

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**EL ENFRENTAMIENTO DE LA
VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS:
EL PAPEL DE LA
UNESCO/BRASIL**



BR/2003/PI/H/4

1. Presentación

Em el mundo de hoy, las fronteras entre lo local y lo global se están volviendo cada vez menos definidas. Ese fenómeno es particularmente sobresaliente en regiones y países donde se constata una creciente desigualdad socioeconómica, vinculada a la sucesión cada vez más frecuente de hechos de violencia. Esos actos violentos están ampliándose progresivamente, pasando a ocupar espacios antes protegidos. Es por esa razón que muchos gobiernos reconocen la violencia como un hecho presente, como parte de nuestras vidas cotidianas. Ese hecho se encuentra fuertemente entrelazado en la trama de las relaciones sociales.

Conciente de la gravedad de esa situación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, aceptó el desafío de contribuir para cambiarla, estimulando también el desarrollo de una Cultura de Paz. Esa iniciativa está siendo implementada por medio de la consolidación de valores democráticos y de la defensa intransigente de los derechos humanos. En ese desafío está incluida también la defensa de condiciones de vida más justas para todos.

A lo largo de las últimas décadas, Brasil está siendo identificado como un ejemplo de ese fenómeno de profunda desigualdad y exclusión social. Muchos estudios identificaron esa situación en Brasil, donde los actos de violencia ocurren en números preocupantes. Los jóvenes brasileños, principalmente los de edades entre 15 y 24 años, constituyen la franja de edad de la población más expuesta a la violencia, ya sea como víctimas o como agentes. En términos de muertes causadas por los factores llamados externos (homicidios, accidentes de tránsito y suicidios), los datos cuantitativos correspondientes a esa franja de edad son elevados a punto de colocar los índices brasileños en la tercera posición entre los más altos del mundo.

Las escuelas brasileñas no son inmunes a esa violencia. La escuela todavía es encarada como una de las pocas vías concretas de cambio y de movilidad social disponibles para una gran parte de la población. La idea de que la escuela es un lugar que debe ofrecer protección y, también, un lugar que tiene que ser protegido por la sociedad no corresponde más a la realidad de la mayoría de los establecimientos escolares. Es por esa razón que las escuelas, muchas veces, se ven transformadas en lugares peligrosos, donde ocurren robos, homicidios, abusos sexuales, amenazas y daños a bienes materiales, así como otras formas más brutales de violencia. Situaciones como esas tienen lugar dentro de las escuelas, así como en sus proximidades. A cada día vemos escuelas que se transforman en verdaderas prisiones, tanto en lo que respecta a su apariencia como a su estructura física. Cercadas por rejas de fierro, algunas llegan a ser abiertamente monitoreadas por cámaras de video, por la presencia de la policía o de guardias de seguridad privada.

En Brasil, los datos demuestran que año tras año, avanza el proceso que está transformando a los jóvenes en las principales víctimas de la violencia. Es un hecho también que las escuelas se volvieron locales vulnerables, signados por

un ambiente de constante tensión. Frente a esos datos, la UNESCO está, desde 1997, poniendo en práctica una serie de iniciativas que tienen como propósito la comprensión de esas situaciones y la formulación de salidas viables para ellas. Para eso, las acciones prioritarias se están concentrando en dos áreas principales. El presente artículo trata de algunos de los resultados obtenidos.

En relación a la primera de esas áreas, la UNESCO, por medio de diversos estudios y encuestas de nivel nacional y regional, se propuso estudiar en profundidad y familiarizarse con algunos de los principales aspectos del fenómeno de la violencia y de su sucesión entre los jóvenes y en las escuelas brasileñas. En ese sentido, será dado particular énfasis a los proyectos más recientes de la UNESCO. Uno de los importantes es el “Mapa de la Violencia III: los Jóvenes de Brasil”. Otro es el estudio “Violencia en las Escuelas”. Esos estudios y sus resultados dan la medida de la preocupación de la UNESCO con el tema.

- La segunda área consiste en la tentativa de colocar propuestas concretas, que ya fueron probadas y que demostraron su eficacia en todos los frentes políticos. El objetivo en este caso es confrontar las consecuencias de la violencia sufrida o practicada por jóvenes. Esa búsqueda trata también de la violencia que ocurre en uno de los espacios de mayor relevancia en la vida cotidiana de los jóvenes. Ese espacio es el ambiente escolar. Esas propuestas son aquí representadas por una exposición de los principios orientadores del Programa “Abriendo Espacios” y de los efectos generados por ese programa en los estados brasileños (Abramovay *et al.*, 2001; Wailsselfisz y Maciel, 2003).

La UNESCO espera contribuir para el amplio debate sobre uno de los temas más urgentes con el que somos confrontados en la actualidad. Ese tema es la incidencia de innumerables tipos de violencia en las escuelas brasileñas, así como en las de la mayoría de los países latinoamericanos. Para abordar ese tema, la metodología escogida fue la de obtener informaciones detalladas sobre las experiencias y las iniciativas específicamente propuestas, planificadas y ejecutadas con el objetivo de perfeccionar las relaciones existentes internamente al universo escolar. También se puso especial empeño para proporcionar una visión más amplia de esas experiencias y para conferirles alguna visibilidad. El objetivo final de esos esfuerzos cumulativos es el perfeccionamiento del sistema educativo brasileño.

II. Estructura Conceptual

El tópico de la violencia escolar fue incluido en el escenario nacional e internacional como uno de los grandes desafíos a enfrentarse en el establecimiento de una Cultura de Paz. Ese tema está rodeado por grandes dificultades, en términos de la formulación de conceptos y explicaciones sobre

los orígenes y las causas de los actos violentos practicados en el ambiente escolar.

Para entender esas dificultades, debe darse atención al hecho de que el término “violencia” posee significados múltiples. Esa palabra incorpora una gran diversidad de sentidos, definidos en términos históricos y culturales (Debarbieux, 1996, 1998; Chesnais, 1981; Dupâquier, 1999), que cubren también una definición generalista, que incluye una gran diversidad de situaciones, que van desde pequeñas infracciones y ataques a bienes materiales hasta situaciones que representan riesgo de vida. Esas son las realidades y manifestaciones de esas formas distintas y diferentes de violencia.

Pese a esa complejidad del término y de la dificultad conceptual que lo cerca, hay un punto de consenso básico. Ese punto de consenso consiste en que todo y cualquier acto de agresión – física, moral o institucional – dirigido contra la integridad de uno o varios individuos o grupos es considerado un acto de violencia (Abramovay y Rua, 2002).

Partiendo de ese consenso, la literatura especializada orientada específicamente para la cuestión de la violencia escolar fue formulada, a lo largo de los años, a partir de diferentes puntos de vista y de diferentes focos de interés. Charlot resalta (*apud* Abramovay y Rua, 2002) que la definición de violencia escolar es un *fenómeno heterogéneo que rompe la estructura de las representaciones básicas del valor social: la de la infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico), así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático)*. Aún según Charlot (*ídem, ibidem*), las violencias practicadas en el universo escolar deben ser jerarquizadas, de forma que sean comprendidas y explicadas. Esa jerarquía se basa en la naturaleza de los actos en cuestión. Hay actos asociados a lo que es llamado de *violencia* (robo, violencia sexual, daños físicos, crimen, etc.) y hay actos de *violencia institucional y simbólica* (violencia en las relaciones de poder).

En cierta medida, la jerarquía propuesta por ese autor permite que el fenómeno de la violencia escolar sea comprendido de la manera más amplia y diversificada posible. La violencia es entendida como parte de acciones que resulten de una ruptura del diálogo (intimidación, insultos e infracciones leves contra objetos y propiedades, etc.). La violencia es entendida también como las violencias (en plural) practicadas por aquello que Bourdieu (2001) llama “poder oculto”, o violencia simbólica.

La idea de *incivilidad* como directriz para el análisis de la violencia escolar tuvo gran repercusión, principalmente en los estudios originarios de Francia (Peralva, 1997). Entre esos estudios, algunos autores como Dupaquier (1999) y Fukui (1992) llaman la atención para la necesidad de reconocer la violencia como *agresión* (demostraciones de incivilidad). Debe tenerse en mente, entretanto, que no todos los actos agresivos son, necesariamente,

demostraciones de violencia, y que no todos los actos agresivos tienen como base el deseo de *destruir alguien más/el otro*.

Para Debarbieux (1998), *las incivildades son violencias antisociales y antiescolares. Cuanto más traumáticas ellas sean, y cuanto más ellas sean resguardadas y transformadas en acontecimientos banales, para proteger a la escuela, más ellas se vuelven, muchas veces, una forma de violencia simbólica*. (Abramovay y Rua, 2002). Estudios recientes (Debarbieux, 2002; Blaya, 2002) nos advierten sobre las interacciones escolares, lo que puede dar origen a interpretaciones y explicaciones de naturaleza evolucionista para los actos violentos. Entre ellas, el predominio del uso de términos estandarizados para indicar comportamientos vistos como “salvajes” o “civilizados”. Ese uso lingüístico motivo que se sugiera la substitución del término *incivildades* por el término *micro violencias*, lo que permitiría una mejor calificación de determinados actos de violencia que ocurren en los procesos interactivos entre los diferentes participantes.

La necesidad de establecer límites entre conceptos como violencia y agresión se están convirtiendo en una cuestión de muchísima importancia. A partir de la década de 90, diversos estudios son muy promisorios o están generando buenos resultados en la búsqueda no apenas de la comprensión del fenómeno de la violencia en su sentido amplio, sino también en la tentativa de hacer comprensible el cotidiano de la vida escolar. Esa búsqueda implica encarar la escuela en su totalidad, en el contexto de las innumerables formas de interacciones negativas y positivas. En ese sentido es importante permanecer alerta en relación a las diferencias entre las realidades escolares, llevando en cuenta los códigos y las normas definidos por cada sociedad.

Diversos estudios realizados, por ejemplo, en Europa, en Canadá y en Brasil (Debarbieux, 2002; Blaya, 2002; Ortega, 2002; Royer, 2002; Abramovay e Rua, 2002; Abramovay *et al.*, 2002 etc.) demostraron que, en el universo escolar, está presente una gran diversidad de puntos de vista. Ese hecho contribuye significativamente para hacer comprensible el fenómeno de la violencia.

Estudios realizados en Inglaterra (Hayden, 2001; Blaya, 2001) señalan la dificultad de formular un concepto de violencia escolar, en la medida en que no se acostumbra usar el término violencia para calificar actos específicos practicados por los profesores contra los alumnos y viceversa. Eso es verdad, ya que ese tipo de violencia tiene connotaciones emocionales (Abramovay y Rua, 2002). Usar términos como “agresión”, “comportamiento agresivo”, “intimidación” (*bullying*) e “insubordinación” sería más apropiado, tratándose de cierto tipo de situaciones que tienen lugar en el cotidiano de las escuelas. En España, como demostró Ortega (2001), hay una especie de incomodidad moral con relación a calificar como “violencia escolar” determinados actos de violencia. Eso se aplica principalmente a los actos practicados contra jóvenes y niños. En Estados Unidos, el énfasis usualmente se coloca fuera de la escuela, con foco en las pandillas (Hagedorn, 1997). En casos como esos, los términos usados son “delincuencia juvenil”, “conducta impropia” y “comportamiento antisocial” (Flannery, 1997).

En Brasil, a partir de mediados de la década de 90, puede observarse, en la literatura especializada, una tendencia a un cierto grado de consenso, en el sentido de considerar como violencias cualquier demostración de agresividad contra bienes materiales o personas (alumnos, profesores, escuelas, funcionarios de la escuela, etc.). Fukui, 1992; Sposito, 1994; Guimarães, 1996; Candau, Lucinda y Nascimento; Minayo, 1999).

En términos de la búsqueda de explicaciones para las causas de la violencia escolar, la literatura especializada asocia los actos de violencia a factores externos y/o internos.

Resumidamente, puede decirse que los factores externos (exógenos) se refieren a explicaciones de naturaleza socioeconómica. Entre ellos, constan la intensificación de la exclusión social, racial y de género, así como la falta de puntos de referencia entre los propios jóvenes. Otros factores externos son el crecimiento de los grupos y pandillas, y también el tráfico de drogas y el colapso de la estructura familiar. La falta o pérdida de espacios para la socialización consta como uno más de esos factores (Candau, Lucinda y Nascimento, 1999; Guimarães, 1998; Belintane, 1998; Artz, 1998; Peignard, 1998; Payet, 1997; Zinnecker, 1998). Esos factores, aunque no sean condicionantes, pueden ser encontrados en las explicaciones propuestas para muchos de los casos de violencia practicada en las escuelas. Desde ese punto de vista, la escuela es vista como víctima de situaciones que están fuera de su control. La escuela se vuelve objeto de los actos violentos.

En términos de las variables internas (endógenas), la literatura pone énfasis en factores como los sistemas de normas y reglamentos, así como los proyectos político-pedagógicos (Hayden y Blaya, 2001; Ramogino *et al.*, 1997). Esos factores comprenden también el colapso de los acuerdos relativos a la coexistencia interna, y también a la falta de respeto por parte de los profesores en relación a los alumnos y viceversa. Otros factores citados son la baja calidad de la enseñanza y la escasez de recursos (Sposito, 1998; Feldman, 1998; Blaya, 2001). Esas variables hacen parte de un conjunto de acciones, dificultades y tensiones vivenciadas en la rutina cotidiana de la escuela. Las razones para las dificultades encontradas en el establecimiento de relaciones entre los alumnos, la escuela y la comunidad pueden ser explícitamente encontradas en esas variables.

Concluyendo, es importante destacar que el tema “violencia en las escuelas” comprende una gran variedad de puntos de vista, percepciones y modelos de análisis. Como señalan Debarbieux (2001) y Watts (1998), es importante dar continuidad a estudios interdisciplinarios y transnacionales, de manera que se puedan comparar experiencias nítidamente distintas. Esos estudios permitirán el descubrimiento de factores comunes, que propician una comprensión más amplia del fenómeno. Mientras tanto, hay consenso cuanto a que no solamente la idea de escuela, sino también las escuelas en sí, están pasando por transformaciones en términos de identidad, papel y función social.

Hacer uso de los estudios que tratan del universo escolar con el objetivo de alinear los puntos de vista macro sociales sobre los jóvenes, la violencia y la exclusión social puede llegar a representar una importante contribución para la construcción de alternativas para el combate a la violencia. La UNESCO está adoptando iniciativas de peso con el propósito de alcanzar ese objetivo.

III. La violencia y las escuelas brasileñas

Las dimensiones cuantitativas tienen que ser llevadas en cuenta, cuando se estudia la juventud brasileña, Según datos publicados por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, con base en el Censo Demográfico de 2000, Brasil tiene una población de 170 millones de habitantes. Parte significativa de esa población – 34 millones – está constituida por jóvenes de edades entre 15 24 años. Esa cifra representa 20% de la población total, que se encuentra en una franja de edad de la cual la sociedad, en gran medida, debería esperar producción y reproducción. Sin embargo, ese es el grupo de edad en el que ocurren los más altos índices de muertes violentas.

Las estadísticas del Sistema de Información sobre Mortalidad del Ministerio de Salud de Brasil muestran que, durante el año 2000, 70,3% de las muertes de jóvenes brasileños fueron causadas por factores externos (accidentes de tránsito, homicidios y suicidios). De ese total, 38,1% fueron homicidios. En São Paulo, en Río de Janeiro y en Pernambuco, ese porcentaje se elevó a más de 50%. Es importante mencionar que armas de fuego fueron usadas en 68,3% de esos homicidios de jóvenes. Según Waiselfisz (2002), esos índices son tan graves que, juntamente con la caída de las tasas de natalidad verificadas en tiempos recientes, ellos son responsables por la tendencia a la disminución del total de jóvenes en la población brasileña, que ocurrirá a lo largo de los próximos años.

En Brasil, los costos de la violencia son inmensos. Según cálculos del Banco Interamericano de Desarrollo – BID, los costos institucionales públicos y privados, en agosto de 2001, totalizaron 30.000 millones de dólares¹. Esa cifra representa cerca de 10,5% del Producto Interno Bruto brasileño. Países como Perú, Estados Unidos y Francia gastan 5,1%, 3% y 2% de su PIB, respectivamente (Helena y Werneck, 2001). Comparativamente el gasto brasileño corresponde a más que la totalidad de la producción económica de un país como Chile, por ejemplo (*ídem, ibidem*).

Con relación al sistema educativo brasileño, hay consenso general de que la educación es de importancia vital para el enfrentamiento de las enormes desigualdades sociales verificadas en el país. La enseñanza, principalmente en el sistema público, todavía es insatisfactoria, tanto en términos de su alcance como de su calidad, porque no es suficiente para atender a las necesidades de la población.²

¹ A la tasa de cambio oficial para el dólar, el 29 de abril de 2003.

² A lo largo de las dos últimas décadas, entretanto, las políticas educativas se mostraron más abiertas a los cambios, provocados por presiones originadas en diferentes sectores de la sociedad. Esos cambios se reflejaron en la Constitución de 1988, que incorporó tendencias de carácter global, llevadas en cuenta, por ejemplo, en la Ley de

En términos del nivel educativo de los jóvenes, aunque los índices de analfabetismo hayan caído de 15,5% para 11,7% entre 1994³ y 2000, las cifras son todavía altamente insatisfactorias, principalmente si se lleva en consideración el número total de jóvenes que asisten a las escuelas. Ese total corresponde a 46,8% (16 millones) de la población joven (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, Censo Demográfico de 2000). Ese porcentaje, si se analiza desde otro ángulo, nos alerta para el hecho de que más de la mitad de los jóvenes brasileños se encuentran fuera del sistema educativo.⁴

El escenario anteriormente descrito contiene uno de los problemas más serios entre los que son enfrentados por el sistema educativo de cualquier país contemporáneo, o sea, el agravamiento de las situaciones generadoras de “violencia en las escuelas”. Ese es el inmenso desafío que debe ser enfrentado por las políticas públicas: preparar e influir en los jóvenes que frecuentan el ambiente escolar.

Los datos que acabamos de citar despertaron la preocupación inmediata de la UNESCO con relación a las condiciones alarmantes en que se encuentra la juventud brasileña. La cuestión de los jóvenes y de la violencia es del interés directo de la UNESCO, principalmente si llevamos en cuenta que el hecho de que esa franja de edad es la que más sufre con la violencia. Llevando en cuenta lo que fue expuesto anteriormente, la Representación de la UNESCO en Brasilia dio inicio a una serie de estudios, en diversas capitales brasileñas, con la finalidad de evaluar y delimitar el panorama actualmente enfrentado por los jóvenes brasileños.

Los estudios y la investigación llevada a cabo por la UNESCO y por entidades asociadas representan contribuciones importantes en términos de oferta de diagnósticos amplios y significativos, no solo sobre la juventud, sino también sobre las escuelas (Castro *et al*, 2001; Abramovay *et al*, 2000).

Directrices y Bases de la Educación, de 1996, y también en las reformas de currículo de la década de 90. En ese contexto, temas como descentralización de los procesos político-administrativos y democratización de las escuelas públicas aparecen como temas importantes. La creación de organizaciones colegiadas y consejos con atribuciones deliberativas y decisorias contribuyó para la autonomía de las escuelas. La participación de la comunidad escolar en la selección de los directores tuvo efecto semejante, junto con la participación de la comunidad en la distribución directa de los recursos financieros a las escuelas. Las iniciativas de los poderes públicos, principalmente en el nivel federal, por medio del Ministerio de Educación, desempeñaron un papel de gran importancia, principalmente en lo que dice respecto a medidas educativas.

³ Datos estimados por el Ministerio de Educación/Instituto Brasileño de Investigación y Estudios Educativos, con base en los datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística –PNAD, 1994.

⁴ Esse número assume dimensiones más alarmantes cuando es comparado con las estadísticas relativas a la población entre 7 y 14 años, que se encuentra casi totalmente cubierta por el sistema educativo (97%, según el Censo Escolar de 2002, ejecutado por el Instituto Nacional de Investigación Educativa/Ministerio de Educación), demostrando que, en Brasil, las políticas educativas orientadas para la franja de edad de 15 a 24 años, todavía tienen un largo camino por delante.

Esas publicaciones diferentes mostraron que los jóvenes brasileños son el grupo más gravemente afectado por los niveles crecientes de violencia verificados en el país. La serie de estudios publicada por la UNESCO “Mapa de la Violencia” (I, II y III) pusieron en evidencia para la sociedad brasileña el preocupante panorama en que viven nuestros hijos. En lo que concierne a la mensuración de la violencia, esas publicaciones muestran que los índices de suicidios de jóvenes permanecieron inalterados a lo largo de la década de 90, mientras que los accidentes de tránsito sufrieron una reducción muy evidente, gracias a la entrada en vigencia del nuevo Código Nacional de Tránsito. Sin embargo, los índices de homicidios aumentaron significativamente, en especial en los grandes centros urbanos brasileños.

Los estudios de la UNESCO indicaron también la importancia de proteger las proximidades de las escuelas. De hecho, como señaló en el libro “Violencia en las Escuelas”, las áreas adyacentes a la escuela son también fuentes de riesgo, en la medida en que ellas, frecuentemente, se caracterizan por la presencia de establecimientos como bares, restaurantes, etc. Todas las medidas de protección deben ser usadas para asegurar un ambiente seguro para nuestros jóvenes, ya sea dentro o fuera del perímetro del área escolar.

Lo más importante, de cualquier manera, fue el hecho de que las publicaciones de la UNESCO hayan dado voz a los jóvenes, para que ellos expresen sus propios puntos de vista sobre las consecuencias de la violencia. Nuestra conclusión fue de que, desde la perspectiva de los jóvenes, la violencia no se resume a una definición única. Al contrario, los jóvenes identificaron múltiples significados, que van de la violencia física hasta la discriminación y la exclusión social. Esas diversas percepciones de la violencia tienen implicaciones obvias en relación al desempeño escolar, en el sentido de que muchos jóvenes declararon que se sentían sin estímulo y que algunos de ellos llegaban a preferir faltar a las clases.

En lo que dice respecto a ese punto, las publicaciones de la UNESCO identificaron una serie de reivindicaciones y de conclusiones que pueden sacarse del actual panorama. La primera de ellas es que todos los jóvenes entrevistados manifestaron un profundo deseo de integración social y de necesidad de formar parte de un grupo. La segunda observación, y también la más crucial, es que los jóvenes brasileños tienen reivindicaciones en común que demuestran la falta de acceso a oportunidades deportivas, culturales y sociales, lo que, por su turno, puede mantener a esos jóvenes perpetuamente prisioneros de un círculo vicioso de exclusión social.

Uno de los estudios más completos ya realizados sobre ese tema en las Américas está presente en ese contexto. Se trata del estudio “Violencia en las Escuelas” (Abramovay e Rua, 2002). Desarrollado en 14 capitales de estado de Brasil⁵, “Violencia en las Escuelas” tomó como base las percepciones de los

⁵ El estudio fue realizado a lo largo del año 2000, en escuelas brasileñas, públicas y particulares, en las capitales de los siguientes Estados: AL (Maceió, capital de Alagoas), AM (Manaos, Amazonas), BA (Salvador, Bahía), CE (Fortaleza, Ceará), DF (Brasília, Distrito Federal), ES (Vitória, Espírito Santo), GO (Goiânia, Goiás), MT

alumnos, de los padres, de los profesores, directores y funcionarios de las escuelas públicas y particulares. El estudio permitió la construcción de un mapa de los innumerables tipos de violencia registrados en los establecimientos escolares.

Con la finalidad de obtener una comprensión más profunda del universo escolar y de los puntos de vista de los diversos participantes⁶, el estudio decidió utilizar el concepto amplio de violencia, que incorpora las nociones de maltrato y del uso de fuerza o intimidación, así como los aspectos socioculturales y simbólicos del fenómeno⁷.

El estudio señala algunas situaciones capaces de desencadenar violencia. Entre ellas, medidas disciplinarias, actos agresivos entre alumnos y profesores, graffiti, daños físicos a la escuela y reglas de organización poco explícitas. Otros factores son la falta de recursos humanos y materiales, así como los bajos salarios de profesores y funcionarios, la falta de diálogo entre las personas que componen el ambiente escolar y la falta de interacción entre la familia y la comunidad. El estudio sugiere que esas situaciones sean pensadas de forma integrada, y que sean encaradas como factores que, aunque no necesariamente interrelacionados en términos de causalidad, son profundamente interdependientes.

El estudio corrobora los datos anteriormente recogidos por Waiselfisz (2000), que llaman la atención para el hecho de que los alumnos, de modo general, son las principales víctimas de la violencia, según los profesores, los funcionarios de la escuela y los directores.

El hecho de que el ambiente escolar se haya transformado en un ambiente incompatible con las actividades didácticas constituye el impacto más significativo de la violencia. Esa situación acentúa el ausentismo de los alumnos y deteriora la calidad de la enseñanza, como se muestra en la Tabla 1.

(Cuiabá, Mato Grosso), PA (Belém, Pará), PE (Recife, Pernambuco), RJ (Rio de Janeiro, capital del estado del mismo nombre), RS (Porto Alegre, Rio Grande do Sul), SC (Florianópolis, Santa Catarina) e SP (São Paulo, capital del estado del mismo nombre).

⁶ Fueron distribuidos cuestionarios entre los alumnos (33.655), los padres (10.225) y entre grupos de miembros del equipo técnico-pedagógico (3.099), en 239 escuelas públicas y 101 escuelas particulares. Además, los directores, coordinadores de disciplina, supervisores, guardias de seguridad y de la policía fueron entrevistados por especialistas cualitativos. Grupos de foco fueron formados entre alumnos, padres y profesores. Fueron entrevistadas en total 2.155 personas, lo que resultó en 729 horas de entrevistas grabadas.

⁷ Blaya (2002), en un estudio sobre ambiente escolar y violencia en los sistemas educativos de segundo grado en Francia e Inglaterra, observó que las ofensas verbales eran la forma más frecuente de demostración de violencia en esos países, confirmando que el mayor problema, en las escuelas, no era la violencia "bruta", sino la agitación y las 'micro-violencias repetidas' (Debarbieux *et al*, 1999; Gill and Hearnshaw, 1997).

Tabla 1. Alumnos, por capitales de las Unidades de la Federación, según la percepción de los efectos de la violencia sobre el desempeño escolar, 2000 (%):

| | RS | GO | CE | PA | SP | TOTAL |
|---|---------|---------|---------|---------|-----------|-----------|
| Incapaz de concentrarse en los estudios | 42 | 46 | 49 | 46 | 42 | 45 |
| Se sienten nerviosos, cansados | 33 | 34 | 32 | 28 | 32 | 32 |
| Pierden interés en ir a la escuela | 32 | 34 | 34 | 28 | 33 | 31 |
| Total | 170.512 | 198.832 | 357.002 | 192.841 | 1.462.380 | 4.633.301 |

Fuente: Estudio Nacional sobre Violencia, Sida y Drogas en las Escuelas, 2001.

Hechos de ese tipo tienen consecuencias drásticas sobre los alumnos. Ellos repiten el año o son expulsados de la escuela. La repetición escolar y el abandono de la escuela reducen la eficiencia del sistema educativo.⁸

La violencia afecta de modo significativo el ambiente escolar. La deterioración de las relaciones perjudica la calidad de las clases y el desempeño académico de los alumnos (Abramovay y Rua, 2002). La tabla 2 ilustra ese hecho.

Tabla 2. Alumnos, por capitales de las Unidades de la Federación, según la percepción del impacto de la violencia en la calidad de la enseñanza, 2000 (%):

| | RS | MT | PE | SC | RJ | TOTAL |
|--|---------|--------|---------|--------|---------|-----------|
| El ambiente de la escuela se vuelve pesado | 44 | 42 | 35 | 48 | 37 | 39 |
| La calidad de las clases empeora | 30 | 30 | 27 | 29 | 28 | 31 |
| TOTAL | 170.511 | 83.871 | 246.179 | 50.046 | 665.907 | 4.633.301 |

Fuente: Estudio Nacional sobre Violencia, Sida y Drogas en las Escuelas, 2001.

Además de tener influencia sobre la calidad de la enseñanza y el desempeño académico, la “atmósfera violenta” de la escuela afecta el desempeño profesional del equipo técnico-pedagógico. Además, ese ambiente influye en la percepción que los alumnos tienen del espacio físico de la escuela, lo que afecta la idea que ellos se hacen de la administración escolar y también sus impresiones sobre los propios colegas. Un ambiente escolar hostil perjudica las relaciones entre las personas que componen la escuela (profesores y alumnos, profesores y administración, alumnos y alumnos, y alumnos y administración).⁹

⁸ Según el Instituto Brasileño de Investigación de la Educación/2001, los alumnos de la enseñanza básica llevan 10,2 años para completar los 8 primeros años de escolaridad comprendidos en el estudio. En la escuela secundaria, los alumnos llevan como promedio 3,8 años para completar los 3 años del curso.

⁹ Ortega (2002) aponta a importância de combater preventivamente a violência, através do aperfeiçoamento das condições de coexistência. Esse processo implica mobilizar

La tabla 3 ofrece una visión panorámica de los aspectos de la escuela que más desagradan a los alumnos.

Tabla 3. Alumnos, por capitales de las Unidades de la Federación, según lo que les desagrada en la escuela, 2000 (%):

| | RS | SC | DF | PE | RJ | TOTAL |
|------------------------------|----|----|----|----|----|-------|
| Espacio físico | 45 | 41 | 48 | 45 | 49 | 44 |
| Administración y dirección | 29 | 38 | 36 | 40 | 28 | 34 |
| La mayoría de los colegas | 30 | 33 | 32 | 33 | 28 | 33 |
| Clases | 31 | 34 | 29 | 26 | 23 | 25 |
| La mayoría de los profesores | 25 | 29 | 25 | 22 | 20 | 24 |

Fuente: Estudio Nacional sobre Violencia, Sida y Drogas en las Escuelas, 2001.

Basado en esas informaciones, el estudio destaca la importancia de dar una fuerte atención al entorno inmediato de la escuela y a su ambiente interno. Eso implica dar atención a la interacción entre la escuela, la familia y la comunidad. Se coloca también énfasis en la necesidad de crear mecanismos de negociación sobre los reglamentos y las normas internas de la escuela, así como de concientizar a los profesores sobre las diversas maneras por las cuales la violencia se expresa. Entre otros factores, constan la adopción de medidas afirmativas en términos de seguridad pública y la valoración y la organización de los jóvenes. Fue resaltada también la importancia de vincular diferentes áreas de gobierno (educación, justicia, cultura, etc.) y de producir material didáctico impreso y audiovisual (Abramovay y Rua, 2002, 335-342).

Dando prioridad a esos resultados, UNESCO/Brasil pretende contribuir con la formulación de una serie de recomendaciones relativas a la adopción de políticas que ayudarán a revertir la violencia. Lo más importante, sin embargo, es que esos estudios sirvieron para levantar las necesidades más urgentes identificadas por los jóvenes brasileños, tales como una educación de mejor calidad, empleos, mejores servicios de salud, ocio o entretenimiento, y la creación de espacios alternativos para la interacción social.

En lo que respecta a las reivindicaciones presentadas por los jóvenes brasileños, la última de ellas (espacios alternativos) rápidamente llamó la atención de la UNESCO, en la medida en que ese era un punto a respecto del cual la UNESCO podría adoptar medidas inmediatas en el sentido de mejorar las condiciones de vida de los 32 millones de jóvenes del país. En ese particular, a fines de la década de 90, la UNESCO comenzó a poner en práctica una estrategia concatenada con el propósito de abrir espacios culturales y sociales para la población de bajos ingresos. La solución más eficaz en términos de costo sería utilizar las dependencias escolares ya

uma série de motivações. A educação das emoções, dos sentimentos e dos valores não pode ser encarada simplesmente como parte desse processo. É necessário incorporar ao currículo objetivos, conteúdos e estratégias e permitir que os alunos expressem suas emoções. Essas estratégias devem possibilitar que os alunos se familiarizem com seus próprios sentimentos e adotem atitudes e valores de respeito mútuo (p. 209).

existentes, que no estaban todavía a disposición del público durante los fines de semana.

En ese sentido, la UNESCO/Brasil tomó la importante decisión de asumir una participación más activa con relación al universo escolar e internamente a él. La UNESCO entró entonces en contacto con los estados en los cuales los índices de violencia juvenil eran particularmente altos, tales como Río de Janeiro, Bahía y Pernambuco. Por medio de una asociación con esos gobiernos estatales, la UNESCO creó en la ocasión el programa "Abriendo Espacios", una estrategia de nivel nacional con el propósito de ofrecer oportunidades de socialización y espacios alternativos para ocio, arte y actividades culturales.

III. Una Estrategia que Hace Diferencia – El "Programa Abriendo Espacios"

El Programa Abriendo Espacios fue formulado en 2000, en el ámbito de una política global para el desarrollo de la Cultura de Paz y para la consolidación de los valores democráticos, de modo a combatir las desigualdades entre las naciones. El programa fue concebido como una manera de luchar contra los altos índices de violencia y la persistencia de diferentes formas de discriminación (Noletto, 2001). El Programa Abriendo Espacios representa una alternativa para que los jóvenes puedan usar su tiempo libre y tener contacto con oportunidades de entretenimiento. El objetivo del programa es contribuir para la reducción de los niveles de violencia registrados en los fines de semana que, en lo que respecta a los jóvenes, son mayores que en los días hábiles, segundo Waiselfisz (2000)¹⁰.

El programa fue concebido con el objetivo de redimir la importancia de la educación. La idea es valorar la educación, principalmente en términos de apoyo conceptual ofrecido por Delors y Morin. Según Delors (1998), la educación debe ser organizada sobre la base de cuatro pilares fundamentales: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*. Teniendo en cuenta el siglo que comienza, Morin (2000) defiende la construcción de una educación fundada sobre los "siete saberes": *la ceguera del conocimiento (error e ilusión), los principios del conocimiento importante, la condición humana, la identidad precoz, la confrontación de la incertidumbre, comprensión y ética para la raza humana*.

En el Programa Abriendo Espacios, la escuela es reconocida como un *locus* potencialmente favorable a la inversión en un proceso de cambios de las actitudes y comportamientos de los jóvenes que se encuentran activa o pasivamente expuestos a la violencia (Abramovay *et al.*, 2001). Partiendo de la

¹⁰ De acuerdo con la investigación realizada por ese autor, se verificó un aumento desproporcional de los índices de homicidios entre los jóvenes los sábados y domingos. Esos índices fueron 57% superiores a los verificados para los días hábiles.

suposición de que la institución escolar es representativa y respetada entre los jóvenes y las comunidades, es posible tratar a la escuela como un punto de referencia y un lugar de participación. Debemos siempre tener en mente la posición social ocupada por la escuela, como espacio organizado y legítimo. Es un lugar al cual todos los miembros de la comunidad tienen acceso, tengan vínculos formales con ella o no. La escuela tiene el potencial de convertirse en el más informal de los puntos de contacto entre los jóvenes, las familias y las comunidades.

Sin embargo, la importancia del Programa no reside en el espacio escolar. Su eficacia se debe, en parte, al hecho de estar basado en actividades de naturaleza cultural, artística y deportiva. El Programa depende de la participación colectiva de la institución, incluyendo los directores, profesores, funcionarios del restaurante y miembros del equipo de apoyo. Sus actividades son incorporadas a las prácticas educativas y a otras iniciativas de carácter permanente que pasan a hacer parte del programa, que utiliza sus instalaciones y equipos. El Programa cuenta con los recursos humanos, técnicos y físicos de la escuela y de las comunidades locales, lo que propicia un proyecto educativo consistente, con el foco colocado sobre los "Jóvenes", la "Escuela" y la "Comunidad" (Noletto, 2001, p.18), permitiendo que contribuya al fortalecimiento de la ciudadanía, de la participación y del protagonismo juvenil.

En los estados brasileños en que ya se implantó hace más tiempo (Río de Janeiro, Pernambuco y Bahía, entre otros)¹¹, el Programa Abriendo Espacios incorporó las características específicas de la realidad local. Su implantación ocurrió por medio de asociaciones con las Secretarías de Educación y otras instituciones y organizaciones de la sociedad civil.

De un modo general, el programa funciona con la apertura de las escuelas durante los fines de semana (sábados y/o domingos). Es precisamente en esos días en los que se constata un aumento de los actos violentos practicados por jóvenes o contra ellos. El Programa funciona de preferencia en establecimientos de enseñanza que disponen de espacio físico adecuado, incluyendo laboratorios de informática, canchas de deporte, bibliotecas, etc. Las escuelas están ubicadas en áreas de alta incidencia de violencia y pocas alternativas de entretenimiento y cultura. El Programa opera con talleres (*workshops*) y diversas otras actividades, escogidas después de una consulta a los jóvenes del local. Lo más frecuente es que los talleres sean dirigidos por monitores contratados o por voluntarios, en los que se da preferencia a los jóvenes y a los miembros de la comunidad.

Son desarrolladas actividades en las áreas de cultura, deportes, artes y entretenimiento, incluyendo otras áreas de interés de los jóvenes, como ciencias de la computación.

¹¹ El Programa tiene nombres diferentes en las diversas localidades: "Escuelas para la Paz", en Río de Janeiro; "Escuela Abierta", en Pernambuco; "Abriendo Espacios", en Bahía.

Uno de los aspectos más importantes de Abriendo Espacios es que tiene el carácter de un proceso. Eso se vuelve explícito por el hecho de que los jóvenes realizan ajustes en sus vidas cotidianas, que incluyen la orientación para la práctica de la tolerancia y del respeto mutuo.

Las estrategias que hacen tan valioso ese proyecto se mostraron altamente eficaces, como demuestran las evaluaciones realizadas desde el comienzo. No se puede negar que, pese a ser un fenómeno nuevo, el Programa Abriendo Espacios ya realizó conquistas significativas. Los fines de semana de muchos brasileños ciertamente fueron enriquecidos por nuevas y promisorias oportunidades. La iniciativa cuenta con la aprobación de la mayoría de sus participantes y tuvo resultados muy positivos en la reducción de la violencia interna y externa a la escuela.

Algunas de esas victorias demuestran la importancia del Programa. Entre ellas, el Programa hizo posible la ampliación del universo cultural de los jóvenes y de los profesores, y sirvió también para aproximar las escuelas a las familias. Otros resultados positivos son el reconocimiento del espacio de la escuela como un lugar que confiere importancia a los jóvenes, evitando que sean expuestos a situaciones de violencia, y también la posibilidad de crear nuevas alternativas de convivencia entre jóvenes pertenecientes a grupos diferentes, tanto dentro como fuera de la escuela. Hay también una mayor proximidad y solidaridad entre los jóvenes, los profesores y las comunidades, permitiendo la creación de nuevas oportunidades de convivencia, diálogo y afecto. La importancia del Programa fue resaltada por grandes diarios y por publicaciones especializadas, como *Le Monde Education*, *La Nación*, *Reuters*, *ANSA* y *EFE*.

Además de la repercusión positiva en los medios de comunicación, en la sociedad civil y en el gobierno, el Programa Abriendo Espacios fue evaluado por la UNESCO en tres etapas distintas. El primer proceso de evaluación fue efectuado por la UNESCO en el Estado de Río de Janeiro, teniendo como objeto el programa “Escuelas para la Paz” (el nombre dado al “Abriendo Espacios” en ese estado). Las conclusiones de ese importante estudio fueron recogidas en el libro “Escuelas para la Paz”, en el que UNESCO/Brasil, una vez más, demostró la viabilidad del Programa Abriendo Espacios.

Los resultados de las evaluaciones realizadas a lo largo del año 2000, durante la primera etapa del Programa en el estado de Río de Janeiro (Abramovay *et al.*, 2001)¹² pusieron énfasis a los sentimientos positivos despertados en los

¹² En Río de Janeiro, durante la primera fase del programa, tuvo lugar un proceso de evaluación con el objetivo de dar apoyo a las re-orientaciones y expansiones que por ventura pudiesen ocurrir futuramente. Esa evaluación adoptó dos enfoques complementarios. Uno de ellos fue el enfoque cuantitativo, tomando como base los estudios efectuados por medio de los cuestionarios respondidos por alumnos, directores y por el grupo de motivadores que trabajan en las escuelas participantes. El otro enfoque tuvo carácter cualitativo, y tuvo como base el desarrollo de grupos de foco establecidos en seis escuelas seleccionadas, formados por jóvenes que participaban en el Programa y por otros jóvenes que no tomaban parte en él, y también por los equipos de desarrollo del Programa. En el enfoque cuantitativo, los estudios tuvieron como objetivo cubrir la totalidad del universo de las escuelas participantes (111 en todo

participantes, así como al potencial demostrado por las escuelas como locales de socialización.

Según la tabla 5, al señalar las razones que los llevaron a participar de las actividades, 66,9% de los jóvenes entrevistados citaron el deseo de encontrarse con los amigos y 49,3% dijeron que querían conocer gente.

Tabla 5. Razones para participar del Programa Escuelas para la Paz, según los jóvenes:

| Razones para participar | % |
|----------------------------------|------|
| Para encontrarme con amigos | 66,9 |
| Me gustan las actividades | 54,8 |
| Me gusta la escuela | 52,1 |
| Para conocer gente | 49,3 |
| Para pasar el tiempo libre | 45,2 |
| Me gustan los miembros del grupo | 40,6 |
| El horario es conveniente | 40,4 |
| La escuela es próxima | 31,3 |
| Me gusta la gente que está allá | 29,6 |
| La escuela es de fácil acceso | 28,8 |
| Mis padres me incentivan a ir | 27,7 |
| Para salir de la calle | 26,4 |
| No tengo nada más que hacer | 23,1 |
| Por causa de la merienda | 9,6 |

Fuente: Evaluación de Escuelas para la Paz, UNESCO, 2000.

Esos índices refuerzan la idea de la escuela como un lugar legítimo para el establecimiento de relaciones sociales y señalan el hecho de que, pese a los datos existentes, el programa podrá todavía tener un mejor desempeño.

En la evaluación anteriormente mencionada, sentimientos positivos están presentes en las afirmaciones tanto de los alumnos como de los motivadores¹³, con relación al impacto de esas actividades sobre la reducción de la violencia, como se muestra en la tabla 6:

el país). Cuestionarios que podían ser completados por los propios alumnos fueron aplicados entre los alumnos (11.560 en total), entre los directores (89 en total) y entre los integrantes de los grupos de motivadores del Programa (931 en total). A lo largo de la realización del estudio cualitativo, cerca de 220 personas fueron oídas, en 24 entrevistas y 19 grupos de foco. Fueron realizadas 34 visitas a escuelas seleccionadas en Grande Rio (región metropolitana de Río), en Rio de Janeiro, Niterói, São Gonzalo y São João do Meriti.

¹³ Responsables por la primera etapa del desarrollo de las actividades del Programa de Río de Janeiro.

Tabla 6. Evaluación del impacto del Programa por los jóvenes y motivadores (%)

| Impacto del Programa | Motivadores | Alumnos |
|---|-------------|---------|
| Ayuda a reducir la violencia en la escuela | 82,0 | 69,5 |
| Ayuda a reducir la violencia en otros locales | 72,3 | 43,2 |
| Ayuda a reducir la violencia en el vecindario | 66,7 | 43,0 |
| Ayuda a reducir la violencia en la familia | 53,9 | 36,3 |
| No ayuda a reducir la violencia | 5,3 | 13,9 |

Fuente: Evaluación de Escuelas para la Paz, UNESCO, 2000.

De la misma manera, el Programa es reconocido por sus puntos importantes en otras categorías de reivindicaciones y necesidades sociales, lo que puede ser verificado en las opiniones de los motivadores sobre sus resultados.

En términos de participación de los jóvenes – alumnos o no – y de los demás participantes pertenecientes a las diferentes comunidades involucradas en las iniciativas implementadas, la evaluación reveló que la presencia del programa fue muy significativa y que ella representó un factor importante en el fortalecimiento del proceso de vinculación de las escuelas con su entorno inmediato. Entre los ejemplos significativos, consta el de un adolescente que tenía como costumbre grafitear y que ya había sido detenido por la policía en diversas ocasiones. Después de participar en el programa, él volvió a la escuela y se volvió un “artista-grafitero”, y su trabajo despertó un gran interés.

Yo tenía como hábito grafitear todo, todos los monumentos importantes de la ciudad. En mi mente era así: cuanto más importante, era mejor! Me encantaba juntarme con mis amigos y hacer locuras. Ahora, ya no pienso así. Descubrí el arte-graffiti aquí en el Programa y quiero ganarme la vida de esa manera.

(Alumno, Evaluación de las Escuelas para la Paz, UNESCO, 2000).

Otro estudio más reciente sobre el impacto de Abriendo Espacios en los estados de Pernambuco y Río de Janeiro (Waiselfisz y Maciel, 2003)¹⁴ confirma el saldo positivo alcanzado por el programa Abriendo Espacios para los

¹⁴ El estudio constituye una evaluación objetiva del impacto del Programa sobre la reducción de la violencia en el interior de la escuela y también en las áreas adyacentes del establecimiento. Esa evaluación fue realizada en los dos estados donde el Programa pionero fue implantado. Fue usado un modelo de evaluación capaz de ofrecer respuestas rápidas y presentar una metodología sólida para la elaboración de un mapa de la incidencia de una gran variedad de manifestaciones de violencia. Ese modelo fue desarrollado, en ambos estados, por intermedio de dos grupos – participantes y no participantes (grupo de control). En Río de Janeiro, la evaluación incluyó 102 escuelas que participaron en el Programa Escuelas para la Paz, con un número igual de escuelas no participantes. En Pernambuco se trabajó con 120 escuelas participantes y un número correspondiente de no participantes. Fueron estudiadas situaciones inductoras de violencia, tanto intra como extra escolares. Las opiniones y percepciones del equipo administrativo de las escuelas sobre la disminución o agravamiento de esas manifestaciones constaron de ese estudio, por medio de los resultados del Programa para los años 2000, 2001 y 2002.

establecimientos escolares, en términos de la reducción de la violencia, tanto interna como externa.

Una evaluación más reciente del impacto del Abriendo Espacios fue realizada en los estados de Pernambuco y Río de Janeiro, “Revirtiendo Violencias: Sembrando Futuros”, en la cual fueron recogidas las impresiones de los directores de las escuelas, lo que confirmó el saldo positivo alcanzado por Abriendo Espacios para los establecimientos escolares, en términos de reducción de la violencia, tanto interna como externa.

La tabla siguiente fue desarrollada con base en las percepciones de los directores de las escuelas participantes y no participantes. La tabla muestra que, de modo general, las escuelas que participaron del Abriendo Espacios en ambos estados registraron mejorías en los 18 aspectos mencionados. Algunos puntos presentaron resultados benéficos mucho más perceptibles, corroborando el estudio anterior (Abramovay *et al.*, 2001). El enorme potencial del programa es claramente demostrado en el estado de Río de Janeiro. Tanto para Río de Janeiro como para Pernambuco, entre los principales índices de mejora ilustrados por esa tabla están: peleas en las escuelas; mal comportamiento de los alumnos; participación de la comunidad en los asuntos de la escuela, relaciones entre alumnos; vandalismo/daños materiales a la escuela, y ofensas/humillaciones personales.

Tabla 7. Escala de mejorías¹⁵– Escuelas participantes y no participantes en el Programa Abriendo Espacios en Río de Janeiro y Pernambuco, según los directores:

| ASPECTO | Río de Janeiro | | Pernambuco | |
|---|----------------|-------------|------------|-------------|
| | Programa | No Programa | Programa | No Programa |
| Peleas en la escuela | 58,7 | 27,2 | 55,7 | 36,4 |
| Robos | 19,2 | 18,4 | 25,4 | 19,0 |
| Pequeños hurtos | 32,7 | 13,6 | 36,1 | 23,3 |
| Vandalismo/daños materiales a la escuela | 45,2 | 30,1 | 45,9 | 23,3 |
| Graffiti | 51,9 | 26,2 | 43,1 | 20,0 |
| Agresión sexual | 3,8 | 1,9 | 20,0 | 20,2 |
| Tráfico de drogas | 11,5 | 5,8 | 17,4 | 15,8 |
| Uso o consumo de drogas | 9,6 | 3,9 | 23,5 | 15,0 |
| Ofensas/humillaciones personales | 26,0 | 4,9 | 38,0 | 19,0 |
| Porte de armas de fuego | 1,9 | 1,0 | 14,0 | 9,7 |
| Pandillas en la escuela | 8,7 | 1,0 | 22,5 | 19,3 |
| Mal comportamiento de los alumnos | 64,4 | 15,5 | 54,1 | 25,4 |
| Consumo de alcohol en la escuela | 4,8 | 1,9 | 24,6 | 17,2 |
| Participación de la comunidad en la escuela | 82,7 | 49,5 | 84,4 | 60,0 |
| Participación de los padres | 78,6 | 54,4 | 73,8 | 64,5 |
| Relaciones entre profesores y alumnos | 63,1 | 37,9 | 62,8 | 48,8 |
| Relaciones entre alumnos | 77,7 | 28,2 | 66,1 | 37,5 |
| Aprendizaje | 61,5 | 37,9 | 53,3 | 38,3 |

Fuente: Evaluación de Escuelas para la Paz, UNESCO, 2000.

Otro aspecto significativo se relaciona con las mejorías obtenidas en las escuelas participantes, después de su filiación al Programa. La tabla 8 muestra que, en la opinión de los directores, cuanto antes sus escuelas estén haciendo parte del Programa Abriendo Espacios, mayores serán los beneficios obtenidos por esos establecimientos de enseñanza. En Río de Janeiro, por ejemplo¹⁵ de los 18 temas de la lista presentaron un mayor grado de mejora en las escuelas que se afiliaron al Programa en el año 2000, en comparación a las que lo hicieron en el 2001. En Pernambuco, todos los 18 temas de la lista

¹⁵ Esa escala corresponde a comparaciones realizadas por los directores entre la situación actual y la situación anterior en las escuelas investigadas. Las respuestas “mejor” recibieron 100 puntos positivos. Las respuestas “lo mismo” recibieron 0 puntos y las respuestas “peor”, 100 puntos negativos. Por ejemplo, si todos los directores hubieran dicho que la situación había mejorado, el valor sería de 100 puntos positivos. Si todos hubieran dicho que la situación había empeorado, el valor sería de 1000 puntos negativos. Si la situación hubiera permanecido “la misma”, el valor en la escala sería 0.

demonstraron promedios significativamente más altos en las escuelas que ya estaban participando en el Programa desde el año 2000, en comparación con las que ingresaron con posterioridad.

Tabla 8. Escala de mejorías – Escuelas participantes del Programa Abriendo Espacios, en Río de Janeiro y Pernambuco, según el año de inicio, segundo os directores:

| ASPECTO | Río de Janeiro: se afilió en | | Pernambuco: Se afilió en | | |
|---|------------------------------|------|--------------------------|------|------|
| | 2000 | 2001 | 2000 | 2001 | 2002 |
| Peleas en la escuela | 66,7 | 55,8 | 83,3 | 59,2 | 27,8 |
| Robos | 29,6 | 15,6 | 66,7 | 24,5 | 16,7 |
| Pequeños hurtos | 48,1 | 27,3 | 83,3 | 33,7 | 33,3 |
| Vandalismo/daños materiales a la escuela | 59,3 | 40,3 | 100,0 | 43,9 | 38,9 |
| Graffiti | 59,3 | 49,4 | 83,3 | 30,2 | 22,2 |
| Agresión sexual | 3,7 | 3,9 | 33,3 | 14,3 | 11,8 |
| Tráfico de drogas | 18,5 | 9,1 | 33,3 | 16,3 | 17,6 |
| Uso o consumo de drogas | 7,4 | 10,4 | 66,7 | 21,6 | 18,8 |
| Ofensas /humillaciones personales | 33,3 | 23,4 | 100,0 | 34,7 | 35,3 |
| Porte de armas de fuego | 3,7 | 1,3 | 33,3 | 12,2 | 17,6 |
| Pandillas en la escuela | 14,8 | 6,5 | 33,3 | 22,4 | 18,8 |
| Mal comportamiento de los alumnos | 74,1 | 61,0 | 83,3 | 55,1 | 38,9 |
| Consumo de alcohol en la escuela | 7,4 | 3,9 | 50,0 | 23,5 | 22,2 |
| Participación de la comunidad en la escuela | 81,5 | 83,1 | 100,0 | 84,7 | 77,8 |
| Participación de los padres | 80,8 | 77,9 | 83,3 | 74,5 | 66,7 |
| Relaciones entre profesores y alumnos | 76,9 | 58,4 | 100,0 | 61,2 | 58,8 |
| Relaciones entre alumnos | 80,8 | 76,6 | 100,0 | 63,3 | 70,6 |
| Aprendizaje | 77,8 | 55,8 | 66,7 | 52,6 | 52,9 |

Fuente: Evaluación del Programa Abriendo Espacios, UNESCO, 2000.

Otras conclusiones del estudio merecen atención especial. Se verificó mejorías significativas en el ambiente interno de las escuelas, inclusive de lunes a viernes, en consecuencia de la disminución de algunos índices de violencia. Eso se aplica principalmente a la violencia relacionada a las relaciones entre los alumnos y las relaciones entre los alumnos y sus profesores. Esa mejora es confirmada en los datos recogidos, habiendo presentado impacto directo sobre el aprendizaje. La mejoría demostrada por esos dos indicadores encuentra resonancia en las ideas de Abramovay y Rua (2002), de que la

violencia es uno de los principales factores responsables por el bajo desempeño escolar hoy en día verificado en las escuelas brasileñas.

La investigación pone en evidencia que hubo mejorías muy significativas en las relaciones de la escuela con los padres o responsables de alumnos, y también con los vecinos de la comunidad circundante. Padres de alumnos y miembros de la comunidad participan directamente de las actividades ofrecidas por la escuela en los fines de semana. Esas personas se benefician del espacio escolar que, anteriormente, solía ser un local de acceso limitado. Esos vínculos crean la posibilidad de *revertir una serie de agresiones y violencias que la escuela venía sufriendo. Muchas de esas agresiones y violencias tenían origen fuera de la escuela, pero tenía, sin embargo, un fuerte efecto sobre la coexistencia interna en ella* (Waiselfisz y Maciel, 2003, p. 103). Indicadores claros todavía no están disponibles, debido a que esa fue una experiencia bastante reciente. Sin embargo, se puede inferir una leve tendencia a la reversión de las formas más graves y criminales de violencia (tales como el uso y el consumo de drogas y porte de armas de fuego) en las escuelas que participan en el programa.

Al final de ese estudio, con base en el análisis de los costos totales del Programa en los estados de Pernambuco y Río de Janeiro en relación al público atendido en los fines de semana, los autores estimaron que el costo promedio para cada participante fue de 30 centavos de dólar por mes, en Pernambuco, y de 70 centavos de dólar mensuales en Río de Janeiro.¹⁶ Esos datos corroboran el hecho de que, según los modelos internacionales¹⁷, esos valores son muy bajos tratándose de programas preventivos, y también si son comparados a los recursos invertidos en programas de carácter represivo o punitivo (el costo de mantener preso a un infractor adolescente o joven es de 1.500 dólares mensuales).

En fecha más reciente, la UNESCO encomendó una evaluación detallada del impacto del Programa Abriendo Espacios en el estado de Bahía, un estado de gran extensión geográfica y desigualdades sociales graves. El estado de Bahía es uno de los estados más grandes de Brasil y posee 400 municipios. La capital, Salvador, es la tercera mayor ciudad brasileña (con más de 3 millones de personas en su perímetro metropolitano). De esa población, 557.000 personas se encuentran en la franja de los 15 a los 24 años.

Según los datos preliminares de nuestro estudio, de las 58 escuelas donde el programa está siendo implementado en la actualidad, 43 están situados en comunidades de bajos ingresos, que tienen graves problemas sociales. En

¹⁶ No estado do Rio de Janeiro, o programa é mais caro. Além do fato de algumas oficinas serem pagas, uma refeição é servida aos participantes. Essa refeição representa uma oportunidade muito positiva de confraternização entre eles.

¹⁷ Cerca de 0,28 dólares em Pernambuco e 0,56 dólares no Rio de Janeiro, usando a taxa de câmbio oficial de R\$ 3,50 por dólar, vigente nos primeiros vinte dias de março de 2003. Vale a pena mencionar que embora o Programa Abrindo Espaços da Bahia não tenha sido avaliado para fins do presente estudo, o custo mensal por participante, naquele estado, foi estimado em cerca de 1 real, ou 0,28 dólares.

todas esas comunidades, el proyecto se mostró eficaz en el sentido de minimizar la exclusión social y de reducir los índices de violencia.

El programa mostró que tuvo éxito también en el propósito de beneficiar a la población joven – los que se benefician con el programa están en la franja de edad de los 11 a los 20 años, que corresponde a 88,7% de los participantes del programa. Esos jóvenes relataron espontáneamente que sus relaciones con la comunidad presentaron una mejora considerable, y lo mismo ocurrió con sus capacidades sociales.

La evaluación que se realizó en Bahía parece demostrar también el impacto positivo del programa como instrumento para motivar a los jóvenes. Debe decirse que el programa de ese estado cuenta con intensa colaboración de voluntarios jóvenes, y que esa participación sirvió para reforzar su ciudadanía y para conferirles un sentido de que el proyecto es de su propiedad, permitiéndoles fortalecer sus relaciones con la escuela. Efectivamente, nuestra reciente evaluación mostró que 91,8% de los facilitadores son voluntarios. Y, aun más importante, el programa demostró que estableció una imagen positiva del ambiente escolar, como fue expresado en muchos testimonios personales.

Los sentimientos positivos sobre el ambiente escolar tuvieron implicaciones directas sobre el comportamiento de los jóvenes participantes. Según nos fue relatado, las dependencias de la escuela están ahora mejor conservadas y los incidentes de vandalismo se volvieron raros. De igual manera, los alumnos ahora se muestran más amigables con relación al cuerpo docente, lo que les permite tratar mejor y colaborar más con sus profesores.

Esos resultados positivos se reflejan también sobre sus beneficiarios indirectos, las comunidades vecinas y las familias. Padres de alumnos afirmaron que ahora se sienten más seguros, sabiendo que sus hijos se encuentran bien protegidos en la escuela.

Otro aspecto relacionado al proyecto es la integración de los individuos no necesariamente matriculados en la escuela, pero que pertenecen a la comunidad más próxima. Esa participación tal vez pueda facilitar su retorno a la escuela, además de posibilitar su interacción con personas de la misma comunidad ya involucrada en el programa.

En otras palabras, nuestra evaluación reciente demostró que la escuela se transformó en un espacio más accesible, beneficiando de esa manera no solamente a los alumnos, sino también a todos los que tienen acceso a sus instalaciones. En efecto, fueron relatados muchos casos de padres de familia que llevaron a sus hijos al programa y a continuación se inscribieron en las actividades ofrecidas por el Programa “Abriendo Espacios”.

IV. Observaciones Finales

Concluyendo, debemos mencionar que los estudios y las investigaciones sobre las “violencias en las escuelas” que están siendo llevadas a cabo por la UNESCO/Brasil están permitiendo la circulación de una gran cantidad de informaciones. Esos estudios prestaron una inmensa contribución para los debates sobre la cuestión. Ellos contribuyeron también para el desarrollo de asociaciones amplias con entidades, tanto del gobierno como no gubernamentales, con las universidades y con la sociedad civil en general.

Esas iniciativas formaron grandes redes de apoyo, de cooperación y de solidaridad entre diferentes sectores de la sociedad. El objetivo de esas iniciativas es encontrar soluciones pacíficas y creativas para la eliminación de la violencia que afecta principalmente a los jóvenes.

En ese proceso, la creación del Programa “Abriendo Espacios” atendió a una serie de reivindicaciones de las escuelas, de los jóvenes y de las comunidades. Las actividades del programa indicaron direcciones viables para el desarrollo de políticas para la juventud. El programa fue implementado con éxito en diversas escuelas brasileñas, lo que queda evidente en los resultados de las evaluaciones y estudios. Frecuentemente esas experiencias son llevadas a cabo por educadores, jóvenes y comunidades que tienen que enfrentar ambientes muy adversos y tensos. Ese hecho fue observado también en el estudio “Escuelas Innovadoras: experiencias exitosas en las escuelas públicas”.

Lo que caracteriza ese tipo de prácticas es el hecho de que ellas no están centradas en el uso de medidas de seguridad. Ellas se basan en relaciones de calidad, orientadas por conceptos de educación y por proyectos pedagógicos que tienen como propósito que todas las personas participantes se vuelvan responsables por lo que ocurre en la vida cotidiana de la escuela. La importancia del diálogo constante hace con que profesores y alumnos se sientan más participantes. Ellos participan en la dinámica de la escuela, se comprometen más profundamente con ella y, en consecuencia, se vuelven más responsables.

Fue observada la tendencia de buscar una mayor apertura por parte de las escuelas para incorporar un aprendizaje significativo. Ese proceso evolucionó sobre las redes de relaciones, comprendiendo el uso de horarios y espacios de educación diferentes. Ello implica también el establecimiento de relaciones más horizontales entre los alumnos y el cuerpo docente.

Otro aspecto positivo observado en esas escuelas es la preocupación con la creación de una red de relaciones con diversas instituciones y movimientos sociales. Eso contribuye para la incorporación, por parte de las escuelas, nuevos temas como género, raza, medio ambiente y educación especial, lo que pasó a constituir un factor decisivo para la superación del aislamiento físico y

social de la escuela, creando también sentimientos de protección, valoración y reconocimiento a respecto de los individuos que forman la comunidad escolar.

Las trayectorias de esas escuelas fueron variadas y múltiples. Ese hecho es importante, en la medida en que muestra que su desarrollo incorporó las características específicas de cada escuela, relacionada a su historia y a los individuos que participan de su contexto socio-espacial. Las especificidades de las redes a las cuales ellas se vinculan son llevadas en cuenta, permitiendo la creación de nuevas relaciones sociales y de nuevos formatos de producción de conocimiento, que no son necesariamente evaluados con un sistema rígido y convencional de notas.

Indudablemente la violencia, hoy en día, es una de las razones de la baja calidad de la enseñanza. Eso es válido no solamente para Brasil, sino también para varios países de otras regiones del mundo. A partir de ese punto de vista, todos somos víctimas. De una u otra forma, nuestras vidas cotidianas son afectadas por escuelas que las circunstancias transformaron, en los casos extremados, en verdaderos campos de batalla. Todos los brasileños tienen contacto con esas escuelas, al pasar por los barrios en los cuales están ubicadas. La visible y creciente transformación de los jóvenes en víctimas está extinguiendo las esperanzas de nuestra sociedad.

Lo más importante, de cualquier manera, es que existe una relación directa entre la violencia y el bajo desempeño escolar. La literatura especializada (Scheerens e Bosker, 1997) confirma ampliamente el hecho de que las escuelas producen resultados menos satisfactorios cuando los profesores y otros miembros del equipo técnico hacen uso de la violencia simbólica y de la violencia física contra alumnos y colegas, generando así un círculo vicioso y una cultura de fracaso y abandono de la escuela. Las diversas “violencias” (en plural para denotar las diversas tipologías del fenómeno), al mismo tiempo en que afectan el orden, la motivación, la satisfacción y las expectativas de las personas en sus relaciones mutuas, tienen efectos muy plausibles sobre las escuelas, que están relacionados al fracaso de sus propósitos y objetivos más amplios de educación, enseñanza y aprendizaje.

Aunque sea evidente la necesidad de realizar estudios más profundos sobre el impacto de la violencia en la calidad de la enseñanza, las informaciones disponibles parecen sugerir una relación directa y negativa entre las “violencias” (en plural) y el desempeño escolar, lo que supone su éxito en términos de continuidad de los estudios y de la asistencia a clases. Se puede suponer que el desempeño de las escuelas – cuyos relaciones son perjudicados por la alta proporción de alumnos que rechazan a sus compañeros – muchas veces son el factor más afectado (Abramovay e Rua, 2002). Esa correlación no se limita al ambiente de la escuela, pues tiene repercusiones sobre otros factores, como el uso del horario lectivo, una vez que, cuanto más frecuente sea la violencia, mayor será el esfuerzo empeñado en su combate y menor será el tiempo que los profesores tendrán para concentrarse en sus actividades didácticas.

Por esa razón, es absolutamente necesario dar atención al hecho de que las experiencias desarrolladas a nivel local tienen la capacidad de convertirse en acciones globales. Ellas estimulan la promoción de nuevas formas de cambio y de transformación global. Esas experiencias demuestran nuevos conocimientos, trayectorias y prácticas innovadoras que generan un conjunto de instrumentos más eficientes para la construcción de una Cultura de Paz.

Las primeras páginas de este artículo confirman que ganar familiaridad con las prácticas culturales y con las diferencias locales, regionales, nacionales e internacionales posibilita la creación de alternativas para combatir las innumerables formas de violencia que están presentes en nuestras vidas cotidianas.

El intercambio de informaciones sobre las diferentes actividades y estrategias desarrolladas a nivel local, orientadas para sectores sociales tan diferentes como las culturas de las cuales ellos forman parte hace posible la generación de un conocimiento global que sirva para reducir las desigualdades sociales y para promover una mayor integración social. Pese a la inmensa variedad verificada entre los países, el desafío es encontrar medios para enfrentar esas realidades heterogéneas, de manera a poder construir afinidades capaces de incorporar a los gobiernos y a los diferentes segmentos de la sociedad, convirtiéndolos en asociados y transformándolos en corresponsables en la búsqueda de alternativas a la cultura de la violencia.

Frente a ese panorama, la UNESCO/Brasil asume el firme compromiso de proponer nuevas acciones para combatir las violencias impuestas a la rutina escolar cotidiana. Ese compromiso implica en contribuir para la mejoría de la situación actual de esos jóvenes, para que ellos vengan, efectivamente, a transformarse en sujetos de construcción de su propio futuro.

VI. Referencias Bibliográficas

- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* (Coord.) *Schools of Peace*. Brasilia: UNESCO y Gobierno del Estado de Río de Janeiro/Secretaria de Estado de Educación, Universidad de Río de Janeiro, 2001.
- _____ & RUA, Maria das Graças. *Violences in the Schools*. Brasilia: UNESCO, Coordinación DST/AIDS del Ministerio de Salud, Secretaría de Estado de los Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundación Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ARTZ, Sibylle. *Sex, Power & the Violent School Girl*. New York: Teachers College Press, 1998.
- BELINTANE, Claudemir. O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus. *In: Cadernos Cedes*, ano XIX, n.º 47, pp. 20-35, 1998.
- BLAYA, Catherine. Climat Scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. *In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. Violence à l'école et politiques publiques*. Paris: ESF, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Río de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CASTRO, Mary Garcia (Coord.) *Cultivating Life, Disarming Violences: experiences in education, culture, leisure, sports and citizenship with youths in a situation of poverty*. Brasilia: UNESCO, 2001.
- CHESSAIS, Jean-Claude. *Histoire de la violence*. Paris: Éditions Robert Laffont, 1981.
- DEBARBIEUX, Éric (Coord.). La violence à l'école: approches européennes. Institut National de Recherches Pédagogiques. *In: Revue Française de Pédagogie*, n.º 123 - avril, mai-juin, 1998.
- _____ & BLAYA, Catherine. *La violence en milieu scolaire 3: Dix approches en Europe*. Paris: ESP Éditeur, 2001.
- _____. *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasilia: UNESCO, 2002.
- _____. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasilia: UNESCO, 2002.
- DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez. Brasilia: UNESCO, 1998.
- DUPÂQUIER, Jaques. La violence en milieu scolaire. *In: Éducation et formation: enfants et adolescents en difficulté*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.
- FELDMAN, Ofer. Materialism and Individualism: social attitudes of youth in Japan. *In: WATTS, Meredith W. Cross-cultural perspectives on youth and violence*. Londres: Jai Press, 1998.
- FLANNERY, Daniel J. *School violence: risk, preventive intervention, and policy*. New York, NY: ERIC Clearinghouse on Urban Education, 1997. Disponible en el sitio: http://eric-columbia.edu/monographs/uds_109. Acceso en Marzo de 2003.

- FUKUI, Lia. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo *In: Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Cortez, nov., n.º 79, 1991.
- GUIMARÃES, Áurea M. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas: EAA, 1996.
- GUIMARÃES, Eloísa. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- HAGEDORN, John M. As American as Apple Pie. Patterns in American Gang Violence. *In: WATTS, Meredith W. Cross-cultural Perspectives on Youth and Violence*. Londres: Jai Press, Stamford, 1998.
- HELENA, Lúcia & WERNECK, Antônio. Violência provoca gastos de R\$ 105 bi no Brasil. *O Globo*, Editoria País, 12/08/2001.
- HAYDEN, Carol & BLAYA, Catherine. Violence et comportements agressifs dans les Écoles Anglaises. *In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. La violence en milieu scolaire-3-dix approches en Europe*. Paris: ESF, 2001, pp. 43-70.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Resultados do censo demográfico de 2000*. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em março de 2003.
- LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al. Say it People: youth, violence and citizenship in the city of Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2000.
- NOLETO, Marlova Jovchelovitch (coord.). *Making Room: education and culture of peace*. Brasília: UNESCO, 2001.
- ORTEGA, Rosário Pr. Projet Sevilla contre la violence scolaire: un modèle d'intervention éducative à caractère écologique. *In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (dir). La violence en milieu scolaire-3-dix approches en Europe*. Paris: Ed. ESP, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.
- PAYET, Jean-Paul. La violence à l'école *In: RAGMOGNINO, FRADJI, SOLDINI E VERGÉS. L'école comme dispositif symbolique et les violences: le exemple de trois écoles en Marseille. In: CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude (coords.) Violences à L'école - État des Savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin Ed., 1997.
- PEIGNARD, Emmanuel; ROUSSIER-FUSCO, Elena e ZANTEN, Agnés Van. La violence dans les établissements scolaires britanniques: approches sociologiques. *In: DEBARBIEUX, Éric (coord.). La violence à l'école: approches européennes - Revue Française de Pédagogie*, n.º 123, maio-junho, Institut National de Recherches Pédagogiques, 1998.
- PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. *In: GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elizabeth (Org.). Violência e vida escolar. Contemporaneidade e Educação*. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada. Ano II, n.º 02, 1997.
- RAGMOGNINO, N.; FRADJI, D.; SOLDINI, F.; VERGÉS, P. L'École comme dispositif symbolique et les violences: le exemple de trois écoles em Marseille. *In: CHARLOT,*

Bernard; ÉMIN, Jean-Claude (coords.). *Violences à l'école - État des savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin, 1997.

ROYER, Égide. *Condutas agressivas na escola: pesquisas práticas exemplares e formação de professores*. Anais do Seminário Violência nas Escolas. Brasília: UNESCO, 2003 (no prelo).

SCHEERENS, Jaap; BOSKER, Roel J. *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon, 1997.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º 104, 1998.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência: os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

_____. *Mapa da violência II: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, 2000.

_____. *Mapa da violência III: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, 2002.

_____ e Maciel, Maria. *Revertendo violências, semeando futuros*. Brasília: UNESCO, 2003.

WATTS, Meredith W. *Cross-cultural perspectives on youth and violence*. Londres: Jai Press, Stamford, 1998.

ZINNECKER, Jurgen. Perpetrators of School violence: a longitudinal study of bullying in German schools. *In: WATTS, Meredith W. Cross-cultural perspectives on youth and violence*. Stanford: Jai Press, 1998.