



ACOSO ESCOLAR EN URUGUAY

INFORME
DE ESTADO
DE SITUACIÓN

ACOSO ESCOLAR EN URUGUAY. INFORME DE ESTADO DE SITUACIÓN

Autores:

Santiago Brum

Juan Carlos Noya

Corrección de estilo: María José Caramés

Corrección de pruebas: María Lila Ltaif

Diseño gráfico editorial: Alejandro Sequeira

Coordinación editorial: UNICEF Uruguay

Primera edición: abril de 2021



@unicefuruguay

Nota: La Convención sobre los Derechos del Niño se aplica a todas las personas menores de 18 años, es decir, *niños, niñas y adolescentes mujeres y varones*. Por cuestiones de simplificación en la redacción y de comodidad en la lectura, se ha optado por usar en algunos casos los términos generales *los niños y los adolescentes*, sin que ello implique discriminación de género.

Introducción

P. 5



La convivencia, el conflicto y la violencia escolar

P. 7



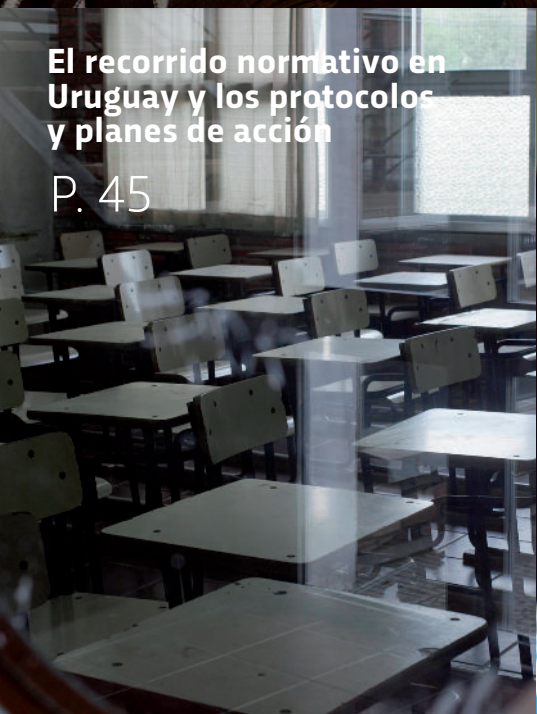
Conceptualización y enfoques del acoso escolar o *bullying*

P. 26



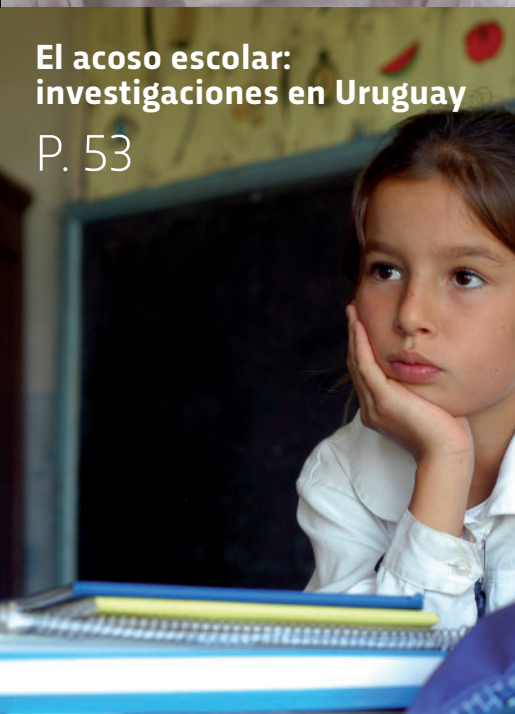
El recorrido normativo en Uruguay y los protocolos y planes de acción

P. 45



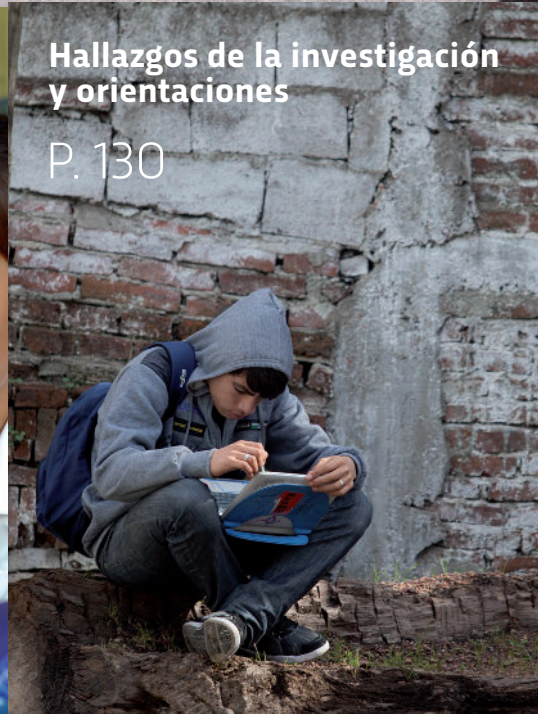
El acoso escolar: investigaciones en Uruguay

P. 53



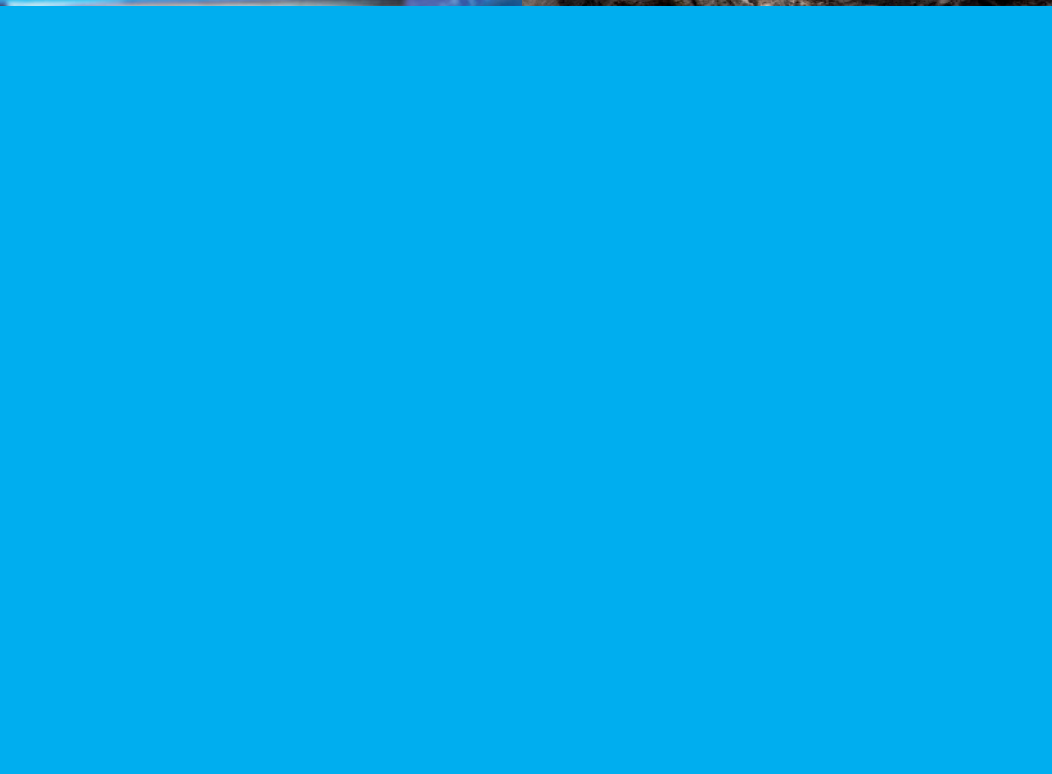
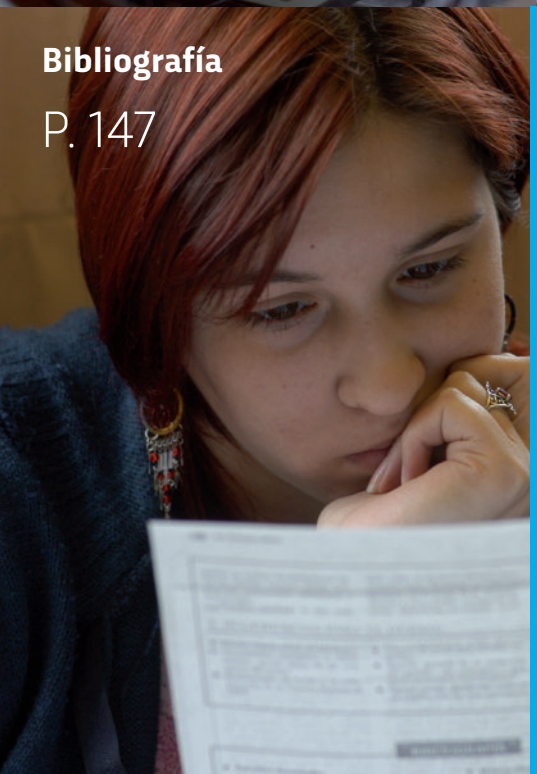
Hallazgos de la investigación y orientaciones

P. 130

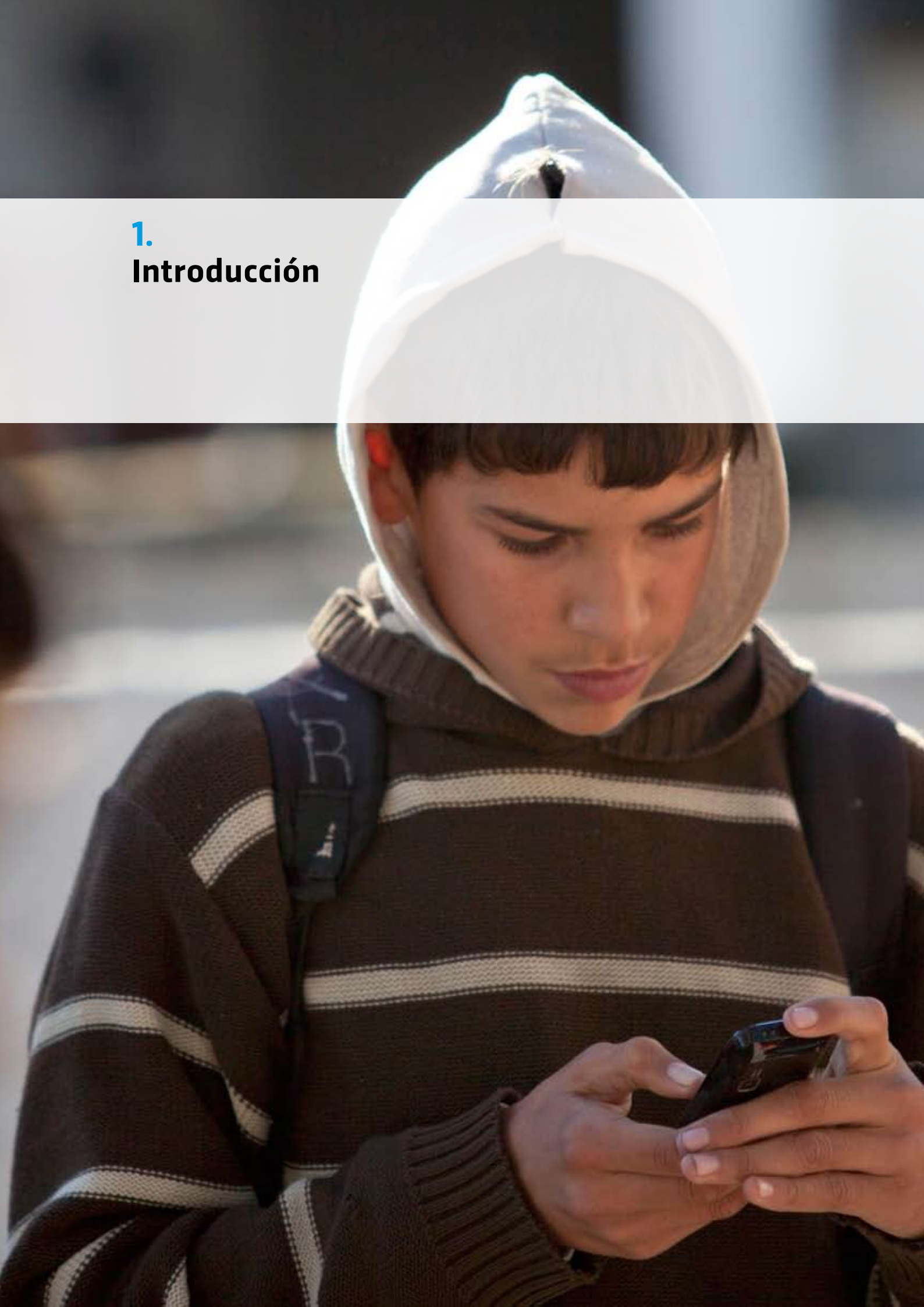


Bibliografía

P. 147



1. Introducción



1. Introducción

La violencia contra niños y niñas es un fenómeno de alto impacto individual y social. Para desplegar todo su potencial, los niños, las niñas y los adolescentes necesitan crecer en ambientes protegidos y seguros, entre ellos el ámbito educativo.

La violencia a la que están expuestos niños, niñas y adolescentes (NNA) se expresa de múltiples maneras, y dentro del ámbito educativo, las situaciones de acoso u hostigamiento entre pares son las que se presentan con mayor frecuencia. Mientras la violencia escolar puede entenderse como toda acción u omisión que resulte en un daño de cualquier índole a un miembro de la comunidad educativa, la violencia escolar entre pares se refiere a las acciones y omisiones, realizadas por estudiantes contra otros estudiantes, que resulten en cualquier tipo de daño. Al ingresar al ámbito educativo las relaciones de amistad y las interacciones con sus pares se vuelven un aspecto central en la vida de niños, niñas y adolescentes. Este relacionamiento tiene el potencial de contribuir a un mayor bienestar, pero cuando se torna negativo, aumenta la exposición a nuevas formas de violencia.

Por ello, emerge la necesidad de trabajar en la prevención y atención de las situaciones de violencia entre pares en el ámbito educativo y promover una convivencia saludable en los centros. Esto exige un esfuerzo coordinado y articulado entre todos los actores de la comunidad educativa —estudiantes, familias y docentes— y las instituciones responsables de la educación de niños, niñas y adolescentes.


Para lograrlo, es clave disponer de toda la información y el conocimiento generados hasta el momento por diversas instituciones y organismos públicos, la academia y otros actores de la sociedad civil preocupados por la convivencia y la discriminación en los centros educativos, reunidos en un estado de situación de nivel país.

Con el fin de aportar en este sentido, UNICEF en Uruguay presenta esta publicación, *Acoso escolar en Uruguay. Informe de estado de situación*, que sintetiza los principales hallazgos de los trabajos académicos de autores nacionales sobre convivencia, conflicto y acoso escolar, así como las principales obras bibliográficas y trabajos extranjeros al respecto.

En primer lugar, se presentan los conceptos de convivencia, conflicto y violencia escolar, luego se abre un capítulo conceptual sobre acoso escolar y *bullying* y su vínculo con las otras formas de violencia contra los niños, niñas y adolescentes tanto en el ámbito escolar como fuera de él.

El cuarto capítulo aborda la normativa y los planes para la acción en Uruguay, y en el quinto capítulo se exponen las investigaciones nacionales más relevantes al respecto.

Para finalizar, el documento recoge los principales hallazgos de todo el proceso de sistematización recorrido y brinda algunas orientaciones acerca de hacia dónde continuar trabajando esta temática. ■



2.
**La convivencia, el conflicto
y la violencia escolar**

2. La convivencia, el conflicto y la violencia escolar

Genealogía de la convivencia escolar: de la región a Uruguay

El término *convivencia* se difunde en los años noventa al analizar los vínculos entre los actores escolares, y se lo considera uno de los asuntos centrales para procesar los conflictos y hacer efectivos los aprendizajes en las instituciones educativas. Las investigaciones académicas coinciden en identificar el Informe Delors (1996) de la UNESCO como el punto de inflexión en la problematización de la temática. En su cuarto pilar, el informe planteaba que en la educación era necesario «aprender a vivir juntos» y enfrentar los conflictos a partir del trabajo de los vínculos. Se transformó en referencia, ya que privilegiaba los centros educativos en el aprendizaje de la vida con los demás, el valor de trabajar en los vínculos y la resolución pacífica de los conflictos para mejorar el clima escolar.

En la literatura regional existe consenso en reconocer como primer hito en la consideración de la convivencia escolar el Foro Iberoamericano de Convivencia Escolar y Calidad de la Educación, organizado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en el año 2002 en Chile, en el que además de los anfitriones participaron delegaciones de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay.

Desde entonces, los sistemas educativos incorporaron el problema de la convivencia en sus narrativas, y se produjo una verdadera eclosión de la producción, que se proyectó en las primeras dos décadas del siglo XXI. Un año después del Foro Iberoamericano, Onetto indicaba que los vínculos en la escuela se problematizaron hasta volverse «casi inmanejables», ironía que refería a la *caótica* multiplicidad de visiones sobre la temática.¹ En Uruguay —coincidiendo con la tendencia regional— el estudio *Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay* relevó las políticas educativas en el país:

El constatado fenómeno de reproducción de desigualdades y de generación de exclusiones que se observa en el fracaso escolar de varios jóvenes es central a la hora de preguntarse por la existencia de conflictos y violencias en el interior del sistema nacional de educación.²

El informe consideraba que había que repensar las visiones sobre la violencia en la escuela, y señalaba que era necesario un diagnóstico de las «acciones, proyectos y programas» existentes para poder enfrentarla. Si bien no estaba planteada aún la discusión entre *la violencia o disciplina escolar* y el enfoque de la convivencia como diferentes *paradigmas* en el abordaje de la temática, sí adelantaba posicionamientos que se consolidaron en los años posteriores en Uruguay.

Al tratarse de un concepto cargado de múltiples significados, diversos y contradictorios, su polisemia se transformó por momentos en un problema a resolver ante la falta de un enfoque claro. Ante la necesidad de un saber más reflexivo, sistemático y preciso, varios autores coinciden en que en Latinoamérica se realizaron esfuerzos para revisarlo y clarificarlo.³ Se trabajó en una síntesis que orientara las políticas públicas de convivencia escolar, su investigación y mecanismos de evaluación.

Entonces, el esfuerzo por superar la fragmentación y la falta de sistematización de la información sobre la convivencia en la región se efectuó ya entrado el siglo XXI. Se intentó acotar los componentes de la convivencia y lograr una mayor precisión conceptual, al tomar como referencia las publicaciones de fuentes primarias y secundarias: normativas, protocolos, documentos oficiales, programas, artículos académicos, informes de investigación, memorias de congresos e investigaciones, jornadas en ámbitos educativos y tesis de posgrado, entre otras.

La dificultad agregada para un ejercicio integrador se expresó en enfoques que resultaron ser bien diferentes, incluso contradictorios: «bajo las iniciativas de mejora de la convivencia escolar se han afrontado temas tan diversos como el rendimiento escolar, la evitación del abandono escolar y la prevención de la criminalidad juvenil, entre otros» (Gottfredson, Gottfreson, Payne y Gottfreson, 2005; Merrell, Gueldner, Ross e Isava, 2008; Swearer, Espelage, Vaillancourt y Hymel, 2010; Welsh, 2000; en Ortega, Del Rey y Casas, 2013: 92).⁴

Ante esta *superabundancia conceptual*, Fierro y Carbajal estudian los diferentes enfoques en Latinoamérica y apuntan a una definición amplia «a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto».⁵ Las autoras identifican en la región los siguientes enfoques sobre la convivencia escolar:

- **La convivencia como estudio del clima escolar, de la violencia y/o de su prevención.** En primer lugar se centra en las investigaciones sobre el clima de convivencia mediante el registro o análisis cuantitativo de conductas disruptivas, de acoso entre estudiantes, de factores de riesgo, entre otros. En segundo lugar, en las investigaciones que reportan programas de intervención psicoeducativa con énfasis en la prevención de la violencia escolar.
- **La convivencia como educación socioemocional.** Se enfoca en el desarrollo de habilidades sociales, con un trabajo más clínico basado en la autorregulación mediante la identificación de las emociones para su manejo y control. Se funda en la empatía, la perspectiva de la alteridad y la cooperación para enfrentar los conflictos vinculares.

- **La convivencia como educación para la ciudadanía y la democracia.** Se centra en el trabajo sobre las capacidades cívicas fundadas en los procesos de participación, al considerar la convivencia como un espacio formativo basado en herramientas dialógicas para enfrentar los conflictos.
- **La convivencia como educación para la paz.** Estudia la convivencia como alternativa para solucionar los problemas de violencia y sus principales manifestaciones. Cobran relevancia el origen del conflicto, los actores participantes y las alternativas de solución.
- **La convivencia como educación para los derechos humanos.** En línea con el enfoque anterior, abre la discusión sobre los niveles de participación de los estudiantes en la toma de decisiones en el ámbito escolar. La orientación se fundamenta en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y en la identificación de ámbitos (y actores) necesarios para que los niños, niñas y adolescentes ejerzan sus derechos.
- **La convivencia como desarrollo moral y formación en valores.** Se orienta a una perspectiva colectiva y no individual, que parte de los valores que se incorporan a la discusión y que incluyen en el análisis las dinámicas institucionalizadas con una visión *comprehensiva* de la vida escolar y la visión moral que impulsa.

Al analizar las publicaciones de la región y del país se advierte que la visión de la convivencia como educación para los derechos humanos puede integrar la convivencia como educación para la paz y la educación para la ciudadanía y la democracia. Igualmente, la categorización realizada por Fierro y Carbajal es valiosa a los efectos de la indagación sobre la conceptualización de la convivencia y las dimensiones analíticas implicadas en las publicaciones.⁶

Tomando en cuenta los enfoques descritos, definen la convivencia escolar como el resultado «del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto».⁷

Este encuadre apuesta al desarrollo de capacidades afectivas y de relaciones interpersonales asertivas, a las adecuaciones curriculares con centro en el interés de los estudiantes al hacerlos participar en la toma de decisiones para elaborar la normativa escolar y los temas que los involucran. A la hora de pasar a la acción, diferencian operativamente el concepto de convivencia en tres ámbitos de la vida escolar: el pedagógico-curricular, el organizativo-administrativo y el sociocomunitario como forma de orientar las tareas de investigación y desarrollar estrategias y mecanismos de monitoreo de las escuelas.

Para agrupar los diferentes enfoques en la región, Chávez considera dos modos en los que se aborda la temática: la convivencia como prevención de la violencia y la convivencia como parte de la calidad de la educación.⁸ Estos *agrupamientos* también se expresan a nivel local en la bibliografía relevada. En el caso de Uruguay, la segunda visión cristalizó con el desarrollo de competencias convivenciales asociadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje incluidas en el Marco Curricular de Referencia Nacional.⁹

En suma, luego que se consolidara el interés en la temática, debía incorporarse la convivencia en el campo de la calidad educativa, ampliándola¹⁰ al enriquecer los contenidos del plan de estudios tradicional.

La evolución de la producción oficial en Uruguay sobre la temática en las últimas dos décadas refleja ese recorrido: desde el interés de la política pública por indagar y problematizar la temática hasta la

planificación en el mediano plazo para que se incorpore al currículo (manifiesta en el MCRN de 2017). En dicho período, si bien se avanzó en su conceptualización, no se produjo una síntesis específica sobre la convivencia escolar. La principal aproximación en esta dirección integradora se encuentra en *Aristas: Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media*,¹¹ publicación que integra los informes de la Evaluación Nacional de Logros Educativos (INEED).

Como se indicó, la amplitud de enfoques dificulta la implementación de acciones específicas. Existe el riesgo de que se adopten posiciones contradictorias sobre la convivencia escolar al defender, por ejemplo, la convivencia y el punitivismo (en su sentido estricto), diferente del cumplimiento de la normativa escolar que forma parte del contrato social que desarrollan las comunidades para desplegar su vida cotidiana. Como se verá, los casos más representativos de estas contradicciones son aquellos que en el marco de la convivencia apelan a la judicialización de situaciones de conflicto que la escuela está en condiciones de procesar.

A nivel internacional se han estudiado las relaciones entre la calidad de la convivencia escolar y el acoso entre pares. El estudio de dichos vínculos ha tenido un tratamiento secundario en Uruguay, entre otros factores porque la visión predominante de la convivencia escolar (que se desarrolla en el próximo apartado) ha considerado el *acoso escolar* como expresión del *paradigma de la violencia escolar*. En los Estados de la OCDE —donde desde hace décadas se trabaja el fenómeno denominado por el mundo anglosajón como *bullying*— existen estudios que confirman la importancia de analizar la relación entre la convivencia y el acoso escolar: la disruptividad y la «aparición de procesos de enfrentamiento a las normas establecidas, la propia interacción social horizontal de los escolares en sí [...] explican la participación, o no, en fenómenos de acoso».¹² A modo de ejemplo, los autores concluyen que una «buena calidad de la convivencia es básica para esperar que los problemas de acoso no se presenten o estén menos representados en las relaciones sociales del alumnado».¹³

Por otra parte, la gestión que los docentes realizan para sostener la enseñanza y la convivencia incide en la calidad de las relaciones horizontales entre pares. «Así, la gestión interpersonal positiva influye tanto en el ajuste normativo del alumnado como en la calidad de las relaciones interpersonales en la red social de los iguales.»¹⁴ Es consistente en varios estudios¹⁵ la evidencia de la importancia de los vínculos entre pares para la mejora de indicadores como el bienestar, la integración social y el rendimiento académico en los centros educativos, por lo que deben ser considerados tanto los de carácter asertivo como los disruptivos, abordados integralmente.

Convivencia y conflicto escolar: conceptualización y paradigmas predominantes en Uruguay

Así como existen diversas culturas en el mundo adulto, las culturas juveniles se presentan como *narrativas en conflicto*¹⁶ atravesadas por la aceleración de los tiempos actuales y el cambio tecnológico. En este sentido, la comprensión de la cultura juvenil es un desafío en tanto no es un conjunto homogéneo sino que se compone de diferentes expresiones culturales. Según Skliar,¹⁷ la convivencia es tal porque hay perturbación, intranquilidad, alteridad de afectos, lo que supone estar, ser afectado y afectar. Como

se verá en el informe, existe acuerdo en que, si pretenden ser abarcativas, las estrategias orientadas a la convivencia deben partir de dicha diversidad a fin de generar espacios comunes de identificación e integración positiva a la comunidad educativa.

Se tiende a diferenciar *coexistencia* de *convivencia*, ya que, si bien se encuentran relacionadas, no significan lo mismo. Coexistencia refiere a la existencia «al mismo tiempo» sin considerar la forma en que se comparte dicha existencia. En cambio, la forma en que se despliegan los vínculos entre las existencias compartidas es lo que caracteriza a la convivencia. Implica compartir tiempo y espacio, pero convivir requiere de «respeto mutuo, cooperación voluntaria en la realización de las tareas, análisis compartido para enfrentar problemas y resolver conflictos...»,¹⁸ es decir las prácticas de principios y normas que permiten la interacción entre varias personas e instituciones.

Según Maldonado,¹⁹ las variantes de la convivencia escolar nos impulsan a comprender que:

- está determinada por la necesidad humana de sentirse parte de un grupo y por el contexto histórico, social y cultural;
- se produce en el encuentro con el otro;
- es un proceso en el cual hay marchas y contramarchas;
- importan tanto las historias personales y vinculares de esas personas como sus perspectivas futuras;
- está atravesada por las variables propias de las instituciones educativas, que son texto y contexto de la experiencia de convivencia de cada individuo, y
- «es motivo de aprendizaje».

Para el INEED,²⁰ la convivencia varía según las condiciones institucionales en las que se destacan las normas como marco, «pero también como herramientas para el desarrollo de la convivencia. Roles y encuadres son un aspecto esencial para la configuración de las relaciones interpersonales en el centro educativo». ²¹ Dichos roles y encuadres, así como los mecanismos de seguimiento de las políticas institucionales, son claves para gestionar los conflictos educativos.

Desde dicha perspectiva, las medidas que cumplen una función pedagógica son aquellas que impactan en la subjetividad, atienden los afectos, apuestan a la reconversión positiva de los roles, crean espacios de oportunidad en la asunción de responsabilidades y además son capaces de sostener el seguimiento de los participantes en las situaciones de conflicto. La expresión popular «es mejor prevenir que curar» se aplica al campo de la convivencia. La mayoría de los enfoques que parten de la concepción de la complejidad coinciden en que son más efectivas las estrategias de centro con énfasis en la prevención. Actividades orientadas a que se identifiquen con la comunidad educativa, se vinculen con el contexto barrial, se interconecten las diferentes generaciones de adolescentes, dialoguen los variados universos culturales que entran en juego cuando se despliegan los vínculos son efectivas en dicha dirección.

La mayoría de los enfoques mencionados se encuentran vinculados a lo que se denomina *el paradigma de la convivencia escolar*, aunque algunas producciones que se basan en la convivencia también incorporan elementos de lo que se caracteriza como *el paradigma de la violencia escolar*, también llamado *de la disciplina o de la defensa social*.

Dentro de las publicaciones nacionales que abordan total o parcialmente la convivencia escolar desde diferentes perspectivas se destacan las de Viscardi; Bentancor, Briozzo, Rebour; Barbero, Bentancor y Bottinelli; Giorgi, Kaplún y Morás; Conteri y Rodríguez; Viscardi y Alonso; Chauvie y Seoane; Trajtenberg y Eisner; Viscardi y Alonso; Aristimuño y Noya; Sosa; INEED.²²

En Uruguay la producción sobre la temática se ha realizado esencialmente en el Estado y en particular en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Publicaciones oficiales identifican obstáculos y oportunidades; a modo de ejemplo, *Convivencia y discriminación en centros de educación media en Uruguay*²³ sostiene que los antecedentes de investigación son escasos, aunque también, como se aprecia en el presente informe, el interés de la política pública por la convivencia y los temas asociados ha crecido especialmente en la última década.

Pese a que existe producción, si se compara a Uruguay con la región son pocas las publicaciones realizadas por ámbitos no oficiales. Se puede decir que esta es una de las razones por las que el paradigma de la convivencia, impulsado a nivel oficial, es el predominante, y además existe poco intercambio entre los enfoques sobre la convivencia en las instituciones educativas. Se encuentra presente la crítica a la visión tradicional de la violencia escolar, pero no hay una réplica que en el ámbito académico enriquezca la producción intelectual local sobre la temática. Sí existen, a nivel de fuentes primarias, iniciativas legislativas que se posicionan en la perspectiva de la violencia escolar. El caso más representativo es el proyecto de ley sobre acoso, hostigamiento o *bullying* en instituciones de enseñanza (normas para su prevención), presentado en 2016 y archivado en marzo de 2020 (asunto 131177, Cámara de Representantes), al que se remitirá en el capítulo 4, que refiere al recorrido normativo del tema.

En suma, en Uruguay han entrado en tensión los dos *paradigmas* cuando situaciones de convivencia y de conflicto en los centros educativos ingresan en el debate público esencialmente a través de los medios de comunicación.

¿Cuál es la crítica al paradigma de la violencia escolar de quienes se posicionan en el paradigma de la convivencia? Consideran que las nominaciones tradicionales que hacen referencia «a la indisciplina, mala conducta o violencia escolar»²⁴ tienden a centralizar las responsabilidades en uno solo de los actores: los alumnos. Varios autores desde el campo de la convivencia han denominado el paradigma de la violencia escolar como de *defensa social*, al considerar que consolida «formas de etiquetamiento que surgen en paralelo a la emergencia del discurso de la peligrosidad».²⁵

Según Viscardi y Alonso,²⁶ uno de los errores en que incurre la concepción de la violencia escolar es transportar conceptos de definiciones clasificadoras de carácter jurídico para referirse al conflicto emanado de las dinámicas vinculares en los centros educativos.

En este posicionamiento, la buena convivencia será aquella que se configura a partir de la diversidad. La etimología de la convivencia implica, por tanto, la incorporación de la alteridad, del otro en la vida individual, e implícitamente apuesta a la inclusión solidaria en la diversidad. «La promoción de la convivencia supone que la escuela pueda orientar los conflictos vividos en todo vínculo con el otro, con el objetivo de impedir la reproducción de vulnerabilidades, violencias y discriminaciones que imperan en la sociedad.»²⁷ Desde esta perspectiva, se piensa e investigan la convivencia y el conflicto a partir de los procesos constitutivos de la cultura escolar y desde la «práctica y la vivencia de los actores».

En el paradigma de la convivencia, Viscardi y Alonso²⁸ afirman que «no se puede definir exactamente qué es la violencia», y tomando a Charlot (1997) sostienen que se puede realizar una aproximación al concepto partiendo de los dos grandes polos entre los que oscila:

Un polo es aquel que afecta a la opinión pública, en el que la violencia es muerte, golpes y heridas con o sin armas, robos, vandalismo, violaciones o acoso sexual. En el otro, la violencia es un conjunto de incivildades, es decir, de agresiones cotidianas al derecho de cada quien a ver su persona respetada: palabras hirientes, interpe-laciones, humillaciones que se dan en las instituciones educativas.²⁹

Para Viscardi, Alonso, Rivero y Pena,³⁰ luego que en los años noventa se integrara en la agenda pública, el fenómeno de la *violencia escolar* comenzó a recibir contestaciones expresadas en la tensión entre vertientes que acentúan respuestas disciplinadoras (*individualizantes*, como la sanción, expulsión, derivación) y aquellas que procuran la movilización de los actores de la educación como sujetos políticos, promoviendo los principios de participación y representación de los actores colectivos. Este enfoque propone:

un cambio conceptual, un cambio de perspectiva. La disciplina se concentra en la vigilancia y en la evaluación de la conducta de los alumnos en tanto correcta o incorrecta para asignarle su correspondiente sanción, estableciendo así los comportamientos permitidos y los prohibidos. Desde esta mirada, los alumnos eran concebidos como sujetos tutelados cuyos intereses no eran representados y cuya representación en el establecimiento estaba a cargo de otros: padres o tutores.³¹

El cambio al que refiere Litichever se interpreta como una revisión del régimen disciplinario: «un cambio de paradigma que va de la disciplina a la convivencia, donde la nueva propuesta busca ocuparse de los vínculos que se generan en el espacio escolar» (idem). Las diferencias entre ambas visiones se expresan con mayor claridad al caracterizar y utilizar el concepto violencia aplicado al ámbito educativo. Para el paradigma de la convivencia, la violencia es una *ruptura* de la convivencia. Por el contrario, en el caso de algunas visiones con el enfoque de la disciplina, tanto el conflicto como la violencia están incluidos dentro de las dinámicas convivenciales:

hoy sabemos que la convivencia en los centros educativos está afectada de problemas sociales que van desde conflictos que no se resuelven adecuadamente mediante el diálogo, hasta verdaderas conductas de acoso y violencia personal que adquieren el peor de los matices.³²

Como se aprecia, se identifican dos polos en el abordaje de la convivencia escolar y el conflicto. Sin embargo, conceptualizaciones en principio antinómicas pueden relacionarse y generar abordajes pedagógicos innovadores. Es posible reconocer y analizar la carga social del concepto de violencia: las intervenciones que parten de datos emanados de los centros pueden dotar de mayor legitimidad el tratamiento de problemáticas que tienen efectos en la subjetividad de niños, niñas y adolescentes.

Autores como Carrillo y Prieto³³ consideran el concepto de violencia como «multirreferencial y multifactorial», lo que impulsa a analizar, dilucidar y trabajar a partir de la percepción de los actores que deben resolver problemas cotidianos que inciden en las trayectorias y los climas escolares. Tanto la *magnificación*

como la relativización de la temática pueden atentar contra la confección de estrategias realmente efectivas. Por otra parte, como se verá, existen construcciones donde ambos enfoques se encuentran, esencialmente en la necesidad de trabajar sobre los conflictos como mecanismo de prevención.

Los actores educativos pueden enriquecer procesos de problematización y elaboración si se traslada la conceptualización de la violencia al intercambio sobre la convivencia. El concepto de violencia es más amplio que el de convivencia, aunque también tiene una mayor carga de subjetividad que debe ser trabajada para que se manifieste lo que se encuentra latente.

En síntesis, al entender la violencia en las instituciones educativas como *vulneración de derechos*, esta puede ser *deconstruida* para significar el abordaje de la convivencia. Asimismo, la complementariedad de la diversidad de enfoques permite trabajar la amplia gama de situaciones que se dan en los distintos subsistemas de la enseñanza.

Dentro de las perspectivas que consideran a la prevención y el tratamiento de la violencia como un problema educativo y de aprendizaje que compete a la escuela y la sociedad³⁴ se identifican dos direcciones principales para su abordaje: una vía directa a través de los conceptos de agresividad, violencia y conflicto y otra vía indirecta basada en las ideas de convivencia, participación, paz y civismo. La última hace mayor énfasis en la prevención de la violencia a través de acciones que abarcan lo social, lo político, lo cultural y lo educativo dirigidas a incentivar la convivencia pacífica. «De aquí que uno de los pilares pedagógicos para prevenir la violencia sea el aprendizaje de resolución de conflictos mediante métodos basados en el diálogo, la comunicación y la no violencia.»³⁵ A nivel internacional, asimismo existen posicionamientos dentro de la *vía directa* que consideran prioritarias las últimas dimensiones propias de la vía indirecta. Autoras a las que se puede ubicar dentro del paradigma de la violencia escolar, como Del Rey, Romera y Ortega, coinciden en reconocer que la violencia como fenómeno complejo responde a variables contextuales que deben ser consideradas, y señalan que la comprensión de los casos de violencia en las escuelas exigen: «examinar las características culturales, políticas, económicas y sociales de los contextos en los que suceden».³⁶

Posiciones recientes dentro del enfoque de la *vía directa* convergen con la *vía indirecta* en temas relevantes, como el valor de la participación estudiantil, e insisten en «la relevancia de conocer la perspectiva de los adolescentes al respecto de la convivencia escolar en los centros a los que asisten, principalmente en lo que refiere a las relaciones y la violencia escolar entre iguales».³⁷

La diferencia se encuentra en que para los primeros la participación es un medio para prevenir la violencia, mientras que para los segundos es un fin en sí misma, vinculada al ejercicio de los derechos y las prácticas ciudadanas.

En suma, los diferentes enfoques coexisten en la región, donde la mayoría de los países cuentan con programas o estrategias orientados a la promoción de la convivencia para la mejora de los climas escolares. Considerando su diversidad, pueden agruparse sus acciones en tres grandes categorías:

aquellas que se orientan a la generación de información, conocimiento y reflexión; aquellas que trabajan sobre la prevención de la violencia, buscando implementar prácticas de convivencia pacífica con una perspectiva de derechos, y aquellas que buscan atender y resolver situaciones de escolares que experimentan violencia.³⁸

En la línea de la segunda categoría fundada en la perspectiva de derechos, el Marco Curricular de Referencia Nacional³⁹ afirma, dentro de los «tres pilares éticos»⁴⁰ en que este se sustenta, «el modelo democrático es considerado central para el desarrollo de la convivencia en los centros educativos».⁴¹ Esta definición es consistente con las conceptualizaciones de la ANEP sobre la convivencia como fin en sí misma, escenario y medio para el aprendizaje en el fomento de la construcción de ciudadanía.⁴²

En este marco, las sociedades democráticas se caracterizan por su capacidad de procesar los conflictos, entonces, el trabajo sobre los conflictos y las violencias «que aparecen en las instituciones educativas permite una mirada más compleja que dé cuenta de los porqués en busca de soluciones conjuntas».⁴³

Con la experiencia acumulada en los Estados que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Rosario Ortega⁴⁴ —una de las voces calificadas en el tema en los países de habla hispana— denomina modelo *psicoeducativo* al que busca «construir la convivencia para prevenir la violencia». Analiza dos planos que deben considerarse de modo transversal: el de la actividad de enseñanza-aprendizaje y el de las relaciones interpersonales, donde los sentimientos, actitudes y valores juegan un rol relevante. «Se trata de un modelo ecológico, sistémico y comunitario que requiere tiempo para su implementación.»⁴⁵ Los pilares en los que se funda son: la gestión democrática del centro; el estímulo de la cooperación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el trabajo educativo de las emociones, actitudes y valores.

Apuesta a que el centro fomente que los actores participen y respeten las normas (pueden ser acuerdos de convivencia) definidas por la comunidad educativa. La disciplina y el conflicto se gestionan a partir del consenso y la negociación.

Incentiva en los centros educativos los métodos orientados a la resolución pacífica de los problemas de convivencia, tales como la mediación y la colaboración entre iguales, así como al desarrollo de la empatía. Los acuerdos deben ir acompañados de planes de convivencia que involucren a los actores de acuerdo con los roles que desempeñan en el centro (equipos directivos, docentes, tutores, estudiantes, funcionarios no docentes, familias). Es indispensable también definir un procedimiento para evaluar el proceso de modo crítico.

En síntesis, no todas las visiones que hacen foco en la violencia escolar fomentan la judicialización de las situaciones en los ámbitos educativos. A nivel internacional, quienes parten de la complejidad de los procesos vinculados a la violencia en las escuelas reconocen que cada vez es mayor la demanda de «vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje al conjunto de relaciones interpersonales que surgen en torno a él».⁴⁶ El trabajo en la convivencia es estratégico para que mejoren los resultados globales de los sistemas educativos. Como se indicó, entre paradigmas diferentes —si no se posicionan en los puntos opuestos del arco interpretativo— existen zonas de convergencia.

Convivencia, participación y vínculos entre pares

Para prevenir y atender el conflicto escolar, los adultos en los centros cuentan con un aliado estratégico: los estudiantes. Las acciones para mejorar la convivencia valorizan su participación. La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 estableció que las opiniones de los niños, niñas y adolescentes deben ser escuchadas y respetadas en todo lo que les concierne (art. 12). No es un proceso sencillo, ya que muchas

veces enfrenta obstáculos culturales y organizacionales. Los adolescentes son capaces de organizarse, involucrarse con los temas de su interés y resolver las situaciones que los afectan. Se trata entonces de crear instancias en las que su participación no sea una ilusión sino una realidad que los reconozca como actores que aportan a la vida escolar y les permite apropiarse de ella.

En la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030, una de las metas que se definió fue estimular la participación, ya que estos espacios para la niñez y la adolescencia son escasos y están atravesados por asimetrías según nivel socioeconómico, género y etapa del desarrollo: «En su mayoría, tienden a reproducir el mundo adulto, imponiendo sus reglas de expresión y participación que dejan un margen muy delgado para la aparición de formas de comunicación y organización propias».⁴⁷

El INEED construyó el *índice de voz del estudiante*⁴⁸ que se aplicó en tercer año de educación media. Entre los resultados, los varones consideraron en mayor proporción que su opinión es tomada en cuenta. «Es pertinente, en este sentido, analizar estos resultados y problematizarlos con relación a los estereotipos de género que se reproducen en la cotidianidad escolar.»⁴⁹ El informe menciona los dispositivos con que cuenta el sistema para hacer posible la participación estudiantil: delegados de clase; Consejos de Participación y diversas actividades socioeducativas.

Al colocar en el centro la opinión de los estudiantes, es imprescindible que se trabaje sobre la convivencia,⁵⁰ en tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje están íntimamente relacionados. Se encuentran sostenidos en vínculos afectivos y simbólicos entre pares y también con los educadores. Los estudiantes de secundaria en los encuentros nacionales han sostenido: «Los temas de convivencia son [...] causales de la desvinculación y repetición en la educación media».⁵¹ Es en los intercambios cotidianos «y casi invisibilizados de nuestra vida diaria en el centro escolar (y claro, también en los otros espacios de vida) que aprendemos a relacionarnos con los demás»,⁵² también a sostenernos en los procesos que dan significación a los ciclos vitales. La convivencia es producto del encuentro con los otros, donde se entrecruzan historias personales, memorias comunitarias, contextos históricos, culturales y sociales. Significa afectar y ser afectado y se configura en función de las características de los vínculos que se expresan también en los procesos educativos.

En el desarrollo de los NNA los vínculos otorgan pertenencia, en ellos el *otro* funda y nomina, reconoce y recibe, indica quiénes somos. «No hay sujeto sin el otro. Porque es él quien subjetiva al Yo en el acto de reconocerlo como sujeto.»⁵³ Se trata de un mutuo reconocimiento, que el otro reconozca al Yo y que este reconozca al otro como tal.

En los últimos años, Uruguay incorporó la medición⁵⁴ de las relaciones interpersonales entre pares, entre los NNA y los adultos en los centros y su relación con los desempeños educativos.

Según el INEED,⁵⁵ diversas investigaciones internacionales muestran de forma sólida que las relaciones positivas entre pares y con los adultos referentes en los centros favorecen las oportunidades educativas, al mejorar la motivación, las expectativas de logro, el compromiso y el vínculo afectivo con el centro educativo y la escuela.

Datos recogidos en Uruguay confirman esta idea, ya que se encontró una relación positiva —independientemente de las condiciones socioeconómicas— entre los puntajes de matemática en TERCE y el clima de aula reportado por los docentes (INEED, 2015), así como entre los desempeños en el área de ciencias en PISA 2015 y las relaciones en el aula percibidas por los estudiantes (INEED, 2017c).^{56 57}

Las relaciones entre pares en las escuelas dejan de ser significativas cuando se vulneran derechos y viven situaciones de asimetría de poder, lo que hace que el conflicto sea más difícil de procesar asertivamente. La dinámica del acoso expresa dicha distorsión.

Como se verá, es un fenómeno social que se constituye entre el agresor y la víctima, pero en el que participan otros actores, los que sostienen o pueden neutralizar la agresión. «Cada agresor actúa de forma diferente, la mayoría logra crear a su alrededor un círculo social que estimula, acepta o participa en sus comportamientos y actitudes.»⁵⁸ Aquellos que no aprueban la situación «tal vez no sepan cómo ayudar a sus compañeros victimizados. También es posible, y quizás incluso más probable, que tengan miedo de exponerse al peligro de sufrir ellos los futuros ataques» (Salmivalli y Peets, 2010: 87). Por tanto, esta forma de expresión de la violencia debe abordarse en su complejidad, atendiendo que los conflictos y también su mala resolución significan una oportunidad para el aprendizaje.

Los conflictos: ¿oportunidad de aprendizaje o expresión de la violencia en los centros?

En las últimas décadas, los centros de enseñanza se han transformado en catalizadores de demandas sociales. Los conflictos que se procesaban en ámbitos institucionales, comunitarios y familiares parecen trasladar su resolución —al menos primaria— a las instituciones educativas. Como se indicó, esta encrucijada es una ventana de oportunidad para encontrar soluciones a partir de procesos participativos de análisis y problematización de las realidades en las que los actores educativos participen como corresponsables de la ejecución de las políticas educativas.

Como se ha señalado, los diferentes enfoques sobre la convivencia y la violencia coinciden en que es necesario identificar los conflictos y trabajar sobre ellos, variando las propuestas de abordaje.⁵⁹

Al conflicto se lo identifica como «anodino, consuetudinario y múltiple. Multiplicidad de desencuentros en un escenario amplio, en el que el aprendizaje de la norma y su transgresión coexisten en permanencia».⁶⁰

También se puede analizar como enfrentamiento de intereses; estos y las tensiones que generan «caracterizan a las instituciones educativas, son parte de ellas». Esta afirmación involucra a todos los actores. Equipos de gestión, docentes, estudiantes, padres, vecinos, funcionarios.⁶¹ Hacen a las dinámicas vinculares de quienes conviven en los centros «compartiendo espacios, tiempos, actividades y normas. Las relaciones de los escolares entre sí están llenas de conflictos que emergen, tienen una trayectoria más o menos compleja y concluyen».⁶² Si los conflictos no se trabajan con los actores mediante la palabra y la participación, aumenta el riesgo de que preconfiguren violencias.

Precisamente la simbolización, el poner en palabras o imágenes lo que sucede permite abordar los conflictos para que se transformen. «La posibilidad de poner en palabras disminuye el pasaje al acto y genera la posibilidad de una elaboración posterior.»⁶³ El ejercicio de reflexionar sobre los conflictos «se constituye en oportunidad de aprendizaje en términos de convivencia, aprendizajes sociales, tanto para los actores como para las organizaciones».⁶⁴ Por dicha razón, obtener información cuantitativa y cualitativa en los centros genera insumos para conectar los datos con la experiencia cotidiana de los actores.

Como señalan Viscardi y Alonso, la promoción de una nueva educación ciudadana debe analizar y criticar las prácticas y normas que pueden producir violencia institucional y simbólica y que requieren «de la búsqueda de nuevos mecanismos de diálogo para la resolución y la canalización del conflicto».⁶⁵

Es necesario que se diseñen dispositivos de trabajo grupal (que fomenten la pertenencia e identidad) para abordar los conflictos y generar actividades y espacios para que estos sean procesados en un marco de aceptación institucional de que los conflictos existen.

Desde su conceptualización, el trabajo de la convivencia implica asumir que el vínculo social se conforma por la diferencia, que es por definición conflictiva y fuente de desencuentros. Desde aquí, el conflicto se convierte en una oportunidad para el cambio y el aprendizaje.⁶⁵

Estas orientaciones apuestan a «educar desde el conflicto»⁶⁷ como parte constitutiva de las tensiones presentes en la convivencia escolar. Lo esperable es que se den situaciones donde se enfrenten «intereses, expectativas y modalidades vinculares diferentes entre los diversos actores que conviven en una institución. Otra cosa diferente es la violencia escolar»,⁶⁸ ya que es una manifestación de convivencia disfuncional donde se vulneran derechos.

Rosario Ortega habla de problemas de conflictividad para diferenciar entre los conflictos (contraposición de intereses, deseos, creencias, etc.), la disruptividad (situaciones o comportamientos donde el alumnado rompe o impide el proceso de enseñanza-aprendizaje), la indisciplina (comportamientos no ajustados a las normas de disciplina explícitas o no) y la violencia (de carácter interpersonal, como factor de riesgo en la *microcultura de los iguales*).⁶⁹

Por otra parte, investigaciones como las de Fierro y Carbajal⁷⁰ consideran que el conflicto se puede concebir como oportunidad formativa o como expresión de la violencia. Al tratarse de un elemento común a la convivencia y a las situaciones de violencia, señalan que las características del abordaje condicionarán que el conflicto tenga un valor educativo o derive en violencia.

Otra forma de caracterizarlo es con la perspectiva de la educación para la paz, la democracia y los derechos humanos. El acercamiento al conflicto puede tener dos vertientes: «una *preventiva*, que es por la que apostamos como medida educativa para evitar actos violentos, y otra de *intervención*, como actuación inmediata, cuando el conflicto ya ha estallado de forma agresiva o violenta».⁷¹

Los conflictos muchas veces encarnan las formas en que se manifiestan los vínculos, establecen pautas de demarcación de espacios, jerarquías a la interna de los grupos y normativas latentes cuyas pautas no siempre coinciden con las normativas institucionales, exigen trabajar con los emergentes pero también con los elementos latentes en la escuela. Se debe considerar que los vínculos de calidad entre pares actúan como protectores ante situaciones de victimización, y el clima social escolar favorece u obstaculiza las relaciones de pares positivas y nutritivas.⁷² Significa que en situaciones que derivan en violencia no hay que trabajar solamente con la víctima y el agresor sino también con los compañeros que no participan directamente del conflicto.

Las formas de abordaje del conflicto y las violencias dependerán de los modelos que los expliquen y las respectivas tipologías. En un reciente informe de CEPAL y UNICEF⁷³ se identifican las tipologías más utilizadas, destaca la elaborada por Galtung, basada en la violencia directa y estructural como categorías generales que denomina *supertipos*⁷⁴ y a las que suma la violencia cultural como tercera categoría,⁷⁵ y la desarrollada por Bronffebrenner en 1979,⁷⁶ denominada *modelo ecológico* y que identifica los ámbitos donde se produce, los tipos de violencia y los factores que inciden en la probabilidad de perpetrar o sufrir violencias. Como se verá en el siguiente capítulo, las múltiples formas de definir a la violencia tienen su correlato en la gran diversidad de modelos explicativos.

Violencia en la escuela: de los modelos explicativos a las formas en que se expresa

La violencia entendida como irrupción sobre el otro genera una *vulneración de derechos* y por tanto un desequilibrio de poder. La Organización Mundial de la Salud define la violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (ops, 2003: 21)

Publicaciones nacionales coinciden en que hay violencia cuando se produce un acto intencional de ejercer el poder con el objetivo de «someter, dominar y controlar a otra persona»⁷⁷ y se trata de «una relación de abuso de poder de una persona hacia otra»⁷⁸ en el marco de un vínculo pautado por la asimetría que puede afectar el adecuado desarrollo de la víctima.

En América Latina, uno de los pioneros en la investigación sobre la violencia fue Martín Baró, quien desarrolló entre las décadas del sesenta y ochenta (en la etapa de maduración de su propuesta) una prolífica producción con un enfoque crítico y de perspectiva histórica y psicosocial. Definió la violencia como:

el uso de la fuerza —física o no— de forma excesiva contra algo u alguien, tratándose de un fenómeno donde no tiene por qué existir la intencionalidad, razón por la que es posible hablar de una estructura social que es violenta.⁷⁹

En este enfoque, el factor intencional no es determinante para que se configure una situación de violencia. En este marco habla de múltiples violencias y trabaja sobre sus diferentes concepciones. En los ochenta, para Martín Baró⁸⁰ la violencia podía tener diferentes enfoques, entre ellos el *instintivista*, con énfasis en las pulsiones primitivas; el *ambientalista*, cuya causa atribuye al medio, o el *enfoque mixto o psicoanalítico*, que considera que existe una naturaleza propia del ser humano y una construcción histórica del individuo.

Desde los setenta se han desarrollado diversas teorías y modelos explicativos. Como se señaló, no es posible definir un concepto único de violencia, ya que cambia en función de las disciplinas que la abordan, ya sea con la perspectiva jurídica, la sociológica o la psicológica.

A los efectos de su estudio, se pueden agrupar en tres categorías las teorías que han explicado el origen y las características de la violencia:

- a) Las teorías biológicas, que sostienen que la violencia responde tanto al instinto individual como colectivo. «Estas teorías desestiman el papel de la cultura, de la moral y de la racionalidad como agentes decisivos para evitar conductas de agresión y violencia» (Ruiz, 2002: en Montalvo, 2016: 6).
- b) Las teorías psicosociales, que pueden dividirse en dos vertientes: *las ambientales reactivas*, que entienden la violencia como una respuesta reforzada por el ambiente que rodea al organismo, y *las socioafectivas*, que hacen centro en la experiencia social sin negar el componente biológico.
- c) Las teorías estructurales, que entienden que la violencia resulta de los sistemas económicos y políticos, por lo que es responsabilidad de «la estructura social a la que pertenecen» (ídem).

En la actualidad, los modelos más aceptados son el *modelo ecológico* y la *teoría del aprendizaje social*, que toman elementos de las tres categorías con diferentes énfasis e integran nuevos componentes en sus argumentos:

- «El modelo ecológico explica la violencia desde la multicausalidad, identificando la existencia de factores de riesgo y factores protectores en cuatro niveles: individual, relacional, comunitario y sociocultural, atravesados por la perspectiva de género y generacional.»⁸¹
- La teoría del aprendizaje social «entiende que las personas aprenden conductas agresivas por modelamiento y reaccionan ante los estímulos del entorno de acuerdo a múltiples variables que han delimitado su formación».⁸² Por eso observa a los sujetos y los modelos de conducta que aprendieron durante los procesos de socialización de su desarrollo.

La violencia tiende a asimilarse a la agresividad, y son conceptos que se usan como si fueran sinónimos cuando refieren a situaciones distintas. La agresividad está biológicamente determinada, se vincula al espíritu de supervivencia y se desata ante estímulos específicos cuando se percibe una amenaza, es por tanto una reacción innata. En cambio, la violencia es producto de la acumulación cultural de la humanidad y no de la evolución biológica: «es una conducta socioculturalmente aprendida y evitable. Se manifiesta cuando la agresividad se torna intencional, deliberada y potencialmente dañina. Puede definirse como “el resultado de la interacción entre la agresividad natural y la cultura”».⁸³

El *Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y Niñas* (Pinheiro, 2006) de Naciones Unidas adoptó el encuadre del *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud* (OPS, 2003) a favor del modelo ecológico para entender la naturaleza multicausal y multifacética de la violencia. Tiene el valor de *herramienta analítica*, ya que el modelo reconoce que existe una amplia y compleja variedad de factores que van desde aquellos que aumentan el riesgo de violencia hasta los que pueden proteger de ella. «El modelo ecológico identifica la historia personal y las características de la víctima o autor, su familia, el contexto social inmediato (a menudo denominados factores comunitarios) y las características de la sociedad en su conjunto».⁸⁴

Además del entrecruzamiento de factores y su relevancia según los distintos niveles del modelo, incluye la probabilidad de que la violencia ocurra, se repita o cese. Asimismo, el modelo ecológico considera que intervienen los entornos en los que los niños y niñas interactúan, «tales como el hogar y la familia, la escuela, las instituciones y lugares de trabajo, su comunidad y la sociedad en su conjunto.»⁸⁵

También en el marco del modelo ecológico,⁸⁶ el Ministerio de Salud Pública (MSP) señala:

Los niños, niñas y adolescentes están expuestos a diversas formas de violencia que pueden causar consecuencias graves para su salud y desarrollo. Entre ellas destacan el maltrato en el ámbito doméstico, la violencia sexual, el *bullying* o violencia entre pares, el acoso callejero, la violencia interpersonal e institucional, entre otras.⁸⁷

Desde esta perspectiva se habla de *interseccionalidades* para referir a la yuxtaposición de violencias y de discriminaciones que aumentan la vulnerabilidad de las víctimas.

A nivel estructural, la oms propuso en 2003 en el *Informe mundial de la violencia y la salud* tres categorías:

- la violencia autoinfligida,
- la violencia interpersonal (impulsada por un individuo o grupo de individuos) y

- la violencia colectiva (desarrollada por grupos grandes como el Estado o contingentes políticos organizados).

Según el ámbito en que se manifiesta, la violencia puede ser doméstica (ámbito privado del hogar), intrafamiliar (provocada por la familia propia o extensa con vínculos pasados o presentes), comunitaria (en los espacios de interacción social) o institucional (basada en el uso arbitrario de la fuerza y el poder por funcionarios de instituciones públicas y privadas). Esta última «puede tratarse tanto de acciones como de omisiones».^{88 89}

La violencia interpersonal tiene diferentes formas de expresión:

- **Física.** Cualquier acción u omisión que dañe o pueda dañar la integridad corporal de una persona.
- **Psicológica.** Cualquier omisión o acción que cause o pueda causar un daño cognitivo, emocional o conductual, incluyendo el maltrato emocional (gritos, insultos y humillaciones) así como las conductas controladoras.
- **Sexual.** Todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito.
- **Patrimonial.** Utilización no autorizada de los recursos económicos o patrimoniales de otro.⁹⁰

La nueva realidad digital contribuye a que se incorporen *formaciones sustitutivas* de las expresiones tradicionales de la violencia, ya que se trasladaron de la interacción física a la virtualidad. Como veremos, la masificación tecnológica ha multiplicado los estímulos con los que interactúan las nuevas generaciones. Internet como plataforma de conversación y contenidos tiene potencial para generar bienestar en las personas y reducir brechas sociales, pero también puede incrementar las desigualdades y ampliar la vulnerabilidad ante situaciones de riesgo generadas por la *convivencia virtual*.

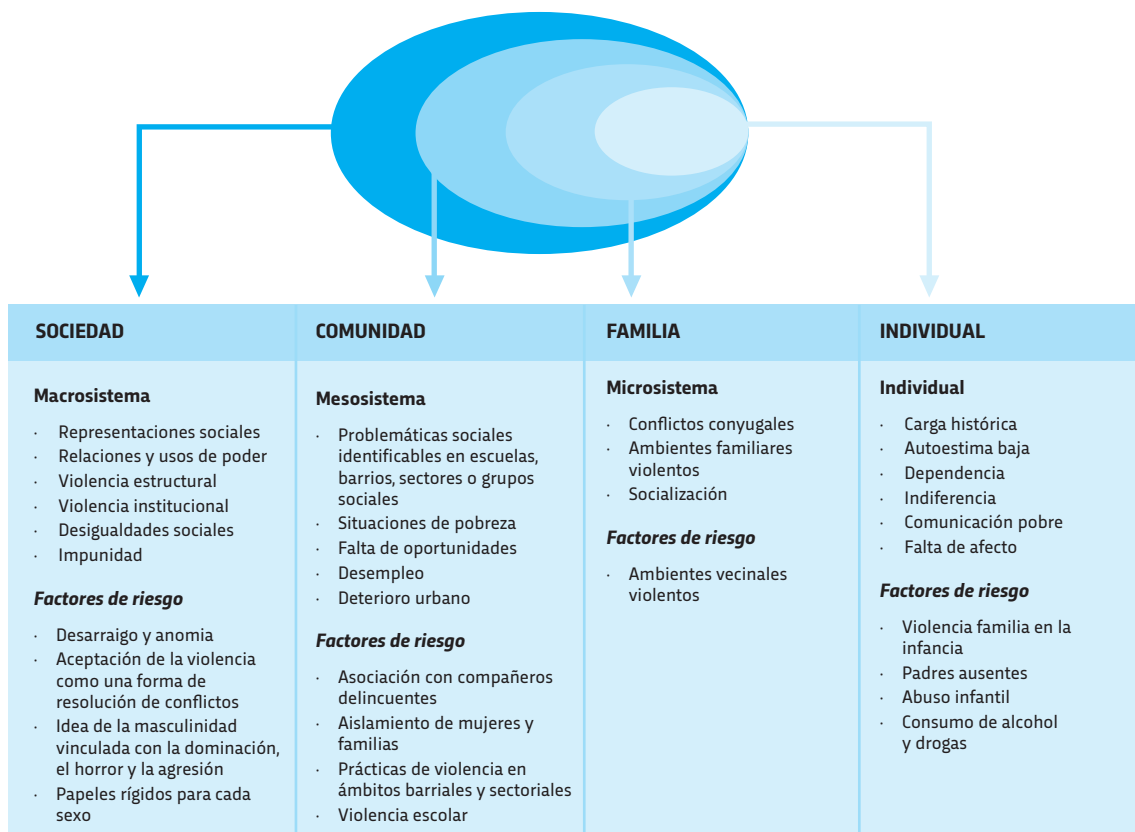
Según la última Encuesta de Usos de Tecnologías de la Información y la Comunicación (EUTIC) en Uruguay, «nueve de cada diez personas acceden a internet y se ha intensificado su uso: el 79% de la población se conecta diariamente, mientras que en 2010 lo hacía únicamente el 31%».⁹¹ Se ha universalizado el uso del celular (solo 30% utiliza la computadora para conectarse), y las redes sociales y la mensajería instantánea son declaradas de *uso universal*. Con internet como escenario, los episodios en que se vulneran derechos conllevan diferentes riesgos⁹² y pueden tener múltiples cometidos, como la agresividad mediante contenidos violentos conocida como *ciberbullying*, que es la variante digital del hostigamiento o acoso entre pares.

Tras la aplicación de la encuesta en *Kids Online Uruguay* se identificó que entre los NNA víctimas de acoso escolar el maltrato se distribuyó de forma similar entre el presencial y el virtual: «el 13% de los encuestados sostuvo que fue maltratado cara a cara y el 15% por un medio electrónico, mientras que el 7% dijo haberlo padecido tanto presencial como virtualmente».⁹³ Los Estados y los sistemas escolares se enfrentan al desafío de abordar las situaciones desatadas por el fenómeno masivo de internet cuando los conflictos y la violencia se trasladan de los dispositivos tecnológicos a la escuela y viceversa.

Las situaciones de violencia entre pares en los centros educativos o a través de las redes sociales o la mensajería instantánea expresan la violencia interpersonal y, según el MSP, el modelo ecosistémico es «el indicado para comprender e interpretar la violencia interpersonal».⁹⁴ Dicho modelo plantea la existencia de tres subsistemas que inciden en la vida de la persona: la sociedad, la comunidad y la familia, expresados en el macrosistema, el mesosistema y el microsistema respectivamente. Para prevenir y actuar ante la problemática de la violencia interpersonal debe atenderse la *retroalimentación* que se genera entre estos sistemas:

- El macrosistema. Son las diversas formas de organización social, los sistemas de creencias y estilos de vida que conforman una cultura o subcultura en particular. Es el contexto más amplio de la vida de un individuo.
- El mesosistema. Son las instituciones *mediadoras* entre la cultura (macrosistema) y el nivel familiar (microsistema). Es el entorno social más visible, la comunidad más próxima: la escuela, la iglesia, el club deportivo, los medios de comunicación, entre otros.
- El microsistema. Son los vínculos más cercanos a la persona, la familia es su estructura básica.⁹⁵

FIGURA 1. Enfoque ecológico de los factores relacionados con la violencia



Fuente: Olivares e Incháustegui, 2011. Cuadro tomado de: SNIS/MSP, 2019: 24.

A estos niveles de mediación debe sumarse que en la era digital «la dinámica entre identidad y bienestar pasa a estar mediada por nuevas relaciones y experiencias».⁹⁶ Los portales de internet, las redes sociales, la mensajería instantánea y los subsistemas referidos también se encuentran presentes actuando e interactuando, en algunos casos como estímulos simultáneos.

Para atender la complejidad, se define el concepto de *interseccionalidad*⁹⁷ como la perspectiva teórica y metodológica que representa el modo en que se cruzan las relaciones de poder. Se yuxtaponen violencias y discriminaciones, lo que aumenta la vulnerabilidad de las víctimas de violencia. A fin de abordar las creencias y actitudes sistémicas de la sociedad que reproducen la violencia contra los niños, niñas y adolescentes, deben definirse políticas nacionales que se orienten a los entornos donde se produce, entre ellos el la comunidad, el hogar, la escuela o internet. «Esto requerirá alterar normas y comportamientos sociales y culturales profundamente arraigados, en particular la idea de que algunas formas de violencia no solo son normales, sino que incluso son justificables y por lo tanto toleradas.»⁹⁸

Rosario Ortega sostiene que, según sus indagaciones, la violencia escolar es un fenómeno cotidiano en los centros educativos, ya que un «buen número de individuos refieren haber tenido contacto con ella, ya sea como víctimas, agresores o espectadores».⁹⁹ Se trata de un fenómeno complejo cuyo análisis y propuestas de trabajo deben considerar las múltiples causas y dimensiones que intervienen, a partir de la premisa de «que tiene consecuencias negativas para todos los actores que están involucrados en el sistema escolar»,¹⁰⁰ por lo cual las estrategias también deben atenderlos.

Los conflictos, las violencias o *incivildades*¹⁰¹ pueden ser interpretados como formas que tienen los estudiantes de gestionarse ante determinantes sociales, o de «establecer jerarquías en relación con los pares, e incluso una forma de violencia antiescuela, ya que hay una crisis de sentido y una frustración frente a ella».¹⁰² En esta línea, debe destacarse que varios estudios regionales afirman —basados en información empírica (medición TERCE)— que los ambientes de aula violentos hacen menos efectivos los procesos de enseñanza, y es probable que «ello remita a espacios escolares con baja capacidad de gestión de las relaciones interpersonales, afectando negativamente la convivencia».¹⁰³

Por las razones esgrimidas, dos paradigmas predominantes tienen puntos de convergencia al reivindicar el trabajo de los vínculos positivos entre pares en los centros educativos. Representa una oportunidad, ya que los modelos teóricos sobre el tema tienen puntos de intersección que pueden ser complementarios en la búsqueda de soluciones para mejorar la calidad de los vínculos en los centros educativos, los climas escolares y por tanto los resultados educativos.

Estudios realizados en Uruguay no muestran elementos que permitan afirmar que los niños, niñas y adolescentes de contextos vulnerables sean más proclives a tener comportamientos agresivos o violentos con sus pares.

Hay pocas pruebas que respalden la idea de que la violencia y la agresión están concentradas entre los jóvenes de contextos desfavorecidos. Más específicamente, no hallamos pruebas de que los jóvenes cuyos padres tienen un nivel de educación menor o los jóvenes que crecen en barrios menos prósperos sean generalmente más violentos.¹⁰⁴

En relación con el análisis del acoso escolar, el nivel de estudios del núcleo familiar primario «no guarda relación con el hecho de ser víctima de *bullying* o la posibilidad de hostigar a sus pares».¹⁰⁵

Por último, es necesario definir tres conceptos que suelen confundirse o utilizarse indistintamente, a saber: la violencia en la escuela, la violencia hacia la escuela y la violencia de la escuela.¹⁰⁶ La violencia en la escuela se refiere al espacio educativo como un escenario más de la violencia presente en la sociedad. Las agresiones intencionales contra los docentes, los directivos o los bienes materiales del centro educativo representan la violencia contra la escuela. «La violencia de la escuela es la violencia institucional ejercida desde las prácticas pedagógicas consideradas como agresivas.»¹⁰⁷ Como señala Pasillas, «no podemos ver a la escuela como mero recipiente de la violencia exterior, tampoco como la única responsable de lo que ocurre en su interior».¹⁰⁸ Por otra parte, aunque el acoso escolar es la principal manifestación de la violencia entre pares, no es la única expresión de la violencia escolar, ya que esta implica «un conjunto diverso de violencias que involucran a varios actores presentes en los centros escolares: alumnos, maestros, directivos, docentes indirectos, familias».¹⁰⁹

Cuando los sistemas escolares asumen que la educación para la ciudadanía, los derechos humanos y la convivencia son prioritarios, las acciones deben favorecer la interacción de la macro- a la micropolítica educativa. Se trata de atender las microviolencias presentes en el sistema a fin de fortalecer las macroorientaciones hacia la integración social y la convivencia. Se trata de tomar lo que se encuentra instalado en el imaginario social, y el *bullying* es una de las formas en que se manifiesta la violencia en la escuela, forma parte de la narrativa de los actores educativos y los formadores de opinión, con efectos que perduran en la subjetividad. ■

A close-up, high-angle portrait of a young man with short, dark brown hair and light brown eyes. He is looking directly at the camera with a serious, somewhat somber expression. He has a small red mark on the bridge of his nose. He is wearing a white t-shirt and has small hoop earrings in both ears. The background is out of focus, showing what appears to be a concrete ledge or wall.

3.

Conceptualización y enfoques del acoso escolar o *bullying*

3.

Conceptualización y enfoques del acoso escolar o *bullying*

«Lo que estudiamos en ciencias humanas son construcciones discursivas en perpetuo cambio, y la operación de conocimiento no es aprehender cualidades estables, sino los algoritmos de la variación del contraste entre un estado previo y otro posterior.»¹¹⁰

De acuerdo con lo desarrollado hasta aquí, según el paradigma en que se base, se conceptualizará el acoso escolar como un problema de convivencia, un tipo de conflicto escolar o como una manifestación de violencia escolar. Debe tenerse en cuenta que en Uruguay el tema no ha sido estudiado en el ámbito público. La mayoría de los análisis provienen del campo de la psicología, y no con una perspectiva pedagógica sino especialmente clínica.

En el capítulo 2 se diferenció entre agresividad y violencia. ¿Dónde se posiciona el acoso escolar entre ambos conceptos? Para Bonomo e Israel,¹¹¹ como fenómeno relacional que no es innato y responde a conductas aprendidas, el acoso escolar se ubica en el campo de la violencia, como una «patología relacional». Sanmartín,¹¹² por su parte, lo resume de una forma ilustrativa que parafrasea un dicho popular: «Agresivo se nace, violento se hace». Como se puede apreciar, la discusión teórica sobre los enfoques de la violencia se reproduce en la caracterización del acoso escolar.

Al margen de las diferencias entre los enfoques, las teorías biológicas, psicosociales o estructurales tienden a coincidir en que el acoso escolar:

- es una conducta de agresión de uno o varios sobre una persona,
- persiste en el tiempo,
- se produce en el ámbito escolar y
- debe ser atendido por la escuela, en mayor o menor medida.

Como sucede con el concepto de *convivencia*, la polisemia del término *acoso escolar* y su mediación dificultan el desarrollo de estrategias efectivas, ya que los principales estudios no parten de una definición común.

Al considerar la situación violenta como una situación en la que se vulneran derechos, queda claro que el acoso escolar es un ejemplo cuya irrupción afecta a todos los actores que participan de su dinámica.

La generalización en el mundo de la denominación *bullying* (acoso escolar) tuvo como efecto positivo que se visualizaran «situaciones agresivas y padecimientos de chicos»¹¹³ y, por otro lado, «estableció una suerte de pandemia para detectar situaciones violentas».¹¹⁴

Ante la polarización de posiciones y la diversidad de enfoques, debe considerarse que «es muy probable que, en la actualidad, las mayores modificaciones tengan que ver con los significados que se atribuyen, con las vivencias que las dificultades extremas de convivencia generan en los diferentes actores».¹¹⁵ En suma, no se pone en cuestión si el fenómeno ha aumentado o no, sino en qué sentidos se asignan a las conductas vinculadas al acoso escolar sus efectos en la subjetividad de quienes participan y en la vida cotidiana de los centros.

Los antecedentes internacionales y su caracterización

Entre las principales referencias en el estudio del acoso escolar se encuentran:

- Peter Paul Heinemann¹¹⁶ describió esta conducta *agresiva* a partir de las observaciones de recreos en su obra: *Mobbing: violencia grupal*.
- Anatol Pikas (1976, Suecia) publicó un libro sobre prevención del acoso escolar.
- Dan Olweus (1978, Suecia) presentó su primer estudio entre varones suecos. El suicidio de dos muchachos en Noruega (1982) hizo que se multiplicaran las investigaciones. Olweus encabeza un grupo de investigación sobre el tema.
- En 1987 se realizó el primer congreso europeo, y Erling Roland publica un libro con las ponencias.

Fue en los países escandinavos —especialmente Suecia— donde se empezó a estudiar los comportamientos de intimidación entre estudiantes. El principal referente de la investigación hasta la actualidad es Dan Olweus. Hacia fines de la década del ochenta e inicios de los noventa se extendieron las pesquisas a Estados Unidos, Japón, Australia, Holanda y Canadá. Recién a mediados de la última década del siglo xx comenzaron las investigaciones en España y en algunos países de América Latina.

El término que se empleaba para designar el acoso escolar en los años setenta era *mobbing* (Noruega y Dinamarca) o *mobbning* (Suecia y Finlandia). Su raíz etimológica original (inglesa) *mob* alude un grupo grande y anónimo de personas que se dedican al asedio. Otros autores sostienen que el término *mobbing* se toma de la etología, en particular de Konrad Lorenz, quien lo utiliza para designar un ataque de un grupo de animales contra un animal de otra especie.¹¹⁷ El término se ha empleado para definir una persona que atormenta, hostiga o molesta a otra.¹¹⁸

De *mobbing* se pasó al término anglosajón *bullying*. Este concepto proporcionó una cobertura semántica más amplia y ajustada a la descripción y características del fenómeno. La traducción de la raíz

bully al español puede ser 'intimidador' o, en lenguaje coloquial, 'matón', 'abusón' o 'chulo', según las particularidades lingüísticas de la región. Existen varias traducciones del término *bullying* al español, a saber: 'intimidación', 'hostigamiento', 'abuso escolar' y 'acoso escolar'. Se entiende que este último concepto es el que más se ajusta a las características de su dinámica, como se verá a continuación.

Olweus define al acoso escolar como «un comportamiento dañino, intencional y repetido en manos de una o más personas dirigido contra otra que tiene dificultad para defenderse». ¹¹⁹ Se identifican tres características a tener en cuenta para la realización de un diagnóstico diferencial: 1. un alumno es agredido por uno o varios alumnos, 2. está expuesto a esas agresiones de forma repetida y durante un tiempo, y 3. debe existir un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica). ¹²⁰

El hecho de que la agresión sea reiterada es un indicador clave a la hora de determinar que se está ante una situación de acoso. También debe considerarse que la agresión no se presente entre dos estudiantes que tengan el mismo *poder*, sino que la víctima esté o se perciba en un entorno de menor poder (mayor vulnerabilidad), que considere que no puede salir por sus medios, que está a merced del agresor.

En un principio, Olweus no hablaba de agresiones sino de *acciones negativas*: eran las realizadas de manera intencionada por una o varias personas para causar daños físicos o de palabra. Comprendían desde amenazas y burlas hasta situaciones más sutiles, como agredir con gestos o excluir intencionalmente a alguien. En los últimos años, Olweus denominó *bullying indirecto* a este tipo de agresión.

Por tanto, se puede afirmar que el *bullying* es resultante de dinámicas relacionales, por lo que el trabajo de los vínculos es estratégico para su prevención, también para su identificación y actuación a nivel pedagógico.

La dinámica del acoso escolar

A continuación se presenta la dinámica *bullying* según la caracterización realizada por Dan Olweus, citada por Aristimuño y Noya. ¹²¹

FIGURA 2. Dinámica *bullying* según Dan Olweus



Fuente: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682015000200002

Como puede verse en la figura 2, el fenómeno del acoso escolar es un problema grupal, donde participan varios actores. Los roles principales son el de *agresor* y el de *víctima*; los alumnos que ocupan dichos papeles reúnen determinadas características de personalidad y, específicamente, de formas de vincularse con los otros que explicarían su posición en estos lugares. Sin embargo, hay otros participantes de la dinámica que son tan importantes para sostener la situación de hostigamiento como los dos nombrados. El hostigador no sostendría la situación de acoso sin sus *seguidores*, que son participantes activos: al agredir o festejar las agresiones reproducen y amplifican el acoso. También son relevantes los *partidarios o simpatizantes*, que serían aquellos que festejan con moderación las agresiones que sufre la víctima, pero que con esos mínimos gestos aprueban y consolidan la situación. Los *neutrales o espectadores* son quienes toman la actitud de «no es mi problema», la que muchas veces se explica por temor a caer en el lugar de la víctima. Su inacción, de modo indirecto, también habilita que la situación se prolongue. Los *posibles defensores* son los que se indignan con el hostigamiento a la víctima, pero que no saben cómo ayudarla o no se animan. Los *defensores* son los que toman alguna acción para detener las agresiones, hablan con los agresores, protegen directamente a la víctima, hablan con adultos sobre lo que sucede, etcétera.

No es habitual que los estudiantes se coloquen en el lugar de defensores, por lo que el acoso escolar aparece como un fenómeno imperceptible para los demás actores educativos, especialmente en las situaciones de clase, donde, particularmente en enseñanza media, por la dinámica de las asignaturas, el profesorado ve una fotografía fragmentada. No quiere decir que no puedan identificarse situaciones de riesgo, pero el acoso escolar es un típico fenómeno «iceberg», donde lo visible es mínimo respecto a lo invisible. Como señala Blaya, al no ser identificado por los docentes se «genera un sentimiento de impunidad para los agresores y un sentimiento de abandono y de falta de reconocimiento para las víctimas»,¹²² lo que realza la importancia del trabajo conjunto de la docencia directa e indirecta en los centros.

Delimitación y variantes del acoso escolar

El fenómeno ha sido estudiado especialmente en ámbitos educativos o en el vínculo con estos, y es escasa la investigación en otros espacios. En los centros puede producirse dentro del aula —con o sin presencia de un adulto— y en los espacios comunes de interacción y circulación: pasillos, baños, cantina, patios de recreo, gimnasios, vestuarios, entradas y salidas, cercanías de la escuela, entre otros. Además debe considerarse la *convivencia virtual* cada vez más extendida.

Con relación a la prevalencia temporal, la mayor parte de las investigaciones sitúan el acoso entre los 9 y los 16 años, con un mayor número de casos entre los 13 y 14 años. Existe coincidencia en que también se encuentran casos antes y después de estas edades.

Como se indicó en el capítulo 2 sobre los modelos explicativos de la violencia en la escuela, el acoso escolar se manifiesta a través de la violencia física (incluye la patrimonial), psicológica (simbólica) y social que incluye expresiones de discriminación por motivos raciales, de orientación sexual, de adhesión a determinado grupo de pertenencia, por origen socioeconómico. Louann Brizendine, neurobióloga estadounidense, menciona los efectos devastadores de la violencia por exclusión, que permea a las anteriores.¹²³

Si se considera que según el informe *Kids Online* (UNICEF, 2018) la mitad de los estudiantes agredidos por sus pares indican que el maltrato se produjo por medios electrónicos, debe atenderse particularmente los efectos de las *nuevas tecnologías* en la vida cotidiana de los NNA.

Korinfeld y otros hablan de *subjetividades digitales*:

condensamos en esta expresión los fenómenos sociohistóricos que vinculan a las jóvenes generaciones con las nuevas tecnologías [...] un concepto muy difundido que caracteriza estas tecnologías es su ubicuidad, queriendo describir de este modo su posibilidad de estar simultáneamente en todos lados.¹²⁴

La disponibilidad de las redes sociales y la mensajería instantánea en los teléfonos digitales hace que la convivencia virtual sea omnipresente en la vida de los centros educativos, por lo que los procesos de socialización virtual juegan un papel muy importante en la construcción de las subjetividades de los adolescentes. Como se indicó en el capítulo 2, los problemas de la convivencia presencial se trasladaron a la convivencia virtual en el fenómeno que se conoce como *ciberbullying* o *ciberacoso*. En el año 2005 el investigador canadiense Bill Besley acuñó el término *ciberbullying* (Castro, 2013),¹²⁵ que en la actualidad se ha generalizado. Se trata de mensajería instantánea agravante, fotografías o videos difundidos por las redes sociales, *e-mails* insultantes o amenazantes, salas de chat en las que se agrede a uno de los participantes o se excluye intencionalmente a alguien.

Willard, citado por Castro (2013), distingue varios tipos de ciberacoso:

- Provocación incendiaria. Se inicia una discusión que aumenta en agresividad muy rápidamente, como un incendio.
- Hostigamiento. Envío reiterado de mensajes desagradables.
- Denigración. Enviar o colgar en la red rumores sobre otra persona para dañar su reputación o sus amistades.
- Suplantación de identidad. Hacerse pasar por la víctima en el ciberespacio o usar su celular para increpar a sus amigos.
- Violación de la intimidad. Compartir con terceras personas secretos, informaciones o imágenes embarazosas de alguien en la red.
- Exclusión. Excluir a alguien de un grupo *online* de forma deliberada y cruel.
- *Happy slapping*. Atacar de modo sorpresivo a la víctima mientras un cómplice del agresor graba lo que está sucediendo, normalmente por medio de la cámara de un teléfono móvil, para luego difundirlo.

Krauskopf dice: «Por medio de las redes sociales la cultura escolar también llega a la vida del hogar. Cuando un adolescente es víctima de *bullying* en el colegio, suele ser víctima de *ciberbullying* en su casa».¹²⁶

Entre las diferencias entre el acoso escolar convencional y el ciberacoso se señala que este último puede ser anónimo, lo que refuerza el sentimiento de indefensión en la víctima ante la impunidad con que actúa el agresor. Asimismo, este no percibe la magnitud del daño que ocasiona (por no ser presen-

cial), al tiempo que la persistencia de la huella digital y la potencial amplificación de los espectadores hacen que esta forma de agresión aumente la vulnerabilidad de quien la sufre.

La mayor parte de las investigaciones coincide en que el acoso escolar no se circunscribe a un género. Como se verá en el capítulo estadístico, la participación de los varones es mayor, ya que agreden a ambos géneros, mientras que la agresión de las mujeres tiende a reproducirse dentro del mismo género. Por otra parte, los varones utilizan más la violencia física contra otros varones y la agresión psicológica con varones y mujeres. Estas utilizan la violencia psicológica (simbólica) y la exclusión social.

Se debe considerar que la violencia de género es una de las formas que adquiere el acoso escolar, por lo que numerosas investigaciones incluyen un apartado sobre lo que se conoce como *bullying homófilo*. En palabras de una víctima: «Entre ellos, el más común entre chicos era el que hacía referencia —de manera grosera— a mi orientación sexual, parece que el ser varón y que te gusten los varones es la peor patada a la dignidad masculina».¹²⁷

Enfoques y factores explicativos del acoso escolar

En el capítulo 2 se caracterizaron las teorías explicativas de las violencias y de su variante interpersonal en el vínculo entre pares en las instituciones de enseñanza. Como se indicó, los paradigmas, enfoques y posicionamientos condicionan las formas de identificación del fenómeno y las estrategias de abordaje.

Para el Informe del Defensor del Pueblo Español sobre la convivencia escolar, los profesores creen que los principales factores explicativos de las situaciones de acoso «son los problemas familiares de los alumnos agresores, el contexto social y las características de personalidad.»¹²⁸ «Solamente el 17% piensa que los factores escolares pueden jugar su papel, aunque identifican como factores importantes la universalización de la educación básica y la falta de disciplina.»¹²⁹

También Funes identifica factores exógenos de orden sociocultural y a los centros educativos en la explicación de la aparición de situaciones de acoso:

buena parte de las confrontaciones se dan en la escuela pero sus componentes y desencadenantes están fuera (si es que se trata de mundos separables). Se aísla, se acosa o se agrede dentro de lógicas de exclusión y de valores de dominación que se sistematizan fuera.¹³⁰

En la explicación del fenómeno del *bullying* intervienen también los prejuicios. En los estudios realizados por Olweus, cuando se les pregunta a los alumnos qué factores identifican para la generación de situaciones de *bullying* remiten a elementos externos, como «obesidad, color de piel o pelo, gafas».¹³¹ Sin embargo el mismo autor manifiesta que se trata de un mito y sostiene: «La única desviación externa que diferenciaba unos grupos de otros fue la fortaleza física: las víctimas eran más débiles físicamente que los niños en general».¹³² En esta dirección es ilustrativa la perspectiva de una víctima:

El *bullying* es algo que existe y erradicarlo cien por ciento nunca va a ser posible, porque siempre existirán individuos en los que ha fracasado la educación [...] Son sujetos dispuestos a hacernos más vulnerables, explotando nuestras propias inseguridades, diferencias.¹³³

Los factores se entretajan de formas complejas y diversas, lo que dificulta el análisis; lo individual está estrechamente ligado a lo familiar, que a su vez está condicionado por lo sociohistórico, por lo económico y por lo cultural. Además, el acoso se da en un marco organizacional: la escuela, que está atravesada por las individualidades que la habitan, las grupalidades que allí se forman, el contexto social y político del cual forman parte y el clima escolar que surge del entrecruzamiento de todas esas variables.

Al margen de estas puntualizaciones, el presente apartado enfatizará algunos de los factores que intervienen.

La variable familiar

La institución familia ha sufrido profundas modificaciones en los últimos 50 años en el mundo, y Uruguay no ha sido la excepción. Las familias nucleares o *tradicionales*, es decir aquellas en que padres e hijos viven juntos, han venido disminuyendo. Según un estudio de la Facultad de Ciencias Sociales a cargo de Mathias Nathan y Mariana Paredes: «Los hogares de jefatura femenina en Uruguay pasaron del 20,8% en 1975 al 36,2% en 2008».¹³⁴ Como sostiene Silvia Bleichmar,¹³⁵ lo más importante de la familia como núcleo primario no es su configuración sino que cumpla con la función de filiación y otorgue «estabilidad en el ejercicio de sus funciones».¹³⁶ Sergio Sinay habla de «padres, madres y adultos distraídos», concentrados en el trabajar para consumir y «emocionalmente anestesiados».¹³⁷ Sostiene que los chicos están en una suerte de *orfandad*, en que la falta de referencias concretas y constantes no brinda señales que fortalezcan la autoestima, y crecen «creyendo que el mundo funciona de acuerdo a su deseo».¹³⁸

Según Vasen, en 40 años se pasó del modelo de figura parental del padre Ingalls a Homero Simpson:

Homero es un papá ficcional y literalmente dibujado. Está devaluado en su saber [...] es el representante del deterioro de la autoridad del padre [...] lo curioso es que su vecino Flanders, que encarna a un padre modelo, moderno, religioso y solidario, es caricaturizado también en sus rutinas y sus límites, es decir que el modelo que se dejó atrás no era perfecto y es también responsable de su propia caída.¹³⁹

El conflicto con la autoridad puede tener de trasfondo cierta disfuncionalidad en los vínculos familiares.¹⁴⁰ La apropiación de las pautas vinculares, de la relación con las figuras de autoridad y con los límites se produce al evaluar el comportamiento de los adultos más significativos desde el punto de vista afectivo. Dice Bleichmar: «No se puede instaurar la ley, si quien la instaura no es respetado y amado. Esto es imposible. Se acepta la ley por amor y respeto a quien la instaura».¹⁴¹ La cita adelanta una pista importante sobre la convivencia escolar: los límites son aceptados por los estudiantes en la medida en que respeten a los docentes y que hayan construido relaciones de afecto y respeto recíproco. En las dinámicas familiares se configura «una especie de fecunda matriz en que se forjan estilos, rutinas y costumbres en eso de vivir con otros»:¹⁴² ofician como ensayo para la posterior inserción de los estudiantes en el ámbito escolar.

Las transformaciones en las sociedades también han incidido en la relación entre saber y autoridad y en que el estudiantado valore esta última. Nos encontramos ante la primera generación que traspasa información de forma masiva de los más chicos a los más grandes.¹⁴³ Según Korinfeld, «El ritmo de difusión de los conocimientos rompe las antinomias (el que sabe versus el que se prepara), generando una

mutación de los roles típicamente asignados a adultos y jóvenes». ¹⁴⁴ El saber ha dejado de ser vertical para cristalizar en formas de transferencia horizontales, más democráticas, basadas en la construcción comunicacional entre pares. Si bien se pueden destacar aspectos de la nueva cultura digital, tanto la proliferación de información como la escasa selección y jerarquización que hacen los usuarios plantean la desorganización de los sistemas escolares del saber. La autoridad adulta vinculada a la transmisión de conocimiento entra en crisis: el conocimiento está *en la nube*. Si se suman los procesos asociados a un incremento del carácter adolescente de la sociedad y la identificación de la juventud como valor supremo, la crisis de la autoridad adulta se hace más evidente y esta situación dilemática se traslada a los centros. Sin embargo, como señala Korinfeld, este proceso no puede causar que se olvide que la función de sostén sigue recayendo en los adultos como garantes del desarrollo de procesos de subjetivación de NNA que se encuentran en proceso de desarrollo.

La Convención del Niño afirma tajantemente que la familia es el entorno fundamental y preferente para la crianza saludable, amorosa y segura. Sin embargo, esta función debe ser plenamente apoyada por el Estado, incluso traspasando el umbral familiar para intervenir cuando sea necesario, en beneficio del interés superior del niño. ¹⁴⁵

El primer informe mundial exhaustivo sobre la violencia contra niños, niñas y adolescentes advierte la relevancia de las prácticas de crianza como predictores de las conductas futuras:

La violencia que experimentan en el contexto del hogar y la familia puede tener consecuencias para la salud y el desarrollo que duran toda la vida. Pueden perder la confianza en otros seres humanos [...] está estrechamente relacionado con la capacidad de amor y empatía y con el desarrollo de relaciones futuras [...] incluyen sensaciones de rechazo y abandono [...] temor, ansiedad, inseguridad y autoestima destruida. ¹⁴⁶

La falta de afecto, de reconocimiento, de lugar en la familia como núcleo de socialización primario, de contención emocional, de modelos vinculares en las primeras etapas de la niñez deja sus huellas. Para Gold, «Ningún niño feliz es hostigador [...] el hostigador también es víctima y están presos de una forma de vincularse con el otro que está llena de carencias». ¹⁴⁷ Durante el proceso de crecimiento y desarrollo de los NNA, «La sobreprotección, descalificación, ineficiencia parental, de privaciones, sobrecarga de problemas de diversa índole y la exposición a las adversidades sin apoyo son un factor de vulnerabilidad». ¹⁴⁸

Se han construido varios indicadores para medir la calidad de los vínculos familiares y su efecto en la participación y en la exposición ante situaciones de riesgo. Es el caso del índice de *involucramiento familiar*, construido por la Junta Nacional de Drogas (JND) de Uruguay. Entre los indicadores que forman ese índice está el número de veces que la familia comparte una comida en la semana. Al respecto, Krauskopf afirma: «Efectivamente se ha comprobado que las comidas familiares son una oportunidad de desarrollo de vínculos y salud mental. Esta situación debe estar exenta de hostilidades, controles de la escolaridad, descalificaciones, tensiones entre los padres». ¹⁴⁹ Musitu y García (2004) también hablan de tipos de crianza e involucramiento familiar a través de dos dimensiones: la implicación-aceptación y la coerción-imposición. La primera se refiere a la conducta de los padres con respecto a la conducta de sus hijos, a manifestaciones de afecto ante el comportamiento adecuado y al diálogo ante el inadecuado. La segunda corresponde al tipo de control parental sobre las normas, cuando el comportamiento no es el

deseado y reaccionan mediante coacciones físicas o verbales. Esto se manifiesta en cuatro estilos: autoritario (alta aceptación y alta coerción), autoritario (baja implicación, alto nivel de coerción), indulgente (alta aceptación y baja coerción) y negligente (baja aceptación y baja coerción).

En las pautas de crianza es relevante que se habilite el conflicto intergeneracional para que el adolescente se constituya como un ser autónomo. Viñar lo llama «parto de la singularidad» que parece hoy modificado por el llamado *wack over* (ausencia de uno de los contenedores de la confrontación). La dificultad para decir que no «parece ser un rasgo del mundo actual en padres, docentes y gobernantes». ¹⁵⁰ Poner límites fomenta la construcción del otro y eso a su vez favorece la convivencia, ya que le atribuye los mismos derechos y deberes. Janin citando a Winnicott indica que los padres no deben «declinar su lugar; el adolescente puede quedar atrapado en una situación de culpa extrema y paralizado o entrar en desbordes violentos, intentando que el otro cobre vida». ¹⁵¹

Los mencionados ejemplos se trasladan al ámbito escolar, y los docentes viven dicha crisis en el vínculo con sus estudiantes. Tras una lectura más profunda, puede verse que el cuestionamiento no es al docente sino al adulto como referencia de autoridad.

La variable individual

Vale aclarar que los factores se entretajan en forma de *rizoma*, concepto de Deleuze y Guattari proveniente de la biología que establece que los fenómenos humanos y sociales no se organizan en líneas jerárquicas sino que cualquier elemento puede incidir en otro.

Desde una perspectiva que atiende más factores de índole antropológico-social, Ovejero considera: «la conducta de acoso está motivada por la búsqueda de un estatus alto y una posición dominante y de poder en el grupo de iguales». ¹⁵² En la misma dirección, Bonomo e Israel sostienen que frente al igual se busca elevar la autoestima a través del desprecio o la desvalorización. Asimismo, «cuando la autoestima está muy disminuida, pueden ponerse en juego mecanismos de idealización del otro que llevan a un sometimiento». ¹⁵³ Sin embargo, hay enfoques que sostienen que la baja autoestima es una consecuencia y no la causa. Giachero escribe: «El hecho de que los agredidos puedan ser tímidos o tener baja autoestima es una consecuencia del acoso y no la causa del mismo, ya que los jóvenes, a raíz de estas situaciones, desarrollan el estrés postraumático». ¹⁵⁴

Ahora bien, aunque la mayoría ubica a la baja autoestima entre las causas, se cree que en realidad es un círculo que se retroalimenta, ya que la victimización refuerza esa baja autoestima de base.

Se debe aclarar que, como se analizó, la perspectiva ecosistémica (cap. 2) es clave a la hora de conceptualizar la complejidad del acoso escolar. En este apartado se consideran los factores familiares e individuales y su imbricación *rizomática* con los diferentes actores, ya que en este campo existe un cúmulo de conocimiento que puede resultar operativo para resolver el problema de la forma más asertiva posible. Cuando se encuentra configurada, la deconstrucción de la dinámica de acoso escolar es un paso sustancial para fortalecer la convivencia.

La variable escuela

La escuela es el espacio donde se da el acoso escolar pero no es la única responsable de lo que allí sucede. Sin embargo, como se señaló, es el ámbito por excelencia para que se produzcan aprendizajes a partir de la reflexión sobre los conflictos y sus derivaciones: «en el espacio escolar los estudiantes viven el reto de incorporar y reconciliar igualdades, diferencias, lealtades y rivalidades, así como de construir con esas bases el desarrollo de su identidad social».¹⁵⁵

Como se señaló en capítulos anteriores, la escuela es el lugar donde se identifican emergentes de violencia que proceden de otros ámbitos. El caso más representativo es tal vez la violencia doméstica. En el caso del acoso escolar, no solo es el lugar donde se lo puede identificar sino también donde se debe actuar en lo pedagógico para prevenirlo y desarticular su dinámica:

La escuela ocupa una posición única para romper los patrones y el círculo de la violencia, al dar a los niños y niñas, a sus progenitores y a las comunidades el conocimiento y las habilidades necesarias para comunicarse, negociar y resolver conflictos de manera más constructiva.¹⁵⁶

La construcción del clima institucional dependerá del modo en que se trate la violencia escolar. Serano sostiene que la violencia puede ser «producto de una gestión deficitaria y errónea del grupo de alumnos y de la cultura que reina en el centro educativo».¹⁵⁷ Basa su afirmación en el hecho de que la violencia varía mucho de un centro a otro independientemente de las características del alumnado y las dimensiones del centro educativo.

La forma particular que tiene cada institución de abordar la tarea que la sociedad le encomienda se caracteriza entre otras cosas por un clima escolar específico. Para el pedagogo español Funes, se conforma de tres grandes aspectos: «el funcionamiento global de la escuela, la dinámica cotidiana del aula y la composición del alumnado con las relaciones sociales que genera».¹⁵⁸ Dentro de estas últimas da especial relevancia a los vínculos entre pares.

Ese clima escolar deberá facilitar que los alumnos en el centro sientan «la suficiente confianza en los adultos como para pedir ayuda cuando sea necesario».¹⁵⁹ Las relaciones de confianza son claves para generar un clima positivo de convivencia que disminuya el nivel de conflictividad escolar y facilite la resolución de situaciones que se presenten:

Al igual que los progenitores, los adultos que supervisan, administran y trabajan en estos lugares tienen el deber de proporcionarles entornos seguros y acogedores que apoyen y promuevan su educación y desarrollo [...] orientados por valores de igualdad de género, no violencia, no discriminación, tolerancia y respeto mutuo [...] la imagen pública de la violencia en la escuela se ha visto afectada por la atención que han puesto los medios de comunicación en hechos aislados de violencia extrema [...] son más comunes otro tipo de violencias.¹⁶⁰

Para trabajar las situaciones de conflicto y mejorar la convivencia debe apostarse a:

- Normas claras, comunicadas y consensuadas que encaucen la convivencia y sobre todo fundamentalmente que las medidas que se toman son una garantía para los estudiantes: «que los jóvenes perciban que el actuar de los adultos está en relación con las legalidades y no regido por la arbitrariedad».¹⁶¹

- Cuidar la intimidad, el trato personalizado de los estudiantes y sobre todo el diálogo y la participación como estrategia principal de trabajo. Es señalado por muchos teóricos de la educación como imprescindible y también es un reclamo persistente por parte de los estudiantes de secundaria. En uno de los Encuentros Nacionales de Estudiantes sostienen: «lo que hace falta para superar las dificultades que existen en los centros es el diálogo entre alumnos y profesores».¹⁶²
- La presencia de adultos en los espacios de convivencia. Es una estrategia que opera en dos niveles, a saber: 1. En su concepción clásica como estrategia de «panóptico»,¹⁶³ es decir apuntando al efecto disuasorio de sentirse vigilado; 2. Como presencia que asegura, que resguarda y que está cerca para dialogar, para encontrarse e intercambiar informalmente.
- Evitar sistemas enteramente punitivos que únicamente castiguen. Según varios autores, entre ellos Blaya, el hecho de tener un sistema marcadamente punitivo es un factor importante para provocar «el incremento de los comportamientos agresivos, del absentismo y del vandalismo en las escuelas».¹⁶⁴
- Incluir a los alumnos en los procesos de elaboración del sistema normativo. Para estudios pioneros, como el de Dan Olweus (1998), vuelve más eficaz la gestión de la disciplina. Otros autores, como Blaya, agregan que es necesario «incluir a los docentes en los procesos de diseño y de intervención contra la violencia, ya que los profesores que tienen más poder se comprometen más en los esfuerzos para reducir la violencia y para introducir acciones específicas en sus aulas».¹⁶⁵
- Capacitar sobre la violencia y la convivencia. Es un *factor de protección*, según Blaya. Ya en 1993, al proyectar el perfil de la educación para el siglo XXI, la UNESCO manifestaba entre sus postulados la necesidad de asegurar las instancias educativas para «aprender a convivir». Como se verá en el próximo capítulo, un hito en Uruguay fue la aprobación del Marco Curricular de Referencia Nacional (ANEP, 2017), que estableció competencias de convivencia para los perfiles de tramo.
- Gestionar de modo adecuado las interacciones y la atmósfera de aprendizaje dentro del aula por parte de los docentes.

Debido a la gran cantidad de variables que intervienen, estos aspectos están en constante transformación. Sin embargo, pueden ser metas a alcanzar a nivel institucional que se recreen permanentemente: «la convivencia satisfactoria lejos de ser un punto de llegada o salida, es quizá un estado dinámico en construcción/reconstrucción permanente».¹⁶⁶ Para Maldonado, es necesario incluir en el proyecto educativo institucional un proyecto de convivencia,¹⁶⁷ en coincidencia con publicaciones que se mencionaron en los primeros capítulos. Dicho proyecto específico deberá tomar los marcos normativos generales en la temática, estipular los acuerdos sobre los modos de relacionarse, las normas de convivencia y las formas de resolución de los conflictos. Además de trabajar para prevenir las situaciones de violencia escolar, siempre hay que considerar «que la preocupación colectiva no se construya sobre estereotipos y pánicos desenfocados; es importante que las respuestas sean adecuadas, suficientes y permanentes».¹⁶⁸

Como se ha indicado, al evaluar una institución también debe considerarse su capacidad de respuesta a los conflictos y a la violencia. «El grado de salud institucional no está dado, entonces, por la ausencia de conflictos, sino por la forma en que cada organización los detecta, los aborda y, a través de estrategias, busca resolverlos, enriqueciendo así los vínculos.»¹⁶⁹

El análisis de los cuadernos de conducta, el diálogo con los actores y los grupos focales con estudiantes y docentes son insumos relevantes para representar lo que a veces escapa a los mecanismos de monitoreo.

Características de los actores de la dinámica del acoso escolar

La bibliografía consultada así como los estudios de quienes vienen analizando el tema desde la década del ochenta advierten que los diferentes actores tienen características propias, sin embargo hay autores que sostienen que no hay características específicas de los protagonistas de la dinámica de acoso escolar: «La víctima no tiene un perfil, no hay nada en ella, que dispare estas dinámicas».¹⁷⁰ Por su parte, Krauskopf sostiene algo en el mismo sentido de no encasillar en perfiles a los actores de la dinámica de acoso: «Existe una gran variabilidad en el estudiantado que puede ser perpetrador de actos de intimidación y en quienes pueden ser víctimas».¹⁷¹

Partiendo de que el encasillamiento no es útil a la hora de trabajar sobre el tema, debe aclararse que buena parte de la bibliografía sostiene que existen ciertos patrones¹⁷² que pueden utilizarse para trabajar sobre las situaciones de riesgo.

En este sentido se presenta un resumen de aquellas características más notorias de los principales actores de la dinámica de acoso escolar:

Las víctimas

Las categorizaciones clásicas consideran que las víctimas tienen tendencia a ser alumnos más ansiosos e inseguros con baja tolerancia a la frustración y baja autoestima. Reaccionan ante la agresión alejándose.¹⁷³

Ariel Gold dice al respecto: «Los hostigados son blanco fácil para los hostigadores debido a que rápidamente se sienten intimidados y avergonzados, cuentan con pocas habilidades de defensa asertiva».¹⁷⁴

Se identifica otro tipo de víctima, que es la denominada *víctima provocadora*¹⁷⁵ en contraposición a la *víctima pasiva*, que ya fue descrita. Estos estudiantes combinan actitudes de ansiedad y de reacción agresiva, molestando y causando irritación en sus pares.

Como en otras situaciones de violencia, que no se hable del problema contribuye a perpetuar el acoso escolar. La forma de identificar a los estudiantes que pueden estar siendo víctimas de acoso es observar si son objeto de burlas, los molestan, tienen heridas, contusiones, sus objetos sufren roturas, se los ve solos y apartados, no los eligen en los juegos de equipo, les cuesta hablar en grupo y bajan su rendimiento escolar, manifiestan temor de ir a la escuela o muestran trastornos del sueño.

Los acosadores

Los estudiantes que son agresores muestran una mayor propensión a la agresividad, escaso control de impulsos, poca empatía y suelen presentar una opinión muy positiva de sí mismos. Comparten con las víctimas la baja tolerancia a la frustración.

Para Olweus,¹⁷⁶ la actitud emotiva en los primeros años de vida, el grado de permisividad ante conductas agresivas, el uso de castigos físicos y los contextos emocionales violentos pueden ser factores de riesgo en la configuración de tendencias a la agresión.

Al describir el perfil del hostigador existe el riesgo de estigmatizarlo, lo que puede dificultar el abordaje pedagógico en la institución educativa. En Uruguay hay ejemplos que se posicionan en la concepción clásica del paradigma de la violencia escolar y que identifican el accionar de los acosadores como el de *psicópatas*: «violencia depredadora [...] utilizada por los psicópatas integrados [...] pensada, estratégica y que persigue un fin muy claro: eliminar a las víctimas».¹⁷⁷

Se puede afirmar que la historia emocional del sujeto determina entre otras cosas la capacidad de empatizar con el dolor ajeno (Raspall, 2018). El recuerdo emocional de los vínculos primarios actúa como condicionante de las decisiones conductuales en el marco de las relaciones interpersonales.

En la adolescencia, la agresión a otro puede ser expresión de un proceso fallido de construcción identitaria: «la discriminación es una característica de adolescentes en búsqueda de una identidad: para ser algo tengo que no ser lo otro, aunque no sepa qué soy».¹⁷⁸ El acto violento puede representar una «descarga de angustia, evacuación de algo intolerable en el psiquismo, del orden de la frustración».¹⁷⁹ El psicoanálisis plantea algunas explicaciones de las conductas violentas al conectarlas con el peso de lo constitucional y lo aprendido. La importancia de hacer circular la palabra para problematizar las situaciones tiene su sustento psicoanalítico:

El desafío consiste en construir un ámbito de representabilidad, de capacidad de relato, para producir un sujeto capaz de compartir e intercambiar experiencias y afectividad, en contraste con el sujeto, a su vez débil y grandioso, que solo puede expresarse en la descarga motriz de su violencia, cuyo modo de existencia es hacer daño.¹⁸⁰

Slavoj Žižek, con una lectura más sociopolítica o filosófica, manifiesta que el acto violento es la incapacidad de los perpetradores de inscribirlo como un acto cognitivo. El acto violento carece de sentido, no tiene otro mensaje para los actores más que ejercer un primitivo impulso de dominación. La tarea con los acosadores y con el grupo es abordar e interrogar en busca de ese sentido. Normalmente es la única manera de asegurarse una existencia, de aprehenderse a una identidad, que aunque rechazada es mejor que la no identidad, el no ser.

Sobre la conducta de dominación, Janin, citando a Jeanmet, afirma: «El comportamiento violento busca compensar la amenaza sobre el Yo y su desfallecimiento posible imponiendo su dominio sobre el objeto desestabilizador»,¹⁸¹ con lo que vincula la violencia con la inseguridad interior.

En resumen, al momento de la intervención deben considerarse todas las variables que intervienen: contextuales, comunitarias, institucionales, familiares, grupales e individuales para no caer simplemente en la vía disciplinaria.

Los observadores o testigos

La reacción de los *espectadores* es gravitante, ya que son quienes sostienen o disuelven la dinámica de acoso escolar. Al respecto, Ovejero plantea algunas reflexiones basadas en sondeos cuantitativos:

la mayoría de los niños están en contra del acoso [...] Entre un 17 y un 20 % ayudaron efectivamente, entre un 20 y un 29 % fueron cómplices y un tercio no hizo nada [...] parece existir una desconexión que impide a los niños ayudar a sus iguales acosados, incluso cuando piensan que sería lo correcto y tienen intención de hacerlo.¹⁸²

Olweus destaca el rol que pueden desempeñar quienes son testigos del acoso escolar: «las reacciones de los alumnos que no participan en las agresiones pueden ejercer una influencia capital en el desenlace de la situación, tanto a largo como a corto plazo». ¹⁸³ Al ser conductas grupales se difumina la responsabilidad, suelen buscarse excusas o hipótesis explicativas, para aliviar *la culpa* por no hacer nada, adjudicando por ejemplo a la víctima la responsabilidad de la situación. Debe recordarse que los acosadores suelen servirse de una asimetría de poder que también incide a nivel grupal, por lo cual no es fácil entrar en conflicto con ellos.

Las dinámicas de prevención deben orientarse a trabajar con este grupo en la escuela. Es necesario que el apoyo al acosador se transforme en empatía con el sufrimiento de la víctima. Para ello, es relevante que los estudiantes reflexionen sobre las dinámicas de acoso por medio del trabajo con los adultos referentes en los centros.

El papel de la maestras en primaria, de los docentes en la enseñanza media y sobre todo de los adscriptos en la docencia indirecta es clave, dada su capacidad para ser referentes positivos de los NNA. Una víctima de acoso escribe:

Ya no solo por mi sensibilidad, mi prolijidad y mi vulnerabilidad, sino también por mi buena relación con los profesores e inclusive mis conversaciones en la secretaría con la adscripta, un ser maravilloso, que en una intervención quirúrgica que me hicieron me envió el libro *El principito...* ella, los profesores y algún que otro compañero son de los pocos recuerdos estudiantiles. ¹⁸⁴

Las investigaciones coinciden en que la mayoría de las víctimas no habla del tema y cuando lo hacen es con sus pares. Cuando existe voluntad y vocación institucional de resolver y procesar los conflictos y atender las situaciones de violencia, los estudiantes que cumplen el rol de contención saben a quién recurrir sin temor a la represalia.

En cuanto a los seguidores más cercanos al acosador, existe una gran variedad. Hay algunos con características similares a este: «Quienes se suman a hostigar y aprueban al hostigador... están teniendo un accionar sociopático». ¹⁸⁵ Aunque esta es una generalización, deben identificarse con claridad las características de cada uno de los *colaboradores* más activos para realizar una intervención asertiva a nivel pedagógico. Como indica Raspall, ¹⁸⁶ algunos estudiantes pueden quedar «pegados a la vivencia del otro» y tener dificultades para tomar distancia. Es clave que con este grupo intervengan los equipos multidisciplinares.

Consecuencias del acoso escolar

El hecho de participar en una situación de acoso escolar en cualquiera de los roles posibles trae consecuencias en la mayoría de los casos. La víctima, el agresor y los observadores (pasivos o activos) no saldrán indemnes de la situación. Entre las consecuencias que han alcanzado más mediatización están las autoagresivas o heteroagresivas como respuesta de las víctimas.

Como se dijo, el desarrollo teórico sobre la temática tuvo un empuje fundamental cuando el gobierno noruego financió durante muchos años la investigación y los programas *antibullying* de Dan Olweus a partir del suicidio conjunto de dos adolescentes víctimas de hostigamiento escolar. Afortunadamente en Uruguay no se ha registrado un caso similar a este, aunque sí se produjo un caso grave en Argentina. El 28

de setiembre del 2004, en Carmen de Patagones, en el instituto n.º 2 Islas Malvinas, un alumno disparó contra sus compañeros, matando a unos e hiriendo a otros. Dentro de las hipótesis del caso se planteó que lo hubieran hostigado,¹⁸⁷ aunque también podían existir condicionantes familiares y de contexto.

Es común que la victimización por el acoso escolar se vincule con el suicidio adolescente. Por ejemplo, Chile tiene un registro de suicidios escolares atribuidos a burlas y agresiones de compañeros de curso. En la compilación que hace Carozzo se identifica el estudio de Mechthild Schäfer (2004) con cuestionarios retrospectivos aplicados a estudiantes universitarios de cuatro países: Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Australia. En ese estudio, el 28% manifestó haber sido víctima de *bullying* y 22% tener ideas suicidas. El estudio identificó 41 casos de suicidio (24 hombres y 17 mujeres, con edades de 13 a 18) de Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Australia. El 78% de los adolescentes que se suicidaron fueron hostigados en la escuela y en línea, y solo 17% recibió ciberataques.¹⁸⁸

En el libro *Bullying y mobbing*, la psicóloga uruguaya Giachero escribe: «se prevé que, de no adoptar medidas de prevención, para el 2025 este flagelo provocará el suicidio de 850 000 niños en el mundo».¹⁸⁹ En ese mismo trabajo, citando un artículo de prensa, sostiene que en «Uruguay, la causa del 19% de los suicidios o intentos de suicidio de menores es el *bullying*, según estadísticas del MSP».¹⁹⁰

El problema del acoso escolar se ha llevado a la literatura, el teatro y el cine. En la mayoría de las producciones del séptimo arte sobre el problema enfatizan las consecuencias más dramáticas de las situaciones de hostigamiento escolar. Algunos de esos filmes son *Bang Bang estás muerto* (EEUU, 2002), *Elephant* (EEUU, 2003), *Ben X* (Bélgica, 2007), *Klass* (Estonia, 2007); *Cobardes* (España, 2008), *Bullying* (España, 2009), *Cyberbully* (Canadá, 2011), *That's What I am* (EEUU, 2011), *Desconexión* (EEUU, 2012), *Después de Lucía* (México, 2012), *Spijt!* (Holanda, 2013).

Los episodios de matanzas en escuelas y de suicidios causan impactos serios en los involucrados de modo directo y en la institución educativa y comunidad escolar en su totalidad. Aunque la mayoría de los estudiantes que sufren el acoso escolar no llegan a tales extremos, los efectos son profundamente dañinos en los procesos de desarrollo y también en los desempeños académicos. Por ejemplo, el estudio de Barg sostiene que el progreso académico de un grupo con una situación de hostigamiento es más lento que otro donde no se da esta dinámica.¹⁹¹

También hay estudios, como el de (Marcus, 1999, en Castro y Varela, 2013), que vinculan actividades delictivas futuras con el acoso escolar, tanto para las víctimas como para el agresor. En el paradigma de la convivencia escolar se remite a estos enfoques para señalar que centrarse en la violencia escolar se asocia con la judicialización de las situaciones de conflicto en la escuela. También se han establecido vínculos entre el acoso en la escuela y la violencia contra las mujeres en la vida adulta (Cullingford y Morrison, 1997, en Castro y Varela, 2013).¹⁹² A las mismas conclusiones llega Olweus en un estudio longitudinal: los acosadores tienen más probabilidades de desarrollar conductas antisociales en la adultez.¹⁹³

Pinheiro, basado en estudios norteamericanos y europeos, sugiere que ser víctima o acosador en la escuela puede ser *predictor* de comportamientos antisociales en el futuro, por ejemplo: la violencia doméstica, la autoagresión, el tabaquismo y el alcoholismo.¹⁹⁴

Dentro de las consecuencias más comunes entre los NNA víctimas de acoso escolar está el alto grado de estrés. El estrés se explica como un aumento en la tensión y una liberación masiva de cortisol en la sangre, que prepara el organismo para lo que Raspall define como las cuatro posibles respuestas al estrés o *las cuatro F: flight, fight, freeze y faint*; es decir: huir, luchar, quedarse paralizado y desmayarse.

El alumno víctima de acoso escolar siente primero fatiga, cansancio, desmotivación, afectación por tanto del rendimiento cognitivo, y luego se siente irritable, malhumorado. Esa desregulación emocional puede conducirlo a ataques de ansiedad, pánico y a estados depresivos; por último comienzan las somatizaciones: contracturas, cefaleas, molestias gastrointestinales leves. «El 30% de las víctimas de acoso se siente mal o muy mal de ánimo, lo que lleva a la somatización de este problema.»¹⁹⁵

Por su parte, Pinheiro, en el estudio ya reseñado sobre 28 países europeos, habla de los síntomas físicos como los efectos más comunes de los alumnos víctimas de violencia escolar. Estos síntomas son los ya mencionados, pero con consecuencias directas en la escuela: ausentismo, abandono escolar, falta de motivación académica y menor calidad en los vínculos con sus pares.

Aparentemente también «cuando no existen relaciones de protección, la exposición al estrés que provoca la violencia puede afectar el sistema nervioso e inmunológico en desarrollo, provocando mayor riesgo de sufrir problemas de salud física y mental».¹⁹⁶

Posturas críticas sobre el acoso escolar

Si bien son muchas las coincidencias de los autores con respecto a los componentes del acoso escolar, hay quienes critican la sobreutilización del término porque desvirtúa su sentido y favorece la relativización de una problemática que, como otras formas de violencia, hay que atender integralmente.

Korinfeld es uno de los autores que manifiestan críticas al concepto diciendo que su uso indiscriminado expresa una:

falta de lectura del contexto, establecimiento de relaciones lineales y unívocas, generalización a partir de un modelo establecido de marco escolar, de grupo y de sujeto; construcción de estereotipos (víctima, agresores); enfoque individualista y patologizante, falta de problematización de la situación y de lecturas de la implicación institucional.¹⁹⁷

Como en el campo de la convivencia, quienes parten de la complejidad del fenómeno del acoso escolar critican que focalizarse en la violencia favorece una lectura superficial de los problemas de relación y responsabiliza al individuo. Por tanto, subestima otros factores que son relevantes, como los estructurales, los institucionales, los comunitarios y los familiares. Por el contrario, consideran que las agresiones sistemáticas, al igual que otras conductas que pueden darse en los centros educativos, deben interpretarse como emergentes con componentes enigmáticos que es necesario descifrar mediante modelos integradores.

La autora Luz Velázquez manifiesta que en el término *acoso escolar* se incluyen conductas que no lo son. Afirma que la característica de que se repita puede ser relativa, primero porque la cualidad de las agresiones debería contar y luego porque no hay acuerdo sobre el número de veces necesario para que se considere hostigamiento. La falta de consenso en las características de la frecuencia como indicador es gravitante, ya que —como se verá en el apartado de los estudios cuantitativos— los resultados de las investigaciones sobre la incidencia del acoso muestran un arco variado. La autora también indica que la estigmatización de los personajes puede responder a la lógica de psicopatologizar el conflicto y por ende ofrecer una solución a través de la medicalización de los protagonistas, lo cual respondería a intereses económicos e ideológicos.¹⁹⁸ El temor ante el avance de la medicalización de los conflictos escolares también es planteado por Janin:

el sufrimiento humano se ha transformado en un reducto de la biología, se ha medicalizado la vida cotidiana, se niegan las determinaciones históricas de ese sufrimiento [...] se tiende a reducir toda conducta a causas neurológicas y se borra tanto a la sociedad como productora de subjetividades como a cada sujeto como tal.¹⁹⁹

Por su parte, Viscardi y Alonso en su análisis de la convivencia escolar en Uruguay no niegan que ocurran situaciones que pueden catalogarse de acoso escolar, pero coinciden con Velázquez respecto al riesgo de las respuestas que apunten a la medicalización o judicialización del conflicto.

Una teoría psicológica viene a naturalizar el maltrato como realidad primera y [...] las perspectivas de la violencia y los análisis que han focalizado los déficits sociales del alumnado como origen del problema han contribuido a la consolidación de respuestas de defensa social o de asistencialismo.²⁰⁰

Considerando lo señalado por los autores, se puede afirmar que mayoritariamente la psicología estudia el acoso en Uruguay con una perspectiva clínica que tiende a trabajar con los individuos, tanto víctimas como agresores. Esta perspectiva de trabajo por sus características disciplinares se focaliza en los protagonistas de las dinámicas de acoso escolar, dejando de lado enfoques más sistémicos. Desde el paradigma de la convivencia se caracteriza a estos estudios como expresiones del paradigma de la violencia o *defensa social* ya que hacen centro en el trabajo de situaciones de violencia desatadas por las dinámicas de acoso escolar. En la bibliografía relevada dentro del campo psicológico en Uruguay, no se encuentran estudios de dichas dinámicas desde la perspectiva de la psicología social, la que integrada con la visión clínica enriquecería la dimensión interpersonal y grupal de estos procesos.

¿Qué hacer frente al acoso escolar?

Aunque trasciende los objetivos del presente capítulo, se establecen algunas consideraciones para agregar complejidad a una temática que afecta a los NNA en el sistema escolar.

Pinheiro habla de liderazgo fuerte, la importancia de los afectos y las normas claras como parámetros que:

pueden reducir la incidencia y severidad de la violencia en la escuela y hasta evitarla. Desafortunadamente la mayoría de las escuelas aplican soluciones rápidas o tratan el problema de manera superficial. Pueden expulsar a los autores, en vez de intentar cambiar su comportamiento, esto solo traslada el problema a otra escuela o a la comunidad.²⁰¹

En la misma dirección, Gold manifiesta que lo más común es que se cambie de institución al hostigador. Sin embargo, cree que no es la solución, porque otro ocupará su lugar, normalmente uno de sus seguidores, o en algunos casos la misma víctima en un esquema que tiende a reproducir la violencia como mecanismo defensivo.²⁰²

Lo primero que hay que determinar es desde qué paradigma se plantean estrategias. Si se evita caer en la dicotomía *convivencia versus violencia* pueden vislumbrarse otras lecturas: una técnico-pedagógica y otra médico-jurídica. Esto no quiere decir que pueda prescindirse de protocolos desde el primer

nivel de atención de salud para identificar y actuar en los casos de violencia contra *NNA*. Se reivindica la escuela como espacio para procesar conflictos y donde se producen aprendizajes, naturalmente diferente a otros espacios donde también se producen violencias.

El primer paradigma se desarrolla con un enfoque de derechos de los *NNA* y apuesta a su participación en la vida de los centros, tanto en el diseño de acuerdos de convivencia como en acciones de mediación y otras de referencialidad positiva.

El segundo paradigma parece extenderse cada vez más en la sociedad actual asociado a la medicalización de los *NNA* que intervienen en el conflicto, así como a la judicialización del ámbito pedagógico y los problemas de convivencia que allí suceden. Con tal concepción se considera que «el *bullying* es de por sí un delito: agreden, difaman y lastiman a otros».²⁰³ Llega a proponerse separar el acoso escolar de los marcos normativos de las instituciones educativas para que las situaciones de acoso sean *penalizables*, esto puede apreciarse claramente en el siguiente fragmento:

la prevención en protocolos de convivencia, mezclando en ellos todo lo que implica la violencia en los centros de estudio, el tema de los valores y conflictos, con conceptos ambiguos y hasta, a veces, errados. Para que la ley en ambos temas sea efectiva como tal, esta modalidad de violencia deber ser tratada como una materia específica y no como protocolos de convivencia.²⁰⁴

La propuesta de Pinheiro se posiciona en la primera perspectiva (técnico-pedagógica): «Para ser efectivo es importante que el foco esté puesto en la prevención, por ejemplo, por medio de la educación basada en las habilidades para la vida, así como la intervención temprana cuando surgen problemas».²⁰⁵ Plantea además que deben diseñarse y hacer cumplir códigos de conducta elaborados con la participación de los diferentes actores educativos, prohibir la violencia en la escuela, prevenir con programas específicos y enseñar habilidades para la vida, o lo que se conoce también como contenidos convivenciales.

Ante la situación de acoso escolar debe intervenir con sumo cuidado. La mediación está contraindicada, ya que revictimiza al agredido. Las diversas formas de mediación solo son posibles cuando existe igualdad de poder entre las partes. No es trasladable al *bullying* en tanto la víctima es o se siente más débil que el acosador.

En un sentido similar, citando a Käes (1998), el mundo adulto tiende a recurrir al «vamos a hablarlo en grupo» como mecanismo para resolver los conflictos. Por el contrario, la intervención debe involucrar sucesivas acciones, ya que «en un grupo en sufrimiento la puesta en palabras y en representación es vivida siempre, no como una tentativa de elaboración sino como un añadido de displacer inútil y costoso».²⁰⁶ Krauskopf lo sintetiza muy bien: «Las intervenciones contra la intimidación deben estar diseñadas según las necesidades de desarrollo específico de niños, niñas y adolescentes».²⁰⁷

Los *NNA* suelen ser víctimas silenciosas del acoso escolar, por lo que deben buscarse otras maneras de denunciar los casos de violencia mediante nuevas tecnologías²⁰⁸ y fortalecer los sistemas de recopilación de datos para diseñar estrategias legitimadas por los actores y con las particularidades de cada contexto educativo. «La investigación proporciona información válida y conocimientos precisos sobre la educación con el propósito de tomar decisiones informadas.»²⁰⁹ En este recorrido es estratégica la investigación para la acción por parte de los cuerpos docentes y se enriquece con los insumos de la investigación académica en un circuito que se torna virtuoso.



4.

El recorrido normativo en Uruguay y los protocolos y planes de acción

4.

El recorrido normativo en Uruguay y los protocolos y planes de acción

En la segunda década del siglo XXI en Uruguay se produjo una búsqueda de sintonía entre los documentos, mapas de ruta y protocolos referidos a la violencia contra niños, niñas y adolescentes. Fue posible gracias a un proceso de acumulación normativa que hunde sus raíces en el siglo XX y que se acrecentó en la primera década del siglo XXI.

Uruguay acompañó las tendencias internacionales tanto en lo vinculado a la construcción normativa macro sobre los derechos de la infancia y la adolescencia como en la aplicada al campo educativo sobre la convivencia, la participación y los derechos humanos, categorías claves para la formación ciudadana. Estos procesos crecieron en diversificación y volumen de producción por parte de los organismos efectores de políticas públicas mientras aumentaba el consenso sobre la necesidad de incorporar competencias ciudadanas en los objetivos de los sistemas educativos. «Los sistemas de evaluación educativa y organismos internacionales han incluido gradualmente aspectos relativos a la convivencia en el centro, la participación y la creencia en valores, actitudes y comportamientos cívicos.»²¹⁰

Los aspectos relativos a la convivencia de los centros, los procesos de participación, la perspectiva de derechos pero también su vulneración, las situaciones de conflicto y aquellas que configuran violencias toman como referencia las normas generales vigentes para adaptarlas a cada realidad. Los hitos del proceso se presentan a continuación.

La Constitución de la República Oriental del Uruguay en sus artículos 40, 41 y 70 refiere a la formación de la infancia dentro de la sociedad, el cuidado, la educación por parte de las familias, así como su protección por el Estado y la obligatoriedad de la enseñanza respectivamente.

Por otra parte, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), ratificada en 1990 a través de la ley n.º 16137, consolidó la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho. Estableció su

protección contra todo tipo de discriminación y mandató a las instituciones públicas y privadas a atender el interés superior del niño. La CDN jerarquizó la participación como un derecho transversal que favorece el ejercicio de los demás derechos, y es uno de los cuatro principios fundamentales de la Convención. El derecho y el acceso a la participación por parte de la infancia y la adolescencia ha sido una de las líneas vertebrales del recorrido normativo sobre los estudiantes y los centros educativos en Uruguay.

la participación abre la puerta de la ciudadanía a aquellas personas que, por motivos de edad, todavía no pueden ejercerla a través del voto. Se trata del medio para construir la democracia y medir su fortaleza porque se refiere al proceso de compartir decisiones que afectan la vida del individuo y de la comunidad en la que vive (Unicef, 2006: 47)

En 2003, el Estado Uruguayo por medio de la ley n.º 17724 suscribe la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, de la UNESCO (celebrada en 1960) y entiende por *discriminación*:

toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza. (art. 1)

La vinculaba con la Declaración Universal de Derechos Humanos al destacar la necesidad de «reforzar el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales». Un año después, en 2004, se aprueba sobre las bases de la CDN el Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA) por la ley n.º 17823.

El Código mencionaba la necesidad de la protección especial del Estado ante situaciones de discriminación y hostigamiento. Se señalaba que esta protección es obligatoria respecto de todo «trato discriminatorio, hostigamiento, segregación o exclusión en los lugares de estudio, esparcimiento o trabajo» (art. 15 inc. B). De la normativa relevada sobre Uruguay se puede afirmar que es la primera vez que aparece la palabra *hostigamiento* asociada al ámbito educativo. También el Código de la Niñez y la Adolescencia parecía adelantarse a los problemas del ciberacoso que adquirieron relevancia en la opinión pública en los años siguientes:

Todo niño y adolescente tiene derecho a que se respete la privacidad de su vida. Tiene derecho a que no se utilice su imagen en forma lesiva, ni se publique ninguna información que lo perjudique y pueda dar lugar a la individualización de su persona. (art. 11)

El Código ampara la participación de los MNA como sujetos de derecho al establecer que los adultos deben respetar el derecho a que sean oídos y se considere su opinión (art. 16 inc. C), en línea con el referido pilar fundamental de la CDN.

El ejercicio de la participación fue fortalecido un año después, en 2005, con la aprobación del Estatuto del Estudiante de Enseñanza Media. En los artículos 5, 6 y 7 se establecen el derecho a la libertad de expresión, a ser escuchado en todo procedimiento, a la libertad de asociación y a la celebración de reuniones pacíficas. El Estatuto también explicitó responsabilidades de los estudiantes, y definió el Consejo Asesor Pedagógico (CAP) como un dispositivo a ser utilizado como recurso ante las situaciones de conflicto escolar.

Como se señaló en el apartado de la genealogía de la convivencia escolar, el aumento de la producción académica sobre el acoso y los temas asociados (participación, derechos humanos, vínculos, conflictos, violencias) fue acompañado del desarrollo normativo. En el ámbito legislativo, el hito que otorgó consistencia al recorrido mencionado fue la aprobación en 2008 de la Ley General de Educación. En el artículo 9 establece que la participación es un principio fundamental de la educación, ya que permite una apropiación crítica, creativa y responsable de los saberes mediante un proceso activo en manos del educando. Mientras, en el artículo 13 expresa que los aprendizajes deben fomentar el desarrollo integral basado en el «aprender a hacer, el aprender a aprender y el aprender a vivir juntos». En el «aprender a vivir juntos» la Ley General de Educación consagra la convivencia como objeto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Recordemos que de la literatura sobre la convivencia se destacan dos grandes formas de abordarla: como prevención de la violencia o como parte de la calidad de la educación. En este caso, la ley se posiciona en la segunda dimensión. Apuesta a la resolución de los conflictos a través de la búsqueda de soluciones alternativas y «una cultura de paz y de tolerancia, entendida como el respeto a los demás y la no discriminación»²¹¹ (art. 13 inc. E).

La opción macro de la convivencia vinculada a los derechos humanos como una de las líneas transversales de la educación nacional (art. 40) se relaciona en el cuerpo de la ley con la concepción del centro educativo como espacio «de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos» (art. 41).

Para mantener el desarrollo sincrónico en este apartado, debe considerarse que en el año 2007 la formación del Sistema Integral de Protección de la Infancia y la Adolescencia contra la Violencia (SIIPIAV) tuvo como cometido actuar en la prevención, atención y reparación de las situaciones de violencia contra los NNA. En la promoción de lo actuado por las instituciones del Estado (INAU, FGN, ANEP, MIDES, MSP, MI), el SIIPIAV ha divulgado informes de gestión (desde el año 2013), documentos interinstitucionales, documentos por sector (guías, protocolos, mapas de ruta, programas, etc.), legislación de interés, encuestas nacionales de prevalencia, materiales y documentos audiovisuales. Estos recursos —que se encuentran en el sitio <http://www.inau.gub.uy/sipiav>— son una referencia para abordar con una perspectiva integral e intersectorial las formas en que se manifiesta la violencia en la infancia y la adolescencia y su vínculo con las situaciones de violencia en las instituciones educativas.

En estos años se han desarrollado varios instrumentos orientados a la prevención y actuación ante las violencias que viven los NNA. Es el caso de la primera y segunda edición del *Mapa de ruta. Para las situaciones de maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes detectadas en el ámbito escolar*, publicadas en 2007 y 2013 respectivamente. Ambas coinciden en que es en la escuela donde se identifican los problemas de violencia y también el lugar en que «se aporta al aprendizaje de los vínculos, la forma de relacionarse y resolver conflictos» (ANEP-CEIP. 2007: 37). Los mapas desarrollan estrategias pedagógicas que parten de que conciben la escuela como constructora de ciudadanía. Esta perspectiva de promoción de los vínculos saludables para la resolución de conflictos muestra cómo la convivencia se transformó en el marco referencial de abordaje para estas situaciones que surgen y se identifican en los centros educativos.

En el año 2009 se realiza con el apoyo de UNICEF una evaluación cuantitativa de la aplicación del *Mapa* con una metodología participativa que incorporó la opinión de los actores educativos y otras instituciones especializadas en su rediseño. La segunda edición del *Mapa de ruta* (2013) integró nuevas

arquitecturas institucionales, como el proceso de consolidación del SIIPIAV y dentro de su modelo de atención el Comité de Recepción Local (CRL).

Al igual que varias fuentes sobre la temática, el *Mapa* sostiene que existen múltiples enfoques al momento de caracterizar la violencia, aunque en términos generales la violencia contra los niños se expresa a través del maltrato y el abuso sexual. Profundiza en las variantes y los indicadores para su detección, tanto físicos como conductuales. También jerarquiza el rol de la escuela como el ámbito donde:

se logra interrumpir los discursos, lenguajes y sistemas de creencias que sostienen los circuitos de abuso. Ello nos remite a la importancia del clima educativo como parte de las estrategias pedagógicas que apuntan la prevención de situaciones de violencia desde un rol educativo.²¹²

Indica que el papel de la escuela debe ser el de prevenir, detectar y realizar la primera intervención, así como seguir la situación del niño mientras se desarrolla el trabajo en red con otras organizaciones. El *Mapa* destaca el rol de los centros como espacios de simbolización, donde el estímulo a la circulación de la palabra y otros lenguajes (corporales, lúdicos, etc.) facilita la participación y constituye un elemento protector en el proceso de tramitación de los conflictos y desnaturalización de las formas violentas de relacionamiento.

En suma, el final de la primera década del siglo XXI fue propicio para los intentos de profundizar la coordinación institucional ante las situaciones de violencia y se redactaron protocolos y los primeros mapas de ruta. En el marco del SIIPIAV-INAU se elaboró en 2007 el *Protocolo de intervención para situaciones de violencia hacia niños, niñas y adolescentes* para actuar ante aquellos problemas que se manifiestan en el ámbito individual, familiar y comunitario, y destacó la integralidad de las políticas como un componente esencial de la estrategia de abordaje.

En 2008 el gobierno uruguayo y el Sistema de las Naciones Unidas en el Uruguay firmaron el proyecto *Apoyo al fortalecimiento de las políticas educativas*, en la apuesta a mejorarlas en equidad y calidad. El proyecto se integró con dos componentes: la elaboración de un plan nacional de educación y la prevención de violencia y emergentes de riesgo en centros educativos.²¹³ Se proyectó fortalecer las redes de actores e instituciones sociales para prevenir la violencia en los centros educativos; impulsar la convivencia saludable como mecanismo de resolución de conflictos así como la generación de conocimiento en el área y la implementación de un observatorio de convivencia en los centros educativos.

Con relación a la segunda línea de políticas, orientada a la prevención y la atención de situaciones de riesgo, en 2010 la ANEP publicó el *Protocolo para Enseñanza Media. Situaciones de violencia doméstica en adolescentes*. En línea con los protocolos mencionados, señalaba que para hacer efectiva la prevención debía considerarse la importancia del centro educativo para «decodificar e interrumpir los sistemas de ideas que sustentan las conductas violentas y abusivas, generando otras formas de relacionamiento basadas en el respeto, los derechos y las responsabilidades» (ANEP-CODICEN, 2010: 43). Para testear el documento preliminar, la Dirección de Derechos Humanos del Consejo Directivo Central (CODICEN) elaboró una consulta a través de una muestra no probabilística a docentes y estudiantes de formación docente (992 docentes agrupados en 116 unidades o casos). Con relación a su experiencia cotidiana con la emergencia de violencias observaron que «las acciones más realizadas son las vinculadas a las etapas iniciales del proceso de atención, en particular las referidas a la identificación, la intervención inicial y recabar información».²¹⁴ La capacidad de mantener el monitoreo y posterior evaluación del proceso, a la luz de la información relevada, representa uno de los desafíos que persisten en el sistema educativo.

En el período 2010-2014 se desarrolló el proyecto central *Promoción de convivencia saludable* por el Consejo Directivo Central de la ANEP (CODICEN) que buscó «la generación de conocimiento sobre convivencia y participación en todo el sistema educativo»²¹⁵ tras dos líneas de políticas: la mejora de los climas escolares y la promoción y fortalecimiento de la participación de los integrantes de la comunidad educativa como un mecanismo de *cocreación* que favoreciera la regulación de la vida en los centros. Asimismo, se apoyó en tres grandes perspectivas: la perspectiva de derechos (fundada en la construcción de normas de convivencia para procesar los conflictos), la perspectiva de la participación y la convivencia.²¹⁶

El programa consideró la convivencia como parte central del proceso educativo, ya que los vínculos «sujetos a asimetrías variables en lo personal, en lo grupal y en lo institucional [...] inevitablemente impactan en el logro de los aprendizajes»²¹⁷ tanto en su calidad como en la integración de los educandos a la sociedad. Dicho documento oficial reconocía que «cada vez se habla más de violencia en los centros educativos»,²¹⁸ por lo que se entendía que la participación era la herramienta para la construcción colectiva de normas que favorecieran el ejercicio de la ciudadanía en las comunidades educativas.

A partir de este programa se desarrolló un diagnóstico cualitativo y se propuso la aplicación del Primer Censo de Convivencia y Participación de alcance nacional con el objetivo de generar insumos de trabajo para la acción educativa. A partir del censo se diseñaron dispositivos orientados a la prevención por medio del intercambio con los docentes, funcionarios, equipos técnicos y equipos de dirección e inspecciones.

Como se indicó, en sintonía con una mayor mediatización de la temática de la violencia escolar en la región y en el país, en la primera mitad de la segunda década de este siglo se realizaron investigaciones y publicaron documentos oficiales que abordaron la convivencia y la problemática de la violencia en la escuela ya sea como incivildades o como acoso escolar —según el paradigma— como una de sus manifestaciones. En este marco, en 2013 se aprobó la ley 19098 que declaraba «de interés nacional la confección de un protocolo de prevención, detección e intervención respecto al maltrato físico, psicológico o social en los centros educativos de todo el país» (art. 1) con carácter urgente y cuyo contenido debía ser determinado por el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública.²¹⁹ Tomando como referencia dicha ley, se crea en 2017 el *Mapa de ruta de promoción de la convivencia para instituciones de educación media*.²²⁰

El *Mapa de ruta* fue producto de un proceso iniciado en 2014 con la constitución de una mesa interinstitucional de trabajo con autoridades y técnicos del Consejo Directivo Central de la ANEP (CODICEN), el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y la Policía Comunitaria del Ministerio del Interior. Fue concebido como un instrumento para facilitar la prevención y el abordaje de la problemática de la violencia con una perspectiva de protección integral.²²¹

Tuvo como objetivos el fomento de la convivencia con el enfoque de derechos humanos, el desarrollo de estrategias para prevenir el maltrato físico, psicológico o social en los centros educativos y la participación de los integrantes de la comunidad educativa mediante la construcción de acuerdos de convivencia adaptados a las particularidades contextuales. Se debe considerar que un año antes, en 2016, se había aprobado el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos cuyo segundo objetivo estratégico es «Garantizar entornos de convivencia y aprendizaje en las comunidades educativas en clave de derechos humanos» (Uruguay. Secretaría de Derechos Humanos, 2019, 28) y uno de cuyos objetivos específicos es implementar la participación para ejercer y favorecer derechos y para la construcción de proyectos educativos.

Con la perspectiva de dar continuidad al enfoque de las políticas educativas, el Mapa²²² retomó los lineamientos del proyecto central *Promoción de convivencia saludable* (ANEP, 2012). Ante la caracterización del conflicto se posiciona en la perspectiva de la convivencia en contraposición al paradigma de la violencia o la disciplina escolar: se propone un viraje, desde una mirada *patologizante* a «una en la cual se reconoce que la institución, sus integrantes [...] tienen algo que ver con la emergencia del conflicto».²²³

En la caracterización de las dimensiones específicas del conflicto (maltrato físico, psicológico y social), el Mapa retoma los conceptos del *Mapa de ruta* de CEIP, SIPIAV, UNICEF de 2013, y agrega la caracterización del *ciberacoso* como una variante del maltrato psicológico²²⁴ que complejiza el acoso escolar, ya que se puede iniciar «en la institución educativa y continúa fuera de ella».²²⁵ Frente al ciberacoso el protocolo establece que se puede recurrir a delitos informáticos para denunciarlo y establece el medio para hacerlo.

Dentro de las acciones protocolizadas, el Mapa orienta en dos direcciones: en primer lugar la promoción de la convivencia escolar en relación con los diferentes actores (comunidad en general, docentes, estudiantes, familias) y en segundo lugar el desarrollo de acciones de intervención para la atención de los conflictos dependiendo de su valoración. Por último destaca la relevancia de incluir acciones reparatorias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En 2017, el Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN) de la ANEP consolida para los cambios curriculares el recorrido teórico y acumulado de experiencias que se venían desarrollando en el campo de la convivencia para las políticas educativas en Uruguay.

Dentro de las ideas fuerza, el MCRN concibe la educación como derecho humano con el estudiante como centro, y los «ambientes de aprendizaje» como lugares de encuentro y de construcción:

se trata de ambientes que convocan a la construcción de espacios enriquecidos que se sitúan en múltiples dimensiones, como las vinculares, comunicativas, didácticas y físicas, en procura de favorecer el rol protagónico y activo de los estudiantes en sus aprendizajes.²²⁶

Significó un punto de inflexión, ya que cristalizó en el plan de estudios uruguayo el desarrollo de competencias²²⁷ convivenciales vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje. A modo de ejemplo, se evidencia en los perfiles de tramo del MCRN para sexto año de Educación Primaria entre los que se encuentran competencias vinculadas a la resolución de conflictos: «reconoce diferentes perspectivas y utiliza estrategias para negociar y resolver problemas».²²⁸ Dicho énfasis también se aprecia en los componentes de los perfiles de tramo en los vínculos desarrollados por medio de internet (aplicable a las situaciones de ciberacoso) y los presenciales: «Actúa en contextos tecnológicos y de uso de medios técnicos en forma responsable e informada [...]; aplica principios democráticos en espacios de participación; Logra trabajar en equipo, llegar a acuerdos y empatizar con otros, desarrollando su identidad».²²⁹

Como indica *Aristas*,²³⁰ si se revisa la documentación nacional se confirman la convivencia, la participación y el abordaje de los derechos humanos como parte central de los procesos educativos. Al analizar abordajes internacionales se agrega otro elemento vinculado a la temática específica de este informe, como el tratamiento educativo no judicial del conflicto y la violencia escolar para la mayoría de las situaciones a estos asociadas que se producen en los centros educativos en Uruguay.

Por último, en lo que refiere a la prevención y a la acción en los primeros niveles de atención, si bien no es el centro de informe, sí deben tenerse en cuenta dos documentos: del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) y del Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS) respectivamente.

En 2018, el INAU lanza la *Guía de respuesta ante situaciones de violencia hacia niñas, niños y adolescentes*. El documento pretende colaborar en la toma de decisiones en los proyectos del *primer nivel de atención* del sistema INAU frente a situaciones de violencia y crisis que involucran a NNA a partir de la redefinición de las «dependencias y responsabilidades institucionales». Habla de dimensiones en la valoración del riesgo e indicadores específicos en el marco del sistema de protección SIPIAV. Establece orientaciones genéricas sobre las medidas a seguir y los documentos disponibles con relación a la protección de NNA ante situaciones *graves no urgentes* y las *graves urgentes*, así como las dependencias en el país para la atención ante situaciones de urgencia.

En 2019, el MSP y el SNIS publican el *Protocolo para el abordaje de situaciones de maltrato a niños, niñas y adolescentes en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud*, que incluye orientaciones para situaciones de maltrato que pueden producirse en los ámbitos educativos. Afirma que la exposición a la violencia desde la infancia «impacta en el desarrollo neurológico, genera estrés y se asocia con el riesgo de sufrir diversas patologías en la edad adulta (vinculadas a la salud mental, sexual y reproductiva, y enfermedades crónicas no transmisibles)». ²³¹ Entre las formas de violencia que afectan la salud y el desarrollo de NNA destaca «el maltrato en el ámbito doméstico, la violencia sexual, el *bullying* o violencia entre pares, el acoso callejero, la violencia interpersonal e institucional, entre otras». ²³² Para el protocolo, la actitud asumida por los profesionales «puede ser determinante» en la evolución de la situación, lo que hace importante la sensibilización y la capacitación sobre la temática para prevenir las malas prácticas tanto institucionales como individuales.

Para el enfoque *ecológico* (descrito como ecosistémico), el protocolo indica los factores de riesgo y de protección, así como una detallada descripción de los indicadores ante el maltrato en niñas, niños y adolescentes. Dichos indicadores se orientan al relato espontáneo, el daño psíquico, lo cognitivo-conductual y emocional; los del entorno familiar, comunitario e indicadores físicos. Se especifican mediante la valoración del riesgo (bajo, medio y alto) según las etapas del desarrollo.

Ante las situaciones de violencia, UNICEF promueve el fortalecimiento de los entornos de protección en donde «las leyes, los servicios, las conductas y las prácticas (institucionales) reduzcan al mínimo la vulnerabilidad» ²³³ al abordar los factores de riesgo. Se puede concluir que en la última década en Uruguay se han generado capacidades en dicha dirección, ya que a partir de las políticas sectoriales (INAU-SIPIAV; ANEP, SNIS, entre otros) se buscó la sintonía entre los documentos y protocolos referidos a la violencia contra los NNA. Así se reconocieron acciones comunes: la escucha, el registro de la situación, el ejercicio de comprensión del problema, la coordinación con los actores institucionales, la identificación del adulto o equipo referente que acompañe, el seguimiento, el trabajo con los actores involucrados, la evaluación del proceso y las acciones reparatorias. El desafío continúa siendo que dichas experiencias y conocimientos trasciendan los ámbitos especializados y se democratizen entre los actores que construyen cada día el quehacer educativo.

5.
El acoso escolar:
investigaciones en Uruguay



5.

El acoso escolar: investigaciones en Uruguay

El capítulo presenta las investigaciones cuantitativas realizadas en Uruguay. Como se verá, la producción específica acompaña la muy escasa producción teórica en comparación con la extensa bibliografía e investigaciones europeas y estadounidenses.

El tema parece no tener la misma resonancia en el ámbito académico —exceptuando los casos de México, Chile y en menor medida Argentina— que sí tiene en los medios de comunicación. Sin embargo, como se vio en el capítulo 4, la evolución de la normativa acompañó el aumento del interés por la materia.

Muchas de las investigaciones específicas en Uruguay sobre el acoso escolar refieren a estudios de casos, por lo que es difícil extender las conclusiones al conjunto del sistema de enseñanza.

Es posible clasificarlas en dos grandes grupos según su objeto de estudio principal sea:

1. el acoso escolar.
2. otro objeto de estudio, pero incluye preguntas referidas al acoso escolar.

Primer grupo: sobre el acoso escolar

- Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados
Cajigas, N. - Kahan, E., et al. 2004 (trabajo de campo en 2001)
- Dinámica *bullying* y psicopatología en adolescentes
Guillermo Pérez Algorta
2004

<<https://es.scribd.com/document/43457456/Dinamica-Bullying-y-Psicopatologia-en-Adolescentes>> (recuperado en marzo de 2020)

- Acoso escolar en instituciones educativas de Montevideo situadas en diferentes contextos socioeconómicos
Universidad de Montevideo
Fernanda Lozano - Fernando Salas - Fernando Otero
2010-2011
- Hostigamiento en centros educativos
Facultad de Psicología, Universidad Católica del Uruguay
Gabriel Barg
2013
- Convivencia: herramientas para el diagnóstico y estrategias participativas
Consejo de Educación Secundaria y UNICEF Uruguay
Brito, F - Brum, S. - Ibarra, R. - Noya, J. - Silva, K.
2014
- Detrás de los números. Finalizando la violencia escolar y el *bullying*
UNESCO - Educación 2030
2019

Segundo grupo: otro objeto de estudio, pero incluye preguntas referidas al acoso escolar

- Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos
ANEP - UNESCO - UNICEF - ONU - Presidencia de la República
Coordinación: Gabriela Bentancor
Informe: Gabriela Bentancor, Marcia Barbero y Eduardo Bottinelli
2009
- II Encuesta Mundial de Salud Adolescente. Adolescencias: un mundo de preguntas
MSP-MIDES, Uruguay
Coordinación general: Susana Grunbaum
GSHS, 2012
- Convivencia, participación y formación ciudadana. Informe del Primer Censo de Convivencia y Participación
Nilia Viscardi - Nicolás Alonso
ANEP, 2012
- Tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENA)
MIDES-INJU
2013

- *Hacia una política de prevención de la violencia en Uruguay*
Universidad de Cambridge - ANEP - Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de la República
Nicolás Trajtenberg - Manuel Eisner
Informe 2016 (trabajo de campo en 2013)
- VII Encuesta Nacional sobre Consumo de Drogas en Estudiantes de Enseñanza Media
Junta Nacional de Drogas
2016
- Informe Kids Online Uruguay. Niños, niñas y adolescentes conectados
UNICEF - AGESIC - Plan Ceibal - Universidad Católica del Uruguay - UNESCO
2018
- Boletines PISA Uruguay
ANEP - CODICEN
Setiembre de 2018 - Junio 2020
- Convivencia y discriminación en educación media. Resultados preliminares
MIDES - ANEP
2019
Respaldo del BID
- Informe *Aristas*. Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media
INEED - *Aristas*
2019

Cada trabajo parte de un marco teórico, conceptual y referencial diferente atravesado por variables institucionales. Para aprehender en su totalidad el enfoque, la metodología seleccionada y los hallazgos sería necesario estudiar también ese marco, lo que excede los objetivos del presente informe.

Para presentar las investigaciones se optó por el orden cronológico.

De cada investigación se señalan:

1. *Marco conceptual*
 - Concepto de acoso escolar (*bullying*)
2. *Objetivos de la investigación*
3. *Metodología*
 - Herramienta utilizada
 - Alcance: población objetivo
 - Muestra

4. Principales hallazgos

Para seleccionar los hallazgos se consideraron dos parámetros principales:

- la relación con el tema de la convivencia escolar, la violencia y el acoso escolar;
- la relación indirecta con los principales factores explicativos que se desarrollaron en los tres primeros capítulos.

Los trabajos precursores

En la última década del siglo xx la mayor parte de las investigaciones de los efectos de los vínculos entre pares partían de la sociología de la educación, basadas en el paradigma crítico (después denominado *de la convivencia*), y explicaban los fenómenos de violencia escolar como producto de la violencia social.

En 1995 la ANEP informaba que el 91% de los estudiantes de los primeros años de secundaria era testigo de peleas; el 71% había sido objeto de agresiones verbales, el 61% había agredido verbalmente y 28% admitía haberse peleado.

En una encuesta posterior (2002), la ANEP informaba que los alumnos habían sugerido que se abordara el tema de la violencia y se brindaran estrategias para el tratamiento y la resolución de conflictos.

Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados

Cajigas, N. - Kahan, E., et al.

2004 (trabajo de campo en 2001)

Marco conceptual

La escala de agresión entre pares (*bullying*) se adaptó, factorizó y validó en una muestra de 607 estudiantes.

Define como factores de riesgo las conductas transgresoras de amigos y adultos sobre la violencia y la actitud personal ante la violencia. Las conductas *prosociales* serían un factor de protección.

Está basada en la escala creada por Bosworth, Espelage y Simon.

Utiliza el concepto de acoso (*bullying*) de Olweus. Cita a Viscardi,²³⁴ quien sostiene que la permisividad e indiferencia ante esas conductas agresivas responden a haber naturalizado el fenómeno, a considerarlo habitual y propio del relacionamiento entre los jóvenes. Los autores lo consideran una forma grave de conducta agresiva y un factor de deserción.

La escala propuesta pretende ser un instrumento para el estudio del fenómeno en una perspectiva psicológica. El modelo utilizado es el ecológico (Bronfrenbrenner, 1987), que valora los *sistemas* (ver cap. 2): los individuos, la familia, la escuela y el barrio.

Objetivos

- Producir conocimiento sobre los sentimientos de ira, depresión y las conductas agresivas en los adolescentes.
- Investigar el acoso escolar y validar un instrumento para su medida (escala de agresión entre pares).

Metodología

Estudio de caso.

Instrumentos: observación y cuestionario autoadministrado.

La escala cuenta con 35 ítems.

Población: los estudiantes de un liceo de Montevideo, se censó a los 607 alumnos presentes el día de la aplicación.

Características de la muestra: estudiantes de un nivel socioeconómico medio-bajo, 54% mujeres, rango de edades entre 11 y 17 años, media de 14 años.

Hallazgos

- 79% de familias nucleares; 40% repitió alguna vez (32% en el vespertino, 22% en el matutino); 32% de los alumnos fue sancionado alguna vez (más en el vespertino); más de la mitad tiene una percepción positiva de las actitudes de los docentes hacia ellos, pero solo 40% de los estudiantes del turno vespertino valora el apoyo docente, 28% plantea que la actitud de los adultos del centro le molesta; el 10% de los adolescentes dice que los conflictos en casa se resuelven con algún tipo de conductas violentas; 8% dice llevarse mal con los pares y los que tienen problemas en casa puntúan tres veces más.
- La variable «¿cuánto se conversa en casa de cómo va el liceo?» correlaciona con el mayor o menor rendimiento escolar.
- Los estudiantes que más se vinculaban a amigos transgresores son los que muestran más conductas agresivas; también aquellos que entienden que los conflictos se resuelven por la fuerza.
- **Cuanto más conciliador era el mensaje de los adultos, más disminuían las conductas agresivas.**
- La falta de control de impulsos no mostró correlación con las conductas de acoso. Tiene un pico a los 14 años y luego va descendiendo.
- Diferencias por género: los varones utilizan conductas de violencia física y burla. Ceder a la presión social de no quedar como un cobarde frente a sus amigos o la idea de que está bien golpear a otro que golpeó primero son características de los varones. Las mujeres por su parte exhiben un mejor manejo de la agresividad, son más empáticas y tienen conductas más *prosociales*. Aquí vale la distinción de que si bien las mujeres sienten más empatía, serían los varones quienes tienen conductas más empáticas.
- La edad es un factor que también interviene: la influencia de los adultos parece ser mayor en los más chicos (entendible, dado que a medida que crecen necesitan mayor autonomía). El manejo de los impulsos agresivos parece decrecer con la edad, acosan más a mayor edad (a los 16 y 17 años acosan más que a los 11 y 12), lo que se relaciona con que los estudiantes de mayor edad tienen rezago escolar.

Dinámica bullying y psicopatología en adolescentes

Guillermo Pérez Algorta

2004

<<https://es.scrib.com/document/43457456/Dinamica-Bullying-y-Psicopatologia-en-Adolescentes>>
(recuperado en marzo de 2020)

Marco conceptual

Se basa en el concepto tradicional de *bullying*, aunque no considera el hecho de que se presente en un contexto grupal.

El análisis parte de la preocupación de ver en la clínica con adolescentes las consecuencias psicológicas del acoso escolar.

Cita a Xin Ma (2001) y colaboradores, que en su investigación llegaron a dos importantes conclusiones: es difícil determinar la prevalencia a nivel internacional por las diferencias conceptuales y metodológicas (aspecto que fue analizado con relación a los conceptos de convivencia y acoso escolar en los capítulos 1 y 2); sin embargo, estimaron que entre el 5% y el 15% de los niños y entre el 3% y el 10% de los adolescentes son víctimas de hostigamiento al menos una vez por semana.

Objetivo

Ver la relación entre el acoso escolar y las psicopatologías adolescentes.

Metodología

Población: 630 alumnos de un centro educativo, 67 alumnos seleccionados que encarnarían alguno de los roles de la dinámica *bullying*. Alumnos de entre 15 y 19 años.

Instrumentos: para evaluar alteraciones psicológicas se utilizó el inventario de autoaplicación para jóvenes de Achenbach y Edelbrock. Identifica *factores*: factor 1= depresión; 2= quejas somáticas-ansiedad; 7=retraimiento social, y 8= problemas de autovaloración. Estos son considerados internalizantes. Los factores externalizantes son: factor 3= búsqueda de atención; 4= disocial; 10= problemas de conducta escolar; 5= agresivo ansioso y el 9=problemas de pensamiento.²³⁵

Los alumnos seleccionados que obtuvieron una puntuación igual o mayor que la media con relación a la demanda de atención, con más de dos desviaciones estándar, fueron considerados hostigadores. Los alumnos con puntuaciones iguales o mayores que la media con más de dos desviaciones estándar en el factor 8 (problemas de autovaloración) fueron considerados víctimas. Quienes presentaron ambos factores fueron considerados *víctimas-hostigadores*. Esta construcción de perfil fue desarrollada por Olweus.

Hallazgos

- 5% de los chicos podrían ser considerados hostigadores, 4,5% víctimas y 0,7% víctimas-hostigadores.
- Los hostigadores buscan más atención, tienen más conductas disociales, presentan problemas de conducta en el liceo, son agresivos, ansiosos y tienen problemas de pensamiento. También presentan retraimiento social y están más tristes, se sienten solos e infelices.

- Los que son víctimas se muestran más tristes, solos, confusos, se sienten inferiores, tienen miedos y presentan dolores físicos sin causa médica.
- El 10% de los adolescentes que componen la muestra desempeña algún rol en la dinámica del acoso. Según el autor, presentan un mayor nivel de psicopatología que los adolescentes *neutros*.
- Los que son víctimas-hostigadores muestran niveles mayores de psicopatología.

Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos

Coordinación: Gabriela Bentancor
Informe: Gabriela Bentancor, Marcia Barbero y Eduardo Bottinelli
ANEP - UNESCO - UNICEF - ONU - Presidencia de la República
2009

Objetivos

Obtener información sobre el estado actual y la situación del clima de convivencia en los centros educativos, tomando la percepción de directores, docentes y estudiantes.

Objetivos específicos

Analizar las relaciones en los locales escolares e identificar los hechos que generan problemas de convivencia.

Metodología

Herramienta: encuesta representativa de los tres subsistemas, estratificada por cantidad de alumnos, área geográfica y tipo de centro educativo. Formulario autoadministrado.

Población: directores, docentes y alumnos de primaria, secundaria y educación técnica.

Alcance: en primaria se tomaron solo los alumnos de sexto año, el docente del grupo y el director. El peso de cada uno de los subsistemas responde al peso de la matrícula de cada uno en el total (ver tabla 1).

TABLA 1. Alcance de la muestra

	Cantidad de centros	Cantidad de alumnos	Cantidad de docentes y directores
CEIP	90	2045	170
CES	58	1266	107
CETP	23	399	40

Base: estudiantes que fueron intimidados en el último año.

Hallazgos

- 2/3 de los alumnos del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) perciben el clima de convivencia como bueno o muy bueno, 69% de los alumnos del Consejo de Educación Secundaria (CES) y 71% de educación técnica.
- Cuanto más desfavorable es el contexto sociocultural, peor es la percepción de los alumnos acerca del *clima actual* de convivencia. En las escuelas de contexto crítico y en las de tiempo completo se encontraron las peores percepciones. El 40% de quienes participan en el Programa de Impulso a la Universalización (PIU), que funciona en secundaria, manifiesta algún tipo de disconformidad con el clima de convivencia.
- Con relación a las edades, los estudiantes de ciclo básico perciben peores climas de convivencia (38%) que los estudiantes de bachillerato (18%).
- En primaria, las niñas suelen percibir un clima más positivo; mientras que en los liceos no hay diferencias por sexo. En el interior se percibe un clima peor que en Montevideo.
- Lo que consideran positivo de la convivencia es hablar, compartir y jugar. Lo que consideran negativo son los insultos y las peleas (54%).
- Los problemas de convivencia en primaria son más comunes entre alumnos (varones). En secundaria el 78% cree que esto es así también (ver tabla 2).

TABLA 2. ¿Entre quiénes se dan los conflictos?

¿Entre quiénes se dan con mayor frecuencia problemas de convivencia? No se infiere dirección de los problemas sino solamente los actores involucrados

	Directores y docentes Primaria	Alumnos Primaria	Directores y docentes Secundaria	Alumnos Secundaria	Directores y docentes UTU	Alumnos UTU
Alumnos-alumnos	96	86	91	78	90	77
Alumnos-docentes	35	30	72	65	69	60
Alumnos-alumnos	96	86	91	78	90	77
Dirección-docentes	9	4	10	9	21	13
Docentes-docentes	2	5	9	6	15	5
Docentes-familia	23	10	13	9	0	6
Dirección-familia	4	8	4	5	3	5
Familia-familia	31	12	7	6	3	3

Base: estudiantes que fueron intimidados en el último año.

- Espacios donde se producen los problemas: recreo y patios, fuera de la escuela y entrada o salida. El 25% afirma también que suceden en el aula. Los estudiantes de secundaria consideran en primer lugar la entrada y la salida, en segundo lugar fuera del centro y en tercer lugar el recreo/patio. El 19% de los alumnos de ciclo básico y el 10% de bachillerato manifiesta que los problemas se dan en el aula.
- En las escuelas de contexto más desfavorable predomina la violencia física (golpes, peleas y empujones), mientras en el más favorable predomina la violencia verbal (insultos y burlas). Los problemas más comunes según los estudiantes de enseñanza media son las agresiones verbales y las roturas en el local (36%). La violencia física no es tan común y se percibe mayor en los liceos de ciclo básico. Al igual que en primaria, en los contextos más desfavorables predomina la violencia física.
- Motivos de conflicto: sexualidad (novios y novias), estética, origen racial, género, dificultades de aprendizaje. Las niñas marcan la estética como causante más que los varones. Los motivos de conflicto entre los alumnos son la estética (16%) y en segundo lugar la sexualidad (13%).
- El 45% de los alumnos de enseñanza media considera que el diálogo fluido y sistemático entre la institución y la familia ocurre muy poco o nada.
- Actitudes de los adultos ante los conflictos: «rezongar» 46%, hablar a solas 54%, hablar con el grupo 53%, llamar a la familia 46%, llamar a la directora 37%, 18% expulsar de clase; y 10% no hacer nada. En enseñanza media hablar con los alumnos implicados es la principal medida (49%) y en segundo lugar hablar con la familia (41%), mientras que 32% dice que la principal respuesta es la sanción disciplinaria. Es interesante ver que los docentes ante el conflicto acuden al adscripto (48%), hablan a solas con los involucrados 39% y con el grupo 34%, reprenden o expulsan de clase 32% (ver tabla 3).

TABLA 3. Medidas ante los conflictos

Indica con qué frecuencia adoptan los docentes las siguientes medidas ante los conflictos que se producen entre alumnos (en porcentajes)

	Ignorar el hecho	Reprender/cambiar de lugar	Expulsar de clase	Hablar a solas	Hablar con grupo	Convocar familias	Pedir equipo psicosocial	Sanción	Dirección en aula	Mediar	Adscripto
Nunca	37	13	10	9	10	13	28	11	16	14	8
Casi nunca	20	15	10	11	15	14	15	13	17	16	7
A veces	22	29	32	30	30	30	15	27	27	28	21
Casi siempre	5	17	18	22	16	14	5	15	11	13	18
Siempre	4	12	17	17	18	13	5	14	9	12	30
No sabe	12	15	12	11	11	16	33	19	20	17	15

- Actitudes de los niños frente a un conflicto entre pares: avisarle a un adulto (44%), alentar a los que se pelean (39%), hablar con los involucrados (44%) y permanecer indiferentes (35%). La indiferencia crece a medida que el contexto se hace más desfavorable. Las niñas hablan más con los

involucrados o avisan a un adulto de la institución. En enseñanza media animar a los agresores es lo más común (29%), lo que menos hacen es acudir a un adulto (43%) y 16% se mantiene indiferente.

- Herramientas para mejorar la convivencia: juegos y talleres (91% y 85%), organizar los recreos y actividades extracurriculares (23%). El 86% sostiene que no hacen nunca o casi nunca talleres con las familias. El 60% de los estudiantes cree que los docentes están capacitados para promover buenos climas de convivencia.
- Percepción de los directores y docentes: el 67% considera que el clima de convivencia es bueno o muy bueno. Los alumnos lo consideran así en un 68%. Solo 6% de los adultos considera que es malo o muy malo. Los directores tienen una opinión más favorable que los docentes (74% frente a 62%). En el interior se perciben mejores climas de convivencia. Cuanto peor es el contexto, peor es la percepción sobre el clima. En enseñanza media, el 90% percibe el clima de convivencia como bueno y muy bueno. Al igual que en primaria, los docentes tienen una visión más crítica, mientras que el 14% lo identifica como malo o muy malo, en los directores esta percepción se reduce al 6%.
- El 87% de los directores consideran que los conflictos son entre alumnos y el 40% entre alumnos y docentes. La mayor parte de los conflictos se dan entre alumnos del mismo grupo. Respecto a los espacios, el patio y el recreo es el más nombrado (44%) y luego el aula (18%). En enseñanza media también se percibe que el mayor número de conflictos se da entre alumnos (91%). También hay coincidencias respecto a los espacios: 28% creen que suceden en el patio y recreo, en segundo lugar las entradas y salidas y luego los pasillos. Solo el 16% cree que se dan en el aula.
- En cuanto al tipo de conflictos, las *depredaciones* del local escolar son las menos comunes y tampoco son comunes las agresiones físicas. El 51% considera que las agresiones verbales son las más comunes. Entre los directores y docentes de enseñanza media hay coincidencia respecto a que el tipo de agresión más común es la verbal. Una observación interesante es que mientras solo el 12% de los docentes cree que las agresiones verbales no suceden nunca, entre los alumnos este porcentaje crece a 56%. Podría tener que ver con la naturalización de la violencia verbal entre los estudiantes. Según los adultos, el tipo de agresión menos común es la física y la depredación del local escolar.
- Los motivos de conflicto entre los alumnos suelen ser el consumo (útiles, celulares, etc.), las dificultades de aprendizaje, el género y el origen social. En enseñanza media se identifica a la estética como principal motivo de conflicto.
- Reacción ante el conflicto: el 91% dice que se recurre a hablar en privado, en segundo lugar hablar con el grupo y luego convocar a la familia de los involucrados. En enseñanza media es muy parecido el recorrido desde el conflicto, y se agrega el registro de sanciones en el *cuaderno de conducta*. Es revelador que 78% de los adultos reconozcan que ante un conflicto llaman al adscripto.
- Con relación a la actitud de los alumnos, los alumnos creen en el 80% que avisan a un adulto y luego intentan mediar, 8% cree que alientan a los agresores y 4% considera que permanecen indiferentes. Los adultos creen que la mayoría de los alumnos avisan a un adulto de la institución y lo que hacen con menor frecuencia es permanecer indiferentes (57%), sin embargo 21% sostiene que los alumnos animan a los agresores.

- Herramientas utilizadas: organización de los recreos (74%), organización de los espacios de tránsito (62%), luego los juegos cooperativos y los talleres con alumnos (50%). En el nivel secundario, la organización de los espacios de tránsito y las actividades extracurriculares. Reconocen no implementar nunca o casi nunca talleres con familias.
- El 36% de los adultos encuestados se identifica como bueno en promover los climas de convivencia y 58% considera que es muy bueno. Esto lo relacionan con la capacidad para generar una buena comunicación interna, la creencia de que todos pueden aprender, en tercer lugar la estabilidad del plantel docente y en cuarto el liderazgo de la dirección.

Síntesis comparativa

1. En enseñanza media, los adultos (directores y docentes) perciben mejores climas de convivencia que los alumnos. En primaria coincide dicha percepción.
2. La tercera parte de los alumnos y de los adultos de todos los subsistemas consideran el clima de convivencia malo o muy malo.
3. Los conflictos más comunes son entre alumnos y en segundo lugar entre alumnos y docentes.
4. Los espacios más comunes para la aparición de conflictos o hechos de violencia son los espacios de convivencia: recreos-patio, entradas-salidas, pasillos y fuera del centro educativo.
5. El motivo de conflicto más señalado por los alumnos en primaria y secundaria es la estética. En primaria la sexualidad (que refiere a problemas por novios y novias) es el segundo, mientras que en media el segundo motivo es el consumo material (tener celulares, determinada vestimenta, etc.). Actitud de los docentes: en primaria tanto los adultos como los alumnos coinciden en que lo primero que se hace es hablar con el o los alumnos involucrados y luego llamar a las familias. Los estudiantes de educación media dicen que lo primero que hacen los adultos es comunicarlo al adscripto, después expulsar de clase, luego hablar con el alumno. Los adultos por su parte coinciden en la derivación al adscripto como primera acción, luego mediar y hablar a solas y también con el grupo.

Conclusiones

- La convivencia en los centros no parece tan compleja como suele creer la ciudadanía. Sin embargo, hay elementos que preocupan a los alumnos.
- Los espacios comunes son los más propicios para la aparición de los conflictos.
- Surgen pocas herramientas de generación de buenos climas de convivencia como la participación y la promoción de habilidades sociales. La más utilizada es la organización de espacios y dispositivos de control institucional.
- Se propone la generación de acuerdos de convivencia institucionales que enmarquen la convivencia en el centro.
- En educación media la participación de la familia es deficitaria.

- En educación media el adscripto aparece como un actor relevante en la mediación de los conflictos.
- Proponen: un *observatorio de convivencia*, la generación de información confiable de todos los actores del proceso educativo sobre la convivencia (proponen la aplicación de la encuesta cada dos o tres años) y, además, agregar otras técnicas para recoger información.

Acoso escolar en instituciones educativas de Montevideo situadas en diferentes contextos socioeconómicos

Universidad de Montevideo
Fernanda Lozano - Fernando Salas - Fernando Otero
2010-2011

Marco conceptual

Parten de una concepción de derechos humanos, creen en el rol de la escuela como garante de los derechos de los NNA y que el acoso escolar es un problema multicausal.

Metodología

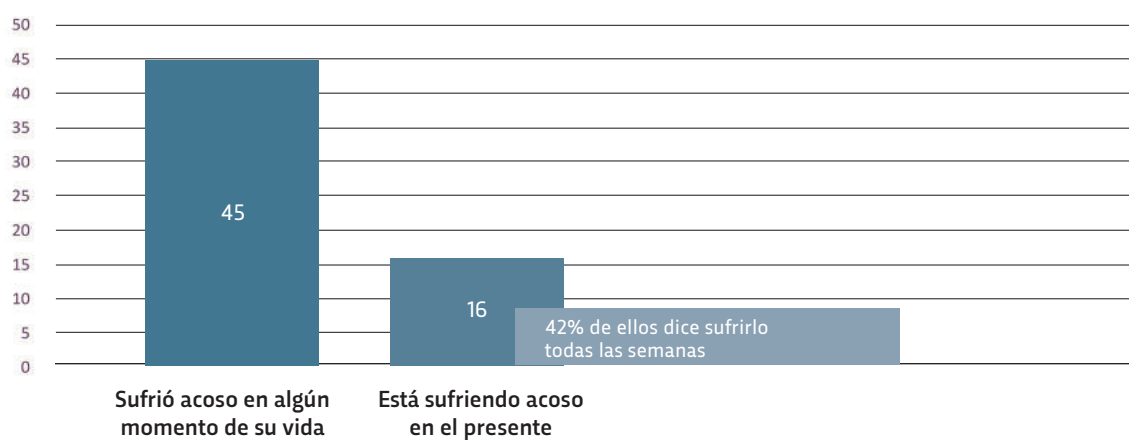
Población: alumnos de segundo año de liceo, de diferentes zonas de la ciudad de Montevideo (barrios Unión, Prado y Carrasco).

Herramienta: encuesta por cuestionarios autoadministrados: 536 en total: 203 de contexto socioeconómico bajo y 333 de liceos privados de contexto medio y alto.

Hallazgos

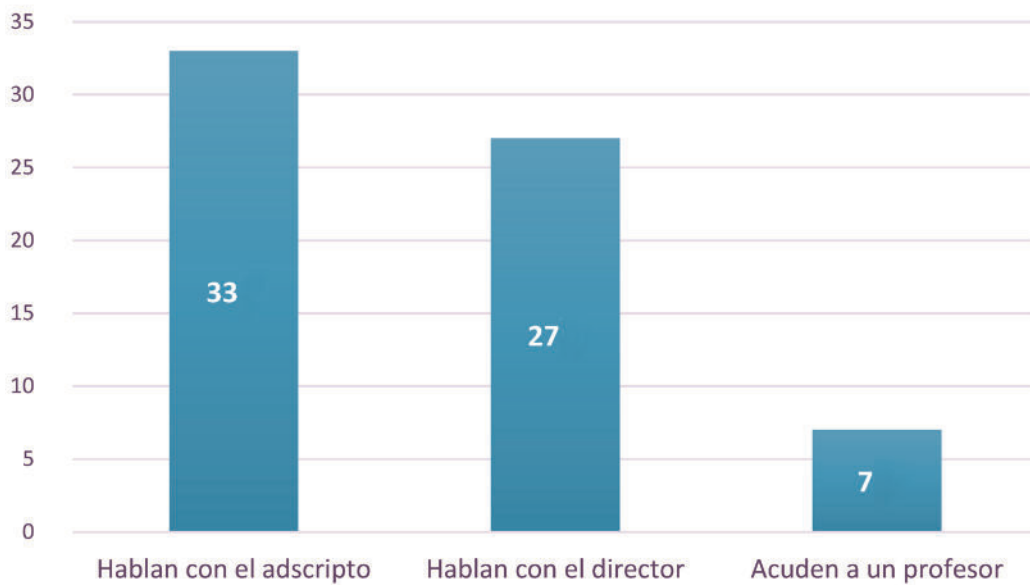
- 45% sufrió acoso en algún momento de su vida.
- 16% lo está sufriendo en el presente y 42% de estos dice sufrirlo todas las semanas (ver gráfica 1).

GRÁFICA 1. Víctimas de acoso, en porcentajes



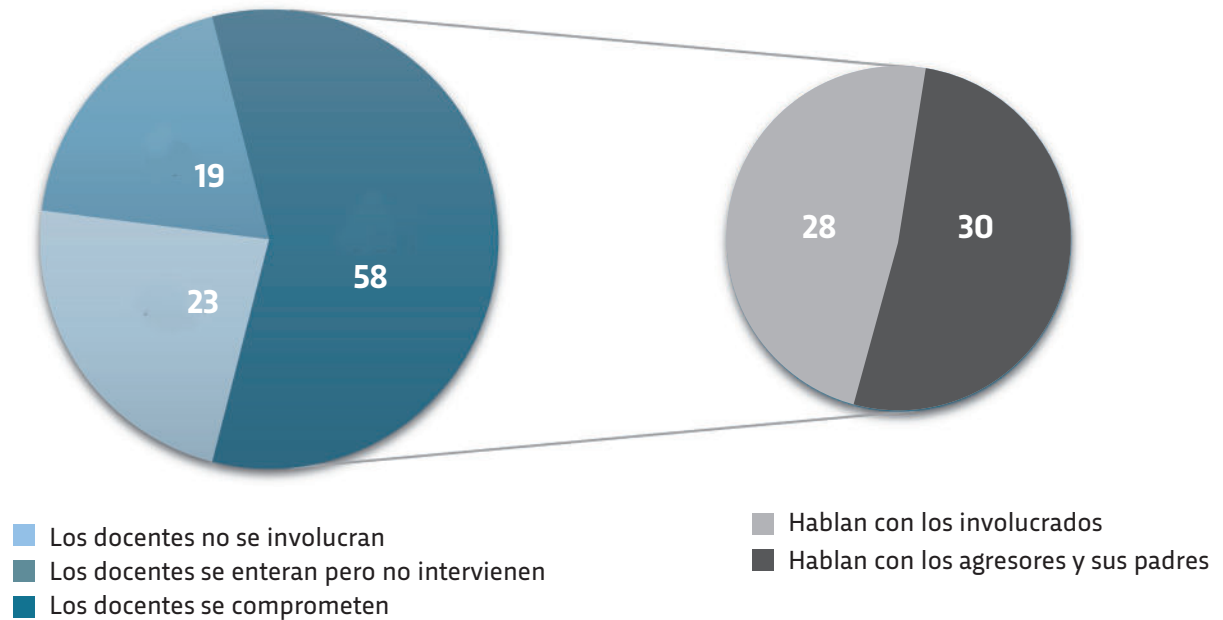
- No hay diferencias por contexto.
- Cuando lo hablan, lo hacen con amigos (50%), en menor medida con la familia (38%).
- Los pocos que hablan en el liceo lo hacen con el adscripto (33%), luego el director (27%), solo 7% acude a un profesor (ver gráfica 2).

GRÁFICA 2. Con quién hablan en el liceo, en porcentajes



- 48% no acude a la familia porque se sienten responsables de la agresión, 38% porque termina naturalizando la agresión.
- 28% de los alumnos no pide ayuda.
- 30% de las víctimas se siente mal o muy mal de ánimo, esto es seis veces superior a los que no son víctimas.
- Tipos de agresión, en los contextos medio y alto: 83% psicológica, 35% física y 6% sexual; en el contexto bajo: 92% psicológica, 48% física y 4% sexual.
- Respecto al sexo de los agresores: 88% es acosado por varones y 34% por mujeres.
- 50% manifiesta no tener motivo para agredir a su par. En torno al 28% lo hace como represalia.
- Las víctimas creen (30%) que son acosadas por su aspecto, para impresionar al resto; el 28% por *sadismo* (molestar, divertirse); el 14% porque es estudioso o por envidia; 42% de las víctimas cree que los docentes no se involucran y 19% cree que se enteran pero no intervienen; 58% cree que se comprometen y hablan con los involucrados para detener la agresión. Por último, 30% cree que los docentes hablan con los agresores y sus padres (ver gráfica 3).

GRÁFICA 3. Involucramiento de los docentes, en porcentajes



- Si perciben que las cosas andan mal o muy mal en su casa es más probable que no pidan ayuda.
- La mayoría de las víctimas considera que al contar logró que la situación mejorara.
- 55% de los testigos manifiesta que intentó ayudar a sus amigos.
- 75% de los que no actuó manifestó que no lo hizo por miedo o porque no sabía qué hacer.
- Los alumnos víctimas triplican a los que no lo son en problemas endócrinos y metabólicos.

Principales conclusiones

1. Se violan cotidianamente los derechos humanos.
2. Se naturaliza la violencia.
3. Es necesario promover el diálogo.
4. Es prioritario trabajar con los testigos.
5. Hay que incentivar el rol activo de los docentes.
6. Se debe involucrar a la familia.
7. Se debe trabajar de forma interdisciplinaria.

II Encuesta Mundial de Salud Adolescente. Adolescencias: un mundo de preguntas

GSHS, 2012
MSP-MIDES, Uruguay
Coordinación General: Susana Grunbaum

Marco teórico

La OMS delimita la adolescencia entre los 10 y los 19 años de edad. Se trata de una construcción sociocultural moderna y occidental.

Conductas de riesgo: la característica propia de la edad implica el despliegue de actos para poner a prueba las nuevas capacidades, ejercitar la autonomía y la libertad sin prever las consecuencias de sus actos y del sentimiento de omnipotencia. Lo esperable es que las conductas de riesgo sean transitorias.

Importancia de la familia: debe estar disponible, servir de sostén y disminuir el desamparo y soledad que sienten en esta etapa.

Capítulo sobre percepciones de la violencia: Santiago Núñez, Cecilia de Rosa, Melisa Sánchez y Valentina Curto.

La investigación usa el término *intimidación* para referirse a cuando los NNA son víctimas de agresiones graves y acciones desagradables por otro u otros estudiantes. Incluye violencia física, bromas desagradables y exclusión.

La encuesta nace en 2001 (OMS - UNICEF - UNESCO - ONUSIDA). En Uruguay se hizo la primera en 2006 y la segunda en 2012.

Objetivo

Obtener evidencia empírica sistemática sobre aspectos relacionados con la salud y factores protectores de estudiantes de secundaria.

Metodología

Población: muestra de alumnos de segundo y tercero de ciclo básico y de primer año de bachillerato de educación secundaria de todo el país, tanto públicos como privados (ciudades de más de 5000 habitantes).

Diseño de la muestra bietápico: en primer lugar, 50 centros educativos de manera sistemática con probabilidad proporcional al número de alumnos matriculados en los grados. En la segunda fase se seleccionaron de manera aleatoria las clases de cada escuela. El 77% de los estudiantes respondió (3526 de 4550). Se aplicó en junio-julio de 2012.

Herramienta

Encuesta, cuestionario autoadministrado de 82 preguntas.

Principales hallazgos

- El 65% de los adolescentes vive con ambos padres, 25% vive con la madre y casi 4% con el padre.

- El porcentaje de padres que desconoce total o parcialmente lo que hacen sus hijos en el tiempo libre es alto, dada la edad de los estudiantes.
- Dos de cada diez fueron víctimas de violencia física (golpes o heridas por una o varias personas) en los últimos 12 meses. El 16% declara haber sido víctima de violencia (mejoró 3% respecto a 2006) (ver gráfica 4).

TABLA 4. Conocimiento de los padres de las actividades de sus hijos en el tiempo libre por edad

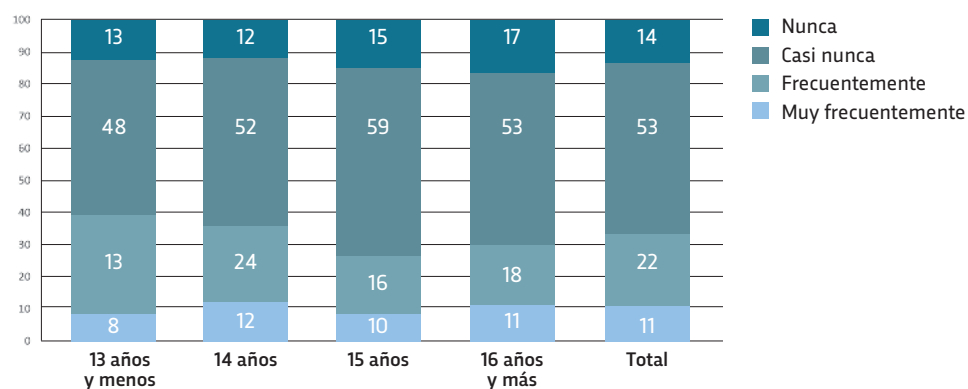
Conocimiento de los padres o cuidadores de las actividades en el tiempo libre de los adolescentes en el último mes (en porcentaje de estudiantes). GSHS; Uruguay

	Nunca saben	A veces saben	Siempre saben
13 años o menos	6,5	43,2	50,3
14 años	7,8	49,4	42,8
15 años	6,5	49,9	43,6
16 años o más	8,7	53,8	37,5
Total estudiantes	7,3	48,9	43,9

Base total de la muestra.

GRÁFICA 4. Ocurrencia de situaciones de violencia

Ocurrencia de riñas, pelea o intimidación entre estudiantes, en porcentajes. GSHS, Uruguay, 2012



GSHS, Uruguay 2012.

TABLA 5. Frecuencia de situaciones de violencia por edades

Ocurrencia de riñas, pelea o intimidación entre estudiantes

	13 años y menos	14 años	15 años	16 años y más	Total
Muy frecuentemente	8,25 (6,29 - 10,75)	12,28 (10,08 - 14,9)	10,27 (7,54 - 13,83)	10,99 (7,9 - 15,1)	10,54 (8,87 - 12,48)
Frecuentemente	30,56 (25,54 - 36,08)	24,26 (20,9 - 27,96)	15,84 (12,91 - 19,28)	18,45 (14,47 - 23,23)	22,16 (19,21 - 25,41)
Casi nunca	48,37 (43,86 - 52,9)	51,77 (47,55 - 55,97)	58,65 (52,82 - 64,25)	53,11 (48,05 - 58,12)	53,3 (50,02 - 56,55)
Nunca	12,82 (9,73 - 16,72)	11,69 (9,16 - 14,79)	15,25 (12,12 - 19,01)	17,44 (12,89 - 23,17)	14 (11,58 - 16,83)
Total	100	100	100	100	100

- La violencia física es más común entre varones, 18%, que entre las niñas, 14% (ver tabla 6).

TABLA 6. Formas de acoso por sexo

Formas más frecuentes de intimidación en el último mes (en porcentajes de estudiantes)

	Sexo		
	Varón	Mujer	Total
Fui golpeado o pateado, empujado o encerrado	6,8 (3,9 - 11,67)	2,99 (1,63 - 5,41)	4,54 (2,95 - 6,93)
Se burlaron de mí debido a raza o color	6,65 (3,95 - 11)	5,17 (2,97 - 8,85)	5,76 (3,71 - 8,84)
Se burlaron de mí debido a mi religión	1,07 (0,26 - 4,32)	1,18 (0,39 - 3,45)	1,13 (0,48 - 2,63)
Se burlaron de mí con chistes de índole sexual	23,02 (17,65-29,43)	15,62 (11,53 - 20,8)	18,57 (15,79 - 21,71)
Me excluyeron a propósito o no me tuvieron en cuenta	4,44 (2,76 - 7,06)	8,69 (5,6 - 21,32)	6,99 (4,98 - 9,73)
Se burlaron de mí debido al aspecto de mi cuerpo o cara	25,22 (18,31 - 33,67)	32,7 (26,98 - 38,98)	29,72 (25,12 - 34,76)
De otra manera	32,72 (26,26 - 39,9)	33,66 (27,42 - 40,54)	33,28 (28,43 - 38,52)

Base: estudiantes que fueron intimidados en el último año.

- El 81% dice no haber sido intimidado en el último mes, 16% dice haberlo sido entre uno y nueve días, y 1% todos los días (ver tabla 7).

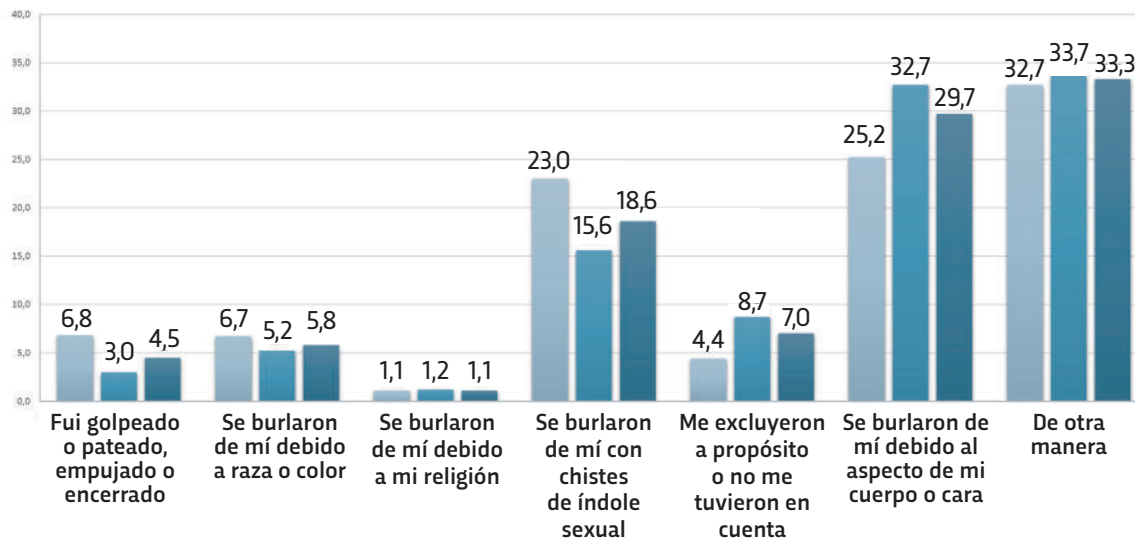
TABLA 7. Frecuencia de intimidación en el último mes (en porcentajes de estudiantes)

	Estimación puntual	IC
Nunca	81,4	(79,6 - 83,08)
De 1 a 9 días	16,45	(79,6 - 83,08)
10 y más días	2,15	(1,63 - 2,81)

- Las niñas declaran ser víctimas de burlas por su aspecto más que los varones (32% y 25% respectivamente) (ver gráfica 5).

GRÁFICA 5. Formas de intimidación por sexo en el último mes

Formas más frecuentes de intimidación en el último mes (en porcentajes de estudiantes)



Base: GSHS, Uruguay 2012.

- El 12% de los adolescentes consideró un IAE (dato general no vinculado a la intimidación-acoso escolar). No hay diferencias según sexo (ver tabla 8).

TABLA 8. Ideas suicidas en el último año

Consideración de suicidarse en los últimos 12 meses (en porcentajes de estudiantes). GSHS, Uruguay 2012

Consideración de IAE	%
Sí	12,3
No	87,7

Base: total de la muestra.

- El informe refiere a la tasa alta de suicidios de Uruguay (10/100 000) y lo define como un fenómeno complejo y multicausal (ver tabla 9).

TABLA 9. IAE en el último año vinculado a la tristeza

Intentos de suicidio (uno o más) en los últimos 12 meses según situaciones de tristeza (en porcentaje de estudiantes). GSHS, Uruguay 2012

IAE	Situación de tristeza	
	Sí	No
Sí	25,8	6,6
No	74,2	93,4
TOTAL	100	100

- Los IAE son más comunes luego de los 16 años (ver tabla 10).

TABLA 10. IAE por edades

Intentos de suicidio (uno o más) en los últimos 12 meses según edad (en porcentajes de estudiantes). GSHS, Uruguay 2012

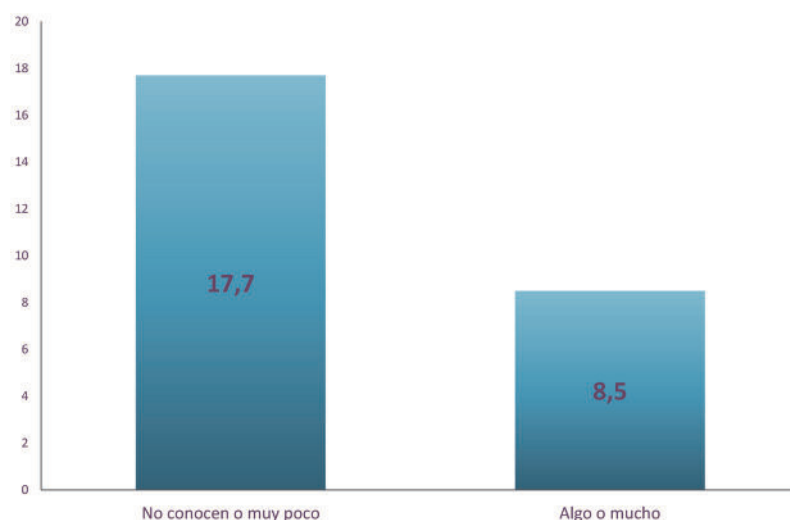
	%
13 a 15 años	9,2
16 años y más	14,9

Base: total de la muestra.

- El involucramiento familiar, control y calidez paterna son factores protectores frente al suicidio (ver gráficas 6 y 7).

GRÁFICA 6. IAE en función del involucramiento familiar

Intentos de suicidio (uno o más) en los últimos 12 meses según conocimiento de los padres sobre los amigos más cercanos (en porcentajes de estudiantes). GSHS, Uruguay 2012



Base: total de la muestra.

- Parece haber una clara vinculación entre la autoestima y los IAE (ver tabla 11).

TABLA 11. IAE y autoestima

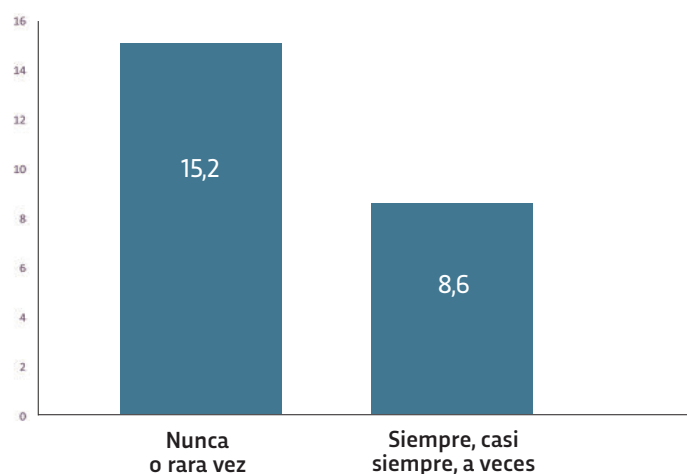
Intentos de suicidio (uno o más) en los últimos 12 meses según satisfacción con su manera de ser (en porcentajes de estudiantes). GSHS, Uruguay 2012

IAE	Satisfacción con su manera de ser (%)	
	Sí	No
Sí	8,4	23,0
No	91,6	77,0
TOTAL	100	100

Base: total de la muestra.

GRÁFICA 7. IAE y sentirse comprendidos por los padres

Intentos de suicidio (uno o más) en los últimos 12 meses según comprensión de los problemas y preocupaciones por parte de los padres (en porcentajes de estudiantes). GSHS, Uruguay 2012



Base: total de la muestra.

- El ser víctima de acoso escolar en el último mes influye en los IAE: mientras que los que son víctimas lo intentan en 18%, los que nunca lo fueron son 8% (ver tabla 12).

TABLA 12. IAE y acoso escolar

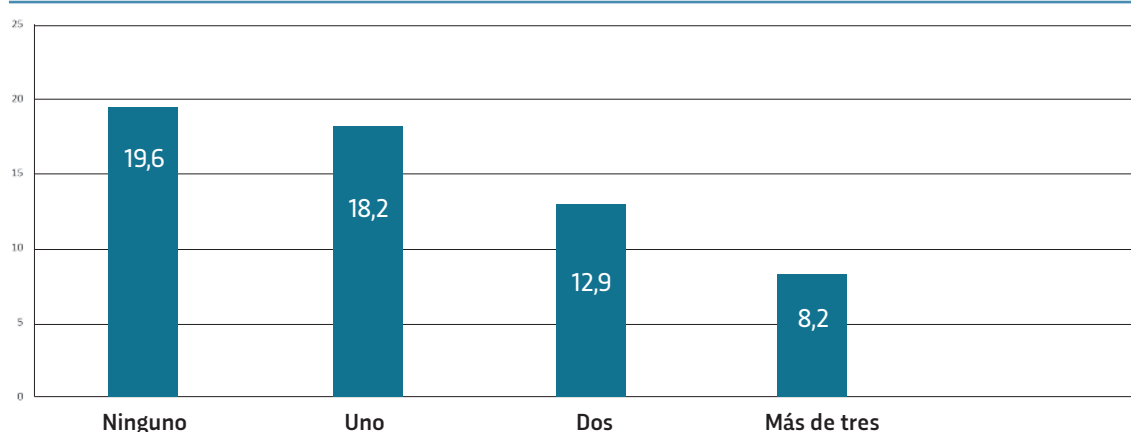
Intentos de suicidio (uno o más) en el último año según intimidación en el último mes (en porcentajes de estudiantes)

Intentos de suicidio	Intimidados	No intimidados
Sí	18,4 (14,1 - 23,6)	8,0 (6,5 - 9,9)
No	81,6 (76,4 - 85,9)	92,0 (90,1 - 93,5)

- La presencia de amigos y compañeros es un factor protector relevante (ver gráfica 8 y tabla 13).

GRÁFICA 8. IAE y cantidad de amigos

Intentos de suicidio (uno o más) en los últimos 12 meses según cantidad de amigos cercanos (en porcentajes de estudiantes). GSHS, Uruguay 2012



Base: total de la muestra.

TABLA 13. IAE y sentimientos de soledad

Intentos de suicidio (uno o más) en los últimos 12 meses según sentimiento de soledad (en porcentajes de estudiantes). GSHS, Uruguay 2012

IAE	Situación de soledad (%)	
	Sí	No
Sí	19,4	6,3
No	80,6	93,7
TOTAL	100	100

Convivencia, participación y formación ciudadana. Informe del Primer Censo de Convivencia y Participación

Nilia Viscardi - Nicolás Alonso

ANEP

2012

Marco conceptual

Litichever (2013, en Viscardi y Alonso, 2015) habla de la convivencia como la forma más democrática de establecer vínculos, lo que implica trabajar sobre la discriminación, el reconocimiento de la diversidad sexual, de los derechos humanos y el respeto mutuo en el ámbito escolar, principalmente, a diferencia del *paradigma* de la disciplina escolar.

El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) identifica el clima educativo como la segunda variable —luego del contexto sociocultural— más relevante a la hora de explicar los aprendizajes de los alumnos de tercero y de sexto de primaria.

Objetivo

Obtener información sobre la convivencia y la participación desde una perspectiva centrada en las dimensiones institucionales.

Soportes institucionales indagados: gestión, infraestructura y los recursos humanos y materiales disponibles.

La gestión se analiza a partir de los siguientes indicadores: trayectorias profesionales, naturaleza de los cargos y permanencia de los referentes institucionales.

Para analizar la convivencia y la formación ciudadana específicamente se analiza el conocimiento de las normas y reglas que estructuran la cotidianidad de los centros y la participación de los actores en su elaboración. También se analiza la relación entre la institución educativa y la familia.

Metodología

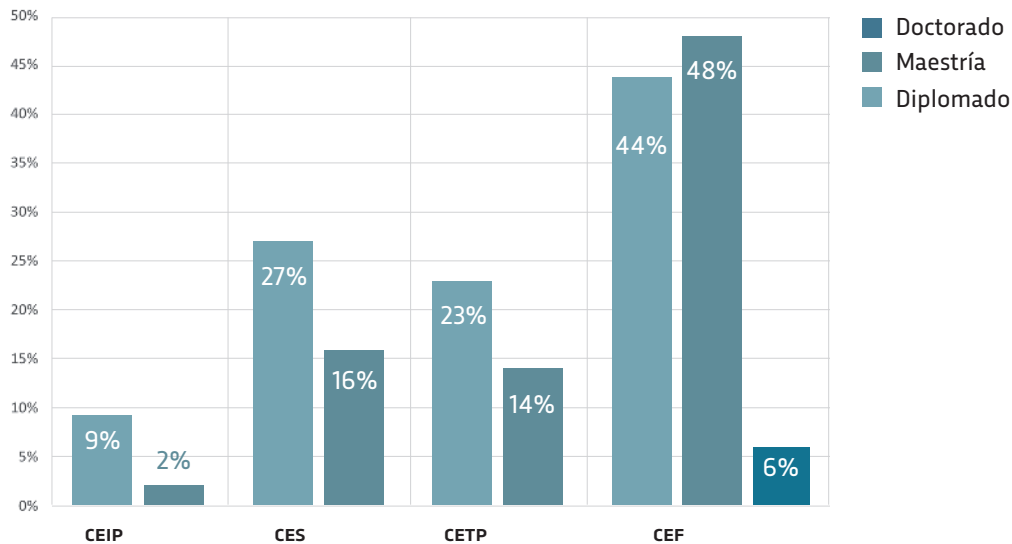
Censo, 1800 establecimientos (2/3 del total), si se mide a los alumnos «alcanzados» serían 3 de cada 4 alumnos del sistema. Se realizó en el CEIP, CETP, CES, CFE. Cada centro educativo nombraba un referente que completaba el formulario, normalmente lo hizo el director del centro.

Hallazgos

- Direcciones: feminización (92% primaria; 80% secundaria; 78% formación docente; 48% educación técnica); mayores de 51 años (más del 50%, salvo primaria 34%); titulación de grado (100% primaria, 96% formación docente, 94% secundaria, 80% educación técnica); títulos de maestría (2% primaria, 16% secundaria, 44% en formación docente y 14% educación técnica). Estabilidad en el cargo (75% primaria, 71% secundaria, 67% formación docente y 24% educación técnica) (ver gráfica 9).

GRÁFICA 9. Titulación de posgrado por subsistema

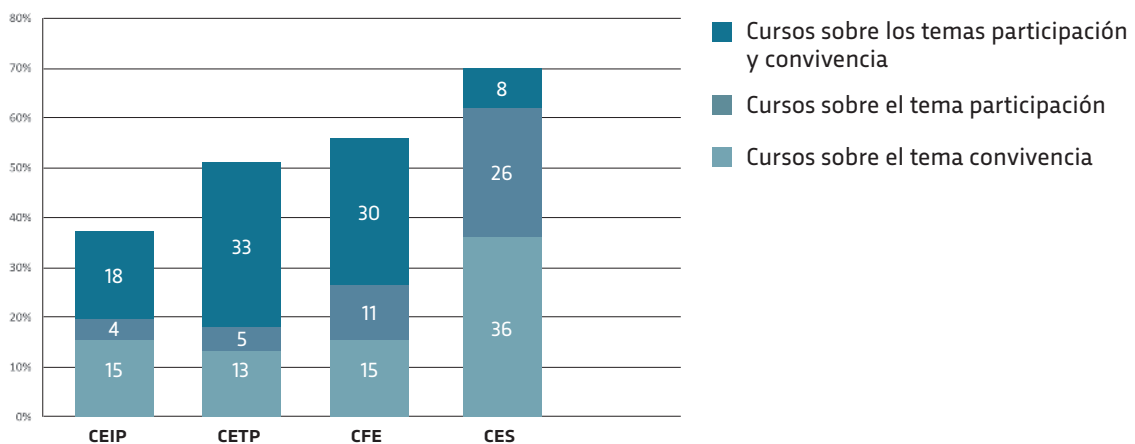
Titulación de posgrado de los referentes. Porcentaje de referentes institucionales en el estudio censal con título de posgrado, según Consejos de Educación de ANEP



- Formación en convivencia: 70% secundaria, 56% formación docente, 51% educación técnica y 37% primaria (ver gráfica 10).

GRÁFICA 10. Cursos específicos sobre participación y convivencia por subsistema

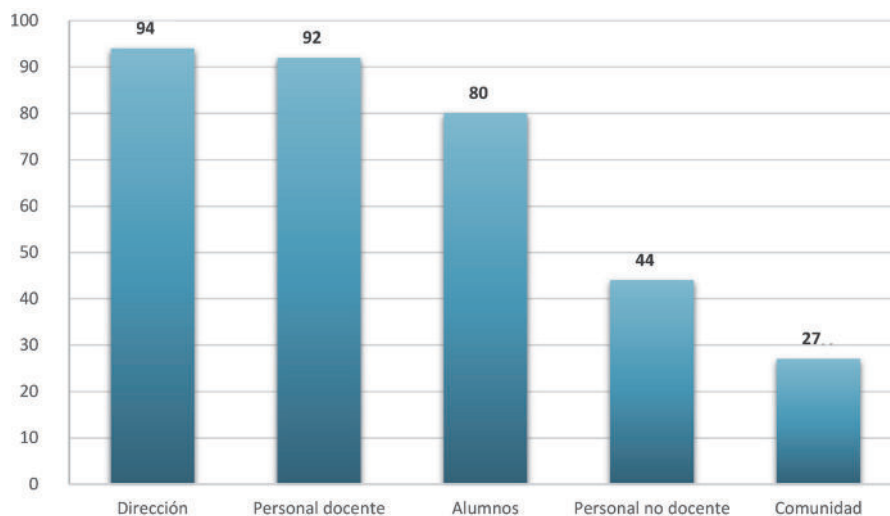
Porcentaje de referentes institucionales en el estudio censal que asistieron a cursos de convivencia y/o participación, según Consejos de Educación de ANEP



- Matrícula: el 54% de los liceos tiene más de 600 alumnos.
- Promedio de funcionarios por liceo: 76 profesores, 10 adscriptos, 1 técnico (psicólogo, trabajador social o educador social) y 6 administrativos.
- Conformidad con el estado general de la edificación (100% en formación docente, 89% en secundaria, 88% en educación técnica y 85% en primaria).
- Conectividad Red Ceibal: arriba del 90%; banda ancha 60% entre los diferentes sistemas.
- Recursos materiales faltan en cantidad y no en calidad, lo que más se reclama son las pc o laptops.
- En casi el 50% de los liceos no hay un centro cultural cerca (biblioteca, casa de la cultura, teatro, cine, museo u otro). Sí hay centros deportivos en el 62% (plazas de deportes, plaza pública).
- Cuentan con servicio 222 el 48% de los liceos y el 35% de las escuelas técnicas. El 62% de los directores de liceo desean disponer recursos humanos para seguridad que operen como mecanismo de disuasión.
- Las palabras más nombradas al pensar en la convivencia fueron: *respeto, acuerdos, reglas, conflictos, organización, horarios, escucha, higiene, modales, diálogo, compañerismo, diversidad*. Concluyen los autores que la prioridad dada al orden marca una gramática de reglas orientada a la disciplina del cuerpo y de la institución.
- Elaboración de normas: 94% dirección, 92% participan docentes, 80% alumnos, 44% no docentes y 27% la comunidad.

GRÁFICA 11. Participación en la elaboración de normas

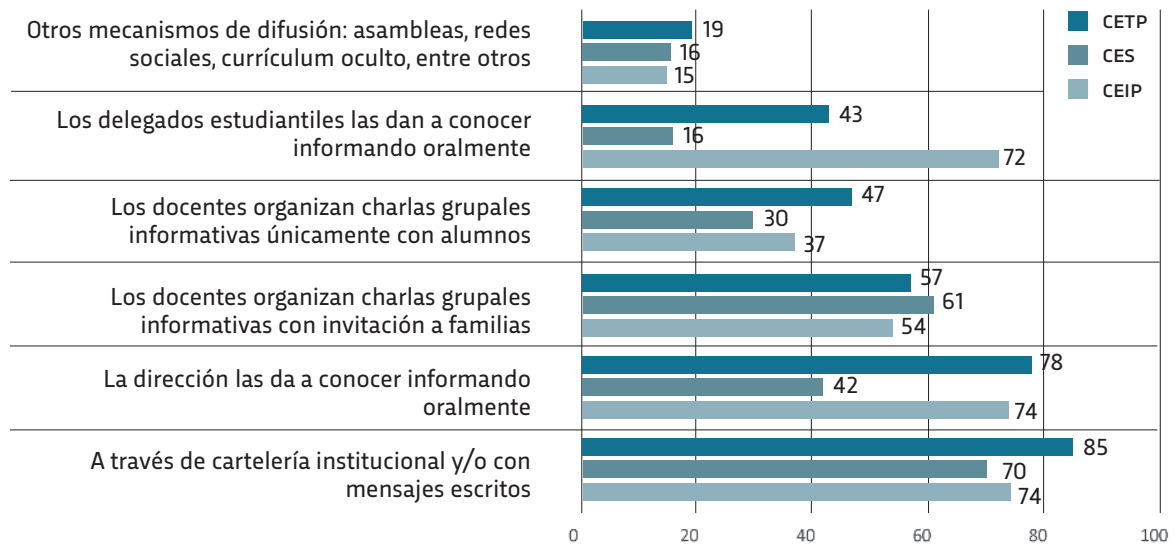
Elaboración de normas escolares en los centros educativos en el CES
Porcentaje de centros educativos censados de acuerdo a la participación de distintos actores en la elaboración de las normas institucionales



- Difusión de las normas: cartelería y charlas de docentes (ver gráfica 12).

GRÁFICA 12. Difusión de las normas por subsistema

Difusión de normas escolares en los centros educativos. Porcentaje de centros educativos censados de acuerdo a la utilización de distintos mecanismos de difusión de las normas institucionales, según Consejos de Educación de ANEP



- El 80% de los directores opina que tiene un relacionamiento adecuado con las familias y una alta respuesta a las convocatorias (entre 65% y 95%).
- Consejos de Participación: se instalaron en el 69% de los centros y en el 38% de los liceos lograron llegar a las seis reuniones en un año.

Hostigamiento en centros educativos

Facultad de Psicología, Universidad Católica del Uruguay
Gabriel Barg
2013

Metodología

Muestra: 10 centros de secundaria y educación técnica de Montevideo e interior.

Hallazgos

- Los alumnos agresores duplican en repetición la media del centro.
- El 15% de los alumnos de ciclo básico participa de la dinámica de acoso: 10% como acosador y 5% como acosado.
- El agresor es víctima de maltrato en su casa y sobreinterpreta muchas conductas de sus pares como posibles amenazas. Es disruptivo en las aulas, presenta dificultades de concentración, puede sufrir de depresión y es posible que tenga dificultades de adaptación social.
- Las agresiones recurrentes son conductas predictoras de fracaso escolar, problemas de adicción y con la ley.
- Las víctimas tienen dificultades en las habilidades sociales.
- Normalmente las consecuencias a largo plazo para las víctimas son la depresión y la ansiedad social.
- El contexto social no correlaciona con mayores niveles de acoso, pero sí con un aumento de la violencia física.
- La edad promedio del acoso escolar se da en primero de liceo, aunque empieza a los 9 o 10 años, cuando surgen los liderazgos y las cuestiones de poder dentro del grupo.

Tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ)

MIDES-INJU
2013

Marco conceptual

Esta encuesta tiene dos antecedentes: 1990 y 2008.

Objetivo

Construcción y difusión de conocimientos sobre la situación de las juventudes en Uruguay.

Metodología

Encuesta basada en muestreo realizado con la colaboración del INE, del INEED y de la Cátedra de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales.

Encuesta aplicada a 3824 jóvenes de 12 a 29 años (27% de la población total), de localidades de más de 5000 habitantes.

Hallazgos

- El 50% de los adolescentes y jóvenes viven en hogares con ambos padres.
- El 86% de los adolescentes del quintil 5 (mayores ingresos) egresa de secundaria y del quintil más pobre, el 17%.

- Cursando nivel terciario del quintil es 5= 28%; del quintil 1= 4%.
- Ha mejorado la cobertura desde la primera encuesta de 1990, cuando el 31% asistía a un centro de enseñanza. En la encuesta de 2013 aumentó al 50%.
- Los jóvenes de quintiles más bajos repiten más en primaria y secundaria (50%), en primaria en los de mayores ingresos es 10 veces menor y en secundaria es 2,5 veces menor.
- Asistencia a clases particulares. Del quintil 5= 68%, del quintil 1= 33%.
- En la realización de cursos extracurriculares en informática, arte y música e idiomas la diferencia por quintiles de ingreso también es muy alta. La mayoría expresa que lo hace porque le gusta o porque le asegura un mejor futuro.
- El 30% de los jóvenes tiene predisposición a emigrar. Este porcentaje en el quintil 5 es de 47%. Esta predisposición responde a encontrar el trabajo que quiere, a conseguir un futuro mejor o estudiar y formarse.
- Casi 1/3 de los varones está de acuerdo con la afirmación de que las mujeres no deberían trabajar y sí atender la familia y los hijos. En el quintil 1 este porcentaje es de 35%, mientras que en el quintil 5 es de 9%.
- El 15% de los adolescentes y jóvenes consultó a un profesional de salud mental en el último año. Es mayor en los adolescentes y disminuye a medida que aumenta la edad. Mientras que el porcentaje de adolescentes que consulta al psicólogo llega al 30% en el quintil 5, en el quintil 1 es la mitad. El 5% consultó a un psiquiatra en el último año.
- Uno de cada 10 jóvenes se ha sentido triste o desesperado durante dos semanas consecutivas o más al punto de dejar de hacer sus actividades habituales. Esto es mayor en los quintiles menos favorecidos (el quintil 1 duplica al quintil 5).
- El 17% de adolescentes y jóvenes manifiestan participar de actividades estudiantiles. El porcentaje de adolescentes y jóvenes que participa en actividades de voluntariado es de 66%. La participación en diferentes actividades decrece con la edad salvo en lo que tiene que ver con voluntariado y actividades políticas (ver tabla 14).

TABLA 14. Participación de adolescentes y jóvenes por edad, en porcentajes

	Entre 12 y 14 años	Entre 15 y 19 años	Entre 20 y 24 años	Entre 25 y 29 años
Iglesia u organizaciones religiosas	17,6	11,0	8,9	10,1
Sociocomunitarias-barriales	3,9*	3,9	2,5	4,9
Artístico-culturales o de un grupo musical	10,4	8,8	6,9	7,1
Asociación juvenil	8,2	5,1	2,3	1,9
Barra vinculada a algún deporte	27,5	20,6	13,0	11,9
Actividades recreativas	26,7	22,1	16,4	19,3
Organizaciones benéficas o voluntarias	6,7	10,7	8,8	10,4
Marchas o concentraciones en la vía pública	2,7*	4,4	5,9	9,0

* Menos de 30 casos.

- Dentro de las instituciones, las educativas son las que más confianza generan en los adolescentes y jóvenes. Cuanto más chicos son, más confianza les genera (ver tabla 15).

TABLA 15. Confianza en las instituciones

Porcentajes de adolescentes y jóvenes que sí confían en diversas instituciones según grupos de edad.* Uruguay, 2013

	Total	12 a 14	15 a 19	20 a 24	25 a 29
Escuela / Liceo / Universidad	74,2	84,4	77,4	70,6	67,9
ONG	59,1	62,2	61,7	57,2	56,4
Medios de comunicación	54,2	72,4	61,5	48,0	41,1
Movimiento estudiantil	46,1	60,8	50,4	43,0	35,4
Bancos	44,7	53,5	44,9	43,7	39,9
Empresas multinacionales	36,2	47,8	37,5	34,3	29,4
Fuerzas Armadas	33,6	51,8	38,7	25,6	24,9
Justicia	31,6	47,9	32,3	26,4	25,9
Iglesias	30,5	49,9	29,6	28,8	21,0
Policía	29,3	43,8	31,7	23,2	23,8
Gobierno nacional	28,4	30,1	26,3	25,7	32,3
Sindicatos	28,0	30,9	27,7	29,3	25,1
Gobierno municipal	23,5	33,4	24,7	19,8	19,6
Parlamento	20,8	33,3	23,1	13,5	11,0
Partidos políticos	18,4	31,4	22,4	11,8	12,8

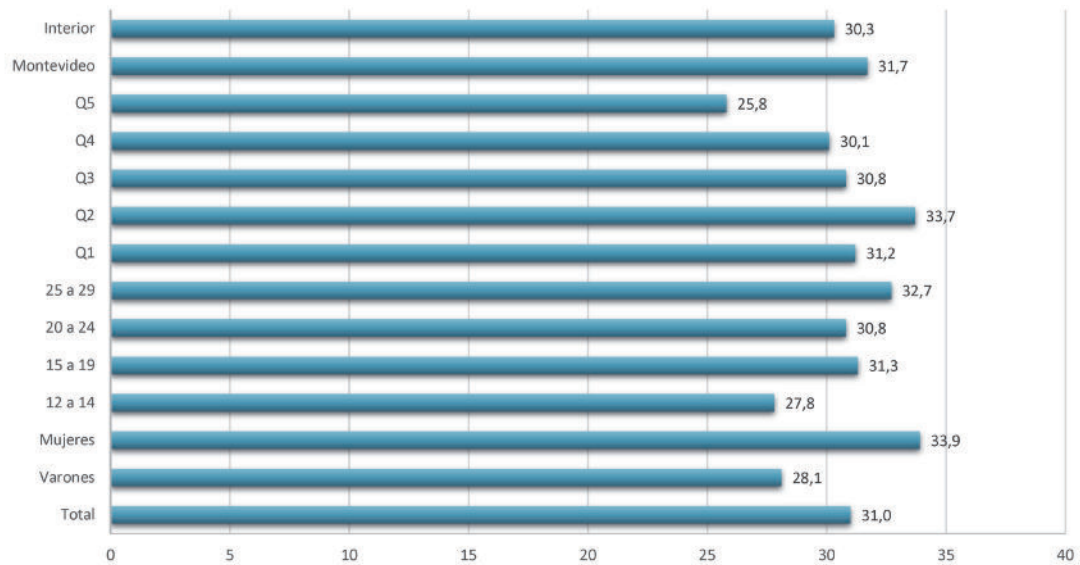
* El porcentaje fue construido a través de la suma de los porcentajes de adolescentes y jóvenes que expresaron, en una escala de 1 a 5, los valores de 4 y 5, donde 1 es «Nada de confianza» y 5 es «Mucha confianza».

Fuente: INE-ENAJ, 2013.

- Los jóvenes se sienten más inseguros, el 60% cree que ha desmejorado la seguridad pública. En contrapartida, el 53% cree que la libertad personal ha mejorado mucho.
- Casi el 40% de los encuestados no se siente identificado con ningún grupo, 19% con un conjunto musical, 17% con un club deportivo y 5% con un grupo político.
- Primera relación sexual: los varones a los 15 años y las mujeres a los 17. En el quintil 1 el promedio es a los 15 años, en el quintil 5 el promedio es casi 17 años. El 90% utiliza métodos anticonceptivos, si bien en el quintil 1 es más cercano al 80% y en el quintil 5 es más cercano al 100%.
- El 31% se ha sentido discriminado: cuanto más chico la sensación es menor; las mujeres se sienten más discriminadas que los varones (ver gráfica 13).
- El espacio donde se sintieron más discriminados fueron los centros educativos (64%). El principal motivo fueron características físicas, seguido por la vestimenta, el color de piel y no tener dinero (ver gráfica 14).

GRÁFICA 13. Porcentaje de alumnos discriminados

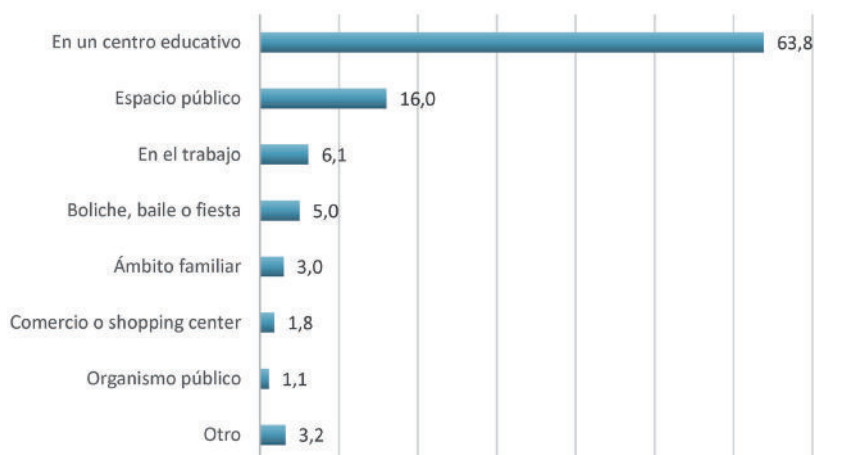
Porcentaje de adolescentes y jóvenes que fueron alguna vez discriminados según sexo, grupos de edad, quintiles de ingreso per cápita* y área de residencia. Uruguay, 2013



Quintiles de ingresos de los hogares de los que provienen los jóvenes con valor locativo (sin servicio doméstico).
Fuente: INE-ENAJ, 2013.

GRÁFICA 14. Lugares donde se produce la discriminación

Distribución porcentual de los ámbitos donde los jóvenes se sintieron discriminados. Uruguay, 2013



Fuente: INE-ENAJ, 2013.

- Espacios de esparcimiento de los adolescentes de 12 a 14 años: el 82% indica la rambla, un parque o plaza; un shopping 54%; las ferias 56%; la cancha de fútbol 52%; el cine 35%; recitales 16%; museos-muestras 23%; ir a ver otro deporte 27%.
- El 100% de los jóvenes del quintil 5 tiene celular y 81% de los del quintil 1. El 60% tiene conexión a internet.
- Casi la mitad de adolescentes y jóvenes realiza alguna actividad física o practica algún deporte (sin considerar las prácticas realizadas en el establecimiento educativo). Hay una gran diferencia entre los varones y las mujeres: 60% frente a 33%. También el quintil 5 duplica al quintil 1.

Convivencia: herramientas para el diagnóstico y estrategias participativas

Brito, F - Brum, S. - Ibarra, R. - Noya, J. - Silva, K.

2014

Consejo de Educación Secundaria y UNICEF Uruguay

Marco conceptual

Se parte de entender el acoso escolar encuadrado en la convivencia escolar.

Las conductas violentas, incluido el acoso escolar, son parte de la realidad de las instituciones educativas. Es necesario conceptualizar las situaciones para identificarlas, cuantificarlas y tomar decisiones para prevenirlas y actuar con una perspectiva pedagógica.

Objetivos

- Conceptualizar el tema de convivencia y acoso escolar
- Medir la incidencia del acoso escolar en estudiantes de ciclo básico en Uruguay.

Metodología

Población: los estudiantes de ciclo básico de las localidades de más de 5000 habitantes del territorio nacional.

Muestreo: probabilística sobre la información suministrada por los centros. Se aplicaron 2677 cuestionarios (1293 en el área metropolitana y 1384 interior).

Instrumento: encuesta, cuestionario autoadministrado en las salas de informática, basado en el usado en Europa (ej. Defensor del Pueblo Español).

Hallazgos

- No hay diferencias por región, la edad promedio de las víctimas es entre 13 y 14 años y de los agresores entre 13 y 15 años.
- El 58% vive en familias nucleares; el 28% en hogares monoparentales con jefas de hogar. Cuatro de cada diez estudiantes provienen de nuevas configuraciones familiares (ver gráfica 15).

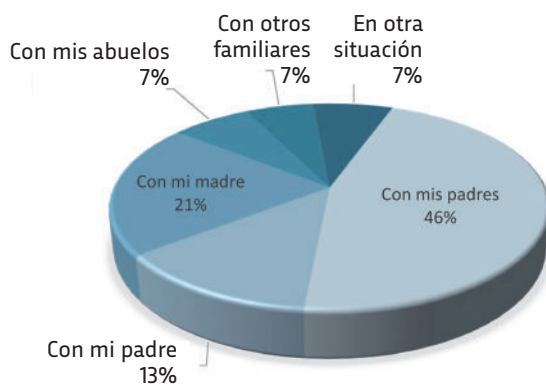
GRÁFICA 15. Estructura familiar



- No existe relación entre ser víctima de acoso escolar y la estructura familiar; entre los hostigadores sí hay una correlación con provenir de una configuración familiar diferente a la tradicional (ver gráficas 16 y 17).

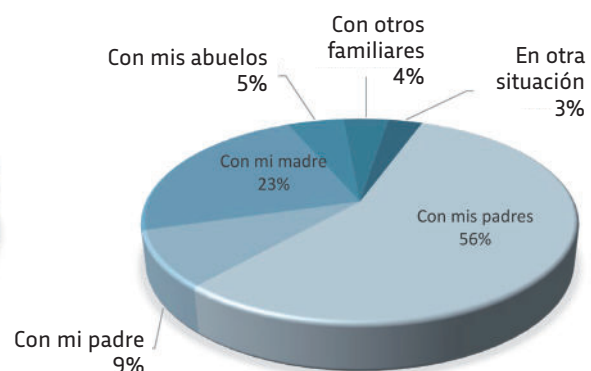
GRÁFICA 16. Estructura familiar y acosadores

Agresores y estructura familiar



GRÁFICA 17. Estructura familiar y víctimas

Estructura familiar de las víctimas de acoso escolar



- El 75% de los alumnos siente que su familia está presente en su vida («involucramiento familiar alto», índice generado por la Junta Nacional de Drogas).
- Dos de cada 10 víctimas tienen padres poco involucrados, mientras 6 de cada 10 hostigadores tienen padres poco presentes en sus vidas. Es decir, la agresión hacia los pares disminuye cuanto más involucrados están los padres en la vida de sus hijos (ver tabla 16).

TABLA 16. Involucramiento familiar y acosadores

Acoso escolar - Agresores por involucramiento familiar

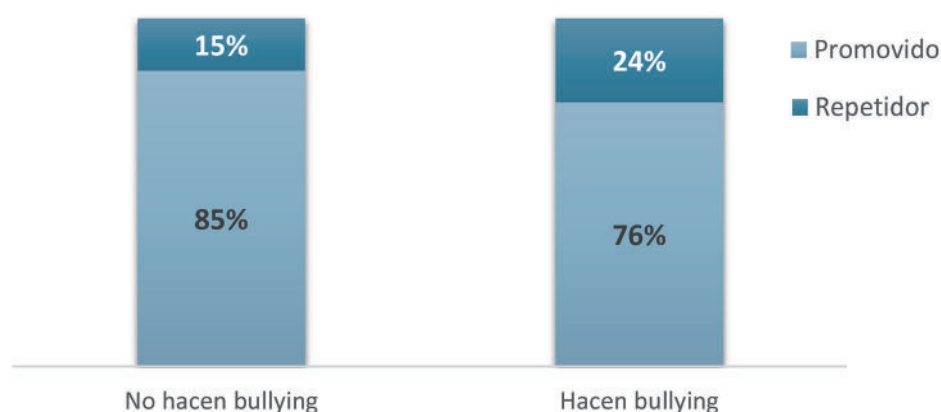
	Involucramiento de la familia		Total
	Bajo	Alto	
No hacen bullying	23%	77%	100%
	534	1745	2279
Hacen bullying	57%	43%	100%
	81	60	141
Total	25%	75%	100%
	615	1805	2420

- No se encontraron correlaciones por contexto socioeconómico cultural con la mayor victimización o involucramiento como acosadores.
- Rendimiento académico destacado va descendiendo a medida que avanzan en el tránsito educativo: 40% en primero, 19% en segundo y 16% en tercero. Posibles hipótesis explicativas: crecimiento de exigencia académica o identificación negativa de los buenos estudiantes a nivel social.
- En el turno matutino hay mejores rendimientos y menor número de repetidores. También es mejor en el interior respecto a Montevideo. Asimismo, las mujeres muestran un mejor rendimiento que los varones.
- Respecto a la variable familiar, los alumnos con familias nucleares muestran mejores resultados académicos (67% frente a 54%). Lo mismo pasa con el involucramiento familiar: cuanto más alto es menor la probabilidad de repetición (14% frente a 22%). El 29% de los alumnos con alto rendimiento académico reconocen tener padres involucrados, lo que sucede en el 16% de quienes presentan bajo rendimiento.

- No existe correlación entre el rendimiento académico y el ser víctima de acoso escolar.
- Hay diferencias entre los acosadores: los repetidores reconocen que agreden más a sus pares. En cuanto al rendimiento académico, los acosadores muestran una leve tendencia a tener menores calificaciones, sin embargo lo más relevante es que hay muchos estudiantes con buenas calificaciones que reconocen que molestan a sus pares. Esto deconstruye uno de los principales mitos respecto a que los acosadores siempre son los peores estudiantes (ver gráfica 18).

GRÁFICA 18. Situación académica de los acosadores

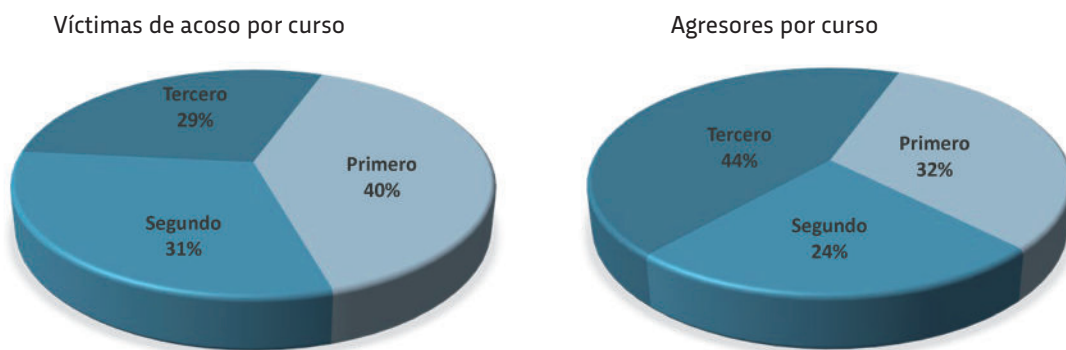
Agresores según situación académica



- El 9% de los alumnos manifiesta que sus compañeros son indiferentes con ellos de manera sistemática. Solo 2% reconoce acosar a sus pares mediante la exclusión. No hay diferencias entre el interior y Montevideo y el área metropolitana. Tampoco hay diferencias por sexo entre las víctimas. Es más común entre los 13 y 14 años. Sí parece haber una correlación con el hecho de tener amigos: 19% no tiene amigos, 8% tiene dos o tres amigos, 3% tiene bastantes amigos y el 1% tiene muchos amigos.
- El 27% de los alumnos reconoce que es acosado de manera verbal por sus pares, situación que es levemente mayor en los varones y con mayor concentración entre los 13 y 14 años. Los alumnos con rendimiento alto reciben menos hostigamiento verbal que los alumnos con rendimiento bajo. Tener pocos amigos también en este caso se correlaciona con ser víctima de este tipo de acoso.
- El 3% reconoce que lo han agredido dañando o robando sus pertenencias. Solamente 1% reconoce realizar este tipo de agresiones.
- El 1% de los alumnos manifiesta que sufre agresiones físicas por parte de sus compañeros. El mismo porcentaje reconoce que agrede de este modo. Los involucrados son principalmente hombres y es más común entre los 13 y los 14 años.

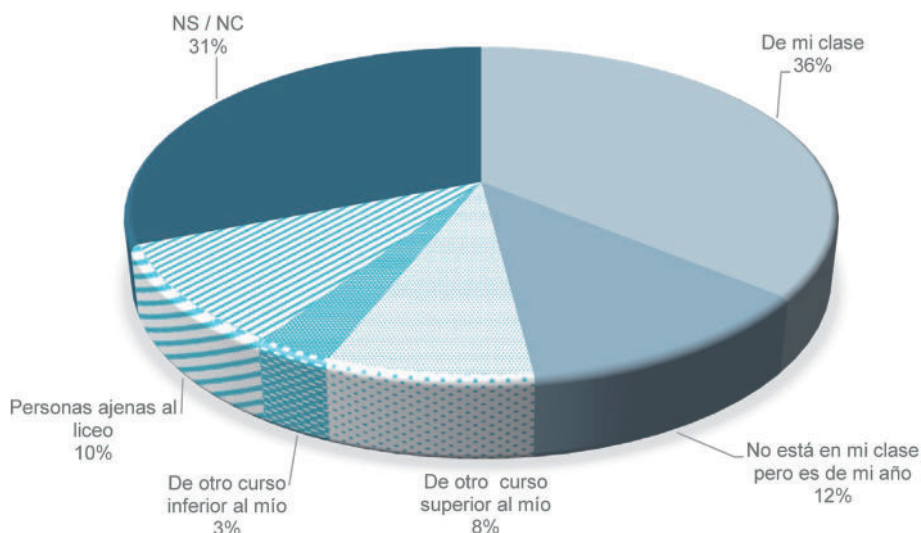
- Es significativo que los alumnos de primer año denuncien más situaciones de acoso (40% frente a 29% de tercero) y los de tercero reconozcan más ser acosadores (44% frente a 24% en segundo) (ver gráfica 19).

GRÁFICA 19. Distribución de víctimas y acosadores por curso



- La mayor parte de las víctimas (36%) dice que los agresores son sus compañeros de clase; mientras 10% manifiesta que son personas ajenas al liceo (ver gráfica 20).

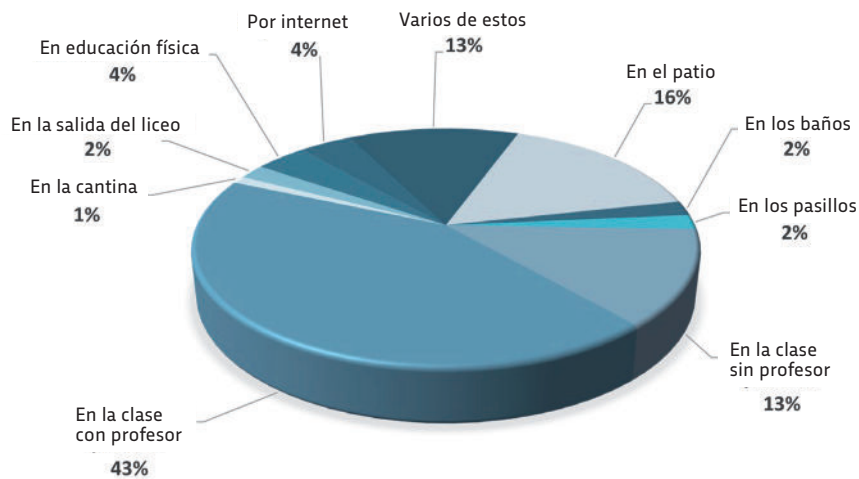
GRÁFICA 20. Origen de los acosadores



- La mayor parte de las agresiones se da en el aula en presencia del docente o no (ver gráfica 21).

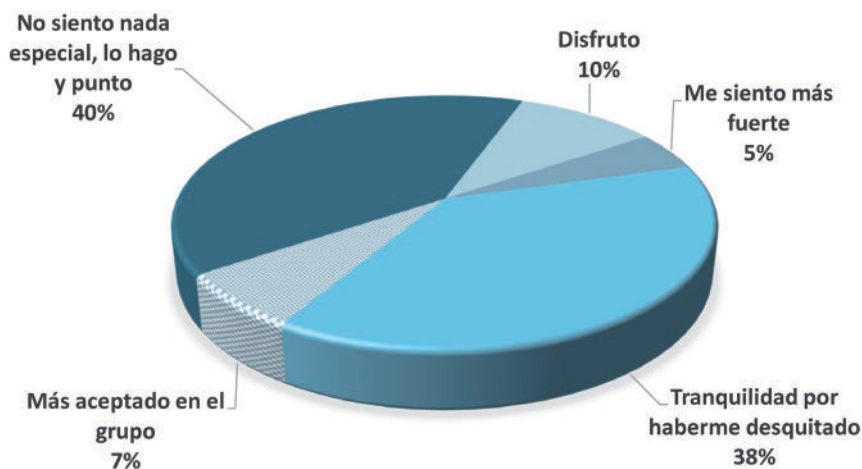
GRÁFICA 21. Espacios donde se dan las agresiones

Lugares de agresión mediante mecanismos de exclusión



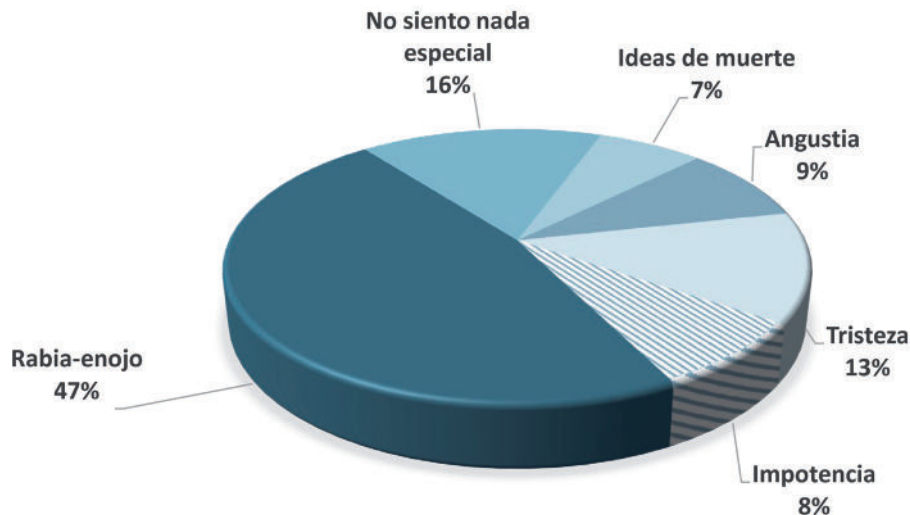
- El 24% de los estudiantes manifiesta que tuvo miedo de asistir al liceo, y al 5% le pasó más de tres, cuatro veces o casi todos los días. El motivo principal del miedo es el fracaso escolar, sin embargo 7% manifiesta que es por miedo a uno o varios compañeros.
- Respecto a los sentimientos de los agresores, la mayoría afirma que no siente nada, seguida por quienes dicen que los tranquiliza. Otros expresan que disfrutan o se sienten más fuertes al hacerlo.

GRÁFICA 22. Sentimientos de los acosadores



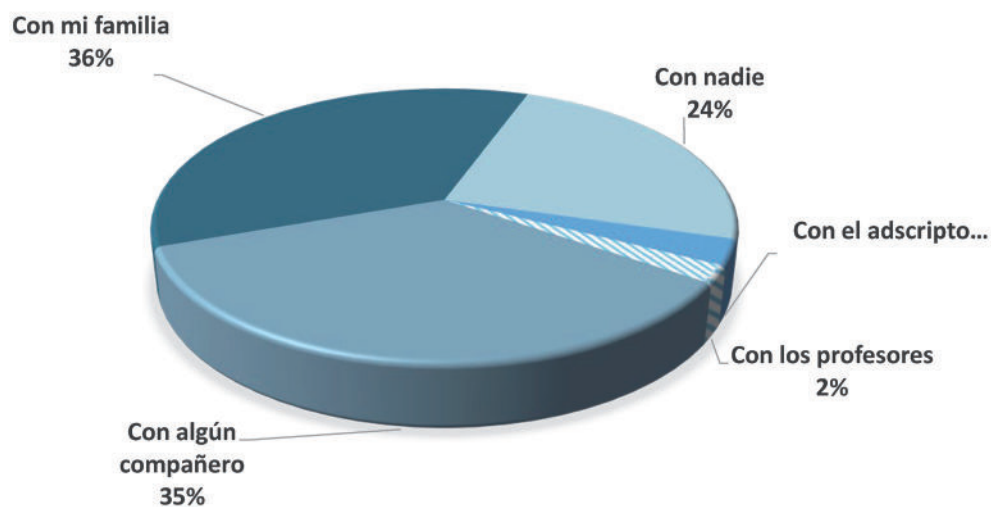
- Las víctimas manifiestan que ante la agresión sienten ira (47%), tristeza o angustia (22%), 8% impotencia y 16% no siente nada especial. Entre los estudiantes encuestados, 7% manifiesta que tiene ideas de muerte (1,7% del total de alumnos de ciclo básico del país) (ver gráfica 23).

GRÁFICA 23. Sentimientos de los acosados



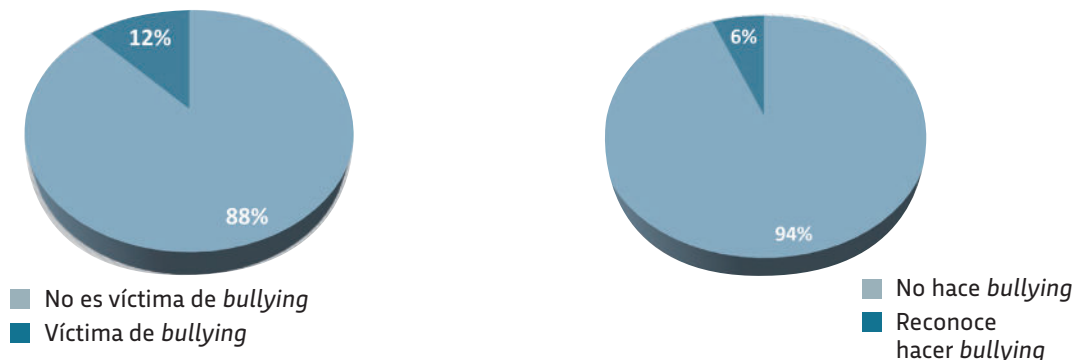
- El 80% de los estudiantes dice que se lleva bien o muy bien con los adultos del centro; solo 2% manifiesta que se lleva mal o muy mal. Sin embargo no hablan con ellos de sus problemas (ver gráfica 24).

GRÁFICA 24. Con quién hablan de la agresión



- El 12% de los estudiantes de ciclo básico reconocen que son víctimas de acoso escolar y el 6% que son acosadores (ver gráfica 25).

GRÁFICA 25. Víctimas y acosadores en Uruguay



Hacia una política de prevención de la violencia en Uruguay

Universidad de Cambridge - ANEP - Dpto. de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República

Nicolás Trajtenberg y Manuel Eisner
Informe 2014 (trabajo de campo en 2013)

Marco conceptual

El estudio *m-proso* (Proyecto sobre desarrollo social de niños y jóvenes en Montevideo) aplicado en Uruguay se basa en el *z-proso*, modelo conceptual de la delincuencia y el comportamiento violento. Es una explicación que intenta identificar procesos causales que no pueden observarse a simple vista. Este modelo se aplicó por primera vez en Zúrich.

En los procesos individuales distinguen cinco mecanismos mentales específicos: 1) diferencias de personalidad en términos de aversión al riesgo, miopía, impulsividad (autocontrol); 2) estrategias cognitivas que neutralizan y legitiman el delito o las conductas violentas (desvinculación moral); 3) emociones como culpa, vergüenza, confianza, empatía (emociones morales); 4) habilidades personales para enfrentar conflictos y problemas (habilidades de resolución de problemas); 5) creencias sobre ventajas-beneficios y desventajas-costos (evaluación y toma de decisiones).

Es importante comprender las causas (Wikström, 2011) y que los procesos solo tienen relevancia causal cuando afectan a las características individuales o a la estructura de la situación. Este nivel incluye acontecimientos vitales, contexto familiar y estilo de crianza familiar, relación con los pares, consumo de medios de comunicación, dinámica en el centro educativo y estilo de vida y patrones de actividades de rutina. Finalmente, el contexto social más amplio es el tercer nivel y el más distante, y se refiere al contexto socioeconómico de la familia y las características del barrio.

Identifican dos tipos de conductas agresivas que cometen los jóvenes: violencia grave sin importar el contexto o el escenario y comportamiento agresivo, dominante y dañino contra los compañeros en el contexto del centro de estudio (insultos, robos, golpes): lo que se conoce como *bullying* o acoso escolar.

Los autores mencionan que estas conductas pueden observarse ya a partir de educación inicial.

Por otra parte señalan la dificultad de medir la diferencia de poder como uno de los elementos diferenciales del acoso escolar, ya que pueden ser muy sutiles: popularidad, confianza en sí mismo y aptitudes verbales, más que de tamaño físico-fuerza.

Objetivos

- Medir la delincuencia, la violencia, la victimización y el acoso en los centros educativos.
- Establecer escalas de factores de riesgo para victimización y perpetración.

Metodología

Población: estudiantes de liceos públicos, escuelas técnicas y liceos privados: 2204 adolescentes de tercer año de liceo, de 87 clases, un grupo por centro. La muestra se compone de 32% de liceos privados, 63% de liceos públicos y 4% de educación técnica.

Advertencia sobre los cuestionarios autoadministrados: pueden verse alterados por el recuerdo incompleto y las tendencias a dar respuestas como la deseabilidad social (las que se creen más favorables y más positivas). Hubo 17% de ausentismo en las clases al momento de la aplicación: eso puede afectar los resultados. También existió dificultad en la extensión del tiempo de aplicación: de julio a setiembre.

Se preguntó desde la óptica de la víctima y desde la del perpetrador.

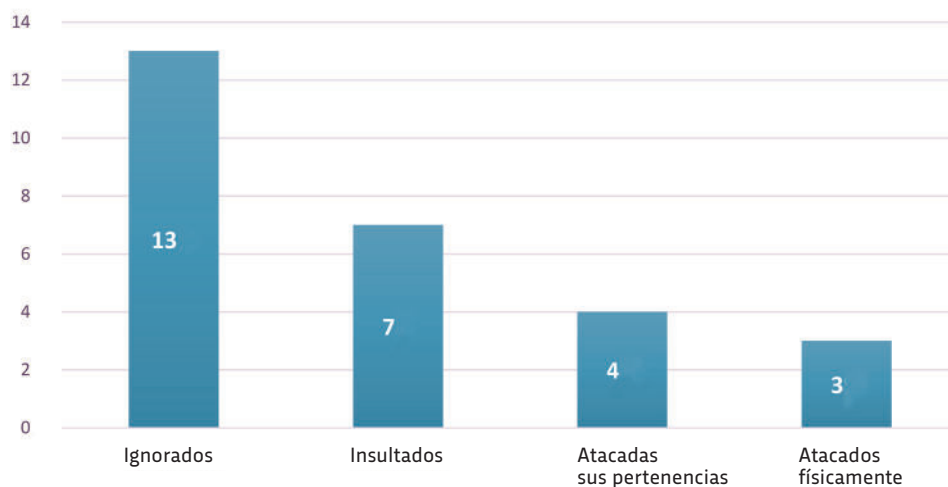
Hallazgos

- El 60% de los encuestados vive con ambos padres, 37% en hogares monoparentales.
- Educación de los padres: uno de los padres del 31% de los estudiantes tiene título universitario, ninguno de los padres culminó la educación primaria del 11%.
- El 40% de los alumnos encuestados presentó rezago escolar.
- Criterio de victimización: ha sufrido un evento o más en un año, según la medida más utilizada en epidemiología.
- Castigos corporales en la crianza: 21% cachetada; 17% tirón de pelo u orejas; 7,3% golpe con objeto; cualquier castigo corporal 28%.
- El 19% dice que el maltrato ocurría raras veces; 7% a veces y 2% a menudo o muy a menudo. A diferencia de lo que sucede en Estados Unidos y Europa, no hay correlación con el nivel socioeconómico ni con la educación de los padres. Sí la hay con el vínculo entre los padres: a mayor conflictividad conyugal, mayor castigo corporal a los hijos.
- Depresión como consecuencia: se evaluó a partir de cuatro ítems: frecuencia de episodios de llanto, se siente infeliz, se siente solo o estaba preocupado. A mayor castigo corporal, mayor probabilidad de sufrir depresión.

- La victimización por acoso escolar se midió con cinco ítems basados en el cuestionario de Olweus: te ignoraron o te excluyeron a propósito; se rieron de vos, te insultaron o se burlaron de vos; te golpearon, mordieron, patearon o tiraron al piso; te sacaron, rompieron o escondieron cosas a propósito, te acosaron sexualmente.
- Frecuencia en el último año. Las respuestas se dieron en una escala de Likert de 6 puntos que iba de nunca; 1 o 2 veces, a más de una vez por semana y casi a diario. Toma como referencia a quienes sufrieron un episodio al menos una vez al mes.
- El 3% ha sufrido agresión física y el 13% ha sido ridiculizado. En general la quinta parte de los adolescentes reportan alguna experiencia de *bullying*. Los varones experimentan más agresiones físicas directas o indirectas (hacia sus objetos) mientras que la exclusión, la agresión verbal y el acoso sexual no muestran diferencias entre varones y mujeres.
- La discapacidad es un factor condicionante para ser víctima de acoso (31% frente a 19%).
- Consecuencias de ser víctima de *bullying*: depresión (abstinencia, ansiedad y desesperación). Hay una fuerte correlación entre la victimización y la probabilidad de depresión, se sienten más tristes, solos y melancólicos. Aunque advierten que la relación puede ser inversa, ya que el sentirse así los hace más vulnerables.
- El 78% de los jóvenes reportó que nunca había sido agredido físicamente y 88% que nunca había sido acosado sexualmente.
- Al menos una vez en el último año, 38% experimentó robos o destrucción de sus pertenencias, 46% fue ignorado o excluido (lo consideran menos grave) y 62% fue insultado.
- En el último mes, el 13% sufrió que lo ignoraran, 7% que lo insultaran, 4% que atacaran sus pertenencias, 3% que lo agredieran físicamente (ver gráfica 26).

GRÁFICA 26. Víctimas de agresiones en el último mes

Si se focaliza en los que lo sufrieron en el último mes:



- Los alumnos que sufren exclusión normalmente también son insultados o golpeados.
- Operacionalizado el acoso escolar como las conductas que suceden al menos una vez al mes (según la literatura internacional) al margen del tipo de violencia: 20% de los alumnos han sido víctimas y 13% admite acosar habitualmente a otros.
- La mitad de los que reconocen ser acosadores frecuentes también son víctima de acoso, quizá por formar parte de grupos donde es común; también por venganza y por una probable característica de bajo autocontrol.
- Con relación a las instituciones educativas, no se encontraron diferencias significativas entre centros públicos y privados. Los alumnos con vínculos más débiles con sus compañeros tienen el doble de posibilidad de ser víctimas de acoso; los alumnos con rendimientos descendidos son más propensos a ser víctimas. Estar menos comprometido con el centro educativo muestra el doble de probabilidades de acosar a un compañero, al igual que quienes creen que el centro tiene poca legitimidad. La mala relación con los docentes y la falta de perspectiva sobre el aporte del centro para el futuro también influyen.
- Los que reconocen que acosan se escapan más de casa, roban en el centro educativo, portan armas, fuman tabaco, fuman marihuana, toman alcohol y pertenecen a una banda violenta mucho más que los que no son acosadores. Esto permite concluir que el fenómeno del acoso escolar no debería verse de manera aislada.
- En cuanto a la variable familiar: la supervisión débil por parte de los padres y la falta de vínculos emocionales se asocian con un mayor riesgo de que los alumnos estén implicados en situaciones de acoso. La presencia de refuerzos negativos de la conducta agresiva y de modelos a imitar en la resolución positiva de conflictos son factores protectores. Por otra parte, los conflictos entre los padres, la disciplina excesiva y los estilos de crianza autoritarios son factores de riesgo para implicarse en situaciones de acoso. En relación con las víctimas, es posible que la exposición a un entorno disfuncional en casa genere niveles de baja autoestima, ansiedad y pobres habilidades sociales, que a su vez aumentan el riesgo de ser excluido socialmente y de ser objeto de burlas en el liceo. La baja implicación de los padres —incluida la poca supervisión— otorga el doble de posibilidades de convertirse en acosadores.
- El castigo corporal en la crianza está correlacionado con la victimización por acoso (el doble); igual para ser acosadores.
- Las características individuales no parecen correlacionar con la victimización. Sí se halló correlación con los acosadores, que tienen menos autocontrol, pocas habilidades para manejar conflictos y menos creencias morales respecto a que está mal lo que hacen.

VII Encuesta Nacional sobre Consumo de Drogas en Estudiantes de Enseñanza Media

Junta Nacional de Drogas
2016

Metodología

Población objetivo: adolescentes de 13 a 17 años escolarizados de ciudades de más de 10 000 habitantes. Se aplicó en segundo de ciclo básico, primero y tercero de bachillerato (ver tabla 17).

TABLA 17. Muestra de la investigación

Distribución de la muestra teórica por grados y estratos según región.
Estudiantes de enseñanza media. Uruguay 2016

Región	Tamaño esperado de la muestra			
	Total	2CB	1BD	3BD
Total	6.945	2.776	2.432	1.737
Habilitados	1.039	434	343	262
Públicos	4.879	1.900	1.645	1.334
E. Técnicas	1.027	442	444	141
Montevideo	3.446	1.457	1.133	856
Habilitados	789	334	232	223
Públicos	2.287	982	727	578
E. Técnicas	370	141	174	55
Interior	3.499	1.319	1.299	881
Habilitados	250	100	111	39
Públicos	2.592	918	918	756
E. Técnicas	657	301	270	86

Herramienta: encuesta en 296 clases de 100 centros educativos, 5189 formularios respondidos.

Hallazgos

- Tres de cada diez estudiantes que consumieron alcohol en el último año declaran haberlo hecho para sentirse mejor o para integrarse a un grupo. Con una leve tendencia mayor en las mujeres que en los varones (ver tabla 18).

TABLA 18. Consumo de alcohol

Indicadores de consumo de alcohol. Estudiantes de enseñanza media Uruguay 2016, en porcentajes

Prevalencia vida	84,4
Prevalencia últimos 12 meses	69,3
Prevalencia últimos 30 días	47,2
Base: Total de la muestra	

Uruguay, 2016.

- Dos de cada diez estudiantes han consumido tranquilizantes (más las mujeres), en su mayoría ansiolíticos.
- Cuando se percibe que los padres toleran el abuso o consumo de alcohol se produce un mayor abuso (ver tabla 19).

TABLA 19. Actitud parental ante el consumo

Episodios de abuso de alcohol en los últimos 15 días según tolerancia de los padres. Estudiantes de enseñanza media. Uruguay 2016

Padres extremadamente o bastante molestos ante el abuso de alcohol	% de los estudiantes que abusan del alcohol
Sí, ambos padres	55,0
Sí, padre o madre	65,4
No, ninguno de los padres	70,4

Base: consumidores de alcohol en los últimos 30 días.

- La evidencia muestra que vivir en una casa donde se consume alguna droga aumenta la probabilidad de que los jóvenes consuman drogas («aprendizaje social de Bandura», por imitación). Sobre todo si no se acostumbra a usar la palabra observarán e imitarán los comportamientos, algo reseñado en el presente informe.
- En los menores de 15 años, el 34% consigue el alcohol en su casa, lo que muestra tolerancia, permisividad o indiferencia hacia el consumo de los hijos.
- Los vínculos primarios, la responsabilidad parental es el principal factor protector.

Informe Kids Online Uruguay. Niños, niñas y adolescentes conectados

UNICEF - AGESIC - Plan Ceibal - Universidad Católica del Uruguay - UNESCO
2018

Marco conceptual

Existe acuerdo a nivel internacional sobre el potencial de internet para el desarrollo humano, así como para reducir las inequidades socioeconómicas. También en que representa riesgos para los niños, niñas y adolescentes.

Aunque existe el convencimiento de que los niños deben disfrutar del derecho de libre expresión, su límite debe estar en no causar daño o lesionar los derechos o reputación de otros, lo que es importante a la hora de considerar el ciberacoso.

La CDN establece la protección contra todas las formas de abuso y negligencia; esto en la era digital se traduce, entre otras cosas, en evitar las conductas vinculadas con el hostigamiento, el odio y la intimidación.

Son escasas las legislaciones y los marcos regulatorios que garantizan los derechos de los niños y niñas en internet.

No se pregunta específicamente sobre acoso escolar, no encontraron *datos empíricos confiables sobre la prevalencia de estos fenómenos en la población de Uruguay.*

Metodología

Combina componentes cuantitativos y cualitativos.

Herramienta

Encuesta aplicada a NNA de entre 9 y 17 años y a un adulto a cargo, de una muestra representativa de hogares de localidades de más de 5000 habitantes.

Alcance

Muestra de 948 hogares, representativa de 437 918 niños, niñas y adolescentes de 295 454 hogares.

Cuestionarios

Uno para adultos, otro para niños de 9 a 12 años y otro para adolescentes de entre 13 y 17 años. Aplicados cara a cara con instrumentos electrónicos testeados previamente.

Instrumento cualitativo

Dinámicas y talleres *RErights*. Dinámicas grupales con niños de 10 a 12 y adolescentes de 13 a 17. Ocho talleres con NNA que asistían a instituciones educativas.

Kids Online Uruguay es un estudio empírico y sistemático sobre los riesgos y beneficios del uso de internet en niños uruguayos.

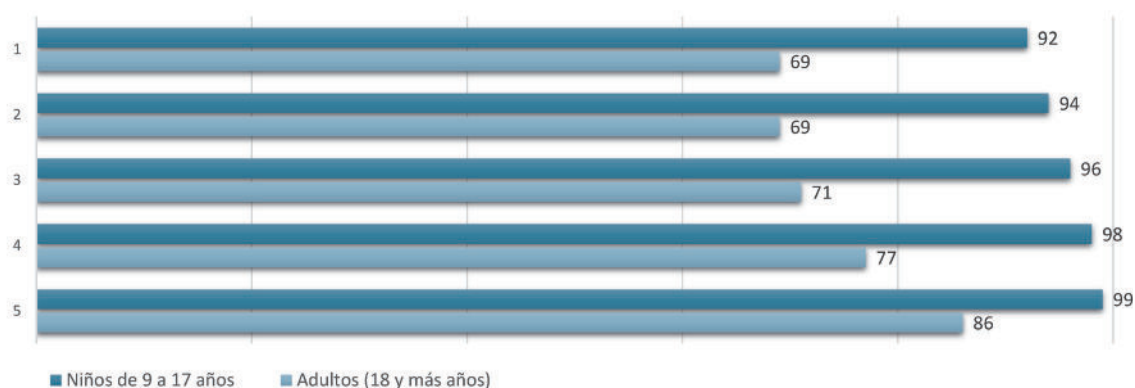
Hallazgos

- Todos los niños uruguayos se conectaron alguna vez a internet.
- El teléfono celular es el dispositivo más usado con el 83%; la laptop o notebook 73% y la PC 42%. El celular lo utilizan mucho: 50% casi todo el tiempo o varias veces al día.
- Los niños de 9 a 12: 10% usa laptop del Plan Ceibal y 80% tableta del Plan Ceibal.
- Los niños no son expertos en el uso de internet. El uso no es suficiente para desarrollar habilidades digitales efectivas. El concepto de *nativos digitales* fue popularizado por Prensky en 2001 y lleva, sin pretenderlo obviamente, a esa falsa conclusión.
- Creen que internet ofrece cosas buenas. Destacaron las oportunidades para realizar actividades en familia, comunicarse con familiares que están lejos, entretenerse y buscar información.
- Los niños reconocen sus dificultades para autorregularse en el uso, pero observan lo mismo en sus padres.

- Muchos niños son conscientes de los riesgos en internet. Los riesgos suelen ser tres: contactarse con extraños, exponerse a contenidos inadecuados, participar como hostigador o víctima de situaciones de ciberacoso.
- Tienen PC en casa el 92% del quintil 1 y el 99% del quintil 5. El 64% cuenta con conectividad en la casa. En la frecuencia de acceso efectivo (siempre que se desea) la diferencia entre los quintiles extremos es de 24% (ver gráfica 27).

GRÁFICA 27. Acceso a pc por quintil de ingresos

Tenencia de ordenador en el hogar según quintiles de ingreso per cápita (2016), en porcentajes

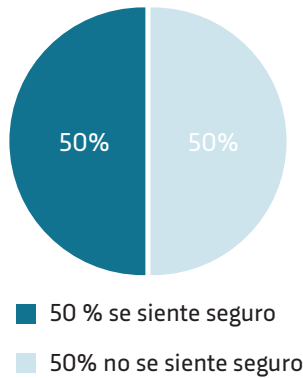


Fuente: Elaboración propia basada en ECH 2009-2016.

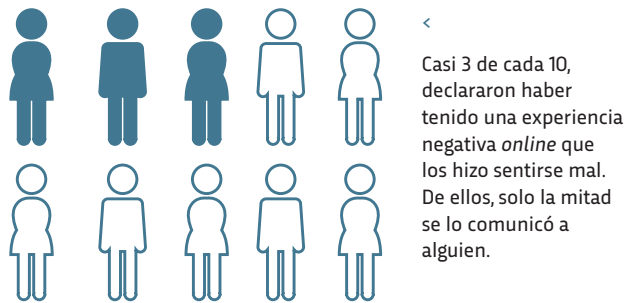
- La conectividad: el 90% de los niños desde su casa; el 82% en las instituciones educativas, el 72% en casa de parientes o amigos, el 48% en lugares públicos y el 42% por dispositivos móviles. La conexión en las instituciones educativas es ampliamente mayor en Uruguay que en los países de la región.
- El porcentaje de uso de internet es alto entre los NNA: 89% en el último mes y 70% accede de manera diaria.
- El uso responsable de internet involucra a los referentes adultos en la vida de los hijos (padres, docentes y pares). Los adolescentes mencionan como elemento negativo de internet que provoca que los adultos estén *navegando* en la web y no les presten atención.
- La mitad de los niños no se sienten seguros en internet, pero esta proporción aumenta cuando se trata de niñas, cuando son más pequeños y cuando es más bajo es el nivel socioeconómico. Además, el 30% relata haber tenido una experiencia negativa (ver gráfica 28).

Solo la mitad de los niños que sufrieron episodios negativos en internet solicitaron ayuda o comentaron el hecho con alguien (ver gráfica 29).

GRÁFICA 28. Sensación de seguridad en internet



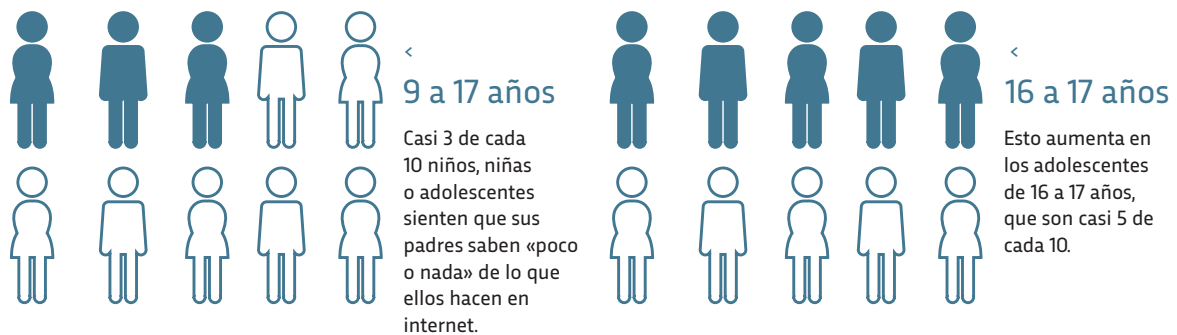
GRÁFICA 29. Experiencia negativa y hablarlo con alguien



- Los padres tienen poco conocimiento sobre los contactos de sus hijos por internet. Sin embargo, dos de cada tres niños dicen que alguno de sus padres le dio un consejo sobre el uso seguro de internet, uno de cada dos niños dice haber trabajado el tema con los docentes, mientras solo la cuarta parte lo habló con sus pares. Por otra parte, tres de cada diez niños dicen que sus padres saben poco o nada sobre qué hacen en internet, a los 16 años aumenta a cinco de cada diez. Los padres controlan más a los más chicos, más a las niñas y más en el nivel socioeconómico alto. No hay diferencias entre Montevideo e interior (ver gráfica 30).

GRÁFICA 30. Control parental sobre el uso de internet

Monitoreo parental

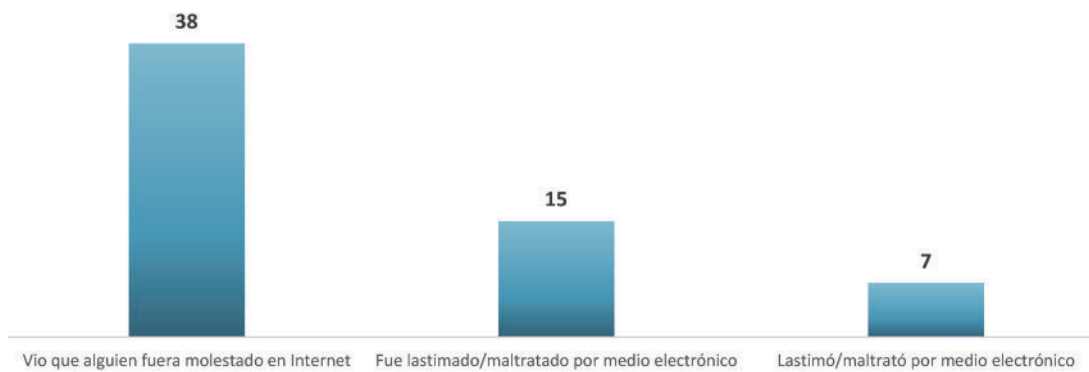


- Mayor uso es igual a mayores beneficios y riesgos. En realidad son dos caras de la misma moneda: alcance global, ubicuidad de las comunicaciones y facilidad de acceso a un número importante de audiencias (Valkenburg y Peter, 2011).

GRÁFICA 31. Dinámica de acoso desde las diferentes perspectivas

Testigos, víctimas y perpetradores de maltrato online según sexo, edad, región y nivel socioeconómico, en porcentajes

Pregunta 1: ¿Has visto que alguien haya sido molestado, o que le hicieran sentir mal en internet, como por ejemplo hacerlo sentir incómodo, asustado o atacarlo? (Sí, No). Se presenta la categoría Sí. **Pregunta 2:** (realizada a los que respondieron que sí) ¿Y alguna vez fue a través de un celular, tablet, laptop o computadora? (Sí, No). Se presenta la categoría Sí. **Pregunta 3:** (realizada a los que respondieron que alguna vez lastimaron o trataron a alguien de forma desagradable) ¿Y alguna vez fue a través de un celular, tablet, laptop o computadora? (Sí, No). Se presenta la categoría Sí. N=Total de encuestados en las tres preguntas.

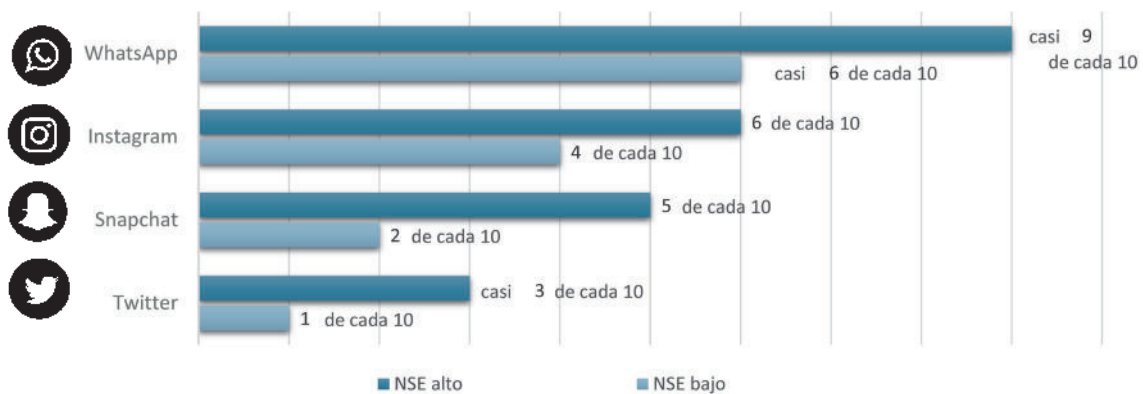


- Cuatro de cada diez adolescentes de 13 a 17 años han visto imágenes violentas o sangrientas. Casi tres de cada diez adolescentes mujeres vieron maneras de lastimarse o herirse a sí mismas, mientras se da en un uno de cada diez varones. Dos de cada diez chicas y uno de cada diez varones vieron maneras de suicidarse; en la misma proporción miraron formas de ser muy flacos. Este tipo de situaciones se da más en Montevideo y en adolescentes de 16 y 17 años.
- El 34% accedió en el último año a sitios con mensajes discriminatorios, esto es más común en NNA de nivel socioeconómico alto.
- El 35% de los adolescentes de entre 13 y 17 años declaró haber visto imágenes sexuales en el último año, 25% sostuvo haber recibido mensajes sexuales. Es mayor entre los varones, de más edad y de nivel socioeconómico más alto.
- El 42% de los niños y adolescentes dijo que fue contactado o agregado como amigo en internet por alguien que no conocía. Solo el 18% de los adultos responsables sabía que su hijo había sido contactado por un extraño.

- El 80% dice saber qué información debería compartir en internet. Pese a lo anterior, la destreza o la competencia digital parece poco desarrollada, salvo en lo que refiere a las destrezas operativas: instalar aplicaciones, subir fotos, o de tipo social (eliminar contactos, manejarse en las redes de comunicación).
- Uso de internet: 9 a 15 años= YouTube; 16 y 17 años= WhatsApp. Las niñas y las adolescentes usan más WhatsApp, Instagram y Snapchat. En general la plataforma más utilizada es YouTube (91%), seguida por Google (78%), WhatsApp (74%), Facebook (63%) e Instagram (50%) (ver gráfica 32).

GRÁFICA 32. Qué aplicaciones utilizan los niños y adolescentes

WhatsApp, Instagram, Snapchat, Twitter son las aplicaciones que muestran más diferencias de uso por nivel socioeconómico



- Las redes de comunicación —WhatsApp, Instagram, Snapchat y Twitter— son más usadas por los NNA de nivel socioeconómico más alto.
- Actividades desarrolladas por internet: alguna vez ver videos, series, películas (92%); casi todo el tiempo usar como chat. Aprender algo nuevo: alguna vez (87%), casi todo el tiempo (19%). Nueve de cada diez consideran que han aprendido algo nuevo en internet en el último mes. Las actividades potencialmente más beneficiosas: «aprender algo nuevo» y «buscar noticias» son más realizadas por los adolescentes de nivel socioeconómico alto.
- Con relación a la seguridad informática no hay en Uruguay suficiente regulación ni políticas públicas específicas, hay compromisos de AGESIC y del Plan Ceibal de avanzar en este sentido.
- Acoso escolar: a los adultos les preocupa que su hijo sea víctima. El 25% de los NNA dijo haber sido lastimado o maltratado, 15% a través de un dispositivo electrónico. Frecuencia: 4% una vez por mes o más frecuentemente, y el otro 21% una o dos veces en el año. El 13% reconoció haber maltratado a alguien en el último año, y hay una tendencia mayor entre las chicas. Es un poco más frecuente entre los 13 y 15 años. El 38% fue testigo de cómo alguien era molestado por internet y 15% de que fuera maltratado o lastimado (ver gráfica 31 y tablas 20 y 21).

TABLA 20. Experiencias de maltrato según medio utilizado

Experiencias de maltrato y medio por el cual ocurrió según sexo, edad, región y nivel socioeconómico - Perpetrador, en porcentajes

Pregunta 1: Este año, ¿alguna vez lastimaste o trataste a alguien de forma desagradable? (Sí, No). Se presenta la categoría Sí. **Pregunta 2:** Este año, cuando lastimaste o trataste a alguien de forma desagradable, ¿pasó alguna vez en persona, cara a cara a una persona que estaba contigo en el mismo lugar? (Sí, No). Se presenta la categoría Sí. **Pregunta 3:** ¿Y alguna vez fue a través de un celular, tablet, laptop o computadora? (Sí, No). Se presenta la categoría Sí. N=Total de encuestados en las tres preguntas.

		Lastimó / maltrató	Medio		
			Cara a cara	Electrónico	Ambos
Total		13	10	7	5
Sexo	Masculino	11	8	5	4
	Femenino	16	11	8	7
Edad	9-12 años	10	6	2	1
	13-15 años	17	14	11	9
	16-17 años	16	12	12	8
Región	Montevideo	14	10	6	5
	Interior	13	10	7	6
Nivel socioeconómico	Bajo	15	11	6	5
	Medio	13	9	7	5
	Alto	11	10	7	7

TABLA 21. Experiencias de maltrato según medio utilizado y edad, sexo, región y nivel socioeconómico

Experiencias de maltrato y medio por el cual ocurrió según sexo, edad, región y nivel socioeconómico - Víctima, en porcentajes

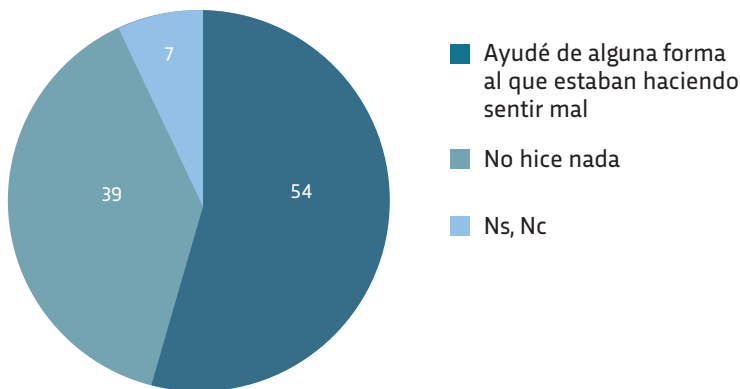
Pregunta 1: Pensando en este año, ¿cuán seguido te lastimaron o te trataron de forma desagradable? (Todos o casi todos los días, Casi cada semana, Casi cada mes, Una o dos veces, nunca). Se presenta la suma de las categorías Todos o casi todos los días, Casi cada semana, Casi cada mes y Una o dos veces. **Pregunta 2:** Este año, cuando te lastimaron o te trataron de forma desagradable, ¿fue en persona, cara a cara por una persona que estaba contigo en el mismo lugar? (Sí, No). Se presenta la categoría Sí. **Pregunta 3:** ¿Y alguna vez fue a través de un celular, tablet, laptop o computadora? (Sí, No). Se presenta la categoría Sí. N=Total de encuestados en las tres preguntas.

		Lastimó / maltrató	Medio		
			Cara a cara	Electrónico	Ambos
Total		25	13	15	7
Sexo	Masculino	23	11	12	5
	Femenino	27	15	18	8
Edad	9-12 años	22	13	8	5
	13-15 años	30	15	22	8
	16-17 años	24	13	21	11
Región	Montevideo	31	16	20	9
	Interior	22	12	13	6
Nivel socioeconómico	Bajo	26	16	12	8
	Medio	22	12	15	7
	Alto	37	11	25	6

- Respecto a cómo reaccionar ante alguien que hace algo mal en internet, el 62% sostuvo que sabría qué hacer. Pero el porcentaje baja a 47% entre niños de 9 a 12 años, y también baja con el nivel socioeconómico (ver gráfica 33).

GRÁFICA 33. Reacciones de los testigos

Reacciones de quienes presenciaron episodios de maltrato, en porcentajes



Conclusiones

- Realizar agenda de investigación sobre el uso seguro de internet en los NNA.
- Analizar las dinámicas que subyacen al cibermaltrato, los roles que las sustentan y los vínculos con el acoso escolar.

Boletines del Programa PISA Uruguay

Setiembre de 2018 - Junio de 2020
ANEP - CODICEN
PISA 2015 - PISA 2018

Objetivo

Conocer los sentimientos que experimentan los estudiantes en relación con su experiencia educativa y la convivencia en los centros.

Metodología

Herramienta: cuestionario autoadministrado.

Al finalizar las pruebas de rendimiento en lectura, matemática y ciencias se les hacían preguntas orientadas a la convivencia escolar.

Hallazgos

Satisfacción con la vida

- Uno de cada diez alumnos siente una baja o muy baja satisfacción con su vida.
- El valor promedio de Uruguay está por encima de la media de los países de la OCDE. Más de 70% siente una alta o muy alta satisfacción con la vida.
- El nivel de satisfacción es más alto en los sectores más favorecidos.
- Los que hablan con amigos fuera del ámbito educativo tienen una mayor satisfacción con su vida.

Sentimiento de pertenencia al centro educativo

Hay evidencia que correlaciona este indicador con mejores logros académicos. Citando a Alonso y Viscardi, concluye que también está estrechamente vinculado a la existencia de una comunidad educativa.

- Ocho de cada diez estudiantes se siente integrado al centro educativo.
- Dos de cada diez sin embargo se sienten raros o fuera de lugar.
- Dos de cada diez manifestaron sentirse solos en el centro educativo.
- Es significativo como los sentimientos positivos vienen decreciendo en las sucesivas pruebas PISA (en más de 15 puntos promedio desde el 2003 al 2015).
- A mayor nivel económico, mayor es el sentimiento de pertenencia al centro.

Relacionamiento entre pares: acoso escolar

En PISA 2015 se recopiló por primera vez información sobre este tema. Pero ya otros estudios vinculados al aprendizaje se hacían preguntas relativas al acoso escolar (ver tabla 22).

TABLA 22. Estudios relativos al aprendizaje

Prevalencia de distintas formas de violencia escolar y *bullying*, varios estudios

Estudio	Tipo	Prevalencia	Chicos	Chicas
SERCE (2006)	Maltrato físico	10,10%	N/D	
	Insultos y amenazas	31,07%		
	Cualquier episodio de violencia	50,13%		
TERCE (2013)	<i>Bullying</i> físico	34%	14%	16%
	<i>Bullying</i> psicológico	15%	33%	35%
	Cualquier <i>bullying</i>	38%	36%	40%
PISA (2015)	Golpes y empujones	4%	N/D	
	Burlas e insultos	10,3%		
	Cualquier <i>bullying</i>	16,9%		

Las preguntas en pisa 2015 fueron:

1. Los demás estudiantes me pusieron apodos.
 2. Los demás estudiantes me dejaron a propósito fuera de las actividades.
 3. Fui amenazado por otros estudiantes.
 4. Otros estudiantes me golpearon o me empujaron.
 5. Otros estudiantes se burlaron de mí.
 6. Otros estudiantes me quitaron mis cosas o las destruyeron.
 7. Otros estudiantes difundieron rumores ofensivos sobre mí.
- 26% reportó haber sido víctima de algún acto de maltrato al menos algunas veces al mes.
 - 27% indicó que esto le ocurrió unas pocas veces al año.
 - En cuanto a los lugares, el aula es el lugar donde más se presentan las agresiones (ver tabla 23).

TABLA 23. Espacios donde se da el acoso

Lugar en que ocurre la agresión según el relato de los acosados (contexto medio y alto), en porcentajes

Salón de clases	71	El baño	12
El patio	50	En el camino al centro	10
Los pasillos	42	En redes electrónicas	19
El gimnasio	19	Por correo electrónico	14
El comedor	12	Por teléfono o celular	4

- Los valores son muy similares a los países de la región: Brasil 29%, Argentina 32%, Chile 24%, promedio en la OCDE= 23%.
- Los varones son más víctimas de violencia física, las mujeres más víctimas de rumores de otras compañeras (ver tabla 24).
- 44% de los que se identifican como víctimas de acoso escolar reportó sentirse un *outsider* del centro educativo.
- Hay una correlación directa entre ser víctima de acoso escolar y la insatisfacción con la vida: 24,5% de las víctimas reportan insatisfacción, mientras que solo el 8% de los que no son víctimas la reportan.
- El acoso escolar es más frecuente entre varones: 30% frente a 22% de las mujeres.
- El acoso es más común en los alumnos de ciclo básico y bachillerato.
- No hay diferencias por contexto socioeconómico de los alumnos. Sí hay diferencia por el nivel socioeconómico del centro: en los de perfil socioeconómico bajo es mayor la ocurrencia de acoso escolar.

TABLA 24. Frecuencia de victimización por acoso escolar

Frecuencia con la que los estudiantes de enseñanza media han sido víctimas de acoso escolar (autorreporte). Uruguay, PISA 2015

	Nunca o casi nunca	Pocas veces al año	Algunas veces al mes	Una vez por semana o más	Total
Otros estudiantes me insultaron	63	23	7	7	100%
Otros estudiantes se metieron conmigo	70	19	6	5	100%
Otros estudiantes me dejaron, a propósito, fuera de las actividades	77	14	5	4	100%
Otros estudiantes se burlaron de mí	72	18	5	5	100%
Otros estudiantes difundieron rumores ofensivos sobre mí	77	15	4	4	100%
Otros estudiantes me amenazaron	90	6	2	2	100%
Otros estudiantes me quitaron mis cosas o las destruyeron	87	9	2	2	100%
Otros estudiantes me golpearon o empujaron	90	6	2	2	100%

Fuente: Elaborado por PISA Uruguay a partir de OECD2017, PISA2015 Results (Volume III): Students' Well-Being: 372-373.

- No hay diferencias entre centros educativos públicos y privados, tampoco por su localización geográfica.
- El rendimiento en ciencias (2015) y en lectura (2018) se ve afectado en aquellos alumnos víctimas de acoso escolar.
- Los directores, en su mayoría (44%), creen que el acoso escolar afecta muy poco el aprendizaje de los estudiantes.

TABLA 25. Comparación de acoso escolar 2015-2018

Porcentaje de estudiantes de 15 años que experimentó al menos alguna vez al año las siguientes situaciones en su centro educativo. Uruguay, PISA 2015-2018

	2018	2015
Otros estudiantes me dejaron de lado a propósito	23	23
Otros estudiantes se burlaron de mí	27	28
Otros estudiantes me amenazaron	14	10
Otros estudiantes tomaron o destruyeron cosas que me pertenecían	16	13
Otros estudiantes me golpearon o empujaron	14	10
Otros estudiantes hicieron circular rumores desagradables sobre mí	14	23

Fuente: Elaborado por DICEE-ANEP con base de datos PISA-OECD.

Como se ve en la tabla 25, las variaciones son poco significativas entre los datos recogidos en las PISA 2015 y 2018. Quizá es significativo un aumento en la violencia física directa hacia la persona y en la indirecta hacia sus pertenencias; y el descenso muy significativo en la difamación a través de rumores (23% en 2015 frente al 14% en 2018).

A medida que aumentan las situaciones de acoso escolar se observa un descenso en el rendimiento de lectura. Está controlada la variable de contexto económico. Mientras que un alumno que no sufre nunca acoso escolar de ningún tipo rinde más de 25 puntos promedio, en los que son víctimas pocas veces al mes el rendimiento disminuye 20 puntos en promedio y más en el caso de los estudiantes que son víctimas de violencia física directa o indirecta o son difamados. Es mucho mayor el impacto en los que sufren el acoso escolar semanalmente: llega a afectar en 40 puntos su rendimiento en las pruebas de lectura.

TABLA 26. Involucramiento en el centro

Indicadores de involucramiento con el centro educativo y sentido de pertenencia (porcentaje que respondió estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación). Uruguay, PISA 2003-2012-2015

Sentimientos positivos:	2003	2012	2015
Hago amigos con facilidad en el centro educativo	90	88	73
Hay estudiantes a los que les caigo bien	93	97	86
Me siento integrado al centro educativo	93	92	78

Sentimientos negativos:	2003	2012	2015
Me siento como un extraño en el centro educativo	24	15	24
Me siento raro y fuera de lugar en el centro educativo	7	13	21
Me siento solo en el centro educativo	6	18	21

Fuente: Elaborado por PISA 2003-2012-2015 Uruguay basado en OECD 2017, PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being: 336-338; 345-347.

- Quien hace amigos con facilidad no parece estar afectado en el rendimiento (ver tabla 26).
- Sentirse más integrado en el centro está directamente correlacionado con un buen rendimiento en lectura.
- Cuanto más por fuera del centro o raro se siente, peor rendimiento en lectura.
- Los sentimientos de soledad en el centro afectan el rendimiento de los niños (ver tabla 26).
- En síntesis, los alumnos víctimas de acoso se sienten más tristes (13% de diferencia); asustados (12% de diferencia); insatisfechos con la vida (10% de diferencia).
- La valoración sobre el acoso escolar que hacen los testigos es similar al promedio de la OCDE y puede resumirse en: sentir molestia cuando nadie defiende a las víctimas, que es bueno ayudar a los alumnos, que está mal participar del acoso, que se sienten mal cuando ven alumnos acosados y que se sienten bien cuando estos son defendidos. Todos los valores están entre el 80% y el 90% de los estudiantes.

Relacionamiento con los docentes

- La gran mayoría de los estudiantes expresó que recibe un buen trato.
- Sin embargo, la mitad percibe que los docentes hacen diferencias.

Clima de aula

- La valoración que hacen los alumnos es bastante negativa en este punto: 28% cree que los estudiantes no escuchan lo que el profesor dice; 40% que hay ruido y desorden; 38% que los docentes

deben esperar que los alumnos se calmen; 49% que los estudiantes no pueden trabajar bien y 24% que los estudiantes comienzan a trabajar mucho tiempo después de iniciada la clase.

- En cuanto al entusiasmo de los docentes, la valoración es muy positiva. El 80% de los estudiantes percibe que a los docentes les gusta enseñarles, disfrutan de la tarea, el entusiasmo los motiva a aprender.

Apoyo familiar

Cerca del 70% manifiesta que sus padres lo apoyan para que alcance sus logros objetivos, enfrente sus dificultades y le brindan confianza.

Convivencia y discriminación en educación media. Resultados preliminares

MIDES - ANEP 2019
Respaldo del BID

Marco conceptual

Menciona como antecedente la Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos, llevada adelante por Barbero-Bentancor-Bottinelli.²³⁶ En ella se señalaba que para los estudiantes el principal problema de convivencia son las peleas y los insultos entre pares. La percepción de los estudiantes es que los conflictos se presentaban en primer lugar por la sexualidad (37%) y por la estética (36%), seguidos por el origen étnico-racial y las diferencias generacionales.

También cita el estudio de Trajtenberg y Einser que concluye que el 20% de los estudiantes de Montevideo reporta haber sido víctima de algún tipo de agresión en el último año.²³⁷

Cita a UNESCO (2014) que establece que si el mundo quiere alcanzar los objetivos de la educación para todos, debe prestar especial atención al problema de la violencia en los contextos de aprendizaje. También refiere a que en el año 2015 este mismo organismo advierte sobre la necesidad de atender específicamente el problema de la discriminación.

Objetivo

«Analizar la convivencia en los centros educativos de enseñanza media en Uruguay, con énfasis en las situaciones de discriminación [...] identificar buenas prácticas para desarrollar políticas públicas para mejorar la convivencia.»

Objetivos específicos

Identificar y caracterizar experiencias de discriminación; analizar efectos de estas en los estudiantes; identificar redes de apoyo; explorar la percepción sobre el tema de estudiantes, docentes y autoridades; elaborar recomendaciones para políticas públicas; brindar insumos para una campaña pública.

Metodología

Cuantitativa

Instrumento: encuesta autoadministrada.

Muestra: INE= estudiantes de primero a sexto año de centros de educación media privados y públicos (CES y CETP) de localidades de más de 10 000 habitantes. Se seleccionaron 100 centros basado en la cantidad de estudiantes inscriptos. Luego se seleccionaron hasta cuatro grupos por centro estratificados según nivel (ciclo básico y bachillerato). Dentro de estos estratos los grupos tenían igual probabilidad de selección.

Características de la muestra: 51% mujeres, 49% varones; 14,8 promedio de edad; Montevideo 58%, resto del país 42%; 62% públicos, 18% privados; 59% ciclo básico, 41% bachillerato.

Alcance: 95 centros, 366 grupos, 5995 encuestas.

TABLA 27. Tamaño de la muestra

	Liceo público	Liceo privado	UTU	Total
Montevideo	21	15	12	48
Resto del país	26	10	16	52
Total	47	25	28	100

Fuente: Encuesta CDEM 2019 (MIDES-BID).

Cualitativa

Instrumento: grupos focales.

Muestra: de tipo intencional. Representación tipológica (INE). Basada en los siguientes criterios: posibilidad de impactos para políticas futuras (se priorizaron las instituciones públicas), que sean heterogéneos en lo regional (capital e interior) y en las instituciones dependientes del CES y del CETP.

Grupos: cinco de adolescentes mayores de 15 años, cuatro de estudiantes LGTB, cinco de adultos referentes (docentes y adscriptos), once con autoridades. En total, 25 grupos focales con 128 participantes.

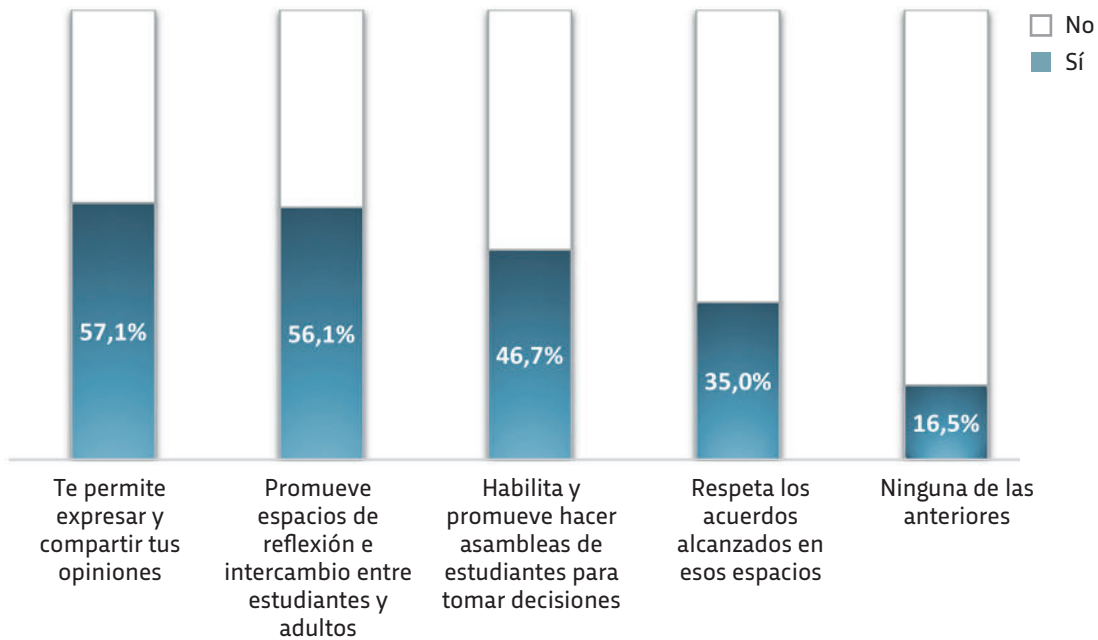
Módulos de los guiones: valoración general de la convivencia en el centro, discriminación, estrategias institucionales para la prevención, prospectiva y soluciones.

Hallazgos

- Percepción del clima de convivencia: la libertad de expresión es valorada como un aspecto existente en el centro en el 57%, el intercambio entre adultos y estudiantes también, sin embargo el respeto a los acuerdos alcanzados baja a 35% (ver gráfica 34).

GRÁFICA 34. Percepción del clima de convivencia

Distribución de estudiantes de educación media según percepción de clima de convivencia. Localidades de más de 10 000 habitantes, 2019

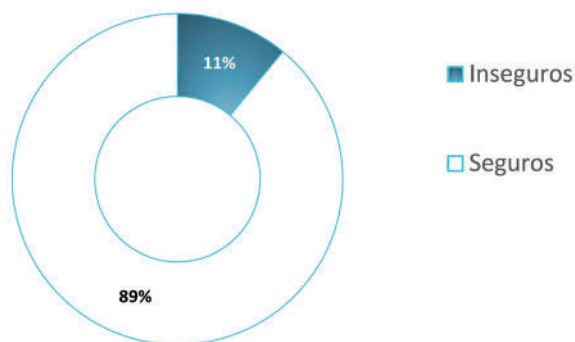


Fuente: Encuesta CDEM 2019 (MIDES-BID)

- El 11% de los estudiantes no se siente seguro en el centro educativo (ver gráfica 35).

GRÁFICA 35. Percepción de seguridad en el centro

Distribución de estudiantes de educación media según percepción de seguridad en el centro. Localidades de más de 10 000 habitantes, 2019

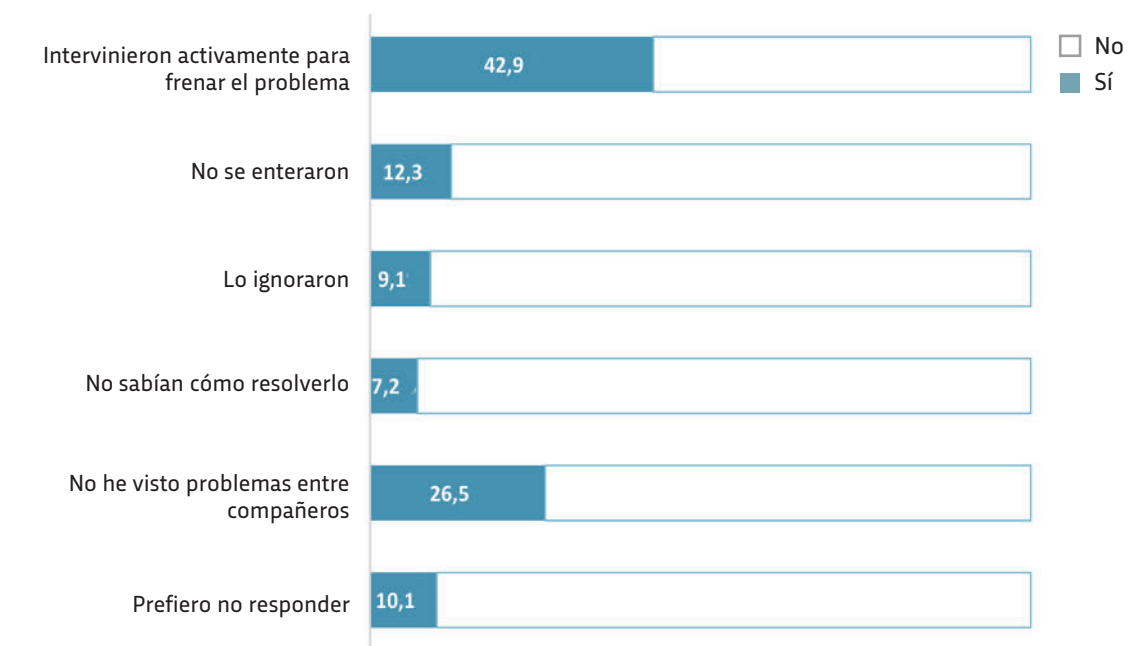


Fuente: Encuesta CDEM 2019 (MIDES-BID).

- El 42% de los estudiantes consideran que los adultos intervinieron ante los problemas o discusiones entre estudiantes; 12% manifiesta que no se enteraron, 9% que lo ignoraron y 26% no vio problemas (ver gráfica 36).

GRÁFICA 36. Percepción de actitud de los adultos

Distribución de estudiantes de educación media según cómo consideran que los adultos del centro intervinieron ante problemas o discusiones entre estudiantes (respuesta múltiple). Localidades de más de 10 000 habitantes, 2019

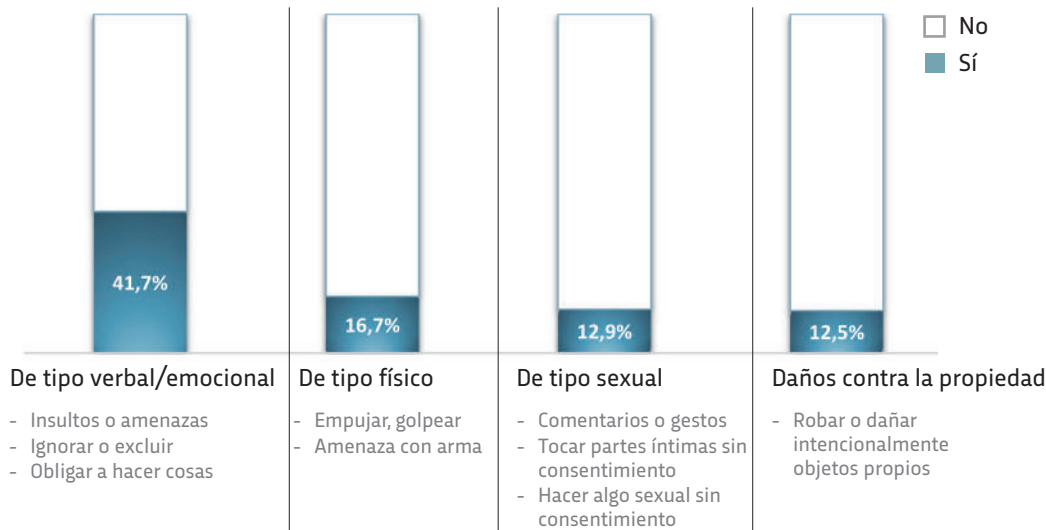


Fuente: Encuesta CDEM 2019 (MIDES-BID).

- El 35% de los estudiantes considera que se trata el tema de prevención de violencia, 40% el tema de igualdad de género, 29% la diversidad sexual y 23% el racismo. El 40% de los estudiantes manifiesta que no se trata ninguno de esos temas.
- El 51% vivió agresiones en el último año: 42% de tipo verbal/emocional (insultos, amenazas, ser ignorado, excluido, víctima de rumores); 17% físicas (empujado, golpeado, amenazado con un arma); 13% de tipo sexual (comentarios o gestos, tocado en partes íntimas); 13% contra objetos de su propiedad (robos, daños) (ver gráfica 37).

GRÁFICA 37. Vivencia de agresiones en el último año

Distribución de estudiantes de educación media según vivencia de agresiones durante el último año, según tipo. Localidades de más de 10 000 habitantes, 2019

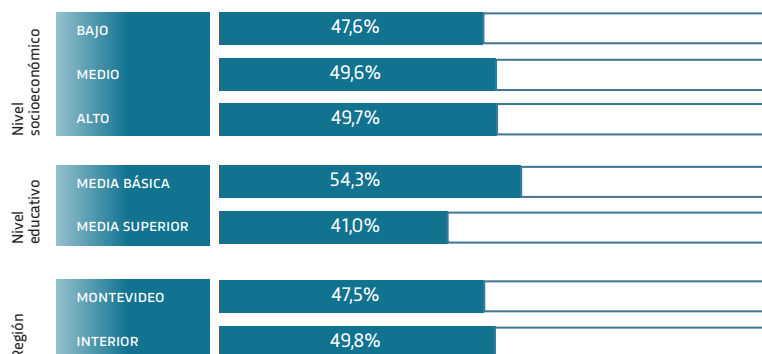


Fuente: Encuesta CDEM 2019 (MIDES-BID).

- Distribución de esas víctimas: 51% mujeres, 46% varones, no hay diferencias por origen racial y los inmigrantes son más víctimas que los uruguayos (60% contra 48%). Respecto a la orientación sexual, los que se identifican como homosexuales o bisexuales son más víctimas que los heterosexuales (60% frente a 47%). No hay diferencias por nivel socioeconómico. Es más común la agresión en ciclo básico (54% frente a 41% de bachillerato) y no hay diferencias entre Montevideo y el interior (ver gráfica 38).

GRÁFICA 38. Distribución de los estudiantes agredidos

Distribución de estudiantes de educación media según vivencia de agresiones durante el último año y grupos poblacionales. Localidades de más de 10 000 habitantes, 2019

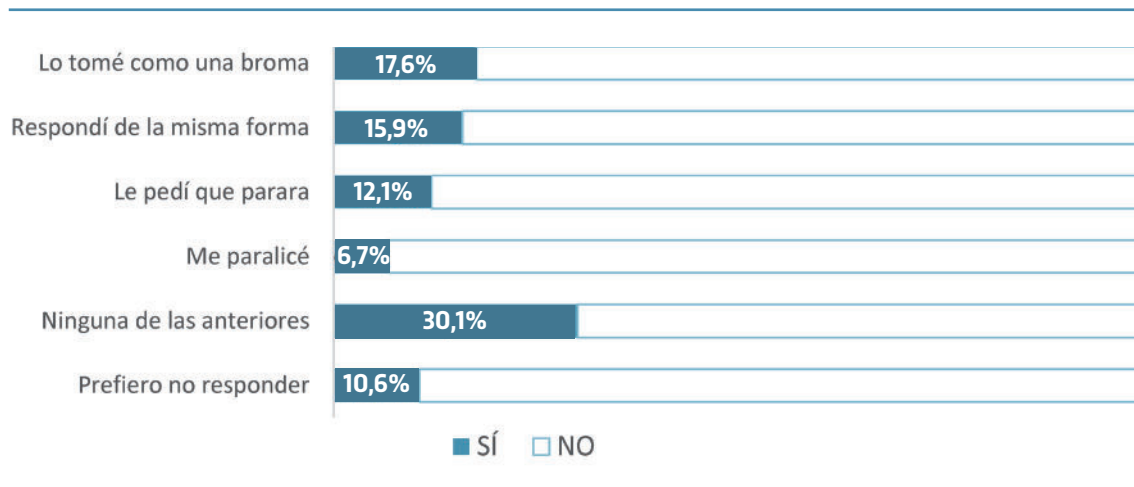


Fuente: Encuesta CDEM 2019 (MIDES-BID).

- Reacciones de las víctimas: el 18% lo tomó como una broma; el 16% respondió de la misma forma; 12% le pidió que parara; 7% se paralizó y 30% respondió que no había tenido ninguna de esas reacciones (ver gráfica 39).

GRÁFICA 39. Reacciones ante las agresiones

Distribución de estudiantes de educación media que vivieron agresiones durante el último año según reacción (respuesta múltiple). Localidades de más de 10 000 habitantes, 2019

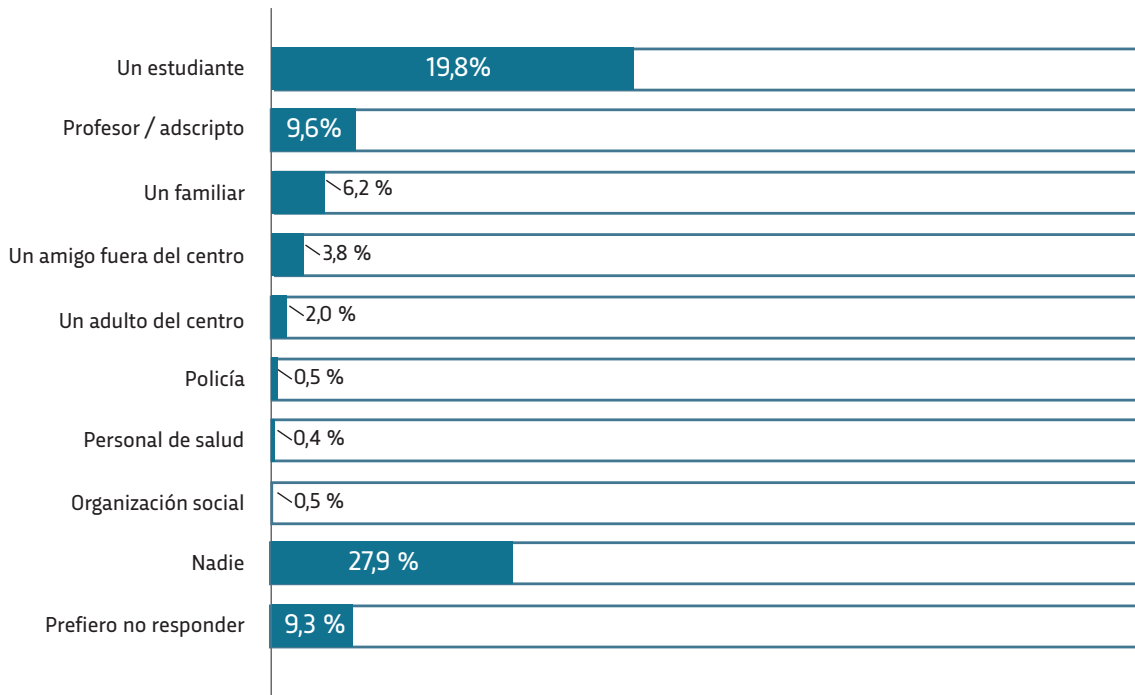


Fuente: Encuesta CDEM 2019 (MIDES-BID).

- Estrategias pensadas por las víctimas para reaccionar: 17% hablar con alguien; 8% intentar cambiar, 6% evitar mostrarse como es; 6% prefiere no contarlo porque empeoraría, 4% faltar a clase, 2% cambiar de institución, 3% cambiar de clase, 1% desvincularse del centro educativo y 1% dejar de hacer actividades. El 24% no pensó en esas cosas.
- Quién los ayudó: 20% un compañero, 10% el adscripto, 6% un familiar. Nadie= 28% (ver gráfica 40).
- El 48% de los alumnos manifiesta haber estado muy involucrado en un tipo de agresión, 39% algo involucrado y 12% apenas involucrado (el indicador es poco claro en el informe). Si se discrimina por tipo de agresión, el 53% reconoce haber estado muy involucrado en algún tipo de agresión (no se aclara cómo), lo que parece, en la media de los estudios, muy alto.
- Participación en el centro: son más las mujeres que participan, sin diferencia por origen étnico-racial, tampoco hay diferencias por país de origen; entre la orientación sexual no aparecen diferencias significativas. No hay diferencias en torno al origen socioeconómico, tampoco respecto a si son de Montevideo o del interior. Sí aparece un mayor involucramiento de los de menor edad (56% frente a 49%).

GRÁFICA 40. Quién los ayudó ante la agresión

Distribución de estudiantes de educación media que vivieron agresiones durante el último año según quién los ayudó (respuesta múltiple). Localidades de más de 10 000 habitantes, 2019



Fuente: Encuesta CDEM 2019 (MIDES-BID).

- Las víctimas de algún tipo de agresión presentan mayor ausentismo que los que no lo son, 32% frente a 27%.
- En los grupos focales, los adolescentes destacaron la importancia de trabajar los vínculos y la discriminación por diversos factores. Piden como solución un mayor control del bienestar de cada alumno, reclaman seguimiento de los vínculos en los grupos.
- Los adultos marcaron que no ven mayores problemas en la convivencia, y que cuando se dan son causados por problemas externos. Hay otros que manifiestan la incongruencia de las propuestas educativas con los intereses de los alumnos y la sobrecarga de demandas sobre la institución educativa. No ven la discriminación como principal problema. Respecto a las intervenciones, las respuestas fueron desde que son reactivas, individuales y disciplinantes hasta que hay talleres y curricularización del tema. Como soluciones plantean la necesidad de que se trabaje la educación emocional, se fomente la capacitación docente, se hagan más actividades culturales, deportivas y recreativas y se unifiquen los programas existentes.

Detrás de los números. Finalizando la violencia escolar y el bullying

UNESCO - Educación 2030
2019

Marco conceptual

Las definiciones de violencia escolar y *bullying* son tomadas de las siguientes investigaciones internacionales sobre salud escolar: la Encuesta Mundial de Salud a Escolares (GSHS, por su nombre en inglés) y el estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC).

El *bullying* es la más común de las violencias escolares. Es una conducta agresiva, con acciones negativas, repetidas en el tiempo, donde existe una diferencia de poder o fuerza entre el perpetrador y la víctima. Como se indicó, la frecuencia de las agresiones es uno de los elementos que más diferencias genera entre las investigaciones. Este estudio considera que es víctima de *bullying* quien ha recibido agresiones una o dos veces en el último mes.

Antes de pasar a los hallazgos principales, se aclara que estas diferencias sumadas a las diferencias con lo que se considera violencia escolar son limitantes a tener en cuenta. Sobre *bullying* específicamente, además de la frecuencia de las agresiones, pueden ser diferentes las caracterizaciones de las conductas agresivas que permiten identificarlo.

La investigación da cuenta de las peleas entre estudiantes y de los ataques físicos además de las situaciones de *bullying*. A los efectos del presente trabajo se enfocarán los hallazgos en el acoso escolar.

Un tercio de los estudiantes es víctima de acoso escolar en el último mes. La violencia física y luego la sexual, salvo en Norteamérica y Europa, son las formas más comunes. En los países desarrollados o denominados centrales la violencia psicológica es la más normal y uno de cada diez estudiantes es víctima de ciberacoso.

El acoso afecta tanto a varones como a mujeres, aunque la violencia física es más frecuente entre los varones y las mujeres usan más la violencia psicológica (simbólica). Por otra parte, el ciberacoso es más recurrente cuanto mayores son los alumnos.

Los niños más pobres, hijos de inmigrantes y las minorías LGTB son más vulnerables a la violencia puntual, al acoso escolar y al ciberacoso.

Dentro de las consecuencias de ser víctima del acoso escolar se encuentran: abandono escolar, menor rendimiento, impactos en la salud mental, dificultades en el sueño y asumir conductas de riesgo (como consumo de sustancias, iniciaciones sexuales más tempranas, ideas de autoagresión).

Entre 2016 y 2018 el secretario general de las Naciones Unidas presentó reportes a la Asamblea General sobre protección de los niños ante el acoso escolar. Las recomendaciones fueron:

- Desarrollar legislaciones sobre políticas que prevengan y respondan ante el acoso escolar.
- Impulsar investigaciones para obtener datos y evidencias que respalden iniciativas.
- Entrenar y apoyar a los docentes para prevenir y responder a las situaciones de acoso escolar.
- Promover comunidades educativas que participen en la elaboración de estrategias.

- Ofrecer información y apoyo a los NNA.
- Apostar fuertemente a la participación de NNA en el trabajo institucional sobre el tema del acoso escolar.
- Darles prioridad a los NNA especialmente vulnerables.

Presentan el estudio de seis casos donde bajó considerablemente el porcentaje de acoso escolar (Uruguay, entre ellos).

Los rasgos en común que encontraron fueron:

- Nivel de compromiso alto con el tema, política fuerte respaldada en reglamentación.
- A nivel macro: colaboración entre el sector educativo, distintos ministerios, medios masivos y organizaciones de la sociedad civil. A nivel de escuela, la colaboración de los diferentes actores educativos parece ser muy buena.
- Investigaciones y evaluación de los programas que se llevan adelante.
- Sensibilización de docentes y estudiantes sobre el tema.

Objetivos

Relacionar los datos de las encuestas de salud escolar (GSHS resto del mundo y HBSC países de Europa y América del Norte), las que en total obtienen datos de 144 países.²³⁸ Se provee el análisis de dos investigaciones para mostrar el estatus del acoso escolar y detectar factores que permitan reducirla.

Fuentes de datos: el informe de UNESCO ofrece un listado de algunos prestigiosos estudios que incluyen en sus cuestionarios el tema del acoso escolar. En la columna *Desde* se puede apreciar desde cuándo hay una o varias preguntas referidas al tema (ver tabla 28).

TABLA 28. Fuentes de datos de estudios que indagan sobre violencia y acoso escolar

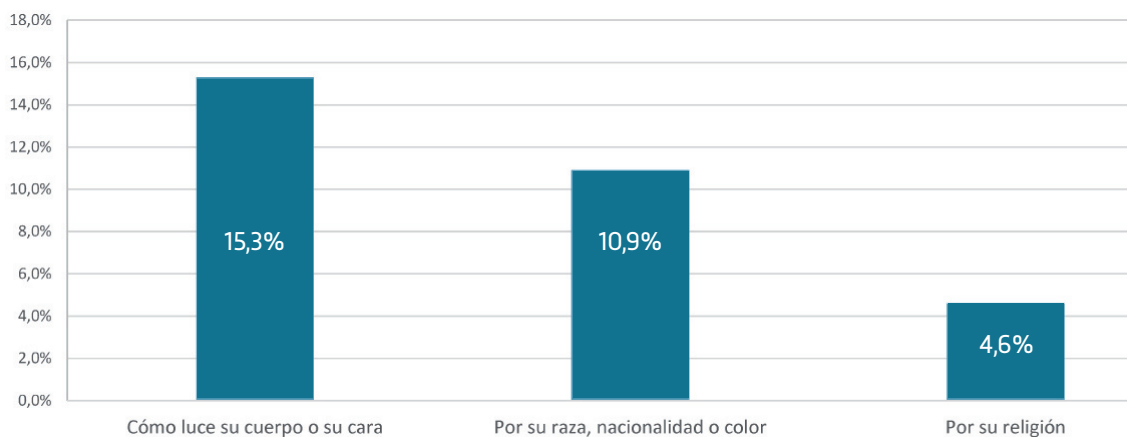
Estudio	Organización	Desde	Frecuencia	Grupo etario	Alcance	Comentarios
Encuesta GSHS	OMS	2003	3 o 5 años	13 a 17 años	96 países	El mundo salvo los cubiertos por HBSC
Encuesta HBSC	HBSC Consortium	1983	4 años	11, 13 y 15 años	48 países	Norteamérica y Europa
DHS	ICF	2003	4 años	15 a 49 años	90 países	Encuesta Demografía y Salud
PIRLS	IEA	2001	5 años	9 y 10 años	65 países	Estudio sobre el progreso en lectura
TIMMS	IEA	1999	4 años	9 y 10 13 y 14 años	77 países	Estudio sobre tendencias en matemática y ciencia
PISA	OCDE	2015	3 años	15 años	72 países	
ERCE	LIERCE-UNESCO	2006	6 años	8 y 9 11 y 12 años	15 países	Ya vamos en el tercer estudio (TERCE)
VACS	CDC-UNICEF	2007		13 a 17 años	11 países	Con el apoyo de otros socios, y se hace en algunos países de África, Asia y A. Latina
KIDS on line	UNICEF	2017		9 a 17 años	12 países	Desde 2015

Hallazgos

- Acoso escolar por región: Caribe= 25%; Norteamérica= 32%; América Central= 23%; Sudamérica= 30%; Europa= 25%; Medio Oriente= 41%; Norte de África= 43%; África Subsahariana= 48%; Asia= 30%; Pacífico= 37%.
- En el mundo, casi un tercio de los estudiantes ha sido víctima de *bullying* en el último mes. En las regiones puede haber disparidad en los datos de los países, por ejemplo en Europa va de 9% a 56%.
- El 19% de los NNA ha sido víctima de una o dos agresiones; 20% sufrió entre tres y cinco y 7,3% seis o más veces en el último mes.
- Las agresiones físicas y sexuales (bromas sexuales, comentarios o gestos) son más comunes en los países subdesarrollados y las agresiones psicológicas son las más presentes en los países desarrollados.
- En general, la violencia física —con 16%— es la más común, la sexual —con 11%— es la segunda y por último la psicológica, especialmente la exclusión.
- En Europa, en 2010, el 7% de los NNA de 11-16 años reportaron situaciones de ciberacoso, en 2014 había crecido al 12%. La tendencia creciente se mantiene.
- Motivos para ser víctima de acoso escolar son: apariencia física, la raza, temas de género, la nacionalidad o el color de piel y por último la religión (ver gráfica 41).

GRÁFICA 41. Motivos para ser víctimas de acoso escolar

Porcentaje de estudiantes que fueron acosados por su apariencia física; raza, nacionalidad o color; o religión

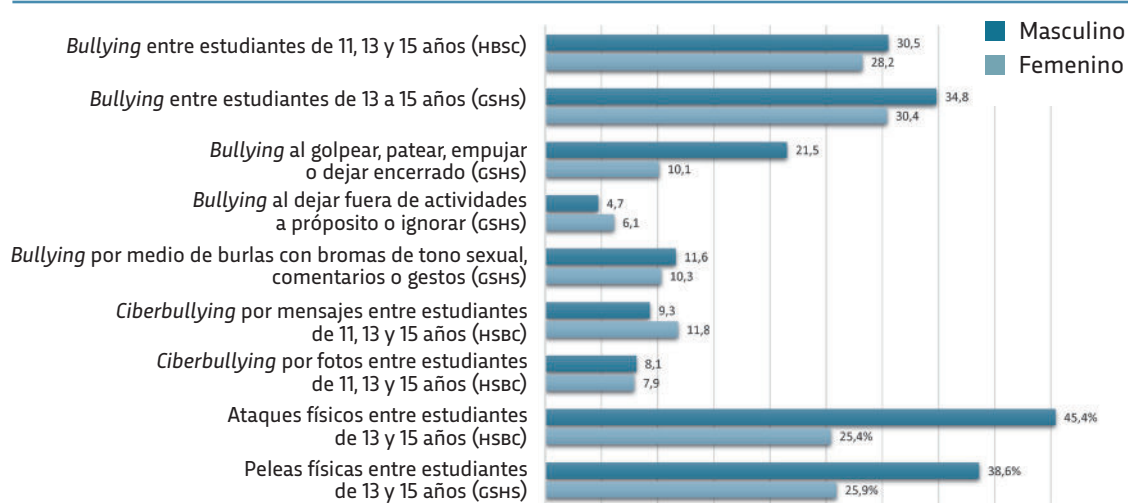


Fuente: Cálculos de análisis secundario basado en los datos GSH: entre los estudiantes que fueron intimidados en uno o más días durante los 30 días anteriores a la encuesta.

- Afecta a varones y mujeres casi por igual aunque de diferente manera (30% mujeres y 35% varones). Los varones son víctimas especialmente de violencia física y las mujeres de violencia psicológica.
- Las mujeres acosan más por la apariencia que los varones.
- En el mundo no hay diferencias entre varones y mujeres por ser víctimas de acoso escolar sexual. Sí hay diferencias por regiones: es más común en los países de menor desarrollo (ver gráfica 42).
- En referencia al ciberacoso, tampoco hay diferencias por el sexo de las víctimas.

GRÁFICA 42. Acoso escolar por sexo

Porcentaje de niños y niñas afectados por diferentes tipos de violencia escolar e intimidación



Fuente: Cálculos de análisis secundarios basados en datos de la GSHS y de HBSVC.

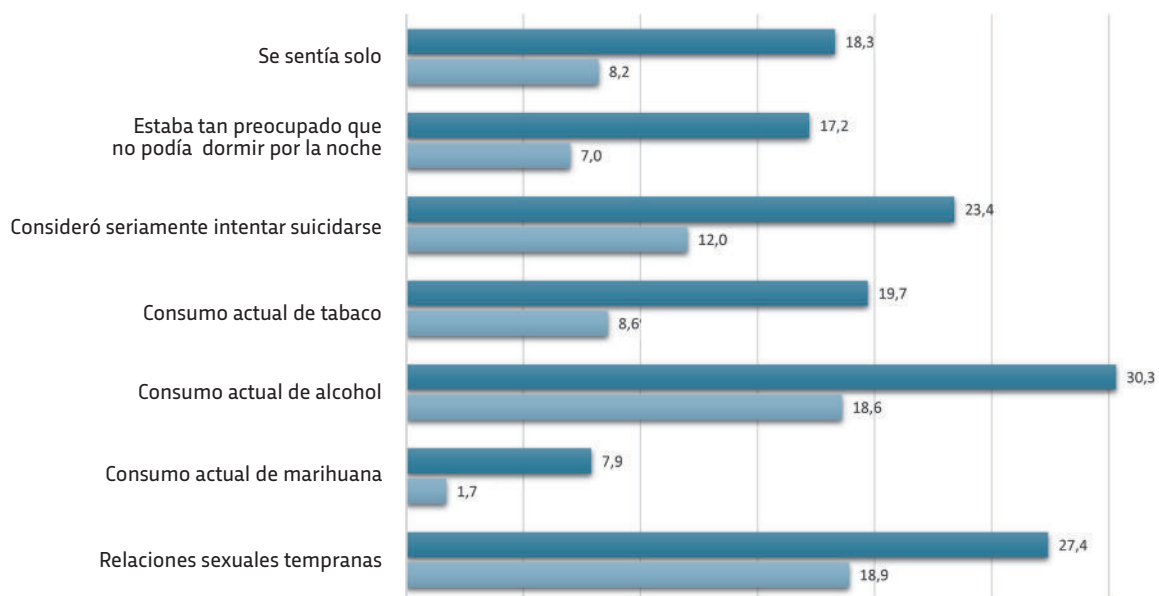
- La victimización por acoso escolar va disminuyendo a medida que aumenta la edad: 33% a los 13 años; 32% a los 14 años y 30% a los 15 años.
- La apariencia física es el principal motivo para ser víctima de acoso escolar, por «cómo es su cara, su cuerpo o su presentación estética». Esto está correlacionado con que el 52% de los alumnos víctimas de acoso escolar se siente insatisfecho con su imagen corporal.
- La nacionalidad, el color de piel y la raza suelen ser el segundo motivo más frecuente. La religión aparece como motivo pero es nombrada por pocos alumnos.
- Sufrir una discapacidad aumenta la posibilidad de ser víctima de acoso escolar.
- A más bajo nivel socioeconómico, mayor riesgo de ser víctima de acoso escolar (alto nivel= 27%, bajo y muy bajo= 40%).
- Ser inmigrante aumenta la posibilidad de ser víctima de acoso escolar.
- Un clima escolar favorable disminuye a la mitad las posibilidades de que sucedan situaciones de acoso escolar (12% frente a un 6%). El clima favorable, por ejemplo para la OCDE, es el que se da

cuando los alumnos consideran que hay una disciplina clara y positiva y el trato de los docentes es bueno o muy bueno.

- El sostén familiar aparece también como un factor altamente relacionado con la victimización o la agresión, pero es necesaria mayor investigación al respecto.
- Entre las consecuencias educativas de ser víctima de acoso escolar se encuentran: deseos de abandonar la escuela (45% frente al 35% de la media); ausentismo escolar (9% frente a 4%); ansiedad en clase ante una prueba (64% frente a 55%). Afectación en las pruebas de lengua: promedio (no víctimas)= 521 puntos; víctimas de acoso escolar una vez en el mes= 507; víctimas de acoso escolar semanalmente= 482 (PIRLS). Según TERCE, el rendimiento en matemática de no víctimas es de 715 puntos y el de víctimas 699, en lectura 715 y 696 respectivamente. Según PISA, en escuelas donde se reporta que 5% de los alumnos es víctima de acoso escolar el rendimiento en ciencias es de 517 puntos, mientras que en otras escuelas, donde el 10% de los alumnos son víctimas, el rendimiento baja a 470 puntos.
- Entre las consecuencias psicológicas: las víctimas de acoso escolar se sienten solas, duermen mal en la noche y han contemplado la posibilidad de suicidarse (23% frente a 12% de los que no son víctimas). El ser víctima también está asociado a un riesgo de mayor consumo de alcohol, cannabis y tabaco. Indudablemente aparece relacionado con una baja autoestima, y sienten que tienen problemas de salud (ver gráfica 43).

GRÁFICA 43. Consecuencias psicológicas sobre las víctimas de acoso escolar

Diferencias en el estado de salud mental y la prevalencia de comportamientos de riesgo entre los estudiantes que fueron intimidados y los que no lo fueron



Fuente: Cálculos de análisis secundarios basados en datos de la GSHS.

■ Acosado en los últimos 30 días
■ No acosado en los últimos 30 días

- Datos de Sudamérica: promedio 30% de víctimas de acoso escolar en un rango de 15% a 47%. En Uruguay lo ubica en 16,9% (PISA). La violencia física es la más común entre los varones, seguida de la sexual y la psicológica. Entre las mujeres es más común la violencia psicológica, la sexual y por último la física.
- En general en Sudamérica decreció el acoso escolar y en Uruguay es donde más decreció (2006=23%; 2012=19%).
- Entre los motivos que explicarían el decrecimiento pueden nombrarse el soporte normativo, los mensajes claros contra la violencia, la implementación y el monitoreo de medidas, los buenos climas institucionales, el uso de la disciplina positiva, la inversión en políticas educativas, el trabajo en redes, el foco en derechos humanos (proyecto *Viviendo juntos en la escuela*), participación estudiantil de manera local y nacional, Consejos de Participación, trabajo interdisciplinario sobre las situaciones de acoso escolar.
- Otras medidas de los países donde hubo decrecimiento: entrenar a los docentes, invertir en investigación, promover la participación estudiantil, establecer protocolos de prevención e intervención, alentar la mediación estudiantil.

Conclusiones

El estudio concluye que es necesario que se desarrollen políticas públicas contra el acoso escolar; que haya colaboración entre los sectores de la educación y otros actores de la sociedad (instituciones vinculadas a la investigación, organizaciones de la sociedad civil); que se promuevan la disciplina positiva, los programas e intervenciones basados en investigación, la participación de los NNA y la defensa de sus derechos; así como la capacitación de los docentes y la participación de la comunidad; que se diseñen mecanismos de apoyo para las víctimas y efectivos mecanismos para reportar y monitorear situaciones de violencia y acoso escolar.

Recomendaciones

1. Ajustar la legislación para la protección de los derechos de los niños sobre todo en lo que tiene que ver con el acoso escolar.
2. Incentivar investigaciones para producir evidencia y datos que permitan tomar las medidas adecuadas.
3. Entrenar y apoyar a los docentes para que puedan prevenir y responder al acoso escolar.
4. Promover proyectos de convivencia que incluyan a todos los actores educativos.
5. Proveer información y apoyo a los estudiantes sobre el tema.
6. Promover la participación de los alumnos en la solución del tema.
7. Dar prioridad a los más vulnerables, por raza, discapacidad, género o identidad sexual.

Informe Aristas. Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media

INEED - Aristas 2019

Marco conceptual

Sobre tres ejes: participación, convivencia ciudadana y derechos humanos.

La transformación formativa refiere al viraje hacia la idea de competencia, que implica, además de los objetivos de aprendizaje de un conjunto de conocimientos, que los estudiantes incorporen habilidades y actitudes, y también cobra relevancia la manera en que se organizan las relaciones sociales a nivel de aula y de centro educativo (Cox et al., 2005).

El desempeño y el bienestar estudiantil surgen de la interacción de elementos personales, familiares, escolares y comunitarios. Se pretende conocer el aporte del sistema educativo sin perder de vista que es una variable más en un entramado complejo.

La convivencia implica la puesta en marcha de relaciones interpersonales de diversos actores: estudiantes, docentes, padres, comunidad y equipo directivo. La ANEP considera la convivencia como escenario y medio para el aprendizaje y como fin en sí misma, al ser muy valiosa para la construcción de ciudadanía.

La diferencia entre un sistema *disciplinario* y una perspectiva *de convivencia* es que implica trascender la norma y actuar en función del respeto al otro como persona y del trabajo sobre los vínculos.

En 2014, el INEED hizo un estudio donde los adolescentes reclamaban que las normas fueran explicadas, fundamentadas y aplicadas con transparencia y ecuanimidad.

Vínculos interpersonales: percepción de los distintos actores educativos sobre los vínculos que se desarrollan en el centro, si se basan en nociones de apoyo, aceptación y respeto. Se atienden los vínculos entre pares, entre estudiantes y docentes y entre estudiantes y adscriptos.

Sistema de normas y reglas: percepciones de los actores sobre las normas y reglas de convivencia en el aula y en el centro educativo (existencia, construcción, difusión y valoración de su implementación).

Abordaje del conflicto: percepciones de cómo se aborda en el aula y en el centro.

Dispositivos para la participación: promoción de espacios para incentivar la participación democrática de estudiantes y familias en el sistema educativo.

Actividades socioeducativas: son aquellas gestionadas por el centro que involucran a estudiantes, familias, docentes, directivos y funcionarios (deportivas, culturales, recreativas o solidarias). La participación en estas actividades mejora el sentimiento de pertenencia, disminuye el ausentismo, promueve las habilidades socioemocionales (comunicación, creatividad y autoestima).

Herramientas para la educación en derechos humanos: la inclusión, el trabajo de la diversidad y la promoción de derechos que se aplican en el centro.

Metodología

Herramienta: cuestionario de habilidades socioemocionales y pruebas de desempeño en lectura y matemática.

Población: estudiantes de tercer año de secundaria de centros urbanos.

Alcance: 244 centros (117 liceos públicos, 83 de educación técnica, 44 liceos privados), en total respondieron 8845 alumnos.

Hallazgos

- Diferencias en instalaciones edilicias entre el ámbito privado y público: gimnasio (58% frente a 31%); campo deportivo (91% frente a 63%); sala para eventos (78% frente a 39%); sala de arte o música (70% frente a 18%); enfermería (33% frente a 5%). No hay diferencias significativas en laboratorios, bibliotecas y salas de informática. Vidrios rotos (1% frente a 16%); instalación eléctrica en mal estado (0% frente a 21%); paredes en mal estado (7% frente a 25%); baños en mal estado (0% frente a 23%), techos en mal estado (9% frente a 33%).
- Directores: en el ámbito público el 74% son mujeres; en el ámbito privado el 58% son mujeres. La edad promedio es de 50 años. La mayoría de los directores tiene una antigüedad menor de cinco años en un mismo centro. En los privados los directores permanecen más tiempo en los centros. En el contexto público, el 91% tiene título de grado y en el ámbito privado baja a 74%. En el ámbito público hay más directores que trabajan solo en ese centro (60%), en los privados baja a 35%.
- Adscriptos: el 68% tiene título docente (el 78% en los públicos frente a 39% en los privados). El 47% asistió a un curso vinculado a la tarea de adscripción. Con respecto al trabajo en un solo centro, se da lo inverso al caso de los directores.
- Docentes de idioma español-literatura y matemática. En el caso de los docentes de lengua, el 82% es egresado, mientras que en matemática baja al 50%. Hay más titulados a nivel público en ambas áreas.
- Estudiantes: el 83% asiste a instituciones públicas y el 17% a privados. La proporción de mujeres y varones es similar. El 93% dice tener un diccionario, 85% cuenta con un lugar tranquilo para estudiar, 80% dice tener libros y una PC. En este punto hay grandes diferencias de acuerdo al contexto.
- Familias: el 80% de los adolescentes manifiesta que su familia se interesa por sus tareas vinculadas al estudio. Los alumnos de los privados tienen mayor supervisión.
- Al 82% de los estudiantes le gusta su centro educativo, 60% asiste con ganas (esto baja en los privados); 80% se siente parte del centro; al 60% le daría pena cambiarse; al 46% le molestaría que alguien hablara mal de él en el centro.
- El 80% de los estudiantes manifiesta que los docentes valoran el esfuerzo y vuelven a explicar cuando alguien no entiende. El 66% de los adolescentes dice que se siente valorado.
- Valoración de los estudiantes de los vínculos: la mayoría está entre 40 y 60 puntos; responden con alta probabilidad que la mayoría de las veces son buenos compañeros, son pocas las veces

que se preocupan por sus compañeros y que pocas veces se respetan entre ellos. La percepción en los liceos privados es mejor, sobre todo en lo que tiene que ver con la empatía, que pasan bien con sus compañeros y que ayudan más con las materias. Con relación a los sexos también hay diferencias significativas, los varones perciben mejor los vínculos.

- Vínculo con los adscriptos: creen que los tratan bien, que se dan cuenta cuando hay un problema en el grupo y les importa lo que ellos tienen para decir. No hay diferencias por sexo, edad o región. Sí hay una mejor percepción en los liceos privados.
- Vínculo con los docentes: perciben que los docentes intervienen cuando un compañero molesta a otro, los escuchan y manifiestan que son tratados bien. Sin embargo no se sienten cómodos para hablar de sus temas con los docentes.
- Con relación a la participación: el 92% de los estudiantes señala que eligió delegado democráticamente. Sobre el consejo de participación hay un gran desconocimiento: el 66% no sabe lo que es. Más del 50% participa de actividades socioeducativas. Las prácticas participativas cotidianas son mejores en la educación técnica y peores en la enseñanza privada.
- Los estudiantes que se sienten más escuchados y que perciben que participan más tienen mejores vínculos con los docentes.
- Más de la mitad de los adolescentes manifiesta haber abordado el tema de la inclusión y la diversidad con un docente, con el adscripto o en instancias de taller. Las mujeres tienen percepciones más igualitarias, sin embargo se perciben a sí mismas menos habilitadas para participar en clase, lo que muestra una interiorización de estereotipos a ser trabajada.
- Habilidades socioemocionales: la mayoría de los alumnos se percibe como empático, también considera que se lleva bien con sus compañeros, que se siente parte de un grupo y que los amigos lo apoyan. Sin embargo, expresa que hablan poco para arreglar algo y pocas veces invita a otro a hacer cosas juntos. Las mujeres tienen una percepción más positiva en estos puntos que los varones. Y los de niveles socioeconómicos más favorables muestran promedios más altos.

Constantes y divergencias entre los estudios reseñados

Víctimas de acoso escolar en Uruguay

Los porcentajes de víctimas van de 4,5% a 25%.

El detalle es el siguiente:

4,5% - Pérez Alcorta

16% - UM

16% - GSHS

12% - Britos et al.

20% - Cambrigde

15% maltratado a nivel electrónico y 4% acosado por internet - UNICEF/ Kids Online

25% - PISA

19% - UNESCO

La dificultad es que las investigaciones utilizan diferentes marcos conceptuales y, sobre todo, un concepto distinto de frecuencia de las agresiones. La consecuencia directa de esto es que la construcción de indicadores varía, por lo que no puede trazarse una media fiable. Sin embargo, si realizamos una media solo a modo de ejercicio, podemos concluir que el 16% de los estudiantes es víctima de acoso escolar.

Características de las víctimas y consecuencias que sufren

Aquí surge la discusión que se consideró en el capítulo 3 sobre si las características de las víctimas son la causa de que sean acosadas o su consecuencia.

- Más tristes, solitarios, baja autoestima (Pérez Algorta), mayor asociación con psicopatología, igual que los agresores (esto también lo observa la UNESCO en su estudio y PISA).
- 30% se siente mal o muy mal de ánimo (UM).
- Dos de cada diez se sienten raros, fuera de lugar (PISA).
- Mayor consumo de alcohol, tabaco y cannabis en las víctimas (UNESCO).
- Mayor ausentismo en las víctimas (PISA), abandono (UNESCO).
- El 7% manifiesta tener miedo de ir al liceo, sienten tristeza, impotencia y algunos dicen que no sienten nada (Brito et al.).
- Dificultades de sueño (UNESCO).
- Sufren depresión y ansiedad social (Barg y Cambrigde).
- Uno de cada diez alumnos siente una baja o muy baja satisfacción con su vida (PISA).
- El 15% de los adolescentes y jóvenes consultó con un profesional de la salud mental. Uno de cada diez se sintió triste y desesperado (ENAJ).
- El 31% se siente discriminado, esto es más común en las mujeres (ENAJ).
- Las víctimas triplican a los que no lo son en problemas endócrinos y metabólicos (UM).
- La discapacidad es un factor de riesgo para ser víctima (Cambrigde y UNESCO).
- Las características de personalidad no serían un factor para convertirse en víctima (UNESCO).
- Aunque el suicidio es un fenómeno multicausal y complejo, correlaciona con tristeza, con bajo involucramiento y afecto paternal, autoestima baja, no tener amigos, sentirse solo. El ser víctima de acoso escolar en el último mes influye en los IAE (18% frente a 8% de los que no lo son), según la GSHS. El 7% de las víctimas de acoso tiene ideas de muerte (Brito et al.). Tres de cada diez adolescentes mujeres pensaron en lastimarse o herirse a sí mismas y dos de cada diez chicas y uno de cada diez varones en maneras de suicidarse (Kids Online). El 23% de las víctimas consideró ideas suicidas frente a 12% de quienes no son víctimas de acoso (UNESCO).

Características de los agresores

Se sienten solos e infelices, buscan atención, normalmente son compañeros de clase (Brito *et al.*); no se encontró correlación con el control de impulsos (Cajigas).

Tipos de agresión

1. Los más comunes son los insultos (Bitancort, también Britos *et al.*).
2. Psicológica 83%, física 35% (UM).
3. Exclusión 9%, insultos y burlas 27%; violencia hacia sus pertenencias 3% y violencia física 1% (Britos *et al.*).
4. Exclusión social 3%, insultados 7%, atacadas sus pertenencias 4% y físicamente 3% (Cambridge).

Estructura familiar

- 79% nuclear (Cajigas).
- 65% vive con ambos padres (GSHS).
- 50% vive con ambos padres (ENA).
- 58% vive con ambos padres (Brito *et al.*).
- 60% vive con ambos padres (Cambridge).

Estructura familiar - funcionamiento familiar y acoso escolar

1. No existe relación entre la estructura familiar y ser víctima de acoso (Brito *et al.*).
2. El 75% manifiesta que los padres están presentes en su vida. El bajo involucramiento de los padres da más probabilidades de que el hijo sea víctima (2/10) u hostigador (6/10) (Brito *et al.*).
3. La supervisión débil y la falta de vínculos emocionales aumenta las probabilidades de que los hijos estén involucrados en situaciones de acoso. Los conflictos entre los padres son un factor muy relevante para hijos acosadores (Cambridge).
4. El castigo corporal en la crianza es un factor generador de hijos agresivos (UM y Cambridge).
5. Mayor percepción de los estudiantes de la permisividad de los padres correlaciona con mayor consumo de alcohol (JND).
6. El factor familiar se identifica como un factor interviniente en la dinámica de acoso, pero señalan que se necesita más investigación (UNESCO).
7. El 80% de los adolescentes manifiesta que su familia se interesa por las tareas vinculadas al estudio, el porcentaje es mayor en los privados. Los que tienen problemas en casa puntúan tres veces más en llevarse mal con los pares (Aristas).
8. El 86% de los NNA sostiene que nunca se convoca a las familias (Bitancort).
9. Solo el 43% sabe qué hacen sus hijos en el tiempo libre (GSHS).

Rendimiento académico y acoso escolar

- Hablar del liceo en casa correlaciona con mejor rendimiento (Bitancort).
- Las conductas de acoso son predictoras de bajo rendimiento (Barg).
- A mayor involucramiento familiar, mejor rendimiento. No hay correlación con tener bajo rendimiento y participar de la dinámica *bullying*, sí con ser repetidor (hay más acosadores). (Brito et al.).
- Hay correlación entre tener un bajo rendimiento y ser víctima (Cambridge).
- Hay correlación entre un bajo rendimiento en ciencias y ser víctima de acoso (PISA).
- En las víctimas se ve afectado el rendimiento escolar (UNESCO).

Percepción de actitud de los docentes

- El 46% solo rezonga pero más de la mitad interviene ante un conflicto (Bitancort).
- El 58% de las víctimas cree que los docentes intervienen (UM).
- Las instituciones educativas son las que más confianza generan (ENAJ).
- El 80% manifiesta llevarse bien con los adultos del centro, sin embargo no hablan con ellos (Brito et al.).
- El 42% de los estudiantes consideran que los adultos intervienen ante los problemas entre los estudiantes (MIDES).
- El 80% de los estudiantes cree que los docentes valoran el esfuerzo y que atienden cuando un compañero molesta, sin embargo no se sienten cómodos para hablar con ellos (Aristas).

El acoso escolar y el género

- Los varones usan más la violencia física y las burlas. Las mujeres muestran mejor manejo de la agresividad y son más empáticas (Cajigas et al.).
- Los varones son más acosadores (UM), es más común la violencia física en los varones, las mujeres acosan más por la apariencia (GSHS).
- Las niñas y las adolescentes reconocen utilizar el ciberacoso para agredir a sus pares (Kids Online).
- El acoso escolar afecta de manera igual a niños y niñas (UNESCO).

El acoso escolar y la edad

- Cuanto más chicos, más permeables a la influencia de los adultos (Cajigas et al.).
- El pico de conductas de acoso es a los 12 años (Barg).
- La edad promedio es a los 13 y 14 años (Brito et al.).
- El ciberacoso es más frecuente entre los 13 y 15 años (Kids Online).
- La edad promedio es entre los 13 y los 15 años (UNESCO).

El ciberacoso

- El acoso en línea es uno de los riesgos de internet, los NNA lo saben y la alta conectividad favorece su aparición. Al igual que para otras conductas, el buen uso está vinculado al control de los referentes adultos (Kids Online).
- El 7% de los NNA de 11 a 16 años son víctimas de ciberacoso (UNESCO).

Espacios del acoso escolar

- Recreo, patio y aula (Bitancort).
- El 43% dice que las agresiones se dan en el aula (Brito et al. y PISA).

Contexto

- Cuanto más desfavorable es, más violencia física se produce (Bitancort).
- No influye en el acoso escolar (UM, Barg, Brito et al., Cambridge, MIDES-BID).
- Cuanto más bajo el nivel socioeconómico, más riesgo de ser víctima de acoso (UNESCO).

Motivos de ser víctima de acoso

- Dificultades por novios, estética, por pertenencias (Bitancort).
- La mitad no manifiesta motivo (UM).
- Las características físicas y la estética son motivo de discriminación (ENAJ).
- La apariencia y la estética son las principales causas, la nacionalidad y la raza son el segundo motivo (UNESCO).

Actitudes de los niños

- Varían entre avisar a un adulto, alentar a los que se pelean, permanecer indiferentes, hablar con los involucrados (Bitancort).
- No hablan del tema, aunque los principales referentes son los amigos, no piden ayuda (UM). Lo mismo se observa en quienes sufrieron el ciberacoso (UNICEF, Kids Online).

Factores institucionales

- Directores sin título, bajo número de posgrados y baja formación en convivencia escolar: peor en primaria. Elaboración de normas: dirección 94%, alumnos 80%. Los Consejos de Participación se instalaron en el 69% de los centros (Viscardi).
- No se encuentran diferencias entre centros públicos y privados (Cambridge).
- El clima escolar favorable disminuye la ocurrencia de acoso (UNESCO).

Factores protectores

- Buen clima de convivencia, importancia del hablar, compartir y jugar (Bitancort).
- Actividades deportivas, la mitad de los adolescentes hace algún deporte (ENAJ).
- La responsabilidad parental (JND).
- Tener amigos (Brito et al. y PISA).

La importancia del rol de los profesores adscriptos

- Los docentes y los alumnos lo tienen como referente para que los ayude a resolver los conflictos (Bitancort).
- Es la persona con quien hablan los pocos alumnos que lo hacen (UM).
- Los pocos que reconocen que hablan en el liceo lo hacen con el adscripto (Brito et al.).
- El 20% habla con compañeros y el 10% con el adscripto (MIDES).
- El 68% tiene un título docente y el 47% asistió a un curso vinculado a la tarea de adscripción. Los alumnos destacan que valoran el vínculo con los adscriptos y que estos intervienen cuando hay un problema. También son los que se encargan de tratar los temas de inclusión y diversidad mayormente (Aristas).

Algunas herramientas para mejorar la convivencia

- Juegos y talleres, organización de los espacios de convivencia, crear un observatorio de convivencia y realizar encuestas de convivencia cada dos o tres años (Bitancort).
- Soporte normativo, mensajes claros en contra de la violencia, foco en derechos humanos, participación estudiantil, trabajo interdisciplinario, entrenar docentes, invertir en investigación, protocolos de prevención e intervención (UNESCO).
- Más de la mitad de los alumnos ha abordado el tema de la inclusión y la diversidad con un docente (Aristas).

La importancia de la participación estudiantil

- Ocho de cada diez estudiantes se sienten integrados en el centro. Los alumnos valoran el clima de convivencia y la libertad de expresión (57%), pero baja al 35% cuando se trata de respetar los acuerdos alcanzados (PISA).
- El 92% de los estudiantes elige delegados, sin embargo el 66% no sabe lo que es el Consejo de Participación. Más del 50% participa de actividades socioeducativas. Cuanto más participan los alumnos, mejores vínculos tienen con los docentes (Aristas).

6.

Hallazgos de la investigación y orientaciones



6. Hallazgos de la investigación y orientaciones

Los estudios de la región coinciden en que es necesaria una síntesis orientadora de las políticas públicas de convivencia escolar, su investigación y mecanismos de evaluación. En Uruguay se han realizado esfuerzos recientes, especialmente en el marco de la publicación *Aristas* (2019) del INEED.

En el ámbito local, la producción sobre la temática ha sido realizada esencialmente por el Estado y en particular por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Esta no ha profundizado en el vínculo entre la calidad de la convivencia y el acoso entre pares. Como se indicara en el informe, se debe a que con la visión predominante de la convivencia escolar —que se consolidó en las primeras dos décadas del siglo XXI— se ha considerado el acoso escolar como expresión del paradigma de la violencia escolar.

En el trabajo de la violencia escolar en Uruguay se identifican dos vías principales para su abordaje: una directa, a través de los conceptos de agresividad, violencia y conflicto, y otra indirecta, basada en las ideas de convivencia, participación y derechos humanos. Dichas vías tienden a coincidir con los enfoques mencionados de la disciplina y la convivencia escolar respectivamente. Por otra parte, la confrontación de paradigmas también admite otra lectura: la existencia de uno técnico-pedagógico y otro médico-jurídico en el análisis de los vínculos entre pares en la escuela.

A pesar de las diferencias de enfoques, los estudios coinciden en afirmar que la importancia de los vínculos entre pares es sustancial para que mejoren indicadores como el bienestar, la integración social y el rendimiento académico. Trabajar sobre la convivencia y la problematización y abordaje de las situaciones de conflicto y violencia escolar emerge como una línea estratégica para que mejoren los resultados del sistema educativo.

Los paradigmas de la convivencia y de la violencia o la disciplina escolar tienen puntos en común, especialmente en la necesidad de trabajar en el campo de la prevención y también en que las instituciones jerarquicen el abordaje de los conflictos mediante el trabajo participativo de los diferentes actores. Estos enfoques han entrado en diálogo de forma indirecta cuando se mediatizan situaciones que surgen o vinculan con el ámbito escolar, sin que se haya producido un intercambio académico de visiones.

Con relación al acumulado normativo en Uruguay y las hojas de ruta existentes no hay una investigación representativa de la realidad nacional sobre cómo las instituciones educativas interpretan y llevan a la acción dicho marco normativo y orientaciones para trabajar en la convivencia y el abordaje de los conflictos en la escuela.

A nivel conceptual, los estudios que analizan las manifestaciones de la violencia en niños, niñas y adolescentes no han dialogado con aquellos que indagan sobre la violencia en el ámbito escolar. Asimismo, en Uruguay, los enfoques del acoso escolar provienen en su mayoría del campo de la psicología, y falta conexión con los análisis de la temática con una perspectiva pedagógica. Una perspectiva sistémica de la interrelación de las violencias en los vínculos entre pares permitiría abordar el fenómeno en su complejidad para fortalecer la convivencia en los centros.

Se trata también de buscar una mayor sinergia entre el desarrollo de planes y programas de habilidades para la vida. Debe apostarse al desarrollo de capacidades de intervención de los diferentes actores cuando se producen situaciones de conflicto que pueden derivar en vulneración de derechos. Es necesario actuar en la prevención pero también en la acción y la capacidad de sostener el seguimiento cuando se producen situaciones de vulneración de derechos.

Se han desarrollado varios índices e indicadores para analizar la convivencia, la participación estudiantil (INEED) así como también más recientemente la incidencia del acoso escolar (PISA). Su aplicación por parte de diferentes organismos o actores tiende a realizarse de forma fragmentada, no siempre dialogante. Representa entonces un desafío construir consensos sobre su aplicación a nivel nacional para desarrollar parámetros abarcativos que permitan comparar los desarrollos producidos en Uruguay con los de otras partes de la región y el mundo.

Tras un largo recorrido de diseño de líneas de políticas educativas, marcos normativos y planes para la acción, el Marco Curricular de Referencia Nacional (ANEP, 2017) consolidó el trabajo de competencias convivenciales a nivel curricular. Aún falta el diseño de macro- y micropolíticas educativas que las lleven adelante.

El acumulado de Uruguay permite partir de los elementos en común de los diferentes enfoques, tanto en el trabajo de los vínculos entre pares y los actores institucionales como en el abordaje de los conflictos por medio de estrategias legitimadas por las características contextuales. Por dicha razón, que se genere información cuantitativa y cualitativa en los centros facilita insumos para conectar los datos de los sondeos globales del sistema educativo con la experiencia cotidiana de los actores locales.

La violencia que surge de la convivencia virtual debe seguir analizándose, ya que su incidencia se distribuye igual que la presencial y la tendencia es a que se consolide en el marco de los vínculos de los NNA. Las vertiginosas transformaciones de las TIC no solamente interpelan la capacidad de respuesta de las instituciones sino que generan la necesidad de conocimiento prospectivo sobre sus efectos para desarrollar respuestas efectivas a las transformaciones acaecidas.

Con relación a las estrategias para la acción, en la segunda década del siglo XXI se buscó sintonizar los documentos y protocolos referidos a la violencia contra los NNA: la escucha, el registro de la situación, el ejercicio de comprensión del problema, la coordinación con los actores institucionales, la identificación del adulto o equipo referente que acompañe, la necesidad de seguimiento, el trabajo con los actores involucrados, el seguimiento-evaluación del proceso y las acciones de reparación. Las pautas, dispositivos

y experiencias de éxito deben ser accesibles para los actores educativos, tanto inspecciones como equipos directivos y cuerpos de docencia directa e indirecta. La creación de un banco de datos, normativo, de buenas prácticas puede ser un hito para que los actores que deben resolver problemas emanados de las dinámicas educativas resignifiquen sus contenidos. Permitiría superar el estar *inventando la rueda* permanentemente y optimizar recursos sobre la base de lo ya construido.

A diferencia del concepto de convivencia, el de acoso escolar o *bullying* es utilizado de forma frecuente por parte de los niños, niñas y adolescentes, las familias y los medios de comunicación, lo que carga al concepto de diferentes sentidos que dificultan su abordaje. Con relación al acoso escolar, las investigaciones coinciden en que se trata de una agresión de uno o varios sobre una persona, y la persistencia en el tiempo es una de sus características diferenciales. Es resultado de una conducta que se produce en el ámbito escolar de carácter grupal en la que tienden a reproducirse los actores de la dinámica.

El factor temporal, es decir, la frecuencia de las agresiones para determinar cuándo se está frente a una situación de acoso escolar es uno de los elementos que más diferencias genera entre las investigaciones, tanto a nivel internacional como nacional. Por dicha razón, la construcción de indicadores unificados colocaría a Uruguay en la vanguardia del estudio de la temática.

Según los diferentes estudios, la presencia de calidad de los padres en la vida de los hijos es un factor de protección ante las situaciones de vulneración frente al conflicto escolar. El rol de la docencia directa también es gravitante en los climas de aula y como mecanismo de prevención del conflicto escolar. Por otra parte, la docencia indirecta —especialmente del profesor adscripto en enseñanza media— cumple el rol de ser la encargada de escuchar a los alumnos y dar una respuesta ante la aparición del conflicto escolar. Por tanto debería ser considerada especialmente a la hora del diseño de políticas institucionales dirigidas a trabajar sobre la convivencia y los conflictos en los centros educativos.

De las investigaciones cuantitativas reseñadas en Uruguay, la prevalencia del acoso escolar va del 4,5% (Pérez Algorta, 2004) al 26% (PISA, 2018). La media aritmética de las investigaciones otorga como resultado para Uruguay el 16% de situaciones de acoso en las instituciones educativas. Ni (PISA, 2018) ni UNESCO (2019), que le asignan alta prevalencia al acoso escolar en Uruguay, lo colocan por encima de los países de la región e incluso lo mencionan como uno de los países donde ha disminuido en los últimos años.

La forma de agresión predominante es la verbal, también denominada *violencia simbólica directa*: burlas, apodosos agraviantes, insultos.

No se encontraron diferencias significativas en cuanto a la incidencia del acoso escolar por niveles socioeconómicos, tampoco entre instituciones públicas y privadas, aunque sí en las formas en que se manifiesta. Por otra parte, es consistente tanto en los estudios internacionales como en los nacionales el rango de prevalencia: los 13 y los 14 años es el momento donde el acoso escolar es más frecuente.

Hay una diferencia generacional en la percepción de las situaciones de acoso escolar, los adultos de los centros educativos tienden a darle un valor menor que los alumnos. Las investigaciones coinciden en que las víctimas recurren especialmente a sus compañeros para hablar del tema. Por dicha razón, el trabajo de sensibilización y la participación estudiantil en la generación de estrategias deben estar entre las principales líneas en la búsqueda de soluciones.

Cuando se promueve la integración de los NNA al centro educativo, la participación estudiantil de calidad y la educación en derechos humanos actúan como factores de protección.

El ser víctima de acoso escolar tiene consecuencias psicológicas (baja autoestima, tristeza, ideas de muerte) y académicas (correlaciona con el bajo rendimiento). El ser acosador correlaciona con problemas en el futuro (conductas antisociales, violencia doméstica, adicciones). No solo la víctima, el victimario y su entorno sufren el efecto, sino también los actores involucrados y los climas escolares. Considerando lo anterior, el foco debe estar en el trabajo de los vínculos, la mejora de la convivencia y la atención de las situaciones de conflicto desde que se manifiestan.

A modo de cierre y analizado el marco teórico, el marco normativo y las investigaciones que se han desarrollado sobre el acoso escolar en Uruguay, surgen como principales conclusiones:

1. Entre uno y tres alumnos de cada diez que asisten a instituciones educativas sufrieron situaciones de acoso escolar en el último mes.
2. El problema del acoso escolar ha sido abordado en Uruguay especialmente en el campo de la psicología. Si bien es una línea importante de acción, los estudios han sido localizados y no se han desarrollado —salvo escasas excepciones— estrategias con un enfoque pedagógico en el sistema educativo.
3. Es necesario que las autoridades educativas y las organizaciones de la sociedad civil trabajen en conjunto para generar planes de acción y fortalecer los factores protectores, así como trabajar sobre las debilidades institucionales, sociales e individuales.
4. Si se parte de los datos acumulados, se aplican de forma unificada los indicadores, se recurre a los marcos normativos y planes para la acción, deberían desarrollarse estrategias desde las macro- a las micropolíticas educativas. El proceso requiere del trabajo con los actores, especialmente los equipos directivos de los centros, la docencia directa, indirecta, los estudiantes y las familias en las iniciativas comunitarias.
5. Uruguay ha acumulado contenidos y experiencias que lo colocan en una posición privilegiada, si se lo compara con otras experiencias regionales, para desarrollar una estrategia a nivel sistémico que integre la mejora de la convivencia con la prevención y acción ante la violencia escolar.

El componente emocional y afectivo es cada vez más relevante en los procesos educativos. La convivencia y el trabajo sobre los conflictos como orientaciones centrales de las líneas de políticas son vitales, no solo para cumplir con la normativa vigente, sino para mejorar los resultados del sistema y evitar las consecuencias más graves del acoso escolar sobre los niños, niñas y adolescentes.

NOTAS

1. Fernando Onetto, *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc, 2008.
2. Nilia Viscardi, «Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de Uruguay». En *Violência na Escola: América Latina e Caribe*. Brasilia: UNESCO, 2003, p. 158.
3. Fernando Onetto, *Climas educativos y pronósticos de violencia*. Cecilia Fierro-Evans y Patricia Carbajal-Padilla. «Convivencia escolar: Una revisión del concepto». *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. 2019.
4. Gottfredson, Gottfreson, Payne y Gottfreson, 2005; Merrell, Gueldner, Ross e Isava, 2008; Swearer, Espelage, Vaillancourt y Hymel, 2010; Welsh, 2000; en: Gottfredson, Gottfreson, Payne y Gottfreson, 2005; Merrell, Gueldner, Ross e Isava, 2008; Swearer, Espelage, Vaillancourt y Hymel, 2010; Welsh, 2000; en: Rosario Ortega Ruiz, Rosario del Rey Alamillo y José Antonio Casas Bolaños. «La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 91-102. 2013, p. 92.
5. Cecilia Fierro-Evans y Patricia Carbajal-Padilla. «Convivencia escolar: Una revisión del concepto». *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. 2019.
6. Fierro y Carbajal realizan un cuadro comparado de los diferentes enfoques de la convivencia escolar en la región que es recomendable a los efectos de su estudio (pp. 5-10).
7. Cecilia Fierro-Evans y Patricia Carbajal-Padilla, «Convivencia escolar: Una revisión del concepto». *Psicoperspectivas*, 18(1), 13. 2019.
8. María Concepción Chávez, «Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México». *Posgrado y Sociedad*, vol. 16 n.º 2, 2018.
9. *Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN). Una construcción colectiva*. 2017; INEED. INEED, Aristas. *Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media*. Montevideo: INEED, 2019.
10. Fernando Onetto, *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc, 2008.
11. INEED, Aristas. *Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media*. Montevideo: INEED, 2019.
12. Rosario Ortega Ruiz, Rosario del Rey Alamillo y José Antonio Casas Bolaños, «La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102. 2013, p. 98.
13. Ib.
14. Ib.
15. Christian Berger explicita los estudios que relacionan los vínculos de calidad con indicadores como la felicidad (Holder y Coleman, 2015; Van Workum, Scholte, Cillessen, Lodder y Giletta, 2013), la adaptación social (Bukowski, Buhrmeister y Underwood, 2011; Lansford, Yu, Pettit, Bates y Dodge, 2014; Rubin, Coplan, Chen, Bowker y McDonald, 2011) y los indicadores de logro académico (Shin y Ryan, 2014). En: *UNICEF, Infancia, adolescencia y juventud: oportunidades para el desarrollo*. Montevideo, 2017, p. 107.
16. Rossana Regullo, *Culturas juveniles*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012, p. 25.
17. Carlos Skliar, *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc, 2012, p. 95.
18. Naciones Unidas, UNESCO, ANEP, UNICEF, *Guía para la promoción de buenos climas de convivencia en la escuela y estrategias de tramitación de conflictos*. 2010, p. 6.

19. Horacio Maldonado, et al., *Convivencia escolar. Ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar, 2010, p. 12.
20. INEED, *Aristas. Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media*. Montevideo: INEED, 2019.
21. *Ib.*, p. 21.
22. Nilia Viscardi, «Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay». En *Violência na Escola: América Latina e Caribe*. Brasilia: UNESCO, 2003.
 Gabriela Bentancor et al. (comp.), *Convivencia. El centro educativo como espacio de aprendizajes. Repensar las prácticas educativas desde la convivencia, aportes para la discusión*. UNESCO-UNICEF-ANEP, Uruguay, 2010.
 Gabriela Bentancor et al. (comps.). *Proyecto Convivencia: el Centro Educativo como espacio de aprendizajes*. 2004.
 Gabriela Bentancor, Marcia Barbero y Eduardo Bottinelli, *Encuesta Nacional de Convivencia en los centros educativos*. Montevideo: ANEP-OPP-UNAONU, 2010.
 Víctor Giorgi, Gabriel Kaplún y Luis Eduardo Morás (org.), *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Montevideo: CSIC, Trilce, 2012.
 Carla Conteri y Carmen Rodríguez, *En palabras de los estudiantes. Sistematización de los encuentros nacionales de estudiantes de Secundaria*. Montevideo: UNICEF, 2012.
 Nilia Viscardi y Nicolás Alonso, *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: ANEP-CODICEN, 2013.
 Daniela Baridon Chauvie y Gema Martín Seoane. «Violencia escolar en estudiantes de educación media». *Ciencias Psicológicas*, VIII. 2014, pp. 173-183.
 Nicolás Trajtenberg y Manuel Eisner, *Hacia una política de prevención de la violencia en Uruguay*. Consejo de Educación Secundaria - UNICEF Uruguay - Universidad de Cambridge-ANEP - Departamento de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, 2014.
 Nilia Viscardi y Nicolás Alonso, *Convivencia, participación y formación de ciudadanía. Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya*. Montevideo: ANEP, 2015.
 Adriana Aristimuño y Juan Carlos Noya, «La convivencia escolar y el fenómeno del *bullying* en la enseñanza secundaria de Uruguay. Un estudio de caso». *Páginas de Educación*, 2015.
 Ana Sosa, «Percepciones de docentes y estudiantes de Educación Media sobre disciplina y sanciones». *Gestión Arte: Revista semestral de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa de Uruguay*. 2017.
 INEED, *Informe sobre el estado de la educación 2015-2016*. Montevideo: INEED, 2017.
 INEED, *Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Montevideo: INEED, 2018.
 INEED, *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. Montevideo: INEED, 2018.
 INEED, *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media*. Montevideo: INEED, 2020.
 INEED, *Aristas. Marco de contexto familiar y entorno escolar en tercero de educación media*. Montevideo: INEED, 2019.
 INEED, *Aristas. Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media*. Montevideo: INEED, 2019.
23. MIDES-ANEP, *Convivencia y discriminación en Educación Media. Resultados preliminares*. Respaldo del BID, 2019, p. 9.
24. Horacio Maldonado et al., *Convivencia escolar. Ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar, 2010.
25. Nilia Viscardi, Nicolás Alonso, Leonel Rivero y Daniel Pena, *De la violencia a la participación y la convivencia: acerca de la constitución política de los adolescentes como sujetos de derechos en las instituciones educativas del Estado*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015, p. 6.

26. Nilia Viscardi y Nicolás Alonso, *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: ANEP-CODICEN, 2013.
27. *Ib.*, p. 14.
28. Nilia Viscardi y Nicolás Alonso, *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: ANEP-CODICEN, 2013.
29. *Ib.*, p. 90.
30. Nilia Viscardi, Nicolás Alonso, Leonel Rivero y Daniel Pena, *De la violencia a la participación y la convivencia: acerca de la constitución política de los adolescentes como sujetos de derechos en las instituciones educativas del Estado*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.
31. Lucía Litichever, «De la disciplina a la convivencia. Un cambio de paradigma». En: CODICEN- ANEP. Nilia Viscardi y Nicolás Alonso (coord.), *Convivencia, participación y formación de ciudadanía. Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya*. Montevideo: ANEP, 2015.
32. Rosario Ortega (coord.), *Agresividad injustificada. Bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza, 2010, p. 16.
33. José Carrillo y Teresa Prieto, «Perspectivas teóricas sobre la violencia». En: Alfredo Furlan, *Violencia en los centros educativos. Conceptos diagnósticos e intervenciones* (pp. 71 a 93). Buenos Aires: Noveduc, 2010.
34. Naciones Unidas, UNESCO, ANEP, UNICEF, *Guía para la promoción de buenos climas de convivencia en la escuela y estrategias de tramitación de conflictos*. 2010.
35. Naciones Unidas, UNESCO, ANEP, UNICEF, *Guía para la promoción de buenos climas de convivencia en la escuela*, p. 12.
36. Rosario del Rey, Eva Romera y Rosario Ortega, «Pobreza, subdesarrollo y violencia escolar». En Rosario Ortega (coord.), *Agresividad injustificada. Bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza, 2010, p. 260.
37. Daniela Baridon Chauvie y Gema Martín Seoane, «Violencia escolar en estudiantes de educación media». *Ciencias Psicológicas*, VIII(2), pp. 173-183. 2014, p. 174.
38. CEPAL-UNICEF, *Las violencias en el espacio escolar*. 2017.
39. ANEP. *Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN). Una construcción colectiva*. ANEP-CODICEN, 2017.
40. Los tres pilares éticos refieren a una ética del pensamiento, una ética del bienestar y una ética de la ciudadanía (ANEP, 2017, pp. 36-37).
41. INEED, *Aristas. Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media*. Montevideo: INEED, 2019, p. 16.
42. Bentancor, Briozzo y Rebour (comps.), *Proyecto Convivencia: el Centro Educativo como espacio de aprendizajes*. 2004.
Viscardi y Alonso, *Gramática(s) de la convivencia*. ANEP-CODICEN, 2013.
INEED, *Aristas. Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media*. Montevideo: INEED, 2019, p. 16.
43. Gabriela Bentancor et al. (comp.), *Convivencia. El centro educativo como espacio de aprendizajes. Repensar las prácticas educativas desde la convivencia, aportes para la discusión*. UNESCO-UNICEF-ANEP, Uruguay, 2010, p. 22.
44. Rosario Ortega et al., *Agresividad injustificada. Bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza, 2010.

45. Rosario Ortega, Rosario del Rey y Francisco Córdoba, «Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico». En: Rosario Ortega (coord.), *Agresividad injustificada. Bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza, 2010, p. 307.
46. Ib.
47. ENIA, *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030. Bases para su implementación*. Borrador. 2010, p. 17.
48. El índice se construyó a partir de «seis preguntas que refieren a la ocurrencia de situaciones relacionadas con la consideración, escucha e incidencia de los estudiantes en el centro educativo» (INEED, 2020, p. 79).
49. INEED, *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media*. Montevideo: INEED, 2020, p. 79.
50. F. Brito, S. Brum, R. Ibarra, J. Noya y K. Silva, *Convivencia escolar: herramientas para el diagnóstico y estrategias participativas*. Publicación inédita: Investigación cuantitativa y cualitativa (Exp. 13/5/14). ANEP-CES, 2014.
51. Carla Conteri y Carmen Rodríguez, *En palabras de los estudiantes. Sistematización de los encuentros nacionales de estudiantes de Secundaria*. Montevideo: UNICEF, 2012, p. 57.
52. Carlos Aldana, «Aprender a convivir en un mundo de violencia». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 359, julio-agosto, 2006, p. 30.
53. ANEP-CES, *Hacia vínculos afectivos libres de violencia. Aportes para el abordaje educativo de jóvenes y adolescentes*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria, Embajada de Canadá, Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, 2017, p. 15.
54. Las mediciones parten en su diseño especialmente del acumulado del Proyecto Central de Convivencia desarrollado por el Consejo Directivo Central y la Administración Nacional de Educación Pública en el período 2010-2014 (ver apartado de normativa, principales programas y protocolos).
55. INEED, *Informe sobre el estado de la educación 2015-2016*. Montevideo: INEED, 2017.
56. Ib., p. 49.
57. Como antecedente de estudio de las relaciones interpersonales en los centros, se puede mencionar el Informe (inédito) al Consejo de Educación Secundaria (CES) de Brito, Brum, Ibarra, Noya y Silva (2014). Allí se destaca la importancia del factor interpersonal en la configuración de la convivencia: «la búsqueda de soluciones estratégicas para fomentar las relaciones asertivas entre los actores educativos, es una importante línea de trabajo para lograr la mejora de la convivencia escolar» (p. 53) y prevenir los procesos de «desafiliación».
58. Rosario Ortega (coord.), *Agresividad injustificada. Bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza, 2010, p. 19.
59. INEED, *Aristas. Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media*. Montevideo: INEED, 2019, pp. 21-22.
60. Nilia Viscardi y Nicolás Alonso, *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: ANEP-CODICEN, 2013, p. 28.
61. Ana Sosa. «Percepciones de docentes y estudiantes de Educación Media sobre disciplina y sanciones». *Gestión Arte: Revista semestral de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa de Uruguay*. 2017, p. 7.
62. Rosario Ortega (coord.), *Agresividad injustificada. Bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza, 2010, p. 17.

63. Gabriela Bentancor, Victoria Berretta, Ana Gallo, Diego Grauer, Leticia López y Mauricio López (comp.), *Convivencia. El centro educativo como espacio de aprendizajes. Repensar las prácticas educativas desde la convivencia, aportes para la discusión*. UNESCO-UNICEF-ANEP, Uruguay, 2010, p. 18.
64. Naciones Unidas, UNESCO, ANEP, UNICEF, *Guía para la promoción de buenos climas de convivencia en la escuela y estrategias de tramitación de conflictos*. 2010, p. 11.
65. Nilia Viscardi y Nicolás Alonso, *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: ANEP-CODICEN, 2013, pp. 70-71.
66. INEED, *Aristas. Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media*. Montevideo: INEED, 2019, p. 17.
67. María José Caballero, «Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas». *Revista de Paz y Conflictos*, (3), 154-169. 2010.
68. Adriana Aristimuño y Carlos Noya, «La convivencia escolar y el fenómeno del *bullying* en la enseñanza secundaria de Uruguay. Un estudio de caso». *Páginas de Educación*. 2015.
69. Rosario Ortega et al., *Agresividad injustificada. Bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza, 2010.
70. Cecilia Fierro-Evans y Patricia Carbajal-Padilla, «Convivencia escolar: Una revisión del concepto». *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. 2019.
71. María José Caballero, «Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas». *Revista de Paz y Conflictos*, (3), 154-169. 2010.
72. Christian Berger, «El mundo social adolescente: una ventana de oportunidades para el desarrollo socioemocional y el bienestar». En: UNICEF, *Infancia, adolescencia y juventud: oportunidades para el desarrollo*. Montevideo, 2017, p. 107.
73. CEPAL-UNICEF, *Las violencias en el espacio escolar*. 2017.
74. J. Galtung, *La violencia: cultural, estructural y directa*. 1990, p. 154.
75. El «equilibrio ecológico» asociado a la suma de la supervivencia, el bienestar, la libertad y el reconocimiento es el centro de la crítica de Galtung a la perspectiva ecológica de la violencia. Sostiene que se trata de una categoría muy amplia (Galtung, 1990: 151). En contraposición, su tipología implícitamente se presenta como «más pragmática» ofreciendo herramientas para diferenciar a los agresores y las víctimas y las formas en que se ejerce la violencia tanto como «violencia directa, estructural o cultural» (simbólica).
76. CEPAL-UNICEF, *Las violencias en el espacio escolar*. 2017.
77. MSP-SNIS, *Protocolo para el abordaje de situaciones de maltrato a niños, niñas y adolescentes en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud*. Montevideo: SNIS, MSP; SIPIAV, UNICEF, 2019, p. 21.
78. ANEP-CEIP; SIPIAV-INAU y UNICEF, *Mapa de ruta para las situaciones de maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes detectadas en el ámbito escolar*. Montevideo: Mosca, 2013, p. 19.
79. Karina Oliveira y Fernando Lacerda Jr., «A contribuição de Martín-Baró para o estudo da violência: uma apresentação». *Psicologia Política*, vol. 14, n.º 31. pp. 577, set.-dez. 2014. Associação Brasileira de Psicologia Política.
80. Martín Baró, *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta, 1988.
81. MSP-SNIS, *Protocolo para el abordaje de situaciones de maltrato a niños, niñas y adolescentes en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud*. Montevideo: SNIS, MSP; SIPIAV, UNICEF, 2019, p. 22., citando a OMS en 2003.

82. Carolina García Pino, «Violencia en los niños y la comunicación como propuesta de intervención». *Educere*, vol. 18, n.º 60. Universidad de los Andes, Mérida-Venezuela, 2014, p. 315.
83. José Sanmartín, *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel, 2006, p. 22.
84. Paulo Sergio Pinheiro, *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Naciones Unidas, 2006, p. 12.
85. Ib.
86. El MSP (2019) lo denomina *ecosistémico*.
87. MSP-SNIS, *Protocolo para el abordaje de situaciones de maltrato a niños, niñas y adolescentes en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud*. Montevideo: SNIS, MSP; SIPIAV, UNICEF, 2019, p. 17.
88. UNICEF, *Panorama de la violencia hacia la infancia en Uruguay*. Montevideo: UNICEF, 2017, pp. 7-10.
89. Si bien el objeto del presente informe es la violencia entre pares en las instituciones educativas, la violencia desde el mundo adulto hacia los NNA producida a nivel institucional y también en las prácticas de crianza se puede ejercer por acción pero también por «omisión» (Pinheiro, 2006: 183). El abandono y la negligencia como «falta de protección del niño ante eventuales riesgos y falta de atención de sus necesidades básicas» (UNICEF 2017: 7) son algunas de las formas en que se expresa el maltrato infantil.
90. MSP-SNIS, *Protocolo para el abordaje de situaciones de maltrato a niños, niñas y adolescentes en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud*. Montevideo: SNIS, MSP; SIPIAV, UNICEF, 2019, p. 23.
91. AGESIC, *Internauta AGESIC 2019. Encuesta de Usos de Tecnologías de la Información y la Comunicación (EUTIC)*. 2020.
92. En lo relacionado con los niños y los riesgos de los incidentes en internet se distingue entre: a) riesgos de contenido (debido a la exposición a contenidos masivos); b) riesgos de contacto (asociados a un contacto iniciado por terceros), y c) riesgos de conducta (donde el niño es un actor directo, ya sea como víctima o perpetrador) (UNICEF, *Kids Online*, 2018, p. 24).
93. UNICEF, *Niños, niñas y adolescentes conectados. Informe Kids Online Uruguay*. UNICEF- UNESCO-AGESIC-Plan Ceibal-UCU, 2018, p. 23.
94. MSP-SNIS, *Protocolo para el abordaje de situaciones de maltrato a niños, niñas y adolescentes en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud*. 2019, p. 23.
95. Ib.
96. UNICEF, *Niños, niñas y adolescentes conectados. Informe Kids Online Uruguay*. UNICEF- UNESCO-AGESIC-Plan Ceibal-UCU, 2018, p. 23.
97. MSP-SNIS, *Protocolo para el abordaje de situaciones de maltrato a niños, niñas y adolescentes en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud*. 2019, p. 25.
98. UNICEF, *Panorama de la violencia hacia la infancia en Uruguay*. Montevideo: UNICEF, 2017, p. 10.
99. Rosario Ortega et al., *Agresividad injustificada. Bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza, 2010, p. 118.
100. Alejandro Castro y Jorge Varela, *Depredador escolar. Bully y Cyberbully. Salud mental y violencia*. Buenos Aires: Bonum, 2013, p. 127.
101. Para Viscardi (2012) la definición de incivildades «permite salir de un concepto de violencia restringido al de crímenes y delitos para acercarse a una definición que toma en cuenta las pequeñas violencias cotidianas, que son capaces de pudrir literalmente la vida de establecimientos o barrios cuando son constantemente repetidas» (Debarbieux et al., 1999: 19 en Viscardi N. 2012: 162).

102. Alejandro Castro y Jorge Varela, *Depredador escolar. Bully y Cyberbully. Salud mental y violencia*. Buenos Aires: Bonum, 2013, p. 127.
103. CEPAL-UNICEF, *Las violencias en el espacio escolar*. 2017, p. 55.
104. Nicolás Trajtenberg y Manuel Eisner, *Hacia una política de prevención de la violencia en Uruguay*. Consejo de Educación Secundaria - UNICEF Uruguay - Universidad de Cambridge-ANEP - Departamento de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, 2014, p. 100.
105. F. Brito, S. Brum, R. Ibarra, J. Noya y K. Silva, *Convivencia escolar: herramientas para el diagnóstico y estrategias participativas*. 2014, p. 21.
106. Charlot 2002, citado por Alejandro Castro y Jorge Varela, *Depredador escolar. Bully y Cyberbully. Salud mental y violencia*. Buenos Aires: Bonum, 2013, p. 127.
107. Alejandro Castro y Jorge Varela, *Depredador escolar. Bully y Cyberbully. Salud mental y violencia*. Buenos Aires: Bonum, 2013, p. 137.
108. M. Pasillas, «Problemática del desarrollo conceptual en investigación sobre violencia escolar». En: Alfredo Furlán, *Violencia en los centros educativos. Conceptos diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc, 2010, p. 51.
109. Adaptado de Maritza Verónica García Montañez y Christian Amaury Ascensio Martínez, «Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen». *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2). 2015, pp. 10-11.
110. Marcelo Viñar, *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Buenos Aires: Noveduc, 2013, p. 27.
111. Sylvia Bonomo y Rosa Israel, *Entre el bullicio y el silencio de las emociones*. Montevideo: Printer, 2018.
112. José Sanmartín, *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel, 2004.
113. Daniel Korinfeld, Daniel Levy y Sergio Rascovan, *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós, 2013, p. 181.
114. Ib.
115. Judith Casal, «¿Qué nos dicen las encuestas y los estudios?». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 359, julio-agosto de 2006, p. 33.
116. Peter Paul Heinemann, *Mobbing-grupvald bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur, 1972.
117. Konrad Lorenz y Paul Leyhausen, *Biología del comportamiento, raíces instintivas de la agresión y miedo a la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1985.
118. Dan Olweus, «El acoso escolar». En: Ángela Serrano, *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 79-107) Barcelona: Ariel, 2006.
119. Ib., p. 81.
120. Dan Olweus, *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998, p. 26.
121. Adriana Aristimuño y Juan Carlos Noya, «La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria de Uruguay. Un estudio de caso». *Páginas de Educación*. 2015.
122. Catherine Blaya, «Factores de riesgo escolares». En Ángela Serrano, *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 165-187). Barcelona: Ariel, 2006, p. 178.

123. Louann Brizendine, *El cerebro femenino*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo, 2007.
124. Daniel Korinfeld, Daniel Levy y Sergio Rascovan, *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós, 2013, p. 84.
125. Alejandro Castro y Jorge Varela, *Depredador escolar. Bully y Cyberbully. Salud mental y violencia*. Buenos Aires: Bonum, 2013.
126. Dina Krauskopf, *Adolescencia y educación*. San José de Costa Rica: EUNED, 2014.
127. Fabricio Chaves, *Con b de bullying*. Montevideo: Fin de Siglo, 2013, p. 50.
128. Judith Casal, «¿Qué nos dicen las encuestas y los estudios?». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 359, julio-agosto de 2006, p. 5.
129. Ib., p. 51.
130. Jaume Funes, «¿Qué está cambiando?». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 359, julio-agosto de 2006, p. 35.
131. Dan Olweus, *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998, p. 49.
132. Ib.
133. Fabricio Chaves, *Con b de bullying*. Montevideo: Fin de Siglo, 2013, p. 134.
134. Mathias Nathan y Mariana Paredes, «Jefaturas femeninas en hogares uruguayos». *Revista Ciencias Sociales*, DS-FCS, vol. 25, n.º 30, julio de 2012.
135. Silvia Bleichmar, *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc, 2012.
136. Ib., p. 128.
137. Sergio Sinay. *La sociedad de los hijos huérfanos*. Buenos Aires: Ediciones B, 2007, p. 61.
138. Ib., p. 25.
139. Juan Vasen, *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós, 2008, p. 47.
140. Ángela Serrano, *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel, 2006, p. 153.
141. Silvia Bleichmar, *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc, 2012, p. 65.
142. Horacio Maldonado et al., *Convivencia escolar. Ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar, 2010, p. 19.
143. F. Brito, S. Brum, R. Ibarra, J. Noya y K. Silva, *Convivencia escolar: herramientas para el diagnóstico y estrategias participativas*. 2014.
144. Daniel Korinfeld, Daniel Levy y Sergio Rascovan, *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós, 2013, p. 43.
145. Paulo Sergio Pinheiro, *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Naciones Unidas, 2006, p. 48.
146. Paulo Sergio Pinheiro, *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Naciones Unidas, 2006, p. 63.
147. Ariel Gold, *Con-vivir*. Montevideo: Planeta, 2019, p. 236.
148. Dina Krauskopf, *Adolescencia y educación*. San José de Costa Rica: EUNED, 2014, p. 117.

149. Ib., p. 250.
150. Marcelo Viñar, *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Buenos Aires: Noveduc, 2013, p. 53.
151. Beatriz Janin, *Infancias y adolescencias patologizadas*. Buenos Aires: Noveduc, 2018, p. 134.
152. Anastasio Ovejero, Peter K. Smith y Santiago Yubero (coords.), *El acoso escolar y su prevención*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2013, p. 112.
153. Sylvia Bonomo y Rosa Israel, *Entre el bullicio y el silencio de las emociones*. Montevideo: Printer, 2018, p. 131.
154. Silvana Giachero, *Bullying y mobbing. Haciendo visible lo invisible*. Montevideo: Grijalbo, 2017, p. 75.
155. Dina Krauskopf, *Adolescencia y educación*. San José de Costa Rica: EUNED, 2014, p. 284.
156. Paulo Sergio Pinheiro, *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Naciones Unidas, 2006, p. 112.
157. Ángela Serrano, *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel, 2006, p. 166.
158. Jaume Funes, «¿Qué está cambiando?». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 359, julio-agosto de 2006, p. 34.
159. Catherine Blaya, «Factores de riesgo escolares». En Ángela Serrano, *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 165-187). Barcelona: Ariel, 2006, p. 167.
160. Paulo Sergio Pinheiro, *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Naciones Unidas, 2006, p. 111.
161. Mara Brawer y Marina Lerner, «Asimetría, autoridad y sanciones». *Novedades Educativas* (pp. 58-60), año 21, n.º 224, agosto de 2009, p. 59.
162. Carla Conteri y Carmen Rodríguez, *En palabras de los estudiantes. Sistematización de los encuentros nacionales de estudiantes de Secundaria*. Montevideo: UNICEF, 2012, p. 37.
163. Michel Foucault, *Microfísica del poder*. Madrid: De La Piqueta, 1979.
164. Catherine Blaya, «Factores de riesgo escolares». En Ángela Serrano, *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 165-187). Barcelona: Ariel, 2006, p. 169.
165. Ib., p. 172.
166. Horacio Maldonado et al., *Convivencia escolar. Ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar, 2010, p. 16.
167. Ib., p. 33.
168. Jaume Funes, «¿Qué está cambiando?». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 359, julio-agosto de 2006, p. 53.
169. Sylvia Bonomo y Rosa Israel, *Entre el bullicio y el silencio de las emociones*. Montevideo: Printer, 2018, p. 86.
170. Silvana Giachero, *Bullying y mobbing. Haciendo visible lo invisible*. Montevideo: Grijalbo, 2017, p. 29.
171. Dina Krauskopf, *Adolescencia y educación*. San José de Costa Rica: EUNED, 2014, p. 285.
172. Dan Olweus, *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998. Ariel Gold, *Con-vivir*. Montevideo: Planeta, 2019. Lucas Raspall, *Neurociencias para educadores*. Buenos Aires: Homosapiens, 2018. Fabricio Chaves, *Con b de bullying*. Montevideo: Fin de Siglo, 2013.
173. Dan Olweus, *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
174. Ariel Gold, *Con-vivir*. Montevideo: Planeta, 2019, p. 239.
175. Dan Olweus, *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.

176. Dan Olweus, *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
177. Silvana Giachero, Bullying y mobbing. *Haciendo visible lo invisible*. Montevideo: Grijalbo, 2017, p. 26.
178. Sergio Sinay, *La sociedad que no quiere crecer*. Buenos Aires: Ediciones B, 2009, p. 17.
179. Marcelo Viñar, *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Buenos Aires: Noveduc, 2013, p. 98.
180. Ib., p. 99.
181. Beatriz Janin, *Infancias y adolescencias patologizadas*. Buenos Aires: Noveduc, 2018, p. 214.
182. Anastasio Ovejero, Peter K. Smith y Santiago Yubero (coords.), *El acoso escolar y su prevención*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2013.
183. Dan Olweus, *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998, p. 68.
184. Fabricio Chaves, *Con b de bullying*. Montevideo: Fin de Siglo, 2013, p. 52.
185. Silvana Giachero, Bullying y mobbing. *Haciendo visible lo invisible*. Montevideo: Grijalbo, 2017, p. 54.
186. Lucas Raspall, *Neurociencias para educadores*. Buenos Aires: Homosapiens, 2018.
187. Es amplia la investigación y la producción periodística sobre la temática. A modo de ejemplo, ver medios con perfiles diferentes: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-41678-2004-09-29.html>>; <https://www.clarin.com/especiales/masacre-carmen-patagones-sobrevivientes-aula-rastro-fantasma-juniors_0_g9Wf5MLV.html>
188. Julio Carozzo, Bullying. *Opiniones reunidas*. Perú: Observatorio sobre la violencia y la convivencia en la escuela, 2013, p. 92.
189. Silvana Giachero, Bullying y mobbing. *Haciendo visible lo invisible*. Montevideo: Grijalbo, 2017, p. 65.
190. Diario *El País*, 13.6.2015. En: Silvana Giachero, Bullying y mobbing. *Haciendo visible lo invisible*. Montevideo: Grijalbo, 2017, p. 70.
191. Gabriel Barg, Tesis de doctorado no publicada. 2013. Fragmentos disponibles en <<https://www.elobservador.com.uy/nota/promotores-de-bullying-repiten-el-doble-que-los-demas-alumnos-201381922250>>.
192. Cullingford... Alejandro Castro y Jorge Varela, *Depredador escolar. Bully y Cyberbully. Salud mental y violencia*. Buenos Aires: Bonum, 2013.
193. Dan Olweus, *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
194. Paulo Sergio Pinheiro, *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Naciones Unidas, 2006.
195. Fabricio Chaves, *Con b de bullying*. Montevideo: Fin de Siglo, 2013, p. 66.
196. Paulo Sergio Pinheiro, *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Naciones Unidas, 2006, p. 5.
197. Daniel Korinfeld, Daniel Levy y Sergio Rascovan, *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós, 2013, p. 182.
198. Luz Velázquez, «¿Inflación del término bullying? Usos y abusos del concepto». *Entretextos* n.º 6, agosto-noviembre de 2011.
199. Beatriz Janin, *Infancias y adolescencias patologizadas*. Buenos Aires: Noveduc, 2018, p. 12.
200. Nilia Viscardi y Nicolás Alonso, *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: ANEP-CODICEN, 2013, p. 33.

201. Paulo Sergio Pinheiro, *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Naciones Unidas, 2006, p. 123.
202. Ariel Gold, *Con-vivir*. Montevideo: Planeta, 2019.
203. Silvana Giachero, *Bullying y mobbing. Haciendo visible lo invisible*. Montevideo: Grijalbo, 2017, p. 137.
204. *Ib.*, p. 302.
205. Paulo Sergio Pinheiro, *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Naciones Unidas, 2006, p. 137.
206. Sylvia Bonomo y Rosa Israel, *Entre el bullicio y el silencio de las emociones*. Montevideo: Printer, 2018, p. 113.
207. Dina Krauskopf, *Adolescencia y educación*. San José de Costa Rica: EUNED, 2014, p. 285.
208. Paulo Sergio Pinheiro, *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Naciones Unidas, 2006, p. 21.
209. James McMillan, Sally Schumacher y Joaquín Sánchez Baidés, *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson, 2005, p. 7.
210. INEED, *Aristas. Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media*. Montevideo: INEED, 2019, p. 6.
211. Sobre la igualdad de oportunidades o equidad, establece que el Estado «estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual» (Ley General de Educación 2008, art. 18).
212. ANEP-CEIP; SIPIAV-INAU y UNICEF, *Mapa de ruta para las situaciones de maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes detectadas en el ámbito escolar*. Montevideo, 2013, p. 35.
213. Gabriela Bentancor, Victoria Berretta, Ana Gallo, Diego Grauer, Leticia López y Mauricio López (comp.), *Convivencia. El centro educativo como espacio de aprendizajes. Repensar las prácticas educativas desde la convivencia, aportes para la discusión*. UNESCO-UNICEF-ANEP, Uruguay, 2010, p. 9.
214. ANEP-CODICEN, *Protocolo para Enseñanza Media. Situaciones de violencia doméstica en adolescentes*. Montevideo: Dirección de Derechos Humanos-CODICEN, INAU-SIPIAV, 2010, p. 26.
215. ANEP, *Promoción de convivencia saludable*. Documento de difusión. CODICEN, 2012, p. 11.
216. INEED, *Aristas. Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media*. Montevideo: INEED, 2019, p. 8.
217. ANEP, *Promoción de convivencia saludable*. Documento de difusión. CODICEN, 2012, p. 9.
218. *Ib.*, p. 16.
219. En el período se presentaron otras iniciativas legislativas que no alcanzaron el carácter de ley. En 2016 se crea el proyecto de ley sobre acoso, hostigamiento o *bullying* que luego de ser tratado en la Comisión de Educación y Cultura (carpeta 1263 de 2016) fue archivado el 10 de marzo de 2020 (ver en: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/131177/ficha_completa>)
220. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DDHH/protocolos-mapas-ruta/Protocolo%20Convivencia%202017.pdf>>
221. Tanto en la versión 2015 como en la 2017 del *Mapa de ruta* se entiende la integralidad desde la perspectiva interdisciplinaria e interinstitucional y de integración de las estrategias territoriales a nivel comunitario para la acción en la prevención, detección e intervención de acuerdo a lo previsto en la ley 19098.

222. ANEP, *Mapa de ruta de promoción de la convivencia para instituciones de educación media*. 2017.
223. Nilia Viscardi y Nicolás Alonso, *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: ANEP-CODICEN, 2013, p. 102.
224. ANEP, *Mapa de ruta de promoción de la convivencia para instituciones de educación media*. 2017, p. 17.
225. *Ib.*, p. 18.
226. ANEP, *Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN). Una construcción colectiva*. 2017, p. 28.
227. Como antecedente internacional: el programa Definition and Selection of Competences (DeSeCo, 2003) de la OCDE define diferentes competencias básicas que son relevantes en diferentes etapas de la vida, entre ellas la convivencia «como necesaria para la realización personal y/o social y que tendrá que estar desarrollada por el alumnado tras su paso por la educación obligatoria» (Ortega, Rey y Córdoba, en: R. Ortega Comp., 2010: 301).
228. ANEP, *Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN). Una construcción colectiva*. 2017, p. 56.
229. *Ib.*, p. 57.
230. INEED, *Aristas. Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media*. Montevideo: INEED, 2019.
231. MSP-SNIS, *Protocolo para el abordaje de situaciones de maltrato a niños, niñas y adolescentes en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud*. Montevideo: SNIS, MSP; SIPIAV, UNICEF, 2019, p. 21.
232. *Ib.*, p. 17.
233. UNICEF, *Panorama de la violencia hacia la infancia en Uruguay*. Montevideo: UNICEF, 2017, p. 5.
234. Nilia Viscardi, «Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de Uruguay». En *Violência na Escola: América Latina e Caribe*. Brasilia: UNESCO, 2003, p. 161.
235. El factor 6 (actitud prosocial), al no ser patológico, no se consideró para el estudio.
236. Gabriela Bentancor, Eduardo Bottinelli y Marcia Barbero, «Encuesta Nacional de Convivencia en los centros educativos». ANEP-UNESCO-UNICEF-ONU-Presidencia de la República Oriental del Uruguay, 2009.
237. Nicolás Trajtenberg y Manuel Eisner, *Hacia una política de prevención de la violencia en Uruguay*. Consejo de Educación Secundaria - UNICEF Uruguay - Universidad de Cambridge-ANEP - Departamento de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, 2014.
238. A partir del año 2001 la Organización Mundial de la Salud (OMS) en colaboración con UNICEF, UNESCO y ONUSIDA, y contando con la asistencia técnica de los Centros de prevención y control de enfermedades comenzó a implementar estas encuestas a escala mundial.

A young woman with long, reddish-brown hair is shown in a close-up, looking down intently at a document. Her right hand is resting on her chin, and she is wearing a silver ring on her ring finger. The document she is reading is out of focus, showing some text and a table structure. The background is a plain, light-colored wall.

7. Bibliografía

7. Bibliografía

- AGESIC. *Internauta AGESIC 2019. Encuesta de Usos de Tecnologías de la Información y la Comunicación (EUTIC)*. 2020. Disponible en: <<https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/sites/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/files/2020-09/Informe%20EUTIC%2009%202020.pdf>>.
- ALDANA, Carlos. «Aprender a convivir en un mundo de violencia». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 359, julio-agosto, 2006.
- ALLIDIÈRE, Noemí. *El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica*. Buenos Aires: Biblos, 2008.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1970.
- American Educational Research Association. *Prevention of Bullying in Schools, Colleges, and Universities. Research report and recommendations*. Washington: American Educational Research Association, 2013.
- ANEP. *Censo Nacional Docente*, 2007.
- ANEP. *Estatuto del Estudiante de Enseñanza Media*, 2006. Disponible en <<https://www.utu.edu.uy/utu/sites/default/files/normativa/archivos/estatuto-del-estudiante-de-educacion-media.pdf>>.
- ANEP-CEP. *Mapa de ruta en el ámbito escolar para las situaciones de maltrato y abuso sexual que viven niños, niñas y adolescentes*. Montevideo: UNICEF, PNUD, 2007.
- ANEP-CODICEN. *Protocolo para Enseñanza Media. Situaciones de violencia doméstica en adolescentes*. Montevideo: Dirección de Derechos Humanos-CODICEN, INAU-SIPIAV, 2010.
- ANEP-CODICEN, DIEE. «¿Cómo se sienten los y las jóvenes en sus centros de educación media? Satisfacción, integración, acoso escolar, expectativas y apoyos para el aprendizaje. Algunos indicadores aportados por la Evaluación

- PISA 2018». *Boletín del Programa PISA Uruguay*. Montevideo: ANEP, jun. 2020. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/pisa/pisa2018/boletines/Boletin%20PISA18_C%C3%B3mo%20se%20sienten%20los%20y%20las%20j%C3%B3venes%20en%20sus%20centros%20educativos_%20junio%202020.pdf>.
- ANEP-CODICEN, DIEE. «Lectores del siglo XXI». *Boletín del Programa PISA Uruguay*. Montevideo: ANEP, nov. 2020. Disponible en <<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/pisa/pisa2018/boletines/Boletin%20pisa%202018-%20Lectores%20del%20siglo%20XXI%20final%20para%20web.pdf>>.
- ANEP. *Promoción de convivencia saludable*. Documento de difusión. CODICEN, 2012.
- ANEP-CEIP; SIPIAV-INAU y UNICEF. *Mapa de ruta para las situaciones de maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes detectadas en el ámbito escolar*. Montevideo, 2013. Disponible en: <https://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/bibliotecaweb/mapa_de_ruta_maltrato_infantil_2013.pdf>
- ANEP. *Mapa de ruta de promoción de la convivencia para instituciones de educación media*. 2017. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DDHH/protocolos-mapas-ruta/Protocolo%20Convivencia%202017.pdf>>
- ANEP. *Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN). Una construcción colectiva*. 2017. Disponible en: <<https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>>
- ANEP-CES. *Hacia vínculos afectivos libres de violencia. Aportes para el abordaje educativo de jóvenes y adolescentes*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria, Embajada de Canadá, Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, 2017.
- ARISTIMUÑO, Adriana y Juan Carlos NOYA. «La convivencia escolar y el fenómeno del *bullying* en la enseñanza secundaria de Uruguay. Un estudio de caso». *Páginas de Educación*, 2015. Disponible en <<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/691/679>>.
- ARISTIMUÑO, Adriana, Lilián BENTANCUR y Sharon MUSSELI. *¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo*. Montevideo: UNICEF-UCU, 2011.
- AUDEPP. *La violencia*. Montevideo: Fin de Siglo, 1995.
- AVILÉS, José. «Victimización percibida y *bullying*. Factores diferenciales entre víctimas». *Boletín de Psicología*, n.º 95, marzo de 2009, pp. 7-28. Disponible en <<http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N95-1.pdf>>.
- BARG, Gabriel. *Hostigamiento: punto ciego en salud comunitaria. Aproximación conceptual y sistematización de algunas experiencias de intervención*. 2007. Disponible en <<http://ciberinnova.edu.co/vive-sin-miedo/biblioteca/articulos/barg.pdf>>.
- BARG, Gabriel. *Hostigamiento en centros educativos*. Tesis de doctorado no publicada. 2013. Fragmentos disponibles en <<https://www.elobservador.com.uy/nota/promotores-de-bullying-repiten-el-doble-que-los-demas-alumnos-201381922250>>.
- BARIDON CHAUVIE, Daniela, y Gema MARTÍN SEOANE. «Violencia escolar en estudiantes de educación media». *Ciencias Psicológicas*, VIII(2), pp. 173-183. 2014. Disponible en: <<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view/1035/1023>>.
- BARÓ, Martín. *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta, 1988.

- BEANE, Allan. *Bullying. Aulas libres de acoso*. Barcelona: Graó, 2006.
- BENTANCOR, Gabriela, Adriana BRIOZZO y Martín REBOUR (comps.). *Proyecto Convivencia: el Centro Educativo como espacio de aprendizajes*. 2004.
- BENTANCOR, Gabriela, Eduardo BOTTINELLI y Marcia BARBERO. «Encuesta Nacional de Convivencia en los centros educativos». ANEP-UNESCO-UNICEF-ONU-Presidencia de la República Oriental del Uruguay, 2009.
- BENTANCOR, Gabriela, Victoria BERRETTA, Ana GALLO, Diego GRAUER, Leticia LÓPEZ y Mauricio LÓPEZ (comp.). *Convivencia. El centro educativo como espacio de aprendizajes. Repensar las prácticas educativas desde la convivencia, aportes para la discusión*. UNESCO-UNICEF-ANEP, Uruguay, 2010. Disponible en: http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/Convivencia_practicas_educativas.pdf.
- BENTANCOR, Gabriela, Marcia BARBERO y Eduardo BOTTINELLI. *Encuesta Nacional de Convivencia en los centros educativos*. Montevideo: ANEP-OPP-UNAONU, 2010. Disponible en <http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/Encuesta-nacioanal-de-convivencia-en-centros-educativos.pdf>.
- BENTANCUR, Nicolás. *El diagnóstico y la acción: conocimiento especializado y políticas educativas en Uruguay (1965-2010)*. Documento On Line n.º 2/12. Instituto de Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, 2012.
- BERGER, Christian. «El mundo social adolescente: una ventana de oportunidades para el desarrollo socioemocional y el bienestar». En: UNICEF, *Infancia, adolescencia y juventud: oportunidades para el desarrollo*. Montevideo, 2017. Disponible en: https://bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=208.
- BINDI, Pablo. «Acoso y maltrato como “valores” culturales». En *Novedades Educativas*, (pp. 8-10), año 23, n.º 247, julio 2011.
- BLAYA, Catherine. «Factores de riesgo escolares». En Ángela Serrano, *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp. 165-187). Barcelona: Ariel, 2006.
- BLEICHMAR, Silvia. *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc, 2012.
- BLEJMAR, Bernardo. *Gestionar es hacer que las cosas sucedan: competencias, aptitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Noveduc, 2011.
- BONOMO, Sylvia, y Rosa ISRAEL. *Entre el bullicio y el silencio de las emociones*. Montevideo: Printer, 2018.
- BOURDIEU, Pierre, y Jean PASSERON. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1964.
- BRAWER, Mara, y Marina LERNER. «Asimetría, autoridad y sanciones». *Novedades Educativas*, (pp. 58-60) año 21, n.º 224, agosto de 2009.
- BRONFENBRENNER, U. *La ecología del desarrollo humano: experiencias en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós, 1987.
- BRITO, F., S. BRUM, R. IBARRA, J. NOYA y K. SILVA. *Convivencia escolar: herramientas para el diagnóstico y estrategias participativas*. 2014.
- BRIZENDINE, Louann. *El cerebro femenino*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo, 2007.
- CABALLERO, María José. «Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas». *Revista de Paz y Conflictos*, (3), 154-169, 2010. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016387011>.

- CAJIGAS, Nelda, et al. «Agresión entre pares (*bullying*) en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo». *Revista Médica del Uruguay*, 2006, vol. 22, n.º 2, pp. 143-151.
- CAJIGAS, Nelda, et al. *Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados*. 2004.
- CÁMARA DE REPRESENTANTES. *Proyecto de ley: Acoso instituciones enseñanza (bullying). Normas para su prevención*. Disponible en: <<https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/documentos/repartido/representantes/48/522/0/pdf>>.
- CAROZZO, Julio. *Bullying. Opiniones reunidas*. Perú: Observatorio sobre la violencia y la convivencia en la escuela, 2013.
- CARRILLO, José, y Teresa PRIETO. «Perspectivas teóricas sobre la violencia», en Alfredo Furlan, *Violencia en los centros educativos. Conceptos diagnósticos e intervenciones*. (pp. 71 a 93). Buenos Aires: Noveduc, 2010.
- CASAL, Judith. «¿Qué nos dicen las encuestas y los estudios?». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 359, julio-agosto de 2006.
- CASTRO, Alejandro. «Convivencia violenta y docentes contra corriente». *Novedades Educativas*, (pp. 54-58) año 21, n.º 224, agosto 2009.
- CASTRO, Alejandro, y Jorge VARELA. *Depredador escolar. Bully y Cyberbully. Salud mental y violencia*. Buenos Aires: Bonum, 2013.
- CASULLO, Gabriela. *Ser adolescente en el siglo XXI. Aportes a la evaluación del autocontrol percibido frente al riesgo*. Buenos Aires: Eudeba, 2012.
- CEPAL. *Qué y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay*. Montevideo: CEPAL, 1992.
- CEPAL. *Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*. Montevideo: CEPAL, 1994.
- CEPAL-UNICEF. *Las violencias en el espacio escolar*. 2017. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf>.
- CHAVES, Fabricio. *Con b de bullying*. Montevideo: Fin de Siglo, 2013.
- CHÁVEZ, María Concepción. «Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México». *Posgrado y Sociedad*, vol. 16 n.º 2, 2018. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6807836.pdf>>.
- Coc, C., Jaramillo, R. y Reimers, F, *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. BID, 2005. Disponible en <<https://publications.iadb.org/es/publicacion/14868/educar-para-la-ciudadania-y-la-democracia-en-las-americas-unaagenda-para-la>>.
- Código de la Niñez y la Adolescencia* (2004). Disponible en: <<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1890645.htm>>.
- CONTERI, Carla, y Carmen RODRÍGUEZ. *En palabras de los estudiantes. Sistematización de los encuentros nacionales de estudiantes de Secundaria*. Montevideo: UNICEF, 2012.
- COPI, Irving. *Introducción a la lógica*. Buenos Aires: Eudeba, 1969.
- DALLERA, Osvaldo. *Límites difusos. La flexibilización de las instituciones sociales. Familia y escuela*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 2006.

- DEFENSOR DEL PUEBLO ESPAÑOL. *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo, 2007. Disponible en: <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>.
- DEL REY, Rosario, Eva ROMERA y Rosario ORTEGA. «Pobreza, subdesarrollo y violencia escolar». En Rosario Ortega (coord.). *Agresividad injustificada. Bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza, 2010.
- DELEUZE, Gilles, y Félix GUATTARI. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos, 1980.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO, 1996.
- DUSCHATZKY, Silvia, y Cristina COREA. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- ELLIOT, John. *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.
- ENIA. *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030. Bases para su implementación*. Borrador. 2010. Disponible en: <http://www.anong.org.uy/docs/noticias/Documento%20ENIA%2020nov08.pdf>.
- ETKIN, Jorge. *Gestión de la complejidad de las organizaciones*. Buenos Aires: Granica, 2006.
- FERNÁNDEZ, Lidia. *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- FIERRO-EVANS, Cecilia, y Patricia CARBAJAL-PADILLA. «Convivencia escolar: Una revisión del concepto». *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. 2019. Disponible en: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1486/980>.
- FLECHNER, Silvia. «De agresividad y violencia en la adolescencia». *Revista Uruguaya de Psicoanálisis (APU)*. Montevideo: APU, 2003.
- FLICK, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid: De La Piqueta, 1979.
- FRIGEIRO, Graciela, Margarita POGGI y Guillermina TIRAMONTI. *Las instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel-FLACSO, 1992.
- FUNES, Jaume. «¿Qué está cambiando?». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 359, julio-agosto de 2006.
- FURLAN, Alfredo et al. *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc, 2010.
- GALTUNG, Johan. *La violencia: cultural, estructural y directa*. 1990. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5832797.pdf>.
- GARCÍA MONTAÑEZ, Maritza Verónica, y Christian Amaury ASCENSIO MARTÍNEZ. «Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen». *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38, 2015. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf>.
- GARCÍA PINO, Carolina. «Violencia en los niños y la comunicación como propuesta de intervención». *Educere*, vol. 18, n.º 60. Universidad de los Andes, Mérida-Venezuela, 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35631743010.pdf>.

- GIACHERO, Silvana. *Bullying y mobbing. Haciendo visible lo invisible*. Montevideo: Grijalbo, 2017.
- GIORGI, Víctor, Gabriel KAPLÚN y Luis EDUARDO MORÁS (org.). *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Montevideo: CSIC, Trilce, 2012.
- GIRARD, Kathryn, y Susan KOCH. *Resolución de conflictos en las escuelas*. Barcelona: Granica, 1998.
- GIROUX, Henry. *La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*. Montevideo: Criatura, 2012.
- GOETZ, Judith, y Margaret LECOMPTE. *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.
- GOLD, Ariel. *Con-vivir*. Montevideo: Planeta, 2019.
- GÓMEZ, Antonio, Úrsula ZURITA y Sergio LÓPEZ. *Perspectivas teórico-metodológicas de la violencia escolar y estrategias de intervención para erradicarla*. Informe de investigación. México, 2011.
- HEINEMANN, Peter Paul. *Mobbing-grupvald bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur, 1972.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos FERNÁNDEZ y María del Pilar BAPTISTA. *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill, 2010.
- INAU-SIPIAV. *Guía de respuesta ante situaciones de violencia hacia niñas, niños y adolescentes*. 2018. Disponible en: <https://www.inau.gub.uy/documentacion/download/6486/1497/16>.
- INE. *Uruguay en cifras*. 2012. Disponible en: <https://www.ine.gub.uy/documents/10181/39317/Uruguay+en+cifras+2012.pdf>.
- INEED. *Informe sobre el estado de la educación 2015-2016*. Montevideo: INEED, 2017.
- INEED. *Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Montevideo: INEED, 2018.
- INEED. *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. Montevideo: INEED, 2018. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-Habilidades-Socioemocionales-Primaria.pdf>.
- INEED. *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media*. Montevideo: INEED, 2020. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2018/Aristas-2018-Informe-de-resultados.pdf>.
- INEED. *Aristas. Marco de contexto familiar y entorno escolar en tercero de educación media*. Montevideo: INEED, 2019. Disponible en: https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_Marco_Contexto-Entorno_Media.pdf.
- INEED. *Aristas. Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media*. Montevideo: INEED, 2019. Disponible en: https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_Marco_Convivencia_Media.pdf.
- JÄGER, Reinhold, Uwe FISCHER y Lisa FLUCK. *Mobbing bei Schülerinnen und Schülern in der Bundesrepublik Deutschland*, 2008.
- JANIN, Beatriz. *Infancias y adolescencias patologizadas*. Buenos Aires: Noveduc, 2018.
- JOHNSON, D., y JOHNSON, R. *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- JUNTA NACIONAL DE DROGAS. *Sobre ruidos y nueces. Observatorio uruguayo de drogas*. Montevideo, 2011. En: http://www.infodrogas.gub.uy/html/publicaciones/docs/201107_sobre_ruidos_y_nueces.pdf.

- JUNTA NACIONAL DE DROGAS. *VII Encuesta Nacional sobre consumo de drogas en estudiantes de enseñanza media*. 2016.
- KÄES, R. *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- KONTERLLNIK, Irene. «La participación de los adolescentes: exorcismo o construcción de ciudadanía?». En Emilio TENTI FANFANI (comp.). *Una escuela para los adolescentes*, Buenos Aires: UNICEF-Losada, 2000.
- KORINFELD, Daniel, Daniel LEVY y Sergio RASCOVAN. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós, 2013.
- KRAUSKOPF, Dina. *Adolescencia y educación*. San José de Costa Rica, EUNED, 2014.
- LITICHEVER, Lucía. «De la disciplina a la convivencia. Un cambio de paradigma». En: CODICEN- ANEP. Nilia VISCARDI y Nicolás ALONSO (coord.). *Convivencia, participación y formación de ciudadanía. Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya*. Montevideo: ANEP, 2015. Disponible en: <https://issuu.com/convivenciasaludable/docs/libro_convivencia>.
- LORENZ, Konrad, y Paul LEYHAUSEN. *Biología del comportamiento, raíces instintivas de la agresión y miedo a la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1985.
- LOZANO, Fernanda, Fernando SALAS y Fernando OTERO. *Acoso escolar en instituciones educativas de Montevideo situadas en diferentes contextos socioeconómicos*. 2010-2011.
- MALDONADO, Horacio et al. *Convivencia escolar. Ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar, 2010.
- MCMILLAN, James, Sally SCHUMACHER y Joaquín SÁNCHEZ BAIDES. *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson, 2005.
- MIDES-ANEP. *Convivencia y discriminación en Educación Media. Resultados preliminares*. Respaldo del BID, 2019.
- MIDES-INJU. *Tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENA)*, 2013.
- MONCLÚS, Antonio. «La violencia escolar: perspectiva desde Naciones Unidas». *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 38 (pp. 13-32). 2005.
- MONTALVO, Noé. *Curso de prevención de la violencia*, versión en línea, impartido por la Fundación Nacional para el Desarrollo - FUNDE, San Salvador - El Salvador, 2016.
- MSP-MIDES. Grunbaum (coord.) *II Encuesta Mundial de Salud Adolescente. Adolescencias: un mundo de preguntas*. GSHS, 2012.
- MSP-SNIS. *Protocolo para el abordaje de situaciones de maltrato a niños, niñas y adolescentes en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud*. Montevideo: SNIS, MSP; SIPIAV, UNICEF, 2019. Disponible en: <<https://www.inau.gub.uy/sipiav/download/4360/978/16>>.
- MUÑOZ, Gustavo, «Estudio de disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación». En Alfredo FURLAN, *Violencia en los centros educativos. Conceptos diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc, 2010.
- MUSITU, Gonzalo y José Fernando GARCÍA. «Las consecuencias de la socialización familiar en la cultura española». *Psicothema*, vol. 16, n.º 2, 2004, pp. 288-293. Disponible en <<http://www.psicothema.com/pdf/1196.pdf>>.
- NACIONES UNIDAS, UNESCO, ANEP, UNICEF. *Guía para la promoción de buenos climas de convivencia en la escuela y estrategias de tramitación de conflictos*. 2010. Disponible en <https://bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=103>.

- NATHAN, Mathias, y Mariana PAREDES. «Jefaturas femeninas en hogares uruguayos». *Revista Ciencias Sociales*, DS-FCS, vol. 25, n.º 30, julio de 2012. Disponible en <<http://www.fcs.edu.uy/archivos/Art%C3%ADculo%20Nathan-Paredes%20RCCSS.pdf>>.
- OLIVEIRA, Karina, y Fernando LACERDA Jr. «A contribuição de Martín-Baró para o estudo da violência: uma apresentação». *Psicologia Política*, vol. 14, n.º 31. pp. 569-589, set.-dez. 2014. Associação Brasileira de Psicologia Política.
- OLWEUS, Dan. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
- OLWEUS, Dan. «El acoso escolar». En Ángela SERRANO, *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp. 79-107) Barcelona: Ariel, 2006.
- ONETTO, Fernando. *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc, 2008.
- OPS. *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.: OPS, 2003. Disponible en: <<https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/725/9275315884.pdf>>.
- OROZCO, Guillermo. *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Guadalajara: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, 2000.
- ORTEGA, Rosario (coord.). *Agresividad injustificada. Bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza, 2010.
- ORTEGA, Rosario, Rosario DEL REY y Francisco CÓRDOBA. «Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico». En Rosario ORTEGA (coord.). *Agresividad injustificada. Bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza, 2010, p. 307.
- ORTEGA, Sylvia. «Algunos indicadores sobre violencia y su uso en el diseño de una política de prevención». En Alfredo FURLAN, *Violencia en los centros educativos. Conceptos diagnósticos e intervenciones*. (pp. 117-143). Buenos Aires: Noveduc, 2010.
- ORTEGA RUIZ, Rosario, Rosario DEL REY ALAMILLO y José Antonio CASAS BOLAÑOS. «La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102. 2013. Disponible en: <<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59348/la%20convivencia%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- OSORIO, Fernando. «La decadencia de la autoridad». *Novedades Educativas* (pp. 8-12) año 21, n.º 224, agosto de 2009.
- OVEJERO, Anastasio, Peter K. SMITH y Santiago YUBERO (coords.). *El acoso escolar y su prevención*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2013, p. 116.
- PASILLAS, M. «Problemática del desarrollo conceptual en investigación sobre violencia escolar». En Alfredo FURLAN, *Violencia en los centros educativos. Conceptos diagnósticos e intervenciones*. (pp. 43-55). Buenos Aires: Noveduc, 2010.
- PÉREZ ALGORTA, Guillermo. «Dinámica bullying y psicopatología en adolescentes». *Revista de la Sociedad de Psiquiatría Biológica del Uruguay*. n.º 3, pp. 15-25, 2004. Disponible en: <<https://es.scribd.com/document/43457456/Dinamica-Bullying-y-Psicopatologia-en-Adolescentes>>.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Naciones Unidas, 2006.
- PISA Uruguay. *Boletín*. Setiembre de 2018. ANEP-CODICEN.

- QUIVY, Raymond, y Luc VAN CAMPENHOUDT. *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. Ciudad de México: Limusa, 1992.
- RASPALL, Lucas. *Neurociencias para educadores*. Buenos Aires: Homosapiens, 2018.
- REGULLO, Rossana. *Culturas juveniles*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.
- ROGERO, Julio. «El aprendizaje de la convivencia». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 359. julio-agosto de 2006.
- ROMÁN, Marcela, y Javier MURILLO. «América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar». *Revista de la CEPAL*, n.º 104, 2011. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11458/104037054_es.pdf>.
- SALMIVALLI, Christina y Kattin PEETS. «Bullying en la escuela: un fenómeno grupal». E:n Rosario ORTEGA (coord.). *Agresividad injustificada. Bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza, 2010, pp. 81-104.
- SANMARTÍN, José. *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel, 2004.
- SANMARTÍN, José. *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel, 2006.
- SAUCEDO, Claudia. Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela. En Alfredo FURLAN, *Violencia en los centros educativos. Conceptos diagnósticos e intervenciones*. (pp. 55-71). Buenos Aires: Noveduc, 2010.
- SCHÄFER, Mechthild et. al., «Lonely in the crowd: Recollections of bullying». *British Journal of Developmental Psychology*, (pp. 379-394) Vol. 21, n.º 3, diciembre 2010. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/247826667_Lonely_in_the_crowd_Recollections_of_bullying>. Citado por CAROZZO, Julio. *Bullying. Opiniones reunidas*. Perú: Observatorio sobre la violencia y la convivencia en la escuela, 2013.
- SCHULTZ, Theodore. *La teoría del capital humano*. 1959.
- SEDA, Juan et al. *Bullying: responsabilidades y aspectos legales en la convivencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc, 2014.
- SERRANO, Ángela. *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel, 2006.
- SERRANO, Claudia. «Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela». En Alfredo FURLAN, *Violencia en los centros educativos. Conceptos diagnósticos e intervenciones*. (pp. 55-71). Buenos Aires: Noveduc. 2010.
- SINAY, Sergio. *La sociedad de los hijos huérfanos*. Buenos Aires: Ediciones B, 2007.
- SINAY, Sergio. *La sociedad que no quiere crecer*. Buenos Aires: Ediciones B, 2009.
- SIPIAV-INAU. *Protocolo de Intervención para situaciones de violencia hacia niños, niñas y adolescentes*. Asesoramiento técnico PNUD, Montevideo-Uruguay, 2007. Disponible en: <<https://www.inau.gub.uy/cenfores/biblioteca-digital/recursos-en-linea/item/1873-protocolo-de-intervencion-para-situaciones-de-violencia>>.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc, 2012.
- SOSA, Ana. «Percepciones de docentes y estudiantes de Educación Media sobre disciplina y sanciones». *Gestión Arte: Revista semestral de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa de Uruguay*, 2017. Disponible en: <<http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/gestionarte/article/download/136/115/>>.

- SPITZER, Terry. «Diagnóstico de la violencia escolar en México». En Alfredo FURLAN, *Violencia en los centros educativos. Conceptos diagnósticos e intervenciones*. (pp. 93-101). Buenos Aires: Noveduc, 2010.
- SUBIRATS, Joan, y Miguel ALEGRE. «Convivencia social y convivencia escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 359, julio-agosto de 2006.
- TENTI FANFANI, Emilio. *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: Mimneo, 2000.
- TILLMAN, Klaus. Factores de riesgo socioculturales. En Ángela SERRANO. *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel, 2006.
- TRAJTENBERG, Nicolás, y Manuel EISNER. *Hacia una política de prevención de la violencia en Uruguay*. Consejo de Educación Secundaria - UNICEF Uruguay - Universidad de Cambridge-ANEP - Departamento de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, 2014.
- UNESCO. *Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay*. Montevideo, 1965.
- UNESCO. *Detrás de los números. Finalizando la violencia escolar y el bullying*. UNESCO - Educación 2030, 2019.
- UNESCO. *Poner fin a la violencia en la escuela: guía para los docentes*. París: UNESCO, [2014]. Disponible en <<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/UNESCO-Gu%C3%ADa%20Violencia%20Escolar.pdf>>.
- UNICEF. *Adolescencia y participación. Palabras y juegos*. Montevideo: UNICEF, 2006.
- UNICEF. *Infancia, adolescencia y juventud: oportunidades claves para el desarrollo*. Montevideo, 2017. Disponible en: <https://bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=208>.
- UNICEF. *Una situación habitual: violencia en las vidas de los niños y los adolescentes*, Nueva York, 2017. Disponible en: <https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_Key_findings_Sp.pdf>.
- UNICEF. *Panorama de la violencia hacia la infancia en Uruguay*. Montevideo, UNICEF, 2017. Disponible en: <https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=182>.
- UNICEF, AGESIC, Plan Ceibal, UCU, UNESCO, *Niños, niñas y adolescentes conectados. Informe Kids Online Uruguay*. UNICEF-UNESCO-AGESIC-Plan Ceibal-UCU, 2018. Disponible en: <https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=188>.
- URUGUAY. SECRETARÍA DE DERECHOS HUMANOS. *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos: República Oriental del Uruguay*. 3.ª ed. Montevideo: SDH, 2019. Disponible en <<https://www.gub.uy/secretaria-derechos-humanos/comunicacion/publicaciones/plan-nacional-educacion-derechos-humanos>>.
- VALKENBURG, P. M., y J. Peter (2011). «Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks». *Journal of Adolescent Health*, vol 48, n.º 2, 2001, pp. 121-127.
- VALLÉS, Miguel. *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis, 1999.
- VASEN, Juan. *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- VELÁZQUEZ, Luz. «¿Inflación del término bullying? Usos y abusos del concepto». *Entretextos* n.º 6, agosto-noviembre de 2011.
- VIÑAR, Marcelo. *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Buenos Aires: Noveduc, 2013.
- VISCARDI, Nilia. «Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de Uruguay». En *Violência na Escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO, 2003, p. 161. Disponible en: <<http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/Enfrentando-la-violencia-en-las-escuelas.-Un-informe-de-Uruguay.pdf>>.

- VISCARDI, Nilia, y Nicolás ALONSO. *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: ANEP-CODICEN, 2013.
- VISCARDI, Nilia, Nicolás ALONSO, Leonel RIVERO y Daniel PENA. *De la violencia a la participación y la convivencia: acerca de la constitución política de los adolescentes como sujetos de derechos en las instituciones educativas del Estado*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.
- VISCARDI, Nilia, y Nicolás ALONSO. *Convivencia, participación y formación de ciudadanía. Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya*. Montevideo: ANEP, 2015. Disponible en: <https://issuu.com/convivenciasaludable/docs/libro_convivencia>.
- VISCARDI, Nilia. «Adolescencia y cultura política en cuestión. Vida cotidiana, derechos políticos y convivencia en los centros educativos». *Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS*, vol. 30, n.º 41, julio-diciembre 2017.
- Wikström, P. «Does everything matter? Addressing problems of causation and explanation in the study of crime». In: J. M. McGloin, C. J. Silverman y L. W. Kennedy (eds.). *When Crime Appears: The Role of Emergence*. Nueva York: Routledge, 2011, pp. 53-72.

