

Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿Las medidas “contra el bullying” obstruyen a la educación para la construcción de paz? ¹

Policies and programming for safer schools: Are "anti-bullying" approaches impeding education for peacebuilding?

Kathy Bickmore *

Institute for Studies in Education of the University of Toronto

Las medidas contra la violencia que prevalecen en las escuelas públicas, especialmente en un contexto actual de un énfasis creciente ante el bullying (acoso escolar), se centran más en la vigilancia y en el control que en la construcción de relaciones sanas o en el aprendizaje sobre el conflicto y la paz. Este énfasis en dichas políticas incrementa los riesgos de marginalización y limita las oportunidades disponibles para que la diversidad de estudiantes desarrolle su autonomía y la corresponsabilidad. Este estudio cualitativo examina las interpretaciones contrastantes de los educadores en relación a las iniciativas de seguridad implementadas en las escuelas y a las prácticas de manejo de conflictos, en escuelas con mayor o menor grado de relaciones pacíficas, dentro de poblaciones urbanas con condiciones ambientales generadoras de estrés. El estudio también señala áreas de cambio potenciales para esclarecer y redefinir políticas institucionales con el fin de mejorar un entorno que fomente la construcción de la paz en las escuelas de una manera sustentable

Palabras clave: Escuelas seguras, *Bullying* (acoso escolar), Educación sobre la paz, Resolución de conflictos, Escuelas urbanas.

Prevailing anti-violence practices in public schools, especially in the context of recently increased emphasis on bullying, often allocate more resources to surveillance and control than to facilitation of healthy relationships or conflict/peace learning. This policy emphasis increases the risks of marginalization and reduces opportunities for diverse students to develop autonomy and mutual responsibility. This qualitative study examines educators' contrasting interpretations of various school safety and conflict management initiatives in practice, in peaceful and less peaceful schools serving stressed urban populations, and points out spaces for potential policy shifts and clarifications that could enhance sustainable peacebuilding in schools.

Keywords: Safe schools, Bullying, Peace education, Conflict resolution, Urban schools.

¹ Este artículo corresponde a la traducción autorizada por SAGE Publications, del texto original: *Policies and Programming for Safer Schools: Are "Anti-bullying" Approaches Impeding Education for Peacebuilding?*, publicado en Julio del 2011 en la Revista *Educational Policy*: <http://epx.sagepub.com/content/25/4/648>

Bickmore, K. (2011). Policies and Programming for Safer Schools: Are "Anti-bullying" Approaches Impeding Education for Peacebuilding? *Educational Policy*, 25(4), 648 –687.

*Contacto: k.bickmore@utoronto.ca

Existe una generalizada preocupación sobre aquello que las escuelas deberían y podrían hacer para prevenir la violencia y fomentar relaciones pacíficas dentro de las mismas, así como en las vidas de los jóvenes y sus comunidades. Las actividades destinadas a promover la paz y combatir la violencia se centran sobre el conflicto de forma explícita – a través de lecciones y de la comunicación de reglas– y también de forma implícita –a través de patrones de práctica, lenguaje y silencios, del refuerzo de conductas y de identidades ‘correctas’ (p.e., Bush y Saltarelli, 2000; Williams, 2004). Dada esta situación, el artículo expone resultados arrojados por un estudio cualitativo sobre las políticas y programas de contención de la violencia (*peacekeeping*), resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*), y construcción de la paz justa (*peacebuilding*) que se llevaron a cabo en tres distritos escolares ubicados en zonas urbanas, caracterizados por poblaciones estudiantil diversas. En particular, el artículo examina la variedad de formas en que un grupo selecto de educadores entiende y responde al problema del acoso escolar y las implicaciones detrás de dichas medidas, con relación a la participación y el aprendizaje de la diversidad de estudiantes en torno al manejo de conflictos.

1. Los jóvenes y las escuelas en la actualidad: violencia, bullying, prejuicio, y castigo

En contraste directo con las percepciones del público en general, en Canadá y los Estados Unidos, las evidencias indican que los crímenes violentos entre jóvenes, y en especial aquellos crímenes de mayor gravedad, no han incrementado dentro o fuera de los planteles escolares, ya sea entre estudiantes del sexo femenino o entre los jóvenes en general (Brooks, Schiraldi y Ziedenberg, 2000; Doob y Cesaroni, 2004). Sin embargo, lo que ciertamente ha incrementado, en contraste con las evidencias actuales de violencia, es la preocupación y temor generalizada sobre la violencia entre los jóvenes. Parte de esta preocupación se ha intensificado a raíz de los reportajes sensacionalistas que los medios publican sobre incidentes de violencia, mientras que otras preocupaciones probablemente responden a otros cambios en el clima social como son la heterogeneidad etnocultural y la disminución en el respeto hacia la autoridad. Como consecuencia a este miedo social, las respuestas a infracciones juveniles, particularmente en las escuelas, suelen ser cada vez más punitivas (Brooks, Schiraldi y Ziedenberg, 2000; Doob y Cesaroni, 2004). Las conductas que en la actualidad se castigan de manera severa son a menudo ofensas vinculadas al desafío a la autoridad, uso de drogas, o delitos contra la propiedad– no necesariamente violencia (véase Bickmore, 2004). En las escuelas, a los estudiantes varones de bajos recursos económicos y que visiblemente pertenecen a un grupo minoritario, se les acusa y castiga de manera más severa y desproporcionada (Adams, 2000; Jull, 2000; McCadden, 1998; Verdugo, 2002). Mientras tanto, conductas conflictivas que son igualmente destructivas, pero más encubiertas – como lo son la agresión y exclusión basadas en los prejuicios de género – y otras desigualdades – pueden pasar desapercibidas dentro de las prácticas escolares típicas de manejo de conflictos (Anagnostopoulos, Buchanan, Pereira y Lichty, 2009; Bergsgaard, 1997; Mishna, Scarcello, Pepler y Wiener, 2005).

En la práctica, la etiqueta de “tolerancia cero” se refiere a un amplio conjunto de políticas institucionales. Éstas prácticas son ineficaces y no equitativas cuando la gestión escolar y los sistemas disciplinarios enfatizan o dependen de la restricción, la adjudicación de

culpa a los estudiantes de forma individual, el castigo y la exclusión. Sólo en aquellos casos donde los estándares para la conducta no violenta son comunicados de forma clara y mantenidos de forma equitativa; considerado como una parte de un repertorio mayor de gestión del conflicto y prácticas restaurativas, el castigo severo (reservado exclusivamente para las conductas de violencia más serias), puede tener sentido como parte de un sistema completo en contra de la violencia (Claassen y Claassen, 2004; Skiba, Rausch y Ritter, 2004). El desafío para la implementación de estos objetivos se intensifica en lugares donde estudiantes pobres pertenecientes a las minorías étnicas, culturales y sociales suelen concentrarse en escuelas que reciben menos recursos y en donde los maestros y administradores cuentan con menos experiencia (Jonathan Kozol, citado en Johnston, 2000).

En los últimos años, han surgido argumentaciones y evidentes preocupaciones acerca del “*bullying*” (acoso, comportamiento intimidante). Los académicos, por lo general, coinciden en que el *bullying* implica un desequilibrio de poder entre victimario y víctimas; una intención de hacer daño o intimidar y, usualmente un patrón de agresión repetida o una exclusión agresiva (ya sea física, verbal, o relacional) durante un periodo particular de tiempo (p.e., Coy, 2001; Pepler y Craig, 1994). Sin embargo, en público, al igual que en las escuelas, el término se entiende a través de varios matices y a menudo se usa como una herramienta burda para referirse a todo tipo de agresión. Las acciones relacionadas al acoso escolar ocurren frecuentemente en áreas comunes en las escuelas, por ejemplo pasillos y baños, pero pueden suceder en cualquier lugar. Un espacio cada vez más importante de *bullying* se encuentra en la comunicación electrónica, en el ciber espacio (Keith y Martin, 2005). La tasa de incidencia de este tipo de acoso, reportada por estudiantes que han sido víctimas o que han sido testigos de víctimas de acoso, es considerablemente más alta que el grado de conciencia demostrado por el personal de las escuelas sobre este problema. Los padres y los estudiantes a menudo reportan que los maestros y administradores no toman las medidas adecuadas para detener las situaciones de acoso (Olweus, 1997). Como es el caso con la violencia en general, existe poca evidencia convincente de que el problema de *bullying* es peor hoy día que en generaciones anteriores, pero es claro que este problema, en principio, es inaceptable, y que ahora es objeto de una extensa preocupación.

El *bullying* es un fenómeno social. No es una simple situación de disputa entre compañeros, y por lo general implica la participación directa o indirecta de grupos. “El *bullying* se sucede dentro de un contexto social, el del grupo de compañeros, el del salón de clase, el de la escuela, el de la familia, y el de la comunidad en general” (Mishna et al., 2005:719). El contexto importa: ciertos entornos escolares y de aula conducen más al *bullying* en comparación a otros (también Aronson, 2000). La criminalización del acoso escolar –a través de leyes como la recientemente adoptada “Ley contra el acoso escolar” de la ciudad de Edmonton que culpa y castiga a individuos identificados como victimarios (Teotino, 2003)– parece poco efectiva para mitigar este complejo problema, y podría exacerbar las desigualdades que a menudo son asociadas con los intentos punitivos para contener la violencia.

El “acoso” es en esencia la conducta de *bullying* reforzada a través del prejuicio y la inequidad como lo son el racismo, el sexismo, la discriminación por clase social, y el heterosexismo. Por ejemplo una encuesta del 2003 hecha a 87 jóvenes homosexuales, lesbianas, bisexuales y transgénero, de 48 estados de los Estados Unidos, demostró que la mayoría de estos jóvenes se sentían inseguros en sus escuelas y que con frecuencia fueron víctimas del abuso físico y/o verbal por su orientación sexual o su expresión de

género (Kosciw, 2004). Las jóvenes, al igual que otros estudiantes pertenecientes a alguna minoría, también se vieron en mayor riesgo de acoso en muchos ambientes. A menudo, el acoso refleja y sostiene un clima donde existe la inequidad, la falta de respeto y la exclusión. Lamentablemente, los aspectos relacionados con la jerarquía, la inequidad social y la intolerancia son ignorados en muchas de las teorías y los estudios relacionados con el *bullying*. A este respecto, como se lamenta Juanita Ross Epp, muy a menudo existe una doble moral en cuanto a la manera en que la falta de respeto se norma o se castiga (Epp y Watkinson, 1996):

Cuando respondemos a la violencia en las escuelas, si es que acaso respondemos, el enfoque es hacia los chicos violentos... Cuando algún estudiante avergüenza, ridiculiza, o reprende a otro alumno, eso se considera acoso, bullying o burla. Cuando un maestro hace lo mismo, entonces se considera como una práctica pedagógica adecuada (p. 20).

Al igual que con el “*bullying*” en general, el acoso con base en el prejuicio se desarrolla en algunos ambientes más que en otros – desafortunadamente, los climas de discriminación que alientan tal agresión son aún comunes. Por ejemplo, en encuestas sobre ambientes escolares en los Estados Unidos y Canadá (Nova Scotia) muestran que los estudiantes negros, más frecuentemente en comparación con estudiantes blancos y de otros grupos étnicos, creen que los maestros no los respetan, que el racismo es una problemática común en sus escuelas, y/o que no reciben un trato equitativo (Conrad, 2006; Gewertz, 2006). Conductas sociales complejas como los casos de *bullying* y el acoso por prejuicio suelen ser los tipos de victimización que son controlados con menos eficacia a través de prácticas típicas de disciplina escolar. Hay buenas razones para tratar de encontrar métodos más equitativos y eficaces para manejar los conflictos, la violencia y la exclusión social en las escuelas.

2. Estudios sobre la reducción de la violencia entre los jóvenes

Estudios que analizan una diversa gama de programas contra la violencia han demostrado que los remedios más eficaces deberían de ser multifacéticos, implementados exhaustivamente, y que incluyan apoyos para la formación de los maestros con una frecuencia y duración sustentables. Los meta-análisis de las evaluaciones corroboran la eficacia de programas explícitos de instrucción y de práctica (independientes del currículo o incluidos en el mismo) que facilitan el desarrollo de competencias sociales y cognitivas de los jóvenes, el respeto y la tolerancia en la diversidad, la inclusión de estudiantes marginados, y las oportunidades de involucrarse de forma positiva y de forjar relaciones fuertes – en un claro contraste ante los enfoques que plantean castigos severos (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2002; Erickson y McGuire, 2004; Hazler y Carney, 2002; Osterman, 2002; Scheckner, Rollin, Kaiser-Ulrey y Wagner, 2002; Schwartz, 1999). Los programas enfocados a la resolución de conflictos parecen ser al menos tan eficaces como otras medidas de prevención de la violencia (Jones, 2004; Skiba, 2000). Un estudio de factores sistémicos en 37 países demostró una correlación clara entre la variación del logro académico (donde existe una diferencia más amplia entre los alumnos de mayor y menor éxito académico) y los niveles de violencia escolar, independientemente del índice general de crimen en dichos países (Akiba, LeTendre, Baker y Goesling, 2003). Esto sugiere que los esfuerzos para jorar las oportunidades de éxito académico de los estudiantes en desventaja, podrían facilitar, de

igual manera, una disminución de la competencia destructiva, del aislamiento, y por tanto, de la violencia. Aunque la evidencia es clara en cuanto a que programas de alta calidad, y bien implementados, con las características antes mencionadas, son eficaces, es una realidad que muchas iniciativas para la prevención de la violencia que se han implementado son de menor calidad y/o no se desarrollan o se sostienen por completo. Por ejemplo, una encuesta de 886 directores de escuelas de nivel primaria a preparatoria reveló que las escuelas han implementado una extensa variedad de programas pero que éstos se caracterizan por una calidad de implementación por debajo del promedio (Crosse, Burr, Cantor, Hagen y Hantman, 2002). Por lo tanto, se sabe mucho acerca de métodos eficaces para reducir la violencia; sin embargo, lo que normalmente se implementa en las escuelas no se aproxima a tal estándar.

La evidencia antes mencionada, demuestra que el desarrollo de habilidades (tanto en estudiantes como en maestros y administradores) para la resolución de conflictos de manera constructiva, el respeto mutuo, y las competencias sociales, son elementos clave de cualquier iniciativa eficaz contra la violencia. Dichas iniciativas de desarrollar capacidades, son probablemente eficaces no solo porque expanden la capacidad de las personas y de sus comunidades para manejar los conflictos sin violencia, sino también porque durante el proceso de facilitar ese aprendizaje, a través de métodos enfocados en la participación, se fortalecen las relaciones. Los aspectos cognitivos, emocionales y sociales de la educación en resolución de conflictos contribuyen a la participación y aprendizaje académicos al igual que a la disminución de la violencia.

El tipo de iniciativa más estudiada con relación a la formación de habilidades para la resolución de conflictos es la mediación entre pares (alumnos), la cual incorpora intervenciones reales para el manejo de disputas, al igual que la concientización y el desarrollo de habilidades a través de prácticas guiadas. Los programas de mediación entre compañeros pueden operar dentro de un programa co-curricular o en un salón de clase normal. Si son adecuadamente implementados, dichos programas tienen un efecto positivo impresionante disminuyendo la conducta destructiva-agresiva (y las suspensiones) y desarrollando el nivel de entendimiento, razonamiento y habilidades sociales de los participantes, así como su apertura para manejar conflictos de manera constructiva y no violenta (Bickmore, 2002; Burrell, Zirbel y Allen, 2003; Harris, 2005; Heydenberk y Heydenberk, 2005; Jones, 2004).

La eficacia de otros tipos de programas educativos (extracurriculares y en las aulas inclusivas) para la resolución de conflictos también está bien fundamentada (Brann-Barrett, 2005; Breunlin, Cimmarusti, Bryant-Edwards, y Hetherington, 2002; Jones, 2004; Jones y Sanford, 2003; Stevahn, 2004). Por ejemplo, un meta-análisis de 32 estudios cuantitativos reveló que el efecto promedio de estos programas para la resolución de conflictos se traduciría, en una predicción razonable, a una reducción de entre dos tercios a tres cuartos en la incidencia de alumnos que son víctimas de *bullying*, acosados verbalmente, o que se ven involucrados en peleas (Garrard, 2005). Tales iniciativas son más eficaces cuando forman parte de un enfoque integral y de largo alcance que abarca tanto la instrucción explícita y la práctica constante en la gestión de conflictos, la promoción de la equidad y de las prácticas restaurativas en las escuelas, así como para cuando estas iniciativas incluyen apoyos para el desarrollo docente (véase Opfer, 1997). En la actualidad, expectativas relacionadas al aprendizaje de habilidades para la resolución de conflictos están incorporadas a los requerimientos curriculares oficiales en diversas materias (Bickmore, 2005a), pero a menudo se carece de un apoyo

adecuado para que los maestros desarrollen las habilidades para facilitar dichos aprendizajes de manera eficaz (Bickmore, 2005b).

Ciertos académicos argumentan de manera categórica (aunque no siempre con pruebas sólidas) que los métodos basados en la negociación son ineficaces y hasta dañinos como respuesta al *bullying* y el acoso (p.e., Larkin, 1994). La víctima de acoso ciertamente podría estar en una situación de desventaja en una negociación con un victimario (quien por definición ha podido ejercer su poder sobre la víctima) – quizá aún más si la facilitación de la mediación se lleva a cabo por un compañero o compañera con poca experiencia. Del mismo modo, la postura que muchos documentos presentan en contra del *bullying* es ingenua e injusta hacia las víctimas al sugerir que el participante con menos poder en una interacción social debe tomar la responsabilidad de evitar ser victimizado a través del ejercicio de sus habilidades sociales.

Sin embargo, otros acercamientos enfocados en la resolución de problemas a través del diálogo –por ejemplo, procesos dirigidos por facilitadores capacitados y conscientes sobre la equidad durante reuniones en clase, conferencias en grupo, y otros procesos en círculo –son prometedores como una respuesta cabal a los problemas de acoso. Los procesos facilitados en círculo pueden mitigar ciertos males y prevenir daños adicionales; y a la vez, éstos sirven como plataforma para desarrollar la conciencia y la capacidad de los participantes para reconocer y resistir tal victimización (Morrison, 2007; Palazzo y Hosea, 2004). Algunos de los programas en contra del *bullying* que existen en la actualidad incluyen también el elemento de acción entre compañeros, a través del cual los alumnos (quienes de otra manera permanecerían como testigos pasivos) reciben capacitación para intervenir con el fin de disminuir la intensidad de la situación de acoso. Es así como la comunicación, al igual que el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos, puede convertirse en una *parte* importante dentro de un esfuerzo más amplio para la prevención de la violencia, incluso en casos de acoso por prejuicio u otros tipos de *bullying*.

Más allá de una disciplina que sea equitativa y no punitiva, y de una educación para la resolución de conflictos, hay un aspecto adicional que es esencial para la prevención sustentable de la violencia: el desarrollo y la restauración de relaciones sanas, tanto dentro de las escuelas como entre las escuelas y sus comunidades; prestando atención a los asuntos de equidad; construyendo un sentido de comunidad; y llevando a cabo esfuerzos para reparar o mitigar los daños que las personas se causan entre sí. Las relaciones respetuosas y equitativas sirven como motivación para actuar de forma no violenta y también como un recurso (capital social) para la gestión constructiva de los conflictos (Claassen y Claassen, 2004; Gladden, 2002).

Pedagogías aplicadas dentro del aula, tales como el aprendizaje cooperativo incluyente, pueden ayudar a construir estas relaciones sanas y equitativas y a reducir la violencia (Aronson, 2000; Romo, 1997). Un diálogo abierto y dirigido dentro del salón de clase sobre temas significativos es un método eficaz para desarrollar habilidades, conciencia, relaciones y el deseo de participar en procesos democráticos (Angell, 1996; Hahn, 1998; Hess y Posselt, 2002; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, y Schultz, 2001). En aquellos raros casos donde se discuten temas morales o existenciales dentro del aula, los estudiantes reportan que estas discusiones las consideran como sus experiencias de aprendizajes más memorables y significativas (Simon, 2001). La construcción de la paz justa, eficaz y sustentable, requiere un sistema complejo que fomente relaciones

equitativas, la educación para la resolución de conflictos y la educación en contra de los prejuicios, así como oportunidades accesibles para la gestión del conflicto negociada y restaurativa, que pueda reducir significativamente la necesidad de intervenciones reactivas o punitivas para la seguridad. Solo este enfoque amplio de construcción de la paz justa (*peacebuilding*) es lo suficientemente poderosa para realmente prevenir el acoso, abierto o encubierto, con base en los prejuicios, así como otros tipos de *bullying*.

3. Método y Locaciones de la Investigación

El proyecto (llevado a cabo entre 2002 y 2007) consistió en un análisis cualitativo del conjunto de programas de intervención y prevención puestos en marcha para combatir la violencia y fomentar el aprendizaje cívico para una paz sustentable en tres distritos escolares urbanos que sufren desventajas sociales y económicas y que cuentan con poblaciones de estudiantes heterogéneos, pertenecientes a varias minorías étnicas. El objetivo principal era comprender la interpretación de los educadores, al igual que conocer la implementación de una amplia gama de políticas educativas y de actividades interconectadas de aprendizaje en contra de la violencia y a favor de la resolución de conflictos y la construcción de la paz justa. En su conjunto, todas estas políticas y actividades se conceptualizan como un currículo “experimentado” (implícito) para la gestión del conflicto y de la ciudadanía. Este artículo resalta en especial el discurso y las iniciativas en torno al *bullying*. Se basa principalmente en entrevistas hechas a un gran número de empleados del distrito escolar de mayor extensión. Información y otros antecedentes adicionales acerca de los programas y políticas de cada distrito se consiguieron a través de los diarios locales, al igual que de documentos oficiales de las escuelas, de los programas escolares, de la junta de administración, y del gobierno de la provincia.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre la primavera y el otoño de 2005 en el Distrito A, el cual se detalla en este artículo. El Distrito A es un distrito escolar urbano importante, compuesto de centenares de escuelas con una población estudiantil que se aproxima a los 300,000 alumnos. De éstos, alrededor de la mitad nacieron en otro país y más del 40 por ciento son minorías y descendientes de una amplia variedad de etnias. Para fines de comparación, otros estudios a menor escala se llevaron a cabo en el Distrito B (aproximadamente 150 escuelas, más de 50,000 alumnos, alrededor del 10 por ciento nacidos en el extranjero, y alrededor del 10 por ciento son minorías, incluyendo una comunidad negra que históricamente ha sido parte de la ciudad) y el Distrito C (con aproximadamente 100 escuelas y 35,000 estudiantes, alrededor del 12 por ciento nacidos en el extranjero, alrededor del 10 por ciento de origen nativo/aborigen, y alrededor del 15 por ciento son minorías). Los distritos A y C reciben una cantidad equiparable de fondos por estudiante; en cada caso, parte de ese recurso va explícitamente dirigido a las escuelas con mayores necesidades, las cuales fueron parte de este estudio. El Distrito B recibía una cantidad de fondos por alumno considerablemente menor que la de los otros dos distritos; y dichos fondos se distribuían dentro del mismo distrito de manera poco equitativa.

Se seleccionaron a los informantes clave de forma deliberada, basándose en sus altos niveles de actividad y liderazgo en los esfuerzos relacionados con la contención de la violencia (*peacekeeping*), la resolución pacífica de los conflictos (*peacemaking*) y la construcción de la paz justa (*peacebuilding*)—intervención, prevención y equidad— dentro del salón de clase, así como en las políticas y programas de toda la escuela. Los entrevistados, quienes fueron identificados a través de documentos públicos y por

recomendación de sus colegas, representan un amplio rango de actividades relevantes en los programas, identidades étnico-culturales y de género, roles dentro de la organización, y puntos de vista. La representatividad racial y étnica en las muestras reflejan aproximadamente las proporciones demográficas del personal de cada distrito, pero desafortunadamente, las minorías representan una proporción tan baja del personal que los entrevistados que son parte de estas minorías no se identifican como tales, para proteger su anonimato.

En el distrito A, hubo un total de 51 entrevistados de los cuales 34 eran parte de cinco escuelas de referencia (véase más adelante). Cuatro de los entrevistados participaron en programas ejemplares de resolución pacífica de conflictos en otras escuelas del distrito. Los 13 entrevistados restantes fueron designados por el distrito (incluyendo uno en un rol de gobierno provincial relevante al trabajo de este distrito sobre el tema en particular). Los estudios comparativos de los Distritos B y C incluyeron 16 y 22 entrevistas respectivamente, durante el invierno y primavera del 2006, con proporciones similares de personal de las escuelas, y aquellos designados por los distritos, y provenientes de la provincia, pero ninguno provenía de las escuelas de referencia.

Las escuelas de referencia seleccionadas –dos preparatorias (AHS y BHS), una escuela primaria (CES), y dos escuelas primarias/secundarias (DES y EES)– fueron identificadas por personal del distrito con base en criterios previamente acordados:

- a) Todas eran parte de los ambientes menos privilegiados del distrito, con poblaciones de estudiantes de diversas etnias, bajos ingresos familiares en promedio, una alta proporción de inmigrantes recientes aprendiendo inglés, y altas tasas de movilidad dentro y fuera de las escuelas.
- b) A su vez, los altos índices de expulsión en BHS y EES (en comparación con AHS, CES, y DES) indicaron que estas escuelas experimentaban una divergencia en el manejo de conflictos y de la violencia en su población estudiantil.

Se entrevistaron entre 5 y 12 personas por plantel, dependiendo del tamaño de cada escuela. Al igual que con la muestra más grande, en estas escuelas se buscaron entrevistas con personas que tuvieran participación en varias actividades curriculares y/o co-curriculares relacionadas con escuelas seguras e inclusivas y con educación relacionada a los conflictos.

Los entrevistados que son parte del personal de la escuela se identifican con códigos que apuntan a su función principal; maestro = T, administrador = P, apoyo estudiantil = SW, formador en la resolución de conflictos = CRE, si ejercen en una preparatoria = HS o una primaria = ES, y su género (F o M). Los entrevistados que fueron designados por los distritos se identifican con códigos que representan su función general y su género. Los datos son ilustrativos, no necesariamente se pueden generalizar hacia otros participantes dentro de esas escuelas o distritos.

La participación en las entrevistas era voluntaria, confidencial (ocultando cualquier detalle identificador), semi-estructuradas, y por lo general, audio grabadas, con una duración de entre 35 a 50 minutos. En dichas entrevistas, se invitaba a los participantes a describir programas actuales, recientes o planeados, o actividades que ellos consideraran relevantes para cualquiera de los siguientes aspectos: la contención de la violencia (*peacekeeping* – medidas de seguridad, intervención individual intensa debido a problemas serios de conducta), la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking* – desarrollo de habilidades comunicativas, de negociación, de mediación y de restauración), y/o la construcción de la paz justa (*peacebuilding* – de largo y amplio

alcance, oportunidades a largo plazo para estudiantes y personal escolar en su formación para la resolución pacífica de conflictos, la diversidad y equidad, el diálogo y la toma de decisiones sobre asuntos conflictivos, y/o estructuras para fortalecer las relaciones con la comunidad).

4. Resultados

4.1. ¿Cómo se entiende el “Bullying”?

En el Distrito A, al igual que los Distritos B y C, hubo un cambio en el foco de atención, el cual provocó un distanciamiento de los métodos de resolución de conflictos amplios hacia un enfoque centrado en el *bullying*. En cuatro de las cinco escuelas de referencia, la preocupación sobre el *bullying* fue prominente (aunque en las entrevistas se preguntó sobre los conflictos y la violencia, sin mencionar el *bullying* o el acoso). Varios miembros del personal que fueron designados por los distritos comentaron que en años recientes habían escuchado “más conversaciones sobre el *bullying*, una mayor concientización” (Student Services1F). Varios de los entrevistados que formaban parte del personal escolar también notaron que la atención que se había prestado recientemente al *bullying* pareciera haber eclipsado otras preocupaciones e iniciativas estudiantiles sobre conflictos (CEST1F y CEST2M) y/o reportaron que su propia preocupación sobre el *bullying* se había incrementado (DESP1M; DES3TsF; AHST1F).

Cinco de 13 miembros del personal que fue designado por los distritos mencionaron (sin que les hubiese preguntado) la preocupación de que los recursos y la atención que se habían designado originalmente a los esfuerzos de resolución de conflictos por medio de la mediación entre pares (Province1F; Student Services3M), y a programas contra la violencia, como por ejemplo, para la prevención del abuso infantil (Student Services2M), habían sido reasignados a programas contra el *bullying*.

Los entrevistados que formaban parte del personal escolar confirmaron un cambio similar: “Los niños y los maestros han aprendido a usar ese lenguaje: ‘no dejes que abusen de ti, usa tus palabras, díselo a alguien’... los maestros hablan del *bullying* sin realmente definirlo como un tipo de agresión con poder... es una frase que ahora está de moda” (DEST2F, también AHSSWF). Confirmando esta preocupación, algunos de los entrevistados se refirieron a cualquier conducta de agresión física como acoso escolar (DESP1M, DESP2F). Al parecer, se estaba enseñando a los estudiantes a reportar a las autoridades (“díselo a alguien”) cada vez que la más mínima agresión o disputa ocurriera: este tipo de contención de la violencia (*peacekeeping*), tan enfocado en la autoridad, podría fomentar un incremento en la supervisión jerárquica y disminuir las oportunidades de los estudiantes para aprender a gestionar la resolución de conflictos entre ellos mismos.

A menudo, la conducta de acoso simplemente se etiqueta como “*bullying*”, ocultando los elementos de prejuicio que intensifican la victimización, mientras que cualquier agresión sospechosa en la que participaron varones no blancos se clasificaba casualmente como un problema de “pandillas”. Un líder educativo designado por los distritos explicó que las recientes iniciativas contra la violencia “solo etiquetan todo como *bullying*, nunca examinan los elementos subyacentes que constituyen dicho acoso – raza, género y equidad de clases sociales” (Equity2F). Los asuntos del prejuicio se ignoraban con frecuencia en las prácticas para contener la violencia, las cuales se enfocaban solamente en controlar los síntomas en lugar de examinar los asuntos subyacentes.

Por ejemplo, una encuesta, diseñada por el personal de una escuela preparatoria de referencia, sobre las medidas en contra del *bullying*, evitó cualquier referencia sobre el

prejuicio, el género o la diversidad cultural (AHSP1F y T1F). Otro docente del mismo plantel señaló en una junta del comité en contra del *bullying*, que la agenda escolar (la cual incluye reglas e información para los estudiantes) toca el tema del acoso, “mientras que queremos que los alumnos estén dispuestos a reportar un rango de problemas más amplio”. El término *bullying* parece ser más generalizado y con una carga [parece ser] menos intimidante que el nombrar [los problemas] tal y como son” (AHST4F). Es obvio que en cualquier contexto donde existe la inequidad, el grupo dominante se siente relativamente cómodo manteniendo el statu quo. El etiquetar al acoso basado en prejuicios como *bullying* hace su mención “menos intimidante”, pero esto podría desviar la atención que se le presta, distanciándolo de las raíces sociales y sistémicas subyacentes del problema.

El personal designado por los distritos, al igual que el de las escuelas de referencia describieron acosos con base en la raza –y el género– que se exacerbaban a raíz de ciertos eventos locales y globales. Algunos estudiantes musulmanes –especialmente las jóvenes que vestían un hiyab– fueron víctimas de acoso después de los ataques del 11 de septiembre de 2001 en contra los Estados Unidos; mientras que algunos estudiantes chinos recibieron maltrato durante la situación de pánico que se vivió en Toronto a causa del virus del SRASⁱ (Equity2F; BHST4M; EESP1M). Otros maestros de preparatoria afirmaron que algunos varones de ciertas comunidades de inmigrantes hicieron comentarios groseros (en un lenguaje que el personal docente no entendía) hacia las jóvenes de su mismo origen étnico. “Las chicas se sentían atrapadas por un conflicto de género con sus padres. Ellas no pueden recurrir a sus mamás... Ellas no saben cómo responder a los chicos” (BHST1F). Los entrevistados creyeron que estos problemas complejos de inequidad no se detectaban o se afrontaban adecuadamente dentro del entendimiento común que ha prevalecido sobre el *bullying*.

De esta manera, las disputas entre compañeros y el acoso con base en prejuicios obviamente ocurrieron en cierto grado en todas estas escuelas, pero los esfuerzos de los educadores estaban dirigidos principalmente contra la violencia que ellos llamaban “*bullying*.” Los programas en contra del *bullying* eran un requisito en el plan anual de las escuelas, pero no así ninguna otra iniciativa de construcción de la paz o de resolución de conflictos. Una administradora de primaria detalló cómo “al saber jugar el juego” pudo asegurar fondos adicionales para un programa en contra del *bullying* mientras que para otras iniciativas que consideraba igualmente valiosas sus solicitudes de fondos fueron rechazadas (CESP2F). Varios educadores lamentaron esta atención desproporcionada hacia el *bullying* ya que dentro del contexto de la escasez de recursos, esto significaba una relativa falta de atención a otros esfuerzos en favor de la construcción de la paz y en contra del prejuicio. Por ejemplo, un líder vio “una mayor necesidad para la resolución básica de conflictos que para las iniciativas contra el *bullying*. Las medidas contra el *bullying* son ciertamente importantes, pero hay mucho más que necesitamos estar haciendo: trabajo que verdaderamente sea preventivo” (Province1F).

4.2. Las diferentes interpretaciones de las políticas de control social para contener la violencia (peacekeeping)

Las contrastantes creencias y prácticas sobre el manejo del bullying solían ir en paralelo con el rango de creencias de los educadores sobre el manejo en general de la agresión y los conflictos:

Creo que aún existe división entre el personal sobre cómo se debe de afrontar el bullying. Un grupo quiere tomar medidas drásticas, con programas como el de tolerancia cero el cual

opera bajo la premisa de que los problemas se confrontan para que no se repitan. Otro grupo busca un método más proactivo para desarrollar habilidades con el victimario basándose en un entendimiento de qué es lo que los chicos necesitan y un cuestionamiento sobre qué es lo que causa la situación, creando una oportunidad para que los alumnos asuman la responsabilidad, alentándolos cuando lo hacen bien. Un tercer grupo sostiene que todo depende [de la situación] (DEST2F).

En los tres distritos, las entrevistas al personal designado por los distritos y al personal de los planteles apuntaron a una incertidumbre considerable y a una variación entre las escuelas sobre cómo interpretar las políticas de conducta. Algunos maestros y administradores escolares expresaron un gran deseo por lineamientos más claros (BHST3F, AHST3F). Otros parecieron pensar que el código de conducta del distrito era claro e inflexible: “Es la ley” (EEST1F). En algunos casos, los administradores incluso eligieron el no autorizar suspensiones que fuesen oficialmente obligatorias como consecuencia de ciertas conductas. “No nos sentimos obligados a seguir las políticas al pie de la letra; podemos ser más flexibles... [Por ejemplo] a veces, solicitamos que los padres vengan a recoger a sus hijos, sin nombrarlo una suspensión” (CESP2F, también EESP1M). En otras escuelas, donde el personal interpretaba las normas de forma más literal, los supervisores incluso instruyeron que se redujera el número de suspensiones (DES3TsF). Dependiendo de los prejuicios de los administradores, tal flexibilidad o firmeza podría desproporcionalmente poner en ventaja o desventaja a grupos específicos de alumnos.

Cuando los administradores escolares percibían algún acto de violencia, amenaza de violencia, o alguna otra infracción (posesión de drogas, vandalismo, robo, resistencia) de carácter especialmente serio, los miembros designados por la junta administrativa se involucraban. Ciertos miembros de este personal pasaban la mayor parte de su tiempo de trabajo respondiendo a incidentes serios, después de que estos ocurrieron, generalmente autorizando la suspensión, expulsión, o finalmente, la reasignación de ciertos estudiantes a otras escuelas. También referían a estos alumnos a que asistieran a varios programas de participación voluntaria para estudiantes suspendidos (Safe Schools3F; Safe Schools1M). Los administradores que preferían manejar los problemas a través de servicios de apoyo, como por ejemplo ayuda psicopedagógica, a menudo contactaban a otra oficina del distrito para solicitar la ayuda (BHSP1F; DESP1M). En otras instancias, los administradores contactaban al personal designado por los distritos de escuelas seguras porque no sabían con quién más acudir, pero sostenían que lo que realmente deseaban era más personal de servicio de apoyo estudiantil en sus escuelas. Bajo las condiciones de escasez de recursos, era obvio que una cantidad importante de recursos humanos se destinaba a la aplicación de políticas y castigos; muy pocos recursos se designaban para la resolución de conflictos o para la educación sobre la equidad, y existía una gran demanda por más recursos destinados a los servicios de apoyo estudiantil.

Seis de los entrevistados reportaron que en su experiencia, los estudiantes varones y miembros de ciertos grupos minoritarios y de escasos recursos (a menudo de descendencia africana o inmigrantes del oeste de Asia) eran los estudiantes más frecuentemente castigados con suspensiones y expulsiones (Student Services1F; Safe Schools1M; Safe Schools3F; Equity2F; Province1F; Equity1F). Una administradora escolar señaló que en su escuela, los alumnos identificados por su conducta irregular eran los que más suspensiones recibían, aunque ella en lo personal tomaba en consideración los factores contextuales y era menos severa con las primeras infracciones (CESP1F). Otro administrador explicó: “Ese es el problema con tolerancia cero – siempre existen factores atenuantes que hay que valorar... Mientras que si existe un arma, entonces tienes que suspenderlos” (DESP1M). No hubo un consenso en ninguno

de los distritos sobre la manera de desarrollar la suficiente consistencia y firmeza en materia de disciplina y que, al mismo tiempo, fuera adecuadamente flexible y receptiva a las necesidades personales y sociales de los estudiantes.

A la vez, era obvio que ciertas poblaciones de estudiantes (en el Distrito A más que en los Distritos B y C), quienes ya de entrada vivían bajo circunstancias de vida altamente desafiantes, eran objeto de la aplicación desproporcionada de castigos y eran excluidos de la escuela a causa de la implementación de políticas disciplinarias.

Otras estrategias implementadas en varias escuelas para contener la violencia (*peacekeeping*) no implicaban un castigo directo; por ejemplo, la participación de la policía local en el plantel, la publicación de normas que prohibían ropa y accesorios asociados con pandillas, la contratación de vigilantes para los pasillos, la implementación de un sistema de video vigilancia y el requisito de que toda persona dentro de los planteles escolares portaran una credencial de identidad. Todos los entrevistados que mencionaron estas medidas las apoyaban (con cierto grado de variedad). Ellos las veían como estrategias para establecer límites mínimos, sin embargo no un proceso que efectivo deno una real resolución de conflictos (AHSP2F; AHST1F; BHST1F; BHST5F).

4.3. La intervención terapéutica y el diálogo dirigido por los administradores

En dos de las escuelas de referencia con menores índices de violencia, los administradores escolares enfatizaron la facilitación del diálogo cara a cara entre los estudiantes en conflicto. El director de una escuela primaria explicó que su “estrategia se basa primordialmente en la conversación”, por ejemplo planteando tres preguntas a los estudiantes que habían sido enviados a su oficina por causa de alguna conducta agresivo (¿Qué pasó?, ¿quién crees que es el responsable?, ¿Cómo te gustaría resolver este problema?). En seguida, cuando el director lo consideraba adecuado, dejaba a los alumnos solos para que entre ellos negociaran una serie de acuerdos, mismos que le proporcionarían a él para discutirlos entre todos (EESP1M). El director de una preparatoria dijo que la subdirectora llevaba a cabo una “mediación” con estudiantes en conflicto, donde les animaba a llegar a un entendimiento y a que “mostrarán su arrepentimiento” por la agresión cometida (AHSP1 y AHST1F). Por supuesto, la posición de poder de un administrador influiría sobre el carácter de estas conversaciones: en la práctica, esto implicaría actuar como consejero o árbitro más que promover la toma de decisiones (resolución pacífica de conflictos) autónoma por parte de los alumnos. Sin embargo, una facilitación eficaz del diálogo por parte de una figura de autoridad podría crear un espacio para que algunos estudiantes participen en algún conflicto desarrollen cierto nivel de entendimiento y empatía, mientras que, al mismo tiempo, se generan las condiciones para contrarrestar el poder que ejercen los alumnos que incitaron el *bullying*.

En la misma preparatoria donde a veces se ofrecía la mediación dirigida por la subdirectora, un maestro consejero describía un “programa de ajuste de actitud” el cual era un requisito para algunos estudiantes acusados de instigar el *bullying*: “Tienen que [asistir durante su hora de comida o de receso y] llenar un folleto y, ver un video llamado *Bully Beware*, y luego tienen que completar otro folleto” (AHSP1 y AHST1F). Este estudio no reveló ninguna evidencia sobre la posible eficacia de tales medidas, ni en entrevistas ni en la literatura de investigación. Por una parte, es la contención de la violencia lo que activa algún esfuerzo para la intervención terapéutica focalizada (por ejemplo, la educación especial), en lugar de que solo sea una especie de castigo

excluyente. Por otra parte, este método parece estar basado en un entendimiento equivocado del *bullying* y sus causas, por medio del cual se culpa a los victimarios de manera individual mientras se ofrece una formación que muy probablemente sería rechazada por estos individuos.

En la misma preparatoria, una trabajadora social describió como la “agresión obvia...cualquier acto de índole físico” y que se manejaba a menudo con un castigo severo por parte de los subdirectores (suspensión y expulsión – no mencionó la mediación citada por el director en los párrafos anteriores), a diferencia de que si el problema no implicaba “ningún daño físico” – especialmente patrones de agresión o amenaza relacional – a veces enviaban a los alumnos con ella para que recibieran apoyo o éstos le eran referidos a ella por algún maestro (AHSSWF). La trabajadora social mencionó que cuando los alumnos tenían buenas relaciones con los maestros, los problemas de *bullying* y de conflictos se podían manejar más fácilmente, con frecuencia antes de que éstos empeoraran. Cuando estas relaciones no se desarrollaban, los estudiantes a menudo se sentían renuentes a hablar, por el temor a ser vistos como débiles o “chismosos” si buscaban la ayuda de un adulto.

El caso de esta preparatoria demuestra cómo un conjunto de distintas respuestas a la violencia pueden coexistir en una misma escuela. Es obvio que diferentes tipos de conflicto al igual que diversas situaciones de vida de los estudiantes ameritan diferentes respuestas. Un colaborador del área de servicios de apoyo estudiantil explicó que “Ambos [el control social para contener la violencia y los servicios de apoyo psicopedagógicos] son verdaderamente necesarios, pero es importante no confundirlos” (StudentServices3M). Las situaciones que ameritan una resolución de conflictos (las cuales son normales y no deberían de ser castigadas o ser vistas como patologías) se distinguen de situaciones que ameritan ya sea el apoyo psicopedagógico o el castigo. Al mismo tiempo, todas estas respuestas al conflicto se administraron bajo la sombra de severas normas de castigo instauradas por el distrito, las cuales a veces tomaban precedencia por encima de otras opciones restaurativas. Dudas acerca de situaciones de discriminación por prejuicios podrían surgir cada vez que la distinción entre los objetivos de control social, los objetivos terapéuticos, y los objetivos de resolución de conflictos no quedan claros, así como cuando este repertorio de respuestas no se encuentra equitativamente accesible, en la práctica, para todos los miembros de la comunidad escolar.

Los recursos para el apoyo estudiantil eran escasos y estaban distribuidos desigualmente. Algunas escuelas contaban con acuerdos de cooperación con agencias sociales locales encargadas de suministrar diferentes tipos de apoyo a los alumnos y a sus familias, mientras que los recursos de otras escuelas estaban mal coordinados o éstas solo recibían visitas esporádicas del personal de apoyo contratado por la junta de administración del distrito. Un trabajador social designado por los distritos dijo que una gran parte de su carga de trabajo se concentraba en la gestión de la evaluación de riesgos y el apoyo terapéutico en situaciones severas de *bullying* y otros tipos de violencia. Dijo que la naturaleza de su trabajo había evolucionado desde hace 15 años; cada trabajador social desarrollaba una relación cercana con los estudiantes, las familias y el personal de tres o cuatro escuelas a las cuales estaban asignados (“éramos una parte real de la escuela”). Cuando se llevó a cabo este estudio, cada trabajador social era responsable de muchas escuelas adicionales, trabajaba a través del equipo de apoyo entre pares, y (al igual que otro personal designado por los distritos) pasaba la mayor parte de su tiempo respondiendo a incidentes críticos de violencia (Student Services3M).

Para tratar de fortalecer la capacidad al nivel de la escuela para medidas no punitivas, el área de asesores del Distrito A recientemente desarrolló y repartió en cada escuela una carpeta con recursos impresos para el manejo del *bullying*. Desafortunadamente, esta herramienta no incluía recursos para el desarrollo profesional o para la planificación de los tiempos del personal, por lo que la mayoría de los entrevistados no había nunca revisado la carpeta, si es que acaso sabían que ésta existía (p.ej., DESP1M). Después de las entrevistas, el gobierno de la provincia aportó una suma de dinero a cada escuela para su uso en programas y recursos contra el *bullying*, pero (como se implementó en el Distrito A) se les concedió a las escuelas solo unos pocos días para que decidieran cómo gastar ese dinero; este tiempo no fue suficiente para cubrir los permisos del personal para que asistieran a las capacitaciones o para resolver problemas (información procedente de un memorando oficial de la junta administrativa, del 22 de marzo de 2006, que suministró la persona entrevistada).

4.4. Eligiendo y comunicando expectativas sobre conducta no-violenta

Las entrevistas demostraron claramente que el personal de las escuelas de referencia que contaban con una tasa más baja de suspensiones se sentían más cómodos (que el personal de las escuelas de referencia con las cuales compartían las mismas características demográficas) con los métodos que ellos y sus escuelas estaban manejando para afrontar el *bullying*, al igual que otros tipos de agresiones entre los alumnos. Aunque la preocupación era más palpable y se sentía más contundentemente en las escuelas con crecientes índices de agresión y castigo, a través todo el sistema, muchos de los entrevistados expresaron incertidumbre al igual que preocupación acerca de los métodos actuales utilizados en la formación sobre el manejo de la agresión y de los conflictos.

En total, los 89 educadores entrevistados para este estudio (de los tres distritos escolares urbanos) mostraron un creciente entendimiento común, de que las normas de la conducta no-violenta se aprenden y que el personal de las escuelas tiene la responsabilidad de comunicar e instruir de manera explícita las conductas que esperan que los alumnos exhiban (véase Schimmel, 1997). Con frecuencia, los educadores expresaron su deseo por prácticas unificadas y consecuentes para el manejo de la conducta agresiva.

Existen demasiados métodos diferentes y demasiada gente tratando de lidiar con el problema del *bullying* en la escuela –como la parábola de los ciegos y el elefante– viéndolo desde diferentes ángulos pero sin entender la imagen completa...El comité [de personal escolar] contra el *bullying* está intentando promover un método integral para afrontarlo en toda la escuela...[para tener] un mismo lenguaje y método que usen todos los maestros desde el kínder hasta el octavo de secundaria. Cuando [los estudiantes] llegan al octavo, ya tendrían 10 años de un método consistente y pueden desempeñar el rol de mentores [de los alumnos más jóvenes]. (DESP1M)

Mientras que en otros tiempos y lugares, tal vez normas homogéneas y arraigadas en la cultura podrían haber sido asumidas y aceptadas, estas escuelas (con poblaciones diversas y que están en constante movimiento) intentaban construir conocimientos y normas culturales para el manejo de los conflictos de manera explícita a través de programas regularizados. Estas estrategias se extendían a través de actividades como “asambleas sobre escuelas seguras al principio de cada periodo escolar para repasar las normas” (BHSP1F), o se motivaba a los alumnos a “establecer las reglas de su salón de clase al inicio del periodo escolar” (BHSP1F), o se participaba en la formulación de

acrónimos y palabras clave que describían las expectativas para el manejo de conflictos – “respeto, responsabilidades, actitud, opciones y cooperación” – enseñado y aplicado regularmente al manejar conflictos estudiantiles por el personal docente y administrativo de una escuela. Se podría argumentar, junto con académicos como Lederach (1995), que el prescribir respuestas homogéneas a los conflictos podría ser considerado una imposición y pondría límites a la relevancia cultural. A la vez, las normas sociales no pueden engrasar las ruedas de la comunidad si éstas no se comparten, al menos parcialmente.

Para comunicar tal grado de consistencia a los alumnos, el personal primero tiene que alcanzar un consenso en equipo (a través de deliberaciones democráticas o al adherirse a las reglas de la administración) sobre los métodos y principios básicos. A causa de recursos limitados y la falta de consenso en los niveles más altos de la jerarquía, tales decisiones se relegaban para que el personal de las escuelas las descifrara. El tiempo para el desarrollo profesional y asesoramiento del personal también se veía altamente limitado, lo que convertía a la construcción de un consenso colegiado, al igual que la formulación de otras estrategias, en un gran desafío, especialmente en las escuelas que más lo necesitaban. Un director expresó su queja: “Siento que la junta administrativa envía un mensaje contundente para ‘mantener nuestras escuelas seguras’, aunque esto se sustenta con poco apoyo económico” (CESP2F).

4.5. Enfoques basados en el reconocimiento y la recompensa extrínseca

Una manera prominente en la que muchas escuelas primarias del Distrito B se aproximaron a la meta de comunicar las normas comunes se llevó a cabo por medio de los llamados programas de educación del carácter, a través de los cuales el personal docente debería de “sorprender a los estudiantes cuando se portaban bien”. Ciertos estudiantes recibían un reconocimiento público y/u otras recompensas extrínsecas (como boletos que se podían canjear por algún gusto o antojo) que describían y afirmaban su “buena” conducta. Muchas veces, estas iniciativas incluían un tema por mes, por ejemplo la cualidad de escuchar con atención o de ser servicial:

Creo que actualmente la escuela está evolucionando en su manera de lidiar con el bullying. Se han implementado estrategias más proactivas – ya no solo reactivas. Estamos tratando de lidiar con el conflicto antes de que ocurra. Somos una escuela de “Ases del Futuro” (Future Aces): Los maestros ven a los chicos mostrando una conducta inclusiva, cuidando a sus compañeros, y más. Los alumnos son mencionados en el sistema público de megafonía y también se les agradece [señalando a un tablero de anuncios en donde se publican los nombres de tres o cuatro alumnos junto con una descripción de su conducta ejemplar.] Las iniciativas del pasado quedaban cortas...el enviar a los alumnos a la oficina [del director]... [Solo] apegándonos a las políticas y procedimientos. Solamente se veía la agresión física, sin importar el contexto. Antes, había un mayor enfoque en castigar ciertas conductas según lo dictaba la política. Ahora, se trata más de comunicación (DEST2F).

Los materiales utilizados en estos programas por lo general incluían sugerencias de actividades docentes enfocadas en cada uno de los temas del mes, pero en la práctica, las implementaciones de estas lecciones eran escasas, desiguales, y no sostenidas después del periodo inicial del programa. Un maestro explicó:

Todos [los maestros] tenían una carpeta [de Future Aces] para llevar a sus clases, pero no veo que muchos la usen ahora. Seleccionábamos a dos alumnos (por su buena conducta) a fin de mes para otorgarles un premio, pero eso era todo – nada más (DEST1F).

Dichos programas son señalados por promover el adoctrinamiento en valores culturalmente dominantes al igual que en conductas de obediencia de una forma poco crítica, de tal manera que se podrían obstaculizar los objetivos para la creación de un clima escolar de apoyo y cordialidad (Otten, 2000). Los prejuicios inconscientes de

quienes implementan el programa pueden exacerbar resultados inequitativos si los niños y niñas de diversos orígenes étnicos reciben recompensas que refuerzan los estereotipos. En una asamblea a fin de mes no se puede aplicar lo que se conoce como pedagogía eficaz, según lo explicó un director “Junio era el mes del “respeto” [de acuerdo al programa *Future Aces*]; así que a fin de mes, se organiza una asamblea en la cual entregamos premios, y veo a los demás alumnos rascándose la cabeza, preguntándose ¿Cómo es que ese chico se ganó eso?” (DESP1M). Del mismo modo, un maestro líder explicó,

Mi teoría sobre los sistemas de reconocimientos y sus consecuencias es que éstos deben tener inmediatez...a diario, quizá hasta más seguido con los alumnos más pequeños, por ejemplo justo después del recreo...De no ser así, ellos no recuerdan...Por lo tanto, el que los alumnos de primaria reciban premios una vez al mes no tiene sentido. Creo que si bien les gusta recibir un premio, no entienden por qué lo recibieron (CREEST1F).

Aun en la rara instancia de una implementación integral que afirme la diversidad cultural y ofrezca una retroalimentación inmediata sobre la conducta; la literatura no ofrece evidencias concluyentes acerca de la eficacia de los programas contra el *bullying* que se enfocan en la formación del carácter a través de la premiación extrínseca. Por una parte, estos programas (en teoría) podrían afirmar los actos de resistencia al *bullying* como la bondad o el apoyo a compañeros en vez de actuar como testigos pasivos. Por otra parte, ya que el *bullying* es un fenómeno social complejo y los programas de premiación se enfocan en la evaluación de individuos, el personal escolar debería al menos recibir una formación de calidad para reconocer, nombrar y dar respuesta a los comportamientos sutiles implícitos en las relaciones humanas. Los programas curriculares de premiación extrínseca como estos, a menudo se establecen no porque se les atribuya eficacia, sino porque son fáciles de implementar sin destinar recursos al desarrollo profesional.

4.6. Oportunidades para el “liderazgo” estudiantil

Al igual que los adultos, los estudiantes prosperan cuando reciben la oportunidad de tomar la iniciativa, desarrollar habilidades a través de la práctica guiada y compartir la responsabilidad hacia la construcción de la paz (*peacebuilding*). Los entrevistados lamentaron el cambio de prioridad hacia un enfoque relativamente controlador, alejado del desarrollo de habilidades sociales y de liderazgo estudiantil. “Me parece que no hemos ayudado a los maestros a establecer una plataforma segura sobre la cual los alumnos puedan experimentar cierta libertad...Creo que subestimamos a los alumnos” (Province1F). Los resultados de este estudio confirman la importancia de dichas oportunidades para la construcción de la paz justa (*peacebuilding*); y las escuelas de referencia nos brindan un ejemplo interesante sobre las iniciativas y liderazgo de los estudiantes que proyectan diferentes implicaciones para la reducción de la violencia, y en particular a favor de los esfuerzos contra el *bullying*.

Un factor clave que distingue a las escuelas de referencia relativamente pacíficas de las que cuentan con un alto índice de violencia fue la cantidad y variedad de opciones dentro de las mismas para la participación activa de estudiantes y para el liderazgo estudiantil. La escuela BHS tuvo una notable variedad de afinidad y actividad entre grupos estudiantiles autónomos, bajo la dirección de un consejo estudiantil dinámico (BHST4M; BHSP1), aunque algunos maestros todavía deseaban que existieran iniciativas de liderazgo adicionales dedicadas a la resolución pacífica de conflictos y en particular, a una educación equitativa (BHST3F; BHST5F). Los estudiantes también se

desempeñaban en diversos roles de apoyo que incluían capacitación, por ejemplo, como mentores de estudiantes inmigrantes o utilizando un radio portátil cuando prestaban apoyo de primeros auxilios en actividades relacionadas con la seguridad. Además, la directora sostenía juntas con una selección de grupos diversos de aproximadamente diez alumnos por mes, donde les decía “Ustedes hablan y yo escucho.” Las iniciativas que resultaron, gracias a esas consultas informales, incluían que la directora y otros miembros del personal voluntariamente abrían el gimnasio a la hora de la comida para que los estudiantes pudieran jugar basquetbol, a cambio de que los alumnos participantes mejoraran su asistencia a clases (BHSP1F). En una escuela primaria, se reclutaron de manera regular estudiantes de orígenes étnicos diversos para que se desempeñaran en varios roles de liderazgo y apoyo entre pares, así como para su participación en distintos eventos, como las jornadas deportivas (EEST1M y EEST2F). En otra escuela primaria, además de otorgar un estatus de alto rango, a los monitores de pares seleccionados cuidadosamente (véase más adelante), se formó un club de equidad, y se diseñaron otras actividades para brindar a los alumnos una amplia gama de oportunidades para la toma de liderazgo (CEST3F). En contraste, en las escuelas de referencia con alto índice de violencia, una escuela primaria y una preparatoria, las actividades relacionadas con el liderazgo estudiantil y la autonomía eran mínimas y se limitaban solo a los estudiantes obedientes.

Varios educadores lamentaron los recortes en el presupuesto del Distrito A (incluyendo tiempos concedidos a maestros líderes y a personal designado por los distritos para los servicios a estudiantes y para la formación para el manejo de los conflictos) en los últimos doce años; dichos recortes han causado la pérdida de la mayoría de los programas de liderazgo estudiantil para la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*), en particular en el programa de mediación entre pares (Province1F; CREEST1F):

Creo que algo que se ha perdido, y por lo cual habíamos trabajado duro, fue el desarrollo de programas de mediación entre pares. La mayoría de las escuelas se dieron por vencidas... Es importante que pongamos a los alumnos a participar y a compartir el liderazgo... Pero estos programas no se pueden operar sin recursos. Se necesita apoyo económico, capacitación, tiempo del personal, liderazgo, y buena voluntad para que estos programas sucedan... Ya casi no suceden en el sistema... Creo que los programas de mediación entre pares, cuando se hacen bien, resultan ser increíblemente positivos, aportando beneficios duraderos (Safe Schools1M).

Los entrevistados que habían experimentado el éxito de los programas de liderazgo para la resolución pacífica de conflictos en el pasado, en especial aquellos que mantenían a los alumnos de orígenes diversos involucrados de una manera exitosa, dijeron haber destinado tiempo del personal para desarrollar y apoyar el proceso (AHSP2F; Student Services1F). Esto corrobora las conclusiones de investigaciones previas sobre aquello que hace que dichos programas de formación para la resolución de conflictos sean eficaces, equitativos y sustentables.

Los maestros y administradores mencionaron con frecuencia que les gustaría implementar una especie de programa de liderazgo en la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) entre pares, aunque sus comentarios revelaron de manera no intencional distinciones de poca claridad sobre la resolución de conflictos, el asesoramiento, el monitoreo, y otras funciones de apoyo (p.e., DESP1M). Unos cuantos educadores (en contraste con las perspectivas académicas mencionadas arriba) consideraban que dichos estudiantes líderes podrían ayudar a aliviar la situación del *bullying* (Comité escolar contra el *bullying* de las DESP1M y AHS; AHSP1 y AHST1).

Años atrás, una de las escuelas primarias de referencia había mantenido un programa de monitoreo entre pares, descrito como “algo similar a la resolución pacífica de conflictos”

(CESP1F). Estos eran alumnos de un estatus elevado provenientes del nivel más alto de la escuela y seleccionados por los maestros y administradores, quienes los veían como líderes cooperativos y “positivos”. El asesor del programa explicó que estos estudiantes “eran vistos y respetados como modelos a seguir y como monitores de la seguridad de los demás estudiantes... Los [monitores] de hecho tienen cierto poder; francamente, no quiero poner líderes negativos en una posición en la cual podrían potencialmente abusar de ese poder” (CESP1F). Estos líderes designados recibieron capacitación y sostenían juntas regulares con el maestro asesor. Ellos desempeñaban este cargo en parejas ubicadas en distintos lugares de la escuela, durante los recesos, antes y después de la escuela – recordándoles a los estudiantes de esperar su turno, de quitarse la gorra al entrar al edificio, etcétera:

Los [monitores] lidian con las cosas pequeñas –obviamente no queremos ponerlos en peligro... sabes, cosas como: él ya no quiere ser mi amigo, o ella me empujó; o ellos no quieren jugar conmigo... Claro que siempre tenemos maestros de guardia cuando los alumnos están ahí, y los monitores son un segundo par de ojos... Ellos [los monitores] van por el hielo o las curitas si alguien se cae y se lastima, de esta manera, el maestro no se retira del patio de recreo para lidiar con algo pequeño... Y si es algo más grande, algo demasiado agresivo --- como una pelea o una situación de bullying –obviamente se lleva a la oficina para que el personal lo solucione (CESP1F).

Queda claro que estos estudiantes líderes no constituían una representatividad completa de la diversidad de la población en la escuela. Ellos hacían más por reforzar las reglas (contener la violencia – *peacekeeping*) que por facilitar negociaciones para la resolución de problemas entre pares de manera autónoma (*peacemaking*). A su vez, los monitores eran respetados por sus pares (muchos querían ser monitores) y desempeñaban un servicio de mucho valor el cual se apoyó con entusiasmo por todo el personal de CES que fue entrevistado.

Ambos administradores expresaron que la función de los monitores era manejar problemas menores, pero éstos mencionaron que a veces tenían que afrontar situaciones de exclusión social (“Ellos no quieren jugar conmigo” -- CESP1F y CESP2F). Esto aquí sugiere, que el *bullying* se pudo haber entendido principalmente como agresión física, mientras los estudiantes líderes eran empoderados para involucrarse en algunos conflictos relacionales sin estar necesariamente conscientes de las implicaciones. De esta manera, este ejemplo de liderazgo entre pares conduce a algunas de las mismas dudas planteadas por los adultos líderes, en particular, cómo se puede distinguir entre el control social y el acto de aconsejar, de los roles que facilitan la resolución de conflictos – para lograr cada objetivo de una mejor manera y expandir las oportunidades de que varias estudiantes influyan en su medio ambiente de manera positiva. Estudiosos como Aronson (2000) advirtieron que el empoderamiento de unos pocos alumnos por parte de adultos en una escuela podría generar consecuencias no deseadas para algunos estudiantes marginados, ya que el incrementar la jerarquía de algunos (donde hay pocos espacios), rebaja la jerarquía de otros.

En pocas preparatorias del Distrito A, algunos alumnos seleccionados pudieron recibir créditos académicos (en asesoría, como parte de un curso llamado GPPⁱⁱ), y por lo tanto el distrito proporcionó tiempo para reuniones y asignó personal docente para que recibieran un curso de liderazgo en resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) entre pares con duración de un semestre. Esta situación tomó diferentes formas en tres programas examinados como parte de esta investigación. En la preparatoria AHS, de 20 a 24 estudiantes recibieron instrucción por parte de un maestro designado, con cierto

acompañamiento por parte de un maestro guía, un trabajador social de una agencia comunitaria, y una agencia externa:

Los capacitamos (en las cuatro primeras semanas del periodo) en formación de equipos, estrategias de comunicación, etcétera. Después aprenden sobre la mediación entre pares, estrategias contra el bullying, y resolución de conflictos y [ellos] empiezan a llevar a cabo ese liderazgo entre pares dentro de la escuela... Gran parte del tiempo se dedica a discutir lo que está ocurriendo en la escuela. Los alumnos son muy abiertos y sinceros acerca de temas como el bullying y de quiénes son los alumnos solitarios – asuntos que de otra forma, yo no podría conocer...Esto me permite facilitar el aprendizaje para enfrentar estas situaciones de manera constructiva (AHST2F).

Posteriormente durante y después del semestre, se suponía que los alumnos adoptarían un rol de liderazgo, trabajando en parejas para ofrecer mediaciones entre pares o visitando las clases del noveno grado con el fin de facilitar debates acerca de problemas en la escuela, incluyendo el bullying. Al maestro asignado le pareció difícil mantener el programa y por ello, solo se llevaron a cabo unas pocas mediaciones y unas tres presentaciones en clase (también AHST1F; AHSSWF).

Los entrevistados de la preparatoria AHS compartieron perspectivas contrastantes sobre cuáles estudiantes participaron en esta oportunidad de liderazgo. Los alumnos fueron nominados por sus maestros a través de participación voluntaria, tras consultar una descripción del programa. Todos los entrevistados expresaron que la gran mayoría de los alumnos nominados y quienes estuvieron de acuerdo en participar habían sido chicas. El maestro que hizo la selección y gestionó los pocos mediadores que quedaban dijo que el grupo incluía líderes “positivos” y “alternativos” (o “potenciales”), pero que todos eran estudiantes obedientes y responsables (ASHT1F). El maestro que dirigió el curso usó el mismo lenguaje de líderes alternativos pero describió que algunos alumnos participantes tenían calificaciones inferiores y que alguna vez habían sido suspendidos:

Estos alumnos tienen una buena relación con los llamados “chicos malos” de la escuela – los que siempre están en la oficina, siempre metidos en problemas. Ellos poseen este factor “cool”. Cuando esos alumnos (que andan en problemas) escuchan a sus compañeros diciéndoles que aquí a la gente no se le trata así, se convencen..., están más abiertos a la autoridad de sus compañeros que a la de los adultos (AHST2F).

Esta maestra, quien había participado en el curso por primera vez el mismo año de las entrevistas, dejó entrever su entusiasmo tras haber involucrado a este tipo de líderes alternativos en el liderazgo para la resolución pacífica de conflictos. Asimismo, el rol que ella describe suena más como una asesoría entre pares o monitoreo que una facilitación de la toma de decisión autónoma entre pares (mediación). El director y al menos otro maestro deseaban expandir este programa, para que “mediadores entre pares” manejaran casos de bullying. Cuando se les preguntó si pensaban que la mediación entre pares era un proceso adecuado para atender situaciones de desbalance en el poder, dijeron que no se les había ocurrido que esto podría presentar problema alguno (AHSP1 y AHST1).

Para fines comparativos, entrevistamos al coordinador de un renombrado programa de mediación entre pares asociado con un curso GPP en otra preparatoria del Distrito A. Esa escuela ofrecía algunas secciones del curso cada año, con matriculación voluntaria e incluía a estudiantes nominados por sus maestros o auto matriculados con base en ambas cualidades de liderazgo “positivo” y “negativo”, más unos cuantos estudiantes que “necesitaban ayuda para el manejo de la ira”. El curso se enfocaba en habilidades de comunicación y discusión, e incluía un elemento fuerte de lectura y escritura:

Los capacitamos en la escucha activa, en enfrentar obstáculos, en la comunicación conciliadora, en asertividad, en resolución de conflictos y en liderazgo – todos estos

elementos incluyen un elemento de lectura y escritura. Los estudiantes deben mantener un diario semanal...El enfoque del curso es discutir temas personales y de cómo ser de ayuda para sus pares. Es un curso sobre liderazgo...Se requiere una entrevista [para poder ingresar al curso]. Casi nunca hemos rechazado a nadie...Llenar los grupos no es difícil, aunque las chicas se interesan más que los chicos. Tengo que convencer a algunos varones para que se animen. En promedio, el número de varones matriculados es del 25 por ciento por grupo (CREHS1T2F).

De las clases GPP que se impartían en simultáneo, se invitaron a unos 12 estudiantes al año, en los cuales se veía reflejada la diversidad del cuerpo estudiantil, para que se convirtieran en mediadores entre pares. El coordinador convocó a esos alumnos a un día adicional de capacitación para reforzar el aprendizaje sobre la resolución de conflictos presentado en el curso GPP.

Este programa se había mantenido en la escuela durante al menos 10 años; a través de éste se ofrecía mediación de conflictos por la recomendación expresa de algún administrador, maestro, o directamente por algún compañero de clase. Los mediadores entre pares trabajaban en parejas, a veces con mediadores experimentados que se habían capacitado en años anteriores. Para ese momento, el coordinador, los alumnos participantes, y la mayoría del personal de la escuela estaban ya familiarizados con los tipos de conflictos adecuados para los mediadores entre pares – diferenciando entre disputas y malos entendidos que se podrían negociar, contra situaciones que requirieran la asesoría o la intervención de un adulto. Aunque los conflictos serios de *bullying* no eran manejados por los mediadores entre pares, por lo general, los cursos GPP de donde provenían estos mediadores, incluían cierto grado de formación sobre el tema y proporcionaban un espacio para que estos asuntos se pudieran discutir.

Como soporte a las conclusiones de las fuentes de investigación citadas previamente, los estudiantes participantes en todas estas iniciativas parecen haber experimentado oportunidades de aprendizaje significativas mientras que también crecía la cantidad de recursos humanos disponibles para la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) en las escuelas. Sin embargo, este beneficio destinado para la escuela requería de un apoyo sustentable por parte de los adultos para el desarrollo de los estudiantes y de los programas. El programa de monitoreo en el CES, al igual que el programa de mediadores entre pares en la preparatoria CREHS1, se integraron a las funciones del personal y sus agendas para disponer de adultos que pudieran orientar a los estudiantes líderes en el cumplimiento de tareas bien definidas. En la preparatoria AHS, el personal asignado al programa de mediación no fue lo suficientemente claro sobre cuáles conflictos podrían ser manejados por asistentes entre pares y si éstos actuarían como mediadores o asesores. El potencial de este programa era evidente, ya que contaba con la designación de tiempo, además de personal asignado por al menos un semestre al año, pero hasta el momento, dicho programa se había visto afectado por la falta de acceso a oportunidades de desarrollo y orientación para la construcción de un programa coherente y sustentable.

Un acercamiento diferente de liderazgo juvenil contra la violencia, reunió a participantes voluntarios para desarrollar conciencia sobre el tema y luego los invitó a diseñar sus propias iniciativas para influir sobre sus compañeros, en lugar de asignar una función específica como la de mediador.... El más común de estos programas dentro del Distrito A fue la red de clubes de las Asociaciones de Estudiantes Empoderados (ESP por sus siglas en inglés), las cuales contaban con el patrocinio de oficiales de enlace (de la policía) de la comunidad. Por lo general los alumnos voluntarios, miembros de estos clubes eran

estudiantes exitosos, cuyas ocupaciones y compromisos familiares no impedían su participación. La participación acumulaba horas de servicio comunitario requeridas para su graduación. A diferencia de muchas otras actividades para el liderazgo en la resolución pacífica de conflictos el 50 por ciento de los participantes era del sexo masculino. El grupo ESP en la preparatoria AHS no fue particularmente activo durante el año en que se llevaron a cabo las entrevistas, pero el grupo ESP en la preparatoria BHS sí lo era. Se suponía que los estudiantes participantes de los clubes ESP, en conjunto con sus maestros asesores, sondeaban al cuerpo estudiantil sobre sus preocupaciones y también elegían un tema para las actividades de cada año. La coordinadora del programa modelo de mediación entre pares descrito aquí también desempeñaba el papel de coordinadora ESP en su escuela: Su grupo había seleccionado el *bullying* como tema del año. Sin embargo, dijo que el grupo se había percatado de que los estudiantes conocían la retórica del *bullying* aunque el mensaje “no lograba transmitirse cabalmente” y por ello, cambiaron a un tema enfocado a que los alumnos aprendieran a demostrar amabilidad y bondad (CREHS1T2F). En la preparatoria BHS, el tema del grupo ESP en ese año era el robo; el año anterior, el grupo había seleccionado “las pandillas raciales” como su tema y facilitó diversas conversaciones interesantes entre los jóvenes y la policía sobre el prejuicio y la discriminación por perfil racial (BHST2F). Los estudiantes participantes en ESP no desempeñaban roles de resolución de problemas relacionados con amenazas de violencia, pero se les animó a que reportaran situaciones preocupantes a los maestros y policías asociados para así apoyar a la contención de la violencia (*peacekeeping*) como también iniciar conversaciones y construir relaciones.

Otro programa presentado como liderazgo juvenil se enfocó en afirmar la diversidad cultural en vez de controlar la violencia. Este programa llamado SMILE organizaba excursiones para el aprendizaje del liderazgo multicultural fuera de los planteles escolares, en grupos pequeños de estudiantes seleccionados (donde se reunían con alumnos de otras escuelas). Al igual que ESP, SMILE no otorgaba a sus participantes responsabilidades de liderazgo específicas, más bien se enfocaba en el desarrollo de la conciencia, así como de habilidades y confianza para el impulso de iniciativas contra el prejuicio y a favor de la construcción de la paz justa (*peacebuilding*). El programa SMILE tuvo como objetivo involucrar a estudiantes con antecedentes culturales diversos y con distintas experiencias académicas, pero no necesariamente reunir a los “buenos” estudiantes desde un punto de vista particular (BHSP1F; BHST2F). Desgraciadamente, SMILE contaba con tan pocos espacios para alumnos (seis en una escuela de referencia en ese año, y cero en la otra) que incluso un maestro entrevistado en la escuela que tenía el programa, y quien había estado muy involucrado con ese tipo de actividades curriculares cuando éstas tenían mayor presencia, pensó que el programa SMILE había sido suspendido totalmente (BHST1F).

Otro tipo de liderazgo juvenil para construir la paz justa eran los grupos de apoyo y defensa para ciertas poblaciones minoritarias o estudiantes marginados. Estos grupos proveían de un espacio y proporcionaban apoyo a través de compañeros y un consejero adulto, a estudiantes que de otra manera podrían haberse sentido excluidos y/o acosados; así desarrollaban habilidades, confianza, un sentido de seguridad identitaria, y relaciones sociales confiables con el fin de hacer de su estancia en la escuela una experiencia más pacífica y positiva. Desde esta plataforma, algunos de estos grupos también fomentaron la conciencia (y otras iniciativas de apoyo activo) a favor de la equidad y la inclusión. La preparatoria BHS, la escuela de referencia más pacífica, tenía varios de estos grupos, la mayoría enfocados a la afinidad étnica o religiosa. En la preparatoria AHS, una trabajadora social de la comunidad facilitó un grupo de apoyo y

de diversidad/equidad llamado “se tú mismo” que incluía cierto número de estudiantes homosexuales. Después de recibir la propuesta por parte de un estudiante, la trabajadora social intentó empezar un grupo de Alianza Hetero-Gay, pero por miedo a la reacción de la población conservadora de la escuela, la administración no permitió el nombre del grupo o ninguna mención pública acerca de la homosexualidad (AHSSWF; AHST1F).

En el Distrito A, las iniciativas de liderazgo entre pares contra la violencia solían ser pequeñas, con la participación de pocos estudiantes y a menudo, eran marginales a las actividades principales, como el currículo en el aula. Esta marginalidad co-curricular hizo que estas oportunidades fueran inaccesibles a muchos alumnos que se hubiesen beneficiado y que, por consecuencia, hubiesen podido aportar sus energías y liderazgo para la construcción de comunidades escolares pacíficas. Asimismo, de acuerdo con los entrevistados que participaron, la naturaleza co-curricular y focalizada de estos programas –y su énfasis en el liderazgo estudiantil autónomo– permitió que esas iniciativas tuvieran un efecto notablemente positivo (e incluso transformador) en los participantes (AHSSWF y AHST1F; BHST2F).

4.6. Habilidades sociales y programas de sensibilización

Como explicó un educador,

Los niños necesitan ser educados. Nosotros prestamos poca atención al desarrollo de habilidades sociales básicas (entre ellas la enseñanza de resolución de conflictos)...pero no creo que la gente lo esté tomando en serio actualmente –[toda las actividades curriculares] ahora se enfocan en el “contenido” (Safe Schools3F).

Un profesor, que trabajó con estudiantes de nuevo ingreso para quienes el inglés era un idioma adicional, señaló que frecuentemente la agresión era provocada por la frustración en la comunicación: “Lo que necesitamos para la resolución pacífica de conflictos es la edificación de habilidades proactivas para darle a cada individuo la oportunidad de ser exitoso” (AHST3F).

Debido a la escasez de fondos para asignar tiempo a los maestros para su desarrollo profesional continuo y para la planeación, una estrategia común llevada a cabo para afrontar el desarrollo de habilidades sociales era usar programas prediseñados o pre-armados. Aunque su meta a largo plazo era adaptar programas integrados a sus contextos sociales, parte del personal (especialmente en las escuelas con más conflictos) de manera explícita expresaban sus esperanzas en encontrar un programa en particular que les ayudaría a resolver sus problemas escolares.

No existe un programa [de resolución pacífica de conflictos] aquí...Estamos en busca de programas. Por ejemplo, los estudiantes conocen maneras alternativas en las que pueden resolver problemas (en lugar de recurrir a la agresión); pueden decir “Sé cómo resolver esto”, pero (en el momento) no practican lo que dicen...Necesitamos algo [un programa] que funcione realmente (DEST1F; también CEST1F y CEST2M).

No todos los programas de desarrollo de habilidades sociales o de resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) serán adecuados para enfrentar el *bullying* o el acoso basado en prejuicios. Sin embargo, es claro que el desarrollo de competencias sociales es un ingrediente clave para cualquier estrategia integral de construcción de la paz justa (*peacebuilding*), y muchos programas declaran beneficios contra del *bullying* (especialmente en años recientes, ya que los esfuerzos contra el *bullying* se ha convertido en algo obligado y financiado a través de los planes de acción anuales de las escuelas). Algunos programas de habilidades sociales prediseñados, principalmente producidos por compañías americanas para aulas de primaria, eran muy conocidos en los tres distritos.

Las escuelas frecuentemente intercambian paquetes, buscando un programa que se considerara viable y que realmente se pudiera integrar a diversos grados escolares (CESP1F). El área administrativa a veces apoyaba o requería que el personal de la escuela adoptara algunos programas en particular, pero la misma administración cambiaba frecuentemente y esto ocasionaba que no fueran sostenidos. (EEST1F; CREES2P1M y CREESP2F).

Second Step es una serie de materiales didácticos que pretende enseñar a manejar la ira, a desarrollar habilidades comunicativas para lidiar con conflictos y a practicar la empatía. En algunas ocasiones se capacitaba a los profesores en el programa, pero en muchos casos, los profesores simplemente seguían las instrucciones en los materiales, sin ninguna capacitación adicional. *Second Step* está diseñado para ser usado por los profesores fácilmente-- por ejemplo, mostrando en la clase una fotografía de un niño en una situación de conflicto, y siguiendo una planeación paso a paso al reverso de la fotografía. Pero aunque el material fotográfico incluye niños de diferentes apariencias étnicas, para reducir la necesidad de tiempo para la planeación, el paquete ofrecía a los profesores un guion prescrito bastante limitado a una cultura dominante. Un maestro que había usado *Second Step*, creía que “no había mucho espacio para la iniciativa por parte de los estudiantes” (CEST2M). Muchas escuelas primarias tenían al menos uno o dos juegos de estos materiales, sin embargo solamente un maestro en una de cada dos de las escuelas de referencia (de un total de cinco), realmente usaba los materiales durante las clases. La posibilidad de usar esta herramienta sin formación especial para los profesores hacía de este recurso un gasto moderado, pero presumiblemente limitaba la extensión en las maneras en que los profesores podían verdaderamente aprender a utilizar o adaptar los materiales para que se ajustaran a las culturas y dinámicas de conflicto de sus propios estudiantes, particularmente en relación con situaciones socialmente complejas de bullying. Un líder docente explicó, “*Second Step* es un libro de recetas para prevenir conflictos violentos en el aula: no va a funcionar si los maestros no tienen tiempo de reunirse y descifrar cómo implementar y adaptar las ideas en sus salones” (CREEST1F).

Un paquete llamado *Tribes*, con base en métodos de aprendizaje cooperativo diseñado para mejorar la inclusión y la competencia social (incluida la resolución de conflictos) era popular en las escuelas primarias de referencia y en el Distrito A al momento del estudio. *Tribes* requería de un curso de capacitación impartido por instructores certificados como pre-requisito para tener acceso a los materiales. Parte del personal del Distrito A había completado la capacitación en *Tribes* necesaria para certificarse a su vez como instructores, para que pudieran ofrecer el programa al resto del personal: sin embargo, aún en las capacitaciones internas del distrito se requería pagar una tarifa a la empresa e igualmente había que cubrir el tiempo invertido por los maestros con algún apoyo económico (o, frecuentemente, los maestros tomaban el curso de forma voluntaria fuera de sus horas de trabajo), lo que convertía este paquete en un recurso costoso. Varios profesores reportaron que utilizaban algunas de las actividades que habían aprendido en la capacitación de *Tribes* dentro de sus aulas, pero no implementaban el programa en su totalidad (DEST2F). Algunos mencionaron que *Tribes* reforzaba el tipo de enseñanza que ya estaban aplicando: “Básicamente, *Tribes* proporciona un nombre y un marco para cosas que muchos maestros ya hacen” (CEST1F). Por lo general, no había acompañamiento para dar seguimiento durante el proceso de implementación, así que, probablemente los profesores seleccionaban las prácticas de *Tribes* con las que se encontraban más cómodos. Por lo tanto, se tendían a reforzar prácticas anteriores

aunque hubiera métodos alternativos disponibles en la herramienta. El programa *Tribes* es explícitamente más multicultural, antidiscriminatorio, y enfocado en la inclusión que muchos otros paquetes de habilidades sociales (y aprendizaje cooperativo) comúnmente disponibles. Además, *Tribes* a veces ofrecía al personal educativo (si hacían la capacitación juntos) la oportunidad de una deliberación conjunta y resolución de problemas, como resultado del tiempo requerido para la capacitación y la discusión cooperativa durante estos espacios.

Todas las escuelas primarias de referencia tuvieron algunos maestros que habían participado en capacitaciones en al menos uno de los paquetes prediseñados de programas de habilidades sociales. Usualmente, dicha capacitación había sido disponible sólo para profesores que voluntariamente participaban en su tiempo libre, lo que solía poner la capacitación fuera del alcance de profesores con hijos o con responsabilidades ajenas a la escuela (CESP1F). Este desarrollo profesional individual, aunque a veces importante, no podía sustituir la discusión y resolución de problemas colectiva dentro del personal en las escuelas, para alcanzar cierto nivel de consenso en los principios y prácticas de toda la escuela para el manejo de conflictos.

Algunos entrevistados reflexionaron que desarrollar un aula pacífica y climas escolares no era “tanto sobre los recursos [de un programa en particular] sino como de una concepción y de estrategias que puedan ser compartidas...por maestros reunidos en diálogo. Pero el tiempo es realmente escaso para eso” (DESP1M; y EESP1M).

Una de las críticas hacia programas como Lion’s Quest o Second Steps o Tribes... es que estos programas son muy caros. Para poder llevar entre 24 a 35 profesores a una capacitación de Tribes por varios días, podemos estar hablando de alrededor de \$20 dólares (US), y eso es solamente para cubrir el tiempo de asignación del personal...y después está el costo del capacitador, los materiales...La realidad es que a las escuelas se les asignan algunos dólares por estudiante para actividades de prevención...lo cual no es suficiente apoyo o incentivo para implementar iniciativas de prevención [de forma constante] (Safe Schools1M).

El recurso más escaso en las escuelas para promover la educación para la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) de forma eficaz, y así prevenir y resolver problemas antes de que ocurra el daño, era el tiempo dedicado para la planeación y formación de los docentes en servicio.

Para apoyar los programas relacionados con la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) donde el tiempo para la formación de docentes era escaso, el personal escolar de la Distrito A promovió un número de actividades de cooperación en las que agencias de la comunidad traían a gente externa para ofrecer iniciativas educativas en las escuelas. Las escuelas también pactaban acuerdos particulares con agencias locales de servicio social y con organizaciones locales que vendían (o donaban ocasionalmente) sus servicios como ejecutores, ponentes y capacitadores. Aproximadamente, dos docenas de estas organizaciones ofrecieron programas al Distrito A durante el periodo de las entrevistas (Safe Schools1M; Safe Schools3F). Los ejemplos incluían “Raíces de empatía” que implicaba traer a un padre o madre y su bebé al aula para una serie de actividades mensuales (DES3Ts), y “Yo soy un gran chico”, un programa de 6 semanas que originalmente se enfocaba en habilidades sociales y la prevención del abuso sexual “y que después evolucionó al bullying” (Student Services2M). Uno de los acuerdos comunitarios más representativos, el “*Trinity Theater*”, fue fundado directamente por la junta administrativa para ofrecer programas en varias escuelas:

Estos programas desarrollan habilidades con jóvenes –enseñan la resolución de conflictos, antirracismo, anti-homofobia, y más...El enfoque [de los programas de teatro que financiamos] es entrenar a los estudiantes para guiar a sus compañeros...que enseñen a los alumnos más jóvenes las habilidades que ellos han aprendido. Ellos han llevado algunos programas de mediación, pero son más bien programas de liderazgo [para estudiantes], de antibullying, de antiviolencia, de decir no al uso de drogas o armas...Nosotros [el personal de la junta escolar] no tenemos ni siquiera la mitad de los recursos para hacer que ocurra [la educación para la resolución de conflictos] por nuestra cuenta. [Programas, como por ejemplo] Trinity Theatre no necesitan la liberación de tiempo de sus maestros, así que son asequibles (Safe Schools1M).

Salta a la vista nuevamente cómo los entrevistados percibían que algunos de estos programas se habían reorientado hacia las metas actualmente privilegiadas y que cuentan con apoyos económicos: los programas antibullying. No se disponía, por tanto, de ningún sistema central para evaluar, investigar o coordinar iniciativas educacionales con base comunitaria, ni para compartir información acerca de los recursos disponibles.

Cada escuela encontró recursos específicos, casi siempre a través de conexiones personales. Por ejemplo, una de las escuelas primarias de referencia tenía programas de teatro cada año que enfatizaban el desarrollo de habilidades sociales; ofrecidos por una organización llamada “*Prologue*” (EES3Ts). Otras escuelas primarias habían contratado a una organización llamada “*Community Builders*” para guiar talleres donde los estudiantes son sacados de sus clases regulares con el propósito de fomentar la sensibilidad y mediación de conflictos (CREEST1F). Una de las preparatorias de referencia tenía un “Jornada para debatir problemas” (*Issue Day*), destinado a estudiantes de décimo grado durante el cual una gran parte de la comunidad, así como gente de la junta directiva, facilitaban talleres en temas como el bullying por internet, el decir no a la violencia, y la promoción contra la homofobia (AHSP2F). La misma escuela había tenido visitas de cinco diferentes agencias en los últimos doce años (al menos una vez cada una, con financiamientos de corto plazo) para capacitar a mediadores entre pares: habían escuchado acerca del capacitador más reciente porque el esposo de una de las profesoras trabajaba ahí (AHSSWF; también AHSP2F). Estos programas ofrecían poco o ningún apoyo al personal docente para el desarrollo del programa, ni tampoco daban seguimiento al proceso; consecuentemente, no estaban implementados integralmente y no podían ser completamente sostenibles.

Los entrevistados hablaban bien de los pocos educadores para la equidad designados por los distritos que estaban, a veces, disponibles para ofrecer apoyo a los profesores, o para dirigir talleres directamente con los estudiantes acerca de temas educacionales de antidiscriminación, tales como el antirracismo y la anti-homofobia (Equity1F; Student Services2M). Sin embargo, debido a los escasos recursos para el personal de apoyo en el Distrito A, había que tener suerte para enterarse acerca de estos recursos y tener acceso a ellos –por ejemplo, un profesor se dio cuenta de una biblioteca departamental sobre equidad sólo cuando alguien de este departamento fue invitado como ponente a un curso en la maestría que el profesor cursaba (BHST5F). El acceso de las escuelas a recursos particulares, asociaciones y servicios era notoriamente desigual, dependiendo de ventanas de oportunidad de corto plazo para apoyos económicos y de los contactos personales que los miembros tuvieran con las agencias de la comunidad y personal de la junta directiva. El acceso del personal docente a las relaciones para trabajar dentro del sistema era también desigual, de tal forma que en la práctica, la escuela de referencia que más apoyo necesitaba era la que tenía menor acceso a los recursos.

El liderazgo del Distrito A comprendió la necesidad de un apoyo mucho más integral para los programas escolares integrados y continuos, pero consideró que la prioridades existentes de los recursos no les permitían hacer ese compromiso.

No hay tiempo para el programa de desarrollo que se basa más en las relaciones... No creo que tengamos ningún plan sistémico para crear [educación para la resolución pacífica de conflictos o para la contención de la violencia] que sea proactivo y de largo plazo.... Al final, tienes que hacer que funcione al nivel de la escuela. La seguridad por sí misma no hará eficaz a una escuela... No es tan simple como implementar Tribes en la escuela A: Esa no es la solución, aunque puede servir de apoyo. No tenemos el personal para hacer que esto ocurra (Safe Schools2M).

Esencialmente, todos los entrevistados del Distrito A estuvieron de acuerdo en que la educación para la construcción de la paz justa con suficiente profundidad, amplitud, significado y sustentabilidad requeriría una difusión de la información de recursos disponibles más equitativa y eficaz en todo el sistema, además de personal de apoyo con dedicación para un cambio a nivel escolar. Los análisis de entrevistas en comparación con los Distritos B y C demostraron que dicha difusión era factible, aun con una considerable reducción en el financiamiento por estudiante.

4.7. La construcción de la paz justa a largo plazo: Infundiendo y apoyando a la educación y las relaciones sanas

Para enfrentar de manera adecuada y sostenible los retos sociales complejos desde sus raíces, como el *bullying*, el acoso por prejuicio, y otros patrones de conflicto destructivos, se requiere de la (re)construcción de relaciones sanas, confiables, inclusivas y equitativas que estén integradas en la experiencia cotidiana de la convivencia. En las escuelas, esto significa implementar cambios en sus actividades centrales - el currículo y la pedagogía (la académica y explícita, así como la vivida e implícita) y las relaciones humanas entre profesores y estudiantes. Por supuesto, ningún cambio así de drástico puede ocurrir repentinamente: los programas y prácticas antes mencionados representan, cada uno de ellos, espacios donde la escuela puede iniciar el proceso de transformación. Al mismo tiempo, si los retos y metas de largo plazo de construir relaciones justas y saludables son oscurecidas por la minuciosa tarea de apenas rascar la superficie de la vida escolar diaria, la prevención de la violencia mantendrá un desafortunado patrón cíclico; es decir, lidiar solamente con las conflagraciones superficiales sin llegar nunca a su fuente.

Un líder de servicios estudiantiles designado por los distritos reflexionó sobre la importancia de la comunicación entre el personal escolar, las familias y las comunidades más amplias con el objeto de nutrir todo el entorno de los estudiantes:

Nos estamos dando cuenta de que mucho de lo que creímos que funcionaba realmente no funciona. Solíamos enviar a los niños a centros mentales y solíamos promover la formación de habilidades sociales para niños identificados con déficits... Ahora, firmemente creo que es algo más que enfocarnos en los niños. Necesitamos enfocarnos en las comunidades completas... Estamos reconociendo la importancia de un acercamiento integral en las escuelas: debe de haber un participación de todo el personal, padres, y la comunidad... Con capacitación para el desarrollo de habilidades sociales, los niños podrán comprenderlo intelectualmente, pero luego cuando se desenvuelven en un ambiente en particular (donde hay acercamientos inconsistentes o dañinos al lidiar con comportamientos, y demás) sus comportamientos cambian (Student Services2M).

De forma similar, el director de una de las escuelas de referencia más pacíficas, reflexionó sobre el currículo implícito de modelaje y práctica que están integrados a la relación de los profesores con los estudiantes:

No soy un gran admirador de los programas, honestamente. Creo que el 99% de la seguridad en las escuelas viene de lo que hace el personal todo el día. La parte importante es la relación que los estudiantes tienen con sus profesores y las expectativas que existen en el aula con relación al respeto mutuo, decisiones positivas, actitudes, problemas que pueden ser resueltos de forma abierta y de manera positiva...Lo que más importa es establecer la pauta y abrir el diálogo (EESP1M).

Para lograr estas metas, este director facilitaba el diálogo en temas de solución de problemas entre los adultos en juntas de personal, en la misma forma que quería que los miembros de su personal docente actuaran con sus alumnos. Enseñó a su personal, de forma explícita, a través del modelaje y la práctica “que aun lo que consideraríamos como un comportamiento terrible tiene sus razones, y tenemos que hacernos cargo de ellos [problemas subyacentes]” (EESP1M).

Una profesora en otra escuela primaria de referencia con un ambiente más retador y un clima violento reflexionó sobre un entendimiento similar sobre lo que realmente importa, pero aclaró que ella y sus colegas necesitaban liderazgo y apoyo para lograrlo:

Todo el día estamos trabajando con habilidades interpersonales. Es todo lo que [los maestros] hacemos todo el día... (pero) creo que parte del problema es que no creo que los maestros, en particular, estén bien informados sobre qué hacer...existe mucha literatura al respecto, pero no conocemos intervenciones que funcionen...muchos maestros no saben que el bullying se aprende, que la empatía se puede aprender, o cómo hacer que esto suceda (DEST3F).

La resolución de conflictos, la conciencia acerca del *bullying*, y las expectativas de aprendizaje intercultural y contra los prejuicios son requisitos oficiales en el currículo (de varias materias) del sistema escolar provincial canadiense (Bickmore, 2004); y por supuesto, algunos maestros implementaron esta parte del currículo y su pedagogía de forma regular en sus aulas. Por ejemplo, algunos maestros de primaria condujeron juntas y círculos de apoyo con sus grupos en el aula con el propósito de ejemplificar y facilitar la comunicación constructiva y la resolución de problemas en equipo (EESP1M; CEST1F y CEST2M; CEST3F). Los profesores de inglés enseñaban la comunicación y las habilidades para el diálogo relacionadas con el conflicto y las practicaban por medio de discusiones sobre temas polémicos, debates, y juegos de rol (AHST3F; BHST2F). Un profesor de ciencias sociales abordó temas de conflictos políticos y diferencias culturales, incluyendo una tarea sobre la historia oral en la cual los alumnos entrevistaron a compañeros inmigrantes de diferente origen. (BHST5F). Un profesor de salud dedicó una cantidad importante de tiempo en la concientización sobre la resolución de conflictos y el *bullying* (AHST2F). Los líderes curriculares designados por los distritos – a pesar de que los recursos de personal escolar para la difusión eran escasos – con frecuencia integraban perspectivas conflictivas, asuntos de justicia, y habilidades para la comunicación en los conflictos dentro de sus recursos de apoyo académico para docentes (Curriculum1M y Curriculum2F).

Al mismo tiempo, algunos de los elementos descritos anteriormente por otros maestros entrevistados parecían ignorar el hecho de que este tipo de educación a favor de la construcción de la paz justa (*peacebuilding*) era una parte integral de los requisitos del plan de estudios, en lugar de considerarse como algo “extra” (Curriculum1M y Curriculum2F; BHST3F).

El gran problema es ver...estas técnicas [para la resolución de conflictos] como algo externo a plan escolar...El ayudar a los maestros a entender que se trata de un proceso que debería de entrelazarse en su plan de estudios. Los maestros de kínder y de primer grado suelen ser buenos en esto, pero en los grados más avanzados, se pierde...La práctica de la comunicación es lo que los ayudará en sus salones de clase (Province1F).

La comunicación, el compartir puntos de vista distintos, la resolución de problemas son, todos ellos, elementos básicos de todas las áreas del aprendizaje. La mayor parte del tiempo y la energía que se utilizan en las escuelas, se dedican por mucho a la implementación del plan de estudios en varias materias; sin embargo, durante el tiempo en que se llevó a cabo esta investigación, existían recursos mínimos en el Distrito A destinados a la formación de liderazgo como un elemento proactivo del currículo. El recurso para la construcción de la paz justa (*peacebuilding*) con el menor apoyo económico y el peor índice de utilización es el de clarificar y fortalecer la educación relacionada a la construcción de la paz justa que se encuentra de facto inserta en los requerimientos oficiales del currículo académico (Bickmore, 2005b).

A pesar de los requisitos de los planes de estudios oficiales, una educación profunda sobre la diversidad y la equidad parecían poco comunes en el currículo (e incluso en el co-curriculo) regular y cotidiano dentro de las escuelas en las que se enfoca este estudio. De esta manera, a pesar de hacerse cargo de los asuntos de violencia y de *bullying*, los problemas de prejuicios que a menudo motivaban o exacerbaban la violencia casi no se mencionaban. Un profesor de preparatoria que abogaba por actividades co-curriculares para los alumnos, compartió esta reflexión:

Algunos de los problemas que podríamos ver en una escuela como esta es simplemente el choque cultural...la falta de conocimiento sobre las otras culturas. Mientras más logremos que las culturas se reúnan para discutir lo qué son, quiénes son... [más se podrá lograr un ambiente de paz] (BHST4M).

Un colega en la misma escuela manifestó igualmente su apoyo por la educación sobre la equidad como un factor clave para la construcción de la paz justa:

Considero que un 50 a 60 por ciento de los conflictos [en esta escuela] cuentan con un elemento de equidad – ya sea raza, religión, sexualidad o sexismo. Los alumnos se muestran tensos al escuchar algún comentario opresivo, y eventualmente explotan...Siempre que puedas facilitar la equidad en las escuelas, estas promoviendo la paz en general porque facilitas la aceptación y el aprecio (BHST5F).

Por supuesto, esta formación para la construcción de la paz justa (*peacebuilding*) requiere recursos para finalmente lograr cambios en las escuelas, de tal manera que los recursos dedicados al control para contener la violencia y al manejo post-incidente, sean reasignados hacia un aprendizaje más humano y más efectivo relacionado con el manejo del conflicto y con un desarrollo sano de las relaciones. Un líder describió los recursos que en algún momento habían sido destinados al reclutamiento de personal para el apoyo sistemático a este tipo de construcción de la comunicación y la equidad y que se habían perdido en el Distrito A en los últimos 12 años aproximadamente, incluidos empleados de enlace escuela-comunidad, empleados para el desarrollo de programas estudiantiles, profesores de herencia cultural y lengua materna, entre otros que habían facilitado la comunicación y la cooperación entre las comunidades diversas y sus escuelas: “ellos, también, nos podrían ayudar a entender qué es lo que está pasando en ciertas comunidades...Ahora, sin esos colaboradores, no estamos del todo conscientes, hasta que ocurra alguna tragedia” (Equity2F).

5. Conclusión

Basado en un extenso análisis de documentos y de 89 entrevistas individuales a profundidad, este estudio ha descrito un amplio rango de discursos e iniciativas

relacionadas con estrategias en contra de la violencia, establecidas en tres distritos escolares que sirven a poblaciones diversas. Y también se han explorado las interpretaciones de los docentes sobre los significados e implicaciones de las diversas opciones para el desarrollo de programas. Aunque las variaciones al interior de cada distrito fue tan amplia como entre los mismos distritos, en general, el Distrito A – detallado en este artículo – mostró una redirección de orientación con relación a sus esfuerzos y actividades más notable que en los otros dos distritos. Lejos de apoyar la resolución autónoma de problemas por parte de los alumnos o las acciones sociales para reparar situaciones de inequidad – por ejemplo, a través de la facilitación de la resolución pacífica de conflictos entre pares, o de acciones en contra de los prejuicios – el enfoque se centró en iniciativas que enfatizan la vigilancia y el control, enmarcadas en los esfuerzos dirigidos contra el *bullying*. La diversidad entre iniciativas y prioridades, en particular entre las escuelas más y menos pacíficas del Distrito A, ayuda a ilustrar las importantes implicaciones de estas decisiones para las relaciones escolares y para la ciudadanía.

Aunque el equipo de investigación no tuvo acceso a información confidencial sobre presupuestos, las respuestas punitivas a infracciones relacionadas con la violencia parecen abarcar una amplia y creciente cantidad de recursos humanos, en especial en el Distrito A (esto se vio en la designación de tiempos para que el personal investigue hechos después de algún incidente, para que lleve a cabo procedimientos de revisión, y se involucre en actividades destinadas a remediar incidencias de violencia o de mala conducta estudiantil). Se reitera que sin acceso a datos demográficos del sistema escolar, las entrevistas corroboraron las conclusiones de otras investigaciones (p.e., Jull, 2000; Skiba y Peterson, 1999) que dicen que esos métodos orientados al control (a la contención de la violencia - *peacekeeping*) parecen dañar de manera desproporcionada las relaciones de ciertas poblaciones de alumnos marginados por razones raciales o de clase social en sus escuelas. Como una extensión de los resultados, las conclusiones de este estudio sugieren que incluso formas leves dirigidas hacia de la contención de la violencia, como lo es el monitoreo entre pares, suelen reforzar jerarquías de estatus predecibles que ponen en desventaja a algunas poblaciones, por ejemplo, al empoderar a algunos alumnos “buenos” a costa de la autonomía de la mayoría de los estudiantes. Muchos de los esfuerzos contra la violencia detallados en documentos de las escuelas y a través de entrevistas no incorporaban los métodos de desarrollo multidimensionales y desarrollo a largo plazo que las investigaciones han comprobado como eficaces en la reducción de la violencia (Catalano et al., 2002; Erickson y McGuire, 2004; Gladden, 2002).

Por supuesto, casi todas estas iniciativas se llevaron a cabo con las mejores intenciones y fueron interpretadas a través del discurso sobre el *bullying* y la culpabilidad individual de la violencia. Sin embargo, según lo argumentado por Noguera (1995), y otros, la consecuencia no intencionada podría ser el socavar aquellas relaciones sanas que harían posible la prevención sustentable de la violencia, especialmente con jóvenes marginados por su raza.

Los métodos de resolución pacífica de conflictos a través del diálogo para prevenir la violencia tendían a ser pocos y cada vez menos y más pequeños en el Distrito A, en contraste con el Distrito B (a pesar de contar con menos fondos por alumno) y el Distrito C. En los Distritos A y B, el financiamiento (incluido el reclutamiento de personal) para estos programas se había reducido significativamente en los últimos años. Sin embargo, los tres distritos retuvieron algunas de estas iniciativas para la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) –entre ellas programas de mediación entre pares, y diálogos dirigidos por adultos para la resolución de problemas, éstos incluían círculos de

apoyo basados en la justicia restaurativa. Los entrevistados que participaban en dichos programas confirmaron los resultados de investigaciones previas que plantean que cuando estos métodos dialógicos se implementan de manera inclusiva son eficaces para la construcción de habilidades sociales (las cuales son relevantes en el contexto académico) y además contribuyen a la reducción de la violencia por medio del análisis de sus causas e involucrando la participación de los alumnos en la resolución de sus propios problemas (Bickmore, 2002; Harris, 2005; Jones, 2004; Morrison, 2007).

Al mismo tiempo –se podría suponer que debido a la carencia de desarrollo profesional y recursos de apoyo para los adultos (especialmente en el Distrito A)– en un alto número de escuelas, la implementación de estos programas para resolución pacífica de conflictos se asemejaban notablemente a los programas dirigidos a la contención de la violencia (*peacekeeping*) enfocados al control; solo unos pocos programas empoderaron exitosamente a un conjunto diverso de alumnos para que en realidad llevaran a cabo diálogos a favor de la resolución autónoma de problemas (véase también Bickmore, 2001). Fueron pocas y muy espaciadas las iniciativas constantes y no triviales para el desarrollo de programas diseñados con el fin de transformar las escuelas, las aulas y la pedagogía para reparar inequidades, facilitar la participación y reconstruir las relaciones (es decir, la construcción de la paz a largo plazo), y éstas fueron sujetas a los evidentes recortes de presupuesto y personal, especialmente en el Distrito A. Aunque hubo muchos esfuerzos marginales y/o retóricos para la pedagogía a favor de la equidad y la construcción de lazos entre grupos, la mayoría de éstos implicaban actividades aisladas con duración de un día, como ferias internacionales o la presentación de obras teatrales orientadas a los problemas.

En el Distrito A, más que en los otros distritos comparados, gran parte de estas actividades orientadas a la prevención dependían de organizaciones externas, como presentadores o formadores de maestros (voluntarios); de esta manera, se desarrolló muy poca capacidad dentro del personal perteneciente al mismo distrito. La atención a la equidad de género estuvo notablemente ausente y, por lo general, todo acoso relacionado con género, sexualidad o racismo se abordaba como instancias de *bullying*, sin prestar mucha atención a causas como el prejuicio social. En el Distrito A, se redujo el apoyo enfocado a conferencias y actividades en el aula que se centraban en los alumnos y en temas sobre el racismo y la equidad. Sin embargo, en línea con investigaciones anteriores (Aronson, 2000; Bickmore, 2008; Gladden, 2002; Simon, 2001), la diferencia más notable entre las escuelas dentro del Distrito A con un enfoque pacífico y aquellas con un enfoque menos pacífico fue que las escuelas pacíficas habían implementado una red relativamente rica de actividades con participación estudiantil, mientras que las escuelas con un alto índice de violencia destinaban su mayores esfuerzos al control y el castigo. Obviamente, un estudio diseñado de esta manera, llevado a cabo en un determinado momento dentro de un plazo de tiempo, no puede adecuadamente corroborar una relación causal entre estos factores. Sin embargo, la impresión de muchos de los entrevistados era que los recortes recientes en la distribución de recursos destinados a la equidad y otras actividades para la construcción de la paz justa (*peacebuilding*) habían aumentado, de manera dramática, la sensación de aislamiento entre grandes grupos de alumnos y esto obstaculizó la capacidad de construir comunidades de aprendizaje sanas, inclusivas, y no violentas.

La fortaleza del diseño de este estudio radicó en el gran número y la gran diversidad de opiniones en forma de entrevistas informativas que el personal de las escuelas ofreció al

igual que del personal designado por los distritos, quienes plantearon una amplia gama de actividades relacionadas con el clima escolar, la educación sobre la paz y el conflicto y los esfuerzos contra la violencia; temas que por lo general se habían estudiado de forma aislada. En particular, el estudio yuxtapone implícita y explícitamente las oportunidades de aprendizaje sobre las relaciones humanas (ciudadanía). Sin embargo, una limitación importante del estudio apunta a una paradoja que merece mayor investigación: el marco de los problemas y los métodos de muestreo acumulativo parece haber excedido de forma no intencional la muestra de educadores involucrados en las actividades co-curriculares (incluyendo la disciplina, la resolución pacífica de conflictos, y el trabajo a favor de la equidad). ¿Cómo se hubieran podido comparar las actividades llevadas a cabo dentro del salón de clase (o más) con esta actividad co-curricular? Algunos entrevistados señalaron que la incorporación de la educación para la resolución pacífica de los conflictos (*peacemaking*) y la construcción inclusiva de la paz justa (*peacebuilding*) a los planes de estudio oficiales se presentó como una justificación para los recortes que afectaban las actividades de aprendizaje co-curriculares en ese sentido. Por una parte, esas actividades co-curriculares proporcionaron el tiempo de personal comprometido y alumnos dedicados a la equidad, al diálogo acerca del conflicto, y a otras actividades para la construcción de la paz justa. Por otra parte, por definición, tales actividades co-curriculares son relativamente marginales al gran número de alumnos y a la asignación de tiempos y recursos pedagógicos que forman parte del currículo principal del aula. Las expectativas asociadas a la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) y a la construcción de la paz justa (*peacebuilding*) se incluyen de hecho cada vez más (aunque todavía casi siempre marginales y a veces escondidas en la impresionante cantidad de contenidos ya mencionados) en los mandatos formales de los planes de estudio (Bickmore, 2006). Se requiere mayor investigación para entender cómo esas expectativas se podrían implementar, y cómo los maestros podrían recibir apoyo para llevarlas efectivamente a la práctica como parte de la formación de una ciudadanía orientada hacia la construcción de la paz justa.

La construcción de la paz justa (*peacebuilding*) requiere una variedad extensa de elementos de intervención, prevención y educación aplicados de manera integral. De alguna forma el equilibrio, especialmente en el Distrito A, se ha inclinado demasiado hacia esfuerzos que son laboriosos, que generan una reacción dolorosa después de los incidentes y que intentan controlar el *bullying* al igual que otras conductas agresivas y que distan mucho de lo que las escuelas hacen bien: ofrecer una educación que promueva el desarrollo constante, brindar oportunidades para que la diversidad de estudiantes puedan aprender, destacar y contribuir. Uno de sus propios líderes ofreció este reto y visión:

El [Distrito A] debería ser intrépido. Deberíamos destinar varios millones de dólares para la prevención...Deberíamos tener personal...y constantemente recordarles que trabajen para la prevención: ¡No dejen que se les escape! Lo importante es el elemento humano, el reunirnos y saludarnos...Todo el mundo anda tan atareado [en la actualidad]...No nos alcanza el tiempo para la creatividad o la innovación. Necesitamos hacer muchísimo más, para que nuestros niños se sientan bien cuidados, amados, y acogidos (Safe Schools1M).

Los entrevistados en este estudio han señalado muchos espacios de posibilidad para empezar a hacer realidad esta visión de trabajo inclusivo, humano y educativo.

Referencias

- Adams, A. T. (2000). The status of school discipline and violence [Historical overview]. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 140-155.
- Akiba, M., LeTendre, G., Baker, D. y Goesling, B. (2003). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39, 829-853.
- Anagnostopoulos, D. Buchanan, N.T., Pereira, C. y Lichty, L.F. (2009). School staff responses to gender-based bullying as moral interpretation: An exploratory study. *Educational Policy*, 23, 519-553.
- Angell, A. (1996, abril). Nurturing democratic community at school: A qualitative analysis of an elementary class council. *Research for Education in a Democratic Society*, American Educational Research Association. Nueva York.
- Aronson, E. (2000). *Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine*. Nueva York: Worth Publishers.
- Bergsgaard, M. (1997). Gender issues in the implementation and evaluation of a violence-prevention curriculum. *Canadian Journal of Education*, 22, 33-45.
- Bickmore, K. (2001). Student conflict resolution, power "sharing" in schools, and citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 31, 137-162.
- Bickmore, K. (2002). Peer mediation training and program implementation in elementary schools: Research results. *Conflict Resolution Quarterly*, 20, 137-160.
- Bickmore, K. (2004). Discipline for democracy? School districts' management of conflict and social exclusion. *Theory and Research in Social Education*, 32, 75-97.
- Bickmore, K. (2005a). Foundations for peacebuilding and discursive peacekeeping: Infusion and exclusion of conflict in Canadian public school curricula. *Journal of Peace Education*, 2, 161-181.
- Bickmore, K. (2005b). Teacher development for conflict participation: Facilitating learning for "difficult citizenship" education. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2).
- Bickmore, K. (2006). Democratic social cohesion? Assimilation? Representations of social conflict in Canadian public school curricula. *Canadian Journal of Education*, 29, 359-386.
- Bickmore, K. (2008). Social studies for social justice: Learning/navigating power and conflict. En L. Levstik y C. Tyson (eds.), *Handbook of research in social studies* (pp. 155-171). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Brann-Barrett, M. T. (2005). Youth speaks up: Perceived communication changes experienced by grade six participants in a personal development program. *Alberta Journal of Educational Research*, 51, 155-171.
- Breunlin, D., Cimmarusti, R., Bryant-Edwards, T. y Hetherington, J. (2002). Conflict resolution skills training offered as an alternative to out-of-school suspension in high school. *Journal of Educational Research*, 95, 349-357.
- Brooks, K., Schiraldi, V. y Ziegenberg, J. (2000). *Schoolhouse hype: Two years later*. Washington: Justice Policy Institute and Children's Law Center.
- Burrell, N., Zirbel, C. y Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 7-26.

- Bush, K. y Saltarelli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Catalano, R., Berglund, M. L., Ryan, J., Lonczak, H. y Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention y Treatment*, 5.
- Claassen, R. y Claassen, R. (2004). Creating a restorative discipline system: Restorative justice in schools. *Fourth R (Winter)*, 9-12.
- Conrad, R. (2006). *Report: School system still failing Black kids. The Halifax Chronicle-Herald*. Recuperado de <http://www.herald.ns.ca/Metro/499603.html>
- Coy, D. R. (2001). *Bullying: ERIC/CASS digest*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?q=Bullying%3a++ERIC%2fCASS+digest.+&id=ED459405>
- Crosse, S., Burr, M., Cantor, D., Hagen, C. y Hantman, I. (2002). *Wide scope, questionable quality: Drug and violence prevention efforts in American schools*. Rockville: Westat.
- Doob, A. y Cesaroni, C. (2004). *Responding to youth crime in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
- Epp, J. R. y Watkinson, A. M. (Eds.)(1996). *Systemic violence: How schools hurt children*. Londres: Falmer.
- Erickson, C. y McGuire, M. (2004). Constructing nonviolent cultures in schools: The state of the science. *Children y Schools*, 26,102-116.
- Garrard, W. (2005). *Does conflict resolution education reduce antisocial behaviors in schools? The evidence says yes!*. Recuperado de <http://www.state.oh.us/cdr/>
- Gewertz, C. (2006). Reactions to school climate vary by students' races. *Education Week*, 16(5), 38.
- Gladden, R. M. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, 26, 263-299.
- Hahn, C. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albania: State University of New York Press.
- Harris, R. (2005). Unlocking the learning potential in peer mediation: An evaluation of peer mediator modeling and disputant learning. *Conflict Resolution Quarterly*, 23,141-164.
- Hazler, R. y Carney, J. (2002). Empowering peers to prevent youth violence. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 41, 129-149.
- Hess, D. y Posselt, J. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17, 283-314.
- Heydenberk, R. y Heydenberk, W. (2005). Increasing meta-cognitive competence through conflict resolution. *Education and Urban Society*, 37, 431-452.
- Johnston, R. (2000). Federal data highlight disparities in discipline. *Education Week*, 19(41), 3.
- Jones, T. (2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22, 233-267.
- Jones, T. y Sanford, R. (2003). Building the container: Curriculum infusion and classroom climate. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 115-130.
- Jull, S. (2000). Youth violence, schools and the management question: A discussion of zero tolerance and equity in public schooling. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 17. Recuperado de <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap>
- Keith, S. y Martin, M. (2005). Cyber-bullying: Creating a culture of respect in a cyber world. *Reclaiming Children and Youth*, 13, 224-229.

- Kosciw, J. (2004). *The 2003 national school climate survey: The school-related experiences of our nation's lesbian, gay, bisexual and transgendere youth*. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov>
- Larkin, J. (1994). *Sexual harassment: High schools girls speak out*. Toronto: Second Story Press.
- Lederach, J. P. (1995). *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*. Nueva York: Syracuse University Press.
- McCadden, B. M. (1998). Why is Michael always getting timed out? Race, class and disciplining other people's children. En R. E. Butchart y B. McEwan (eds.), *Classroom discipline in American schools: Problems and possibilities for democratic education* (pp. 109-134). Albany, NY: State University of New York Press.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. y Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28, 718-738.
- Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation*. Leichhardt: Federation Press.
- Noguera, P. (1995). Preventing and producing violence: A critical analysis of responses to school violence. *Harvard Educational Review*, 65, 189-212.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Knowledge base and effective intervention program. *Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.
- Opffer, E. (1997). Toward cultural transformation: Comprehensive approaches to conflict resolution. *Theory Into Practice*, 36(1), 46-52.
- Osterman, K. (2002). Preventing school violence. *Phi Delta Kappan*, 81, 622-627.
- Otten, E. H. (2000). Character education: ERIC digest. Available from <http://www.eric.ed.gov>
- Palazzo, D., y Hosea, B. (2004). Restorative justice in schools: A review of history and current practices. *Fourth R*, 1, 7-8.
- Pepler, D. y Craig, W. (1994). About bullying: Understanding this underground activity. *Orbit*, 25(3), 32-34.
- Romo, H. (1997). *Improving ethnic and racial relations in schools: ERIC digest*. Recuperado de www.eric.ed.gov, + document # ERIC # ED414113.
- Scheckner, S., Rollin, S., Kaiser-Ulrey, C. y Wagner, R. (2002). School violence in children and adolescents: A meta-analysis of the effectiveness of current interventions. *Journal of School Violence*, 1(2), 5-32.
- Schimmel, D. (1997). Traditional rule-making and the subversion of citizenship education. *Social Education*, 61(2), 70-74.
- Schwartz, W. (1999). *Preventing violence by elementary school children: ERIC/CUE digest*. Recuperado de www.eric.ed.gov + document # ERIC # ED436602
- Simon, K. (2001). *Moral questions in the classroom*. Connecticut: Yale University Press.
- Skiba, R. (2000). *Violence prevention and conflict resolution curricula: What works in preventing school violence*. Bloomington, IN: Indiana University.
- Skiba, R. y Peterson, R. (1999). The dark side of zero tolerance: Can punishment lead to safe schools?. *Phi Delta Kappan*, 80, 372-382.
- Skiba, R., Rausch, M. K. y Ritter, S. (2004). Discipline is always teaching: Effective alternatives. *Education Policy Briefs*, 2(1,3), 1-5,8-11.

- Stevahn, L. (2004). Integrating conflict resolution training into the curriculum. *Theory Into Practice*, 43(1), 50-58.
- Teotino, I. (2003). *Edmonton's new anti-bullying bylaw has ripple effect across country*. Recuperado de <http://www.canada.com>
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y Schultz, W. (2001). *Citizenship and education in 28 countries: Civic knowledge and engagement at age 14*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Verdugo, R. (2002). Race-ethnicity, social class, and zero tolerance policies: The cultural and structural wars. *Education and Urban Society*, 35, 50-75.
- Williams, J. (2004). Civil conflict, education, and the work of schools: Twelve propositions. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 471-481.

Financiamiento

Este estudio fue posible gracias al apoyo económico otorgado por el Consejo Canadiense de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades.

ⁱ Síndrome respiratorio agudo severo

ⁱⁱ General Practice Program