habilitados para ello. Desde estas páginas exhortamos a las autoridades del Congreso de la República y del MINEDU a desistir de este intento de lesionar los derechos profesionales de los psicólogos y a convocar a un debate con las instituciones profesionales y las organizaciones civiles que vienen llevando a cabo notables esfuerzos para mejorar el clima de las instituciones educativas de donde han acumulado valiosas experiencias que deben ser atendidas.

BULLYING: ¿A QUÉ SILENCIO NOS REFERIMOS?

Julio César Carozzo Campos



Julio César Carozzo Campos. *Presidente del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela. Past Decano Nacional del Colegio de Psicólogos del Perú. Premio Nacional del Área Social Comunitaria del Colegio de Psicólogos del Perú. Consultor Educativo en temas de Violencia y Convivencia Escolar.*

BULLYING: ¿A QUÉ SILENCIO NOS REFERIMOS?

Julio César Carozzo Campos

Introducción

No obstante la creciente familiarización que se viene alcanzando con lo que representa el bullying en la vida de los escolares, aún se está lejos de valorar claramente su dinámica relacional y los estragos que se producen en quienes componen la triada del bullying. Por ejemplo, de qué modo el umbral de sensibilidad de quienes son víctimas del bullying marcan reacciones y respuestas imprevistas, inesperadas e intensas a las habitualmente percibidas, capaces de conducir al suicidio a niños, niñas y adolescentes o, también, en la necesidad de hurgar un poco más sobre la pertinencia de detenernos solamente con los estudiantes en calidad de cómplices pasivos del bullying en su condición de espectadores y obviar a los adultos de la escuela y a los padres de familia que hoy están más y mejor informados de los riesgos a los que están expuestos los niños y adolescentes en la escuela. El entorno social y hasta los mismísimos profesionales esperan cierta uniformidad de respuestas en las víctimas ante los mismos estímulos de maltrato y hostigamiento, por lo que les cuesta admitir una realidad que se esmera en enseñarnos todo lo contrario y, por esa razón, hay quienes pueden llegar al suicidio mientras una gran mayoría de las víctimas no, pese a que la violencia que recae sobre ellos es muy parecida o incluso puede llegar a ser mayor.

Para estos casos lo más simplista parece ser el de esgrimir una explicación que invoca la anormal sensibilidad de la víctima, incapaz de mostrar la necesaria dosis de tolerancia a estímulos aversivos o punitivos que la mayoría de los individuos de su misma edad sabe resistirlos sin dificultad, o a reaccionar con suficiente energía para rechazar al agresor, lo que podría ser válido sólo en algunos casos, pero de ninguna manera en todos. También debemos decir que el convencimiento de que la ley o código del silencio es una de los principales obstáculos para terminar con el bullying en la escuela no ha pasado inadvertido, y por esa razón los especialistas en el tema reconocen la necesidad de proponer estrategias que terminen en forma definitiva con este pesado lastre.

Pero nos parece que no podemos seguir pasando por alto el riesgo que implica el silencio, la insensibilidad y la inacción de la sociedad adulta frente al bullying y el acoso en la escuela, máxime cuando su negligencia deviene en una tácita permisión y tolerancia a hechos de violencia que acaban con la vida y el bienestar de niños y adolescentes.

EL CODIGO DEL SILENCIO

En la producción del bullying existe la concurrencia de tres agentes: el agresor, la víctima y los espectadores. Una de las particularidades más preocupantes en el bullying es el dominio del silencio sobre lo que le ocurre a las víctimas, y que se conoce como código del silencio o conspiración del silencio.

Esto significa que las partes involucradas en forma directa e indirecta en el bullying guardan silencio sobre los sucesos de violencia que presencian y, de este modo, se hace más difícil la detección de los hechos y la identificación de los agresores, pero sobre todo, la pasividad de los espectadores acrecienta la vulnerabilidad de la víctima y la impunidad de los agresores. El bullying se produce habitualmente lejos de la presencia de los profesores y otros adultos, quienes deben desplegar un trabajo de averiguación con las víctimas y los espectadores, artífices de ese código del silencio que nos interesa examinar (Carozzo, 2013)

La víctima, que debería ser la más interesada en hablar sobre lo que le pasa, es quien menos

voluntad de denuncia tiene, porque además de ser amenazado por el matón y temer sus represalias, el grado de indefensión, vulnerabilidad y temor que posee es muy grande, por lo que la víctima se convierte, de este modo, en el mejor aliado y cómplice involuntario de su agresor. Los espectadores, que no faltan en los actos de agresión, tampoco se muestran dispuestos a denunciar al agresor por razones diversas:

1. Miedo a sufrir las represalias del matón y el desprecio de sus compañeros que lo motejarán de soplón, cobarde y traidor por delatar a un compañero.
2. Porqué han sido diligentemente educados desde su hogar a no meterse en problemas ajenos, han sido educados en la insolidaridad.
3. Porque carecen de habilidades sociales para intervenir y parar la agresión en forma asertiva. La pasividad es su mayor característica.
4. Porque disfrutaban de los malos tratos contra sus compañeros, y
5. Porqué creen que la víctima se lo merece por meterse en problemas o no saber defenderse.

Avilés, J.M. (2012), refiere que los espectadores son pasivos ante los actos de violencia contra uno de sus compañeros porque consideran que no es asunto suyo y no tiene porque inmiscuirse (indiferentes), o porque temen ser elegidos como las próximas víctimas del matón por el hecho de oponerse a él (miedo a intervenir) y porque piensan que las víctimas se merecen lo que les ocurre por no saber defenderse (connivencia de los testigos).

Por su parte Isabel Fernández (2005) al referirse a los espectadores afirma que en ellos destaca su actitud pasiva y complaciente ante la injusticia, además de manifestar una clara falta de solidaridad. Olweus (1993) ha interpretado la falta de apoyo de los compañeros hacia las víctimas como el resultado de la influencia que los agresores ejercen sobre los demás, hechos muy frecuente en estos procesos. Sin embargo la pasividad o indolencia que muestran los espectadores no se limita al temor frente al agresor y a la recurrente tolerancia de todos respecto al agresor en la escuela, sino que, **a ello se debe añadir la formación que nuestra cultura nos provee y tiene el sello de la no solidaridad con el otro.** (Las negritas son nuestras)

Rosario Ortega (1998) nos dice que el espectador experimenta una disonancia moral de culpabilidad porque le están pidiendo que aplauda, o al menos ignore, una crueldad de la que el espectador no es responsable como agente, pero si como consentidor. El espectador del abuso entre compañeros puede también verse moralmente implicado, cuando participa de convenciones y falsas normas referidas a la necesidad de callar, es la ley del silencio.

La especial importancia que viene cobrando el estudio del papel de los espectadores en el bullying tiene una clara relación con el perfil que se le atribuye a la víctima, porque todas ellas –las víctimas- se encuentran habitualmente aisladas, cuentan con pocos o ningún amigo, son bastante impopulares y la actitud que asumen los espectadores robustece esas condiciones en la víctima y perpetúa su indefensión.

Se puede apreciar que los factores que inciden esencialmente para la existencia de los espectadores son de carácter individual, es decir, o bien el temor ante lo que pueda hacer el agresor, la falta de habilidades sociales para intervenir y frenar las acciones de violencia, la antipatía hacia el compañero o el no tener vínculos amicales con la víctima. Los factores de riesgo, entonces, para la existencia de los espectadores indolentes e indiferentes parecen ser estrictamente individuales y personales; y en consecuencia toda medida educativa o interventiva que se formule debe ser dirigida a la individualidad del agente. Lo que los individuos puedan haber recogido del entorno

social a través de su proceso de socialización no tendría mayor relevancia, lo que configuraría, según nuestro parecer, una grave omisión (Carozzo, 2014)

La actitud de indiferencia y/o complicidad de los espectadores en el bullying es un patrón comportamental aprendido de la sociedad adulta desde el hogar, pasando por los modelos societarios que alientan la resolución de conflictos basada en la asimetría de poder y premian la impunidad de los abusadores. La idea que se tenga para acabar con estas excrescencias sociales pasa, entonces, por la necesidad de revisar y cambiar los estilos de comportamiento que la cultura promueve y alienta, con la pasividad de la familia y la escuela.

EL SILENCIO DE LOS OTROS

El silencio sigue siendo el mejor aliado del bullying, no cabe la menor duda, pero ¿a cuál de los silencios debemos referirnos?, ¿al de los estudiantes (agresor, víctima y espectadores); al de las instituciones educativas que se mantienen renuentes a aceptar la existencia del bullying en las escuelas; al de las autoridades educativas y del Estado que abandona a su suerte a los estudiantes; al de los docentes, que en una elevada proporción siguen ajenos a este drama de sus alumnos; al de los padres de familia, que siguen aferrados a la idea de que los problemas que ocurren en las escuelas no son responsabilidades de ellos; al de los medios de comunicación de masas, quienes emplean los incidentes del bullying para denostar contra las familias de los agresores y la pasividad de los docentes y directores al tiempo que sensacionalizan el drama de los estudiantes y luego callan a la espera de otro nuevo suicidio o incidente de gravedad; o al de la sociedad en general que muestra una extraña indiferencia a la tortura que padecen cotidianamente sus familiares en las escuelas? Todos ellos están enterados de la presencia del acoso entre iguales en nuestras escuelas, conocen de los estragos dañinos del bullying en los escolares y saben de las devastadoras consecuencias al proceso de aprendizaje en las escuelas, empero, ya hasta los especialistas callamos ante este bochornoso mutismo de los otros.

Por cierto que los psicólogos y demás especialistas han estado y siguen interesados en el silencio que proviene de los espectadores del bullying en las escuelas, quienes casi nunca están ausentes en estos acontecimientos y tienen mucho que ver en su perpetuación. El rol que pueden llegar a tener los espectadores para todas las acciones preventivas e interventivas que se tracen en la escuela es inestimable y ello los hace irremplazables para esta tarea preventiva. Esta lectura de los especialistas es correcta y no deber descuidarse.

Pero también es cierto que el bullying rebasa con largueza el espacio escolar y su connotación es principalmente social y no solamente escolar. Su manifestación reconoce el condicionamiento de factores extra escolares como la familia, el contexto social y los medios de comunicación, por ejemplo, los cuales sellan la reconocida multicausalidad del bullying. La indiferencia e inacción de los padres de familia y la comunidad social, de los medios de comunicación de masas y de las autoridades responsables del sistema educativo son tan poderosas que asfixian y anulan toda iniciativa que se oriente a tentar cambios sustanciales en la escuela en busca de desacelerar la violencia allí instalada, como podría ser la institucionalización de la convivencia democrática en las comunidades educativas. De este silencio no se habla, como si se tratara de instituciones ajenas a la actividad escolar y educativa.

Una evidencia de lo afirmado es que el abordamiento del bullying y la violencia en la escuela, que no puede ser tratado exclusivamente desde la escuela aún cuando se instale el Comité de Convivencia Democrática, requiere de los actores del Estado y sus decisiones (nuevas políticas

educativas que privilegien una convivencia democrática, la equidad y el respeto a la diversidad; el otorgamiento de recursos económicos, técnicos y humanos para promover un clima institucional que haga realidad la calidad de vida en las escuelas; el cambio de contenidos en la formación inicial de los profesores, etc.). También se necesita de las familias y su involucramiento activo en la educación para la vida y de la comunidad toda, entre las más inmediatas. ¿Se tiene cabal conciencia de estas necesidades?

El pertinaz silencio del Estado y su mezquindad para priorizar la seguridad de los niños y adolescentes en las instituciones educativas, es tan o más cruel y letal que el que proviene de los agresores escolares. Muchos directores y directoras de las instituciones educativas que se empecinan en negar la existencia del bullying en sus colegios, por miopía o puro afán mercantilista, desamparan y agravan la situación de las víctimas del bullying, dando lugar a una violencia secundaria contra las víctimas y, por ende, a una violencia institucional por omisión, porque desconociendo los elementales derechos a la seguridad y al bienestar que le asisten a los niños y adolescentes que pueblan las instituciones educativas, deja de hacer lo que es de su entera responsabilidad.

En cuanto a los padres de familias, como en el caso de los espectadores escolares, podemos identificar tres tendencias: la primera es la de los padres que siguen creyendo que el bullying es un comportamiento natural de los chicos y que se superará con el correr del tiempo, por lo que sus actitudes son completamente pasivas e indiferentes al acoso entre iguales; la segunda es una tendencia en los padres del agresor, los que se muestran soberanamente insensibles de lo que padecen las víctimas y no son pocos lo que se sienten orgullosos que sus hijos se hagan respetar entre sus compañeros, aunque sea a costa de su matonismo, alardeando que prefieren que sus hijos sean tiburones antes que carne de tiburón; y finalmente la tercera tendencia está compuesta por los padres de la víctima, que como sus hijos, no hablan del acoso que viven sus hijos y del que se enteran y confían que todo se arregle sin llegar a mayores. En no pocos casos asumen una actitud de sobreprotección de sus hijos y reclaman a la escuela que brinden mayor protección a su hijo y a todos quienes sufren de acoso, desconociendo por cierto que con ello se afianza la vulnerabilidad del menor.

¿QUE HACER?

La Ley 29719 y su Reglamento (DS N°. 010-2012-ED) consagran la implementación de la Convivencia Democrática en las instituciones educativas, su ámbito de aplicación, las responsabilidades de los agentes educativos y cuál debe ser la composición del Comité de Convivencia, entre algunos de sus más importantes articulados. Cabe resaltar que las Reglas o Normas de Convivencia en cada institución educativa deben ser acordadas por consenso por los miembros del Comité de Convivencia, el mismo que está integrado por directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. Las normas legales aludidas también regulan las responsabilidades de los Gobiernos Regionales (Artículo 8 del Reglamento) en la gestión del Comité de Convivencia, el desarrollo de investigaciones, elaboración de estadísticas, contrato de profesionales de la psicología para la prevención del bullying en las escuelas y supervisión y monitoreo sobre el cumplimiento de la Ley y su Reglamento, lo cual debe hacerse en coordinación con las Direcciones Regionales de Educación.

¿Cuánto de estos mandatos legales se están cumpliendo? Nada o casi nada de ellos se está aplicando, lo que pone en evidencia que la existencia de una norma legal, por sí misma, no asegura ningún cambio sustancial sobre la realidad que pretende regular. Las enmiendas legales que se pretenden en el Congreso de la República son un señuelo para distraernos sobre la poca voluntad de los responsables políticos en materia educativa y la invitación para que los padres de familia judicialicen los casos de bullying en las escuelas o la pretensión de psiquiatrizar el acoso entre iguales como claman entusiastamente sectores interesados. En realidad se trata de una peligrosa treta para despojar a los educadores de su más genuino y valioso rol profesional: educar a los estudiantes para la convivencia democrática para la vida. El insuficiente número de psicólogos para satisfacer lo estipulado por la

Ley, que es otro de los socorridos argumentos para justificar la inacción, se tiene que suplir mediante la socialización de los conocimientos profesionales de los psicólogos en los docentes, padres de familia y los propios estudiantes, a lo que se le debe añadir la modificación de la Ley del SERUMS para que los psicólogos tengan la oportunidad de ofrecer durante un año sus bondades profesionales en los centro educativos.

Hace falta que los directores, docentes y padres de familia, los actores de ese otro silencio, impulsen con energía y decisión el establecimiento de los Comité de Convivencia Democrática en sus instituciones educativas, promuevan en forma sostenida la ineludible capacitación de todos los agentes educativos y se decidan a echar andar su iniciativa con absoluta responsabilidad y convicción de que eso es lo mejor para la escuela y para la salud social de los estudiantes y de los docentes. Basta una pizca de sensibilidad y audacia para empezar desde las aulas el cambio que reclama el sistema educativo.

*El gran contubernio del silencio que domina la actualidad educativa es un devastador factor de riesgo para los niños, niñas y adolescentes expuestos permanentemente a los predadores que hacen de las suyas en la más completa impunidad. A esta violencia offline se le viene añadiendo en forma creciente la violencia online, la que tiene mayores dificultades de encararse con eficiencia si se perpetúan los silencios. Como aseveraba Paulo Coelho: **“Si piensas que la aventura es peligrosa, prueba la rutina, es mortal”**.*

REFERENCIAS

Avilés M. José María (2012) Manual contra el Bullying. Guía para el Profesorado. Ediciones Libro Amigo. Lima.

Carozzo, Julio César (2012) Bullying en la Escuela: Interrogantes y Reflexiones, en Benites L, Carozzo J. Horna V, Palomino L, Salgado C, Uribe C, Zapata L. (2012) Bullying y Convivencia en la Escuela. Aspectos Conceptuales, Aplicativos y de Investigación. Dennis Morzan Delgado, Impresiones y Empastes. Lima.

Carozzo, J., Benites, L., Horma V., Zapata L. (2012) El Bullying no es juego. Guía para Todos. Dennis Morzan Delgado Impresiones y Empastes. Lima.

Carozzo J., Benites L., Zapata L. (2012) ¿Es la escuela un lugar seguro? en Marco Eduardo Murueta y Mario Orozco Editores, Psicología de la Violencia. Causas, Prevención y Afrontamiento, 2 Tomos, Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, México.

Carozzo, Julio César (2015), Los espectadores y el Código del Silencio, Revista Espiga, Año XIV-Nº 29 Enero-Junio 2015, UNED, Costa Rica.

Fernández, Isabel (2005) Escuela sin violencia. Resolución de Conflictos. Alfaomega-Narcea. Lima.

Merino C., Carozzo J., Benites L. (2012) Bullying in Perú. A code of silence? en Handbook of School Violence and School Safety. Edited by Shane R. Jimerson, Amanda B. Nickerson, Matthew J. Mayer y Michael J. Furlong. New York.

Olweus, D. (1998) Conductas de acoso y amenaza entre escolares, Ediciones Morata, S.L. Madrid.

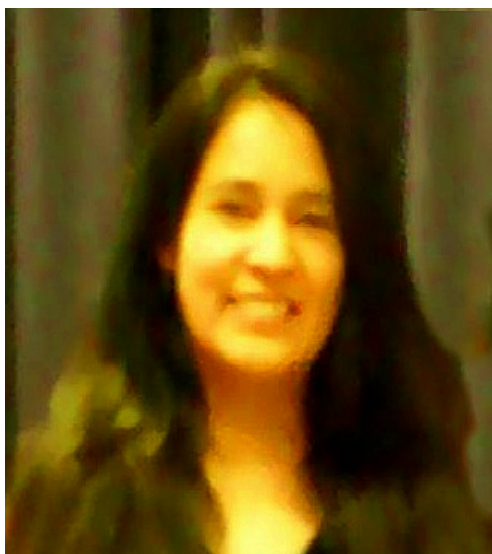
Ortega, Rosario y colaboradores (1998) La convivencia escolar: Que es y cómo abordarla. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. España.

ESTILOS DE CRIANZA Y VIOLENCIA ESCOLAR ON LINE EN ESTUDIANTES DE 3°, 4° Y 5° DE SECUNDARIA

Alberto Quintana Peña y Gabriela Ruiz Sánchez



Alberto Quintana Peña. Evaluador Externo con fines de Acreditación registrado en el SINEACE. Investigador y Profesor Principal de la UNMSM. Investigaciones acerca de la violencia adolescente y bullying del 2007 a la actualidad. Docente de post grado desde 1998 en Facultades de Psicología y Educación. Jefe de la Unidad de Calidad Académica y Acreditación de la Facultad de Psicología de la UNMSM.



Gabriela Ruiz Sánchez. Licenciada en educación y docente en ejercicio en la UGEL05 del MINEDU. Estudios de Maestría con Mención en Psicología Educativa en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Coautora de artículos acerca de los Espectadores de Bullying en la Escuela en la Revista de investigación de Psicología de la UNMSM.

ESTILOS DE CRIANZA Y VIOLENCIA ESCOLAR ON LINE EN ESTUDIANTES DE 3°, 4° Y 5° DE SECUNDARIA

Alberto Quintana Peña y Gabriela Ruiz Sánchez

RESUMEN

Este estudio tuvo como finalidad analizar la relación entre los estilos de socialización parental y la violencia escolar on line, en estudiantes de 3°, 4° y 5° de secundaria. Al respecto se investigó una muestra de 560 adolescentes de ambos sexos entre 13 y 17 años provenientes de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana. A esta muestra se le administro la escala de estilos de socialización parental en la adolescencia (ESPA 29) y el Cuestionario de Cyberbullying de Calvete, E., Orue, I., Estevez, A., Villardón, y Padilla, P. (2009). Encontrándose correlaciones significativas entre los estilos de socialización parental y la participación en episodios de violencia on line.

Palabras Clave: *violencia escolar on line, Estilos de Crianza, Estudiantes*

INTRODUCCIÓN

Actualmente la violencia on line viene siendo estudiada por las repercusiones globalizadas, la prevalencia que va adquiriendo y su devastador efecto punitivo en la víctima (Ortega y cols., 2008; Avilés, 2009; García y cols, 2010), donde el acosador usa medios virtuales. Modalidad que si bien es aun incipiente en nuestro medio (en el Perú era aún 13% el 2010, Bringués, Sádaba y Tolsa, 2011), resulta relevante debido a que por sus características multiplican e intensifican los efectos punitivos del acoso. Al respecto el presente estudio pretende conocer si el estilo de socialización parental de la familia se relaciona con el comportamiento de las personas implicadas en la violencia on line, entendiendo que el núcleo familiar representa la primera entidad formativa y referente para las autopercepciones de valía personal, desarrollo de principios, valores y conducta moral, constituyéndose los padres en eficaces modelos (Bandura y Walters, 1978), del uso de normas, refuerzos y castigos, mostrándole a los hijos cómo actuar y/o asumir sus propias decisiones.

LA CRIANZA DE LOS HIJOS Y LOS ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL

Las pautas de comportamiento de los padres con los hijos, en múltiples y diferentes situaciones, permiten definir un estilo de actuación de los padres que podría denominarse estilo de socialización (Darling y Steinberg, 1993, en Musitu y García, 2001). Los estilos de socialización parental se definirían entonces como la persistencia de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que esos patrones tienen para la propia relación paterno-filial y para los miembros implicados. Si el hijo se comporta conforme a las normas familiares, la expectativa de éste será que sus padres reconozcan su comportamiento expresando su complacencia y reconocimiento; en caso contrario, el hijo interpretará que los padres actúan con indiferencia. De ahí que cuando el hijo se comporte de acuerdo con las normas, se podría valorar este comportamiento situándolo entre la aceptación o el cariño parental en un extremo, y la indiferencia en el otro: dimensión implicación/aceptación.

Por otro lado, cuando el comportamiento del hijo se considere discrepante con las normas de funcionamiento familiar, los padres usarían el estilo de socialización coerción/imposición. Estilo que pretende, suprimir las conductas inadecuadas utilizando simultánea o independientemente la privación, la coerción verbal y la física. Estas estrategias por su alta carga emocional pueden conseguir un control de la conducta inmediato, pero será temporal o estará limitado a la presencia del padre que actuará como estímulo inhibitor, a menos que se acompañe del razonamiento y del diálogo.

Al confluir las dos dimensiones los estilos de socialización de los padres pueden tipificarse en cuatro categorías:

1. *Estilo Autorizativo.* Alta Aceptación/implicación y alta Coerción/imposición, son aquellos padres que se esfuerzan en dirigir las actividades del hijo pero de una manera racional y orientada al proceso; estimulan el diálogo verbal y comparten con el hijo el razonamiento que subyace a su política. Estos padres afirman las cualidades presentes del hijo, pero también establecen líneas para la conducta futura, recurriendo tanto a la razón como al poder para lograr sus objetivos.

2. *Estilo indulgente.* Alta Aceptación/implicación y baja Coerción/imposición. Estos padres intentan comportarse de una manera afectiva, aceptando los impulsos, deseos y acciones del hijo. Consultan con ellos las decisiones internas del hogar y les proporcionan explicaciones de las reglas familiares. Permiten a sus hijos regular sus propias actividades, ayudándoles con las explicaciones y razonamientos, evitando el control impositivo y coercitivo.

3. *Estilo Autoritario.* Baja Aceptación/implicación y alta Coerción/imposición. Son los padres que valoran la obediencia como una virtud y favorecen medidas punitivas y de fuerza para doblegar la voluntad (la terquedad) cuando las acciones del hijo o las creencias personales de éste entran en conflicto con lo que ellos piensan que es una conducta correcta. Inculcación valores de respeto a la autoridad, respeto al trabajo y a la preservación del orden y de la estructura tradicional. Creen que el hijo debería aceptar la palabra paterna como la “absolutamente” correcta.

4. *Estilo negligente.* baja Aceptación/implicación y baja Coerción/imposición. Padres que tienen serias dificultades para relacionarse e interactuar con sus hijos y definirles límites en sus relaciones con ellos, permitiendo que sean los hijos quienes las definan; tienen pocas expresiones de afecto, no se implican en las interacciones de ellos, ni supervisan constante y consistentemente las actividades de los hijos.

LA VIOLENCIA ONLINE O CYBERBULLYING. TIPOS

Motivados por el desarrollo de las nuevas tecnologías y su accesibilidad a la población general, han surgido contextos y escenarios de relación interpersonal virtual: Hotmail, Hi5, Facebook, Messenger, Twiter, entre otros. La aparición de estos nuevos escenarios de interacción con sus iguales les brinda la oportunidad a los escolares de poner en juego, en un nuevo espacio, los mismos patrones de interacción que están presentes en las relaciones que mantienen con sus iguales en otros contextos de interacción, (Castells, 1999) lo que supondría por tanto que las manifestaciones de violencia entre iguales sean adaptadas a las particularidades propias de este nuevo medio. Por ello el patrón de interacción de abuso, dominio-sumisión o violencia entre pares, bullying, que se presenta en las interacciones de los adolescentes y jóvenes, termine exportándose a los nuevos espacios o relaciones virtuales en los que los adolescentes participan.

La violencia on line, es la conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo, que se lleva a cabo por un grupo o un individuo mediante el uso de medios electrónicos, y se dirige a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma (Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippet, 2006). Por ello es más frecuentemente conocida como Cyberbullying pues se postula que no es otra cosa que el bullying utilizando las TICs (internet: correo electrónico, weblogs, páginas personales etc; telefonía móvil). Kowalski, Limber y Agatston (2010), identifican ocho tipos de violencia on line: 1. Insultos electrónicos (PO), Peleas online o flaming: intercambio breve y acalorado entre dos o más personas con un lenguaje hostil y vulgar, a través de alguna de las nuevas tecnologías. 2. Hostigamiento: mensajes ofensivos reiterados enviados a la persona elegida como blanco por correo electrónico, salas de chat y foros de debate o mensajes de texto al celular. 3. Denigración (D): descalificar a alguien online difundiendo información despectiva y falsa respecto a su persona, en una página web o vía e-mails, o mensajes multimedia. 4. Suplantación (S): infiltración en la cuenta de alguien para enviar mensajes que hacen quedar mal a su propietario, le ponen en situación problemática o en peligro, o dañan su reputación y amistades. 5. Desvelamiento y sonsacamiento (R) o Revelación: Revelar información comprometida enviada de forma espontánea pero privada por la víctima o que ha sido sonsacada a la víctima y después difundida. 6. Exclusión (E): no dejar participar a la persona de una red social o de un grupo online específico. 7. Ciberpersecución o Ciberacoso (CA): mensajes electrónicos reiterados hostigadores y amenazantes. 8. Paliza alegre (Happy Slapping) (PA): grabar mediante el celular imágenes en las que se agrede a una persona, frecuentemente en situación de minoría. La imagen o el vídeo es colocado luego en alguna red social virtual o enviado virtualmente por e-mail.

La violencia on line o cyberbullying es una de las modalidades que más daño potencial representa, por su carácter expansivo, anónimo, diversificante y continuo en el escenario que le brinda los recursos de la tecnología de la información y comunicación (TIC's), por ello es pertinente estudiarla y

así contribuir a la prevención de esta modalidad de violencia entre pares.

MÉTODO

El diseño es de investigación básica descriptivo-correlacional y de tipo transversal. La muestra esta conformada por 560 adolescentes provenientes de diversos centros educativos de secundaria de Lima. En ella se evaluaron las Variables: Violencia on line y Estilos de socialización parental (de Crianza) y se controlaron: la edad: adolescentes, el NSE: pertenecientes a los niveles B, C y D, la Instrucción: 3°, 4° y 5° de Secundaria, Sexos: ambos y residencia: Lima Metropolitana.

Instrumentos de recolección de datos

Ficha demográfica: Permite registrar algunas características relevantes de los sujetos estudiados: Lugar de residencia, Edad, Sexo, Grado de instrucción, etc.

Cuestionario de Cyberbullying de Calvete, E., Orue, I., Estevez, A., Villardón, y Padilla, P. (2009), tanto la versión para la víctima como para el abusador. Identifica los ocho tipos mencionados.

Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA29), de Musitu y García (2001). valora las dimensiones a) Aceptación / Implicación y b) Coerción / Imposición. A partir de ellas tipifica el estilo de socialización de cada padre: autorizativo, indulgente, autoritario ó negligente.

RESULTADOS

Se encontro una frecuencia mayor de interaccion de los alumnos con su madre respecto a su padre, estadísticamente significativa y correlaciones significativas de distinto grado tanto inversas (negativas) como directas (positivas) con las dimensiones de Aceptación / Implicación y Coerción / Imposición sólo de los estilos Autorizativo y Autoritario de la madre, pero no con los estilos de socializacion de su padre, que se detallan en la discusión.

DISCUSIÓN

La ausencia de relación de los estilos de socialización del Padre podría bien ser explicada, en tanto que los adolescentes mayoritariamente reportan interactuar con su madre en dos tercios de la muestra (66,67%) y solo un tercio con su padre (33,33%). Diferencias en la frecuencia de interacción y, por ende, en la posibilidad de ser influenciados por estos que es estadísticamente significativa. Se aprecia una correlación directa estadísticamente significativa entre el estilo Autorizativo de la madre, en su dimensión de Coerción/Imposición, y el cyberbullying del tipo Exclusión (,194). Así mismo, se observa una correlación inversa y significativa entre el estilo de la madre autoritario, en su dimensión de Aceptación/Implicación, y el hacer cyberbullying (-,357*), en particular del tipo realizar Insultos electrónicos (-,476**). Respecto al hallazgo de una correlación directa entre la dimensión Coerción/Imposición del estilo Autorizativo de la madre y el cyberbullying del tipo Exclusión (,194*), considerando Lorenz, L. (2007) que los padres autorizativos hacen uso habitualmente de estrategias coercitivas e impositivas para controlar la conducta de los hijos, es decir, la madre habitualmente ejerce el poder para lograr sus objetivos, es esperable que los adolescentes recurran a la estrategia de excluir a quienes subordinan, no dejando participar a la víctima de una red social o de un grupo online específico. Mientras que cuando los adolescente perciben que, sus conductas acordes con lo que su madre espera de ell@s son estimadas, pero que cuando sus conductas son divergentes con lo que su madre espera de ellos, su madre utiliza, predominantemente, el razonamiento y el diálogo, será menos probable que se enfraquen en una conducta agresiva mediante el uso de medios electrónicos (-,357*), o bien, que se enfraquen en intercambios breves y acalorados con otras personas con un lenguaje hostil y vulgar (-,476**).*

CONCLUSIONES

Los adolescentes reportan ser influenciados por el estilo de socialización parental de sus madres, más que por el de sus padres cuyo estilo de socialización no guarda relación ni con la realización de violencia on line ni con la de ser víctima de violencia on line.

Los adolescentes que en la relación familiar perciben estar sometidos a una dinámica vertical en la que la madre habitualmente ejerce el poder para lograr sus objetivos, abusan no dejando participar a su víctima de una red social o de un grupo online específico.

Los adolescentes que perciben que su madre estima sus conductas cuando estas son acordes con lo que su madre espera de ellos, mientras que utiliza el razonamiento y el diálogo cuando sus

conductas son divergentes con lo que su madre espera de ellos, será menos probable que participen en el rol de agresores, o de víctimas, en las modalidades de violencia on line de hostigamiento o peleas on line.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Avilés, J. (2009) Cyberbullying. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Calvete, E., Orue, I. Estévez, A., Villardón, L., Padilla, P y, Sampedro (2009, Oslo). *Cyberbullying in adolescents: Prevalence and associated risk factors*. 11 European Congress of Psychology.
- Castells, M. (1999). *Internet y la Sociedad red*. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento (UOC).
- Garaigordobil, Maite (2011) Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (2), 233-254
- Kowalski, R.M, Limber, S.P. & Agatston, P.W. (2010) *Cyber Bullying - El acoso escolar en la era digital*. España: Desclée De Brouwer.
- Mestre, V., Tur, A.M., Samper, P., Nácher, M.J. y Cortés, M.T. (2007). *Estilos de socialización parental en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial*. *Revista latinoamericana de psicología*, 39 (2), 211-225
- Musitu y García (2001) *Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. ESPA 29. España: TEA Ediciones

CONVIVENCIA ESCOLAR Y CALIDAD EDUCATIVA

Luis Benites Morales



Luis Benites Morales: *Psicólogo, con Maestría en Psicología y Maestría en Dirección y Gestión de la Calidad en Educación. Secretario Académico del Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela. Past Decano Nacional y Past Decano Regional de Lima del Colegio de Psicólogos del Perú. Consultor Psico-educativo.*

CONVIVENCIA ESCOLAR Y CALIDAD EDUCATIVA¹

Luis Benites Morales

RESUMEN

El presente artículo tiene por finalidad presentar algunos lineamientos que sustentan que el clima de convivencia en las escuelas constituye un factor importante para evaluar la calidad de los servicios que prestan las instituciones educativas. Se resalta la importancia de la convivencia democrática y la necesidad de promover el aprender a convivir como parte integrante del curriculum en la misma dimensión que los aprendizajes académicos y cognoscitivos. Se señalan las estrategias implementadas para mejorar el clima de convivencia en las escuelas como un modo de afrontar los problemas de acoso y maltrato escolar. Se enfatiza la dimensión seguridad como elemento de la calidad educativa que debe proveer todo centro escolar como condición necesaria para promover y facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se concluye que los centros educativos deben tener en consideración que una mejora de la convivencia en su institución es tanto una condición como resultado de una educación de calidad.

Palabras clave: Convivencia escolar, calidad educativa, seguridad, acoso escolar.

INTRODUCCIÓN

Se comentaba en los ámbitos educativos, que al finalizar cada año escolar un maestro solía reunirse con sus estudiantes no para comentar o preguntarle lo que habían aprendido o cuanto de conocimientos habían adquirido, sino para preguntarle si habían aprendido a vivir juntos, es decir si habían aprendido a convivir con sus pares.

La ocurrencia de problemas de convivencia en las escuelas relacionados con casos cada vez más reiterativos de violencia, acoso y maltrato de la que son objeto los estudiantes (dados a conocer por diferentes medios de comunicación), han cuestionado no sólo la seguridad y el tipo de relaciones interpersonales que se vive en ellas sino también han puesto en tela de juicio la calidad de nuestro sistema educativo. La presencia de estos hechos de abuso y violencia como algo “común” en nuestras escuelas dio lugar que ante la gravedad de los mismos, el Congreso de la República el día 23 de Junio del año 2011, apruebe la Ley 29719; “Ley que promueve la Convivencia sin Violencia en las Instituciones Educativas”.

La convivencia constituye para los seres humanos una práctica de relaciones interpersonales que modula una manera y una forma de vivir en sociedad. Convivir para vivir es un reto en la vida de las personas, nuestras experiencias vitales de socialización se inician en el seno de nuestra familia, conviviendo con nuestros padres, hermanos, etc., allí vamos construyendo y desarrollando nuestras primeras habilidades intrapersonales e interpersonales y configurando nuestra actitudes, prejuicios y valores. Posteriormente la escuela se convierte en nuestro nuevo contexto de interacción y convivencia con otras personas, dimensiones, exigencias y objetivos.

La empresa educativa implica un proceso enseñanza-aprendizaje destinada no sólo a promover conocimientos y aprendizajes; si no también a desarrollar capacidades, actitudes y valores así como a propiciar la formación de la identidad personal y social del estudiante; en un contexto de interrelación constante y permanente de sus miembros dentro de una concepción educativa inclusiva y ética, de calidad y de convivencia pro-social y democrática.

La convivencia cuando es democrática; puede ser conceptualizada como un modo de vivir en

1 (1) El presente artículo es una versión modificada, de un trabajo publicado en la revista Cultura, Lima-Perú, 2011 (Vol.25,143-164)

relación con otros, en la cual se respeta y considera las características y diferencias individuales de las personas, independientemente de sus roles y funciones. La forma de convivir se aprende en cada espacio, en cada contexto en la que se comparte la vida con otros. A convivir se aprende conviviendo y enseña conviviendo.

La convivencia escolar debe ser de naturaleza pro-social, preocupada por la formación socio emocional y de valores de sus miembros, lo cual conllevaría no sólo a elevar la calidad educativa sino también a tener profundos beneficios sobre la comunidad escolar. Tanto el clima escolar, en particular, como la forma de convivencia escolar, en un sentido más amplio, tienen comprobados efectos sobre el rendimiento de los alumnos, su desarrollo socio-afectivo y ético, el bienestar personal y grupal de la comunidad, y sobre la formación ciudadana (Banz, 2008).

La convivencia para que sea democrática (MINEDU, 2009) no sólo debe estar referida al conjunto de experiencias y conocimientos que se puedan compartir dentro de una estructura curricular, si no también es una manera de participar, opinar, discutir; es decir es una forma de vivir y construir comunidad educativa.

Para el Ministerio de Educación (2009) “Las escuelas son espacios de formación para el aprendizaje de la convivencia democrática”. Ello requiere que las escuelas se constituyan en espacios “protectores y promotores” del desarrollo, donde todos sus miembros sean valorados, protegidos, respetados y tengan oportunidades para reafirmar su valoración personal y hacerse responsables de las consecuencias de sus acciones.

Desde esta perspectiva la planificación y desarrollo de una educación basada en la convivencia será una contribución a una Educación de Calidad, coherente con los principios de equidad, desarrollo integral y participación social de sus miembros. A decir de Ballester y Calvo (2007) “La convivencia positiva es un componente, objetivo, condición y resultado de una Educación de Calidad, por lo que elaborar un plan para la Mejora de la Convivencia deberá contribuir a promover el aprendizaje, el desarrollo integral de los alumnos y a favorecer la resolución de conflictos en un entorno afectivo, físico y social seguro”.

La calidad es uno de los principios básicos de nuestro sistema educativo, está dirigida a asegurar las condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente (Ley General de Educación 2003), la calidad de la educación requiere por lo tanto de una serie de factores que posibiliten la consecución de los objetivos propuestos en la ley: Formación integral del educando, Desarrollo de capacidades, actitudes y valores, y Desarrollo de aprendizajes en los campos del saber, la cultura y el arte. Dentro de estos factores las relaciones humanas armoniosas constituyen una condición importante para la calidad educativa.

En el Foro Mundial de Educación (Corea del Sur, Mayo 2015) nuestro ministro de Educación, declaraba que el propósito de la educación es transformar la vida de las personas, garantizando una educación inclusiva equitativa de calidad y promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Estas declaraciones sin embargo no están de acuerdo o no corresponden a la realidad educativa de nuestro país, donde las medidas adoptadas por el MINEDU, para mejorar la seguridad y calidad de vida de los estudiantes frente los actos de violencia y acoso en las escuelas son insuficientes e inadecuadas. El Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela (2015) al respecto propone: Defender la calidad de vida de los estudiantes en las escuelas, máxime cuando el que atenta contra ellos es el propio Estado con su sistema educativo decrepito y maniqueo.

Las instituciones educativas para una adecuada gestión de calidad y de mejora de la convivencia, deberían de contar con profesionales capacitados y con un plan o proyecto en el cual se inscriban la misión y los objetivos prioritarios de la institución, así como la metodología a utilizar, lo cual servirá de marco de referencia para la elaboración de la normatividad que regulará la relación académica, personal y social entre los diferentes estamentos y miembros de la comunidad educativa.

LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

Las escuelas son pequeñas sociedades que poseen una organización y estructura particular, con normas de convivencia, y prescripciones que regulan y controlan la actuación, participación e interacción de sus miembros.

La convivencia escolar, está determinada por un conjunto de características propias de nuestras escuelas y de nuestro sistema educativo que dificultan una convivencia auténticamente democrática, que es necesario analizar y reformular, si se quiere propender a generar climas positivos de convivencia en las aulas de nuestras instituciones educativas.

Entre estas principales características tenemos que tener en consideración que la escuela es una institución jerarquizada, de reclutamiento forzoso, llena de normas generalmente sancionadoras, con estamentos diferenciados, con orientación a la estandarización y con una fuerte presión social tendiente a consolidar los patrones culturales vigentes.

Un ambiente diseñado para educar que fomente el aprender tienen que trascender los problemas y conflictos que inevitablemente han de ocurrir en toda situación en la que se encuentran involucradas personas o grupos de personas de diferentes edades, sexo, condición social, roles, funciones, etc. que tienen que vivir juntos por muchas horas y por mucho tiempo.

Conseguir un ambiente favorable para la convivencia está íntimamente relacionado con un conjunto de acciones a realizar tanto en la escuela como en el salón de clases; los procesos y normas de disciplina, orden y control se deben sustentar en una organización educativa sustentada en su realidad y que promueva un clima escolar democrático y de aula proactiva.

Para el logro de la convivencia en la escuela, debemos aceptar que todo centro escolar tienen conflictos los cuales deben ser reconocidos y abordados, para prevenir posteriores situaciones problemáticas que puedan desencadenar acciones de agresión y violencia. Fernández (2005) señala que para el logro de un adecuado clima escolar deberíamos tener una “filosofía de la de la convivencia” basada en la dinámica del conflicto, donde las relaciones interpersonales y la organización escolar jugarán un papel fundamental, y que lo más importante es lograr encontrar el equilibrio entre el quehacer educativo y el desarrollo personal de sus miembros.

La escuela es una unidad de convivencia en las que interaccionan diferentes grupos o estamentos humanos: profesores, alumnos, familia y sociedad (Ortega 1997); por lo cual hay que tener en consideración no sólo sus roles y funciones, sino también las diferencias generacionales para comprender la dinámica de las relaciones existentes entre ellos y entre sus miembros.

Promover la convivencia en la escuela es una tarea que involucra a toda la comunidad educativa, no es responsabilidad sólo de uno o algunos de sus miembros (directores, jefes de estudio, docentes, auxiliares, tutores, alumnos, etc.), sino que es resultado de acciones y valores compartidos por toda la comunidad en el vivir cotidiano. Sólo cuando hay coherencia entre los valores educativos que propone la escuela, los que desarrolla la familia y los que están presentes en la opinión pública, los alumnos asumirán como apropiadas las normas a asumir (Benites, 2012).

Fernández (2005), señala que para conseguir un adecuado clima de convivencia escolar basado en una filosofía de escuela satisfactoria, las escuelas deberían de considerar tres dimensiones básicas:

- a) Objetivos educativos con énfasis en el aprender.*
- b) Normas y procedimientos firmes, justos y consistentes.*
- c) Conciencia de atención e interés hacia las personas.*

El tratamiento de estos tres aspectos, según el autor “aumentaría el nivel de participación de los alumnos en las tareas educativas, decrecería las conductas disruptivas y mejoraría la calidad de los resultados académicos así como las relaciones interpersonales”.

Cuando en la escuela se dan estas tres dimensiones, es altamente probable que los alumnos se sientan más aceptados y queridos por sus profesores, que perciban que son importantes como personas; y, que consideren a sus docentes como magníficos profesores. A su vez los profesores conocerán más y mejor a los alumnos aún cuando no sean los suyos, así mismo encontrarán mayor cooperación, apoyo y ayuda entre los mismos docente.

MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Toda acción que involucre un compromiso de mejora de la convivencia en la escuela debe sustentarse en un proyecto educativo que contemple una representación del Proceso Educativo sustentado en la Gestión democrática de la convivencia, la Educación en sentimientos y valores y en el Aprendizaje cooperativo (Ortega y Del rey, 2003).

a) Educar Democráticamente: Educar mediante una gestión democrática de la convivencia entre docentes y alumnos implica, la elaboración de normas explícitas y claras consensuadas, el establecimiento de un modelo disciplinar sencillo y transparente, prohibiciones claramente aceptadas por todos, estimulación amplia y positiva hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad.

b) Educar en Sentimientos, Actitudes y Valores: implica no sólo tomar en cuenta en el plan de estudios o currículum los aspectos académicos e intelectuales, sino considerar como parte de ellos la promoción y desarrollo de las emociones, sentimientos, actitudes y valores ligados a las relaciones interpersonales que se dan día durante la convivencia en la escuela. Está relacionado con la promoción y fortalecimiento de la empatía y el altruismo.

c) Educar Cooperativamente: Educar mediante actividades de enseñanza que involucren la elaboración compartida del conocimiento, implica diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que enfaticen el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. .

ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Existen una serie de estrategias destinadas a mejorar el clima de convivencia como un medio prevenir y afrontar los problemas de acoso y violencia en las escuelas. Algunas son propuestas de carácter metodológico como la de Ortega y Del Rey (2003) y la del Ministerio de Educación (2006), otras estrategias pueden ser de carácter más especializado o globales (Rodríguez 2002). La solución de conflictos se ha considerado como una de las estrategias especializadas más frecuentemente utilizadas para promover la convivencia y de esta manera reducir la violencia y el abuso en las escuela en ella se acepta que los conflictos son algo natural en las relaciones de convivencia los mismos que pueden ser resueltos o afrontados adecuadamente mediante acciones de mediación, conciliación y arbitraje, comprometiendo tanto a los alumnos como a los docentes. Los programas a implementarse generalmente implican una capacitación en la solución de problemas y el desarrollo de habilidades e interpersonales de los alumnos (Salm, 1999; Johnson y Johnson, 1999); Vargas y Flech, 2000; Viñas, 2004; Gómez, 2009).

En nuestro medio la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa del Vice-ministerio de Gestión Pedagógica del Perú, ha elaborado una guía de trabajo titulada: "Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas" (MINEDU-2009) dirigido a directivos y tutores de primaria y secundaria. Los objetivos de dicho documento son: a) Contribuir al mejoramiento del clima institucional para el logro de una convivencia democrática en las instituciones educativas y b) promover en las y los estudiantes el desarrollo y fortalecimiento de habilidades para la resolución pacífica y creativa de los conflictos.

Es importante tener en consideración los siguientes aspectos cuando se implementen las estrategias

para la promoción de la convivencia escolar ya sean estas de carácter especializado o de carácter global:

a) Toda solución es limitada, no existe una solución total o final, estas dependen de las características y realidades de cada centro y aula de clase.

b) Tomar conciencia de la necesidad de la sostenibilidad, integridad y creatividad de la solución.

c) Que es importante y necesaria la participación de todos actores involucrados en el problema, o el conflicto, en la solución del mismo.

d) Que es necesario aumentar la seguridad y las garantías a nivel individual e institucional, así como, brindar beneficios y reconocimientos a los miembros de la comunidad educativa.

FACTORES QUE FAVORECEN Y/O OBSTACULIZAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Un clima escolar positivo, percibido por los miembros de la comunidad educativa está determinado por un estilo de convivencia caracterizado por relaciones interpersonales de colaboración, y respeto, de normas claras y pertinentes de carácter constructivo, de valores instituciones coherentes y de la participación espontánea y libre de los estudiantes. Es importante analizar y considerar la relevancia de estos factores que favorecen el clima de convivencia escolar saludable y democrática.

Existen así mismo, una serie de factores que alteran o dificultan un clima adecuado de convivencia en las escuelas, entre los más comunes tenemos a la agresividad y violencia, la disrupción en el aula, el estrés docente, la falta de autoridad, el autoritarismo y la desmotivación del alumno y el rechazo a los contenidos. Un análisis de de cada una de ellas nos permitirá conocer la influencia de las mismas en la generación de un clima escolar inadecuado o negativo. (Carozzo, et.al 2009).

APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA

A convivir se aprende y enseña conviviendo, cotidianamente, día a día, implica aceptar necesidad de relacionarnos con otros respetando sus derechos y tolerando las diferencias y aprendiendo a solucionar las discrepancias y conflictos que puedan ocurrir en el ejercicio de nuestra actividades, deberes y funciones.(Benites, 2012)

Aprender a vivir en convivencia requiere de una serie de habilidades y competencias personales e interpersonales que se desarrollan y comprometen a la familia, la comunidad y la escuela, implican experiencias destinadas a:

Aprender a conocerse a sí mismo: auto-concepto y autoestima.

Aprender a conocer a las personas que nos rodean: competencia emocional y empatía.

Aprender a relacionarse con los demás: habilidades sociales y de comunicación.

La Comisión internacional de la Educación para el siglo XXI propiciada por el UNESCO, elaboró un informe titulado “La Educación Encierra un Tesoro” (Delors, 1997), donde se señalaron los 4 pilares básicos que deberían guiar todosistema educativo: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Sin lugar a dudas los aprendizajes académicos y cognitivos, procedimentales o ejecutivos y de desarrollo personal son importantes y de alguna y otra manera forman parte de la estructura curricular, también loes y debería ser considerado como elemento prioritario de la educación el aprender a ser y el aprender a vivir juntos: aprender a convivir.

Si bien es cierto que aprender a convivir implica una serie de habilidades y competencias personales y sociales, así mismo exige la existencia de normas y valores consensuados y un reconocimiento y respeto por lo diverso y diferente.

Lo que se aprende en la escuela no es solamente lo que se enseña, sino lo que los alumnos van construyendo y adquiriendo dentro de un contexto de enseñanza aprendizaje condicionado por las relaciones interpersonales y de convivencia que allí se generan y practican.

El aprendizaje de la convivencia en la escuela, no sólo puede ser una respuesta a los problemas de acoso y de violencia, sino también un elemento clave en la formación ciudadana de niños y niñas, dado que la escuela es un escenario básico de aprendizaje donde diferentes personas y distintos grupos comparten espacio, tiempo y experiencias, además de convertirse en la vía de aprendizaje privilegiado para vivir en una sociedad democrática que reconoce y respeta las diferencias y los derechos de los demás.

En concordancia con Carozzo (2010), los objetivos de cualquier proyecto de aprendizaje de la convivencia en la escuela deben considerar:

El desarrollo de acciones que propicien la instalación de relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, las mismas que deben darse en el marco de la equidad.

La promoción de espacios y actividades concretas que materialicen y fortalezcan de forma consistente las relaciones entre los estudiantes, docentes y padres de familia.

La necesaria capacitación que deben recibir los estudiantes, los profesores y los padres de familia para asumir la educación para la convivencia.

Que los programas de enseñanza y la tutoría escolar se integren al Plan de Convivencia diseñado y se conviertan en el espacio ideal para desarrollarla.

CALIDAD EDUCATIVA

Nuestro Sistema Educativo, según el artículo 13, del capítulo III, de la Ley 28044 (Ley General de Educación) la Calidad de la Educación es el “Nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda su vida”; señalando así mismo como factores que interactúan en la consecución de ésta calidad, la organización institucional y las relaciones humanas armoniosas.

El concepto de calidad aplicado a las instituciones educativas hace referencia a un atributo del servicio público de la educación en general, y en particular al modo como ese servicio se presta según sea el tipo de institución de que se trate. La Ley 28740 del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Ley del SINEACE) dirigida a garantizar a la sociedad que las instituciones educativas públicas y privadas ofrezcan un servicio de calidad, recomienda acciones que permitan superar las debilidades y carencias identificadas en los magros resultados de las autoevaluaciones y evaluaciones externas de los alumnos de nuestro sistema educativo (Benavides & Rodríguez, 2006; Caro, et.al. 2004) con el propósito de optimizar los factores que inciden en los aprendizajes y el desarrollo de las destrezas y habilidades necesarias para alcanzar mejores niveles de competencia académica y de calificación profesional.

La Calidad Educativa es un concepto multidimensional y polisémico que encierra una variedad de significados (Tiana, 1995), que abarca una serie de aspectos y factores relacionados con la calidad del personal docente, la calidad de los programas educativos, la calidad de la metodología de enseñanza, la calidad de la infraestructura, la calidad de los medios y materiales instruccionales, la calidad en la administración, la calidad de dirección gobierno y gestión y la calidad de los estudiantes. La calidad en los estudiantes está referida a los logros alcanzados en el aprendizaje y adquisición de conocimientos y destrezas académicas (comprensión lectora, razonamiento

matemático) principalmente.

Existen dos elementos esenciales en la concepción de calidad en la Educación: eficiencia y satisfacción (Benites, 2006). La eficiencia está referida al uso adecuado de los recursos educativos para la obtención de los objetivos educativos propuestos y para la formación óptima de los alumnos. La satisfacción está referida a la percepción individual que tienen los usuarios o clientes (los padres de familia, los profesores, los alumnos) y la comunidad en general con respecto a las bondades del proceso o del servicio educativo ofrecido. Generalmente son los padres de familia u otros miembros de la comunidad educativa quienes valoran la calidad de los servicios educativos, sin tener en consideración muchas veces las opiniones que los alumnos tienen al respecto (que clase de conocimientos han adquirido, si estos son importantes para su vida, si están conformes con los métodos de enseñanza o con la normatividad y disciplina vigentes, si se siente valorados por sus profesores, si se sienten tranquilos y seguros en la escuela y en el aula, etc.).

Dentro de este contexto una educación de calidad es aquella que establece objetivos socialmente relevantes, que logra que estos objetivos sean alcanzados por un mayor número de alumnos, que permite ayudarlos diferencialmente según sus requerimientos individuales y de su entorno sociocultural. La calidad educativa supone, así mismo, un ambiente motivador y seguro y un clima socio-emocional proactivo que permite a los alumnos establecer relaciones interpersonales productivas y a los docentes estimular a sus alumnos en su autonomía y a guiarlos en su desarrollo como personas. La escuela es por lo tanto no solamente un escenario de instrucción, de adquisición de conocimientos, es también un ámbito de desarrollo personal y de aprendizaje social, de convivencia por lo cual hay que comprender que sus efectos no deben ceñirse a saberes concretos, sino también hay que visualizar y evaluar sus efectos en el desarrollo general de la personalidad individual y social de sus actores (Ortega & Del Rey, 2003).

Si bien es cierto existen una variedad de propuestas relacionados a la calidad en la educación y de cómo llegar a lograrla; se pueden identificar algunas dimensiones de la calidad educativa que están estrechamente implicadas con la convivencia escolar (Ballester y Calvo, 2007):

- 1) Una educación de calidad ha de propiciar el máximo desarrollo de las capacidades de todos los alumnos; es decir, sin exclusión, calidad y equidad son principios inseparables.
- 2) Una educación de calidad ha de contemplar valores, objetivos, contenidos y experiencias de aprendizaje en las dimensiones personales, sociales y éticas del alumnado; implica un desarrollo integral de lo académico, lo personal y lo social de los alumnos.
- 3) Para conseguir una educación de calidad y específicamente para la creación de un adecuado clima de convivencia que promueva el aprendizaje de valores y principios democráticos, se precisa de la participación y colaboración de la comunidad en la tarea educativa.

La calidad educativa es una aspiración de todas las instituciones públicas o privadas dedicadas a la educación o mejor dicho dedicadas a brindar servicios educativos en diferentes niveles y modalidades de la educación. La demanda de estos servicios ha dado lugar a un crecimiento explosivo y desmesurado de instituciones que no cumplen con los criterios y estándares mínimos de calidad para su funcionamiento, sean estos centros a nivel escolar o superior.

Un criterio a tener en consideración en los estándares de calidad en la educación debe estar dirigido al sentido de la seguridad; la seguridad es la percepción de confianza que tienen los miembros de la comunidad educativa, que ésta les brinda las condiciones de infraestructura, de materiales y de gestión que faciliten un proceso de enseñanza aprendizaje óptimo y eficiente. Un estudiante que se sienta inseguro en su aula de clase, en su centro educativo, que perciba como amenaza a su integridad física y emocional las acciones del profesor o de algunos de sus pares tendrá inevitablemente dificultades para aprender y un rendimiento académico deficiente. Al respecto, Rincón (2011) señala: "Si la escuela no se preocupa de establecer un entorno seguro para que los alumnos asistan a la escuela sin miedo a ser agredidos, descuida el elemento fundamental que favorece el aprendizaje académico y la socialización de niños y jóvenes"

La calidad educativa no puede evaluarse sólo en términos académicos y en las competencias intelectuales adquiridas por los estudiantes (comprensión de lectura, razonamiento matemático, creatividad, etc.9, sino también en la valoración de sus habilidades y competencias intrapersonales e interpersonales.

Un contexto educativo de calidad, un centro escolar que brinde un clima de seguridad y de confianza; permite al alumno desempeñarse libre y espontáneamente, exponer sus ideas sin temor a equivocarse y a ser criticado, a afrontar conflictos, además le permite establecer relaciones de amistad y compañerismo a vivir y convivir de manera pacífica y solidaria. La seguridad como elemento esencial de la calidad educativa no se circunscribe a tomar medidas protectoras de carácter físico, instrumental o normativas, como sería el caso de instalar cámaras de vigilancia en diferentes lugares del centro educativo o disponer de un mayor número de personas vigilantes, o de un reglamento eminentemente amenazador y punitivo. Probablemente las acciones de acoso o maltrato tengan otros contextos y medios de expresarse, estas medidas disuasivas para generar un clima de seguridad, no han dado ni darán verdaderos resultados, sólo cumplen una manera de justificar la acción de autoridades de paliar o maquillar el problema de la seguridad que debe brindar todo ambiente educativo.

Un centro educativo de calidad debe de brindar a sus miembros especialmente al alumnado un clima de confianza para poder contar con los mecanismos y medios para conocer sus opiniones, de atender a sus reclamos y denuncias, de responder a su inquietudes y malestares, de contar con personas y redes de apoyo y orientación para sus preocupaciones y problemas tanto de índole académico, personal e interpersonal, así como contar con normas claras de convivencia que regulen su cotidiano convivir en la escuela.

Una educación de calidad no sólo propende a establecer relaciones positivas entre los integrantes de la comunidad escolar que facilitan una tarea educativa de calidad; sino también es el resultado de la misma, es decir una tarea educativa de calidad propicia el desarrollo de relaciones interpersonales adecuadas y constructivas entre sus miembros.

CONCLUSIONES

La mejora de la convivencia en los centros educativos se ha convertido en una de las estrategias más recomendables para prevenir y afrontar los problemas de acoso y de violencia escolar.

Si bien es cierto que la promoción de la convivencia en la escuela está relacionada íntimamente con la mejora de la calidad en la educación, es necesario tener en consideración la percepción y el grado de satisfacción que sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y sobre sus resultados tienen no sólo los padres de familia, los docentes o la comunidad; si no también los alumnos principales actores de la empresa educativa. Una evaluación objetiva de la calidad en la educación debe contemplar un conocimiento real del desarrollo socioemocional y de las habilidades para convivir que han aprendido los alumnos y no solamente la cantidad y pertinencia de los contenidos académicos adquiridos durante sus estudios. La dimensión aprender a ser y aprender a vivir juntos son tan importantes como el aprender a conocer y el aprender a hacer y deben de formar parte de la programación curricular (tanto visible como oculto) de los planes educativos a desarrollarse en las escuelas.

El diseño de ambientes escolares que irradien seguridad a sus miembros tanto a nivel instrumental como normativo, van a constituirse en contextos protectores del accionar y del desarrollo personal y social de sus miembros; constituyéndose en una instituciones de calidad facilitadoras de todo tipo de aprendizajes.

Un clima de convivencia positivo deberá ser parte de una política educativa de calidad basado en un proyecto que involucre a toda la comunidad educativa en un plan de mejora de la convivencia relacionado tanto con el proceso de gestión institucional como con la reestructuración curricular, que contemple tanto los aspectos académicos y cognoscitivos como los de promoción del desarrollo personal y social y la generación de valores en los estudiantes.

La planificación y desarrollo de un plan sistemático en torno a la educación para la convivencia como un medio para la prevención del acoso escolar, será una contribución a una educación de calidad coherente con los principios educativos de equidad, desarrollo integral y participación social.

La mejora de la convivencia en las escuelas es por lo tanto no sólo una condición de una educación de calidad so no también es el resultado de una educación de calidad.

REFERENCIAS

Arancibia, S. & Guarro, A. (1999). Mejorar la Escuela Pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina. Tenerife: Dirección general de la Consejería de educación, cultura y deportes del Gobierno de Canarias.

Ballester, F y Calvo, A. (2007). Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia. Madrid: EOS.

Ballester, F y Gómez, J. (1996). Una experiencia del cambio desde la colaboración. En M. Lorenzo y A. Bolívar, (eds): Trabajar en los márgenes: asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos. ICE de la Universidad de Granada.

Benites, L. (2006). Calidad Educativa y Competencias Académicas. Docencia VI, N-18.

Benites, L. (2012). La convivencia escolar: Una estrategia de intervención en bullying . En Bullying y Convivencia en la Escuela. Aspectos conceptuales y de investigación. Carozzo y Benites (Coor..).Lima OVCE.

Benavides, M y Rodriguez, J. (2006). Investigación y política educativa en el Perú: Lima: CIES, PUCP.

Carbonell, J..(1999). Mejorar la convivencia una tarea de todos. Materiales de apoyo al programa convivir es vivir. Volumen IV. Madrid: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y cultura.

Una aproximación a la alfabetización lectora en estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación nacional PISA. Lima: Ministerio de Educación.

Carozzo, J., Benites, L, Horna, V., Lamas, H., Mandamiento, R., Palomino, L. & Raffo, L. (2009). La violencia en la escuela: El caso de bullying. Módulo. IV Convivencia. Lima: Observatorio sobre violencia y convivencia en la escuela. Tomo 2.

Carozzo, J. (2010). El bullying en la escuela. Revista de Psicología. UCV. Vol. 12, 329-348.

Delors, J. (1997). La Educación Encierra un Tesoro. Santillana – UNESCO.

Edwards, L., Palma, R. & Maripangui, C. (2002). Política de Convivencia Escolar. Hacia una educación de calidad para todos. Chile: Mineduc.

Fernández, I., Villaoslada, E. & Funes, S. (2002). Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa. Madrid: Los libros de la catarata.

Fernández, I. (2005). Escuela sin violencia: Resolución de conflictos. Lima: Alfa Omega.

Johnson, D & Johnson, R. (1999). Cómo reducir la violencia en las escuelas. Buenos Aires: Paidós.

Gomez, Y. (2009). Convivir con el conflicto. Conflicto y convivencias en la escuela. Madrid: Cuadernos de Educación.

Foro (2011). *Educación para la convivencia*. Documento.

Ley 28044 (29 de julio del 2003). *Ley General de Educación*. El Peruano

Ley 28740 (23 de mayo del 2006). *Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de Calidad Educativa*. El Peruano.

Ley 29719 (25 de junio del 2011). *Ley que Promueve la Convivencia sin violencia en las Instituciones Educativas*. El Peruano.

Merino, C., Carozzo, J. & Benites, L. (2011). *Bullying in Perú: A Code of Silence*. En Taylor & Francis (eds): *Handbook of School Violence and School Safety international Research and Practice*. New York 2nd Edition (p.p. 153-164).

Ministerio de Educación (2006). *Convivencia y Disciplina Escolar Democrática*. Cartilla metodológica. Lima: MINEDU- Dirección de Tutoría y orientación Pedagógica.

Ministerio de Educación (2009). *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas. Orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria*. Lima: MINEDU- Dirección de Tutoría y Orientación Educativa.

Observatorio Perú (2015). *Calidad de Vida versus Calidad Educativa*. Observatorio Perú 2013, 26 de Mayo 2015. <http://wp.me/p30UZI-4Y>

Ortega, R. (1997). *El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales*. Revista de educación, 313, 143-161.

Ortega, R. (1997). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de Prevención*. Barcelona: Editorial Grao.

Rincón, M (2011). *Bullying: Acoso escolar. Consecuencias, Responsabilidades, Pistas de solución*. México: Trillas.

Rodríguez, Y. (2002). *Violencia en la escuela. Análisis desde la -139)intervención en la problemática psicosocial actual*. VIII Seminario Internacional de Psicología. Lima: Universidad de San Martín de Porres.

Ruiz, F. y Ballester, F (2003). *El desarrollo de un plan de mejora de la convivencia como eje de la mejora del centro educativo*. En Paz Sánchez y Florencio Luengo (coords.): *La convivencia y la disciplina escolar Proyecto Atlántida* (p. 138-139)

Salm., R. (1999). *La solución de conflictos en la escuela*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Tiana, A. (1995). *Evaluación y Calidad de la Educación y de los Centros Educativos*. UNESCO/OREAL: Madrid.

Vargas, J. y Flecha, R. (2000). *El aprendizaje dialógico como "experto" en la resolución de conflictos*. Contextos Educativos, Vol. 3, pp. 81-88. Logroño: Publicaciones Universidad de La Rioja.

Viñas, J. (2004). *Conflictos en los Centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Grao.

ABUSO SEXUAL INFANTIL

Héctor Lamas Rojas



Héctor Lamas Rojas. Doctor en Psicología por la UNMSM. Past Decano Nacional del Colegio de Psicólogos del Perú. Profesor Honorario de la Universidad Privada Antonio Urrelo y la Universidad César Vallejo. Presidente de la Academia Peruana de Psicología. Miembro Ilustre del Colegio de Doctores en Educación. Presidente de la Sociedad Peruana de Resiliencia.

ABUSO SEXUAL INFANTIL

Héctor Lamas Rojas

LA SITUACIÓN DE LA NIÑEZ EN EL PERÚ

Según datos de UNICEF, el Perú ha llegado a la segunda década del Siglo XXI con 30 millones de habitantes. Los peruanos y peruanas menores de 18 años conforman el 37% de la población. Los niños y niñas menores de 5 años representan el 12%.

Indicadores de contexto

Población total (2010): 29.495.252,00

Peso relativo de la población de 0 a 8 años (2012): 14,66

Ingreso Nacional Bruto (INB) per cápita (dólares estadounidenses) (2010): 4.710,00

Índice de distribución del ingreso - Coeficiente de Gini (2012): 0,45

Tasa de mortalidad infantil (hasta 1 año, cada 1.000 nacidos vivos) (2013): 16,00

Porcentaje de niños de 8 años que asisten al nivel primario (2012): 97,84

Fuente: SITEAL, agosto 2015

La población es mayoritariamente urbana. Se estima que en el 2013 el 74% de los peruanos y peruanas vivirán alejados de las zonas rurales. Esta migración hacia la ciudad, que tiene como protagonistas mayoritariamente a pobladores indígenas andinos y amazónicos, se inició hace varias décadas pero alcanzó su punto más alto durante los años 80 cuando se vivió un conflicto armado interno.

Durante los últimos años ha mejorado la situación de la niñez en el Perú. Los principales avances tienen que ver con la reducción de la mortalidad infantil, el incremento del control prenatal y el parto institucional, y con el aumento de la cobertura de la educación primaria. Por otro lado, hay problemas que persisten como la alta prevalencia de la desnutrición crónica infantil y de la anemia; el limitado acceso a la educación inicial y secundaria, el bajo nivel de logros de aprendizaje, y la elevada incidencia de maltrato a niños, niñas y mujeres.

La República del Perú se encuentra en América del Sur. Limita al oeste con el océano Pacífico, al norte con Ecuador y Colombia, al este con Brasil, al sureste con Bolivia y al sur con Chile. Su superficie continental total es de 1.285.220 km². El idioma oficial es el español, aunque éste coexiste con varias lenguas nativas, entre las que se destaca el quechua. Las últimas proyecciones de población realizadas por la CEPAL para el año 2013 indican que la población total asciende a 30.3 millones de personas (CEPAL, 2014). El 20,11% de la población tiene entre 0 y 8 años. La primera infancia está conformada por 5.226.816 niñas y niños. El Índice de Desarrollo Humano ubica a la República del Perú en un nivel intermedio en la región latinoamericana (PNUD, 2014).

Durante el período 2000-2013, la República del Perú experimentó un crecimiento de su Producto Bruto Interno por habitante de alrededor del 119%. En efecto, su economía ha crecido sostenidamente desde comienzo del siglo (FMI, 2012). Asimismo, durante este período se observa un mejoramiento en la distribución de la riqueza entre el conjunto de la población, reflejado en la disminución del valor del índice GINI (CEPAL, 2014).

Por otra parte, la probabilidad de morir durante los primeros cinco años de vida se ha reducido notablemente durante la última década y la esperanza de vida al nacer ha aumentado (SIPI, 2012).

Asimismo, aunque la proporción de población que no cuenta con ingresos suficientes para cubrir una canasta básica de alimentos y servicios se redujo más de la mitad durante el período 2001-2012, alcanza al 23,7% (CEPAL, 2012).

Fuente: HOJA DE RUTA DE PERÚ – AGOSTO 2015 <http://www.sipi.siteal.org>

En términos educativos, la expansión de la escolarización de los niños de 5 años asciende a 2,7 puntos porcentuales para el periodo 2000- 2010. Al finalizar la década del 2000 el 77,4% de los niños de 5 años se encuentran escolarizados (SITEAL, 2013).

ABUSO SEXUAL INFANTIL

Las violaciones sexuales son un delito frecuente en América Latina. El Perú es uno de los países con más altas tasas de denuncias por violaciones sexuales de la región y en donde la violencia sexual es un fenómeno extendido en todos los sectores económicos, grupos de edad y espacios urbanos y rurales. Sin embargo, las investigaciones en torno al fenómeno de las violaciones sexuales han sido escasas. En todo caso, el Perú es uno de los países con más alta tasa de denuncias de violaciones de América Latina

El abuso sexual en la infancia es un fenómeno invisible porque se supone que la familia es protectora y que el sexo no existe en esa fase de la vida. Sin embargo, el abuso sexual infantil puede llegar a afectar a un 15%-20% de la población (a un 4%-8% en un sentido estricto), lo que supone un problema social importante y que afecta a uno y otro sexo (especialmente a niñas).

El abuso sexual infantil, sobre todo el que acontece a nivel intrafamiliar (incesto), es una forma de violencia aguda e inexplicable, que vulnera a seres indefensos como son los niños, y afecta sus posibilidades de lograr un desarrollo humano óptimo y funcional. En la mayor parte de los casos, el abuso sexual infantil suele ser cometido por familiares (padres, hermanos mayores, etc.), configurando el incesto propiamente dicho, o por personas relacionadas con la víctima (profesores, entrenadores, monitores, etc.). En uno y otro caso, que abarcan del 65 % al 85 % del total y que son las situaciones más duraderas, no suelen presentarse conductas violentas asociadas (Echeburua, E. & Subijana, I., 2008).

Se considera abuso sexual infantil –llamado por Lowenkron - fenómeno social contemporáneo- a cualquier forma de contactos e interacciones físicas entre un menor (víctima) y un adulto (agresor); cuando éste último usa al niño(a) para estimularse sexualmente, él mismo u a otra persona.

La gravedad del abuso sexual y del impacto final en la víctima dependerá de: a) la cercanía del vínculo entre el niño(a) y el abusador; b) el tipo de abuso (caricias, sexo oral, anal o vaginal, etc.); c) la duración del proceso de abuso; d) el grado de coerción física empleada por el abusador; y e) la ausencia de cualquier figura alternativa protectora (Finkelhor, 1980 cit por Ysern de Arce y Becerra, 2006)

Indicadores. a) El niño es utilizado para realizar actos sexuales. b) Es utilizado como objeto de estimulación sexual (actos pornográficos). c) Dificultades para sentarse o andar y otros indicadores fisiológicos. d) Cambios de conducta repentinos, no acorde con su edad ni a su conducta previa. e) Conductas que no corresponden al nivel del desarrollo del menor.

Según Lameiras et al (2008) la prevalencia de los abusos sexuales a menores, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras, pone de manifiesto que el abuso sexual percibido por el/la menor y que le genera un malestar clínicamente significativo e interfiere en su normal desarrollo evolutivo se sitúa entre el 4 y el 8% de la población infantil

EL PROBLEMA EN NUESTRO PAÍS

Cada vez hay mayor conciencia del abuso sexual de menores como un problema en la región de LAC, aunque los cálculos de prevalencia rigurosos son escasos. Las investigaciones sobre este asunto se ven obstaculizadas por la dificultad específica de recordar sucesos que ocurrieron en la primera infancia. Una fuente de cálculos basados en la población de abuso sexual de menores, provenientes de unos pocos lugares en LAC, es el estudio de la OMS en múltiples países, el cual encontró que casi una de cada 5 mujeres (el 20%) en Lima, Perú, declaró haber sufrido abuso sexual en la infancia, definido como toque sexual o actos sexuales no deseados antes de los 15 años de edad, al igual que el 18% en el Departamento de Cusco, Perú, el 12% de las mujeres en Sao Paulo, Brasil, y el 9% en Pernambuco, Brasil (García-Moreno et al., 2005).

Un estudio realizado por el Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivos (Promsex) en el Distrito de Mazán de la Región Loreto, comprobó que el 79 por ciento de mujeres fueron víctimas de violencia sexual.

El 72 por ciento de las encuestadas reveló que los actos contra su integridad se efectuaron cuando tenían entre 14 y 17 años y un 68% cuando eran menores de 18 años.

De las agresiones, un 65% significó violación, un 23 por ciento tocamientos indebidos y un 10% explotación sexual comercial. (Violencia sexual al extremo. (Diario La Primera del 18.08,2013)

En relación a los embarazos adolescentes, el estudio arroja cifras realmente preocupantes, señala que el 56 por ciento de adolescentes entre 14 y 17 años resultaron embarazadas producto de las violaciones. Los datos de campo, informa Jaris Mujica responsable de esa investigación, indican que solamente el 39% de la primera relación sexual declarada por las mujeres de la muestra ha sido consentida o producida sin que medien condiciones como la violencia, coacción o el engaño. El 61 por ciento de la primera relación sexual está asociado a alguna forma de violencia, de manera que este fenómeno, sostiene la especialista, aparece como un elemento regular y no como un asunto marginal.. En el 72 por ciento de los casos, los agresores son personas del entorno familiar de la víctima y en 21 por ciento se trata de algún amigo, profesor o vecino. Sólo en el 7 por ciento se trató de desconocidos.

Las estadísticas publicadas por el entonces MIMDES señalan que alrededor de 1 de cada 10 niños que se encuentran en la primaria reportan haber sido víctimas de algún tipo de injuria relacionada a temas sexuales. En el caso de la secundaria, esta cifra aumenta a casi 20% de los niños pertenecientes a este nivel educativo. Las formas de abuso más frecuentes son los tocamientos y/o besos incómodos, las propuestas indecentes, ser obligadas(os) a realizar tocamientos, intentos de violación, violación y amenazas por no querer tener relaciones sexuales. Los perpetradores que se mencionan con mayor frecuencia dentro del ámbito familiar son el (la) tío (a), seguido de los primos. En tercer lugar se encuentra el padre o padrastro y finalmente los abuelos y hermanos.

Barudy (1999, cit en Villanueva, 2013) distingue dos tipos de abuso sexual a partir del análisis de la distancia relacional entre niño, niña y abusador. Uno de ellos es el abuso sexual extrafamiliar, que ocurre cuando el agresor no pertenece al medio familiar, pudiendo ser un sujeto totalmente desconocido del niño, la niña y su familia, o algún conocido que pertenezca a su entorno. En este último tipo, el abusador goza sometiendo a su víctima por la fuerza o el terror y habitualmente es un hecho único, muy violento, por lo que, en este tipo de abuso, los niños o niñas se reconocen más fácilmente como víctimas e identifican al adulto como su agresor.

Otro tipo de abuso sexual es el intrafamiliar, que se refiere al contacto sexual entre un niño o niña y un familiar consanguíneo de la unidad familiar primaria nuclear (padre, hermanos, abuelos, tíos, padrastros y hermanastros). En este caso, la agresión presenta características distintivas, relacionadas con el hecho de que el agresor manipula el vínculo familiar, a través del poder que le confiere su rol. Generalmente, es una agresión reiterada en el tiempo, en la que se impone la dinámica del secreto y su revelación resulta tardía.. Este tipo de abuso es propiamente el abuso incestuoso, que se define

como “la relación sexual tipo abusiva, sin importar la clase de contacto sexual realizada, establecida por un padre, padrastro, conviviente de la madre o cualquier persona que ejerce el rol paternal, contra uno o varios niños y niñas a su cargo”.

INTERVENCIÓN CLÍNICA Y PSICOSOCIAL

Diferentes investigaciones demuestran que la ausencia de intervención terapéutica temprana en personas abusadas sexualmente con TEPT puede incrementar los efectos negativos del evento. Los estudios muestran que el pasar del tiempo no alivia los síntomas en sobrevivientes de traumas por abuso, sino se requieren con urgencia tratamientos psicológicos que contribuyan a su mejoría. Cuanto menor sea el tiempo transcurrido entre el evento de abuso sexual y el inicio de la terapia, mejores serán los resultados de los tratamientos en síntomas como la depresión, la rabia, la disociación y el aislamiento; por el contrario, las personas que pasan mayor tiempo sin ser intervenidos presentan una sintomatología mayor. (Vallejo y Córdova, 2012). Se ha señalado, la eficacia de la intervención en los síntomas clínicos y psicosociales se confirma en su totalidad: los síntomas postraumáticos, la sintomatología asociada y las variables psicosociales presentan una mejoría evidente en el postratamiento. Además, estos cambios se mantienen de modo general en los seguimientos. (Arinero, 2006)

También es de destacar las intervenciones grupales con padres no agresores, justificadas por la posibilidad de suplir en parte, las necesidades de aumento de soporte social y de disminución de sentimientos de aislamiento y pérdida de confianza en los padres no agresores.

Un enfoque que se viene trabajando es la variable molar sensibilidad materna, que surge, como lo indican Vite, López y Negrete (2010), de las investigaciones realizadas sobre sincronía interaccional y prácticas parentales positivas. De manera particular, la sensibilidad materna es un constructo que describe las respuestas de los individuos que se encuentran involucrados en interacciones sociales diádicas. Cuando se aplica al dominio paternal, se traduce en interacciones sincrónicas, reguladas y oportunas, propias de un cuidador hábil en adaptarse al estado, necesidades y señales de su hijo. Los niños, quienes tienen padres sensibles, reaccionan a ésta en forma de aproximaciones positivas y cooperativas hacia sus padres a diferencia de los hijos de padres poco sensibles quienes son más probables de mostrar afecto negativo

La Fundación Van Leer (2011) en su Informe sobre La violencia Oculta, nos refiere haber sacado a la luz de los hallazgos de uno de sus trabajos en Perú, el potencial de las intervenciones de enfoque múltiple. Desde 1999 a 2002 financia a Inides (el Instituto de Investigación y Desarrollo Económico y Social de Huancavelica) para desarrollar un programa de componentes múltiples en las comunidades indígenas de las altiplanicies, donde se combinó el concepto de defensorías con la educación pública, las visitas al hogar y la organización de jóvenes voluntarios para construir parques de juego. Aunque sin grupo de comparación, la evaluación cualitativa sugirió que la combinación de la mayor concienciación sobre los efectos negativos del maltrato infantil y los controles sociales proporcionados por la supervisión de las defensorías condujo a una disminución de la incidencia de la negligencia y el maltrato.

Más recientemente, la Fundación refiere su participación en un proyecto de mejora de las condiciones de vivienda con Tadepa, una ONG fundada por un grupo de ingenieros peruanos. Aunque las consecuencias de las mejores condiciones de vivienda sobre la morbilidad infantil han quedado claramente establecidas (y así se anticipó), han comenzado a recibirse anécdotas sobre la reducción de la violencia, lo que nos lleva a preguntarnos si esta podría ser una versión doméstica de la “teoría de las ventanas rotas” de Wilson y Kelling: al igual que un vecindario en buenas condiciones de mantenimiento parece tener un efecto disuasor sobre el vandalismo y la delincuencia, quizá proporcionar a las personas unos hogares en mejores condiciones dé lugar a menos tensiones y a menor incidencia de la violencia dentro de la familia.

Las concepciones actuales de la orientación hablan de prevención y desarrollo personal e integral del sujeto. Prevenir de manera diferenciada, ordenada y procesual el desarrollo del individuo. La orientación se define como un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano. Los conceptos de prevención y desarrollo están profundamente ligados a los seis primeros años de vida del ser humano(Letosa, 2005)

Educación para la promoción del desarrollo integral de los niños y jóvenes supone una actitud de valoración positiva de las necesidades en la infancia y la adolescencia por parte de todos los agentes educativos y sociales implicados en la educación. La idea clave en las nuevas propuestas pedagógicas sobre la atención en la infancia y en la adolescencia: ir de la prevención del maltrato a la promoción del buen trato o la necesidad de construir fundamentos educativos sobre las necesidades de la infancia

NORMATIVA

Ley nº 26.260 (1997): Ley de Protección frente a la Violencia Familiar

Disponible en: <http://www.sipi.siteal.org/normativas/193/ley-ndeg-262601997-ley-de-proteccion-frente-la-violencia-familiar>

Establece la política del Estado y de la sociedad frente a la violencia familiar, así como las medidas de protección correspondientes.

Ley Nº 29.139 Modifica la Ley 28119 (2007): Ley Que Prohíbe El Acceso de Menores de Edad a Páginas Web de Contenido Pornográfico

Disponible en: <http://www.sipi.siteal.org/normativas/723/ley-ndeg-29139-modifica-la-ley-281192007-ley-que-prohibe-el-acceso-demenores-de-edad>

Prohíbe el acceso a menores de edad a páginas web, canales de conversación o cualquier otra forma de comunicación en red de contenido y/o información pornográfica u otras formas reñidas con la moral o el pudor, que atenten contra su integridad física, psicológica o que afecten su intimidad personal y/o familiar

Ley nº 30.096 (2013): Ley Sobre Delitos Informáticos (Art:183A. Pornografía Infantil)

Disponible en: <http://www.sipi.siteal.org/normativas/752/ley-no300962013-ley-sobre-delitos-informaticos-art183a-pornografia-infantil>

Tiene por objeto prevenir, sancionar las conductas ilícitas que afectan los sistemas y datos informáticos y otros bienes jurídicos de relevancia penal, cometidas mediante la utilización de las tecnologías de la información o de la comunicación, con la finalidad de garantizar la lucha eficaz contra la ciberdelincuencia

PROGRAMAS

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

Programa Nacional contra la violencia familiar y sexual (PNCVFS)

Disponible en: <http://www.sipi.siteal.org/politicas/786/programa-nacional-contra-la-violencia-familiar-y-sexual-pncvfs>

El programa busca contribuir a la reducción de la alta prevalencia de la violencia familiar en mujeres, niñas, niños y adolescentes. Su objetivo es formular, diseñar, promover y ejecutar planes, proyectos y programas de prevención y atención, además de promover acciones de protección y recuperación

frente a la violencia familiar y sexual; así como la generación del conocimiento de la problemática y la promoción de relaciones democráticas entre varones y mujeres.

Adecuación de la normativa para la protección de los niños ante situaciones de vulneración de derechos.

“Al Comité le preocupa que, a pesar de las medidas adoptadas recientemente a este respecto, la violencia en el hogar y el maltrato de niños, incluido el abuso sexual, sean un hecho corriente en la sociedad, y que el Código Penal no ofrezca una protección adecuada contra estas formas de maltrato”.

Fuente: Observaciones finales del Comité de los Derechos del Niño: Perú. CRC/C/PER/CO/3, pág.7

HOJA DE RUTA DE PERÚ – AGOSTO 2015 <http://www.sipi.siteal.org>

Poner fin a la violencia sexual se requiere un compromiso y una participación enérgicos de los gobiernos y la sociedad civil y una respuesta coordinada de una variedad de sectores. El enfoque de amplia protección y de entorno protector está claramente afianzado en los derechos humanos en general y en los derechos de los niños en particular.

REFERENCIAS

Arinero, M (2006) Análisis de la eficacia de un programa de intervención psicológica para víctimas de violencia doméstica. Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid)

Echeburua, E. & Subijana, I., (2008). Guía de la buena práctica psicológica en el tratamiento judicial de niños abusados sexualmente. International Journal of Clinical and Health Psychology, 8(3), 733-748.

Fundación Bernard van Leer (2011). Violencia oculta protegiendo a los niños pequeños en el hogar. Espacio para la infancia. Julio / 35

García-Moreno, C. et al. (2005). WHO multi-country study on women's health and domestic violence against women: Initial results on prevalence, health outcomes and women's Responses. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud. Fuente: [http://www.who.](http://www.who.int/gender/violence/who%5Fmulticountry%5Fstudy/en/index.html)

int/gender/violence/who%5Fmulticountry%5Fstudy/en/index.html

Lameiras, M, Carrera, M y Fail, J (2008) Abusos sexuales a menores: estado de la cuestión a nivel nacional e internacional. REVISTA D'ESTUDIS DE LA VIOLENCIA Nùm. 6, julio-noviembre www.icev.cat

Letosa, J (2005) Un modelo preventivo de orientación II Encuentro Nacional de Orientadores Mérida

Lowenkron, L (2010) Abuso sexual infantil. Revista latinoamericana ISSN 1984-6487 / n.5 -pp.9-29 / www.sexualidadsaludysociedad.org

Vallejo, A y Córdova, M (2012) Abuso sexual: tratamientos y atención Revista de Psicología Vol. 30 (1) (ISSN 0254-9247)

Villanueva, I (2013) El abuso sexual infantil: Perfil del abusador, la familia, el niño víctima y consecuencias psíquicas del abuso. En Psicogente, 16(30), 451-470.

Vite, A; López, F y Negrete, A (2010) Sensibilidad materna y maltrato infantil ACTA COLOMBIANA DE PSICOLOGÍA 13 (2): 11-18

Ysern de Arce, J y Becerra, P (2006) Abuso sexual intrafamiliar: prevalencia y características en jóvenes de 3º medio de Liceos Municipalizados de Chillán, Chile. Theoria, Vol. 15 (1), 79-85

**PROYECTO DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN INTERDISCIPLINARIA
DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LAS UNIDADES EDUCATIVAS
URBANAS Y RURALES FISCALES DEL MUNICIPIO DE**

SUCRE (2013 – 2014)

Isaac Kukoc Paz y Ronald Fortún Calderón



Isaac Kukoc Paz. Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Miembro de Alfepsi.

Correo electrónico: isaackukocpaz@gmail.com



Ronald Fortún Calderón. Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Miembro de Alfepsi.

PROYECTO DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN INTERDISCIPLINARIA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LAS UNIDADES EDUCATIVAS URBANAS Y RURALES FISCALES DEL MUNICIPIO DE

SUCRE (2013 – 2014)

Isaac Kukoc Paz y Ronald Fortún Calderón

PPIIVE es el acrónimo como se denominó al “Proyecto de Prevención e Intervención Interdisciplinaria de la Violencia Escolar en las Unidades Educativas Urbanas y Rurales Fiscales del Municipio de Sucre” que abarcó diez Unidades Educativas de la ciudad y el área rural de Sucre, 165 profesoras y profesores, 149 cursos, 4704 estudiantes encuestados, 400 casos identificados y 27 intervenciones clínicas.

No es tarea sencilla abordar una temática de violencia escolar; en la mayoría de las Unidades Educativas se trata de un tema tabú, tanto para docentes, para padres y madres de familia, como para los estudiantes, que a pesar de vivir permanentemente con ella la niegan, esconden o, sin otra alternativa, se adaptan a la violencia.

La presente experiencia de investigación ha desarrollado abundante información en torno a la violencia escolar; ha logrado cuatro resultados importantes:

- *Validación en el contexto, estadísticamente, una prueba (PRECONCIMEI de Avilés, 2001) que mide el fenómeno de violencia entre pares en diversos actores: estudiantes, profesoras, profesores, padres y madres.*
- *Desarrollo de un modelo de prevención de la violencia.*
- *Diseño de protocolos de atención psicoterapéutica a víctimas de la violencia escolar, así como agresores.*
- *Diseño de un proyecto de atención de la violencia entre pares para toda la provincia Oropeza.*

Lo más importante es que se ha logrado visibilizar la temática y de esta forma comprender que detrás del maltrato de una niña, niño o adolescente se ven reflejadas prácticas sociales que promueven la violencia como una forma natural de vida.

LA VIOLENCIA NO ES UN HECHO AISLADO Y ÚNICO

Los límites deben ser entendidos como esas líneas imaginarias que trazan el espacio individual, la separación entre dos sujetos, que en el caso de la violencia entre pares se ven rebasados, borroso e/o invadidos, estos límites no están siendo rotos simplemente en el ámbito personal, nos encontramos ante una realidad que rebasa los límites en sus diversos sistemas y en diversas formas (límites medioambientales, éticos, políticos y económicos), este fenómeno no es más que reproducido por las y los estudiantes.

El paradigma ecológico comunitario (Castellá , 2008: 29) plantea esta interdependencia de forma muy interesante, puesto que demuestra la interacción existente entre diversos sistemas del mundo, a dicha perspectiva se ha añadido el macrosistema mayor: la biosfera, como se ve en el Diagrama Nº 1.

Diagrama N° 1. El medio ecológico



Fuente: Elaboración basada en Castellá (2008, Capítulo 1, pág. 29).

Una adaptación del modelo ecológico a la situación de violencia, muestra como fenómenos macros, como determinadas políticas públicas a nivel estatal, departamental o municipal en torno a los fenómenos de violencia, han de tener relación con acciones en sistemas inferiores, y de forma viceversa.

Una característica importante a resaltar de la dinámica de este modelo es la interdependencia entre partes, las personas con sus familias, con instituciones, con culturas, con el ambiente; en el caso de la violencia de pares se puede ver que instituciones, como las que fabrican juegos, generar ciertas conductas agresivas e inclusive violentas entre los estudiantes.

Otros elementos dentro de la dinámica son la convergencia y adaptación, el primer término hace referencia a que los sistemas tienden a encontrar un punto en común entre el desarrollo de las personas y los sistemas, esta convergencia a su vez se encuentra en dos sentidos, el primero hace referencia a la adaptación, si bien esta puede ser positiva en ciertos momentos, también es negativa ya que naturaliza ciertas situaciones; el segundo sentido hace referencia al enfrentamiento, es decir la confrontación de ciertas problemáticas, en este caso desde la violencia, se resalta este punto porque pueden existir otras formas no violentas de confrontación y esto lleva al segundo término: la adaptación.

La violencia no es estática ni concierne solo a una persona, el reto es poder ver la complejidad y generar esfuerzos desde distintas aristas para lograr algún nivel de intervención, prevención y promoción coherente.

VIOLENCIA ESCOLAR: TEORÍA Y EFECTOS

Cuando se hace referencia a la violencia entre pares, parafraseando a Olweus se puede decir que, se habla de una “actitud que rompe los límites del propio territorio y los del otro, invade la relación y las vuelve confusas”, a decir de Mollericono la violencia entre pares se da cuando se posee “la intencionalidad de causar daño, donde un estudiante (o grupos de estudiantes) de manera deliberada y sistemática agrede a otro estudiante” (2011, p. 2).

No es un fenómeno momentáneo ni pasajero pues deja serias secuelas en las personas relacionadas con la violencia, entre algunas reflexiones se tiene al respecto:

La víctima: *Tiene evidente baja autoestima, actitudes pasivas, trastornos emocionales, depresión, ansiedad., falta de interés en los estudios, bajo rendimiento que lleva al abandono (Ariza, 2010, p. 4).*

Los niños se sienten solos, infelices y atemorizados, sienten que hay algo malo en ellos; algunos no quieren ir a la escuela o salir a jugar (Basile, 2010, p. 15).

Un estudiante acosado por bullying manifiesta varias secuelas que se desarrollan a lo largo de su vida y se presentan en todos los espacios de su desarrollo, porque no es el acosador el que aniquila, sino que es el acosado el que se autodestruye.

Esta autodestrucción se manifiesta desde el momento que se convence que no nació con “inteligencia” para continuar sus estudios, en su etapa adulta siempre estará en la búsqueda de trabajos informales y con sueldos raquíticos para sobrevivir (Cervantes y Estrada, 2013, p. 38).

El agresor: *Aparece como alguien que tiene una personalidad agresiva, también es agresivo con adultos, padres, profesoras y profesores. Se caracteriza por gran impulsividad y una necesidad de dominar a otros. Muestran poca empatía hacia las víctimas (Ariza, 2010, p. 2).*

Pueden adoptar estas formas de convivencia en otras relaciones e inclusive con sus futuras parejas.

Los espectadores: *Al tolerar el abuso se van desensibilizando ante los actos violentos (Castro, 2014, p. 3).*

Naturalizan las situaciones de violencia y son insensibles al sufrimiento ajeno, lo cual muestra un desarrollo bajo de su capacidad de empatía.

VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE PARES EN SUCRE. CARACTERIZACIÓN DE LA VIOLENCIA SISTEMÁTICA EN LAS UNIDADES EDUCATIVAS

Son muchos y muy interesantes los resultados encontrados al respecto, solamente se referirán a los más importantes.

El proceso diagnóstico fue desarrollado con la aplicación de pruebas en la Unidades Educativas seleccionadas, donde los Cuestionarios PRECONCIMEI (Avilés, 2001) fueron administrados por equipos de estudiantes, previamente capacitados, a todos las niñas, niños y adolescentes desde el nivel cuarto del ciclo primario hasta el sexto nivel de secundaria. Información que fue procesada y analizada, estableciendo los índices y características que rodean a la problemática de la violencia escolar en el Municipio de Sucre, en sus Unidades Educativas urbanas y rurales.

El índice de bullying es de 6.9% (0.069) que si bien no es un porcentaje extremo no deja de ser alarmante, pues la sola presencia de un caso de bullying en una institución educativa es preocupación de toda la comunidad y sus actores.

Por otro lado el índice de agresión, de 11.7% (0.117), es mayor y se considera potencialmente negativo cuando se agrava, porque puede elevar el porcentaje de bullying o suscitar otras situaciones iguales o de mayor gravedad.

De los lugares donde se produce el maltrato, sorprende de sobremanera que en los resultados 2360 (50%) estudiantes manifiestan que es “la clase, cuando no hay un profesor/a” y 894 (19%) estudiantes afirman que se da “cuando hay un profesor/a”. Se pueden establecer muchas conjeturas al respecto, por ejemplo, que las y los estudiantes son muy hábiles para evitar ser detectados o que los profesoras o profesores han naturalizado la violencia de tal forma que se les hace normal verla en clases.

1765 (38%) estudiantes afirman que “la calle es un lugar de hostigamiento, violencia y maltrato”, lo que lleva a cuestionar el tipo de seguridad que se brinda a las y los estudiantes fuera de las Unidades Educativas por los padres y madres de familia.

En relación acerca de “las personas con las cuales se habla del maltrato”, nuevamente llama la atención el papel de profesoras y profesores dado que se encuentran en el último lugar (2%) de las personas a las cuales se acude para pedir ayuda o consejo.

Pero es también significativo el porcentaje de personas (10%) que dicen no hablar con nadie.

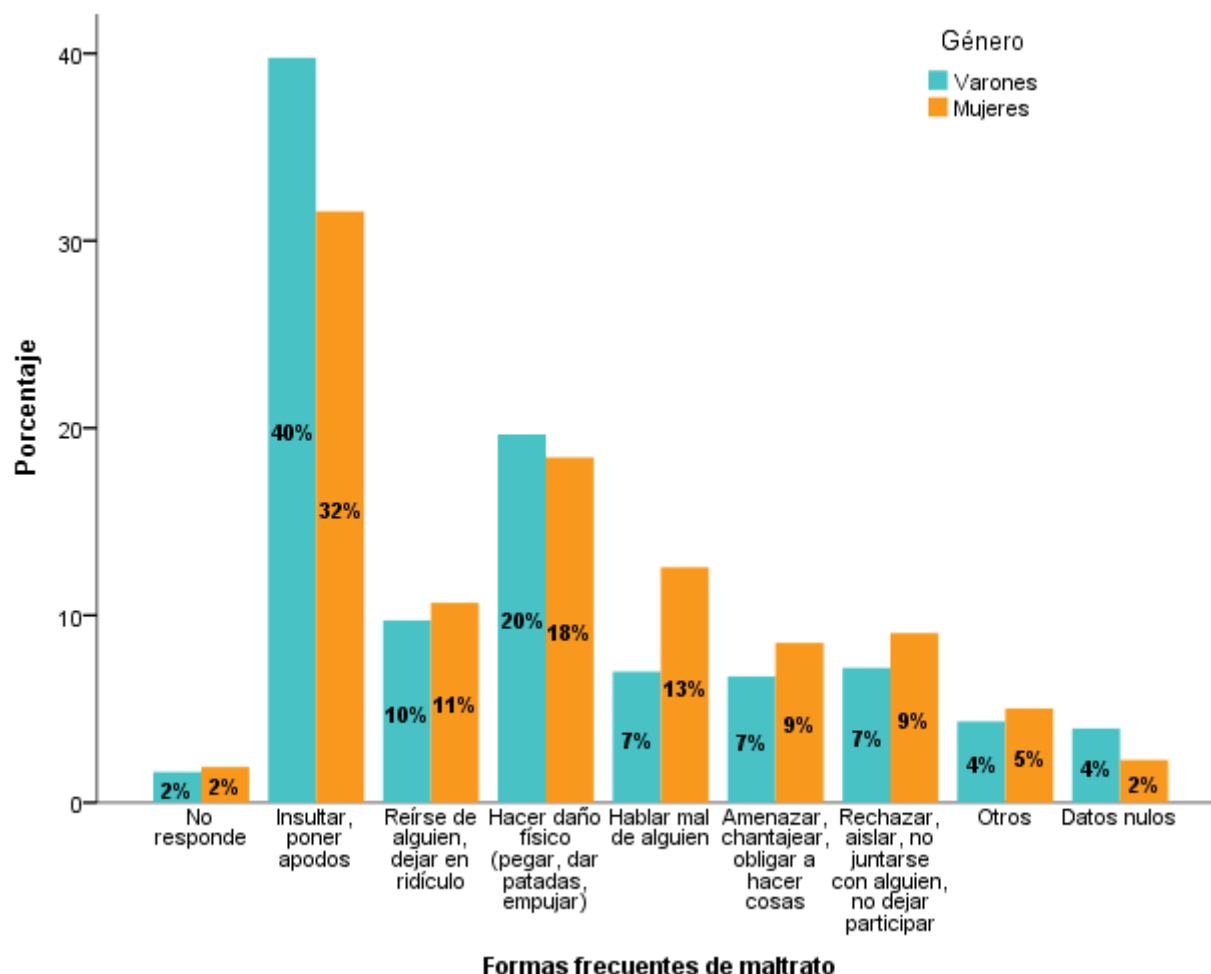
Es justo mencionar que la familia (8%) y los amigos (9%) pueden ser factores en los cuales algunos estudiantes se sienten seguros de hablar.

Un 38% de los estudiantes reconoce que maltrató alguna vez a un compañero, hay un 2% que lo hace casi todos los días. Muchos manifiestan que lo hacen, en gran parte, por que se sintieron provocados (28 %) o por jugar una broma (16%), este dato genera muchas sospechas sobre la permisividad en torno a la violencia, existente en padres y madres de familia, así como de profesoras y profesores, puesto que el chiste para el que es débil no es ningún chiste, y las razones de “provocar” pueden ser tan insignificantes como, por ejemplo, no querer hacer algo que le pide el agresor.

Cuando se pregunta a las víctimas sobre “cuál es la razón presumible de recibir maltrato” se encuentra que un gran porcentaje (12%) de estudiantes afirma que “es por molestarlo” y una cantidad pequeña, pero preocupante, de estudiantes afirma que ocurre “porque se lo merece” (1%), esta niña, niño o adolescente ya está viviendo un proceso de indefensión y naturalización de la violencia que puede marcar el resto de su vida.

Los constructos y determinantes de los fenómenos de intimidación y maltrato apuntan a una secuencia de formas donde prevalecen los insultos y amenazas seguidas del daño físico.

Figura Nº 1. Formas frecuentes de maltrato



Fuente: Elaboración propia, 2014.

INTERVENCIÓN: ABORDAJE MULTIPARADIGMÁTICO

El proceso de intervención se sostuvo bajo un modelo de intervención clínica cuya estructura estuvo sostenida en principios eclécticos de atención individualizada, para ello se contiene un principio activo profundizando el conocimiento del caso con entrevistas preliminares, revisión de las pruebas aplicadas, diseño de intervención, implementación de la intervención y su seguimiento.

La cantidad de las atenciones se estructuró considerando un proceso de convocatoria con algunos momentos: a) Primer momento: Un proceso donde, en coordinación con las direcciones de cada Unidad Educativa, se convocó a los casos más relevantes identificados de la valoración del PRECONCIMEI y la Lista de chequeo, sin embargo fueron pocos los que asistieron, pese a la petición formal de dirección y docentes de curso, proceso que estuvo apoyado por reuniones con padres y madres de familia, con inconvenientes que se enmarcan desde la falta de compromiso de las familias, un proceso directo de convocatoria por medio de citaciones que movilizaron miedos y dudas en padres y madres, por ello se concretó un: b) Segundo momento: Que constituye una convocatoria más personalizada bajo un modelo abierto y contextualizado por medio de una invitación, sin embargo la apertura y asistencia de las y los beneficiarios no fue alta. El proceso se vio afectado por la escasez de tiempo que tenían padres y madres de llevar a sus hijas o hijos a las sesiones de intervención.

Los casos de abandono son fuertemente sostenidos por una tendencia natural de dimisión del proceso terapéutico que tienen las personas, esto sumado a la poca disponibilidad de tiempo que

expresaban las y los beneficiarios, la escasa cultura terapéutica que existe en la ciudad y la forma y rol de la psicóloga y el psicólogo en las Unidades Educativas y en el entorno.

Se consideró abandono luego de la primera sesión a un 56%, porque beneficiarias o beneficiarios no volvieron a terapia. Un 11% continuó su proceso (al cierre formal y programático del proyecto) y un 33% concluyó satisfactoriamente el proceso pero considerando que debían seguir un proceso de seguimiento, de compromiso de tareas postintervención y de fortalecimiento de actitudes modificadas y aprendidas.

Entre las formas de intervención se reporta el trabajo desde un enfoque multiparadigmático con influencia de técnicas de intervención cognitivo comportamental y técnicas de tercera generación como EMDR. La pertinencia de las mismas es parte del kárdex permanente de la beneficiaria o beneficiario. Considérese que el detalle de las sesiones junto a otros elementos identificatorios fueron reservados según las normas de atención clínica de la Asociación Americana de Psicología y el código ético del profesional psicólogo, donde el derecho de privacidad es vehemente obedecido. Los kárdex de las beneficiarias y beneficiarios serán entregados personalmente, reservando solamente el original de la Ficha resumen de la niña, niño o adolescente.

CONSIDERACIONES FINALES

Las profesoras y profesores no poseen herramientas para afrontar la violencia, es más, lo han naturalizado.

Las y los estudiantes se encuentran desamparados ante la violencia escolar.

La familia es vital pues dota de los mecanismos primarios en torno al comportamiento y su relación con la violencia.

La violencia entre pares puede ser el síntoma del malestar cultural.

Los conocimientos sobre la temática son aun precarios e insuficientes, desde perspectivas etic y emic.

Se tienen que perfeccionar los procesos de intervención y prevención ante la temática.

Deben existir y asignarse recursos y tiempo a los procesos de investigación, prevención e intervención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariza J. (2010). El maltrato infantil entre iguales. Revista digital para los profesionales en enseñanza, 1(6), 1 – 8. ISSN: 1989-4023. GR2786-2008.

Avilés, J. (2001). Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado. Castilla y León, España: STEE-EILAS. BI - 180 – 03. ISBN: 84/93/2081-3-2

Basile, H. (2010). Violencia Escolar, en Psicopatología del Adolescente. Buenos Aires: Biblioteca Virtual de Psicopatología.

Castellá, J. (2008). Capítulo 1. El paradigma ecológico en psicología comunitaria: Del contexto a la complejidad. En: Saforcada, E. y Castellá, J. Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria. Buenos Aires: Paidós.

Castro, V. (2014). *Bullying*. Buenos Aires: No publicado.

Cervantes, L. y Estrada, R. (2013). *Una propuesta para identificar, clasificar y tipificar el Bullying (Acoso Escolar)*. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10. 1 – 41. ISSN 2007 – 2619.

Mollericona, J., Copa, J. y Cadena, M. (2011). *Paradorcito eres, ¿no?*. *Radiografía de la violencia escolar en La Paz y El Alto*. La Paz: Fundación PIEB. D.L. : 4-1-665-11. ISBN: 978-99974-57-00-6

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

CULTURA INCLUSIVA Y BULLYING

Julie Lasso Daza



Julie Lasso Daza: Mediadora Pedagógica en la UTE Luis Vargas Torres, en Post grado : Maestría en Docencia y Desarrollo del currículo, el módulo de Características y Estilos de Aprendizaje y Diseño Curricular. Docente de la Universidad de Guayaquil, extensión La Concordia, Cátedra de Inclusión Educativa y Educación Inicial.

CULTURA INCLUSIVA Y BULLYING

Julie Lasso Daza

INTRODUCCION

¿Cómo prevenir y abordar el bullying en los centros educativos? Esta es una pregunta que muchos docentes, padres de familia y estudiantes se han planteado en diferentes momentos de sus vidas. Para la cual surge una alternativa: "Cultura Inclusiva"- aquella centrada en crear una comunidad acogedora, segura, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado. Siendo el propósito fundamental de este trabajo romper las barreras de los prejuicios y estereotipos, lo cual demanda docentes un alto grado de inteligencia emocional, pensamiento lateral y liderazgo situacional; vivenciado en entornos resonantes.

BULLYING Y CULTURA INCLUSIVA

Se define la cultura inclusiva como aquella centrada en "crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros del centro educativo" (Booth&Ainscow 2002, p.16).

Hablar de cultura inclusiva en la escuela es abordar la modificación de nuestros prejuicios y estereotipos o modelos mentales –con los que docentes y padres de familia hemos crecido, reproduciendo algunas prácticas poco acertadas para la formación integral de nuestros estudiantes e hijos- y empoderar nuestros pensamientos, hechos y palabras para que sean la clave para construir un clima escolar favorable en donde maestros y padres sean fiel reflejo de la práctica de valores como el respeto, la colaboración, la justicia, la identidad.

La escuela, la cual debe cumplir con una función académica y socializadora (pero que enfatiza en la primera por la cuestión de tener que brindar resultados centrados en una educación de calidad) no hace otra cosa que olvidar el informe de monitoreo de la UNESCO Educación para Todos (2005), en el que se establecen tres elementos para definir la educación de calidad: respeto de los derechos de las personas; equidad en el acceso, procesos y resultados; y pertinencia de la educación. La escuela será de calidad cuando dé respuesta a la diversidad, haciendo las adaptaciones curriculares en la metodología, recursos, evaluación. Y cumplirá con la función socializadora cuando favorezca el manejo de conflictos de manera pacífica, y permita la toma de decisiones y la autorregulación de las emociones, las cuales se ven reflejadas en una convivencia armónica.

No estamos caminando hacia una cultura inclusiva en la escuela cuando le dicen sobrenombres a sus compañeros, cuando marginan o excluyen del grupo a un niño/a, cuando acosan a un adolescente por ser gordo, o por ser afrodescendiente, al intimidar a un estudiante por ser el mejor de la clase y no les da las tareas para copiarlas, cuando suben a las redes sociales fotografías o videos de su compañero, haciendo comentarios que ridiculizan y lesionan la dignidad, entre otros. Situaciones que quedan en la memoria de muchos niños, niñas y adolescentes.

Estamos excluyendo o rezagando a seres humanos que tienen el derecho irrenunciable a recibir una educación que les permita aprender a ser y a vivir juntos desde la plena convicción del respeto a su identidad y de las personas que les rodean a través del ejemplo de los mayores, familiares, docentes y autoridades, pues todos aportamos con la construcción de la cultura, desde un liderazgo distribuido, resonante y transformacional.

En el Marco de Acción de Dakar de Educación para Todos que se llevó a cabo en el 2000, nuestro país

asumió compromisos comunes frente al mundo para velar por la equidad y la inclusión social.

Como desafío de la educación y de la escuela de hoy, el 2015 es un año clave para lograr la (EPU) Educación Primaria Universal.

Es muy importante recordar que el Marco Legal Educativo en nuestro país favorece la atención a las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.). El Reglamento a la LOEI, Capítulo I, art. 227 nos habla de los principios, ámbito, atención promoción y evaluación. No obstante, como maestros no nos centramos en las expectativas, temores, características, necesidades e intereses, fortalezas, debilidades, estilos y ritmos de aprendizaje. Más bien terminamos siendo, en algunos casos, su peor pesadilla, incrementando la apatía por el estudio y fortaleciendo el deseo de no ir a la escuela.

La cultura inclusiva nos invita en el aula a romper las barreras del silencio, del miedo a lo desconocido; a reflexionar sobre nuestra práctica docente y sobre la puesta en marcha de un currículo oculto (aquellos aprendizajes que son incorporados por los estudiantes aunque no figuren en el currículo oficial pero que están allí para vivenciarlo); a acompañar ese currículo con nuevas formas de guiar el aprendizaje, como por ejemplo el aula invertida (en la que con ayuda de la tecnología podemos incentivar el trabajo colaborativo); a incluir otras maneras de evaluar como las rúbricas o escala; o a llegar a la persona para transformarla y liberarla como dice Paulo Freire.

Además, con el aporte de la neurociencia aplicada a la educación, el estudio del cerebro en los procesos de aprendizaje, es fundamental porque permite conocer las funciones de los hemisferios, lóbulos, zonas, entre otros..., así como también de la amígdala por ser la encargada de la memoria emocional (donde se registran hechos que marcan las vidas de nuestros estudiantes) y los entornos resonantes, que según Goleman, deben ser enriquecidos, libres de amenazas y seguros tanto en el hogar como en la escuela – aclara- dependiendo el estímulo del entorno será la respuesta: ofensiva, lucha defensiva, sumisión, evitación, bloqueo, inhibición.

Ante esta propuesta de la neurociencia y el componente del apego inseguro (que genera menos sociabilidad y mayores manifestaciones de rabia, poco control de sus impulsos, son aislados, hostiles y tienden a victimizar a otros) los docentes deben desarrollar su inteligencia emocional, el pensamiento lateral y el liderazgo situacional.

REFERENCIAS:

Booth, T. E Ainscow, M. (2000) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Indexfor inclusión. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Ministerio de Educación Ecuador. (2009). Curso de Inclusión Educativa: Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal. Quito

Ministerio de Educación Ecuador. (2011). Manual: Estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular. Quito.

Ortiz , M. & Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. Bordon, 55(1), 27-39.

ENTREVISTA A JULIO CÉSAR CAROZZO CAMPOS
Elsa Natali González González y Tania Bornaz Villagarcía



Elsa N. González González: Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Kino, dedicada actualmente a la investigación en temas de aprendizaje y desarrollo, socialización y convivencia escolar en el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C., Carretera a la Victoria km 0.6, Ejido la Victoria. Apdo. Postal 1735, C.P. 83304, Hermosillo, Sonora, México; Correo electrónico: lcengg@gmail.com



Tania Bornaz Villagarcía: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela (Perú) Correo electrónico bornaztania@gmail.com

ENTREVISTA A JULIO CÉSAR CAROZZO CAMPOS

Elsa Natali González González y Tania Bornaz Villagarcía

Natali González y Tania Bornaz entrevistaron al Presidente del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela para conocer sus impresiones sobre algunos temas de interés, y hasta controversiales, que forman parte de un conjunto de expresiones y conceptos sin que se delimiten sus auténticos alcances y conducen a confusiones. Como él mismo lo señala, se trata de opiniones sobre asuntos que están en el tapete y merecen ser esclarecidas en aras de una más clara percepción del bullying y la violencia en la escuela, a partir de lo cual se pueden ensayar mejores propuestas de prevención.

¿Existen conceptos que se emplean casi como equivalentes, como son el conflicto, la violencia y el bullying, cuál es su opinión al respecto?

En principio una precisión clara sería reconocer que el conflicto es una situación de carácter natural entre las personas y los grupos, además de ser necesario en las relaciones interpersonales; lo que no pasa con la violencia y el bullying, las que no configuran estilos naturales aunque por la frecuencia con que ocurren se les trata de normalizar en la vida de relación. Me explico, cuando me refiero a la violencia y el bullying, lo que quiero decir es que esencialmente se trata de comportamientos negativos y dañinos en las relaciones de los individuos que han sido naturalizados/normalizados socialmente por nuestra cultura, porque una relación de abuso marcada por la desigualdad justifica una relación de poder-sumisión necesaria para el control social por parte de quienes fungen de autoridades en todos los niveles sociales: la familia y la escuela, como es obvio, no han salido indemnes de esta catástrofe estructural. Tampoco me parece lícito buscar una relación de continuidad entre ellos, como con frecuencia se insinúa (conflicto, violencia y bullying), ya que el conflicto es indispensable para promover el desarrollo de las personas y los grupos, por lo que a nadie se le puede ocurrir la idea de erradicar el conflicto, pretensión que si se ensaya respecto a la violencia y el bullying.

Muchos conflictos, dependiendo de las contingencias que lo rodeen, pueden escalar a la violencia y un menor número de ellos podrían convertirse en bullying. Queda claro, entonces, que no podemos hablar de una relación de continuidad natural ni, menos aún, de equivalencias. No son pocos los casos en que el bullying que se practica con la víctima no pasó por algún conflicto interpersonal previo que se fue antagonizando en forma gradual, aunque no se debe dejar de reconocer en estos casos la presencia de un conflicto de naturaleza social/cultural para que se explique la aparición del bullying (los prejuicios étnicos y de género, por ejemplo).

Sobre los conceptos de violencia, agresión, acoso y bullying, ¿podríamos afirmar que se trata de lo mismo?

La violencia es una dimensión que comprende muchas formas o modalidades de manifestarse entre los individuos, los grupos y en los contextos sociales. En las relaciones interpersonales reconocemos la violencia familiar, el mobbing en las organizaciones laborales y el bullying en las instituciones escolares. En el contexto social nos encontramos con la violencia del Estado, los prejuicios étnicos, la violencia delictiva y la violencia subversiva como ejemplos nítidos de otras modalidades; pero no únicas porque la violencia que ejercen las instituciones sociales como son los casos del Poder Judicial y las Fuerzas Armadas y Policiales no son nada deleznales.

Entre todas ellas el bullying es una de las modalidades de violencia en donde encontramos ingredientes de agresión y acoso claro está, pero sin que se deje de reconocer que el bullying es una forma autónoma y característica de violencia: porque reúne condiciones particulares y propias como las siguientes: (a) es esencialmente entre pares, (b) se sustenta en el mayor poder del agresor, (c) es sostenida y sistemática en el tiempo y (d) es intencional, proactiva.. Por otra parte estas características definen su estatus original frente a otras modalidades de violencia: se trata de una relación de violencia y no de una situación de violencia. No toda violencia y acoso es bullying, pero el bullying siempre es violencia y acoso.

La agresión es una respuesta más de carácter impulsivo e instintual ante amenazas que provienen del entorno o son percibidas como tales, y aunque sus respuestas pueden llegar a ser muy desproporcionadas y hasta letales en sus consecuencias, no siempre es posible reconocer una ideación o intención previa, como en los casos del bullying y otras modalidades de violencia.

Pero en forma frecuente se emplean como similares los conceptos de acoso escolar con bullying.

Mi opinión es que el acoso escolar es una modalidad de violencia que se produce entre diferentes actores del escenario educativo, independientemente de la existencia o no de relaciones de convivencia, como por ejemplo, la violencia de profesores hacia estudiantes, entre profesores, de estudiantes de grados superiores contra menores, de autoridades contra los docentes y estudiantes, de los estudiantes a los docentes y administrativos, de los directivos a padres de familia y a los administrativos, etc. Incluso entre compañeros de aula se producen acciones de acoso que no se convierten en bullying por su naturaleza episódica u ocasional. A todas estas diversas y nutridas modalidades de violencia que imperan en las instituciones educativas las podemos llamar violencia escolar o acoso escolar, reservándonos la denominación de bullying al acoso que existe entre pares, entre iguales. Estimo que es una distinción que ahorra adjetivos para calificar las formas de violencia distintas al bullying. Muchas de estas confusiones se pueden resolver si cuando empleamos el concepto de acoso para referirnos al bullying, le añadimos “entre iguales”, acoso entre iguales.

¿Qué explica la presencia de tantas modalidades de violencia en la escuela?

Es sencillo buscar chivos expiatorios para explicar la violencia en la escuela. En el caso del bullying, el agresor y su familia vienen siendo los más recurrentes chivos expiatorios, y la estridencia en torno a su responsabilidad es tal que hemos terminado por convencernos de que es así, o al menos que casi siempre es así, pero esta explicación serviría sólo para los casos de bullying y no para otras diversas modalidades de violencia en la escuela. La mayor paradoja estriba en que siendo la escuela el lugar en donde suceden los actos de violencia denominados bullying y de los otros, los verdaderos responsables en estos hechos pasan completamente inadvertidos. De este escenario –la escuela– solo se reconocen los lugares que eligen los agresores para el ejercicio de su maltrato, solo es una anécdota geográfica, sin embargo ¿En la escuela no hay nada que identificar como factores de riesgo para la presencia de situaciones y relaciones de violencia? ¿Acaso el bullying es un fenómeno exclusivamente entre los estudiantes sin otros factores condicionantes y agravantes alguno?

Respondiendo primero al segundo interrogante debemos decir que las acciones que practica el victimario son réplicas de cómo los adultos resolvemos nuestros conflictos en la sociedad, la familia y la escuela: el más fuerte hace uso de su poder para resolver conflictos, beneficiarse de algún modo de sus consecuencias y de ser necesario emplear la violencia. Ese modelo lo emplean los niños y jóvenes para dirimir sus conflictos porque eso es lo que la sociedad les ha enseñado. Acaso la diferencia estriba en que la violencia de la sociedad, de los padres y de la escuela está legitimada, normalizada y naturalizada históricamente, pero la reproducción del modelo, no quedan dudas, es inequívoca. De lo dicho no es difícil percatarse de la presencia de poderosos factores de riesgo que necesitan ser identificados y denunciados si fuera el caso.

En cuanto al escenario escolar, Vallés, Ortega, Castro Santander, Avilés y muchos otros estudiosos coinciden en reconocer que en la escuela existen factores de riesgo que empiezan por la tolerancia y permisión de las instituciones educativas a las manifestaciones de violencia existentes en ella y las acciones represivas que se emprenden contra los denominados agresores. La manida tendencia de la escuela de uniformizar a los estudiantes y hacer tabla rasa con los perfiles de identidad ya encaminados con los que llegan los niños a la escuela o imponiendo un sistema único para los aprendizajes y evaluaciones desconociendo la natural y valiosa diversidad de las personas en el aula, son algunos de los monumentales actos de violencia que la institución educativa imparte junto a sus contenidos curriculares, lo que deben ser revocados para no seguir siendo el espacio ideal para ejercer violencia de todo tipo.

¿El concepto de convivencia por sí mismo es suficiente para promover criterios uniformes en su aplicación?

No me parece que sea así. Muy corrientemente se emplea el término de convivencia escolar para afirmar lo que se quiere administrar en las escuelas y con ello se limitan a la necesidad de educar a los escolares en la convivencia, asumiendo que los responsables de esta tarea son los educadores y directivos, lo que nos parece arriesgado porque ninguno de ellos demuestra que sabe convivir, además este modelo limita a los estudiantes a un rol pasivo y sumiso frente a esta valiosa medida. Por otro lado los padres de familia y otros agentes educativos quedan excluidos de participar en la educación para la convivencia. Su enfoque parte de la vulnerabilidad de los estudiantes y esa es la razón para que la convivencia que promueven tenga un carácter asistencialista o punitivo. Creemos que es más exacto hablar de convivencia en la escuela, ya que de ese modo reconocemos que en su acción se incorporan todos los agentes educativos, no en calidad de figuras decorativas sino como actores participativos y en las mismas condiciones que los docentes y directivos. El Reglamento de la ley 29719 la llama convivencia democrática en lugar de convivencia saludable porque la idea era de que, en lo posible, se preceptuara legalmente lo que constituye una propuesta que tienda a materializar una auténtica horizontalización de las relaciones interpersonales en la escuela. No creemos que sea una tarea sencilla, ciertamente, pero estamos convencidos que es la mejor.

Para terminar, ¿Qué soluciones son las más exitosas o aconsejables para abordar el problema de la violencia y el bullying en la escuela?

Las intenciones de abordar la violencia y el bullying en la escuela, creo yo, son desatinadas y erróneas. Lo que debe encararse es la convivencia democrática participativa y no la convivencia democrática representativa.

Una experiencia cabal de esta propuesta aún está en ciernes y tal vez la más próxima es el Programa Kiva de Finlandia. Esta forma de convivencia la entiendo como un programa en donde tienen participación, en forma equitativa, estudiantes, docentes, padres de familia y personal administrativo y de servicio de la escuela; es la instancia que se hace cargo de la elaboración y aprobación de las reglas de convivencia y define la programación de las acciones para la construcción de esta nueva modalidad de relaciones en la escuela. Se trata, por lo tanto, de una construcción de estilos de vida inéditos en las escuelas en donde todos son maestros y aprendices al mismo tiempo. Hay quienes siguen apostando por una opción autoritaria de la convivencia o creen que lo más inmediato es trabajar con los estudiantes responsables de la violencia, como el Programa de Montreal, pero claro, más sencillo es abordar a un porcentaje de la población (los agresores) que comprometerse con la totalidad de la institución educativa. Me parece que se le da prioridad a lo urgente antes que lo importante, además de ser un buen señuelo de que se está decididamente contra la violencia en la escuela.

Las mayores dificultades que se puede tener en la aplicación del programa de convivencia democrática

radica, en realidad, en el temor de romper con la rutina y el dominio de un estilo sumiso al status quo que la institución educativa mantiene y los riesgos que encierra que el director y los docentes pierdan el monopolio de la autoridad que se resisten a compartirla equitativamente con todos los actores educativos. En el Perú, las propuestas de insertar un equipo de policías escolares o fiscales escolares, por ejemplo, es un intento de perpetuar el fallido modelo de democracia representativa cuyo verdadero rostro es la verticalidad y el autoritarismo para gobernar y controlar conductas. La insuficiencia de esos programas, o su fracaso, no tiene nada que ver con la convivencia democrática participativa.

Muchas gracias.

Noticias de interés

***IMPLICANCIAS DE LA MODIFICACIÓN DE LA LEY DEL SERUMS
EN LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR***

IMPLICANCIAS DE LA MODIFICACIÓN DE LA LEY DEL SERUMS EN LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Al promulgarse la Ley 29719, conocida como Ley Anti Bullying, la misma que en su Artículo 3 establece expresamente que cada institución educativa debe contar con un psicólogo, por lo menos, se dio inicio a una campaña de discusión sobre el sentido real de este artículo y su viabilidad.

Lo primero que se hizo notar es que el número de psicólogos era insuficiente frente a la cantidad de instituciones educativas existentes en el país, de suerte que resultaba imposible cumplir con el mandato legal, pese a que la ley estipulaba que su cumplimiento –el de incorporar psicólogos a los centros educativos- se iría dando en forma gradual.

Otro de los aspectos que se sumó a este asunto de proporcionalidad era de cómo atender tamaña demanda, y es así como se propuso la descabellada idea de que se debería contratar internos, egresados y bachilleres para atender las demandas de los centros educativos y asegurar las plazas de psicólogos en las instituciones educativas. Este planteamiento fue rápidamente cuestionado y abatido: los servicios profesionales de los psicólogos a las instituciones educativas tienen que asegurar calidad, eficiencia y responsabilidad profesional y legal; y en segundo lugar, pero no menos importante, el Colegio de Psicólogos del Perú que insinuó esta idea, tiene como responsabilidad central el respetar y hacer respetar el ejercicio legal de la profesión.

Son varias las opciones o alternativas que pueden ser planteadas en este caso, pero siempre con la clara perspectiva de que la atención profesional de los psicólogos en la totalidad de las instituciones educativas no será posible por mucho tiempo. Por esta misma razón es preciso diseñar imaginativas estrategias que sean capaces de proveer las bondades de los servicios psicológicos a las instituciones educativas, una de las cuales consiste en desprofesionalizar nuestra profesión y socializar nuestros conocimientos en los maestros, estudiantes y padres de familia.

Este conflicto, además, también puede ser atenuado si la Ley N°. 23330, Ley del Servicio Rural y Urbano Marginal de Salud, (SERUMS), que regula las actividades profesionales que deben realizar todos los profesionales de la salud como un requisito para su inscripción en su respectivo Colegio Profesional, fuera modificada acorde a lo que en realidad hacen los psicólogos.

Esta Ley prescribe la obligación de que, inmediatamente a su graduación, los profesionales de la salud deben cumplir con el Servicio Rural y Urbano Marginal de Salud (Artículo 4) por un tiempo no menor de un año. Se añade, además, que participar en el SERUMS es un requisito indispensable para ocupar cargos en entidades públicas, ingresar a los programas de segunda especialización profesional y recibir del Estado beca u otra ayuda equivalente para estudios o perfeccionamiento (Artículo 1 de la Ley 23330)

El Artículo 6 del DS N°. 005-97-SA, Reglamento de la Ley 23330 estipula que “El Servicio Rural y Urbano Marginal de Salud SERUMS será realizado por los siguientes profesionales de la Salud: Médicos Cirujanos, Odontólogos, Enfermeras, Nutricionistas, Psicólogos,....”, con lo que los profesionales de la psicología quedan enmarcados exclusivamente como profesionales de la salud, lo que no corresponde a la realidad, como veremos.

En principio la Ley del SERUMS, erróneamente a nuestro parecer, estima que la dimensión salud se constriñe a ámbitos institucionales (hospitales, policlínicos y otros semejantes), obviando que su alcance es mucho más extenso y sensible que el de naturaleza médico-asistencial, al punto que

su connotación social es su más valioso componente. De acuerdo al Artículo 4 de la Ley Nº. 28369, Ley del Trabajo del Psicólogo, “El ejercicio profesional del psicólogo se desarrolla en las siguientes especialidades: Psicología Clínica y de la Salud, Psicología Jurídica, Psicología Organizacional, Psicología Educacional, Psicología Policial-Militar, Psicología del Deporte, Psicología Social Comunitaria, Psicología del Adulto Mayor, Psicología de las Emergencias y Desastres, Psicología de la Familia, Psicología de las Adicciones, Psicología Ambiental, Psicología Política y Psicología Penitenciaria, y otras que podrían crearse”, de lo que se desprende que el espacio laboral de los psicólogos no está limitado al de los centros hospitalarios y de salud.

La Ley Nº 28369, Ley del Trabajo de los Psicólogos, es de mayor rango que el DS Nº. 005-97-SA y, por el principio de jerarquía de normas, debe prevalecer en este caso.

Si se efectuara la modificación de lo previsto en el DS Nº 005-97-SA, serían muchos los psicólogos que podrían acceder a realizar un año de trabajo profesional de SERUMS también en las instituciones educativas, con lo cual sería posible atender a un mayor número de escuelas de todo el país, ya que el SERUMS es descentralizado, y de ese modo ampliar la cobertura que permita a los colegios contar con la presencia de un profesional de la psicología.

MODIFICAR LA LEY 29719

MODIFICAR LA LEY 29719

El Viernes 30 de Octubre, en la Sala Porras Barrenechea del Congreso de la República, tuvo lugar una sesión en la que se analizaría el impacto de la ley 29719 desde su promulgación a la fecha. En la primera mesa estuvieron los representantes del MINEDU, INDECOPI y la Defensoría del Pueblo, instituciones a las cuales la ley les otorgaba facultades y responsabilidades para atender el bullying y otras modalidades de acoso en la escuela, así como fiscalizar el cumplimiento de la norma legal. También estuvo presente un representante del Consejo Nacional de Educación, Martín Vega, el mismo que se desempeñó como Vice Ministro del MINEDU en la administración de la Ministra Patricia Salas.

En la segunda mesa participaron tres alcaldes escolares, una representante del Grupo Calandria y el Presidente del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.

Las mayores expectativas estaban centradas en la primera mesa porque, a nuestro entender, eran quienes tenían que ofrecer la mayor información sobre la aplicación y cumplimiento de la Ley 29719 y su Reglamento y los avances que se habían alcanzado desde la promulgación de la norma. De todos ellos se esperaba bastante, en particular de los representantes del MINEDU y del representante del Consejo Nacional de Educación por haberse desempeñado como Vice Ministro, empero fue muy poco lo que ofrecieron, reiterándose en la sobrevaloración que le vienen dando a la plataforma virtual SiSeVe como una acción para intervenir el bullying y la violencia en la escuela, estratagema que vienen difundiendo engañosamente como una medida para controlar la violencia y mejorar la calidad educativa en las instituciones educativas, lo que está muy lejos de la verdad.

Se aprovecho la oportunidad, eso sí, para deslizar la necesidad de modificar la Ley 29719 e incluir en la nueva norma prácticas intrusivas y abiertas violaciones a la normatividad de los colegios profesionales., entre ellas, a las del Colegio de Psicólogos del Perú.

Aquí les alcanzamos algunas de las perlas que contiene este texto que está para debatirse en el pleno del Congreso:

TEXTO SUSTITUTORIO.-

El proyecto no define quien es el organismo responsable de la convivencia democrática, pese a que le quita al CONEI esta responsabilidad, como estaba prevista en la Ley 29719. Nos parece que debería considerarse la creación de una instancia o Ente Rector que se haga cargo de la convivencia democrática y, congruente con el Reglamento, el Comité de Convivencia Democrática debería estar integrada por docentes, estudiantes y padres de familia.

Artículo 3

En los incisos a) y b) se emplea la palabra sanción, la que riñe con lo previsto en el Reglamento que se refiere, con más propiedad, al empleo de medidas o acciones correctivas. En efecto, es así como consta en el Reglamento de la Ley 29719 porque consideramos que las instituciones educativas son eso, EDUCATIVAS, no punitivas y castigadoras. Por lo demás el castigo actúa contra el infractor y su acto de violencia, no sobre los factores que promueven condiciones de riesgo e inseguridad para la ocurrencia de tales acciones.

Artículo 6.- Dice que los profesores desarrollan estrategias de orientación que promuevan la convivencia democrática en el aula. ¿Cada profesor lo hace según su criterio? Aquí se hace notoria la falta de un ente regulador y centralizador de las políticas de convivencia. De otro lado este artículo admite tácitamente la impertinencia de un Comité de Convivencia Democrática y delega a cada

profesor/a esa tarea.

Artículo 7.- Nos parece el más irregular y violador de los derechos profesionales. ¿Cómo pueden equiparar los roles profesionales de los psicólogos con el de las trabajadoras sociales? El artículo desconoce lo previsto en la ley 29719 que considera la necesidad de que cada institución educativa debe contar con un psicólogo, por lo menos.

En la parte final el contenido del artículo 3 es ilegal y prevaricador, al señalar que en casos excepcionales las instituciones educativas públicas y privadas podrán emplear egresados para cubrir sus necesidades de un psicólogo o trabajadora social. Como bien se sabe, para ejercer legalmente la profesión se necesitan dos requisitos: título profesional y colegiación y, en este caso el proyecto de ley que se pretende aprobar autoriza la violación de leyes vigentes.

Desde aquí exhortamos a las autoridades educativas y al Congreso de la República la realización de un encuentro en donde se examine, con presencia y participación de los especialistas y colegios profesionales, las enmiendas que se pretenden efectuar en la ley 29719.

***INFORMACIÓN DE LAS II JORNADAS INTERNACIONALES:
CONVIVIR PARA VIVIR***

II JORNADAS INTERNACIONALES CONVIVIR PARA VIVIR

ORGANIZAN

- Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela
- Colegio América del Callao



AUSPICIAN

- Asociación Latinoamericana para la formación y enseñanza de la Psicología (ALFEPSI)
- Federación Iberoamericana de Asociaciones de Psicología (FIAP)
- Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco
- Escuela de Psicología de la Universidad San Pedro de Chimbote
- Universidad Privada Guillermo Antonio Urello
- Asociación Convivencia: Familia. Escuela. Sociedad
- Colegio María Alvarado



PRESENTACIÓN

La violencia en las instituciones educativas sigue castigando las relaciones interpersonales de todos los actores educativos y, muy especialmente, a quienes constituyen el sector más vulnerable en estas relaciones: los niños, niñas y adolescentes; ante lo cual hace más de 4 años se promulgó la ley 29719 con la expectativa de que la inseguridad de las escuelas sea atendida en lo inmediato. El Reglamento que se aprobó un año después proponía medidas y acciones específicas para ello, como la institucionalización de la convivencia democrática en todas las reparticiones escolares y las funciones que tendrán cada uno de los actores educativos.

De esto hace ya más de tres años y se conoce muy poco de lo avanzado. El propio MINEDU, como responsable de la aplicación de la legislación aprobada, tiene poco que decir al respecto y mucho

que explicar, como que el Programa Paz Escolar que se instituyó como organismo encargado de las acciones anti-bullying ha sido desactivado y reducido a la nada.

Las Jornadas Internacionales propuestas persiguen responder, desde la sociedad civil, tanto lo que se viene realizando en no pocos centros educativos y, también, las propuestas que se estiman más adecuadas para concretar un clima institucional seguro y satisfactorio para todos los agentes educativos.

OBJETIVOS

- *Cotejar experiencias institucionales con los logros y avances que se han alcanzado en países hermanos.*
- *Identificar las experiencias que se vienen ejecutando en instituciones educativas del país.*
- *Sistematizar propuestas para la elaboración de un Programa Regional que promueva la Convivencia Democrática en las instituciones educativas de nuestros países.*

FECHAS:

- *24-25 de Febrero (Callao)*
- *26-27 de Febrero (Lima)*

SEDES:

- *Auditorio del Colegio América del Callao (Callao)*
- *Local del RESERCLUB (Lima)*

PÚBLICO:

- *Profesores, Promotores Educativos, Directores de colegios, Psicólogos, Trabajadoras Sociales, Abogados, personal de las DEMUNAS, Ministerio Público, PNP, padres de familia y estudiantes.*

EJES TEMÁTICOS

- *Convivencia Democrática*
- *Modelos de convivencia en la escuela: éxitos y fracasos.*
- *Clima escolar*
- *Funciones y responsabilidades del Comité de Convivencia en la escuela*
- *Las TIC en la escuela: ¿ventajas o desventajas?*
- *Prevención e Intervención de la violencia en la escuela*
- *Competencias socio emocionales.*
- *Mediación y estrategias para la resolución pacífica de conflictos.*
- *Experiencias exitosas en instituciones educativas.*

INVERSIÓN

<i>Hasta el 30 de Diciembre</i>	<i>100.00 nuevos soles</i>
<i>Desde el 1 de Enero</i>	<i>120.00 nuevos soles</i>

DEPÓSITOS EN:

BBVA, cuenta soles Nº 0011-0357-10-0200020237

II Jornadas Internacionales

Convivir para Vivir

Lima-Perú

Febrero 2016

SEDES:

- Auditorio del Colegio América del Callao (Callao)
24-25 de Febrero
- Local del RESERCLUB (Lima)
26-27 de Febrero

EJES TEMÁTICOS

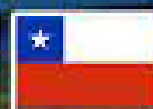
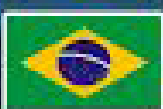
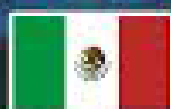
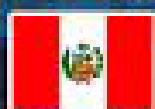
- Convivencia Democrática
- Modelos de convivencia en la escuela: éxitos y fracasos.
- Clima escolar
- Las TIC en la escuela: ¿ventajas o desventajas?
- Prevención e Intervención de la violencia en la escuela
- Competencias socio emocionales.
- Mediación y estrategias para la resolución pacífica de conflictos.
- Experiencias exitosas en instituciones educativas.

Auspician:



Organiza:

Países invitados:



Más información: www.jornadas.observatorioperu.com

NORMAS PARA AUTORES

El trabajo presentado debe ser novedoso e inédito. Puede tratarse de investigaciones originales, artículos de revisión y reseñas bibliográficas.

En su contenido estructural deberá adecuarse a las normas de la American Psychological Association (APA).

Los artículos deben presentarse en procesador de textos Word, en fuente tipo Arial y a 12 puntos de tamaño, a doble espacio y con 3x3 cm. de márgenes. Máximo 12 cuartillas, incluyendo tablas y referencias.

La primera página debe incluir: Título, autores (máximo 4), resumen en español e inglés, máximo 150 palabras y las palabras claves (entre 2 y 5 palabras).

Los trabajos pueden ser remitidos a las siguientes direcciones electrónicas observatorio@observatorioperu.com y jccarozzo@observatorioperu.com



Página Web

<http://www.observatorioperu.com/>

Facebook

<https://www.facebook.com/PeruObservatorio>

Youtube

<https://www.youtube.com/user/ObservatorioPeru>

Blog

<https://www.observatoriodebullyingperu.wordpress.com/>