

ESTADO DEL ARTE  
STATE OF THE ART

## La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte\*

*The violence in high schools from three perspectives of analysis. Towards a literature review*

Pablo di Napoli

zona próxima

Revista del Instituto  
de Estudios en Educación  
Universidad del Norte  
n° 24 enero-junio, 2016  
ISSN 2145-9444 (electrónica)

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>

zona próxima



LETRA MENUDA  
GISELA SAVDIE  
<http://www.giselasavdie.com>  
Todas somos muñecas rotas

### PABLO DI NAPOLI

Doctor en Ciencias Sociales y licenciado en Sociología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Becario postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Sede: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). [pablodinapoli@gmail.com](mailto:pablodinapoli@gmail.com)

\* Este artículo se deriva de la tesis doctoral titulada "Violencias y conflictos en la trama de la vida escolar. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de los jóvenes de educación secundaria". Dicha investigación se realizó en el marco del programa de investigación "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" (IICE-UBA) y fue financiada por una beca del CONICET (10420130100846CO).

FECHA DE RECEPCIÓN: 14 DE ABRIL DE 2014  
FECHA DE ACEPTACIÓN: 29 DE ABRIL DE 2016

<p>El presente artículo se propone elaborar un estado del arte sobre los estudios que abordan el tema de la violencia en las escuelas, especialmente desde las percepciones de los estudiantes de educación secundaria. Sin pretensión de ser un relevamiento exhaustivo se realizará un recorrido crítico sobre las principales líneas de investigación, enmarcándolas en tres perspectivas de análisis diferentes. En primer lugar, se desarrollará el enfoque criminológico; en segundo lugar, se abordará la perspectiva del Bullying y; en tercer lugar, se expondrán los estudios con una mirada socioeducativa. Se han sistematizado tres tipos de trabajos: relevamientos y pesquisas coordinadas por organismos gubernamentales o multilaterales, estudios realizados por equipos de investigación de universidades o centros especializados y tesis de posgrado. Concluiremos con algunas reflexiones que nos permitan plantear un marco interpretativo fértil para estudiar el fenómeno en cuestión.</p> <p><b>Palabras claves:</b> violencia – Escuela – Estudiantes secundarios – Estado del arte.</p>	<p>RESUMEN</p>	<p style="text-align: center;">ABSTRACT</p> <p>Abstract</p> <p>This article aims to develop a literature review about studies and papers that focused on the issue of violence in schools, especially from the perceptions of high school students. While we do not intend to make an exhaustive survey; nevertheless in this paper we will explore three of the main perspectives of the field. We expect to perform a critical path on the main lines of research. The first perspective to be developed is the one of criminology studies, in second place the studies focused at the Bullying perspective, and thirdly the studies of social-educational field.</p> <p>We worked with different kinds of research: government's researchs and multilateral agencies investigations, also several works of universities or specialized centers and graduate theses.</p> <p>We expect to come to conclusions that may help rise a complex interpretive framework to study this phenomenon in question.</p> <p><b>Keywords:</b> violence – School – High school students – Literature review.</p>
---	----------------	--

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

El propósito de este artículo es contribuir a la construcción de un estado del arte sobre las investigaciones en torno a la violencia en el espacio escolar. Como en toda revisión bibliográfica, aquí se realizó una selección interesada de los estudios. El presente trabajo no pretende hacer un relevamiento de toda la literatura existente sobre el tema sino, más bien, caracterizar las perspectivas de análisis desde las cuales se aborda la problemática e interpretar los resultados de las investigaciones. Asimismo, nos centraremos principalmente en situaciones de violencia que se dan entre los propios jóvenes estudiantes que son las que se producen con mayor frecuencia.

La búsqueda bibliográfica consistió, en un primer momento, en la consulta de catálogos de bibliotecas y revistas científicas en línea, bases de datos de centro de investigación especializados y organismos gubernamentales y multilaterales. Esta consulta se realizó a partir de la conjunción y alternancia de descriptores como *violencia, escuela, jóvenes, estudiantes/alumnos, indisciplina, conflicto, inseguridad y bullying/acoso/intimidación/maltrato*. En un segundo momento, se efectuó un rastreo por "ítem conocido" a través del buscador web de Google académico que consistió en explorar autores y/o títulos de textos que hayan sido recurrentemente citados en las investigaciones ya halladas. Una fuente secundaria que orientó la búsqueda fue un mapeo antecedente realizado por Kaplan y García en 2006.

---

<sup>1</sup> Agradezco las lecturas y sugerencias sobre versiones preliminares de este manuscrito realizadas por Florencia Di Matteo, Virginia Saez, Verónica Silva, Laura Colombo y, especialmente, mi directora de tesis Carina Kaplan.

Cabe señalar que, si bien es posible encontrar investigaciones realizadas en diversas latitudes, la producción es muy dispar entre los países. Mientras que en Francia, Estados Unidos y los países nórdicos existen estudios desde la década de 1970; en Argentina, Brasil, Colombia, España, México y Uruguay recién comenzó a estudiarse la problemática en la última década del siglo XX. Como resultado de la búsqueda se han encontrado tres tipos de investigaciones: relevamientos y pesquisas coordinadas por organismos gubernamentales o multilaterales, estudios realizados por equipos de investigación de universidades o centros especializados y tesis de posgrado. Aquí se ha priorizado la descripción de estudios representativos de las tres perspectivas de análisis propuestas.

En el primer apartado, desde un enfoque criminológico, se abordarán los estudios que vinculan el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar con cuestiones ilegales, punitivas y de seguridad susceptibles de ser sancionadas penalmente. En el segundo apartado, se presentarán las investigaciones enmarcadas dentro de la perspectiva del Bullying que concibe a la violencia como actos intencionales reiterados en el tiempo que causan daño, hieren o incomodan a otra persona en el marco de relaciones asimétricas de poder. Por último, desde un enfoque socioeducativo, se retomarán las investigaciones que abordan la violencia desde un sentido amplio, focalizando el eje de análisis en los contextos socioculturales donde se produce.

## PERSPECTIVA CRIMINOLÓGICA

Existe un conjunto de investigaciones, en su mayoría coordinadas por organismos gubernamentales, que asocian la problemática de la violencia en la escuela con hechos o conductas delictivas contempladas en el derecho penal (asesinato,

amenazas, robos, ultraje a la propiedad privada, vandalismo, uso de armas y consumo de sustancias ilegales, entre otros).

Gran cantidad de estas investigaciones fueron realizadas en Estados Unidos desde la década de 1970, cuando la violencia en la escuela comenzó a considerarse como uno de los principales problemas públicos del país. El estudio "*Violent schools - Safe schools*" (Escuelas violentas-escuelas seguras) realizado en 1974 por el Instituto Nacional de Educación, a petición del Congreso legislativo de ese país, constituye uno de los primeros antecedentes. Entre sus resultados se menciona que solo el 8% de las escuelas presentó un problema formal de delincuencia<sup>2</sup>. Asimismo, se afirma que los jóvenes corren más riesgo de sufrir violencia en la escuela que en otros ámbitos, a excepción de aquellos barrios con altos índices de delincuencia donde las escuelas constituyen un lugar seguro para sus habitantes. En el informe se sugieren medidas de seguridad tales como cerraduras, cajas fuertes, puertas y ventanas con alarma y mayor capacitación para los agentes de seguridad escolar (National Institute of Education, 1978).

A lo largo de los últimos 20 años, en Estados Unidos se ha desarrollado un gran número de investigaciones que buscaron identificar, caracterizar y medir los distintos tipos de delitos que ocurren en las escuelas<sup>3</sup>. Los resultados de estos estu-

dios han propiciado diversos debates en torno al aumento o disminución de los niveles de delitos violentos y no violentos. Investigaciones como la realizada por el *School Violence Resource Center* (2003) (Centro de Recursos de Violencia Escolar), indican que el porcentaje de estudiantes secundarios que fueron amenazados o heridos con un arma aumentó entre 1993-2001. Sin embargo, otros estudios, como el reporte anual sobre *Indicators of School Crime and Safety* (Indicadores de Delincuencia y Seguridad Escolar), sostienen que los índices de victimización de los estudiantes tanto en delitos violentos como no violentos han disminuido durante un período similar de tiempo (1992-2002)<sup>4</sup> (Robers, Kemp & Truman, 2013).

Por su parte, la Encuesta sobre Comportamientos de Riesgo en los Jóvenes realizada desde 1993 por el *Centers for Disease Control and Prevention* - CDC (Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades) muestra que mientras el porcentaje de jóvenes que han sido amenazados o heridos con armas de fuego se mantiene relativamente constante en el 7%, a lo largo del tiempo; la portación de armas disminuyó de un 11,8% en 1993 a un 5,4% en 2011, y el porcentaje de estudiantes que estuvieron involucrados en peleas en la escuela descendió de 16,4 a 12% en el mismo período (Eaton et al., 2012).

<sup>2</sup> La investigación consistió en la realización de encuestas a directivos de más de 4000 escuelas primarias y secundarias relevando situaciones de violencia tales como: amenazas, robos, ataques con lesiones severas (que requirieron atención médica) o leves y hechos de vandalismo.

<sup>3</sup> La escolaridad formal estadounidense dura 12 años, hasta alrededor de los 18 años. Después de la escuela primaria, los estudiantes ingresan al nivel medio, donde cursan de 6to a 8vo grado (o noveno); luego pasan a las

escuelas de nivel superior (High School) para completar de 9vo a 12do.

<sup>4</sup> Este informe anual es uno de los más completos sobre el tema en Estados Unidos. Allí se relevan diferentes aspectos como: victimización, lesiones a profesores, intimidación y el acoso cibernético, las condiciones de la escuela, peleas, armas, acceso y consumo de drogas y alcohol por parte de los estudiantes, y las percepciones de los estudiantes sobre su seguridad personal en la escuela.

Respecto a las victimizaciones experimentadas por los estudiantes, el informe "Indicadores de Delincuencia y Seguridad Escolar" del año 2012 sostiene que los jóvenes reportan una mayor cantidad de victimizaciones sufridas, y de temor a sufrirlas, dentro de las escuelas, en comparación con otros ámbitos por fuera de esta (Roberts et al., 2013). A pesar de que el informe de 2012 da cuenta de que las instituciones educativas han aumentado las medidas de seguridad y control, tal como se recomendaba en la investigación del Instituto Nacional de Educación (1978), esto no se tradujo en un menor temor de los alumnos de ser víctimas o de una mayor seguridad de la escuela respecto de otros ámbitos. De hecho, el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades observa un leve aumento entre 1993 y 2011 (de 4,4% a 5,9%) del porcentaje de los alumnos que se sienten inseguros en las escuelas. (Eaton et al., 2012)

En Estados Unidos, la problemática de la violencia en la escuela es abordada desde la óptica de la salud pública y la seguridad, concibiéndola como una forma específica de "violencia juvenil" que se caracteriza por producirse en el ámbito escolar. Cabe destacar que las agencias gubernamentales de seguridad, el *Federal Bureau of Investigation* (Oficina Federal de Investigaciones) y la *Central Intelligence Agency* (Agencia Central de Inteligencia), no solo han colaborado en las investigaciones antes mencionadas sino que también han coordinado las suyas propias (Drysdale, Modzeleski, & Simons, 2010; Noonan & Vavra, 2007; O'Toole, 2000; United States Secret Service & United States Department Of Education, 2004).

Devine (2002) sostiene que en este tipo de estudios las "causas" de la violencia entre los jóvenes son identificadas "...como aspectos específicos de la personalidad, o como una acumulación de rasgos en un determinado individuo" (p. 213).

Por ejemplo, en la investigación *Crime in Schools and Colleges* (Delito en Escuelas y Colegios) se examinan las características específicas de los jóvenes detenidos que participaron en incidentes dentro de escuelas primarias y secundarias entre 2000 y 2004, en función de una base de datos del FBI (Noonan & Vavra, 2007). Desde esta perspectiva, consideramos que no solo se posiciona al individuo como causante y responsable de la violencia, sino que contribuye a estigmatizar *a priori* a ciertos jóvenes que no han cometido actos violentos pero que concuerdan con los "perfiles" elaborados según determinados factores considerados de riesgo.

En la pesquisa *The school shooter: a threat assessment perspective* (El tirador escolar: una perspectiva de evaluación de las amenazas) se advierte que, a pesar de que el uso de armas es muy poco frecuente en las escuelas, la presión social y mediática para encontrar respuestas a estos hechos muchas veces lleva a buscar una respuesta en el desarrollo de un "perfil" típico del tirador que ayude a identificarlos.

Esto puede sonar como una medida preventiva razonable, pero en la práctica (...) puede ser miope, incluso peligroso. Dichos perfiles o listas de características, publicitadas por los medios, pueden acabar injustamente etiquetando a muchos estudiantes no violentos como potencialmente peligrosos. De hecho, un gran número de adolescentes que nunca va a cometer actos violentos mostrarán algunas de las conductas o rasgos de personalidad incluidos en la lista. (O'Toole, 2000: 2-3)

Cabe destacar que cuando la ocurrencia de cualquier forma de violencia es muy baja y un número muy grande de personas registran factores de riesgo identificables, no existe manera confiable de escoger de ese grupo numeroso los muy pocos que realmente van a cometer un acto de violencia.

Otro de los países donde encontramos investigaciones sobre violencias en las escuelas desde una perspectiva criminológica es Francia (Kaplan & García, 2006). El informe coordinado por Tallon hacia fines de la década de 1970, bajo la órbita de la Inspección General de Educación, fue producto de una investigación llevada a cabo en 47 colegios y 51 liceos de formación profesional (*Lycées Industriels*)<sup>5</sup>, todos considerados "difíciles". En este informe se recolectan datos referidos a: agresiones contra los bienes (robos de elementos personales, robos en el exterior cometidos por los alumnos, extorsiones, daños materiales), agresiones contra las personas (peleas entre alumnos, agresiones verbales y físicas contra adultos, problemas sexuales, drogodependencia), autoagresiones (suicidio) y ausentismo. En este estudio se destaca que la problemática de la violencia se encuentra más presente en los colegios que en los liceos; es decir que las situaciones de violencia suceden en mayor medida entre los estudiantes de menor edad.

Otra de las investigaciones producidas por la Inspección General de Educación fue el informe *La violence a l'école, État de la situation en 1994. Analyse et recommandations* (La violencia en la escuela, Estado de la situación en 1994. Análisis y recomendaciones) llevado a cabo en dos distritos de Francia (París y Seine-St-Denis). Allí, se analizaron las acciones implementadas por los organismos públicos y se recomiendan una serie de políticas correspondiente a: la prevención, la represión por medio de los consejos disciplinares y la articulación con la justicia y la policía y; las

<sup>5</sup> En el sistema educativo francés, los *Collèges* corresponden al primer ciclo de la educación secundaria que comprende las edades de entre 10 y 14 años y, los *Lycées* corresponden al segundo ciclo que va de los 14 a 18 años.

medidas remediales o de recomposición (Fotinos & Poupelin, 1995).

Actualmente, desde el año 2001, el Ministerio de Educación francés realiza un relevamiento anual de carácter nacional a través de una encuesta dirigida a directores de escuela<sup>6</sup>. Este relevamiento contempla tres tipos de hechos particulares: ataques i) a las personas, ii) a los bienes y iii) a la seguridad. Con el objetivo de estandarizar la recogida de datos y restringir los criterios de apreciación se contabilizan todos los actos de violencia dirigidos hacia el personal de la escuela y solo las situaciones de violencia entre los estudiantes que se consideren "graves"<sup>7</sup>. En cuanto a los resultados del último relevamiento se menciona que la frecuencia de hechos de violencia es de 11,6 por cada 1000 alumnos. Otro de los instrumentos utilizados por este ministerio, esta vez en colaboración con el Observatorio Nacional de la Delincuencia (OND), es la "Encuesta de Víctimización" realizada por primera vez en el año 2009 (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2009).

A diferencia de Estados Unidos, las investigaciones realizadas en Francia muestran que la escuela se encuentra a resguardo de situaciones de violencia "graves" en comparación con otros ámbitos de la sociedad y, que los estudiantes se sienten más seguros allí que fuera de ella. Por otro lado,

<sup>6</sup> El programa SIGNA funcionó desde 2001 hasta 2006 e incluía a todas las escuelas. El SMIS, que funciona a partir de 2007, incluye solo una muestra representativa.

<sup>7</sup> Para que una situación sea considerada como tal es necesario que se cumpla al menos una de las condiciones siguientes: motivación de carácter discriminatorio, uso de un arma, utilización de la coacción o la amenaza, acto que haya implicado cuidados médicos o causado un perjuicio financiero importante o, que haya sido puesto en conocimiento de la policía, la gendarmería o la justicia

al igual que las investigaciones norteamericanas, desde los organismos gubernamentales franceses se evidencia "...una tendencia a una cierta penalización de las diferentes formas de violencia en la escuela y a un trato institucional adecuado, con una mayor colaboración entre los servicios educativos, la Justicia y la Policía" (Debarbieux, 1997, p. 79).

Debarbieux (1997) sostiene que este planteamiento se caracteriza por

...acercar la Escuela a la justicia, describiendo la violencia en la escuela dentro del género de la delincuencia. Las instituciones apenas toman en cuenta algunas nociones anglosajonas como el *bullying*, o la importancia de las [travesuras]; lo que cuenta es sólo la violencia más dura y la manera de proteger a la escuela, que se siente como asaltada desde el exterior. (p. 81)

Bajo estas premisas, en varios países de América Latina se han diseñado diversos programas que se orientan hacia la reducción de la violencia en la escuela. El programa "Escuela Segura"<sup>8</sup> en México o el convenio "Construyendo una Comunidad Educativa más Segura" en Uruguay<sup>9</sup> son ejemplos de políticas que promulgan una mayor presencia policial en las escuelas como medida

<sup>8</sup> Desde 2007 el Programa Escuela Segura, tiene como "...objetivo que las escuelas públicas de educación básica del País se constituyan en espacios libres de violencia, adicciones y delincuencia, fortaleciendo el desarrollo integral de los alumnos en la promoción de actitudes y valores en la cultura de la prevención y en la seguridad escolar..." («Bases de operación del programa nacional escuela segura», 2008, p. 2)

<sup>9</sup> El año 2006 se firmó el convenio "Construyendo una Comunidad Educativa más Segura" entre el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Ministerio del Interior. Dicho "...convenio se sustentaba en la necesidad del CES de contar con personal policial y en el requerimiento del Ministerio de aumentar el nivel educativo del personal subalterno." (Viscardi & Alonso, 2013, p. 63)

de seguridad. En Brasil, Abramovay, Cunha y Calaf (2009) analizan el caso de Brasilia, donde existe un "Batallón escolar"<sup>10</sup> que depende de la policía militar. En el caso de Argentina podemos mencionar la investigación realizada en el año 2003 por la Dirección Nacional de Política Criminal del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación en la cual se priorizó los indicadores que permitieran medir la violencia física, los hurtos y robos y los hechos de vandalismo.

Como podemos observar, las investigaciones incluidas en este apartado, en su mayoría de carácter cuantitativo, centran su atención en situaciones de violencia que ponen en riesgo la vida de las personas y/o que son plausibles de ser penalizadas. Así se aboga por una definición restringida o limitada de la violencia a partir de la cual se busca medir y cuantificar hechos determinados. Desde esta mirada, los jóvenes identificados como agresores son nominados como delincuentes o criminales. No es casualidad que la mayoría de los estudios hayan sido coordinados o realizados en colaboración con los respectivos ministerios de justicia.

Consideramos que la asociación entre violencia y delito corre el peligro de criminalizar los comportamientos de los jóvenes estigmatizándolos como posibles delincuentes. Como sostiene Kapla (2012)

<sup>10</sup> El Batallón Escolar se formó en 1989 con la misión de realizar patrullaje en las escuelas del distrito. "Su función es velar por la seguridad del estudiante para llegar a la escuela y en el alrededor de las instalaciones de las escuelas. Sus acciones se complementan con visitas programadas a las escuelas con el fin de aumentar la sensación de seguridad y protección de los niños, adolescentes y jóvenes profesionales que asisten." (Abramovay et al., 2009, p. 166)

Transgredir no es sinónimo de delinquir; aunque así quiera mostrarse desde cierto discurso penalizante o sentido de la *doxa* que homologa cualquier comportamiento tipificado como inadecuado a un acto de violencia delictual y que sostiene que debe ser penalizado disociando de este modo, las causas (sociales) de las consecuencias (individuales y grupales)... (p. 19-20).

A su vez, como veremos más adelante, varios autores (Abramovay & Rua, 2002; Debarbieux, 1996; Kaplan, 2009; Míguez, 2008) señalan que la definición restringida de violencia sobre la cual se apoya este enfoque deja por fuera un conjunto de situaciones escolares heterogéneas que pueden ser vividas como violentas por los actores, pero que al ser victimizaciones "tenues" o solapadas son difíciles de visibilizar.

### EL BULLYING COMO PERSPECTIVA

Las primeras investigaciones sobre *bullying* surgieron en los países escandinavos a principios de la década de 1970 como consecuencia del suicidio de estudiantes que habían declarado ser objeto de maltrato. Estos estudios constituyen una perspectiva específica desde la cual se aborda la violencia en la escuela. El término original utilizado fue *mobbing*. Esta palabra proviene del campo de la etología y hace referencia a "...un ataque colectivo por parte de un grupo de animales contra un animal de una especie distinta a la suya, que suele ser más grande que ellos y enemigo natural del grupo" (Olweus, 1996, p. 358). Consideramos relevante mencionar la génesis del concepto para conocer la tradición epistemológica desde la cual se edifica esta perspectiva.

Hacia fines de la década de 1980, a partir del desarrollo de investigaciones en Gran Bretaña, aquel término fue remplazado por el de *bullying* (Smith & Sharp, 1994). En los años siguientes,

estos estudios se expandieron por varios países de Europa siendo España uno de los referentes de habla hispana (Cerezo, 2001; Ortega Ruiz & Mora-Merchán, 1997; Trianes Torres, 2000). Si bien en Latinoamérica su abordaje es más reciente, se han realizado diferentes estudios en países de la región (Castillo Rocha & Pacheco Espejel, 2008; Castro Santander, 2006; Román & Murillo, 2011)<sup>11</sup>. En el idioma español no existe una traducción directa del concepto y muchas veces se expresa a través de términos como "hostigamiento", "intimidación", "abuso" o "acoso" entre pares. Esta perspectiva de análisis se nutre especialmente de conceptos provenientes del campo de la psicología dedicándose especialmente a las relaciones interpersonales a partir de la descripción de las conductas de agresión y de victimización y las características psíquicas de los involucrados. (Blaya, Debarbieux, del Rey & Ortega, 2006).

Dan Olweus (1996), uno de los investigadores pioneros dentro de esta perspectiva, sostiene que "...un estudiante es objeto de hostigamiento cuando se haya expuesto(a), repetidamente y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes." (p. 360). Según el autor, una conducta negativa consiste en la intención explícita de infligir daño o molestia a otro, ya sea física, verbal o psíquicamente. Así, el fenómeno del *bullying* se define a partir de tres características: a) la intención de una o varias personas de dañar a otra; b) la reiteración de este comportamiento a lo largo del tiempo; y c) la existencia de un desequilibrio de poder en la relación interpersonal entre la víctima y el

<sup>11</sup> Existen también investigaciones realizadas en países de Asia como Japón, Corea del Sur, Malasia, entre otros, y en Australia y Nueva Zelanda en Oceanía. (Lai, Ye, & Chang, 2008)

hostigador (Olweus, 1996). Las investigadoras españolas del Rey y Ortega (2007) agregan una cuarta característica a la que denominan "ley del silencio", es decir que "...las personas implicadas, directa o indirectamente, tienden a mantener en silencio lo que está sucediendo ..." (p. 78). Por su parte, los ingleses Smith y Sharp (1994) sintetizan este fenómeno como un abuso sistemático de poder. Con el desarrollo de internet y las redes sociales se comenzó a analizar los escenarios de acoso y maltrato entre pares que se dan en la Web denominándolo como *ciberbullying*.

La definición de *bullying* propuesta desde esta mirada pretende "excluir las acciones negativas poco graves que se dirigen contra una persona en un momento dado y con otra persona en otro momento" (Olweus, 1996, p. 360). No son encuadradas dentro de este concepto ni las agresiones entre individuos que no tienen una relación continua ni las agresiones entre personas que se encuentran en posiciones similares, es decir que mantienen una relación de poder simétrica.

Dentro de este enfoque existen diferentes líneas de trabajo que se diferencian especialmente por su concepción en torno a la violencia. Para algunos autores (Menesini, 2009; Olweus, 1996; Smith & Sharp, 1994) no todo acto de hostigamiento es violento ni toda violencia implica intimidación. El *bullying* y la violencia constituyen dos tipos de conducta agresivas. Mientras que para que haya hostigamiento se deben dar las condiciones antes mencionadas, "...la violencia debería definirse como conducta agresiva cuando el agente o causante utiliza su fuerza corporal o un objeto (armas incluidas) para infligir daños o molestias (relativamente graves) a otro individuo." (Olweus, 1996, p. 361). Para este autor, la violencia implica estrictamente el uso de la fuerza física o actos contemplados en el código penal

como asesinatos, homicidios, lesiones con agravantes, robo y violación. Por lo tanto, solo existe hostigamiento con violencia cuando se utiliza la fuerza física o se causa un daño corporal. Aquí, se observa una concepción de violencia restringida o limitada similar a la utilizada por la mayoría de las investigaciones enmarcadas dentro de la perspectiva criminológica.

Otros investigadores (Cerezo, 2001; del Rey & Ortega, 2007; Trianes Torres, 2000) se diferencian al considerar al *bullying* como un tipo específico de violencia interpersonal que puede ser tanto física, verbal como social. Mientras que la agresión puede darse en hechos aislados y esporádicos en la cual los agentes se encuentran en un equilibrio de fuerzas, "la violencia implica la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos" (Ortega Ruiz & Mora-Merchán, 1997, p. 12). Aquí, la violencia no es definida por el tipo de agresión o por el daño que causa la acción sino por "... el ejercicio de abuso de la fuerza o del estatus social del que tiene más capacidad de maniobra contra el que, por distintas razones, no la tiene." (Ortega Ruiz & Mora-Merchán, 1997, p. 12).

Desde sus primeras indagaciones, Olweus (1996) ha diseñado un cuestionario auto-administrado<sup>12</sup> sobre hostigamientos y victimización

<sup>12</sup> *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* consiste de 38 preguntas para medir los problemas en relación con agredir/ser agredido durante los últimos meses:

- Una pregunta sobre la frecuencia de abusar de los demás y otra sobre la de ser abusado;
- Diez preguntas sobre la frecuencia de las distintas formas de agredir y otras diez sobre la de ser agredido
- Tres preguntas sobre los alumnos que llevan adelante la intimidación;
- Una referente a la duración temporal de la agresión (semanas, meses, años);
- Una sobre los lugares donde ocurren las agresiones

que fue reproducido y adaptado por otros investigadores en diferentes países. A raíz de los resultados de esos estudios (Castillo Rocha & Pacheco Espejel, 2008; Menesini, 2009; Olweus, 1998; Ortega Ruiz & Mora-Merchán, 1997; Román & Murillo, 2011; Smith & Sharp, 1994), podemos plantear una serie de consideraciones generales. Entre las formas de maltrato más comunes se mencionan los insultos, apodos y sobrenombres; luego, los golpes, agresiones físicas, robos; amenazas, rumores y el aislamiento social. Respecto de las situaciones de hostigamiento, los estudios concluyen que el número de víctimas disminuye a medida que se asciende en los cursos escolares, es decir que el *bullying* está más presente en los primeros años de escolaridad. En cuanto a la diferencia en los comportamientos entre los hombres y las mujeres, existe un porcentaje mayor de varones que declaran haber sido víctima y autores de actos de hostigamientos, sobre todo físicamente. En el caso de las mujeres los métodos de hostigamiento son más indirectos (por ejemplo, a través de rumores o difamación).

La dinámica del *bullying* se centra en tres roles. Por un lado, la figura de la víctima, que es objeto del hostigamiento y, por el otro, el victimario, que es quién realiza las conductas de intimidación. Existe un tercer rol que representa a aquellos que son testigos o espectadores de estas situaciones pero que no participan de ellas. Sin embargo, la diferenciación entre los roles de víctima y victimario no siempre resulta clara. Al respecto, Funk (1997) menciona que las investigaciones realizadas en Alemania muestran una cierta am-

---

(en el aula, en el patio de la escuela, en el camino de la casa al colegio, etc.);

– Once preguntas relativas a la percepción de las actitudes de los distintos actores de la institución con respecto a la intimidación y al ser intimidado (docentes, directivos, padres, alumnos, etc.).

bigüedad entre quienes son autores y víctimas. Incluso autores representativos de esta corriente (Olweus, 1996 y Ortega, 2006) señalan la existencia de “víctimas proactiva” o de “agresores victimizados” es decir, personas que participan de ambos roles en distintas ocasiones.

En todas las investigaciones mencionadas (Castro Santander, 2013; Cerezo, 2009, Defensor del pueblo, 2007; Menesini, 2009; Smith & Sharpe, 1994; Olweus, 1998; Ortega Ruiz & Mora Merchán, 1997), podemos encontrar, con pequeñas variaciones, una caracterización del perfil psíquico típico de las víctimas y de los agresores. Allí, se describen a las víctimas como personas inseguras, ansiosas y con un patrón sumiso; mientras que los hostigadores tienen un patrón de agresividad basado en la necesidad de poder y dominio, la satisfacción de causar daño y el objetivo de apropiarse de objetos de la víctima.

Cabe destacar que en algunas de estas investigaciones (Farrington, Lösel, Ttofi, & Theodorakis, 2012; Olweus, 1996), se ha establecido una vinculación entre las conductas del hostigador y sus posibilidades de delinquir. Así, se sostiene que “...es natural predecir que los jóvenes que son agresivos y se comportan como hostigadores corren un riesgo claramente superior de caer en otras conductas reprobables tales como la delincuencia y el abuso de alcohol”. (Olweus, 1996, p. 375). Este tipo de afirmaciones de corte determinista que vinculan linealmente la violencia con el delito naturalizan el comportamiento de los jóvenes e individualizan las responsabilidades, anticipando un estigma social que recae sobre los alumnos que son tipificados como “hostigadores” (Kaplan, 2012).

La perspectiva del *bullying* introduce una dimensión, que consideramos relevante, como son las relaciones de poder entre los niños y

jóvenes para analizar la violencia en los ámbitos educativos. Su núcleo se centra en las relaciones asimétricas donde, a través de un modelo de dominio-sumisión, aquellos que se encuentran en una posición inferior son hostigados y violentados por aquellos que poseen una mayor jerarquía dentro de un determinado grupo. Este tipo de situaciones muchas veces se da de forma solapada, o es silenciado, sin ser visibilizado por los distintos actores de la comunidad educativa.

Sin embargo, las relaciones interpersonales son abordadas predominantemente desde aspectos psicológicos y de la personalidad de los individuos involucrados sin enmarcarlas en un contexto sociocultural más amplio de interdependencias. Si bien se tienen en cuenta otros agentes como los "espectadores/testigos" o el grupo (curso/aula), el fenómeno es reducido a una lógica dicotómica donde las explicaciones se individualizan recayendo las responsabilidades sobre la víctima, por su "escasez de habilidades sociales", y sobre el agresor, por su "brutalidad".

Coincidimos con Abramovay et al. (2009) en que no se puede decir que

...las relaciones son de un solo tipo, ni que afectan negativamente a una categoría de estudiante. (...) no hay un grupo de estudiantes que se burla, otro que es víctima, y otros que se respetan. Las mismas personas que se maltratan en otras situaciones se tratan con afecto. (p. 99-100)

Cuando en estas investigaciones se hace alusión al contexto sociocultural, se mencionan factores "ambientales" (como consumo de sustancias nocivas, estructura familiar, pobreza, medios de comunicación, etc.) que influirían en lo que denominan como conducta antisocial de los jóvenes (Cerezo, 2001; Ortega Ruiz & Mazzone, 2009).

Por eso, aquí retomamos la advertencia que hace Elías sobre

...los prejuicios en que incurren las diversas ciencias humanas al situar en sus teorías netamente al hombre individual en el centro de su atención dejando, sin embargo, al margen de su campo de visión y de su interés la inserción del hombre en la sociedad, designada como «marco no estructurado de referencia», «medio» o «entorno». (Elías, 2008, p. 153)

La aplicación del cuestionario creado por Olweus en diferentes partes del mundo ha consolidado a un mismo instrumento de recolección de datos haciendo posible comparaciones entre distintos países. Incluso, dentro de este enfoque se encuentran los pocos estudios longitudinales que existen sobre violencia en las escuelas (Olweus, 1998). Sin embargo, Paulín (2013) sostiene que la dificultad de estos estudios radica en la validez de la definición operacional de lo que se considera violencia en tanto agresión injustificada. La delimitación conceptual del *bullying* deja por fuera hechos de violencia que puedan surgir al interior de un grupo de amigos o entre diferentes grupos de individuos; como también hechos de violencia que, sin ser ocasionales, no se producen de forma repetitiva entre los mismos protagonistas. Particularmente, consideramos necesario dar cuenta de los sentidos que los estudiantes ponen en juego en sus interacciones así como el contexto social e institucional en el cual adquieren significado.

## PERSPECTIVA SOCIOEDUCATIVA

Los estudios incluidos dentro de esta perspectiva, en su mayoría provenientes de la sociología y la antropología, analizan la violencia en las escuelas, desde una definición amplia, en relación con los contextos socioculturales en los cuales se enmarcan. Se enfatiza la necesidad de indagar cómo

se imbrican los contextos sociales, las dinámicas y características de las instituciones escolares y los procesos de subjetivación de los actores de la comunidad educativa.

Charlot (2002) realiza una distinción entre los términos *violencia*, *transgresión* e *incivilidad* en función de los usos que les dan los investigadores franceses que estudian la violencia en las escuelas. En primer lugar, el término violencia estaría reservado para aquellas acciones que violan la ley con utilización o amenaza de utilización de la fuerza física (lesiones, extorsiones, insultos "graves"). En segundo lugar, la transgresión sería un comportamiento que va en contra del reglamento escolar, pero no es ilegal desde el punto de vista jurídico (ausentismo, no realización de trabajos escolares, faltas de respeto, etc.). En tercer lugar, se encuentran las incivildades que no contradicen ni la ley ni el reglamento interno de la escuela, sino las reglas de la buena convivencia (desórdenes, groserías, palabras ofensivas, maltratos cotidianos, entre otros). El autor agrega la categoría de violencia institucional o simbólica como aquella que es ejercida por parte de las autoridades escolares sobre los propios alumnos (por ejemplo, formas de conformar los cursos, atribución de calificaciones, modos de dirigirse a ellos o actos considerados por los alumnos como injustos o racistas).

Uno de los investigadores franceses que desde la década de 1990 viene desarrollando una línea de trabajo a partir del concepto de *incivildad* es Debarbieux. Este autor desagrega la violencia en tres dimensiones:

- *Los crímenes y delitos*: Aquello que se encuentra tipificado en el código penal;
- *Las incivildades*: "Estos hechos no son forzadamente punibles, pero, incluso en sus

formas más anodinas, parecen «amenazas contra el orden establecido, y transgreden los códigos elementales de la vida en sociedad, el código de las buenas maneras». Son intolerables por el sentimiento de «no respeto» que inducen en aquél que los sufre". (Debarbieux, 1997, p 87)

- *El sentimiento de inseguridad o "sentimiento de violencia"*: resulta de los dos componentes precedentes. Es un sentimiento más general relacionado con los diversos ámbitos sociales de referencia del individuo.

Cabe precisar que, si bien el sociólogo francés critica los enfoques que reducen la violencia en la escuela al ámbito del delito, reconoce que su concepto de incivildad proviene de la criminología estadounidense (Debarbieux, Garnier, Montoya, & Tichit, 1999). Al respecto, Mutchinick (2013) advierte sobre la necesaria precaución al extrapolar conceptualizaciones provenientes del campo judicial al educativo para no "...generar un sesgo criminalizante sobre las prácticas escolares..." (p. 46).

La investigación realizada por Debarbieux (1996) en escuelas elementales, colegios y liceos franceses tuvo como objetivo central medir el peso de las condiciones sociales sobre el nivel de violencia en las instituciones educativas a partir de la comparación entre establecimientos de diferente tipo (urbanos, rurales, ubicados en el centro y en la periferia de las ciudades, entre otros).

Debarbieux (1996) sostiene que las condiciones sociales desfavorables tienen un gran peso sobre la degradación de los climas escolares y las situaciones de violencia acontecidas. Señala que son los establecimientos más desfavorecidos los que presentan un peor índice de *clima escolar* y donde se observan mayores tasas de victimización;

siendo las incivildades, y no los delitos, las formas de violencia que impactan en el *sentimiento de inseguridad* de los alumnos. Así, los estudiantes provenientes de sectores sociales vulnerables son quienes tienen mayores posibilidades de ser victimizados. Esto no implica que los estudiantes de bajos recursos sean más violentos, sino que muchas de las situaciones expresan:

... una ruptura profunda de la civilidad escolar, que revela una primera ruptura entre "ellos y nosotros, el mundo privado de los enseñantes de clase media y el mundo de sus alumnos y de los padres de clases populares. (Debarbieux, 1996, p. 170)

Debarbieux (1997) aclara que las incivildades no deben ser comprendidas como un conflicto entre "bárbaros" y "civilizados", sino como el resultado de una polarización social a partir de la cual se oponen e intercambian estilos de socialización diferentes así como también de valores y sentimientos de pertenencia a diversas culturas<sup>13</sup>. En esta misma línea, Noel (2008), para el caso argentino, sostiene que en las escuelas de barrios populares lo que los agentes institucionales (docentes y directivos), generalmente provenientes de sectores medios, consideran violento, rara vez es nominado como tal para los destinatarios del sistema educativo (alumnos y padres). Por otro lado, desde un punto de vista generacional, autores como Abramovay (2006), Mejía Hernández (2012), Paulín (2013) y Viscardi (2002) observan que los adultos reconocen como violento una gama de situaciones mientras

<sup>13</sup> En los últimos años Debarbieux y su equipo advierten que el uso del término *incivildad* puede dar pie a interpretaciones de naturaleza evolucionista o estigmatizante hacia individuos o grupos que no se comportan según las normas hegemónicas. En su lugar propone el término de "microviolencias" para expresar los comportamientos inciviles o de intimidación. (Mutchinick, 2013)

que muchas de ellas son consideradas por los estudiantes como comunes o parte de un juego.

A pesar de que el clima escolar de cada institución está condicionado por la desigualdad social, Debarbieux (1996) sostiene que existe un "efecto de establecimiento" que desafía la mirada fatalista de los determinismos sociales, constituyéndose en una dimensión sobre la cual se pueden diagramar políticas educativas de prevención de la violencia. Por su parte, los investigadores argentinos Kornblit y Adaszco (2008) afirman que los climas escolares desfavorables no son los causantes directos de la violencia sino que no facilitan "...estrategias para la resolución no violenta de conflictos" (p. 91).

En algunos países de América Latina como Argentina, Brasil y Uruguay se han desarrollado estudios que siguen, con algunos matices, los lineamientos propuestos por los investigadores franceses Charlot y Debarbieux. Asimismo, en los últimos años, también han aparecido en Argentina (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2008), Brasil (Abramovay & Rua, 2002), Chile (Ministerio del Interior & Ministerio de Educación, s. f.), Colombia (Chaux, 2013) y México (Aguilara García, Muñoz Abundez, & Orozco Martínez, 2007) relevamientos de carácter cuantitativo que trabajaron con muestras representativas a nivel nacional.

Cabe destacar los planteamientos antecedentes de Parra Sandoval (1992) en el marco del Proyecto Atlántida, quien con su libro *La escuela violenta* abrió en Colombia, y otros países de la región, un camino alternativo para reflexionar sobre la relación entre la violencia, los jóvenes y la escuela, a través de categorías distintas de aquellas con las cuales se piensa el conflicto armado que atraviesa el país. Retomando el concepto de cultura escolar, el autor pone el foco de análisis

en la institución escolar identificando dos tipos de violencia. La primera, denominada "violencia tradicional", es aquella ejercida desde la institución hacia el estudiante a partir de una cultura escolar autoritaria que busca la homogeneización de los estudiantes sin reconocer las experiencias diversas de los jóvenes que asisten a ella. La segunda, que el autor denomina "nueva violencia", es aquella "...ejercida por la comunidad o los alumnos sobre el docente, por los alumnos sobre los alumnos, y la derivada de lo que se podría llamar la crisis ética de los maestros" (Parra Sandoval, 1992, p. 19). Forero-Londoño (2011) aclara que para Parra Sandoval la violencia escolar no es comprensible solamente desde las dinámicas culturales de la escuela; sino que también "...propone observar lo externo a la escuela y su influencia en ella, mirar cómo lo extraescolar y lo escolar conviven por medio de las violencias y cómo esas violencias condicionan la vida escolar" (p. 407). En 2012, desde la metodología de la investigación-acción participativa, investigadores de la Universidad Francisco José de Caldas realizaron un estudio con el objetivo de indagar en la relación de la violencia en la escuela con la violencia intrafamiliar y del barrio. (García Sánchez, Guerrero Barón, & Ortiz Molina, 2012).

En Brasil, en 1997 se comenzaron a realizar, con colaboración de la UNESCO, una serie de investigaciones centradas en temas de juventud, violencia y ciudadanía. En este marco se llevó a cabo el estudio "*Violencia en las escuelas*" (2002) dirigido por Miriam Abramovay. En los años posteriores, esta misma investigadora coordinó dos estudios más que fueron publicados con los nombres de "*El cotidiano de las escuelas: entre violencias*" (2006) y "*Revelando tramas, descubriendo secretos: violencia y convivencia en las escuelas*" (2009). Aquí haremos mención a los resultados más significativos de la investigación publicada en 2006 que se realizó en escuelas

estatales con más de 500 alumnos de cinco capitales de Estados (Belém, Salvador, Sao Paulo, Porto Alegre, Rio de Janeiro) y el Distrito Federal<sup>14</sup>.

La investigadora menciona dos aspectos que le otorgan singularidad a los conflictos y las violencias que acontecen en la cotidianeidad escolar. El primero se refiere al papel del alumno que establece la dinámica escolar de forma unilateral sin considerar la palabra de los jóvenes. Un segundo punto de conflicto estaría en la falta de diálogo entre los adultos que forman parte de la escuela (directores, docentes, equipo pedagógico, personal) con los estudiantes.

Para los jóvenes, la escuela no solo es percibida como un espacio de socialización, sino también como un lugar donde pueden sociabilizar con sus pares compartiendo experiencias. Sin embargo, existen situaciones en las cuales los estudiantes demuestran malestar en la relación con sus compañeros,

ya sea porque tienen preferencias divergentes o porque no comparten el mismo patrón de consumo de la misma condición socioeconómica. En estos casos, las desigualdades sociales constituyen un factor adicional de tensión en el ambiente escolar, distanciando a los jóvenes. (Abramovay, 2006, p. 92)

A diferencia de las agresiones físicas, las agresiones verbales a través de insultos son vistas por muchos estudiantes brasileños como una forma normal y común de relacionarse. Pero

<sup>14</sup> Mientras la investigación publicada en 2002 se realizó en escuelas estatales y privadas de 14 capitales de Estado, en aquella publicada en 2009 se trabajó solo con escuelas públicas del DF en Brasilia. La exclusión de las escuelas privadas en los estudios de 2006 y 2009 fue debido a que Abramovay y Rua (2002) constataron que la violencia está más presente en instituciones estatales.

esas agresiones no siempre son bien recibidas por los jóvenes, muchas veces son tomadas de forma ofensiva. Abramovay (2006) constató una asociación entre la ocurrencia de insultos y el grado de percepción de violencia dentro de las escuelas. En aquellas escuelas que eran consideradas “muy violentas” se encontró un mayor porcentaje de jóvenes que afirmaban haber sido insultados.

Respecto del contexto social en el cual se encuentran las escuelas, la investigadora concluye que no corresponde establecer una relación directa entre lo que pasa en los barrios y la violencia que sucede en las escuelas. Esta afirmación “... hace referencia a la necesidad de la escuela de mirar atentamente los procesos internos que emergen en la vida cotidiana y de qué manera se puede atenuar los factores que fomentan los conflictos y las violencias.” (Abramovay, 2006, p. 373).

Consideramos que esta investigación tiene la virtud de presentar los relatos de experiencias vivenciadas por alumnos, profesores y otros miembros del cuerpo técnico-pedagógico, procurando captar las percepciones de esos actores en la vida cotidiana de las instituciones a fin de construir un panorama amplio de la violencia en la escuela. Abramovay (2006) sostiene que en el ejercicio de pensar sociológicamente la cotidianidad escolar es necesario reconocer

...la singularidad de cada tipo de violencia, contextualizando las relaciones sociales cotidianas en las que se producen. Pero se debe identificar los estados y los sentimientos de violencia (...), más allá de mantenerse atento en cuanto a los modos en que varios de los actores resignifican la escuela. (p. 372)

En Uruguay encontramos las investigaciones de Nilia Viscardi, quien en 1998 realizó un estudio

con el propósito de abordar las prácticas y representaciones del fenómeno de la violencia de los alumnos, profesores, funcionarios y directores en dos Liceos públicos de la ciudad de Montevideo<sup>15</sup>. Desde el punto de vista de la propia institución y sus representantes, la violencia se presenta, por un lado, como un impedimento para realizar las tareas pedagógicas. Por otro lado, desde el punto de vista de los estudiantes, se puede

...poner a la luz las relaciones sociales que se dan en el recinto escolar y su vivencia en tanto relaciones conflictivas que se dan en la estructuración de un vínculo violento como modalidad de relación social aceptada, legítima forma de expresión entre pares y con los adultos. (Viscardi, 2002, p. 32)

Entre los resultados a los que arriba la investigadora se destaca, por un lado, que la mayoría de hechos de violencia corresponden a incivildades y, por el otro, que esa violencia no tiene el mismo significado para todos los actores involucrados. Si bien se observan situaciones de violencia en el espacio escolar, Viscardi (2003) afirma que se está lejos de homologar estos hechos con crímenes o delitos “graves”. Por el contrario, lo que se observa es, sobre todo, una crisis de convivencia, es decir una dificultad para socializar a los jóvenes en el marco de los valores que las instituciones tienen por objetivo impartir. Para la investigadora, los conflictos se estructuran en dos niveles: están aquellos que los jóvenes traen como consecuencia de sus contextos sociales y las trayectorias con las que ingresan en la escuela

<sup>15</sup> Las prácticas de los estudiantes se analizaron a partir de observaciones participantes dentro y fuera de las aulas, así como también mediante la lectura de sus cuadernos de sanciones disciplinarias. Las representaciones se abordaron mediante entrevistas semi-estructurales grupales para el caso de los estudiantes e individuales en el caso de las autoridades, funcionarios y docentes (Viscardi, 2002).

y, también, aparecen las tensiones propias de la institución escolar.

En una investigación más reciente realizada en el marco del *Proyecto Central "Promoción de Convivencia Saludable"*, que lleva adelante la Administración Nacional de Educación Pública, Viscardi y Alonso (2013) proponen salir del paradigma de la *violencia escolar* para hablar de la convivencia y el conflicto escolar. Los autores destacan que el giro conceptual de los trabajos de Charlot y Debarbieux resultó fundamental para romper con una concepción criminalizadora de la violencia y analizarla en términos de ruptura de normas sociales que hacen a la convivencia.

Sin embargo, según los investigadores, la incapacidad de salir del círculo de la sociabilidad violenta entre los jóvenes puede estar dada por el "...desconocimiento de otras reglas de sociabilidad, las cuales no pueden ser aprehendidas a través de un libro o de una transmisión oral, sino a través del ejercicio, en la práctica escolar cotidiana, de nuevas formas de relacionamiento." (Viscardi & Alonso, 2013, p. 98). Por ello, consideran que el fenómeno de la violencia en la escuela debe abordarse desde el seno de las instituciones escolares y no pensando en los hechos de violencia social y delictual. Esto demandaría la necesidad de una "reflexividad institucional" en donde se trabaje sobre el concepto de convivencia.

En el caso mexicano, el estudio de la violencia en la escuela está asociado a la cuestión de la disciplina/indisciplina escolar, girando últimamente hacia el tema de la convivencia. Furlán Malamaud y Saucedo Ramos (2008) señalan la necesidad de diferenciar la indisciplina de la violencia en cuanto la disciplina tiene que ver con ser un buen

...estudiante, con cumplir con las tareas que requieren las diferentes áreas o asignaturas del

currículo, con atender en clase, con trabajar individualmente o en grupo cuando lo requieran las actividades programadas, con tenerle respeto al profesor, etc. (Furlán Malamud & Saucedo Ramos, 2008, p. 235)

Esta concepción se vincula con la idea de transgresión planteada por Charlot. (2002). En un estado del arte<sup>16</sup> realizado por Pereda Alfonso (2009) sobre investigaciones mexicanas en torno a la disciplina, la autora distingue tres formas de abordaje. La primera de ellas asocia la indisciplina con las conductas individuales de los actores y busca las causas en escenarios y tiempos donde la escuela carece de injerencia, como puede ser la familia. El segundo abordaje se centra en la disciplina como una construcción social que se concreta en la práctica cotidiana. Aquí se

"...privilegia la dimensión subjetiva de las normas disciplinarias, y la interpretación que los docentes dan a estas reglas para entender las variaciones en su aplicación. (Pereda Alfonso, 2009, p. 142)

El tercer enfoque si bien se vincula con el anterior,

difiere por el énfasis que otorga al estudio de la disciplina como una relación de poder, la cual puede adoptar un carácter negativo, es decir, como coacción, como imposición y control, o bien, puede impulsar la emergencia de prácticas de libertad y de estrategias de resistencia ... (Pereda Alfonso, 2009, p. 142)

En Argentina, es recién a principios del siglo XXI cuando comienzan a realizarse investigaciones sistemáticas que tienen a la violencia en la escuela como objeto de estudio central. Aquí ha-

<sup>16</sup> La mayor parte de las investigaciones académicas sobre indisciplina en la escuela son parte de trabajos de licenciatura y tesis de maestría que se focalizan principalmente en el nivel primario.

remos mención a investigaciones realizadas por organismos estatales (OAVE, 2010), organismos multilaterales como UNICEF/FLACSO, (D'Angelo & Fernández, 2011) y desde universidades (Kaplan, 2009; Kornblit, 2008).

Desde el año 2005, el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (OAVE), bajo la órbita del Ministerio de Educación, viene realizando relevamientos cuantitativos sobre la violencia en la escuela desde la mirada de los alumnos. Hasta la fecha se han realizado 4 relevamientos: en los años 2005, 2007, 2010 y 2013.

El Observatorio plantea un enfoque relacional y contextual de la violencia que rechaza las categorías que fijan perfiles de víctimas o de victimarios asumiendo que

...los roles constituyen en realidad posiciones subjetivas contingentes que se modifican en el tiempo, en el espacio y de acuerdo a quienes componen la escena. (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2013, p. 6)

En los informes se mencionan dos formas de violencia: por un lado, roturas de útiles, gritos, burlas, insultos, exclusiones, y por otro, amenazas de daño de un compañero, amenazas o lesiones de patotas, golpes, lastimaduras de un compañero y robo por la fuerza o con amenazas. El primer conjunto de hechos fue denominado como "incivilidades" durante los dos primeros informes. En el informe de 2013 ese término fue cambiado por el de "malos tratos" a fin de evitar, según allí se explicita, el vínculo equivoco de la violencia con la no civilización o la barbarie. Respecto del segundo conjunto de hechos fueron denominados como "violencia propiamente dicha".

El último relevamiento (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2013) se realizó sobre una población constituida por estudiantes

secundarios de segundo, tercero y quinto año de todas las jurisdicciones del país. En función de cuatro variables de corte (ciclo de escolaridad<sup>17</sup>, sexo, tipo de gestión del establecimiento y vulnerabilidad socio-económica de la población que asiste) se concluye que:

- Los estudiantes de menor edad han experimentado una mayor victimización ya sea de *malos tratos* o de *violencia propiamente dicha*. Este resultado concuerda con investigaciones realizadas desde diversos enfoques (Debarbieux, 1996; Defensor del Pueblo, 2007; Viscardi, 2003) que sostienen que las situaciones de violencia en la escuela van disminuyendo a medida que se asciende sobre los años de escolaridad.
- Hay una tendencia general a que los varones manifiesten en mayor medida que las mujeres haber sufrido o haber sido participes de episodios de violencia. Este dato también es afirmado por otras investigaciones (Abramovay, 2006; Eaton et al., 2012; Kaplan, 2009; Kornblit, 2008, p. 200112; Olweus, 1998).
- En lo que refiere al nivel socioeconómico de los estudiantes, al igual que en otras investigaciones realizadas en Argentina (Kaplan, 2009; Kornblit, 2008), no se hallan diferencias respecto de *malos tratos* y a la *violencia propiamente dicha*.

Si se comparan a las escuelas de gestión estatal y privada, los reportes de haber sufrido *malos tratos* son levemente superiores en las primeras. Esta tendencia no se sostiene cuando se trata de

<sup>17</sup> En la Argentina, con la nueva Ley de Educación Nacional, el nivel secundario se divide en 2 ciclos: Básico y Superior. El primero agrupa a los tres primeros años y el segundo va desde 3ro a 6to año.

reportes de haber sufrido episodios de *violencia propiamente dicha*, ya que en algunas categorías tales como “amenazas de daño” y “golpes o lastimaduras por parte de un compañero” son levemente superiores en las escuelas de gestión privada. Estos resultados se diferencian de otras investigaciones realizadas en Estados Unidos (Robers et al., 2013) o Brasil (Abramovay & Rua, 2002) que sostienen que el problema de la violencia está sobre representado o es característico de las escuelas estatales.

Respecto de estos últimos dos puntos, en la investigación realizada en el año 2009<sup>18</sup> por el Programa de Antropología Social y Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia de Argentina (UNICEF Argentina) se destaca la amplia preponderancia de situaciones de maltrato, acoso y hostigamiento entre compañeros en los colegios de gestión privada, así como también mayores porcentajes de hurtos y robos. En las escuelas de gestión estatal se encontró una mayor preponderancia de hechos conflictivos como peleas con golpes entre alumnos y contacto visual con armas de fuego. A su vez, entre los alumnos mejor posicionados económica y culturalmente se halla una mayor frecuencia de problemáticas vinculadas a conflictos entre alumnos (burlas, maltrato, hostigamiento, discriminación por diversas causas, humillaciones, padecimiento de dichos inadecuados). En cuanto a los hechos de peleas con

<sup>18</sup> Esta investigación fue realizada en escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires. El estudio tuvo un abordaje cuantitativo y cualitativo que consistió en la aplicación de un cuestionario a 1690 alumnos seleccionados por muestreo probabilístico, encuestas a 93 directivos, 36 entrevistas a padres, docentes y directivos y 8 grupos focales a docentes y alumnos de escuelas secundarias.

golpes aumenta tanto en los segmentos de nivel socio-económico bajo como alto.

Según los autores, estos resultados echarían por tierra las afirmaciones que aseguran que los estudiantes de sectores vulnerables serían más violentos o que estarían más expuestos a situaciones de violencia en la escuela. De hecho, se constató que “...los alumnos de los sectores sociales más vulnerables, a pesar de convivir en un entorno más peligroso y hostil, manifiestan mayor respeto e integración hacia la institución escolar y hacia los propios compañeros que el resto de los alumnos” (D’Angelo & Fernández, 2011, p. 202). Este último resultado se contrapone con las afirmaciones de Debarbieux (1996), quien sostiene que los colegios con estudiantes de sectores bajos tienen un mayor índice de “mal clima” escolar.

Los investigadores sostienen que la mayor parte de las situaciones de violencia en la escuela son de muy baja intensidad pero al mismo tiempo muy frecuentes. En correspondencia con las investigaciones dirigidas por Kaplan (2009 y 2013) y Abramovay (2006 y 2009), estas situaciones muchas veces aparecen como naturalizadas por los actores al punto que no son consideradas como violentas.

Otra de las conclusiones a remarcar de este estudio es la contraposición que se da entre la percepción a nivel general sobre el problema de la violencia en las escuelas y la percepción sobre hechos de violencia en su propia escuela. El 52% de los alumnos considera al problema como muy grave o grave, sin embargo al consultarlos por la propia escuela solo el 19,2% opina que la situación es grave o muy grave (D’Angelo & Fernández, 2011). De hecho, Mutchinick (2010) muestra que para los estudiantes, la escuela es una de las instituciones sociales más confiables

después de “la familia”, “las universidades” y “los hospitales”.

En la Universidad de Buenos Aires, el equipo de investigación dirigido por Carina V. Kaplan, del cual formo parte, viene desarrollando desde el año 2005 una línea de trabajo sobre las violencias en las escuelas haciendo hincapié en la dimensión simbólico-subjetiva del fenómeno. En el marco del proyecto PICT 17339 “Las violencias en la escuela media: sentidos, prácticas e instituciones”<sup>19</sup>, se aplicó un cuestionario autoadministrado a 663 estudiantes que en el año 2006 cursaban los últimos años del nivel secundario, en el cual se indagó sus sentidos y percepciones sobre una serie de dimensiones asociadas a la cuestión de las violencias en la sociedad y en la escuela. El trabajo de campo se realizó en 4 ciudades de la Argentina (Ciudad de Buenos Aires, La Plata, Río Gallegos y Salta) a partir de una muestra intencional conformada por 16 escuelas de gestión estatal: en cada localidad se seleccionaron dos instituciones que atendían mayoritariamente a sectores populares y dos a sectores medios.

En el cuestionario se les solicitó a los jóvenes que, sobre un total de 38 situaciones posibles de acontecer en los ámbitos educativos, identificasen las que consideraban como “violentas” y la periodicidad de ocurrencia de las mismas. Las situaciones propuestas fueron construidas a partir de una concepción amplia de violencia que no solo incluía a las agresiones físicas o los actos plausibles de penalización sino también actos de indisciplina y un conjunto de victimizaciones

<sup>19</sup> Proyecto concursado y financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT) de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica Período 2004-2008.

como las humillaciones, discriminaciones y faltas de respeto, entre otras (Kaplan, 2009).

Se observó que las situaciones con mayor acuerdo en ser tipificadas como “violentas” por los estudiantes eran las que ocurrían con menor periodicidad. Por ejemplo, mientras que el 85% de los estudiantes encuestados consideraba violento “Llevar armas la escuela”, solo el 2,5% declaró que sucedían siempre o casi siempre. Por otro lado, las situaciones que fueron reconocidas como frecuentes por más del 50% de los estudiantes, fueron consideradas como violentas por el 35% o menos de ellos.

Las tres situaciones que presentan la menor diferencia porcentual entre quienes las consideran violentas y quienes declaran que suceden siempre o casi siempre son: “Amenazas verbales entre alumnos”, “Los insultos entre alumnos” y, “Faltas de respeto hacia los compañeros”. No solo se trata de situaciones que son percibidas por más del 50% de los alumnos como violentas, y que suceden con frecuencia (siempre o casi siempre), sino que también expresan ciertas formas de sociabilidad de los jóvenes dentro de la escuela. Mutchinick (2013), miembro del equipo de investigación, en su tesis doctoral sobre las relaciones de humillación de los estudiantes sostiene que prácticas verbales como las recién mencionadas son parte de este tipo de vínculos.

También en la Universidad de Buenos Aires, el equipo de Ana Lía Kornblit (2008) realizó otro estudio sobre clima social escolar y violencia entre alumnos en el año 2006. La muestra estuvo compuesta por 4971 estudiantes de nivel medio de 85 escuelas públicas de 21 provincias, a las cuales se les aplicó un cuestionario estructurado. Los investigadores distinguen dos tipos de violencia en la escuela: la *violencia en sentido estricto o propiamente dicha* que remite al uso

de la fuerza para ejercer el poder o la dominación; y el hostigamiento, comprendiendo dentro de este concepto las actitudes de transgresión a las normas internas de la institución escolar y las incivildades que infringen las normas de convivencia.

Un poco más de la mitad de la muestra ha dicho haber atravesado situaciones cotidianas de hostigamiento, ya sea como víctimas, como agresores o como ambas. Según los investigadores, estas situaciones podrían ser las generadoras de la sensación de malestar que sienten alumnos y docentes dentro de la escuela y que dificultan un escenario adecuado para la enseñanza y aprendizaje. Respecto de situaciones de "violencia propiamente dicha", un 17% de los estudiantes declaró haber participado de estas situaciones ya sea como víctima o como agresor.

Como podemos observar, las investigaciones incluidas dentro de la perspectiva socioeducativa contemplan una definición ampliada de la violencia en la escuela. Aquella no implica una necesaria intencionalidad de parte de quien la ejecuta, sino que "...puede haber violencia, del punto de vista de la víctima sin que haya necesariamente agresor ni intención de dañar. La violencia es dependiente de los valores, códigos sociales y fragilidades personales de las víctimas"(Blaya & Debarbieux, 2011, p 342). Según Debarbieux (1996), "la interpretación del hecho por los sujetos es al menos tan importante como el hecho..." (p. 60).

Desde esta perspectiva adquiere relevancia las percepciones de los actores en relación con los contextos sociales en los cuales se configura la sensibilidad sobre la violencia. Por ello, consideramos pertinente indagar en el entramado de sentidos que construyen las y los estudiantes alrededor de sus prácticas y qué efectos tienen

en la trama relacional con sus pares en el ámbito escolar.

## CONCLUSIÓN

Como podemos observar existe una extensa producción académica sobre la temática de la violencia en las escuelas que ha ido en aumento y se ha expandido en los últimos años. A lo largo de este artículo hemos realizado un recorrido por tres enfoques que expresan distintas formas de delimitar e interpretar nuestra problemática. Cabe aclarar que las tres perspectivas aquí propuestas son parte de una construcción analítica, dado que ciertas investigaciones puedan incluir aspectos y dimensiones de los otros enfoques.

Desde un enfoque criminológico, se asocia la violencia en las escuelas a cuestiones ilegales y de seguridad tipificadas por el código penal, relacionándola con comportamientos protodelictivos. Por su parte, la perspectiva del *bullying* centra sus indagaciones sobre las características psíquicas y actitudinales del agresor y la víctima reduciendo las situaciones de maltrato escolar a una lógica dicotómica de víctima y victimario. El último enfoque abordado, el socioeducativo, contempla como dimensiones centrales los contextos socioculturales e institucionales donde se producen las violencias y los sentidos que los actores les otorgan.

La multiplicidad de posibles causas y la diversidad de formas que adquiere la violencia en el ámbito escolar hacen de este un fenómeno complejo. La forma en que se lo aborda tiene consecuencias sobre las políticas públicas de prevención de la violencia o la resolución pacífica de los conflictos que la propician. En este sentido, consideramos primordial indagar los contextos socioculturales en los cuales se produce la violencia y las percepciones y sentidos que construyen los actores,

en especial los jóvenes, en torno a ella, a fin de evitar la criminalización o estigmatización de los estudiantes que son protagonistas, tanto como víctimas o como victimarios. La tipificación de ciertos comportamientos o individuos, en el afán de prevenir acciones o hechos de violencia, no solo puede llevar a prescribirlos, sino también a señalar a jóvenes que no necesariamente vayan a estar involucrados.

Por otro lado, se hace imperioso contar con datos sistemáticos y precisos que permitan analizar el fenómeno de la violencia en las escuelas a lo largo del tiempo así como también evaluar la implementación de políticas públicas. Estados Unidos y Suecia son los únicos países que cuentan con investigaciones sistemáticas que superan las dos décadas. El programa SIGNA en Francia es más reciente pero ya lleva más de diez años. En América Latina la disponibilidad de datos sistemáticos a nivel nacional es casi nula. A comienzos de este siglo comenzaron a realizarse relevamientos en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México, de los cuales solamente en Argentina y Chile fueron replicados al menos tres veces.

Si bien la preocupación por la violencia en el ámbito escolar ha ido en aumento resulta difícil establecer si este fenómeno se ha expandido o se ha incrementado su visibilidad y preocupación. La sensibilidad, en tanto sentimiento y emoción, sobre la violencia constituye una dimensión poco explorada hasta ahora. Desde nuestro equipo de investigación (Kaplan, 2013), consideramos que la dimensión emotiva puede ser una vía de entrada para comprender las formas actuales de relacionamiento, los niveles de tolerancia y las tensiones que se producen entre los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura : SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Abramovay, M., Cunha, A. L., & Calaf, P. P. (2009). *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: RITLA : Secretaria de Estado da Educação, GDF-Governo do Distrito Federal.
- Abramovay, M., & Rua, M. das G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Instituto Ayrton SennaUNAIDS, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME.
- Aguilara García, M. A., Muñoz Abundez, G., & Orozco Martínez, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en las escuelas primarias y secundarias de México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Bases de operación del programa nacional escuela segura. (2008). Recuperado a partir de <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/>
- Blaya, C. / Debarbieux, E. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿Cómo esán los alumnos franceses? *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial La violencia en las escuelas, 339-356.
- Blaya, C., Debarbieux, E., del Rey Alamillo, R., & Ortega Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, (339), 293-315.
- Castillo Rocha, C., & Pacheco Espejel, M. M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(38), 825-842.
- Castro Santander, A. (2006). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires: Bonum.
- Castro Santander, A. (2013). *Bullying blando, Bullying duro y Cyberbullying*. Rosario: Homo Sapiens.

- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 9(3).
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4(8), 432-443.
- Chaux, E. (2013). Violencia escolar en Bogotá: avances y retrocesos en cinco años. Recuperado a partir de [https://egob.uniandes.edu.co/images/books/pdf/documento\\_no5.pdf](https://egob.uniandes.edu.co/images/books/pdf/documento_no5.pdf)
- D'Angelo, L. A., & Fernández, D. R. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. UNICEF / FLACSO.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire: I- État des lieux* (Vol. I). Paris: ESF éditeur.
- Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, (313), 79-93.
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y., & Tichit, L. (1999). *La violence en milieu scolaire: Le désordre des choses* (Vol. II). Paris: ESF éditeur.
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- del Rey, R., & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, (10), 77-89.
- Devine, J. (2002). A mercantilização da violência escolar. En E. Debarbieux & C. Blaya (Orgs.), *Violência nas Escolas e Políticas Públicas* (pp. 207-224). Brasília: UNESCO.
- Drysdale, D., Modzeleski, W., & Simons, A. (2010). *Campus Attacks: Targeted Violence Affecting Institutions of Higher Education*. Washington, D.C.: U.S. Secret Service, U.S. Department of Homeland Security, Office of Safe and Drug-Free Schools, U.S. Department of Education, and Federal Bureau of Investigation, U.S. Department of Justice. Recuperado a partir de <http://www.fbi.gov/stats-services/publications/campus-attacks/campus-attacks#considerations>
- Eaton, D. K., Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S., Flint, K. H., Hawkins, J., ... Chyen, D. (2012). Youth risk behavior surveillance, 2011. *MMWR Surveill Summ*, 61(4), 1-162.
- Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Farrington, D. P., Lösel, F., Ttofi, M. M., & Theodorakis, N. (2012). *School bullying, depression and offending behavior later in life: an updated systematic review of longitudinal studies*. Stockholm: National Council for Crime Prevention (Brå).
- Forero-Londoño, O. F. (2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8). Recuperado a partir de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/download/3571/2686>
- Fotinos, G., & Poupelin, M. (1995). *La Violence à l'école : état de la situation en 1994 : analyse et recommandations*. Paris: Inspection générale de l'éducation nationale.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. Estado del arte. *Revista de Educación*, (313).
- Furlán Malamud, A., & Saucedo Ramos, C. (2008). Violencia en la escuela: Las perspectivas culturales de los actores sociales en contextos situados de práctica. *Informe de Investigaciones Educativas*, 22(2), 231-245.
- García Sánchez, B. Y., Guerrero Barón, J., & Ortiz Molina, B. I. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias* (Primera edición). Bogotá: Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Kaplan, C. V. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria. En C. V. Kaplan, L. F. Krotzsch, & V. Orce, *Con ojos de joven Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil* (pp. 15-78). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Kaplan, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V., & García, S. (2006). Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios

- socioeducativos. En C. V. Kaplan, *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela* (pp. 105-204). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kornblit, A. L. (Ed.). (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Kornblit, A. L., & Adaszko, A. (2008). Clima escolar y violencia entre alumnos. En D. Míguez (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lai, S.-L., Ye, R., & Chang, K.-P. (2008). Bullying in middle schools: An asian-pacific regional study. *Asia Pacific Education Review*, 9(4), 503–515.
- Mejía Hernández, J. M. G. (2012). Incivilidad y violencia: significados de las relaciones sociales entre estudiantes de educación secundaria. *El Cotidiano*, 176, 57.
- Menesini, E. (2009). El acoso en la escuela: desarrollos recientes. En R. Ortega Ruiz & F. Mazzone, *Educación en contextos de violencia y violencia en contextos educativos Reflexiones y experiencias desde las acciones de intercambio en Italia* (pp. 3-28). Roma: EUROsocial-CISP.
- Míguez (comp.), D. (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio del Interior, & Ministerio de Educación. (s. f.). Principales resultados del estudio nacional de violencia en el ámbito escolar. Recuperado a partir de [http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/pres\\_ppt.pdf](http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/pres_ppt.pdf)
- Mutchinick, A. (2010). Las violencias y la confianza en la escuela secundaria desde la mirada de jóvenes escolarizados. *Zona Próxima*, 13, 30–48.
- Mutchinick, A. (2013). *Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- National Institute of Education. (1978). *Violent schools - Safe schools: The safe school study report to the congress, Volume* (p. 381). Washington, D.C. Recuperado a partir de <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/45988NCJRS.pdf>
- Noel, G. (2008). Versiones de la violencia. Las representaciones nativas de la violencia y su reconstrucción analítica en las escuelas de barrios populares urbanos. *Propuesta Educativa*, 17(30), 101-108.
- Noonan, J. H., & Vavra, M. C. (2007). *Crime in Schools and Colleges: A Study of Offenders and Arrestees Reported via National Incident-Based Reporting System Data* (THE CARD REPORT) (p. 29). Federal Bureau of Investigation. Recuperado a partir de <http://www.fbi.gov/about-us/cjis/ucr/nibrs/crime-in-schools-and-colleges-pdf>
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2008). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2009). *Violencia en las Escuelas. Investigaciones, resultados y políticas de abordaje y prevención*. Simposio Francia - Argentina. Documento de trabajo. Recuperado a partir de [http://www.me.gov.ar/construccion/pdf\\_observatorio/violencia2.pdf](http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/violencia2.pdf)
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2013). *Relevamiento cuantitativo sobre violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Olweus, D. (1996). Problemas de hostigamiento y de víctimas en la escuela. *Perspectivas*, XXVI(2), 357-389.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega Ruiz, R., & Mazzone, F. (2009). EUROsocial Educación y la lucha contra la Violencia Escolar y Juvenil: Reflexiones y Experiencias. En *Educación en contextos de violencia y violencia en contextos educativos Reflexiones y experiencias desde las acciones de intercambio en Italia* (pp. V-XXXIII). Roma: EUROsocial-CISP.
- Ortega Ruiz, R., & Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*, (313), 7-27.
- O'Toole, M. E. (2000). *school-shooter* (p. 52). Virginia: Federal Bureau of Investigation. Recuperado

- a partir de <http://www.fbi.gov/stats-services/publications/school-shooter>
- Parra Sandoval, R. (Ed.). (1992). *La Escuela violenta* (1. ed). Bogotá : [s.l.]: Tercer Mundo Editores : Fundación FES.
- Paulín, H. L. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Pereda Alfonso, A. E. (2009). El estado del arte de la investigación académica sobre la disciplina e indisciplina en las escuelas. En *Disciplina, indisciplina y violencias en el ámbito educativo en México. Estado del arte* (Seminario co-curricular Género y Violencia en Educación, p. 259). México: Universidad Pedagógica Nacional - Unidad Ajusco.
- Robers, S., Kemp, J., & Truman, J. (2013). *Indicators of School Crime and Safety: 2012. NCES 2013-036/NCJ 241446*. (p. 211). Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Recuperado a partir de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543705.pdf>
- Román, M., & Murillo, F. J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, (104), 37-54.
- School Violence Resource Center. (2003, junio). Weapons and Schools II Fact Sheet. University of Arkansas System.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*. New York: Routledge.
- Trianes Torres, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Archidona: Aljibe.
- United States Secret Services, & United States Department Of Education. (2004). *The final report and findings of the safe school initiative: implications for the prevention of school attacks in the United States*. Washington, D. C. Recuperado a partir de <https://www2.ed.gov/admins/lead/safety/preventingattacksreport.pdf>
- Viscardi, N. (2002). Violencia en el espacio escolar en Uruguay: prácticas, respuestas y representaciones. *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales*, (17), 31-54.
- Viscardi, N. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay. *Violência Na Escola. América Latina e Caribe*.
- Viscardi, N., & Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: Administración Pública Nacional.