

POLIS



ESTUDIOS HISTÓRICOS

Mirada general a la adopción de **modelos integrales** que expliquen los factores asociados al fenómeno de la **violencia escolar femenina**

A General Look to the Adoption of **Integral Models** Which Explain the Associated Factors to **School Feminine Violence**

Recepción: 16/06/2008
Evaluación: 22/08/2008
Aceptación: 01/12/2008

Carmen Beatriz Torres Castro¹

Artículo de investigación resultado del proyecto «Violencia escolar en Bogotá: una mirada desde los maestros, las familias y los jóvenes. Aplicación de un modelo cualitativo de investigación y prevención en escuela, familia y barrio», código 113045221138, convenio 382-2008 COLCIENCIAS, Universidad Distrital, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Resumen

El estudio de los factores asociados a violencia se debe dar en el marco de los modelos integrales de intervención, porque permiten un abordaje a la violencia escolar femenina como un fenómeno multidimensional; así mismo, es fundamental abordar la comprensión de los factores de riesgo y de protección,

como los caminos posibles para lograr un aproximación al fenómeno de manera sistemática, en la búsqueda de caminos alternos y opciones de manejo, para neutralizar la relación agresoras-víctimas, al tiempo que se posibilite un acercamiento eficaz a programas de intervención y prevención, que conduzcan hacia el control de comportamientos reactivos y se potencie



Licenciada en
Psicología y pedagogía,
magister en investiga-
ción educativa y en
psicología. Doctorando
en Educación
interinstitucional en
Educación Universi-
dad Distrital Francisco
José de caldas. Mail
ctorresc313@bayoo.com





la resolución eficaz del conflicto para que no termine en agresión.

Palabras clave: Violencia escolar femenina, Factores asociados, Modelos integrales de intervención.

Abstract

The study of the factors associated with violence must be carried out within the framework of some comprehensive models of intervention, because they allow an approach to school female violence, as a multidimensional phenomenon, and it is essential to

address the risk understanding and the protective factors as possible avenues to achieve a systematic approximation to the phenomenon, in seeking alternate paths and management options, to neutralize the aggressor-victim relationship, while also enabling a rapprochement effective intervention and prevention programs, leading towards controlling the behaviors reagents and enhancing the effective resolution of the conflict so that they do not finish in aggression.

Key Words: Female School Violence, Associated Factors, Comprehensive Models of Intervention.




Aproximación al concepto de factores asociados

Hablar de los *factores asociados*, a la luz de los estudios sobre violencia escolar, significa dirigir la mirada hacia la multiplicidad de indicadores que a manera de red confluyen con diferente intensidad para generar, mantener y dar vida a un problema de convivencia en la institución educativa. Esto, según Guillote, debe interpretarse como un síntoma que revela el grado de vulnerabilidad en el que se encuentran muchas jóvenes, dada su estructura de personalidad y las experiencias dolorosas por la exposición permanente a modelos de aprendizaje social en espacios como la familia, la misma escuela, su grupo de amigos o el vecindario (2003: 11-12). Según Debarbieux (2004), «No hay un factor único» que incida en la presentación de la violencia escolar, sino que existen «...modelos complejos ligados, por ejemplo, a la situación familiar, a las condiciones socioeconómicas y al estilo pedagógico de los establecimientos educativos», en donde los y las jóvenes pasan la mayor parte del tiempo. Por tanto, hacer alusión a un conjunto de factores intervinientes se convierte en un elemento fundamental de análisis para tratar de establecer la relación que existe entre un episodio de violencia escolar y las circunstancias anexas que acompañan tales eventos. Todo hecho de violencia es producto de una situación antecedente generada por la exposición constante a circunstancias de riesgo, es decir, «lo que lo ocasiona y justifica», en palabras de Gillote (2003),


son esos hechos presentes en el ambiente familiar y social que parecen no tener ninguna importancia, pero que a la postre representan el motor que impulsa una actuación desmedida en situaciones de conflicto, dando origen a episodios de agresión donde las adolescentes se ven involucradas por no conocer otra forma de resolver las diferencias con sus pares.

Ahí la familia, la escuela y el barrio «poseen responsabilidades compartidas», dado el hábito constante de generar situaciones adversas y nada proactivas para la adquisición de modelos de aprendizaje social basados en el respeto y la solidaridad (Cangas et ál., 2007: 1). En palabras de Carpinelo (2000), una evaluación de la amenaza en la experiencia personal, en la historia y el ambiente de las adolescentes que presentan comportamientos violentos, será un paso de gran avance para precisar cuáles son los factores que determinan la presentación de acciones agresivas en la convivencia cotidiana con sus pares, porque no es lo mismo una acción que se desprende de un momento de ira, a una que se viene gestando como el producto de roces continuos y reiterados por el hecho de no tolerarse en la diferencia. Esto sugiere asumir una mirada global de todos los indicadores asociados a la presentación de comportamientos agresivos y darles la atención que requieren para determinar cuáles son las señales que hacen vulnerable a las adolescentes en el contexto escolar.

Acercarse al estudio de los factores de asociados es una tarea importante, es



Hablar de los factores asociados, a la luz de los estudios sobre violencia escolar, significa dirigir la mirada hacia la multiplicidad de indicadores que a manera de red confluyen con diferente intensidad para generar, mantener y dar vida a un problema de convivencia en la institución educativa.





la mejor alternativa para el control de la violencia, ya que teniendo un punto de referencia es viable hacer el seguimiento del fenómeno, de tal manera que sea posible determinar la multicausalidad que en ello existe, dado que frente al mismo confluyen una serie de circunstancias generadores, que lo hacen visible y posibilitan su presentación dentro de un espacio social específico, en este caso la escuela, e involucra tanto a las agresoras como a sus víctimas (Guerrero, s.f.: 1).

Para efectos del análisis que nos ocupa frente a la multiplicidad de factores asociados, es necesario hacer una diferenciación entre las circunstancias que desencadenan comportamientos reactivos y generan violencia y los que, para Guerrero, «impiden que la agresividad se manifieste como un comportamiento violento» y potencian actitudes proactivas para el manejo eficaz del conflicto; los primeros se denominan *factores de riesgo*, y son importantes en la medida en que el fenómeno desaparece, disminuye o se neutraliza cuando termina su exposición a ellos, y los segundos se denominan *factores de protección*, porque conducen a modificar la actitud con que se asume el conflicto y detienen la confrontación violenta.

En el abordaje de los factores asociados a violencia escolar es necesario revisar algunos enfoques que se han utilizado para la interpretación de la gran variedad de indicadores que hacen parte de su «genealogía y evolución», como lo afirma Cruz J (2005: 6), pero más que nada es buscar un acercamiento sistemático que permita dilucidar las razones por las

cuales algunas adolescentes asumen comportamientos reactivos cuando se enfrentan a un conflicto con sus pares, y, consecuentemente, estar ante la posibilidad de plantear medidas de prevención e intervención aplicables al ambiente escolar.

La violencia escolar es un fenómeno «multideterminado» y, según Trianes (2000), está asociada a la existencia de una serie de circunstancias que desarrollan «la predisposición» a manifestar comportamientos violentos; su análisis y estudio deben partir de los lineamientos que proponen algunos modelos, con el fin de conocer diferentes caminos de acercamiento a medidas de prevención e intervención, para abordar «el problema por varios canales y niveles» dentro de un contexto específico, pero buscando siempre neutralizar los efectos negativos de la agresividad en el ambiente educativo.

Existe una gama de modelos que explora nuevas maneras de acercamiento a los factores asociados; por cuestiones de espacio, aquí se presentan algunos, que pueden ser aplicables al estudio de la violencia femenina.

Modelos de intervención a partir de la identificación de factores asociados

Modelo socio-pedagógico

Como lo plantean Blaya y Debarbieux (2004), desde el enfoque «socio-pedagógico» es posible analizar los



factores asociados a violencia, para tratar de identificar con la mayor exactitud posible «las condiciones de riesgo» que entran en relación constante con las adolescentes, dadas sus características de personalidad, la situación socioeconómica, familiar y cultural, «los fenómenos migratorios y su incidencia» y los síntomas que propician los comportamientos agresivos, manifestados en el espacio escolar para alterar la convivencia, el sano desarrollo de los procesos pedagógicos y en general el clima institucional.

Modelo de salud pública para situaciones de causa desconocida

El *enfoque de salud pública para situaciones de causa desconocida* parte de la base de que la violencia escolar no tiene un motivo justificable y que, por lo tanto, la comunidad educativa la desconoce. Compuesto por cinco etapas, según Guerrero (s.f), el modelo formula un acercamiento al fenómeno de la violencia a partir del desarrollo de las siguientes fases:

a. Definiciones de violencia a partir de la formulación de las categorías de análisis. b. Descripción detallada de las variables intervinientes mediante la contextualización del fenómeno de la violencia escolar con preguntas tales como «quién, dónde, cuándo». En esta fase es imprescindible establecer los factores asociados: de riesgo y de protección, igualmente es preciso definir

las causas generales presentes en el contexto social y las específicas que tocan directamente a las protagonistas.

c. Durante esta fase es necesario formular todas las hipótesis que den una explicación al contexto general en el que está inscrita la violencia escolar, y al mismo tiempo establecer posibles medidas de intervención.

d. Dentro del esquema de los indicadores de desempeño y de resultado, la evaluación se hace para determinar la validez en la identificación de los factores de riesgo, debido a que cada contexto y situación presenta una serie de particularidades que no son aplicables a otros espacios.

e. Por el diagnóstico realizado se espera que dicho modelo sea aplicable en el contexto escolar y a casos específicos de violencia donde la influencia de factores de riesgo es de una magnitud importante. En esta fase se reelaboran las medidas de intervención a partir del análisis de los resultados.

Mediante el enfoque de salud pública para situaciones de causa desconocida se hace evidente que el fenómeno de la violencia escolar femenina no es un hecho aislado del contexto sociocultural en el que se presenta, sino que es el producto de procesos personales y situacionales que afectan de manera directa a la persona y su ambiente familiar, dejando como consecuencia la posibilidad de reacción agresiva, cuando en su cotidianidad aparece un factor desencadenante de violencia.



El enfoque de salud pública para situaciones de causa desconocida parte de la base de que la violencia escolar no tiene un motivo justificable y que, por lo tanto, la comunidad educativa la desconoce.





Modelo ecológico

El modelo ecológico, propuesto por Bronfenbrenner (1979) para analizar los factores asociados a violencia intrafamiliar, es, en esencia, aplicable también a la escuela, debido a que en ella confluyen una serie de circunstancias asociadas a comportamientos violentos que están en relación directa con la vida de las adolescentes agresoras y sus víctimas; estas circunstancias, denominadas factores asociados, presentan una gama de elementos provenientes de otros espacios de relación que ayudan a percibir la escuela como un sistema en el que convergen tales elementos, dada la naturaleza «multicausal y multifacética» de la violencia escolar (Pinheiro, 2001).

Dicho modelo, muy semejante al de los círculos de influencia propuesto por Powell et ál (1999), pretende, a partir de un estudio crítico, explicar los factores asociados a violencia dentro de la noción de sistema, que parte de lo individual para analizar las características de personalidad y los niveles de autoestima, tanto de las víctimas como de las agresoras.

De igual forma, para el modelo ecológico es determinante examinar lo que pasa en el interior de la familia y la escuela, espacios donde se fortalecen los modelos de comportamiento y la forma como se aborda el conflicto; lo que hace es establecer una relación directa entre lo que es la persona y los elementos aprendidos a través de los espacios de

socialización presentes en la familia y la escuela, el grupo de pares y los sistemas educativos, para avanzar, como lo afirman Fernández y Giraldo (2006), hacia los imaginarios culturales y las concepciones generales que desde el «microsistema» social se promueven, entre otras cosas, las concepciones de patriarcado, género, roles familiares...

Según este modelo, la familia puede ser vista como un sistema que muestra una serie de «interacciones dinámicas» generadas en el contacto diario de sus miembros; es un proceso que genera la existencia de interrelaciones en las que se origina «un proceso continuo de autodefinición e interpretación de la realidad», fortaleciendo las pautas de relación sobre las que se sustenta la convivencia diaria», situación que es similar en la escuela, con la diferencia de que este espacio es más público y recibe una variedad de comportamientos, haciendo más complejo el ambiente educativo y, por consiguiente, la manifestación de los factores asociados es viable.

El modelo ecológico para el estudio de factores asociados a violencia propone, como lo explica López A. (2000), detenerse en los indicadores «que pueden llevar a las jóvenes a situaciones de violencia...», porque mientras más información se posea respecto de ellos, la intervención y la prevención de eventos de agresión en los diferentes ambientes sociales pueden ser atendidas de forma eficaz. En su concepto, algunos de estos indicadores son observados,



El modelo ecológico para el estudio de factores asociados a violencia propone, como lo explica López A. (2000), detenerse en los indicadores «que pueden llevar a las jóvenes a situaciones de violencia...»





pero no considerados como posibles señales al ser percibidos como elementos aislados. Lo que propone el modelo es dirigir la mirada a diferentes instancias y situaciones donde interactúan las personas y donde pueden estar inmersos en bloque los indicadores, dando la posibilidad de predecir fuentes de vulnerabilidad y, al mismo tiempo, de fortalecer diferentes lecturas del fenómeno y su consecuente razonamiento a partir del análisis situacional de este.

Modelo de Buvinic y Morrison

En el modelo presentado por Buvinic y Morrison (s.f.), que no tiene una identificación particular, la violencia es «un fenómeno complejo», por lo tanto, su abordaje debe hacerse desde las señales más relevantes, tratando de interpretar cuáles son las motivaciones particulares que tienen las protagonistas en un evento de violencia escolar; su manejo requiere de la identificación de todos los síntomas que promueven un comportamiento violento, o factores de riesgo, y de los que lo inhiben, o factores de protección. El modelo de estudio propuesto por estos autores parte de dos grandes categorías: desde los niveles de relación: «individual, del hogar y comunitario o de la sociedad» y a partir de «un prisma temporal: predisposiciones biológicas y antecedentes sociales, características situacionales y evento desencadenante». Cada elemento de la

matriz tiene una explicación mediante la cual se buscan medidas de prevención e intervención (Buvinic y Morrison: 1).

El modelo es aplicable a violencia escolar femenina, en la medida en que se analice la historia personal de las adolescentes agresoras a partir de las dos categorías propuestas por Buvinic y Morrison, ya que permite establecer las tendencias hacia las cuáles se orientan los eventos de agresión protagonizados por mujeres jóvenes. Un elemento importante de análisis dentro de este modelo tiene que ver con las concepciones de género asociadas a las pautas de crianza, a los patrones culturales que privilegian el papel del hombre como el jefe del hogar y a las oportunidades de empleo; esto se refleja, según Mahoney (1994), en la manera como la mujer «se ve afectada por sistemas legales» que la protegen en forma desigual con respecto a los hombres. «Este sesgo se convierte en un obstáculo importante para la prevención de la violencia».

Según Gutiérrez G. (1998), «la violencia se asocia a aquellas acciones fuera de la razón y de la justicia» que hacen predecible su manifestación en cualquier espacio social donde exista una situación desencadenante o un factor riesgo; por esa razón es que es imprescindible conocer una forma de acceso a ella, de tal manera que sea posible abordar el registro de los síntomas que entran en juego, ahí el modelo antes analizado encuentra su aplicación.



En el modelo presentado por Buvinic y Morrison (s.f.), que no tiene una identificación particular, la violencia es «un fenómeno complejo», por lo tanto, su abordaje debe hacerse desde las señales más relevantes





Modelo evaluativo

Para Álvarez-Correa et ál. (2007: 133), el modelo evaluativo consiste en «establecer los desencadenantes y precipitantes» de un comportamiento violento «y de su historia con un enfoque psicosocial», que propone dos etapas: La primera relacionada con «el entorno inmediato, asumiendo todas las características personales que mantienen e incrementan la probabilidad» que se presente un comportamiento agresivo; en ese caso las actuaciones del agresor, según Ortega y Mora-Merchán (1996: 5), no dependen única y exclusivamente del momento presente en el que tiene que resolver una situación determinada, sino de todo ese conjunto de elementos que entran en juego a manera de engranaje y se manifiestan en un esquema de comportamiento particular a manera de acción reactiva que termina en agresión frente a una situación de conflicto. La etapa segunda, denominada «entorno distante» por Álvarez-Correa et ál. (2007: 133), debe conducir necesariamente al análisis de las relaciones con los pares, las características de la familia, la comunidad y la cultura», como espacios de relación en los que se mueve el agresor y su víctima, pero estableciendo las «particularidades» que cada caso presenta. Según el modelo, el análisis deberá centrarse en aplicar un proceso «sistemático de las condiciones causales» del comportamiento agresivo y tratar de identificar cuáles son los factores de riesgo o de protección que hacen curso cuando se desencadena un evento de violencia.

Ortega y Mora-Merchán (1996) consideran que las relaciones interpersonales y los procesos de comunicación juegan un papel importante para el fortalecimiento del entorno familiar, social y cultural en cada individuo, por tanto, tener en cuenta los factores que desde estos ámbitos inciden en el comportamiento violento será un paso importante para entender la dinámica de una determinada actuación en una situación de conflicto.

Así mismo, dentro del modelo, y según Álvarez-Correa et ál., se propicia el mantenimiento de una observación constante sobre los comportamientos, que evidencia «un déficit en habilidades sociales» y «el aumento de comportamientos riesgosos», al mismo tiempo que requiere de una intervención del ambiente social y familiar, especialmente en todo lo que tiene que ver con «la incidencia de la figura de autoridad, la influencia del grupo de pares y la aplicación de la norma» (2007: 134). En términos generales, el modelo plantea la necesidad de asumir la violencia con un enfoque integral, de tal manera que sean atendidos mediante el análisis crítico no solo los factores de riesgo, sino también los de protección, definidos estos como «aquellas características individuales que inhiben, reducen o atenúan la probabilidad» (Álvarez-Correa et ál., 2007: 139) de presentación de un comportamiento violento, factores que son de gran ayuda porque minimizan la amenaza de agresión en situaciones de conflicto, lo que los constituye en el camino eficaz



Ortega y Mora-Merchán (1996) consideran que las relaciones interpersonales y los procesos de comunicación juegan un papel importante para el fortalecimiento del entorno familiar, social y cultural en cada individuo,





para alcanzar el control y la disminución de la violencia juvenil.

Según el modelo evaluativo, los factores de protección ofrecen dos líneas de acción, a saber: «las cualidades internas: Habilidades sociales, habilidades en solución de problemas, conciencia crítica, autonomía y sentido de propósito» y «las cualidades del contexto: Relaciones sociales preocupadas, altas expectativas, oportunidades de participación significativa», que al ser potenciadas favorecen la adquisición de comportamientos proactivos y la disminución de la tendencia a provocar situaciones de confrontación que terminan en violencia (Álvarez-Correa et ál., 2007: 139).

Para el caso específico de la violencia escolar femenina, este modelo es aplicable en la medida en que provee una orientación sobre la manera como se identifican los factores asociados, buscando prioritariamente, según Álvarez-Correa et ál. (2007), hacer énfasis en la convivencia como un elemento diagnóstico, y al mismo tiempo posicionar a las adolescentes agresoras como «sujetos de derecho y deberes» dentro de los entornos donde se mueven. Tal acción tiene como propósito «establecer patrones de comportamiento» reactivo, y a partir de ellos propiciar cambios significativos, potenciando «las habilidades sociales, los valores y los hábitos», pero en el marco del proyecto de vida; además de llevar a cabo una intervención en la familia y la escuela a través de redes de apoyo, especialmente

en manejo de estrategias para la resolución adecuada del conflicto; esto es lo que denominan Álvarez et ál. «factores de transición, que se constituyen en condicionantes de la acción interventiva» (2007: 133) para adolescentes agresoras y sus víctimas.

Modelo de los Núcleos de Educación Familiar

Otro modelo de intervención desde el cual se posibilita el acceso a los factores asociados son los Núcleos de Educación Familiar (NEF), propuestos por García (1996); estos se constituyen en una red de apoyo para la prevención de las violencias difusas en diferentes ámbitos sociales. En cada uno de los escenarios: sujeto, familia, escuela y barrio, y en las etapas propuestas por el modelo: encuentro, exploratorio, recorrido, desplazamiento, transformación, se encuentran los elementos necesarios para analizar con detenimiento los factores de riesgo y de protección que subyacen en situaciones de conflicto; su identificación se convierte así en un elemento clave para alcanzar, en términos de García (2006), el acercamiento conceptual necesario que facilite su descripción y visualización y posibilite a su vez una interpretación en la dinámica de la violencia escolar.

Según Torres, «Este modelo analiza desde diferentes niveles las causas y situaciones particulares que motivan la presentación de factores de riesgo» (2006: 170), esto se debe a la forma como está concebido, ya que en las tres



Según el modelo evaluativo, los factores de protección ofrecen dos líneas de acción, a saber: «las cualidades internas: Habilidades sociales, habilidades en solución de problemas, conciencia crítica





primeras etapas (encuentro, exploratorio y recorrido) es imperante analizar con detenimiento los síntomas y las señales que hacen predecible la disposición personal para entrar en el ciclo agresor-víctima-observador y así mismo ponerse en la disposición de establecer una «red de conversaciones» (Schwartz & Jacobs, 1984) que permita entrar en la exploración de la violencia y sus múltiples causas, como una posibilidad de predecir el camino que conduzca hacia la búsqueda de medidas de prevención e intervención.


Para Pinheiro (2001), «La variedad y alcance de todas las formas de violencia» ejercidas por los y las adolescentes requieren de una intervención que parta necesariamente del análisis de sus indicadores; por esta razón el modelo NEF se constituye en un camino que favorece su ubicación temporal y su interpretación, y no solo se propone como una mirada externa, sino que, desde el enfoque cualitativo participativo, promueve la colaboración directa de las involucradas en eventos de violencia, para que sean ellas las protagonistas del análisis de su propia realidad y de las situaciones que las aquejan cuando se enfrentan a situaciones de agresión en calidad de actores principales.

Otro elemento importante de los NEF lo constituye el acercamiento a los factores de protección, a través del diseño de los proyectos de cambio en la etapa de transformación, que según García significa «emprender un nuevo

aprendizaje social» y «nuevas maneras de afrontamiento» (2006: 4), esto es, acercarse a la formulación de estrategias que propicien un cambio de comportamiento desde cada uno de los escenarios (sujeto, familia, escuela, barrio) y al mismo tiempo se neutralice el efecto de los factores de riesgo, a través de la potenciación de comportamientos proactivos propuestos en esta etapa.

Este modelo aporta al estudio de violencia escolar femenina todos los elementos de análisis para identificar ampliamente los factores asociados desde los diferentes escenarios; por la manera como está concebido permite ir progresivamente a través de estos escenarios y sus etapas hacia la identificación de los síntomas y los indicadores más relevantes que a manera de señales muestra la realidad con la que se enfrentan las adolescentes que terminan por asumir un comportamiento violento, porque no encuentran otra forma de resolver sus diferencias con los pares.

Para Torres (2006: 171), la identificación de los factores asociados «a lo personal, lo familiar, lo escolar y lo barrial» representa igualmente la identificación de los «campos de conflicto», descritos ampliamente por Camacho y Guzmán (1990) como lo propio en un ámbito de confrontación; pero esto solo es posible si dentro de un proceso investigativo se aplica un modelo que indague e identifique los indicadores de que algo no funciona bien en la realidad de las



Este modelo aporta al estudio de violencia escolar femenina todos los elementos de análisis para identificar ampliamente los factores asociados desde los diferentes escenarios;





adolescentes que se comprometen dentro de un esquema de violencia para resolver inadecuadamente la confrontación con sus pares.

En el modelo NEF, una buena estrategia de comprobación de la realidad significa ir paulatinamente etapa por etapa en cada escenario, hasta obtener la mayor información posible respecto de los factores que inciden en la presentación o no de un evento de violencia.

En conclusión, todos y cada uno de los enfoques aquí presentados tienen una manera particular de asumir el estudio de los factores asociados; todos tienen semejanzas y diferencias y todos aportan a las investigaciones sobre violencia datos significativos que lleven hacia la identificación de medidas de prevención e intervención para casos esporádicos o crónicos; cada uno, dentro de sus particularidades, permite un acercamiento a la realidad que subyace detrás de cada evento de agresión y provee un camino a seguir con el fin de controlar, neutralizar o disminuir los efectos de la violencia para las personas que la padecen en su calidad de agresor o víctima.

Identificación de los factores de riesgo

Las reflexiones hechas alrededor de los factores asociados a violencia, y los modelos explicativos que dan cuenta de la multiplicidad de investigaciones llevadas a cabo, remiten a la necesidad

de ubicar estas señales dentro de un contexto global y clasificarlas de acuerdo con las características de los individuos y del entorno social donde se presentan; esto es muy importante, dado que la violencia, según el Banco Interamericano de Desarrollo (2003: 1), tiene hondas repercusiones sobre «el desempeño escolar y hace que se pierda capital humano», de igual manera, interfiere en la calidad de vida de quienes la padecen y elimina en la mayoría de los casos la capacidad de respuesta proactiva en una situación de conflicto.

Por lo tanto, es un requerimiento para los programas de prevención e intervención identificar y clasificar las posibles señales que dan cuenta de la existencia de factores generadores; esto permite disponer de un equipo interdisciplinario que atienda de manera integral el fenómeno de la violencia escolar y alcance a corto, mediano y largo plazo, según Álvarez-Correa et ál. (2007: 144), los «cambios comportamentales» requeridos en busca de un clima institucional propio para el aprendizaje y para la formación de las escolares dentro de un ambiente de respeto, solidaridad y cooperación.

En este sentido, para el *II Plan Joven de la CAV* (2002-2005) es indispensable abordar el estudio de los factores asociados a partir del análisis de la relación existente entre la propia violencia y el proceso de transformación de los valores que impactan a la sociedad, pero básicamente centrando



En el modelo NEF, una buena estrategia de comprobación de la realidad significa ir paulatinamente etapa por etapa en cada escenario,





dicho estudio sobre «los principales agentes de socialización responsables de su transmisión», en donde se ha evidenciado que existe una «ausencia de un modelo de relación y convivencia comúnmente aceptado», para luego ser aprehendido y adoptado por las adolescentes como patrón de comportamiento deseable en la resolución proactiva de conflictos.

Según Forero (1995: 30), asumir la violencia desde esta óptica significa «interrogar las instancias que pueden mediar entre lo que podría considerarse como perteneciente al orden de lo individual y lo que asignaríamos a lo colectivo», de esa manera es posible acceder a factores asociados propios de las características de personalidad y de historia individual y aquellos que intervienen mediados por el grupo social como la familia, la escuela o el entorno próximo, representado por el grupo de amigos o por el barrio.



Según Forero (1995: 30), asumir la violencia desde esta óptica significa «interrogar las instancias que pueden mediar entre lo que podría considerarse como perteneciente al orden de lo individual y lo que asignaríamos a lo colectivo»,



Así mismo, Carpinelo (2000) considera importante la evaluación que se haga de «cualquier amenaza dentro del contexto del comportamiento del pasado» de las jóvenes, en relación con sus características de personalidad, con sus patrones de comportamiento y pautas de crianza, pero especialmente, como lo afirma Schawartz (1984), sobre «algunos factores que tienden a cubrir la vida cotidiana con un velo de invisibilidad», fortaleciendo un tipo de actuación que se refuerza en los espacios de relación y son decisivas al valorar el riesgo que

tienen las adolescentes de asumir comportamientos violentos con sus pares.

En un estudio reciente sobre violencia escolar femenina se encontró que «todos los rasgos de personalidad asociados a experiencias negativas y a comportamientos reactivos en las adolescentes son factores de riesgo, en la medida en que fortalecen manifestaciones de agresión e indican modelos de comportamiento disfuncional experimentados en la familia como primer espacio de socialización» (Torres, 2006: 175).

De igual manera, Olweus afirma que «Una actitud básica negativa, caracterizada por carencia de afecto y de dedicación» (1998: 59) y de desconocimiento de las cualidades y potencialidades de la mujer, por parte de padres y cuidadores, aumenta el riesgo de las adolescentes a desarrollar con los demás comportamientos hostiles y agresivos.

Además, existe otro tipo de experiencias consideradas antecedentes, porque desencadenan modelos de comportamiento violento que se reproducen en la escuela y se relacionan con la disfuncionalidad de la dinámica familiar, las relaciones de poder, las pautas de crianza y la transmisión de valores; aspectos fundamentales porque muestran las tensiones y las rupturas en las concepciones parentales o sociales y son, entre otras cosas, importantes propiciadores de violencia, cuando se



sobredimensionan o no se manifiestan en condiciones adecuadas como modelos de aprendizaje social, en términos de Bandura (1978).

Otro elemento importante del estudio sobre violencia escolar femenina, en relación con los factores de riesgo, tiene que ver con la existencia de señales de peligro que se desencadenan en violencia cuando a través de «los imaginarios sociales sobre el papel de la mujer, su feminidad y su comportamiento» se fortalecen y mantienen «relaciones de género y poder desiguales», al tiempo que se desconoce su rol como constructora de sociedad y de cultura (Torres, 2006: 176).

El Banco Interamericano de Desarrollo (1997) y Mcalister (1998) consideran que dentro de los factores de riesgo en concordancia con el colectivo se encuentra la «relación positiva entre pobreza y violencia», debido a que la primera genera vulnerabilidad en la mujer y en sus hijos e hijas, convirtiéndolos(las) frecuentemente en víctimas; dadas las condiciones particulares que se manifiestan en estas circunstancias, como, por ejemplo, el sentimiento de frustración por la falta de

empleo y la dificultad para satisfacer necesidades básicas, ello acarrea necesariamente el fortalecimiento de modelos de comportamiento agresivo, que son reproducidos en la escuela cuando eventualmente aparece una situación desencadenante dentro del espacio escolar.

En términos generales puede decirse que un estudio detallado de los factores asociados a violencia a partir de las señales de riesgo y de los diferentes modelos de estudio facilita la interrupción del ciclo de la violencia; así mismo, es posible visualizar las medidas de prevención e intervención y conocer en qué proporción se puede controlar la relación agresores-víctimas.

Igualmente se recalca sobre la necesidad de establecer los factores asociados, porque de esa manera es posible acceder a la caracterización eficaz de la violencia escolar femenina, al tiempo que se haga un estudio sistemático que debe repercutir sobre el control de los eventos de violencia y el conocimiento de medidas de prevención e intervención para fortalecer la resolución eficaz del conflicto.



El Banco Interamericano de Desarrollo (1997) y Mcalister (1998) consideran que dentro de los factores de riesgo en concordancia con el colectivo se encuentra la «relación positiva entre pobreza y violencia»





Bibliografía

- ÁLVAREZ-CORREA, M.; Parra, S.; Louis, E.; Quintero J. y Corzo (2007): *Pescadores de ilusiones. Niños y jóvenes infractores de la ley penal*. Bogotá: Procuraduría General de la Nación, Fundación Antonio Restrepo Barco.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (1997): *El costo del silencio. Violencia en las Américas*. New York: Morrison Andrew R. y Biehl María Loreto editores.
- _____ (2003): *Lineamientos para el diseño de proyectos de reducción de la violencia*. Washington: Serie de informes de buenas prácticas del Departamento de Desarrollo Sostenible. [Documento electrónico] Disponible en <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=360867> [recuperado el 22-05-2008].
- BANDURA, A. y Ribes, E. (1978): *Modificación de la conducta: análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.
- BLAYA, Catherine; Eric, Debarbieux y Ortega Ruiz, Rosario (2004): «Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia». *Revista de Educación* 339: 293-315.
- BRONFENNBRENNER, U. (1979): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BUVINIC, M. y Morrison (s.f): *Causas de la violencia*. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible. División de Desarrollo Social. Nota técnica N.º 3.
- CAMACHO, A. y Guzmán (1990): *Cuidad y violencia*. Bogotá: Foro Nacional.
- CANGAS, A.; Gázquez, J.; Pérez, C.; Moldes, P., y Rubio, C. (2007): «Influencia de las características familiares en la percepción de los conflictos de convivencia escolar». En *TIPICA*. 3, Número 1 [Documento electrónico]. Disponible en http://tipica.org/pdf/cangas_caracteristicas_familiares_y_conflictos_de_convivencia_escolar.pdf [recuperado el 01-06-2008].
- CARPINELO, S. (2000): *Estrategias para la prevención de la violencia, sistema de estudios de salud mental para los neoyorkinos* [Documento electrónico]. Disponible en www.omh.state.ny.us/omhweb/spansite/sv/estrategiasS.htm [recuperado el 30-06-2005].



- Cruz, J. (2005): *Los factores asociados a las pandillas juveniles en Centroamérica*. Estudios Centroamericanos ECA. [Documento electrónico]. Disponible en http://www.uca.edu.sv/publica/ued/eca-proceso/ecas_anter/eca/2005/685-686/art5-eca-685-686.pdf [recuperado el 20-05-2008].
- DEBARBIEUX, E. (2004): *Violencia escolar: un problema mundial* [Versión electrónica]. Disponible en Obsviolence@aol.com [recuperado el 12-08-2005].
- FERNÁNDEZ, A. y Giraldo, C. (2006): Proyecto de «Ampliación del observatorio de violencia y delincuencia». Subdirección de Convivencia y Seguridad Ciudadana, Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria Distrital de Gobierno.
- FORERO Gloria (1995): «La institución: una categoría a reconstruir». Revista *Nómadas* N.º 2, Violencia y socialización. Bogotá: Fundación Universidad Central, Departamento de Investigaciones.
- GARCÍA, S. B. (1996): *Núcleos de educación familiar. Para la prevención de la violencia. Documento de trabajo*. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- _____ (2006): Los Núcleos de Educación Familiar: «Redes de Apoyo Social para la Prevención de las Violencias Microsociales». En *TÍPICA, Volumen 2 Número 1*, [Documento electrónico]. Disponible en http://www.tipica.org/pdf/nef_2.pdf [recuperado el 25-05-2008].
- GUILLOTE, Alain (2003): *Violencia y educación. Incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- GUERRERO R. (s. f.): *Control de la violencia a través de los factores de riesgo*. Fundación Carvajal [Documento electrónico] Disponible en http://www.pasa.cl/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=246 [recuperado el 23-05-2008].
- GUTIÉRREZ, G. (1998): *Estado y violencia una perspectiva realista. En el mundo de la violencia*. México: FCE.
- II PLAN JOVEN DE LA CAV (2002-2005). [Documento electrónico] Disponible en www.guresestao.com/gazte_plana/plan_joven.htm [recuperado el 30-06-2005].
- LÓPEZ, A. (2000): Vínculos y diversidad –grupos de riesgo, discriminación, trabajo en red abordaje interdisciplinario en un caso de violencia familiar [documento electrónico]. Disponible en: <http://www.redespacialweb.org/ponenecias4/21resumencongreso.dog> [recuperado el 12-08-2004].
- MCALISTER, A. (1998): Pobreza desigualdad y violencia [Documento electrónico]. Disponible en www.iadb.org/sds/doc/SOCNotaTecnica3S.pdf _Ç-204K-View as html [Recuperado el 12-10-2004].



- MAHONEY, K. (1994): «Masculinidad y violencia». En: *Memorias de la Conferencia Interamericana sobre Sociedad, Violencia y Salud*. OPS, Washington, 16-17 de noviembre.
- POWELL, K.; Mercy, J.; Crosby, A.; Dahlberg, L. y Simon, T. (1999): «Public Health Models of Violence and Violence Prevention». En: *Encyclopedia of Violence, Peace and Conflict*.
- OLWEUS, D. (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- ORTEGA, R. y Mora-Merchán, J. (1994): «El aula como escenario de la vida afectiva y moral». *Revista de Educación* 304. Madrid: Educación y Cultura.
- PINHEIRO, P. (2001): *Acabar con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes* [Documento electrónico] Disponible en <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/5036.pdf> [recuperado el 25-05-2008].
- SCHWARTZ, H. y Jacobs, J. (1984): *Sociología cualitativa, métodos para la construcción de la realidad*. México: Trillas.
- TORRES CASTRO, Carmen B. (2006): *La violencia femenina en el ámbito escolar. Un estudio de caso en una institución educativa distrital de Bogotá*. Universidad Católica de Colombia. Tesis de maestría.
- TRIANES, M. (2000): *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.