



Las violencias en el espacio escolar

Daniela Trucco
Pamela Inostroza



NACIONES UNIDAS



Las violencias en el espacio escolar

Daniela Trucco
Pamela Inostroza



Este documento fue preparado por Daniela Trucco, Oficial de Asuntos Sociales, y Pamela Inostroza, Consultora, de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el marco del proyecto “Child Poverty, Inequality and Citizenship Initiative in Latin America and the Caribbean”, de la CEPAL y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Las autoras agradecen a María Luisa Marinho y Fabiana Pierre, Consultoras de la División de Desarrollo Social de la CEPAL, y a Laura Sanclemente, Consultora de la Sede Regional Buenos Aires del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por sus contribuciones al documento. Asimismo, agradecen a Francisco Benavides e Ingrid Sánchez Tapia, de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del UNICEF, por sus comentarios y sugerencias a versiones previas del documento, a Néstor López de la Sede Regional Buenos Aires del IPE, y a Daniela Huneeus de la División de Desarrollo Social de la CEPAL.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de las autoras y pueden no coincidir con las de la Organización.

Publicación de las Naciones Unidas

LC/TS.2017/15

Distribución: Limitada

Copyright © Naciones Unidas, marzo de 2017. Todos los derechos reservados

Impreso en Naciones Unidas, Santiago

S.17-00122

La autorización para reproducir total o parcialmente esta obra debe solicitarse a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), División de Publicaciones y Servicios Web, publicaciones@cepal.org. Los Estados Miembros de las Naciones Unidas y sus instituciones gubernamentales pueden reproducir esta obra sin autorización previa. Solo se les solicita que mencionen la fuente e informen a la CEPAL de tal reproducción.

Índice

Resumen	9
Introducción	11
I. Marco de referencia	13
A. El acceso a la educación primaria es casi universal pero altamente segregado	14
B. Contextos de violencia y su relación con la educación	15
II. Estrategias y experiencias de políticas y programas	19
A. Marco normativo contra la violencia escolar	19
B. Programas de convivencia y prevención de la violencia escolar	24
1. Programas orientados a la generación de información, conocimiento y reflexión	24
2. Programas de prevención de la violencia en las escuelas	25
3. Programas de atención de violencia escolar	27
III. Las violencias en la escuela primaria	31
A. Principales tipos de violencia que enfrentan los estudiantes de primaria	32
1. Violencia en el aula	32
2. Violencia en el entorno de la escuela.....	37
B. ¿Quiénes son los que perciben mayores índices de violencia?.....	40
C. Relación entre ambientes violentos y aprendizajes escolares	48
IV. Conclusiones y recomendaciones	57
Bibliografía	63
Anexos	65
Anexo 1 Metodología empleada	66
Anexo 2 Fichas de violencia escolar por país	70
Cuadros	
Cuadro 1 América Latina y el Caribe (23 países): tipos de <i>bullying</i> (acoso escolar) sufridos por la población de 11 a 17 años que declara haber sido víctima en el último mes, según sexo	17
Cuadro 2 América Latina y el Caribe (27 países): normativa nacional referente al castigo físico a niños, niñas y adolescentes	21

Cuadro 3	América Latina (15 países): características sociodemográficas asociadas a estudiantes que indican presenciar mayor nivel de violencia en el aula de clases	42
Cuadro 4	Características de las escuelas en que los docentes indican presenciar mayor nivel de violencia en la escuela	43
Cuadro 5	Características de de los estudiantes cuyas familias indican presenciar mayor nivel de violencia en el entorno de la escuela	44
Cuadro 6	Características de las escuelas cuyos directores indican presenciar mayor nivel de violencia en el entorno	45
Cuadro 7	Características de las familias de los estudiantes que indican presenciar mayor nivel de acciones protectoras en el entorno social de la escuela.....	46
Cuadro 8	Características de las escuelas cuyos directores indican presenciar mayor nivel de acciones protectoras en el entorno social de la escuela.....	47
Cuadro 9	Coefficientes de regresión simple, considerando cada tipo de violencia y las variables de control, y su efecto sobre el puntaje de cada asignatura en 6to grado, 2013	49
Cuadro A.1	Preguntas relacionadas con violencia en los cuestionarios TERCE	66
Cuadro A.2	Factores para controlar los modelos	67
Cuadro A.3	Índices creados para medir violencia interna y externa	68
Cuadro A.4	Variables incluidas en los modelos multivariados por país	69
Cuadro A.5	Resultados Modelos Multinivel para Argentina, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013	72
Cuadro A.6	Resultados Modelos Multinivel para Brasil, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013	75
Cuadro A.7	Resultados Modelos Multinivel para Chile, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013	78
Cuadro A.8	Resultados Modelos Multinivel para Colombia, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013	81
Cuadro A.9	Resultados Modelos Multinivel para Costa Rica, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013	84
Cuadro A.10	Resultados Modelos Multinivel para Ecuador, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013	87
Cuadro A.11	Resultados Modelos Multinivel para Guatemala, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013	90
Cuadro A.12	Resultados Modelos Multinivel para Honduras, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013	93
Cuadro A.13	Resultados Modelos Multinivel para México, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013	96
Cuadro A.14	Resultados Modelos Multinivel para Nicaragua, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013	99
Cuadro A.15	Resultados Modelos Multinivel para Panamá, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013	102
Cuadro A.16	Resultados Modelos Multinivel para Paraguay, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013	105
Cuadro A.17	Resultados Modelos Multinivel para Perú, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013	108
Cuadro A.18	Resultados Modelos Multinivel para República Dominicana, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013	111
Cuadro A.19	Resultados Modelos Multinivel para Uruguay, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013	114

Gráficos

Gráfico 1	América Latina (15 países): estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013	33
Gráfico 2	América Latina (15 países): estudiantes de 3er y 6to grado que afirman que hay burlas entre compañeros (siempre y a veces), 2013.....	34
Gráfico 3	América Latina (15 países): estudiantes de 6to grado que afirman que “Mis compañeros se burlan de mí”, 2013	34
Gráfico 4	América Latina (15 países): docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013	35
Gráfico 5	América Latina (15 países): docentes de 6to grado que afirman que un estudiante insultó o amenazó a otro estudiante (muchas/algunas veces), 2013	36
Gráfico 6	América Latina (15 países): docentes de 6to grado que afirman que los estudiantes son agresivos entre sí (de acuerdo/muy de acuerdo), 2013.....	36
Gráfico 7	América Latina (15 países): es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela, según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado (familia o director de escuela), 2013.....	37
Gráfico 8	América Latina (15 países): es probable o muy probable que se presente venta explícita o consumo de drogas para las familias y directores de estudiantes de 6to grado, 2013	37
Gráfico 9	América Latina (15 países): es probable o muy probable que hayan robos, para las familias y directores de estudiantes de 6to grado, 2013.....	38
Gráfico 10	América Latina (15 países): es probable o muy probable que hayan actos de vandalismo, para las familias y directores de estudiantes de 6to grado, 2013	39
Gráfico 11	América Latina (15 países): es probable o muy probable que se desarrollen acciones para ayudar a algún vecino, para las familias y directores de estudiantes de 6to grado, 2013	39
Gráfico 12	Coeficientes significativos para indicadores de violencia seleccionados (coeficientes significativos al 5% y 10%) y su efecto sobre los rendimientos en lectura, matemática y ciencias, estudiantes de 6to grado, 2013	53
Gráfico A.1	Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013	70
Gráfico A.2	Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013	70
Gráfico A.3	Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela, según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013	71
Gráfico A.4	Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013	73
Gráfico A.5	Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013	73
Gráfico A.6	Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela, según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013	74
Gráfico A.7	Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013	76

Gráfico A.8	Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013	76
Gráfico A.9	Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela, según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013	77
Gráfico A.10	Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013	79
Gráfico A.11	Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013	79
Gráfico A.12	Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela, según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013	80
Gráfico A.13	Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013	82
Gráfico A.14	Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013	82
Gráfico A.15	Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela, según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013	83
Gráfico A.16	Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013	85
Gráfico A.17	Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013	85
Gráfico A.18	Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela, según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013	86
Gráfico A.19	Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013	88
Gráfico A.20	Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013	88
Gráfico A.21	Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela, según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013	89
Gráfico A.22	Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013	91
Gráfico A.23	Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013	91
Gráfico A.24	Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela, según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013	92
Gráfico A.25	Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013	94
Gráfico A.26	Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013	94
Gráfico A.27	Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela, según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013	95
Gráfico A.28	Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013	97
Gráfico A.29	Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013	97
Gráfico A.30	Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela, según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013	98
Gráfico A.31	Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013	100

Gráfico A.32	Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013	100
Gráfico A.33	Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela, según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013	101
Gráfico A.34	Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013	103
Gráfico A.35	Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013	103
Gráfico A.36	Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela, según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013	104
Gráfico A.37	Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013	106
Gráfico A.38	Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013	106
Gráfico A.39	Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela, según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013	107
Gráfico A.40	Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013	109
Gráfico A.41	Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013	109
Gráfico A.42	Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela, según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013	110
Gráfico A.43	Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013	112
Gráfico A.44	Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013	112
Gráfico A.45	Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela, según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013	113

Resumen

Las manifestaciones de violencia en el espacio educativo son diversas y deben entenderse en el conjunto de relaciones interpersonales en las cuales ocurren y según el grado de intensidad de los actos. Se trata de una situación que vulnera el derecho de niños y niñas a crecer sanos física, mental y espiritualmente así como el derecho a la protección contra el abuso y la discriminación, ambos confirmados por la Convención sobre los Derechos del Niño, sino que además genera consecuencias negativas que pueden perdurar a lo largo de las vidas.

El análisis de la información de resultados educativos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del año 2013 confirma que la violencia escolar se extiende a las instituciones educativas de manera generalizada y afecta a niños y niñas de todas las clases y grupos sociales, entorpeciendo sus procesos de aprendizaje. El tipo de violencia más relevante en relación con los puntajes en la prueba TERCE y en la mayor cantidad de países es aquel percibido por los estudiantes a nivel promedio de la escuela como aulas de ambiente violento. Ello remite a espacios escolares con baja capacidad de gestión de las relaciones interpersonales, lo que afecta negativamente la convivencia y los procesos de enseñanza en la sala de clases.

Si bien la violencia es extendida, en las distintas poblaciones de la comunidad educativa son diversas formas de violencias las que se perciben con diferente grado de intensidad. Por ejemplo, los datos mostraron que los y las estudiantes de poblaciones discriminadas o que sufren de otros procesos de exclusión, como los inmigrantes, indígenas, estudiantes en situación de trabajo infantil y aquellos que pertenecen a hogares de menor nivel socioeconómico, perciben mayores niveles de agresión entre pares al interior de las escuelas. Visibilizar las diferencias en los tipos y magnitudes de la violencia escolar facilita el diseño de medidas más efectivas y permite romper con círculos de exclusión.

Introducción

El derecho a la educación se centra en tres dimensiones interrelacionadas e interdependientes: el derecho al acceso a la educación, el derecho a una educación de calidad y el derecho al respeto en el entorno del aprendizaje (UNESCO y UNICEF, 2008). Para que niños, niñas y adolescentes puedan recibir de manera equitativa las herramientas y beneficios asociados a la educación, estas tres dimensiones deben ser garantizadas por los Estados. Sin embargo, los países de América Latina experimentan diversas realidades que dificultan el logro de estos objetivos, principalmente en lo que respecta a la entrega de una educación de calidad y a garantizar espacios libres de violencia que sean propicios para el aprendizaje. La Agenda de Desarrollo 2030 interpela a los Estados a avanzar en una educación de calidad para todos, incluyendo a aquellos grupos sociales que han sido más postergados y llamando a “no dejar a nadie atrás”.

En los últimos años se ha puesto atención a uno de los factores que incide tanto en los procesos de aprendizaje y rendimiento escolar como en el desarrollo social e individual de los niños, niñas y adolescentes: la violencia (Román y Murillo, 2011; UNESCO/LLECE 2010, 2015). La CEPAL y UNICEF han puesto en evidencia que en América Latina y el Caribe dicho grupo poblacional se encuentra expuesto a altos niveles de violencia de manera cotidiana en distintos ámbitos de su vida, siendo la escuela uno de los más importantes (Eljach, 2001; Soto y Trucco, 2015). Alrededor de un 30% de los niños, niñas y adolescentes de la región en edad escolar afirma haber vivido situaciones de violencia en la escuela, tanto en forma de agresiones físicas como burlas por distintos motivos (Soto y Trucco, 2015). Esto significa que la escuela no está cumpliendo con uno de sus mandatos principales que es ser un refugio de protección y de garantía de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

De acuerdo con la Consulta Regional de América Latina y el Caribe (Secretaría General Naciones Unidas, 2006b) realizada para el Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas (Pinheiro, 2007), las principales causas y manifestaciones de violencia en la escuela son la violencia entre pares, tráfico de armas y drogas y falta de recursos materiales y humanos. Dicho informe también denuncia que los niños y niñas más pequeños —educación preescolar y primaria— sufren en mayor proporción castigo físico, en tanto los mayores son víctimas principalmente de maltrato psicológico. Las altas tasas de violencia, ya sea en la escuela o fuera de ella, no solo es un tema muy relevante por estar relacionado con la aparición de problemas de salud física y psicológica (Pinheiro, 2007; Due y otros, 2005; Bond y otros, 2001; Forero y otros, 1999; Williams y otros, 1996), sino también por contravenir el derecho de niños y niñas a crecer sanos física, mental y espiritualmente así como el derecho a la protección contra el abuso y la discriminación, confirmados por la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989).

Además, los contextos de violencia afectan de manera negativa los procesos de aprendizaje. Se ha demostrado mediante estudios que los episodios de violencia disminuyen el desempeño escolar de las víctimas y de quienes los presencian (Román y Murillo, 2011; UNESCO/LLECE, 2010, 2015). La evidencia muestra que los estudiantes latinoamericanos y caribeños de primaria que afirman haber sufrido robos o maltratos físicos o verbales, o que asisten a aulas con una mayor proporción de actos de violencia, obtienen resultados de aprendizaje significativamente más bajos que los demás estudiantes. De igual modo, la existencia de situaciones de violencia e inseguridad en el entorno de la escuela, tales como actos de vandalismo, robos o consumo de drogas, tienen un impacto negativo en el aprendizaje de los estudiantes e inciden en el abandono escolar, lo que dificulta la conclusión de los estudios (UNESCO/LLECE, 2015).

Considerando la segregación escolar que caracteriza a América Latina y el Caribe junto con los altos niveles de violencia e inseguridad que los niños, niñas y jóvenes experimentan en su vida diaria, surge la pregunta acerca de cómo se distribuyen los contextos de violencia internos y externos al establecimiento educativo según los tipos de escuela y las características de los estudiantes. **¿Se enfrentan todas las escuelas y estudiantes, en los distintos países de la región, al mismo tipo y magnitud de violencia?** Asumiendo que la resolución violenta de conflictos es un fenómeno latente en todos los espacios escolares y parte del proceso de desarrollo entre los estudiantes de primaria, el rol que asuma la escuela en los procesos de socialización es fundamental. Responder esta pregunta se vuelve necesario tanto para mejorar los contextos educacionales de niños, niñas y adolescentes como para avanzar hacia el diseño de políticas educativas específicas y atinentes a cada contexto.

En la primera parte del documento se presenta el marco de referencia y los antecedentes desde los cuales se aborda la mirada sobre el tema de violencia en el contexto escolar. En el segundo capítulo se presenta una breve revisión acerca de las acciones que implementan los Estados latinoamericanos sobre el tema. En el tercero, se aborda el análisis de los diversos tipos de violencia percibidos por la comunidad educativa en la primaria a partir de la información estadística contenida en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), realizado por la UNESCO en el año 2013. Finalmente, para cerrar el documento, se presentan algunas conclusiones y recomendaciones que surgen del análisis de la situación presentada en este estudio. La información estadística más detallada por país se incluye en un anexo.

I. Marco de referencia

El análisis de la literatura referente a los avances y dificultades que los distintos países de América Latina han tenido en las últimas décadas respecto al derecho de niños, niñas y adolescentes a acceder a una educación de calidad en un entorno apropiado ha revelado diversas realidades. Mientras que, por una parte, el proceso de expansión del acceso a la educación primaria ha sido exitoso, pues presenta una cobertura prácticamente universal, la entrega de servicios educativos de calidad en espacios seguros y acogedores sigue pendiente. La calidad de la educación primaria en América Latina se encuentra segregada por variables estructurales, tales como el nivel socioeconómico de los estudiantes y el lugar de residencia.

En los estudios se plantea que dicha segmentación lleva al empobrecimiento del aprendizaje académico y cívico, teniendo como consecuencia la generación de dificultades para concluir el ciclo educacional así como insertarse exitosamente en el mercado laboral y en tanto ciudadanos. De acuerdo con un estudio llevado a cabo por C. Bellei, la segregación escolar tendría consecuencias educacionales en tres dimensiones. En primer lugar, disminuye la calidad de la formación de los alumnos en un sentido amplio (relación con los pares y superiores y educación ciudadana, entre otros). En segundo lugar, empobrece los logros educativos en los grupos marginados, lo que se traduce en mayores tasas de deserción y disminución de los aprendizajes. En tercer lugar, la segregación escolar dificulta la obtención de mejores resultados académicos, por lo que tiende a haber un estancamiento en los aprendizajes (Bellei, 2013 en Rossetti, 2014). Por otro lado, en los sistemas educativos segregados la concepción integral de la educación se ve dañada, ya que se pierde la visión integral de lo social y la capacidad de la educación para entregar una cultura inclusiva asociada a la construcción de un espacio social cohesionado (Rossetti, 2014).

De igual modo, no todos los niños, niñas y adolescentes tienen acceso a un entorno favorable al aprendizaje. El análisis bibliográfico realizado revela que dicho grupo poblacional sufre altos niveles de violencia en distintos ámbitos de su vida, siendo la escuela y la comunidad dos de los más importantes. Una proporción significativa de los estudiantes latinoamericanos del nivel primario ha sido víctima de violencia física o verbal en sus escuelas, tanto por parte de profesores como de sus pares. A su vez, los datos evidencian entornos escolares caracterizados por altos niveles de inseguridad que se reflejan en la presencia de drogas y violencia armada. Ambos contextos de violencia trasgreden el derecho al respeto en el entorno del aprendizaje y conllevan diversos efectos negativos, tanto en el desarrollo académico de niños, niñas y jóvenes como en su desarrollo psicológico, físico y social, creando una situación de exclusión y marginación social difícil de revertir. Finalmente, el análisis refleja que la exposición a contextos de violencia y agresión es más

alta en el caso de personas que pertenecen a grupos más marginados según su género, etnia, zona de residencia y/o capacidades.

Este capítulo tiene como objetivo sistematizar las investigaciones que se han hecho respecto del avance y dificultades que se han experimentado en la región en materia del cumplimiento del derecho a la educación en sus tres dimensiones, con especial énfasis en la referente al respeto en el entorno del aprendizaje y la presencia de contextos internos y externos de violencia. La sección que sigue se centra en el análisis del proceso de universalización de la educación primaria en los países latinoamericanos junto con la segregación escolar que ha llevado a altos niveles de desigualdad respecto de la calidad de educación a la que acceden los estudiantes. El siguiente apartado analiza la presencia de contextos de violencia al interior de las escuelas así como en las comunidades. Para ello, se describe el marco conceptual del concepto de violencia utilizado anteriormente por la CEPAL, para luego analizar la literatura referente a la magnitud del fenómeno de la violencia que sufren niños, niñas y adolescentes al interior y exterior de las escuelas así como sus principales efectos en ellos.

A. El acceso a la educación primaria es casi universal pero altamente segregado

La expansión del acceso a la educación primaria está presente en distintos acuerdos internacionales de las Naciones Unidas, como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), el Plan de acción de Dakar: Educación para Todos y en los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), así como en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Ello ha ayudado a que la comunidad internacional centre sus esfuerzos en aumentar el acceso a la educación primaria, disminuir las tasas de analfabetismo, aumentar los años de educación obligatoria y mejorar los aspectos cualitativos de la educación así como el cuidado y educación en la primera infancia (UNESCO, 2000). Las nuevas metas de desarrollo sostenible llaman hoy a avanzar en un sentido más ambicioso, alcanzando educación inclusiva y de calidad, avanzando en la secundaria y tomando en cuenta los nuevos desafíos de una sociedad que requiere de una educación continua a lo largo de la vida.

La escuela no solo debiera constituir un espacio a través del cual niños, niñas y adolescentes desarrollen sus capacidades y mejoren sus oportunidades de inserción laboral, sino que además debiera habilitarlos para su participación en democracia y disminuir su vulnerabilidad a la pobreza y exclusión social (CEPAL, 2012, 2014). Es por ello que los distintos países de América Latina y el Caribe han trabajado para garantizar la participación de todos los niños, niñas y adolescentes en el sistema escolar, con particular éxito en los últimos 20 años. Esto se refleja en el hecho que el porcentaje de los adolescentes entre 15 y 19 años que completó su educación primaria aumentó de un 60% en el año 1990 a un 94% en 2012 (CEPAL, 2014), revelando una cobertura prácticamente universal que busca la garantía al derecho al acceso a la educación primaria.

Aun cuando el avance en esta dimensión es positivo, la importancia de aumentar la educación de las personas —no solo radica en la cantidad de años de formación en el ámbito escolar sino sobre todo en la calidad de la formación recibida— (Rico y Trucco, 2014, pág. 10). En otras palabras, el proceso de universalización de la educación debe ir de la mano con la construcción de sistemas educativos de calidad, asegurando de este modo la segunda dimensión del derecho a la educación.

Sin embargo, ello no ha sido así en la mayor parte de los países de América Latina. La calidad de la educación primaria en dicha región se encuentra segregada de acuerdo con importantes variables estructurales. Entre las más importantes se encuentran el nivel de ingresos del hogar de los estudiantes y sus familias, la pertenencia a una población indígena y la zona de residencia (urbana o rural), así como la administración de la escuela (pública o privada) (UNESCO/LLECE, 2010; Bellei y otros, 2013; Rico y Trucco, 2014; Arcidiácono y otros, 2014; Rossetti, 2014). Los alumnos que pertenecen a grupos marginados, es decir, a grupos socioeconómicos bajos, pueblos indígenas y/o residentes en zonas rurales, tienen mayor probabilidad de recibir una educación deficiente en cuanto a calidad, dificultando de esta manera su paso a la educación secundaria y posterior inserción al

mercado laboral. Ello implica que —al reproducción intergeneracional de las desigualdades no ocurre tanto porque unos acceden y otros no a la educación formal, sino porque acceden todos pero de manera diferenciada según cuánto aprenden en el sistema y cuánto logran avanzar en él” (CEPAL, 2011, pág. 89). Así, a pesar de haber aumentado exitosamente la proporción de niños y niñas matriculados en escuelas primarias, el derecho a una educación de calidad para todos aún no se ha podido garantizar en la región.

De acuerdo con el análisis de la segregación escolar en América Latina realizado por Rossetti (2014), dicho fenómeno tiene diversos efectos negativos, entre los cuales se encuentran el empobrecimiento de los resultados y logros educativos de quienes pertenecen a grupos marginados, la desigual formación de los estudiantes, no solo respecto a lo académico sino también en cuanto a su formación cívica, y la dificultad de desarrollar empatía al impedir o disminuir el contacto entre alumnos de distintas condiciones sociales. Es importante observar que se trata de un fenómeno que no afecta solo a los estudiantes más vulnerabilizados sino a todos.

En síntesis, aun cuando en América Latina y el Caribe se ha logrado incorporar prácticamente a la totalidad de niños, niñas y jóvenes a la educación primaria, persiste el desafío de llegar a aquellos niños y niñas en núcleos de exclusión y alcanzar una incorporación igualitaria a la oportunidad de acceder a procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad para todos.

B. Contextos de violencia y su relación con la educación

La violencia puede ser comprendida como un fenómeno multidimensional dado que se manifiesta en diversos ámbitos, de distintas formas y tiene diferentes consecuencias (Soto y Trucco, 2015). La CEPAL ha propuesto analizar la violencia al complementar dos tipologías de violencia que han sido bastante utilizadas: la tipología propuesta por Galtung (1990) y la tipología del modelo ecológico desarrollada por Bronfenbrenner en 1979, posteriormente adoptada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2002 (CEPAL, 2014; Soto y Trucco, 2015). Mientras la primera tipología mencionada entrega herramientas conceptuales para diferenciar los actores involucrados (perpetradores y víctimas) y las diferentes formas en que se ejerce (violencia directa, estructural o cultural/simbólica), la tipología utilizada por la OMS facilita la identificación de los ámbitos donde la violencia toma lugar, los tipos de violencia (autoinflingida, interpersonal o colectiva) y los factores que aumentan las probabilidades de cometer o sufrir actos violentos.

Los principales estudios realizados hasta la fecha con relación a la violencia contra niños, niñas y jóvenes y su impacto en el proceso de aprendizaje se centran en la violencia interpersonal y colectiva, ya sea en su forma directa, estructural o cultural/simbólica. La *violencia directa interpersonal* se da bajo la forma, por ejemplo, de profesores contra alumnos o viceversa. La *violencia directa colectiva* se experimenta en entornos escolares o comunitarios, desde grupos de niños, niñas o adolescentes hacia sus pares o adultos, o desde agrupaciones de vecinos o autoridades hacia individuos. En esta categoría se encuentra el fenómeno de acoso escolar o *bullying*, definido como —agresiones físicas o psicológicas que se dan de manera repetida y por tiempos extendidos” (Soto y Trucco, 2015, pág. 136). A su vez, la *violencia estructural* se caracteriza por la existencia y desarrollo de mecanismos de inclusión o exclusión de ciertos grupos que a su vez discriminan a otros. Finalmente, la *violencia simbólica* puede llevar a la legitimación de la violencia en ciertos casos. En su dimensión interpersonal, se puede observar en la aceptación de castigos físicos como método de disciplina, mientras que en el ámbito colectivo se experimenta como la discriminación de grupos sociales (clase social, minoría étnica, minoría sexual o pandilla) que son rechazados culturalmente. A su vez, la violencia puede expresarse en diversos ámbitos de la vida de las personas: las escuelas, las familias, y en la comunidad, ya sea entre los vecinos o pandillas.

Uno de los contextos de violencia más estudiados en los últimos años ha sido la violencia que ocurre en las escuelas y otros establecimientos educacionales. Dada la gran cantidad de tiempo que los niños, niñas y jóvenes pasan en las escuelas, es esencial que la enseñanza sea impartida en entornos

escolares seguros y acogedores (Pinheiro, 2007). La violencia en este ámbito puede manifestarse como intimidación, violencia sexual o basada en el género, acoso sexual, peleas entre pares en el patio de la escuela, violencia pandillera, agresión con armas y discriminación por condición económica o condición étnica/racial. Alrededor de un 30% de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar en América Latina afirma haber vivido situaciones de violencia en la escuela, tanto en forma de agresiones físicas como burlas por distintos motivos (Soto y Trucco, 2015).

Freire (1997) señalaba que "si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral de los educandos" (pág. 34). Este autor consideraba que si los profesores van guiando a los niños en la construcción de su conocimiento formarán seres humanos libres, justos y equitativos, que sabrán desenvolverse en la sociedad. Del mismo modo, si los docentes fomentan las buenas relaciones interpersonales, el trabajo en equipo y la amistad, entre otras, contribuyen al desarrollo de la empatía, de prácticas de aprendizaje cooperativo, incremento de la motivación escolar y la participación de los educandos en el proceso educativo (Guil y Mestre, 2004). Así, las escuelas debieran ser seguras, comprensivas y facilitadoras de ambientes para que todos los niños y niñas puedan crecer. Pero estas potencialidades son debilitadas por la prevalencia de las burlas, de la discriminación y de prácticas autoritarias como el castigo corporal, entre otras expresiones violentas.

El informe sobre la violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina, realizado por la Secretaría General de las Naciones Unidas (2006a y 2006b), denuncia que la violencia física y verbal como forma de castigo aún es una realidad en diversas escuelas de la región. Los alumnos entrevistados en dicho informe señalan que el castigo físico se da principalmente en niños de nivel preescolar o básico, mientras que a los estudiantes mayores se les aplican sanciones de carácter verbal. Afirman que —ds maestros jalan las orejas, pegan con reglas, pegan con cinturón, golpean a los más grandes, insultan, te hincan sobre tapitas de refresco, manda a recoger piedras, patean a los niños” (Grupo de niños en Secretaría General de las Naciones Unidas 2006a, pág. 52). A su vez, declaran altos niveles de violencia entre pares que incluyen agresiones con armas: —..mi maestro tuvo que sujetar a una niña con fuerza porque ella quería agarrar a otra y perforarla con un cuchillo” (Niñas rurales del Brasil en Secretaría General de las Naciones Unidas 2006b, pág. 32).

Diferentes estudios informan que los episodios de agresión y/o violencia en las escuelas generan daños físicos y emocionales, estrés, desmotivación y ausentismo en los niños, e incluso tienen efectos negativos en el rendimiento escolar por estrés postraumático en los afectados (Gumpel y Meadan, 2000; Verlinde y Thomas, 2000; Henao, 2005). Las conductas agresivas o violentas que perciben los niños y niñas por parte de sus compañeros pueden pasar desapercibidas por el personal de la escuela, como también por algunos padres que consideran que estos comportamientos son típicos de la edad y los ayudan a crecer (Rodríguez y Pedreira, 2006). Otra situación que dificulta la valoración del problema es el pacto de silencio entre agresores y agredido (Gumpel y Meadan, 2000; Cerezo, 2006).

En algunas investigaciones se han reportado diferencias sociodemográficas respecto de la violencia al interior de la escuela. El estudio realizado por Elgar y otros (2015) a partir de las encuestas Global School-based Health Survey (GSHS) entre 2003-2011 y Health Behaviour in School-aged children (HBSC) de 2010, analiza los datos de peleas físicas y *bullying* entre niños y niñas de 13 años y señala que el porcentaje de víctimas de *bullying* es más alto entre los hombres (32,4%) que entre las mujeres (27,2%). De igual forma, la frecuencia de peleas físicas es de 10,7% para niños y 2,7% para niñas, expresando una situación más dañina para los hombres. Al analizar los datos referentes a América Latina y el Caribe de la encuesta GSHS, Soto y Trucco (2015) corroboran la mayor tendencia que tienen los jóvenes hombres de sufrir agresiones físicas pero, al mismo tiempo, revelan que las mujeres de dicho grupo poblacional sufren burlas por su aspecto físico con más frecuencia (ver cuadro 1).

Cuadro 1
América Latina y el Caribe (23 países): tipos de *bullying* (acoso escolar) sufridos por la población de 11 a 17 años que declara haber sido víctima en el último mes, según sexo
(En porcentajes)

	Hombres	Mujeres
Agresiones físicas	20,9	8,6
Burlas por su raza	10,7	8,3
Burlas por su aspecto físico	14,1	23,5
Burlas sexuales	12,2	11,4
Ser apartado de actividades grupales	4,7	5,3
Burlas por su religión	4,2	3,4
Otras razones	33,1	39,6

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de la Encuesta Mundial de Salud a Escolares (GSHS) de la Organización Mundial de Salud, en Soto y Trucco, 2015, pág.139.

Los contextos de violencia que sufren los estudiantes en la escuela son muy preocupantes en cuanto a sus diversos efectos en el proceso de aprendizaje. Diversos estudios plantean que la exposición a distintas formas de violencia en el contexto escolar lleva al ausentismo, al abandono escolar, a la falta de motivación académica y peor desempeño escolar (Pinheiro, 2007; UNESCO/LLECE, 2010; UNESCO 2015). Es importante observar que dichos efectos también afectan a los demás estudiantes que asisten a aulas donde existen mayores proporciones de violencia (Román y Murillo, 2011). De igual modo, la violencia escolar tiene consecuencias negativas en la salud física y mental así como efectos sociales, tales como el desarrollo de comportamientos agresivos y violentos (Pinheiro, 2007; Due y otros, 2005; Bond y otros, 2001; Forero y otros, 1999; Williams y otros, 1996). De este modo, se trata de una situación que no solo vulnera el derecho de los niños y niñas a crecer sanos física, mental y espiritualmente así como el derecho a la protección contra el abuso y la discriminación, confirmados por la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), sino que además genera consecuencias negativas que pueden perdurar a lo largo de las vidas de los estudiantes.

Un segundo ámbito en el cual los niños, niñas y jóvenes pueden ser tanto víctimas como perpetradores de violencia física o verbal es en la comunidad; es decir, en —cualquier espacio usado u ocupado por los niños y niñas fuera del hogar, la escuela, las instituciones y los lugares de trabajo organizado (...) no es solamente un espacio físico sino también un ambiente social” (Pinheiro, 2007, pág. 285). Los estudios que han analizado este contexto de violencia han identificado manifestaciones de violencia física y sexual, agresión por parte de figuras de autoridad como la policía, violencia asociada a pandillas, violencia en los medios de comunicación (TIC), tiroteos en la calle, consumo de drogas, atropellamientos por vehículos, pleitos entre vecinos y peleas entre pares en espacios de recreación. En casos extremos, la violencia se traduce en homicidios, los cuales son cometidos generalmente por amigos o conocidos de las víctimas en los vecindarios y los lugares de encuentro locales (Pinheiro, 2007). El acceso a las armas de fuego y el consumo de alcohol y drogas se consideran factores que contribuyen a estas manifestaciones de violencia.

De acuerdo con el estudio realizado en América Latina por la Secretaría General de las Naciones Unidas (2006b), los niños, niñas y adolescentes consideran la calle como un espacio peligroso y violento para todas las personas, no solo para ellos. Algunos de los entrevistados afirman que —. vos pasás por un lugar, hay peleas y todo eso... te dicen algo y vos mirás y ya te miran mal, y si contestás, ya van y te pegan. Hay veces que hasta para amenazarte sacan revólver, sacan navajas...” (Adolescentes urbanas del Uruguay en Secretaría General de las Naciones Unidas 2006b, pág. 33). Ello

da cuenta de un entorno poco favorable para el proceso de aprendizaje y desarrollo personal de los alumnos, lo que se refleja en el temor que niños, niñas y adolescentes experimentan de perder a uno de sus padres en aquellos lugares donde existe violencia armada en la comunidad así como también de transitar o jugar en zonas de esparcimiento por falta de seguridad (CLAVE, 2009).

Una parte importante de los estudios realizados con relación a la violencia en la comunidad en América Latina se centra en los jóvenes, específicamente respecto a las pandillas, definidas como —bandas que desarrollan subculturas propias y luchan entre sí por el control del territorio” (Soto y Trucco, 2015, pág. 150). De acuerdo con CEPAL, el estigma sobre el joven violento, que no siempre se confirma en la empiria (BM, 2011), descansa en la difusión que los medios de comunicación masivos hacen de estas formas organizadas de violencia, generando la figura de una juventud —desadaptada” o —desiada” (CEPAL, 2015, pág. 154). Sin embargo, esta forma de violencia es un producto de otro tipo de violencia, aquella que es estructural y que lleva a la exclusión de la sociedad (Soto y Trucco, 2015). En este sentido, —a pandilla es una organización que ofrece una alternativa de inclusión social a una parte de las juventudes latinoamericanas; cuando lo que hay es pobreza, muy pocas alternativas de inserción laboral, una débil presencia del Estado y de las instituciones en general, lo único que queda para dar sentido de futuro a la vida de muchos jóvenes es el grupo de pares en el barrio” (CEPAL, 2015, pág. 155). Es así como el abandono de la escuela secundaria o el bajo rendimiento escolar, ambos factores relacionados con la violencia en las escuelas, y el desempleo juvenil son considerados factores de riesgo para la criminalidad juvenil (Secretaría General de las Naciones Unidas, 2006a).

Investigaciones anteriores acerca de la violencia contra niños, niñas y adolescentes en la comunidad en América Latina muestran que dicho fenómeno se puede relacionar con la pertenencia a grupos marginados. Los participantes del estudio llevado a cabo por la Secretaría General de las Naciones Unidas (2006b) denuncian la presencia de violencia física y verbal contra niños, niñas y adolescentes por su pertenencia étnica, que viven en condiciones de pobreza, mujeres y con discapacidad. Algunos de ellos afirman que: —...los racistas en la calle te dicen negra, o a veces cuando vas caminando te dicen: Mirá, ahí viene la negra sucia (...) si te sentás a un lado de una señora, ya se levanta y se cambia de lado...” (Adolescentes mujeres afro-descendientes en el Uruguay en Secretaría General de las Naciones Unidas, 2006b, pág. 35). De esta manera se refuerza la exclusión social de los niños y niñas que pertenecen a dichos grupos.

Las manifestaciones de violencia en el espacio educativo son diversas y hay que comprenderlas en el conjunto de relaciones interpersonales donde ocurren y según el distinto grado de intensidad o gravedad de los actos. En este sentido, es necesario distinguir entre aquellos actos de violencia que se dan desde los adultos (la autoridad escolar) hacia los estudiantes¹, los que se dan desde los estudiantes (y también sus padres) hacia los docentes y las autoridades escolares, y la violencia entre pares (Trucco y Ullman, 2015). Al igual que los contextos de violencia en la escuela, la presencia de situaciones de violencia e inseguridad en el entorno del establecimiento educacional, tales como actos de vandalismo, robos o consumo de drogas, tienen un impacto negativo en el aprendizaje de los estudiantes e inciden en el abandono escolar (UNESCO, 2015). Lo anterior dificulta la conclusión de los estudios así como la posterior inserción de los jóvenes al mercado laboral, creando de esta manera una situación de exclusión y marginación social difícil de revertir.

¹ Este no fue incluido como dimensión de indagación en el estudio TERCE.

II. Estrategias y experiencias de políticas y programas

Los programas implementados en las escuelas pueden reducir la agresión y la violencia al ayudar a los niños y niñas a desarrollar actitudes y valores positivos, así como una amplia gama de habilidades con el fin de evitar el comportamiento violento. Pero la violencia escolar también debe abordarse con una mirada más general, desde la política pública, que otorgue herramientas y recursos a las instituciones educativas para abordarlo. Lo que sigue es una revisión de algunas de las estrategias que se están desarrollando en los países y los recursos normativos con los que cuentan. No se trata de una revisión exhaustiva, pero entrega un panorama general para entender el contexto.

A. Marco normativo contra la violencia escolar

La Asamblea General de las Naciones Unidas estima que 300 millones de niños en todo el mundo están sujetos a violencia y explotación, incluyendo las peores formas de trabajo infantil; violencia y abuso en comunidades, institución educativa, institutos y lugares de trabajo o debido a conflictos armados así como a prácticas dañinas como mutilación genital femenina o ablación y matrimonio infantil. Durante el conflicto armado y desastres naturales, y en áreas de prevalencia de VIH/SIDA, la privación o separación de los niños de sus familias los vuelven más vulnerables a estas prácticas, afectando directamente su asistencia a la escuela y su rendimiento escolar². Todo lo anterior configura graves violaciones de los derechos de niños y niñas.

Entre los principales mecanismos normativos internacionales referentes a la protección contra la violencia hacia niños y niñas destacan: i) Convenio 182 de la OIT sobre las Peores Formas de Trabajo Infantil (1999); ii) Convención sobre los Derechos del Niño (1989)³; iii) la posición de la

² Véase [en línea] <http://www.un.org/press/en/2005/gashc3823.doc.htm>.

³ La Convención sobre los Derechos del Niño introduce la Doctrina de la Protección Integral que hace referencia a un conjunto de instrumentos jurídicos de carácter internacional que expresan un salto cualitativo fundamental en la consideración social de la infancia. Reconocida como antecedente de la Declaración Universal de los Derechos del Niño y aun cuando en orden cronológico no es el primero de esos instrumentos internacionales, es el más importante porque proporciona el marco general de interpretación de todo el resto de esta normativa. Su importancia radica en que es el instrumento que ha tenido el mérito de llamar la atención tanto de los movimientos sociales como de los sectores más

OMS; iv) Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965) y v) Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979). Además, otros instrumentos han sido históricamente reconocidos por la comunidad internacional e incorporados en sus legislaciones.

En relación directa con el tema de violencia en el espacio educativo, en 1953 se invitó a 33 escuelas secundarias de todo el mundo a que organizaran programas para impartir enseñanza sobre el entendimiento internacional, los derechos humanos y las actividades del sistema de las Naciones Unidas. Actualmente, la red de escuelas cuenta con casi 8.000 establecimientos en todo el mundo (UNESCO, 1995).

En 1960, se creó la Convención y Recomendación relativas a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza que incentiva a los Estados a incluir medidas inmediatas para eliminar cualquier discriminación en dicha esfera; por ejemplo, la abrogación o modificación de sus textos legales existentes, la prohibición de diferencias de trato o de restricciones en áreas determinadas. Asimismo, los Estados tienen la obligación explícita de promover mediante métodos adecuados la igualdad de oportunidades y de trato en la enseñanza.

Además, en 1974, se implementó la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. Esta recomendación exhorta a los Estados Miembros a que adopten medidas para garantizar que los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos y de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (ICERD) se apliquen a la organización diaria de la enseñanza en todos los niveles y que los libros de texto —en particular, los de historia y geografía— sean imparciales, sin prejuicios y mejoren el conocimiento y el entendimiento mutuo entre pueblos distintos.

En 1992 se inició una serie de congresos dedicados a la educación en la esfera de los derechos humanos organizados por la UNESCO y el Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. El primer congreso destacó la necesidad de reconocer la indivisibilidad de los derechos humanos y la definición de los objetivos de la educación y la enseñanza en la esfera de los derechos humanos en el fomento de las actitudes de tolerancia, respeto y solidaridad.

El Comité sobre los Derechos del Niño siempre ha considerado que habría que prohibir legalmente en todas sus formas el castigo corporal infligido contra niños, niñas y adolescentes, no solo en las escuelas sino en todos los ámbitos. Otros órganos que derivan su existencia de algún tratado particular en el campo de los derechos humanos requieren la prohibición del castigo corporal en las escuelas y otros ámbitos y han recomendado a los Estados que reformen sus leyes en consecuencia, entre ellos el Comité de Derechos Humanos, Comité Contra la Tortura, Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Comité sobre la Eliminación de la Discriminación contra la mujer y el Comité sobre los Derechos de Personas con Discapacidad.

En diciembre de 2005, la Asamblea General de Naciones Unidas, en su Resolución sobre los Derechos del Niño N° 60/231, instó a los Estados —“tomar medidas para eliminar la aplicación del castigo corporal en las escuelas” (apartado 15). Los órganos regionales que defienden los derechos humanos apoyan y promueven la prohibición del castigo corporal contra niños, niñas y adolescentes en las escuelas y otros ámbitos al amparo de sus respectivos tratados, como la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

Según el Informe Global sobre Violencia en las Escuelas (Global Initiative to end All Corporal Punishment of Children, 2015), el artículo 19 de la Convención sobre los Derechos del Niño declara que el Estado debe “proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico y mental”;

avanzados de las políticas públicas sobre la importancia de la dimensión jurídica en el proceso de lucha por mejorar las condiciones de vida de las personas menores de edad.

el artículo 28, a su vez, afirma que «los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención»; y el artículo 37 enfatiza que ningún niño sea sometido a torturas ni a otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes.

Además del dolor y el daño corporal resultantes del uso del castigo físico, estos métodos de violencia disciplinaria también tienen impacto en los logros académicos y en el bienestar a largo plazo. Aun así, solo 6 países de la región de América Latina y el Caribe prohíben el castigo físico en cualquier ámbito (ver cuadro 2).

Cuadro 2
América Latina y el Caribe (27 países): normativa nacional
referente al castigo físico a niños, niñas y adolescentes

País	Castigo físico permitido en todos los ámbitos	Castigo físico prohibido en las escuelas	Castigo físico prohibido en todos los ámbitos
Antigua y Barbuda	•		
Argentina			•
Bahamas	•		
Barbados	•		
Brasil			•
Chile		•	
Colombia		•	
Costa Rica			•
Cuba		•	
Dominica	•		
Ecuador		•	
El Salvador		•	
Guatemala	•		
Guyana Ecuatorial	•		
Haití		•	
Jamaica	•		
México		•	
Panamá	•		
Paraguay	•		
Perú			•
San Cristóbal y Nieves	•		
Santa Lucía	•		
San Vicente y las Granadinas	•		
Suriname	•		
Trinidad y Tabago	•		
Uruguay			•
Venezuela (República Bolivariana de)			•

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Global Initiative to End all Corporal Punishment of Children, 2015.

Si bien la violencia en las escuelas remite a las relaciones interpersonales entre todos los actores del espacio educativo, la que ocurre entre pares ha adquirido bastante notoriedad en los últimos años gracias a la difusión que de ella han hecho los medios de comunicación conceptualizándola como acoso o matonaje escolar (*bullying*), y también por la visibilidad que ha adquirido en los medios digitales y redes sociales. Por lo mismo, hay varios países que han avanzado en la creación de legislaciones en este ámbito en la última década. La mayor parte de estas legislaciones aborda el tema de la violencia desde un punto de vista preventivo en términos de promover espacios escolares de convivencia pacífica y prevenir el surgimiento de la violencia en las relaciones intraescolares. A partir de ello se incluyen formas institucionales de estudio e investigación sobre el problema y estrategias para prevenirlo; promoción de la convivencia pacífica en el currículo y el desarrollo de guías y manuales para docentes y directivos. Pero también, estas legislaciones abordan el problema en términos de regulación, sanción y atención de comportamientos de violencia al interior de la escuela. Se establecen protocolos de atención (en algunos casos coordinados con otros sectores, como salud o seguridad); métodos de investigación, monitoreo y seguimiento; definiciones del problema, incluyendo la explicitación de los derechos y obligaciones de todos los actores involucrados y procedimientos de denuncia y sanciones involucrados.

A continuación se describen algunos ejemplos de legislaciones acerca del tema en la región. La mayoría es reciente, pero tiene como antecedentes políticas y programas promovidos por varios años desde la política educativa nacional; de allí que algunas contemplen en sus definiciones y regulaciones no solo el tema del matonaje o acoso en la escuela, sino también el que ocurre a través de medios digitales (lo que ha sido denominado ciberacoso).

En el año 2013, el Congreso de la Nación de Argentina aprueba la Ley N° 26.892 de 2013, *Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*, cuyo objetivo consagrado en el primer artículo es –establecer las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia así como sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional”. Además de este soporte legal para el tema de violencia en las escuelas, fue decretada la Ley N° 26.904 de 2013 que estipula un nuevo Artículo (131) en el Código Penal Argentino, que incorpora la figura del –eiber hostigamiento”.

El Estado Plurinacional de Bolivia, mediante el decreto N° 1302 de 2012, que fue modificado por el decreto N° 1320, contempla en su artículo primero que su objeto es: –establecer mecanismos que coadyuven a la erradicación de la violencia, maltrato y abuso que atente contra la vida e integridad física, psicológica y/o sexual de niñas, niños y adolescentes estudiantes en el ámbito educativo”. También contempla acciones para el desarrollo de un plan para la educación sin violencia.

Brasil es el país pionero en América Latina en investigaciones acerca de la violencia escolar. Desde la década de los ochenta, algunos centros de investigación universitarios se han dedicado al análisis y reflexión sobre las formas y tipos de violencia en las escuelas brasileiras. Sin embargo, solo en 2012 se aprueba la Ley N° 4.837 que define el concepto de *bullying* y lo caracteriza como una forma de violencia en la escuela. La ley habilita a las víctimas a formalizar sus denuncias junto con la dirección de la escuela en la Secretaría de Educación, en el Consejo Tutelar, en el Ministerio Público o en la Policía Civil. La ley contempla la realización de estudios, acciones de prevención y la formación de actores involucrados en el contexto escolar y también advierte sobre la necesidad de los Consejos de Seguridad Escolar para la organización de actividades, seminarios y debates especializados en el tema. Esta ley ha sido precedida por la producción estatal y municipal de las diversas leyes, generadas para la regulación del tema de *bullying* y violencia en las escuelas.

En el año 2011 el gobierno de Chile expide la Ley N° 20.536 sobre violencia escolar que modifica la Ley General de Educación N° 20.370 de 2009, incorporando nuevas dimensiones relacionadas con la convivencia y el desarrollo de estrategias para enfrentar la violencia en las escuelas.

Tanto la legislación como las políticas y programas sobre violencia escolar en **Colombia** tienen origen en la sentencia N° 905 de 2011 de la Corte Constitucional que, en el segundo artículo de

su resolución, ordena al Ministerio de Educación Nacional —que en coordinación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General de la Nación, lidere la formulación de una política general que permita la prevención, la detección y la atención de las prácticas de hostigamiento, acoso o ‘matoneo escolar’, de manera que sea coherente con los programas que se adelantan en la actualidad, con las competencias de las entidades territoriales y que constituya una herramienta básica para la actualización de todos los manuales de convivencia”. En marzo de 2013 el Congreso de la República expide la Ley N° 1.620: "por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar". Esta ley contempla y define cuatro conceptos centrales: competencias ciudadanas; la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos; el acoso escolar o *bullying*; y finalmente el *ciberbullying* y ciberacoso escolar.

En el caso de México⁴, cada estado federal se ha encargado de desarrollar y regular el tratamiento de la convivencia, la seguridad y la violencia en las escuelas, aprobando una diversidad de leyes al respecto desde el año 2004. Estas leyes contemplan consideraciones y definiciones conceptuales sobre el tema de violencia en la escuela, así como la reglamentación de derechos y obligaciones de los diversos actores que hacen parte de la comunidad escolar. Si bien no es posible equiparar el tratamiento que se da en cada una de estas leyes al fenómeno de violencia y *bullying*, se puede decir que se ha buscado impactar en la formulación de políticas públicas y su implementación a nivel federal y estatal, así como enfrentar los sucesos y establecer responsabilidades a nivel de las escuelas.

En 2012 en el Paraguay, mediante la Ley N° 4.633/12 contra el Acoso Escolar en Instituciones Educativas, se creó un marco legal, un manual de prevención e intervención contra el acoso escolar que incluye guías de actividades para todos los niveles y ciclos educativos y una caja de herramientas con información y actividades para estudiantes, educadores, padres y madres.

En el año 2011, en el Perú se aprueba la Ley N° 29.719, que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas. En su articulado plantea como objetivo —establecer los mecanismos para prevenir, sancionar, evitar y erradicar la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acto considerado como acoso entre los alumnos de las instituciones educativas”. Además, prohíbe el acoso entre estudiantes y plantea las obligaciones del Ministerio de Educación, docentes, padres y apoderados, de entidades del Estado y del Instituto de Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual (INDECOPI). Dicha ley quedó a firme mediante la Directiva N° 019-2012-MINEDU/VMGI-OET, en la cual se estipulan los lineamientos para la prevención y protección de las y los estudiantes contra la violencia ejercida por el personal de las instituciones; el Decreto Supremo N° 006-2012-ED, que formula lineamientos técnicos normativos para el desarrollo de un clima institucional basado en la convivencia democrática y la R . M. N 107 Ministerio de Salud, Lineamientos de Política de Salud de los /las adolescentes (2005). El Lineamiento 1 establece el acceso universal a una atención integral y diferenciada con especial énfasis en la prevención y atención de violencia . Además, la Ley N° 30.403 de 2015 prohíbe el castigo físico y humillante contra niños, niñas, y adolescentes, incluyendo el hogar, la escuela y la comunidad entre otros espacios relevantes.

A partir de estas legislaciones, los países logran además llevar a cabo planes, políticas y programas más amplios y sostenibles sobre el tema.

⁴ En México se aprobó recientemente el Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (#SIPINNA), que responde al mandato de la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (aprobada en 2014). En esta ley se reconoce a las niñas, niños y adolescentes como titulares de un amplio catálogo enunciativo de derechos, incluyendo el derecho a la educación de calidad, el acceso a una vida libre de violencia y la no discriminación.

B. Programas de convivencia y prevención de la violencia escolar

La mayoría de los países cuenta con programas o estrategias para la promoción de climas positivos de convivencia escolar. Estas acciones son muy diversas y se pueden organizar en torno a tres grandes categorías: aquellas que se orientan a la generación de información, conocimiento y reflexión; aquellas que trabajan sobre la prevención de la violencia, buscando implementar prácticas de convivencia pacífica con una perspectiva de derechos y aquellas que buscan atender y resolver situaciones de escolares que experimentan violencia. Algunos de los programas o planes abordan más de una de estas dimensiones a la vez. A continuación se describen algunas de estas estrategias a modo de referencia (no exhaustiva) de lo que se está haciendo en América Latina.

1. Programas orientados a la generación de información, conocimiento y reflexión

- El **Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas** en la Argentina es una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de San Martín y existe desde el año 2004. Su objetivo es estudiar la problemática de la violencia en las escuelas y contribuir con el resultado de las investigaciones a consolidar prácticas democráticas y a construir espacios de ciudadanía en el ámbito escolar.
- El observatorio cuenta además con un espacio de formación y propicia encuentros en distintas modalidades: videoconferencias que funcionan como cátedra abierta a través del canal en <http://www.youtube.com/meciudadania>; ciclo de conferencias virtuales y talleres y el Ateneo Virtual que funciona como un curso y es producto de una iniciativa conjunta entre los equipos del Programa Nacional Parlamento Juvenil del Mercosur (PJM), el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas y el Programa Conectar Igualdad del Ministerio de Educación de la Nación. Constituye una instancia de formación, reflexión e intercambio destinado a docentes que participan del Programa de PJM y a sus referentes socioeducativos provinciales. El objetivo de este Ateneo es constituirse en un espacio de trabajo colectivo para los docentes que acompañan a los chicos y jóvenes en las experiencias del Parlamento Juvenil, donde es posible compartir, reflexionar y poner en cuestión los problemas que aparecen a lo largo de esa práctica.
- En el caso de Chile, a partir de la formulación de una política de convivencia escolar en el año 2000, la que se ha ido actualizando durante los últimos años, se ha acompañado este trabajo a partir de **encuestas nacionales sobre prevención, agresión y acoso escolar**. Primero se trató de una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación y el Ministerio del Interior, pero luego se incluyó entre los instrumentos de indagación de la prueba nacional de medición de resultados educativos, SIMCE.
- En el año 2015, el Ministerio de Educación presentó una nueva actualización de su **Política de Convivencia Escolar (2015-2018)**, la que se constituye como un marco orientador para —a la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial”⁵.
- En el año 2015, Colombia aprobó mediante la Ley N° 1.732 y el Decreto N° 1.038, la **Cátedra de la Paz**, que establece como obligatorio para todas las instituciones educativas

⁵ Véase [en línea] <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>.

del país: —fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución”. La enseñanza de cultura y educación de paz, debe estar articulada con las asignaturas principales de la escuela, como las ciencias sociales y naturales.

- El Ministerio de Educación de Guatemala cuenta con la **Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA)**, que se encarga de los procesos de evaluación e investigación educativa para asegurar la calidad por medio del acopio de información puntual y apropiada para la toma de decisiones. Esta ha sido la instancia encargada, entre otras, del estudio y difusión de investigaciones sobre violencia escolar y *bullying* con el objetivo de proveer información, planificar acciones y tomar decisiones para efectos de diagnóstico de los aprendizajes; mejoramiento de las prácticas educativas; rendición de cuentas y provisión de insumos para el desarrollo de evaluaciones de impacto de políticas y programas⁶.
- En 2011 el Ministerio además presentó la **Guía para la identificación y prevención del acoso escolar (bullying)**. Esta guía —es el resultado de un ejercicio colectivo en el cual participaron varias de las unidades sustantivas del Ministerio de Educación, con la coordinación de la Unidad de Equidad de Género con Pertinencia Étnica. Su intención es ofrecer a los maestros y maestras, también a todos los actores de la comunidad educativa, información básica que permita entender el acoso escolar, así como herramientas y sugerencias prácticas para poder identificarlo y atenderlo si se presenta, garantizando los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes⁷.
- Perú también cuenta con un **Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela**⁸. Es una asociación civil sin fines de lucro que actúa como institución consultora y asesora en materia de violencia en la escuela y asume el compromiso de contribuir con los programas educativos de ciudadanía, cultura de paz y calidad de vida propuestos por las autoridades educativas del país. Su objetivo es promover la eliminación de toda forma de acoso y violencia en la escuela, alentando el ejercicio de relaciones de convivencia que generen un clima de bienestar y satisfacción en la escuela, involucrando para ello a estudiantes, docentes y padres de familia.

2. Programas de prevención de la violencia en las escuelas

A continuación se presentan algunas acciones que tienen por objeto consolidar a las escuelas como espacios seguros libres de violencia mediante la promoción de la convivencia y la prevención interna. Algunos de estos programas son liderados e implementados por los Ministerios de Educación, pero hay otros que aunque se ponen en práctica a partir del sistema educativo son impulsados por otros ministerios o secretarías.

- En el caso de la Argentina, el **Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia** se creó en el año 2006 impulsado por el Ministerio de Educación y Deportes y buscaba favorecer el conocimiento, respeto y cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes en y desde el sistema educativo. Los objetivos planteados fueron: promover entre los y las estudiantes el conocimiento, ejercicio y exigibilidad de sus derechos; prevenir diversas formas de vulneración de derechos; acompañar acciones

⁶ Estos estudios se encuentran disponibles en el portal [en línea] <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA>.

⁷ Véase [en línea] www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/anuncios/informes_gestion_mineduc/documents/guia_acoso_escolar_final.pdf.

⁸ Pueden conocerse detalles [en línea] <http://www.observatorioperu.com/>.

de protección y restitución y participar activamente en la construcción de un Sistema de Protección Integral de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia.

- El programa **Con buen trato enfrentando la violencia en la niñez** que se implementa en el Estado Plurinacional de Bolivia en colaboración con la Fundación la Paz para el Desarrollo y la Participación, Fundación la Paz Área Socioeducativa y Rincón del Buen Trato, tiene como objetivo prevenir y erradicar la violencia en la niñez. A partir de este programa se desarrollan espacios alternativos de protección, promoción, desarrollo y actoría social referida al ejercicio de derechos. Se realiza trabajo de equipamiento en educación y protección y se implementan estrategias de prevención.
- El Brasil tiene una larga trayectoria de trabajo sobre la violencia escolar. Basándose en el principio de cultura de paz, no violencia y promoción de la ciudadanía, en el año 2000 fue implementado el programa **Abriendo Espacios**, cuyo objetivo era ofrecer actividades deportivas, artísticas, culturales, recreativas y de formación inicial para el trabajo durante los fines de semana disponibles en establecimientos educacionales públicos. En el año 2004 este programa se convirtió en política pública y opera a nivel nacional y federal, constituyéndose en una política transversal que involucra al Ministerio de Educación, Ministerio de Trabajo y Empleo, Ministerio de Deportes, Ministerio de Cultura y la UNESCO. Guatemala también trabajó unos años con el modelo de Escuelas Abiertas, programa que tuvo gran resonancia. De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS) (Trucco y Ullmann, 2015). Algunos de los elementos centrales a destacar de estos programas son: los adolescentes y jóvenes, así como las comunidades locales, se apropian del espacio escolar y, por lo tanto, lo protegen en lugar de atacarlo; al convertirse en un espacio amigable para la comunidad en su conjunto, se genera mayor atracción para el retorno de desertores y al ofrecer herramientas de aprendizaje para la vida (no excluyente), se generan procesos de mayor empatía en el proceso educativo.
- El **Plan Escuela Segura** de Chile, implementado por el Ministerio de Educación es un plan que busca fortalecer en todos los colegios y jardines infantiles del país las medidas para prevenir y proteger a los estudiantes y párvulos de todo tipo de riesgos, entre ellos el acoso u hostigamiento (*bullying*), agresiones sexuales o delitos de connotación sexual (abuso sexual, violación, exposición a actos de connotación sexual, almacenamiento de imágenes, acoso sexual por internet, entre otros), o consumo de alcohol y drogas.
- En Colombia se han implementado una serie de iniciativas que apuntan a temas de prevención, las que han sido lideradas desde el Estado pero también desde la sociedad civil. Algunas de esas experiencias destacables han sido **Jóvenes constructores de paz** y **Escuelas como territorios de paz**, desarrolladas a nivel local. Estos proyectos elaboran estrategias específicas de intervención en barrios o sectores estigmatizados por la violencia y la pobreza y asumen, como punto de partida, que la incorporación de jóvenes y adolescentes a las pandillas es el punto de entrada a organizaciones de crimen organizado. Por lo tanto, a partir de una pedagogía y cultura de paz, se ofrecen actividades protectoras relacionadas con la cultura local, el arte y el deporte, en los barrios y comunas marginadas.
- En el caso de El Salvador, donde los problemas de violencia del contexto nacional han afectado de manera importante al contexto escolar, se han hecho varios esfuerzos por resguardar estos espacios. El Plan Escuela Segura, lanzado en el año 2011, tuvo resultados limitados en evitar la internación de la violencia de las pandillas en los espacios escolares de los sectores más asediados por este problema. En 2013 fue modificado por el **Plan de Prevención y Seguridad Escolar**, que busca integrar la red estatal involucrada en estos temas (Ministerio de Educación, Policía, Fiscalía, Alcaldías y otras organizaciones locales) para trabajar con las escuelas de zonas más afectadas. El plan contempla la posibilidad de entender la complejidad del problema de la violencia en

cada localidad, que va más allá de la presencia de pandillas, e implementar acciones de tipo preventivo orientadas a capacitar a alumnos y docentes en convivencia escolar y cultura de paz.

- En el caso del Perú se puede destacar un programa implementado en el año 2012 por el gobierno local de la ciudad de Lima a través de su Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. El programa **Escuelas seguras que cuidan y protegen a sus estudiantes para que aprendan felices** busca acercarse a la vida de los y las estudiantes, fomentar la ternura y asegurar aprendizajes integrales (particularmente, vinculando al aprendizaje afectivo con la cultura de paz y una mejor convivencia escolar). Entre las acciones programadas para llevar adelante el objetivo fueron conformados diferentes grupos de trabajo orientados a temas específicos en diagnóstico, prevención e intervención; trabajo colaborativo y redes; formación para directivos, familias, docentes y estudiantes y participación escolar.
- También en el Perú, en el año 2013, el Ministerio de Educación desarrolló la Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar (2013-2016) llamada **Paz escolar**. El objetivo de la estrategia es promover iniciativas basadas en evidencia para el cumplimiento de tres metas esenciales: i) reducir las tasas de violencia escolar en el país; ii) mejorar los logros de aprendizaje y iii) mejorar la satisfacción con la vida de los y las escolares. La estrategia define el concepto de violencia escolar incluyendo la violencia física, la violencia sexual, la intimidación (*bullying*), el ciber *bullying*, los robos y los insultos, y plantea como líneas de trabajo la prevención, protección, provisión y participación. Hace hincapié en el enfoque de derechos del niño, el enfoque ecológico, de género, de interculturalidad, restaurativo y de salud pública.
- Existe además una serie de programas que apuntan hacia otros objetivos (como prevenir el embarazo adolescente o el consumo abusivo de alcohol y drogas), pero que indirectamente abordan las violencias que enfrentan los y las estudiantes. Al habilitarlos en la formación en derechos, se busca la construcción de capacidades protectoras que sirven también para prevenir ambientes de violencia. Entre otros se puede mencionar el **Plan Plurinacional de Prevención de Embarazos en Adolescentes y Jóvenes 2015-2020 (PPPEAJ)**, del Estado Plurinacional de Bolivia y el **Programa Aprendemos a Crecer**, que se implementa desde el Ministerio del Interior y Seguridad Pública en Chile.

3. Programas de atención de violencia escolar

Las estrategias para trabajar directamente el tema de la violencia en la institución escolar son diversas. Algunas de ellas trabajan con los y las estudiantes, generando prácticas de mediación, formando líderes y capacidades de resolución pacífica de conflictos.

- En la Argentina, destaca el **Programa Nacional de Mediación Escolar** del Ministerio de Educación y Deportes, que fue creado en el año 2003 y en 2008 pasó a ser parte de la Coordinación de Programas para la Construcción de Ciudadanía en las Escuelas. Este programa busca reducir la violencia en las instituciones escolares a través de la mediación de conflictos entre pares; es decir, entre los propios estudiantes pero con apoyo docente. En las escuelas donde opera el programa se capacita a docentes y no docentes y se constituye un equipo coordinador institucional. El programa establece actividades a desarrollar para los estudiantes y se forman estudiantes mediadores que con el respaldo y coordinación de sus docentes intervendrán en la resolución de conflictos interpersonales que se susciten entre sus compañeros. Asimismo, se busca capacitar a supervisores, directores, asesores pedagógicos y preceptores en herramientas comunicacionales para la resolución de conflictos en el ámbito escolar.
- En Colombia se puede dar el ejemplo del Programa para la gestión del conflicto escolar **Hermes**, impulsado por la Cámara de Comercio de la ciudad de Bogotá y que busca

fomentar el diálogo y la tolerancia en la comunidad. El programa trabaja con adolescentes de entre 12 y 17 años que provienen de situaciones de alta conflictividad tanto en el ámbito escolar como en el familiar y social. Hermes es un modelo que trabaja con toda la comunidad educativa, entregando una serie de herramientas pedagógicas para transformar los conflictos mediante el reencuentro con el diálogo y la concertación, en un ambiente donde el respeto por el otro y la valoración de la diferencia es una realidad. Así, busca contribuir a mejorar la calidad de vida de los jóvenes y de la comunidad educativa, formando líderes escolares, potenciando sus habilidades personales y sociales y estimulando la creatividad en la transformación del ambiente escolar a partir del conflicto. Los jóvenes y docentes tutores, una vez certificados como gestores/conciliadores escolares del conflicto escolar, pasan a integrar la primera red de conciliadores y gestores del conflicto escolar de América Latina (RENACEG), apoyada por la Cámara de Comercio de Bogotá.

- El proyecto de desarrollo del liderazgo juvenil contra la violencia y el acoso escolar **Educación entre pares**, implementado desde 2012 por el Ministerio de Educación del Paraguay, es otra experiencia que trabaja con estudiantes. Este se orientó al trabajo en prevención formando jóvenes como agentes multiplicadores en sus instituciones. Su objetivo era “promover la cultura del buen trato a través del trabajo entre pares como forma de prevenir la violencia y el acoso escolar”.

Todas estas estrategias, junto con crear capacidades entre los estudiantes, forman y capacitan a los adultos a cargo (docentes, equipos directivos y en algunos casos, también a las propias familias). Además, algunos de ellos buscan crear alianzas con otros servicios públicos de asistencia, como los servicios de salud y/o de justicia. Entre los programas que abordan esta dimensión con mayor énfasis se pueden mencionar los siguientes:

- Brasil ha implementado una serie de programas y proyectos en la década de 2000, los que se enmarcan en una estrategia de formación continua de profesionales de la educación y en la producción de material didáctico en diversas asignaturas, incluyendo la de convivencia escolar. Entre ellos se puede señalar **Parámetros en acción**, un conjunto de herramientas de apoyo para educadores en materia de formación en convivencia y valores democráticos en la lucha por la convivencia y la discriminación. También el programa **Brasil sin homofobia** con un proyecto específico llamado **Ser (poder ser): promoviendo la diversidad en la escuela**. Además, el ministerio apoyó el Plan Nacional en Derechos Humanos apostando a la lucha contra formas específicas de violencia y promoción de los derechos humanos, con el proyecto **Escuela que protege (EQP)** orientado a la promoción de derechos de niños y adolescentes y a enfrentar y prevenir la violencia en el contexto escolar.
- En Chile, el Movimiento por la Diversidad Sexual (MUMS), con el auspicio de diversas municipalidades, realiza talleres en varios establecimientos educacionales de Santiago con el fin de abordar el acoso y la violencia escolar en contextos de respeto a la diversidad sexual (Trucco y Ullmann, 2015).
- En Costa Rica, por ejemplo, el Ministerio de Educación Pública (MEP) definió el año 2016 como el año de lucha contra el *bullying*, estableciendo una campaña para sensibilizar, desarrollar y fomentar conciencia acerca de la importancia de actuar contra este en los centros educativos. Además, se busca incorporar en los planes de trabajo acciones y estrategias concretas que promuevan la convivencia de calidad y la resolución de conflictos en forma asertiva; es decir, aprendiendo a construir y vivir una cultura de paz. Este plan de acción incluye actividades de capacitación, de reflexión sobre buenas prácticas (nacionales e internacionales), encuentros con docentes, estudiantes y sus familias, así como la conformación de redes y comunidades virtuales entre los actores de la comunidad educativa.

- En El Salvador, la iniciativa impartida por la Secretaría de Inclusión Social junto con el Ministerio de Educación busca concientizar sobre el problema del acoso escolar y estimular a los directores de las escuelas para enfrentar los casos de discriminación y acoso escolar homofóbico (Trucco y Ullmann, 2015).
- El programa multicomponente **Aulas en Paz** de Colombia busca prevenir la agresión y promover formas de convivencia pacífica por medio del desarrollo de competencias ciudadanas en los niños y niñas. Entre las actividades que involucra se encuentran la capacitación a docentes, practicantes y voluntarios; la implementación en el aula de clase, donde los docentes trabajan con todos los niños actividades para el desarrollo de competencias ciudadanas; realización de talleres de refuerzo a cargo de voluntarios y/o practicantes, donde se trabaja en pequeños grupos heterogéneos con cuatro niños prosociales y dos niños con problemas de agresión; realización de talleres con todas las familias de los cursos donde se implementa el programa y reuniones adicionales de refuerzo con las familias de los niños más agresivos de cada salón. Es un programa que, con el apoyo de organizaciones internacionales como Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y Organización internacional para las Migraciones (OIM), se ha comenzado a implementar en algunas regiones de México.
- El Ministerio de Educación de Guatemala, en sus esfuerzos por prevenir la violencia, publicó en 2012 la estrategia **Prevención de la violencia y construcción de ciudadanía**. Su objetivo es “promover un clima escolar basado en la convivencia pacífica y el ejercicio de los valores ciudadanos en el marco de los derechos humanos y de una cultura de la paz”. Entre las acciones que contemplaba esta estrategia se encuentran: formar a todo el personal del Ministerio de Educación; establecer un sistema de registro, seguimiento y monitoreo de casos de violencia escolar en el sistema educativo nacional; diseñar un modelo de prevención de la violencia escolar en cada centro educativo y establecer la red de soporte interinstitucional y de organizaciones así como sensibilizar a la comunidad educativa.
- En el Paraguay, en 2014 se desarrolló el proyecto de **Prevención de la violencia**⁹ dirigida a padres, madres y responsables así como a los equipos técnicos de las instituciones educativas. Su objetivo era intervenir en dos líneas: promoción y defensa de los derechos del niño, la niña y el adolescente para la prevención de la violencia en instituciones escolares y crear un servicio de atención y seguimiento. El proyecto está enmarcado en tres líneas de acción: i) educación, que busca apoyar a equipos técnicos y directivos de instituciones educativas; ii) acompañar mediante equipos de docentes y padres de familia voluntarios que actuarán en la comunidad del entorno de cada colegio, cumpliendo una función de promoción de la prevención de la violencia y iii) dar asistencia a partir de una red integrada de servicios ofrecidos por las diversas instancias estatales como la Fiscalía, Defensoría y Policía Nacional y/o existentes en la zona.

Finalmente, entre las estrategias que los países han ido desarrollando para atender las violencias que ocurren en el contexto escolar, existen las que han implementando canales de denuncia que permiten el seguimiento de casos más graves.

- Por ejemplo, en el caso chileno, el Ministerio de Educación y su oficina de atención ciudadana cuentan con tres **canales de atención** a los casos de violencia escolar: oficinas presenciales a lo largo del territorio, un centro de llamados y un portal web¹⁰.

⁹ Véase [en línea] mec.gov.py/cms_v2/entradas/294843-taller-prevencion-de-la-violencia-en-instituciones-educativas.

¹⁰ Véase ([en línea] www.600mineduc.cl).

- De la misma manera, la ley de convivencia escolar publicada en 2013 en Colombia contempla que el sistema de convivencia escolar sea alimentado por un **sistema de información unificado** que, según lo estipulado en el artículo 28, llevará —a identificación, registro y seguimiento de los casos de acoso , violencia escolar y de vulneración de derechos sexuales y reproductivos que afecten a los niños , niñas y adolescentes de los establecimientos educativos”.
- En el caso paraguayo, el Ministerio de Educación tiene habilitado un **número telefónico** para canalizar los casos de acoso que afecten a niños y adolescentes hacia la Dirección de Promoción y Protección de los Derechos del Niño y del Adolescente.
- Perú también cuenta con un sistema especializado para reportar casos sobre violencia escolar (**Sí se Ve**)¹¹, al cual deben llegar los reportes, registro y seguimiento de incidentes de violencia.

Aunque esta no constituye una revisión exhaustiva de las estrategias y acciones existentes en torno a la materia, se puede observar que los Ministerios de Educación y otras entidades públicas y privadas están realizando esfuerzos por contar con espacios escolares libres de violencia que se verían beneficiados con estudios y evaluaciones sobre sus aciertos y obstáculos. A pesar de los esfuerzos que representan las normativas y programas descritos en esta sección, tal y como lo evidencian las percepciones de estudiantes, maestros, familias y demás miembros de la comunidad escolar recogidas por medio del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), la violencia en las escuelas persiste. La percepción de violencia en la escuela y su impacto en los resultados de aprendizaje es una problemática vigente, que se analizará en el capítulo siguiente.

¹¹ Véase [en línea] www.siseve.pe.

III. Las violencias en la escuela primaria

Este capítulo aborda el tema de la violencia en el contexto escolar a partir de las percepciones de la comunidad educativa en 15 países de América Latina. El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), realizado en América Latina por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, fue aplicado en: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, México, Paraguay, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay. Se evaluó el aprendizaje para estudiantes de primaria de 3ro y 6to grado en cuatro áreas: matemáticas, lectura, escritura y ciencias (solo 6to grado). Estas mediciones fueron acompañadas por cuestionarios de contexto aplicados a los mismos estudiantes, sus familias, docentes y directores.

Los resultados generales de esta medición confirman que, en la mayoría de los países (10 de 15), los ambientes de mayor violencia en el entorno de la escuela constituyen uno de los factores asociados a un menor rendimiento académico entre los estudiantes (medido a partir de los puntajes obtenidos en la prueba TERCE) (UNESCO, 2016). El objetivo de este capítulo es aprovechar la riqueza de esta información e indagar con mayor profundidad en los tipos de violencias que afectan a los estudiantes de primaria, tanto en la escuela como en el entorno inmediato, con qué factores se asocia la mayor presencia de ambientes violentos y cuáles son las diferencias entre los países. Esta descripción más detallada del problema y la consideración de los contextos nacionales, permitirá tomar decisiones de políticas educativas más adecuadas a cada contexto.

Con el objetivo de resumir la información y hacer más comparables los resultados, se agruparon los 15 países en cuatro grupos, utilizando el porcentaje de gasto público en educación sobre el PIB y el porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años que concluyeron la educación secundaria, además de clasificar los países por la tasa de homicidios, identificando aquellos con un contexto nacional más violento (tasas por sobre 18 por 100.000 habitantes). Estos indicadores permiten establecer contextos nacionales similares y de ese modo no se comparan situaciones muy disímiles y heterogéneas, que es lo que ocurre a nivel de promedios regionales.

La utilización del gasto público en educación como porcentaje del PIB es un indicador de la relevancia que tiene el sector educativo para la política pública del país. A pesar de que los análisis que siguen son de enseñanza primaria, que es la que aborda TERCE y presenta un nivel de cobertura más parejo, se trabaja con el nivel de conclusión de la enseñanza secundaria porque es a este nivel donde se encuentran mayores diferencias de logros educativos entre los países. Es decir, las diferencias en la secundaria son una señal del nivel de desarrollo educativo del país. Por último, el

contexto de violencia general del país, a partir de la tasa de homicidio nacional, se considera relevante dada la importancia que tiene para el tema de análisis.

Los grupos quedaron conformados de la siguiente manera:

- Grupo 1: Chile, Costa Rica y Uruguay (altos logros educativos y violencia baja)

Son los países donde hay un mayor gasto en educación y un mayor porcentaje de jóvenes que concluyen la educación secundaria (a excepción del Uruguay que tiene menor nivel de conclusión de la secundaria), pero con bajos grados de violencia (se excluye Brasil por ser un país con alto nivel de violencia). Uruguay se incluye en este grupo a pesar de los menores niveles de conclusión de la secundaria porque tiene altos niveles de inversión y baja violencia, además de condiciones similares de desarrollo y tamaño con respecto a los otros dos países del grupo.

- Grupo 2: Argentina, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana (logros educativos medios y violencia baja)

Son países que tienen menores niveles de gasto público en educación pero un alto porcentaje de jóvenes concluyen la educación secundaria. En general, los niveles de violencia no son excesivos.

- Grupo 3: Brasil, Colombia, Ecuador y México (logros educativos medios y violencia alta)

Son países que cuentan con niveles de conclusión de la secundaria medios y altos, pero también altos niveles de violencia (con una tasa de homicidios mayor al 18/100.000 habitantes).

- Grupo 4: Guatemala, Honduras y Nicaragua (bajos logros educativos y violencia alta)

Son países donde se encuentra el menor gasto en educación y el menor porcentaje de jóvenes que concluyen la educación secundaria. Además, Guatemala y Honduras tienen altos índices de violencia a nivel nacional y Nicaragua alcanza niveles medios.

A. Principales tipos de violencia que enfrentan los estudiantes de primaria

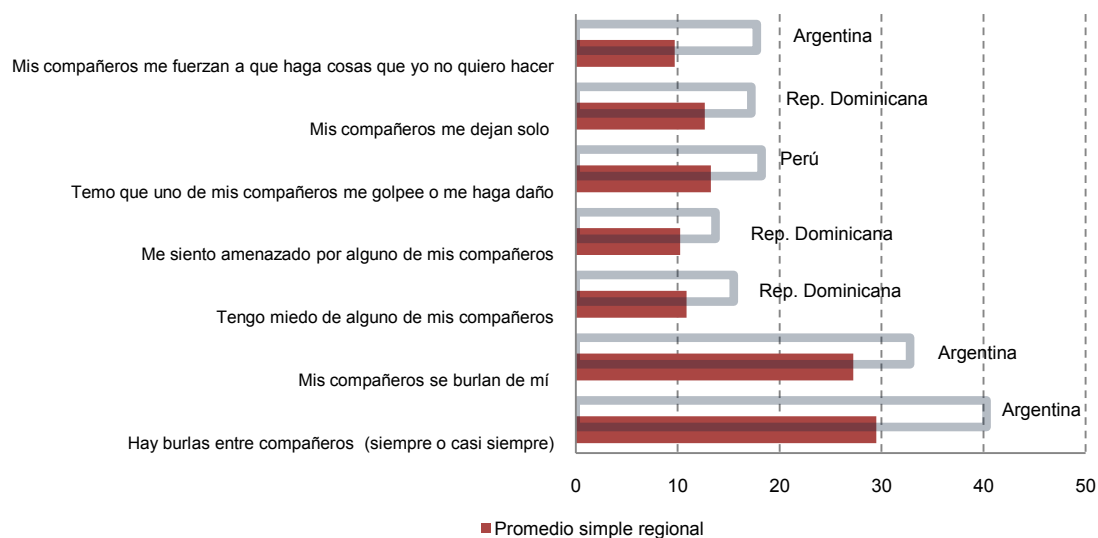
La información disponible a partir del estudio TERCE permite recoger percepciones de los diferentes actores sobre situaciones de violencia que experimentan los estudiantes en el contexto escolar y fuera de ella. Con relación al aula, se recogen las percepciones de docentes y estudiantes; con respecto al entorno de la escuela, se trata de la percepción tanto de familiares de los estudiantes como de los directores de los establecimientos. Es importante destacar que el instrumento tiene ciertas limitaciones en tanto no considera indicadores muy relevantes en relación con temas de violencia sexual, violencia de género y posibles violencias que puedan existir entre la autoridad escolar (docente o directivo) y los estudiantes.

1. Violencia en el aula

Las dimensiones de violencia consultadas con estudiantes y docentes son diferentes entre sí, pero en general recogen percepciones en relación con situaciones de violencia directa en el nivel interpersonal y colectivo, tanto en términos físicos como psicológicos. La percepción del nivel de violencia de los estudiantes tiende a ser menor que la declarada por los docentes, particularmente cuando se alude a su experiencia directa. El tema fundamental detectado por los estudiantes en la región tiene relación con las burlas entre pares. El gráfico 1 muestra el promedio de estudiantes de 6to grado que afirman presenciar situaciones de violencia en el aula. También se destaca aquel país que tiene la percepción más alta para cada indicador. En promedio, alrededor de un tercio de los estudiantes de 6to grado perciben alta frecuencia de burlas en la sala de clases. Esto es consistente también con la cantidad de estudiantes que perciben haber experimentado directamente burlas por parte de sus compañeros de clase. En esta dimensión destaca el caso de la Argentina, donde la

percepción de esta situación de violencia es bastante más alta que para el promedio de países que participan en el estudio.

Gráfico 1
América Latina (15 países): estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013
(En porcentajes)

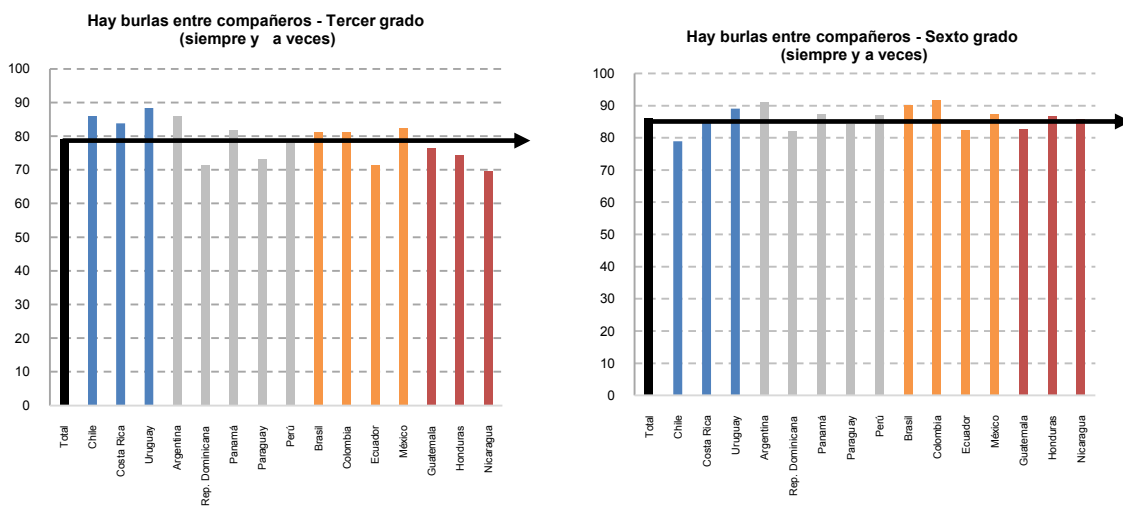


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

La información recogida muestra que para el resto de las situaciones de violencia en la sala de clases, la percepción de experimentar temor o recibir amenazas directas se vive en menor medida. En promedio, alrededor del 10%-13% de los estudiantes declaran sufrir este tipo de situaciones. En la Argentina se destaca nuevamente el caso de *que los compañeros lo/a fuerzan a hacer cosas que no quieren* (18% contra 10% para el promedio). La República Dominicana por su parte, es el país donde los estudiantes señalan en mayor medida que para el promedio de los países, que los compañeros los dejan solos (17% contra 13%), que se sienten amenazados por uno de ellos (14% contra 10%) y que le temen a algún compañero (15% contra 11%). Este es el tipo de violencia que demuestra tener impacto en los aprendizajes (en el caso de ciencias) en este país (véase sección 0). Por último, respecto al temor a ser agredido físicamente por parte de algún compañero, destaca el Perú por sobre el promedio regional (18% contra 13%).

Profundizando en lo reportado por los estudiantes en relación con las burlas, y considerando la percepción ocasional de este comportamiento, se puede observar que es una situación bastante extendida. Como se aprecia en el gráfico 2, tanto en 3ro como en 6to grado, el 79% y 86%, respectivamente, de los estudiantes a nivel regional indican que siempre o a veces *Hay burlas entre compañeros*, destacando Uruguay, Argentina, Panamá, Brasil, Colombia y México con valores sobre estos promedios. Chile muestra una disminución de estos porcentajes para los estudiantes de 6to grado. Los países con porcentajes menores son Guatemala, el Ecuador, la República Dominicana y el Paraguay.

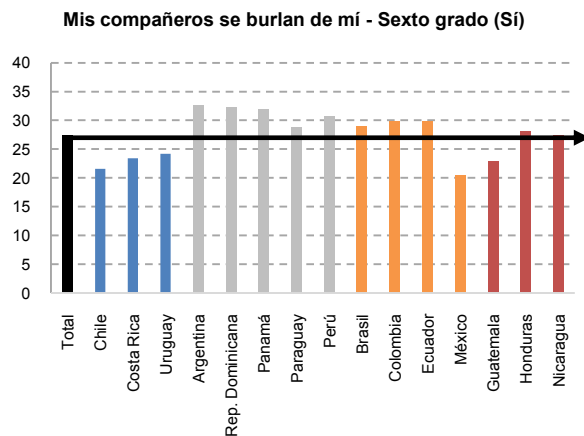
Gráfico 2
América Latina (15 países): estudiantes de 3er y 6to grado que afirman que hay burlas entre compañeros (siempre y a veces), 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

El 26% de los estudiantes de sexto grado de la región indican que *Mis compañeros se burlan de mí*, como se muestra en el gráfico 3. Sobre este promedio destacan los países del segundo grupo (bajo o menor gasto en educación y alta tasa de conclusión de secundaria). Los otros países por encima de este promedio son el Brasil, Colombia y el Ecuador, los cuales son parte del tercer grupo (altos niveles de violencia y alta o mediana cobertura).

Gráfico 3
América Latina (15 países): estudiantes de 6to grado que afirman que “Mis compañeros se burlan de mí”, 2013
(En porcentajes)

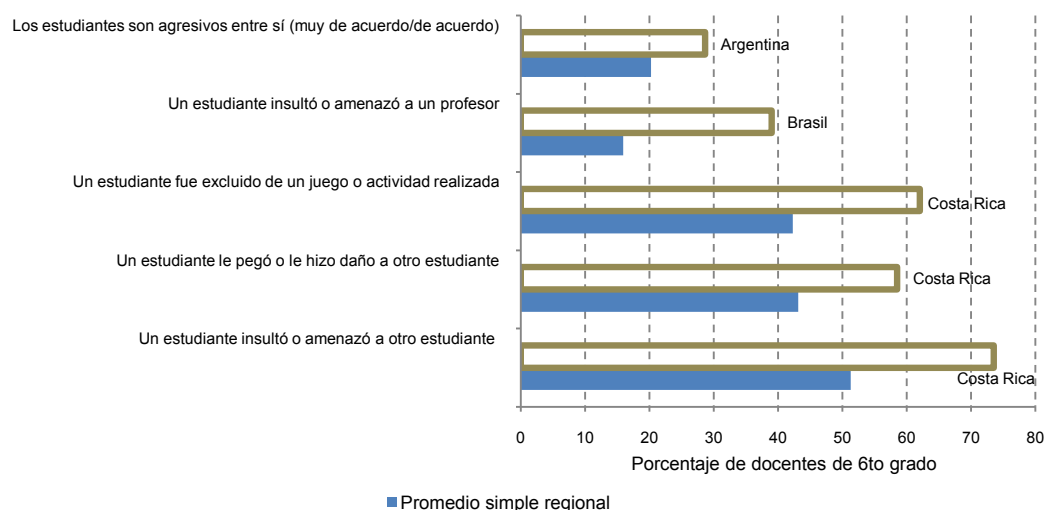


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

A partir del cuestionario aplicado a los docentes también se puede recoger información acerca de la percepción de ambientes de violencia al interior de la sala de clases. En promedio, los docentes destacan situaciones de violencia y conflicto entre pares más que en la relación entre estudiantes y profesores, o ambientes de agresividad más generales (véase el gráfico 4). Más del 40% de los docentes para el promedio de la región percibe que se dan situaciones como que un *estudiante le pegó a otro, lo insultó o se amenazaron*, así como situaciones de exclusión (*dejar solo a un estudiante*). Para todos estos indicadores, destaca la frecuencia con que los docentes de Costa Rica señalan este tipo de conductas (grupo 1).

En promedio, solo un 16% de docentes señala situaciones de violencia de un estudiante hacia un profesor. En el caso del Brasil, este tipo de conducta lo destaca casi el 40% de los docentes que participaron en el estudio. La percepción más general de ambientes con estudiantes agresivos es destacada en promedio por 1 de cada 5 profesores. El porcentaje al respecto de la Argentina es el más alto, lo que es consistente con lo señalado por los estudiantes de dicho país (véase el gráfico 4).

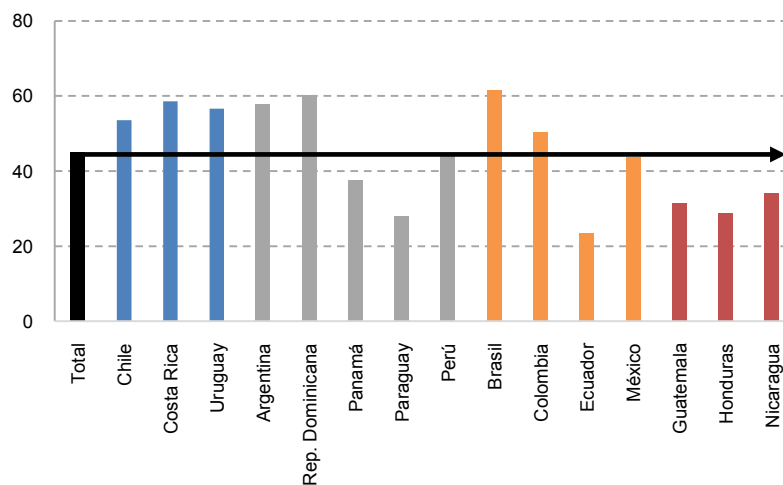
Gráfico 4
América Latina (15 países): docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Al profundizar el análisis a nivel nacional y por cada indicador, se puede observar que en promedio el 42% de los profesores indica que alguna o muchas veces *un estudiante amenazó a otro*. En este caso, los países del grupo 1 (Chile, Costa Rica y el Uruguay), presentan porcentajes superiores al promedio regional, junto con un par de países del grupo 2 (Argentina y República Dominicana) y del grupo 3 (Brasil y Colombia). En el grupo 4, el porcentaje de profesores que señala que esto ocurre en Guatemala, Honduras y Nicaragua es bastante inferior al resto de los países (véase gráfico 5). A partir de ello resulta relevante destacar la percepción claramente más negativa respecto de ambientes violentos en la sala de clases que tienen los docentes de los países del grupo 1 en comparación con la visión de los propios estudiantes. En países con bajos niveles de violencia como los de este grupo, este indicador puede reflejar una mayor desaprobación de los adultos ante conductas violentas en el contexto escolar.

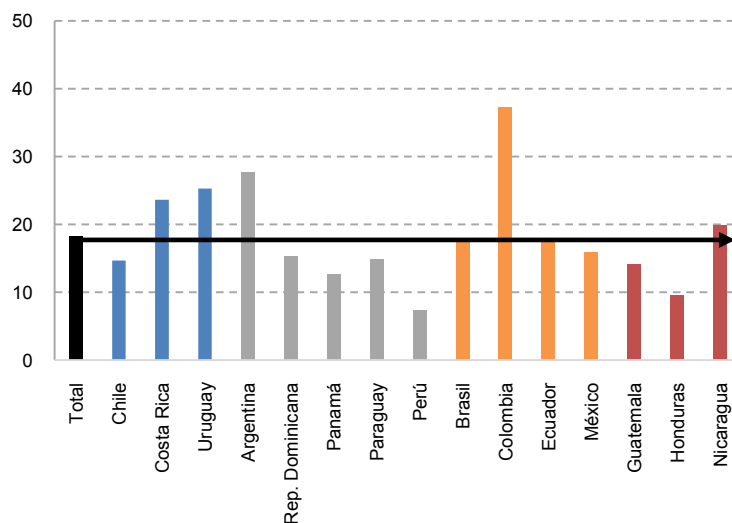
Gráfico 5
América Latina (15 países): docentes de 6to grado que afirman que un estudiante insultó o amenazó a otro estudiante (muchas/algunas veces), 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

El indicador relativo a profesores que están de acuerdo o muy de acuerdo con que *Los estudiantes son agresivos entre sí* (como se señala en el gráfico siguiente) destaca en el caso de la Argentina y Colombia, países que superan considerablemente el promedio regional junto con un par del grupo 1 (Costa Rica y Uruguay) y Nicaragua del grupo 4. Perú y Honduras destacan como los países con menor porcentaje de respuestas positivas a esta pregunta.

Gráfico 6
América Latina (15 países): docentes de 6to grado que afirman que los estudiantes son agresivos entre sí (de acuerdo/muy de acuerdo), 2013
(En porcentajes)

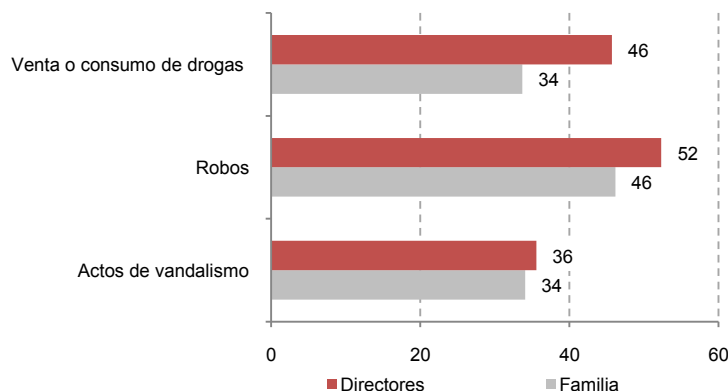


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

2. Violencia en el entorno de la escuela

Las familias y directores de escuelas reportan acerca de indicadores de violencia en el entorno inmediato a la escuela como la probabilidad que exista *venta explícita o consumo de drogas, robos y/o actos de vandalismo en el entorno del barrio*. Al respecto y en general, los directores tienen una percepción más negativa que las familias (véase el gráfico 7).

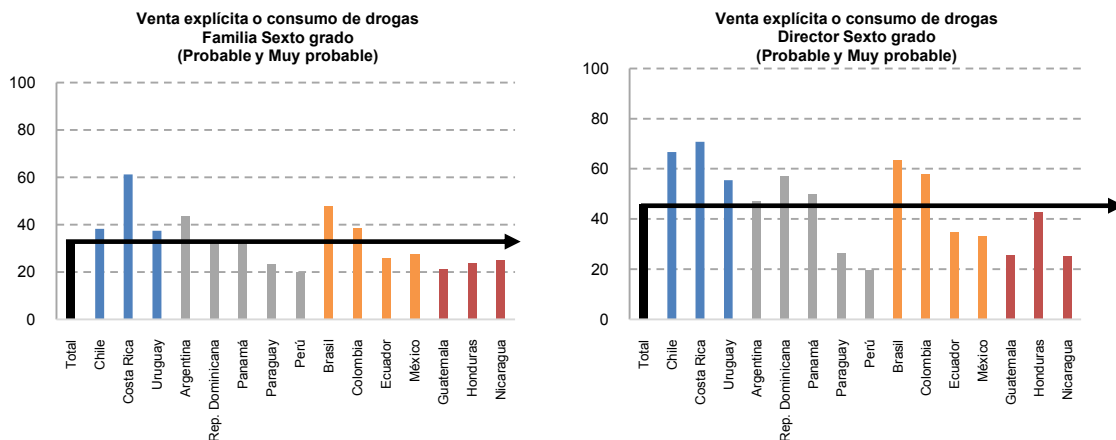
Gráfico 7
América Latina (15 países): es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela, según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado (familia o director de escuela), 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Para el primer caso, ambos actores indican que las actividades relacionadas con drogas son comunes, especialmente los directores (46% percibe que es probable o muy probable que ocurra), comparado con un promedio de 34% en el caso de las familias (véase gráfico 8).

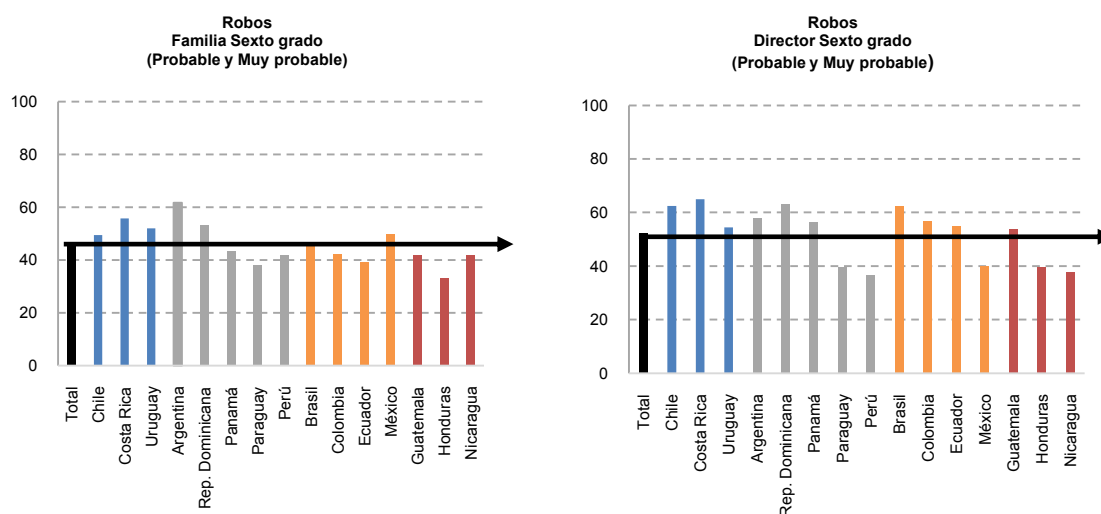
Gráfico 8
América Latina (15 países): es probable o muy probable que se presente venta explícita o consumo de drogas para las familias y directores de estudiantes de 6to grado, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

El foco de violencia identificado con mayor frecuencia por las familias y los directores son los *robos*. Como se aprecia en el gráfico 1, el promedio regional de los directores que indican que esto es probable que ocurra supera el 50%. Nuevamente, destacan por sobre el promedio, países del grupo 1 y la Argentina y la República Dominicana del grupo 2. Solo los directores de países del grupo 3 (Brasil, Colombia y Ecuador) reconocen una mayor probabilidad que ocurran robos en el entorno de la escuela.

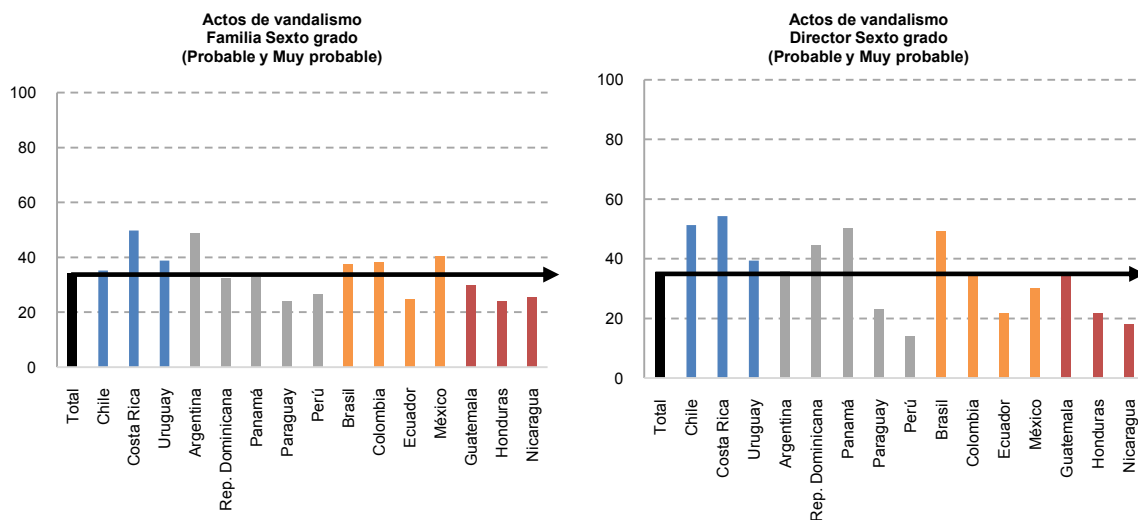
Gráfico 9
América Latina (15 países): es probable o muy probable que hayan robos, para las familias y directores de estudiantes de 6to grado, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Si bien los *actos de vandalismo* son percibidos en menor cuantía, de todos modos son considerados por un tercio o más de los actores como un indicador de violencia del entorno. Con relación a ello, destacan los países del grupo 1 y la Argentina (para el caso de las familias, pero no de los directores). Por su parte, las percepciones de los directores y no las de familias, destacan en el Brasil, Panamá y la República Dominicana (véase gráfico 10). Consistentemente con lo percibido por el cuerpo docente con referencia a la violencia en el aula, y contrario a lo esperado, los países del tercer grupo (dos de los cuales presentan altos índices de violencia a nivel nacional) observan bajos niveles percibidos de violencia en el entorno de la escuela. Cabe preguntarse si este contraste con países como los del grupo 1 (con mejores indicadores generales de educación y de violencia), tendría relación con un mayor nivel de tolerancia subjetiva a situaciones violentas, un elemento cultural perteneciente a un sustrato más profundo del que se puede pesquisar mediante este tipo de instrumentos.

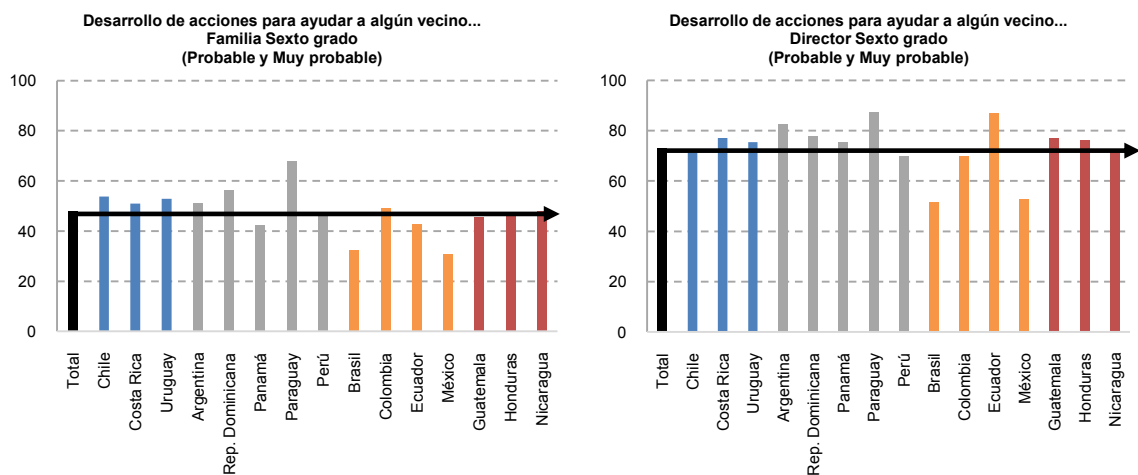
Gráfico 10
América Latina (15 países): es probable o muy probable que hayan actos de vandalismo, para las familias y directores de estudiantes de 6to grado, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Además de las situaciones negativas descritas anteriormente, también se identifican actividades protectoras, como por ejemplo el *desarrollo de acciones para ayudar a algún vecino en problemas*. En el gráfico 11, la percepción de los directores acerca de la probabilidad de que ocurran actividades de este tipo supera a la de las familias de los estudiantes de 6to grado.

Gráfico 11
América Latina (15 países): es probable o muy probable que se desarrollen acciones para ayudar a algún vecino, para las familias y directores de estudiantes de 6to grado, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

B. ¿Quiénes son los que perciben mayores índices de violencia?

Como se plantea al inicio de este documento, la violencia es un fenómeno multicausal que resulta de un complejo entramado de factores de riesgo o posibilitadores en un determinado momento (Soto y Trucco, 2015). A su vez, se planteó que los procesos educativos en los países de la región se han expandido de manera heterogénea, reproduciendo muchas veces las desigualdades sociales de origen en términos de la oferta de espacios educativos de calidad para todos, lo que incluye la posibilidad de educarse en ambientes libres de violencia. Por ello, resulta clave profundizar el análisis sobre las características sociodemográficas de las poblaciones estudiantiles que enfrentan climas más violentos.

Tal como lo ha planteado la CEPAL (2016), existen ciertos ejes que han sido históricamente determinantes en la estructuración de los patrones de desigualdad social en América Latina, los que con frecuencia se entrecruzan y se refuerzan entre sí, afectando en forma particular a determinados grupos de la población en la oportunidad del pleno goce de sus derechos y en sus experiencias de vida. Destacan como ejes estructurantes de la desigualdad, la clase social, el origen étnico y racial, el género y el territorio de origen, además de la etapa del ciclo de vida. A continuación se analizan algunos indicadores asociados a estos ejes y su relación con la violencia experimentada por los estudiantes de primaria.

Cuando se analiza cada uno de los indicadores de violencia en el aula, la asociación con ciertas características sociodemográficas de los estudiantes es bastante consistente y clara. En general, los niños perciben mayores niveles de violencia en el aula que las niñas. Es un fenómeno que ocurre en mayor medida en escuelas urbanas públicas, más que rurales o privadas. La población de estudiantes en situación de trabajo infantil (es decir población que ya sufre la vulneración de sus derechos) también percibe climas de aula más violentos, así como la población de estudiantes indígenas y la de inmigrantes (para los países en que estas dimensiones de análisis son relevantes).

La asociación con el nivel socioeconómico de los estudiantes (o del promedio de estudiantes de la escuela, en el caso de los docentes) es menos clara. Hay una tendencia, en el caso de los estudiantes, a que aquellos del nivel socioeconómico menor perciban mayores índices de violencia en el aula. En el caso de los docentes (y para algunos países), los de escuelas con mayor nivel socioeconómico destacan los niveles de violencia en aula. Con el fin de observar diferencias es interesante analizar este indicador en cada país. Esta aparente inconsistencia nos habla, en primer lugar, que la percepción del clima de aula por parte de un docente puede ser diferente respecto de la experiencia del estudiante. También indica que el tema de la violencia es transversal y afecta todas las clases sociales. Al mismo tiempo se puede pensar que los profesores de escuelas de nivel socioeconómico más bajo, en entornos donde las violencias del entorno están más naturalizadas, perciben el espacio escolar como un lugar más protegido. O, por el contrario, puede aludir a diferencias de empoderamiento entre docentes de distinto nivel socioeconómico, donde reportar situaciones de violencia no pone en riesgo al docente (lo cual no es el caso para docentes en zonas de alta violencia).

Con relación a la violencia del entorno de la escuela percibida por la familia y los directores de escuela, las asociaciones son menos claras. Lo que es consistente con la violencia interna a la escuela, es que en general las escuelas que enfrentan mayores índices de violencia externa son urbanas. Tal y como ocurre en el caso de los docentes, las familias y directores de escuelas de mayor nivel socioeconómico perciben mayores niveles de violencia. La evidencia respecto de la dependencia de la escuela es mixta, ya que en algunos países se trata de escuelas públicas y en otras privadas. Las familias tampoco evidencian tendencias consistentes en relación con el sexo del estudiante o su situación laboral. Un elemento interesante, que se contrapone a lo que reportan los estudiantes respecto de sus experiencias, es que las familias de niños indígenas y de inmigrantes reportan menores niveles de violencia en el entorno. Es decir, este es un eje que viven los estudiantes en su propia interacción y experiencia escolar, no traspasando necesariamente al ambiente más general donde se insertan. Este es un hallazgo que remite a los altos niveles de discriminación que pueden existir al interior del espacio escolar, que no son manejados adecuadamente por algunas

escuelas, volviendo las relaciones entre pares muy agresivas hacia los niños y niñas por su origen étnico o territorial. A continuación, estas asociaciones se detallan por país.

Características de estudiantes y escuelas que viven mayor violencia en el aula

En el cuadro 3 se detallan las características de los estudiantes que perciben mayores niveles de violencia. En prácticamente todos los países, el sexo del estudiante es una característica central. Aun cuando otros informes reportan y denuncian la violencia de género en las instituciones educativas, los resultados de TERCE parecieran apuntar a que las violencias afectan en mayor medida a los varones¹². A excepción de la Argentina, la República Dominicana y el Uruguay, donde no hay una clara asociación, en el resto de los países los varones perciben aulas más violentas. Esta asociación entre los varones y conductas violentas se mantiene y acentúa a lo largo del ciclo de vida y vemos cómo por ejemplo entre los jóvenes y en la temprana adultez (15 a 44 años) la violencia representa el principal problema que contribuye a su carga de morbilidad (Trucco y Ullmann, 2015), afectándolos en tanto víctimas y como victimarios. En consecuencia, abordar el tema de la violencia y lo que representa en términos de la valoración cultural de la masculinidad es esencial desde los primeros años y en ello la escuela tiene un rol de vital importancia. En un contexto donde los roles tradicionales masculinos están en crisis y cambiando, las conductas violentas representan un espacio de dominación que viene a llenar un vacío en términos de valoración y sentido social para los varones.

A pesar de que hay algunas excepciones, existen tres características bastante consistentes entre los países y que forman una constelación de factores de exclusión y vulnerabilidad asociada a la percepción de mayores niveles de violencia en el aula: estudiantes de nivel socioeconómico bajo), de escuelas públicas y en situación de trabajo infantil. Para la mayor parte de los países este es un fenómeno urbano (véase cuadro 3).

En el caso de la percepción por parte de los docentes, como se aprecia en el cuadro 4, aquellos más pesimistas respecto a climas violentos al interior de la escuela coinciden con los estudiantes al ser predominantemente (con algunas excepciones) de escuelas públicas y urbanas. Como se planteó anteriormente para la mayoría de los países, son los docentes de escuelas de nivel socioeconómico alto quienes observan una situación más negativa respecto a la violencia. Esta aparente contradicción refleja, por una parte, que la violencia es un fenómeno transversal con diversas representaciones e impactos que recorre a todas las clases sociales. Pero, por otra parte, también puede indicar una menor tolerancia al fenómeno por parte de docentes que trabajan en escuelas de mayor nivel socioeconómico y por eso existe una percepción más marcada.

¹² Estos resultados pueden deberse a limitaciones de la misma encuesta que no consulta en torno a los tipos de violencia que afecten más a las niñas.

Cuadro 3
América Latina (15 países): características sociodemográficas asociadas a estudiantes que indican presenciar mayor nivel de violencia en el aula de clases^a

Pais\Factores	Niña	Niño	Inmigrante	No inmigrante	Indígena	No indígena	Trabaja	No trabaja	Socioeconómico alto	Socioeconómico bajo	Público	Privado	Urbano	Rural
Chile		X					X			X	X			
Costa Rica		X					X			X			X	
Uruguay							X			X	X		X	
Argentina			X				X				X		X	
Rep. Dominicana							X			X				
Panamá		X	X		X					X	X			
Paraguay		X	X				X			X	X			
Perú					X		X			X	X			
Brasil										X	X		X	
Colombia		X								X	X		X	
Ecuador		X					X		X	X	X			
México		X					X			X	X			
Guatemala		X			X		X			X	X			X
Honduras		X			X		X			X			X	
Nicaragua		X			X		X		X			X	X	

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

^a La X indica una asociación estadísticamente significativa entre la característica del estudiante y su percepción de violencia en el aula, medida a partir de una regresión simple.

Cuadro 4
Características de las escuelas en que los docentes indican presenciar mayor nivel de violencia en la escuela^a

Pais\Factores	Socioeconómico alto	Socioeconómico bajo	Público	Privado	Urbano	Rural
Chile	X				X	
Costa Rica	X		X			
Uruguay			X		X	
Argentina	X			X	X	
República Dominicana			X			
Panamá	X				X	
Paraguay				X	X	
Perú						
Brasil			X		X	
Colombia	X		X		X	
Ecuador						
México	X					X
Guatemala	X			X	X	
Honduras						
Nicaragua					X	

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

^a La X indica una asociación estadísticamente significativa entre la característica de la escuela y la percepción del docente sobre la violencia en el aula, medida a partir de una regresión simple.

Estudiantes y escuelas con entornos más violentos

Cuando se abordan las percepciones acerca del nivel de violencia existente en el entorno inmediato a la escuela, asociado a temas de drogas, robos y actos de vandalismo, la vinculación con características de los estudiantes es menos clara y varía entre los países. El único elemento que es consistente para todos los países y también con la presencia de indicadores de violencia interna, es que esto ocurre en mayor medida en escuelas urbanas.

Al igual que en el caso de la violencia en el aula, las familias de un estudiante varón tienden a percibir mayores índices de violencias del entorno. Sin embargo, esta relación se revierte para el caso de los países del grupo 4 (también para Panamá y Ecuador), donde son las familias de niñas las que perciben mayores índices de violencia externa. Asimismo, en oposición a lo que ocurre en el caso de la violencia en el aula, son las familias de estudiantes no inmigrantes y no indígenas las que tienden a percibir mayores niveles de violencia del entorno. Ello, con excepción de Honduras y Nicaragua, donde se mantiene que son las familias de estudiantes indígenas las que perciben mayor violencia externa.

La evidencia respecto a estudiantes en situación de trabajo infantil es más heterogénea. En algunos países, son las familias de los estudiantes que no trabajan quienes perciben entornos menos protegidos y en otros, lo hacen las familias de estudiantes que se encuentran en situación de trabajo infantil. El hecho de que los niños trabajen implica en sí mismo una vulneración de sus derechos, por lo que probablemente son niños que viven en condiciones socioeconómicas muy complicadas (de allí, la importancia de controlar los análisis multivariados por ambas variables). Por una mayor consistencia en términos del grupo de estudiantes en situación de trabajo infantil cuyas familias reconocen mayores niveles de violencia en el entorno de la escuela, destaca el grupo 2 de países al que se le suma Chile y el Ecuador (véase el cuadro 5).

Cuadro 5
Características de de los estudiantes cuyas familias indican presenciar mayor nivel de violencia en el entorno de la escuela^a

Pais\Factores	Niña	Niño	Inmigrante	No inmigrante	Indígena	No indígena	Trabaja	No trabaja	Socioeconómico alto	Socioeconómico bajo	Público	Privado	Urbano	Rural
Chile		X					X				X		X	
Costa Rica		X		X				X	X		X		X	
Uruguay		X						X		X	X		X	
Argentina		X							X				X	
República Dominicana		X		X			X			X			X	
Panamá	X			X		X			X		X		X	
Paraguay				X		X	X		X			X	X	
Perú						X	X		X			X	X	
Brasil		X							X		X		X	
Colombia		X				X			X				X	
Ecuador	X						X					X	X	
México						X		X	X		X		X	
Guatemala	X					X			X			X	X	
Honduras	X				X			X			X		X	
Nicaragua	X				X			X		X			X	

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

^a La X indica una asociación estadísticamente significativa entre la característica del estudiante y la percepción de su familia sobre violencia en el entorno escolar, medida a partir de una regresión simple.

La percepción sobre entornos más violentos en el caso de los directores nuevamente es consistente para escuelas urbanas (véase el cuadro 6). En la mayoría de los países, y al igual que en el caso de la percepción de docentes respecto de la violencia interna, los directores de escuelas de nivel socioeconómico alto perciben mayores niveles de violencia en el entorno, a excepción del Ecuador y el Uruguay donde quienes indican altas probabilidades de violencia en el entorno de la escuela son de escuelas de nivel socioeconómico bajo. Este es el único actor de la comunidad educativa donde quienes perciben mayores índices de violencia son en su mayoría directores de escuelas privadas, salvo el Brasil y Colombia, donde los que indican estas situaciones pertenecen a escuelas públicas.

Cuadro 6
Características de las escuelas cuyos directores indican presenciar mayor nivel de violencia en el entorno^a

País\Factores	Socioeconómico alto	Socioeconómico bajo	Público	Privado	Urbano	Rural
Chile	X				X	
Costa Rica	X				X	
Uruguay		X			X	
Argentina	X			X	X	
República Dominicana	X				X	
Panamá						
Paraguay	X			X	X	
Perú	X			X	X	
Brasil			X		X	
Colombia			X			
Ecuador		X		X	X	
México	X				X	
Guatemala	X			X	X	
Honduras				X	X	
Nicaragua					X	

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

^a La X indica una asociación estadísticamente significativa entre la característica de la escuela y la percepción de su director sobre violencia en el entorno escolar, medida a partir de una regresión simple.

En contrapunto con el análisis anterior, es interesante ver quiénes son los que identifican mayores acciones protectoras del ambiente externo a la escuela. Las familias que identifican ambientes con mayores acciones de apoyo entre vecinos tienden a ser de estudiantes de sectores rurales (véase el cuadro 7), en oposición a las familias que perciben mayores niveles de violencia.

Salvo por el caso de Costa Rica y el Perú, los directores de escuelas rurales son también quienes perciben entornos más protegidos por los vecinos (véase el cuadro 8).

Por lo general, las familias que identifican acciones de ayuda entre vecinos tienen hijos varones y son de nivel socioeconómico alto. En la mayoría de los países, corresponde a familias de estudiantes en situación de trabajo infantil y en el grupo 4 son las familias de estudiantes en escuelas públicas. En el resto de los grupos de países la evidencia es más mixta, puesto que en algunos son de escuelas privadas y en otros, públicas. Respecto a las familias indígenas e inmigrantes, la evidencia también es mixta.

Cuadro 7
Características de las familias de los estudiantes que indican presenciar mayor nivel de acciones protectoras en el entorno social de la escuela^a

Pais\Factores	Niña	Niño	Inmigrante	No inmigrante	Indígena	No indígena	Trabaja	No trabaja	Socioeconómico alto	Socioeconómico bajo	Público	Privado	Urbano	Rural
Chile		X		X							X			X
Costa Rica		X					X		X			X		X
Uruguay		X					X		X		X			X
Argentina									X			X		X
República Dominicana		X		X					X					X
Panamá	X			X		X			X			X	X	
Paraguay						X		X	X					X
Perú					X		X				X			X
Brasil		X					X					X		X
Colombia						X	X							X
Ecuador									X		X			X
México			X		X					X		X		X
Guatemala						X			X		X			X
Honduras					X						X			X
Nicaragua		X					X		X		X			X

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

^a La X indica una asociación estadísticamente significativa entre la característica del estudiante y la percepción de su familia sobre acciones protectoras del entorno social, medida a partir de una regresión simple.

Los directores que perciben mayores acciones protectoras en el entorno (por ejemplo, se desarrollan actividades para ayudar a los vecinos) (véase el cuadro 8), en contraposición a la percepción de las familias, tienden a ser de escuelas de bajo nivel socioeconómico y en la mayoría de los países de escuelas públicas (salvo Uruguay).

Cuadro 8
Características de las escuelas cuyos directores indican presencia mayor nivel de acciones protectoras en el entorno social de la escuela^a

Pais\factores	Socioeconómico alto	Socioeconómico bajo	Público	Privado	Urbano	Rural
Chile						
Costa Rica					X	
Uruguay				X		
Argentina			X			X
República Dominicana		X				
Panamá		X	X			
Paraguay			X			
Perú					X	
Brasil		X	X			X
Colombia		X	X			X
Ecuador		X	X			X
México						X
Guatemala		X	X			X
Honduras		X				X
Nicaragua			X			

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

^a La X indica una asociación estadísticamente significativa entre la característica de la escuela y la percepción de su director sobre acciones protectoras en el entorno escolar, medida a partir de una regresión simple.

En síntesis, el análisis presentado permite identificar ciertas características sociodemográficas de la población estudiantil consistentemente asociadas a la percepción de ambientes con mayores niveles de violencia, las que tienden a ser comunes a todos o la mayoría de los países de la región. En este sentido, es posible construir ciertos núcleos de exclusión y vulneración que también se repiten en otros procesos que afectan la experiencia escolar, como es el hecho de ser niños en situación de trabajo infantil, de ambientes urbanos, población indígena o inmigrante que, además de otras exclusiones sociales están enfrentándose a espacios escolares menos protegidos, donde se vive la violencia de manera más significativa. Resulta interesante identificar algunas variables que parecen ser contradictorias según la voz del sujeto que observa la violencia, en particular a lo referido al nivel socioeconómico; nivel socioeconómico bajo cuando es el estudiante que habla de su experiencia y alto en el caso de los adultos que observan el ambiente de aula (docentes) o el entorno escolar (familia y directores).

El fenómeno es transversal, pero se vive y se percibe de modo heterogéneo y probablemente afecta los aprendizajes de los estudiantes de forma diferente. Hay características asociadas que además varían por país. Dado que las interpretaciones de estos datos varían acorde con los contextos nacionales y sus contextos sociopolíticos, resulta evidente la necesidad de continuar analizando, en futuros estudios, los efectos de los contextos violentos en los aprendizajes que construyen los estudiantes (para detalles a nivel nacional referirse a fichas de por país en el anexo 2).

C. Relación entre ambientes violentos y aprendizajes escolares

Como se describió al inicio de este documento, el hecho que niños y niñas de primaria enfrenen espacios y entornos escolares violentos vulnera su derecho a crecer y desarrollarse en espacios libres de violencia. Además, diversos estudios han demostrado que ambientes violentos afectan negativamente los procesos de aprendizaje de niñas y niños en la escuela. Lo más importante es que este tipo de ambientes vulneran la oportunidad de contar con un espacio escolar protegido, cuyo propósito esencial es formar a personas íntegras, capaces de participar como ciudadanos en sociedades democráticas y abordar los conflictos de manera pacífica. Cuando existe una institución escolar que no es capaz de crear espacios de convivencia pacífica, la medición estadística de la asociación entre percepciones de presencia de violencia y resultados académicos solo captura algunos de los efectos nocivos posibles en los procesos de enseñanza.

Para analizar esta relación se trabajó con modelos estadísticos multivariados considerando los valores plausibles y los pesos replicados en las pruebas TERCE. Se incluyeron diversos factores de control tomando en cuenta las características sociodemográficas asociadas al fenómeno de la violencia descritas en la sección previa. Las variables de control consideradas fueron sexo (niña-niño), trabajo infantil (trabaja o no), índice de nivel socioeconómico del estudiante y de escuela, pertenencia a un grupo indígena (pertenecer a un grupo indígena o no en los países que cuentan con esta información), inmigrante (población inmigrante o no), dependencia escolar (público y privado) y zona geográfica de la escuela (urbano y rural). Para indagar exploratoriamente acerca de los posibles efectos en el rendimiento académico, en una primera etapa se trabajó con regresiones simples y en una segunda, con modelos multinivel o de análisis jerárquicos.

El cuadro 9 resume los coeficientes significativos obtenidos sobre el puntaje en cada asignatura para cada modelo de regresión simple univariado (a nivel nacional) con errores estándar robusto, donde se considera solo un tipo de violencia y las variables de control relevantes en cada país. Es decir, los números en el cuadro indican cómo bajan los puntajes en lectura, ciencias y matemáticas, según los distintos tipos de violencia por país cuando los efectos de los otros factores sociodemográficos, que se asocian a los resultados de aprendizaje, se mantienen constantes. El cuadro 9 muestra los coeficientes significativos obtenidos para los distintos modelos utilizando solo una variable que mide la violencia interna o la externa declarada por los distintos actores y además la promediada a nivel de escuela. Como se puede ver, no todos los tipos de violencia identificados por este instrumento tienen un efecto medible estadísticamente sobre los resultados académicos. Además, el fenómeno parece tener una mayor relación con los resultados de los estudiantes de algunos países y no en todos.

La violencia en aula declarada por los estudiantes, tanto en su versión grupal (que refiere fundamentalmente a la percepción de un ambiente de burlas) o personal (que refiere a la percepción de ser víctima de acciones violentas), como al promediar la percepción de violencia en aula de los estudiantes a nivel de escuela, son los factores más asociados con el rendimiento académico (en las tres asignaturas consideradas) y en la mayor cantidad de países. Por ejemplo, si se toma al grupo 1 de países (que en general tienen las mejores condiciones y logros educativos), se puede observar que en Chile y Costa Rica la percepción de violencia en el aula destacada por los diferentes actores se asocia consistentemente con una disminución de los puntajes de los estudiantes en las tres asignaturas medidas por la prueba TERCE. En el Uruguay, en cambio, no se observa esta relación en ninguno de los casos analizados.

El caso más destacable es el chileno, donde la relación es más fuerte (los puntajes se ven reducidos en mayor cantidad) y hay más tipos de violencias que se asocian a disminución de los rendimientos. Cuando se observa, por ejemplo, la asociación con resultados en ciencias, todos los indicadores de violencia se asocian a una baja en rendimiento. La relación más fuerte se da cuando existe un ambiente de aula violento a nivel de escuela; si los estudiantes de una misma escuela declaran mayores niveles de violencia en la sala de clases, su puntaje se ve disminuido en 38 puntos. Esto remite nuevamente a que más que una experiencia individual de un estudiante, este es un fenómeno que interpela a la institución educativa y al modo en que se gestionan las relaciones al interior de la escuela.

Cuadro 9
Coefficientes de regresión simple, considerando cada tipo de violencia y las variables de control,
y su efecto sobre el puntaje de cada asignatura en 6to grado, 2013

País	Violencia grupal aula declarada por el estudiante	Violencia personal aula declarada por el estudiante	Violencia aula declarada por docente	Violencia entorno declarada por la familia del estudiante	Violencia entorno declarada por el director	Violencia aula personal declarada por el estudiante (promedio escuela)	Violencia entorno declarada por la familia del estudiante (promedio escuela)
Prueba de Lectura							
Chile	-7,8	-7,1	-9,3		-3,9	-25,7	
Costa Rica	-5,1	-8,3					
Uruguay							
Argentina	-5,0		-7,5			-15,1	
Panamá			-7,3			-12,0	
Paraguay		-9,2					
Perú	-3,8	-8,3				-13,8	
República Dominicana							
Brasil					-2,9		
Colombia						-27,9	
Ecuador		-5,9	-7,6				
México	-7,7	-10,6				-22,1	
Guatemala		-4,9					
Honduras					-2,2		
Nicaragua							
Prueba de Ciencias Naturales							
Chile	-9,7	-6,9	-14,9	-2,4	-4,7	-38,3	-9,4
Costa Rica	-4,3	-9,0					
Uruguay							
Argentina	-6,0		-7,0			-17,3	
Panamá						-9,9	
Paraguay							

(Cuadro 9 conclusión)

País	Violencia grupal aula declarada por el estudiante	Violencia personal aula declarada por el estudiante	Violencia aula declarada por docente	Violencia entorno declarada por la familia del estudiante	Violencia entorno declarada por el director	Violencia aula personal declarada por el estudiante (promedio escuela)	Violencia entorno declarada por la familia del estudiante (promedio escuela)
Perú	-3,9	-6,1				-10,7	
República Dominicana							
Brasil					-4,4		-7,5
Colombia						-25,2	
Ecuador	-6,5	-7,8				-19,1	-11,7
México	-7,6		-8,4			-19,2	
Guatemala		-6,3					
Honduras		-5,1		-2,0			-5,9
Nicaragua							
Prueba de Matemáticas							
Chile	-6,1		-6,6			-25,3	
Costa Rica	-4,1		-4,6				
Uruguay							
Argentina	-5,2		-6,5			-16,4	
Panamá							
Paraguay							
Perú	-4,8	-4,9				-12,4	
República Dominicana							
Brasil					-4,1		
Colombia							
Ecuador	-5,7	-6,9		-2,4		-19,3	-11,7
México	-8,1	-7,2	-9,5			-20,0	
Guatemala							
Honduras		-6,9	-7,1		-3,4		-7,7
Nicaragua							

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

En lo que concierne a este indicador de violencia en aula promedio a nivel escuela, después de Chile viene Colombia cuyo puntaje en lectura disminuye en 27 puntos y en ciencias 25 puntos, México cuyos puntajes en lectura, ciencias y matemáticas disminuyen en alrededor de 20 puntos y el Ecuador cuyos puntajes de ciencias y matemáticas disminuyen en 19 puntos. Como se observa en el cuadro 9, los efectos varían en cada prueba, para cada indicador y para cada país. Un análisis más pormenorizado por país se presenta en la sección de fichas nacionales en el anexo del documento (véase el anexo 2).

La percepción de violencia en el entorno escolar tiene una asociación de menor intensidad y solo en algunos países con los puntajes en la prueba TERCE de los estudiantes de primaria. Es decir, al menos en esta etapa de la enseñanza, los estudiantes estarían más protegidos al interior de las escuelas de la situación del entorno. Solo en los casos del Brasil, Chile y Honduras, la percepción de los directores de entornos violentos tiende a asociarse en mayor medida con la disminución de resultados académicos.

Luego de esta primera etapa de exploración el análisis estadístico se profundizó utilizando modelos de regresiones multinivel por país. Muchas de las actividades sociales e individuales se encuentran estructuradas de un modo jerárquico, esto quiere decir que el modo en que las actividades se desarrollan o sus resultados se asocian tanto a características de la persona que las realiza, como de la institución/organización social en la que ocurren. Un ejemplo clásico es el que se refiere a los datos estructurados en el sistema educacional, donde los “estudiantes” están anidados en una unidad conocida como “clase” y la clase está anidada en una unidad conocida como “escuela”. Por lo mismo, los análisis de resultados académicos obtenidos por pruebas estandarizadas tienden a analizarse por medio de modelos lineales jerárquicos, también conocidos como modelos multiniveles. A través de este procedimiento, es posible superar el tradicional análisis estadístico de tipo correlacional para abordar, sistémicamente, los distintos niveles que inciden en los logros educativos; en este caso, considerando las características sociales de los estudiantes a nivel individual anidados en las características a nivel escuela (véase el anexo metodológico).

A continuación se presentan los resultados obtenidos en los modelos multinivel de dos niveles donde se mide el efecto que presentan los indicadores de violencia seleccionados por país (según los hallazgos de las regresiones simples) sobre puntajes de los estudiantes de 6to grado en lectura, ciencias y matemáticas. Los modelos fueron construidos utilizando en el nivel 1 la violencia reportada por los estudiantes y en el nivel 2 (escuela), la violencia reportada por los profesores, familia o directores. El gráfico 13 muestra solo aquellos coeficientes de los indicadores de violencia que resultaron estadísticamente significativos al 5% y al 10%, por país y por asignatura (véase el anexo para el detalle de los resultados de los modelos por país).

El gráfico 14 muestra los resultados del modelo multinivel por grupos de países, incluyendo solo aquellos donde existe una asociación observable de la violencia con los puntajes de los estudiantes de 6to grado. Solo en el caso del grupo 3 (aquellos países con altos índices de violencia a nivel nacional y altos logros educativos), todos los países presentan una asociación significativa entre estas variables. Sin embargo, los tipos de violencia que se relacionan con los procesos de aprendizaje son diversos y heterogéneos entre ellos y entre todos los países en general. Algunos de los hallazgos más generalizables son consistentes con aquellos encontrados en la primera etapa de análisis. En primer lugar, el tipo de violencia que resulta en una asociación más importante con los puntajes en las distintas asignaturas y en la mayor cantidad de países es aquel denominado violencia en el aula, percibido por los estudiantes a nivel promedio de la escuela. Es decir, es una aproximación a situaciones escolares con climas de aula violentos, los que afectan más los aprendizajes en términos negativos e implica a organizaciones escolares que no han podido promover una convivencia positiva de estudiantes de primaria. Estos resultados son especialmente destacables para los casos de Chile, Colombia y el Ecuador.

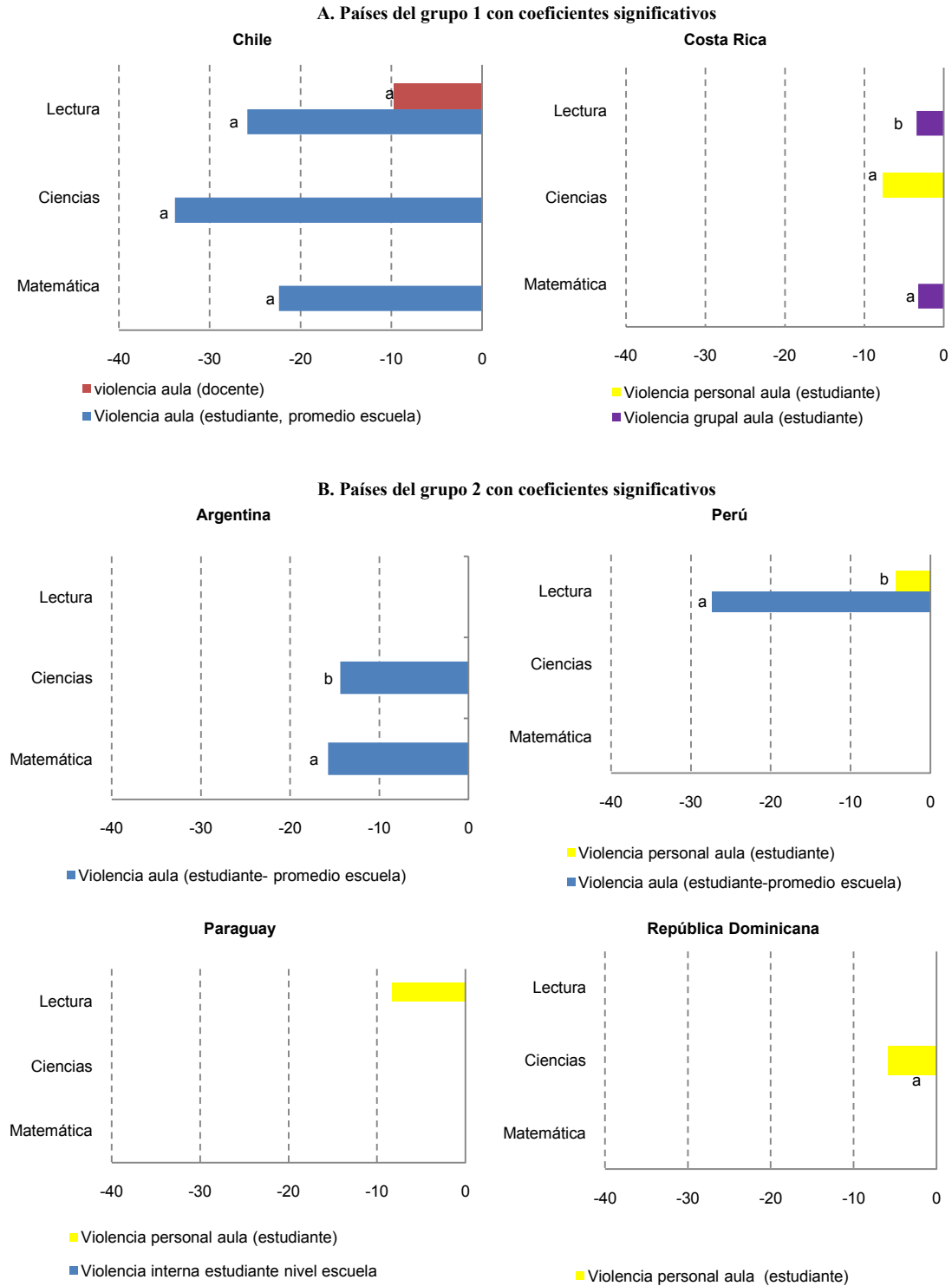
Consistente con los resultados de la primera etapa (regresiones simples), en el caso de los países del grupo 1, en el Uruguay no se observa una asociación de la violencia percibida con los resultados académicos, a pesar que los estudiantes de este país perciben niveles de violencia similares a los de sus pares en los otros países del grupo. Es decir, el Uruguay es un país que tiene niveles bajos de violencia nacional y de todas formas muestra altos grados de sensibilidad a la violencia en el aula por parte de sus estudiantes, pero ella termina no asociándose a los puntajes en la medición cognitiva.

Por su parte, Chile destaca por ser uno de los países con mayor asociación de la violencia y los aprendizajes. En este caso, el ambiente de aula violento es el más relevante, especialmente el percibido por los estudiantes, que se vincula a una reducción de más de 20 puntos en los resultados de lectura y matemática y en 33 puntos en los de ciencias. Las prácticas pedagógicas de ciencias en la escuela primaria chilena privilegian el trabajo en pequeños grupos de estudiantes. En este sentido, un estudiante que se siente excluido podría aprovechar menos o incluso sentirse a disgusto en las clases de ciencias, afectando así la calidad de los aprendizajes que construye. La violencia en aula detectada por los docentes se relaciona con una disminución del puntaje de lectura en 9 puntos. Además, todas estas relaciones son estadísticamente muy robustas (con errores estándar menores al 5%).

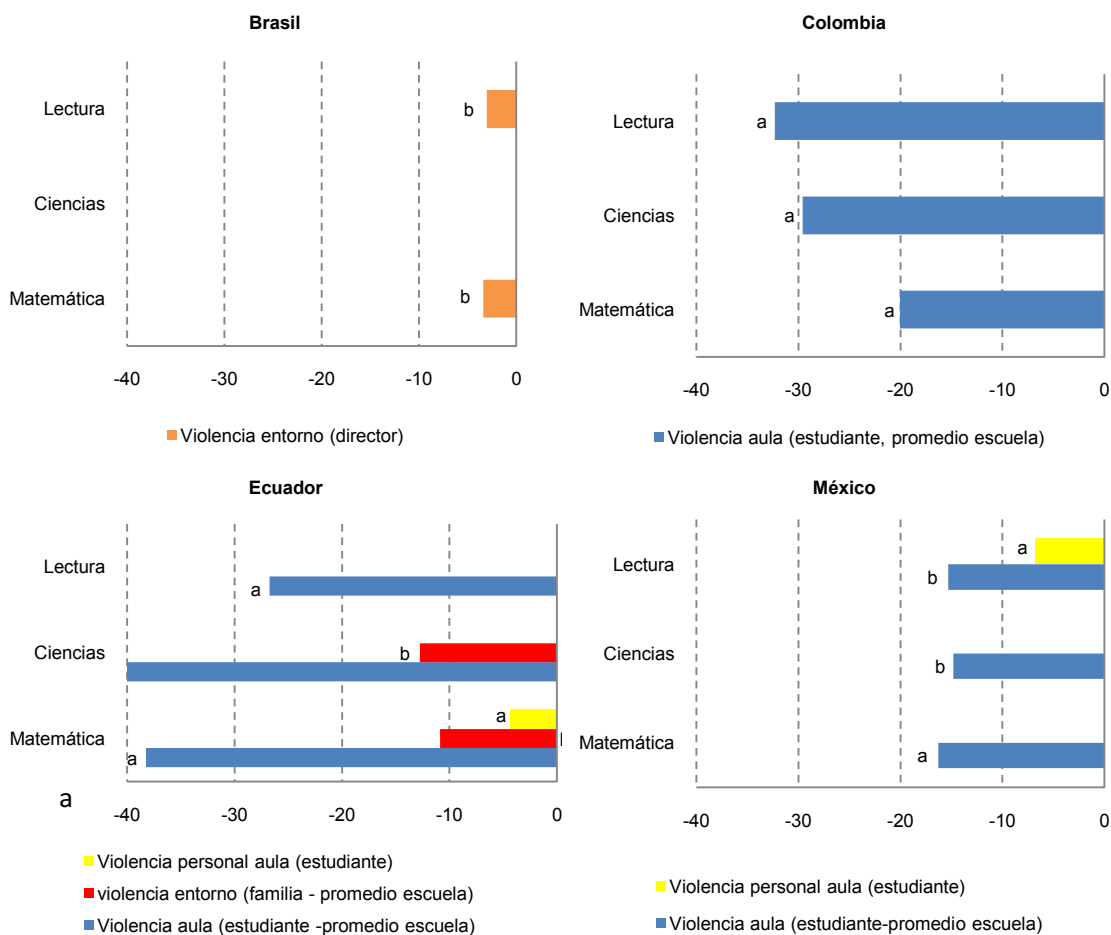
Costa Rica, que es un país que destaca por la alta percepción de violencia por parte de sus docentes (véase el gráfico 4), no presenta una vinculación de esa dimensión con los resultados académicos de sus estudiantes. Ello sugiere que es un tema que se relaciona más con una baja aceptación de la violencia por parte del personal adulto de la escuela, pero que no parece intervenir negativamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, se observa una asociación, aunque a niveles bastante menores que los de Chile en la percepción de cada estudiante, de violencia dirigida hacia ellos o ellas, o a nivel de su sala de clases, y su puntaje en la prueba TERCE. La violencia grupal (presencia de burlas) reduce los resultados de lectura y matemática en alrededor de 3 puntos. La percepción de violencia personal dirigida al propio estudiante reduce por su parte los resultados de ciencias en casi 8 puntos.

Entre los países del grupo 2, en Panamá no se observan asociaciones de la violencia con los aprendizajes. En el resto de los países existen relaciones entre aquellos indicadores de violencia percibidos por los estudiantes a nivel individual y sus resultados. En el caso de la Argentina y el Perú, destaca el indicador de violencia de grupo percibido por los estudiantes (nivel individual), y la reducción asociado de los puntajes TERCE. En la Argentina, los resultados en ciencias y matemáticas se reducen en alrededor de 15 puntos cuando el estudiante percibe altos niveles de violencia entre pares, mientras que en el Perú el puntaje en lectura baja 27 puntos. También en este grupo de países destaca el indicador de violencia en aula dirigida al estudiante (personal). Aunque es una asociación de menor intensidad, en el caso del Paraguay el puntaje de lectura disminuye en alrededor de 7 puntos, en el Perú disminuye 5 puntos y en la República Dominicana ocurre lo mismo en el caso de ciencias. Cabe recordar, que la República Dominicana es un país donde el porcentaje de estudiantes que percibe este tipo de violencia en el aula es mayor que para el promedio de países (ver gráfico 12). También destaca por su parte, en la Argentina, la proporción de estudiantes que identificaba la presencia de violencia grupal en el aula (burlas entre pares), que es aquello que está asociado negativamente de manera más relevante con los aprendizajes en este país.

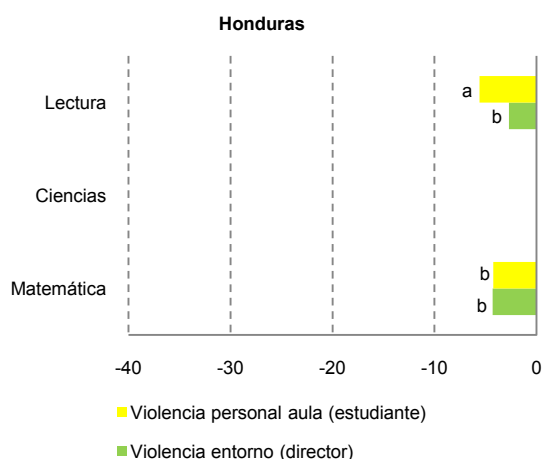
Gráfico 12
Coefficientes significativos para indicadores de violencia seleccionados (coeficientes significativos al 5% y 10%) y su efecto sobre los rendimientos en lectura, matemática y ciencias, estudiantes de 6to grado, 2013



C. Países del grupo 3 con coeficientes significativos



D. Países del grupo 4 con coeficientes significativos



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

^a Coeficientes significativos al 5%.

^b Coeficientes significativos al 10%.

Pasando al grupo 3 de países, se puede observar una asociación relevante de la violencia con los aprendizajes en todos ellos, pero de manera diversa. El factor común es nuevamente el indicador de violencia grupal en el aula identificado por el estudiante. En el Ecuador, Colombia y México (en ese orden) se observan reducciones importantes de los resultados en todas las asignaturas cuando el índice de violencia grupal es alto. El Ecuador es el país donde más se reducen los resultados en las pruebas con la presencia de violencia (baja más de 40 puntos en ciencias y casi 40 puntos en matemática). Tanto en el Ecuador como en México, al igual que los países del grupo 2, además se observan impactos más moderados en el caso de la violencia personal a nivel del estudiante pero menores a 10 puntos.

En este grupo de países es relevante destacar que surgen casos donde la violencia del entorno también tiene un impacto en los procesos de aprendizaje. El Ecuador es el único país donde la percepción de violencia que tienen las familias en promedio a nivel escolar sobre altos índices de violencia en el entorno, se vinculan con una reducción de los puntajes de las pruebas de ciencias y matemática (10 y 12 puntos, respectivamente). Por su parte, el Brasil, país con entornos urbanos violentos muy altos a nivel mundial, es de los pocos donde la percepción de violencia en el entorno de los directores de escuela se asocia a menores puntajes en las pruebas de lectura y matemática. Sin embargo, se trata de una asociación de menor intensidad, en la cual los puntajes se reducen en aproximadamente 3 puntos.

El análisis del grupo 4 de países, que incluye a países reconocidos por sus indicadores de violencia (con la excepción de Nicaragua que tiene niveles medios de violencia) y por sus bajos indicadores educativos, sorprende por la leve asociación de la violencia con los resultados académicos de los estudiantes. Solo en Honduras se observan resultados destacables en este sentido, pero de poca intensidad. Este es el único otro país donde la violencia del entorno identificada por los directores muestra una relación con los resultados de la medición de lectura y matemática. La percepción del estudiante sobre acciones violentas dirigidas a su persona (violencia personal en el aula) tiene asociaciones similares y en las mismas asignaturas). En países como Guatemala y Honduras, donde las acciones violentas extremas son parte de la vida cotidiana de las personas y en muchos territorios, además de la pobreza, el Estado tiene una débil presencia, ¿será que el fenómeno de la violencia se transforma en algo naturalizado o que existe un potencial miedo a denunciarla en mediciones como el TERCE? Otra hipótesis a considerar es que en contextos con alta violencia fuera de la escuela es posible que los niños y niñas se sientan más protegidos en la escuela en comparación con sus propias comunidades (entorno escolar) y que, asimismo, los docentes se esfuercen por mantener climas de aula positivos. De esta manera, en comparación con los ambientes que rodean a la escuela, los estudiantes percibirían la escuela como un espacio protegido. Asimismo, los puntajes de estos países ya de por sí fueron más bajos que los puntajes obtenidos por países de los otros grupos. Estas potenciales explicaciones requerirían estudios de caso más profundos, con componentes cualitativos que permitan encontrar respuestas más definitivas.

Asumiendo las restricciones del análisis y de la información disponible, estos resultados aportan evidencia empírica respecto a cómo los ambientes de aula violentos se vinculan con procesos de aprendizaje menos efectivos entre estudiantes de primaria. Es probable que ello remita a espacios escolares con baja capacidad de gestión de las relaciones interpersonales, afectando negativamente la convivencia y los procesos de enseñanza. En la mayor parte de los países de la región, las escuelas primarias parecen estar cumpliendo relativamente bien el rol de refugio en términos de aislar los procesos de aprendizajes de los efectos de entornos violentos. Son aquellas experiencias de violencias que viven los estudiantes de forma directa en sus aulas de clases las que están asociadas con procesos de aprendizaje menos efectivos, particularmente en lo que se refiere a ambientes de aula agresivos.

IV. Conclusiones y recomendaciones

En un sentido amplio, la presencia de violencia en las escuelas, de forma similar a lo que ocurre con la violencia en otros ámbitos, tiene como trasfondo las propias transformaciones sociales que experimenta la sociedad en su conjunto. En otras palabras, la violencia que se refleja y se vive en los centros escolares es un reflejo de la sociedad y sus dinámicas.

Más aún, en la región existen procesos de masificación de la educación que han ampliado de manera considerable la diversidad de la población escolar. La institución escolar, que ha demostrado históricamente ser más conservadora que innovadora, no ha logrado acoger en plenitud algunos de estos cambios. La apertura del espacio escolar hacia grandes diversidades socioculturales ha generado una tensión con la tradición cultural de competencia y discriminación que dificulta la aceptación de las diferencias, la valoración de la diversidad y la convivencia en los establecimientos educativos. Por otra parte, la no aceptación de la diferencia también se expresa entre los propios estudiantes, que imitan comportamientos discriminatorios y violentos que observan en su entorno familiar y social y lo reproducen como violencia directa o simbólica a nivel interpersonal en el espacio escolar (Trucco y Ullmann, 2015).

La resolución violenta de conflictos es un fenómeno bastante extendido en los diversos espacios de interacción social en los países de América Latina. Esto incluye a las instituciones educativas de manera generalizada y afecta a niños y niñas de todas las clases y grupos sociales. El solo hecho de que la escuela o centro escolar se constituya en un espacio de violencias para los estudiantes vulnera su derecho a vivir y crecer en contextos de paz, a aprender y a expresarse libremente. Además, a partir del análisis de la medición TERCE, en este estudio se ha visto que espacios violentos en la escuela se asocian con logros de aprendizaje menos efectivos. Es decir, cuando los niños y niñas se sienten más seguros y protegidos obtienen mejores puntajes de evaluación TERCE y, por el contrario, los aprendizajes que mide TERCE son más bajos en contextos violentos. Aunque los conflictos interpersonales y su negociación sean parte normal del desarrollo entre los niños y niñas de primaria, el rol que asuma la escuela en los procesos de socialización es fundamental. Justamente, en esta etapa del desarrollo se requiere un ambiente escolar propicio para el diálogo y la reflexión así como la mediación de adultos que vayan guiando los comportamientos que son aceptables y aquellos que no responden a la forma aceptada de resolver las diferencias y los conflictos. Se espera que el centro educativo pueda cumplir con ese mandato de formación y resguardo.

A continuación se entregan las principales reflexiones surgidas de este estudio para ser incluidas en la planificación de estrategias y normativas para abordar las violencias en la escuela.

Hacer que las medidas de prevención y respuesta ante la violencia en la escuela se hagan realidad en las aulas

Los ambientes de aula violentos son lo más nocivo para los procesos de enseñanza y aprendizaje. El tipo de violencia que, de acuerdo con el análisis TERCE, parece asociarse de modo más claro con efectos negativos en los procesos de aprendizaje es aquel percibido a nivel generalizado en el aula: tanto las burlas como los ataques personales (percibidos por el promedio de estudiantes en un aula). El estudio ilustró la existencia de diversas acciones que están tomando los Estados para abordar el tema de las violencias en las escuelas desde leyes hasta gran diversidad de acciones programáticas. Muchas de estas iniciativas contemplan principalmente el *bullying* o matonaje escolar dentro de sus consideraciones más importantes, que refiere un tipo de violencia específica que ocurre en forma reiterada hacia un estudiante y no tanto a este hallazgo del estudio (que releva ambientes de aula con problemas de convivencia). Entendemos entonces que este tipo de acciones anti-matonaje son importantes, pero no están siendo suficientes para proteger a los estudiantes y es urgente incluir una mirada más profunda en las políticas educativas de la región. Estas medidas servirán de muy poco si no se hacen realidad en el aula y en los espacios escolares.

En este contexto se recomienda:

- Continuar con los esfuerzos a diferentes niveles para que los espacios escolares y de aula sean espacios protectores.
- Prohibir y eliminar completamente el castigo físico y el maltrato por parte de docentes y todos los funcionarios del sistema escolar.
- Fortalecer la formación docente y de líderes escolares para responder y prevenir la violencia en las aulas y entre estudiantes.
- Desarrollar protocolos de acción y responsabilidades específicas para ser activados en caso de violencia escolar.
- Incluir activamente a las familias en los programas escolares de prevención y atención de la violencia escolar.

Visibilizar las diferencias en los tipos y magnitudes de la violencia escolar para facilitar el diseño de medidas más efectivas

Como se ha mencionado a lo largo del documento, los procesos educativos en los países de la región se han expandido de manera heterogénea, reproduciendo muchas veces las desigualdades sociales de origen en términos de la oferta de espacios educativos de calidad para todos, lo que incluye la posibilidad de educarse en ambientes libres de violencia. Por lo mismo, es importante profundizar el análisis sobre las características sociodemográficas de las poblaciones estudiantiles que enfrentan climas más violentos, teniendo en cuenta aquellos ejes de desigualdad que estructuran las relaciones sociales en América Latina. Al visibilizarlos, pueden tomarse medidas reparatorias y preventivas dirigidas e integradas hacia una visión más amplia de igualdad e inclusión (CEPAL, 2016).

Este documento se hizo la pregunta respecto a si todas las escuelas y estudiantes enfrentan, en los distintos países de la región, el mismo tipo y magnitud de violencia. Responder esta pregunta es relevante tanto para mejorar los contextos educacionales de niños, niñas y adolescentes como para avanzar hacia el diseño de políticas educativas específicas y atingentes a cada contexto.

En este contexto se recomienda:

- Establecer mecanismos de recolección de datos desagregados relacionados con violencia y sus dinámicas, para su análisis y uso en el desarrollo y mejora de los programas y políticas.
- En el mismo sentido, establecer mecanismos de monitoreo y análisis de los potenciales cambios.

- Mejorar la formación de los equipos de apoyo y/o inspección escolar para el uso de los datos sobre violencia y la implementación de los mecanismos de prevención y violencia.

Valorar la diversidad en las escuelas y formar en el respeto a las diferencias personales, sociales y nacionales

Si bien la violencia es extendida, son diversas formas de violencias las que se perciben con diferente grado de intensidad en las distintas poblaciones de la comunidad educativa. Así, los datos relevaron cómo los y las estudiantes de poblaciones discriminadas en las sociedades latinoamericanas, como los inmigrantes e indígenas, perciben mayores niveles de agresión entre pares al interior de las escuelas. Pero la violencia en la escuela no se limita a la experiencia de estos grupos poblacionales exclusivamente, así como no se restringe a escuelas de población más vulnerable. La violencia remite a patrones sociales y culturales de baja aceptación y poca valoración de la diversidad y de agresión hacia aquel que proviene de grupos poblacionales históricamente discriminados. Ello alude, entonces, a factores de discriminación que desbordan histórica y socialmente a la escuela, pero que esta está llamada a transformar en el contexto de desarrollo actual. Por lo tanto, implica una necesidad apremiante de mejorar la gestión y formación de la propia institución educativa en prácticas no discriminatorias y de aceptación, particularmente cuando se aborda el tema con niños y niñas de primaria.

Aparentemente, las acciones que se han tomado en torno al currículo o contenidos de educación para la ciudadanía no alcanzan para terminar con la discriminación tan arraigada en las culturas latinoamericanas. Para formar nuevas generaciones que respeten y valoren la diversidad y para que todos y todas pasen por una experiencia positiva en sus vivencias escolares, se debe reforzar con recursos y herramientas pedagógicas y de gestión de las relaciones humanas. Eso implica que los adultos a cargo cuenten con los recursos y los apoyos de formación, con las herramientas para modelar la práctica y valorar a poblaciones que, en muchos países, han sido incluidas de modo más reciente en el sistema escolar.

En este contexto, algunas sugerencias a considerar son:

- La formación inicial docente debe tener una base axiológica basada en los derechos humanos y los derechos de los niños, que enmarque el rol docente (y de la escuela) como garante del derecho de los niños a aprender en ambientes seguros y protegidos.
- Bajo esa perspectiva, los programas de educación inicial y continua docente debieran incluir explícitamente el tema de la diversidad de manera holística; es decir, tanto en los contenidos como los aspectos pedagógicos y de práctica docente, y de manera propositiva.
- Reconocer y valorar en los instrumentos y programas escolares, incluyendo en las evaluaciones, los aspectos relacionados con la diversidad en las aulas y los ambientes escolares (por ejemplo, incentivos positivos de financiamiento de proyectos escolares que sean inclusivos de poblaciones discriminadas).
- Prohibir explícitamente toda forma de discriminación mientras se promueven y normalizan de manera progresiva estrategias conducentes a la valoración de la diversidad.

Romper con círculos de exclusión

El análisis de los datos TERCE mostró que en la percepción de los estudiantes se reproducen círculos de exclusión que se asocian a mayores niveles de violencia en el aula. Para la mayoría de los países del estudio, los estudiantes de escuelas públicas, de nivel socioeconómico y cultural bajo, y en situación de trabajo infantil, son también quienes perciben niveles de violencia más altos en sus escuelas. Hay que comprender que la situación que viven algunos de estos niños y niñas, especialmente los que trabajan, implican que ya existe vulneración de sus derechos. Por ello la política debiera también abordar la situación de esos núcleos de población con estrategias más integradas que incluyan una mirada sobre el conjunto de situaciones de marginación y vulneración

que les afectan, además de proteger el entorno escolar para permitir que su experiencia educativa se desarrolle de manera positiva en un ambiente libre de violencia.

Tal como lo ha planteado CEPAL (2016), para superar las desigualdades sociales es necesario desarrollar políticas públicas basadas en un enfoque de derechos y con una mirada integral. Para adoptar un enfoque de derechos, los distintos ámbitos de la política deben dialogar en el marco de una estrategia integral de desarrollo que tenga en cuenta la multidimensionalidad de los problemas y esté sustentada por una sólida institucionalidad. La integralidad de las políticas públicas es clave para enfrentar las múltiples desigualdades que se encadenan, entrecruzan y potencian entre sí, y evitar que estas reproduzcan la pobreza y la vulnerabilidad y limiten el ejercicio de los derechos. Un punto clave es coordinar y articular las distintas ofertas y servicios públicos disponibles para esta población.

Algunas de las medidas que los sistemas escolares pueden reforzar son:

- Establecer mecanismos de detección temprana de niños y niñas en riesgo de deserción escolar y fortalecer las estrategias para evitar la deserción durante las transiciones entre niveles educativos.
- Reforzar medidas para erradicar situaciones de trabajo infantil entre los estudiantes de primaria.
- Buscar trabajar y apoyar a estudiantes que muestran comportamientos violentos en el espacio escolar para que, más que castigarlos con la expulsión, modifiquen sus patrones de comportamiento.
- Fortalecer las estrategias de apoyo a las familias, por ejemplo de transferencias sociales que permitan a las familias mayor acceso y permanencia de los niños en las escuelas (monetarias/ alimentación/ transporte).
- Flexibilizar y diversificar las opciones escolares para los niños que son víctimas o hijos de familias víctimas de las violencias de maras y grupos delictivos; y/o migrantes y desplazados.

Generar espacios para una construcción de identidad masculina en positivo

Un tema clave adicional que surge del análisis es la preponderancia masculina en los temas de violencia, que es algo que se repite en otros ámbitos y se acentúa a lo largo del ciclo de vida. Ambientes violentos contra y entre los varones, desde la primaria, hablan nuevamente de ambientes escolares hostiles hacia ellos que luego terminan siendo excluyentes en la secundaria. Como se mencionó anteriormente, la violencia de género (hacia la mujer y por orientación sexual) es un tema que ha sido expuesto de manera importante en otros estudios, pero no surge de este análisis de TERCE. Esto puede remitir por una parte, a una limitación del instrumento de medición, que no incorpora ciertos indicadores más sensibles a los tipos de violencia enfrentados en particular por las niñas; a una normalización de prácticas violentas dirigidas predominantemente hacia las niñas o, bien, que la violencia de género tiende a aparecer en el contexto escolar de una manera más evidente en la adolescencia, es decir, en la escuela secundaria.

De todas formas, es relevante preguntarse acerca de cómo avanzar, con el cuerpo docente, en estrategias de resolución de conflictos con una mirada de género. De esta manera, los varones, que son socializados en roles de género asociados con la agresividad, se pueden involucrar con las niñas y toda la comunidad escolar en la construcción de espacios escolares pacíficos. Con los cambios más globales de la sociedad se hace vital trabajar sobre los valores positivos que puede adquirir una nueva masculinidad que ya no encuentra sostén en sus roles tradicionales. La socialización escolar también tiene una responsabilidad en otorgar ese espacio para una construcción de identidad masculina en positivo.

Así se pueden incluir medidas como las siguientes:

- Fortalecer las medidas para evitar la violencia de género, incluyendo aquella contra la población LGBTI, en la escuela y las comunidades.
- Apoyar mecanismos para que los padres adolescentes no abandonen la escuela y se involucren en los procesos de crianza de sus hijos.
- Combatir los estereotipos de masculinidad asociados con agresión y violencia desde la formación docente, brindándoles estrategias para apoyar el desarrollo de la identidad de género de sus estudiantes desde una mirada de valoración de la diversidad.
- Desarrollar planes de estudio, contenidos y materiales con una visión de equidad de género que reconozca la diversidad y las diferencias sin estereotipos.

Fortalecer las intervenciones en las ciudades, ya que la percepción de violencia es un fenómeno predominantemente urbano

La dimensión urbana de la violencia, con factores facilitadores asociados con la criminalidad y el narcotráfico, es de las más visibles y preocupantes en la región y genera grandes tensiones y dificultades para algunos países (Trucco y Ullmann, 2015). La percepción ciudadana respecto de los niveles generales de inseguridad refleja este problema. De acuerdo con el estudio Latinobarómetro 2015, alrededor del 40% de la población percibe que la seguridad ciudadana de su país es mala o muy mala. Esta percepción tiende a ser mayor entre las personas que habitan en grandes ciudades. De acuerdo con estadísticas de Latinobarómetro 2015, la percepción de la ciudadanía respecto de la presencia de distintas situaciones de violencia (robos, peleas, pandillas) que presencian en su barrio es también mayor entre la población que vive en las ciudades capitales. El análisis de TERCE muestra de qué manera estas mayores tensiones y complejidades de los entornos urbanos impactan negativamente las relaciones y la convivencia al interior de las escuelas.

Entre muchas recomendaciones posibles, algunas acciones a considerar son:

- Fortalecer los lazos de las escuelas y las familias con otras instituciones que proveen de servicios integrales a la infancia para prevenir y apoyar a familias o estudiantes que enfrentan problemas de violencia.
- Crear y facilitar el acceso a programas después de la escuela y en fines de semana que contribuyan a que niños y adolescentes desarrollen competencias ciudadanas y para la paz, promoviendo de esta manera el uso constructivo del tiempo libre.
- Favorecer puentes entre las escuelas, las bibliotecas públicas, centros culturales y deportivos, museos y parques, con una programación constante que ofrezca a niños y adolescentes oportunidades gratuitas de esparcimiento y aprendizaje, convirtiéndose en espacios protectores además de la escuela y en alternativas a la pertenencia a grupos delincuenciales.
- Crear espacios y programas urbanos protectores y propicios a la convivencia, particularmente en los alrededores de las escuelas (clubes deportivos, centros comunitarios y parques, entre otros).
- Trabajar con las autoridades municipales para responder de manera holística a las dinámicas que fomentan la violencia dentro y fuera de la escuela.
- Abrir los espacios escolares a actividades de la comunidad y el barrio, como un espacio positivo de encuentro.

Involucrar a los estudiantes y familias de manera activa en la construcción de espacios de paz

Como se discutió en Trucco y Ullmann (2015), a la hora de diseñar estrategias de intervención que sean efectivas para tratar la violencia escolar, es muy importante considerar al agresor y al agredido como víctimas. Habitualmente, las escuelas tienden a trabajar de manera exclusiva con el estudiante agredido, como si este fuera responsable de ser objeto de violencia por alguna inadecuada adaptación social. Es necesario considerar que las acciones que realiza el agresor, especialmente cuando son niños o niñas de primaria, también suelen responder a un conjunto de factores problemáticos de su propio desarrollo, de imitaciones de su entorno adulto y muchas veces refleja el ser víctima de violencia en otros entornos. Por ello, además de aplicar sanciones, es necesario brindar apoyo y desarrollar recursos personales de manejo de conflictos y aceptación de las diferencias.

Junto con lo anterior, educar al grupo de escolares en su papel protector de la víctima al momento de ser testigos puede ser una estrategia muy efectiva para transformar este tipo de comportamientos en la escuela. Es decir, involucrar a los propios estudiantes en estrategias de mediación y resolución activa de conflictos en el centro educativo es un trabajo que modela prácticas y construye experiencias positivas.

Con la creciente penetración de los dispositivos tecnológicos y la cultura de sociabilidad mediante las redes sociales, hay espacios de violencia que no se restringen al aula y los muros de la escuela. Ello lleva a repensar los temas de convivencia escolar de modo más amplio e incluir a toda la comunidad educativa en procesos de reflexión y de pactos de convivencia entre los diferentes actores que incluyan el espacio virtual. Apoyar estos procesos de reflexión, incorporando a docentes y familias con recursos y herramientas es central. De esta manera se puede aportar al proceso de desarrollo de los estudiantes en ambientes muy dinámicos y en los cuales los valores esenciales de la ética y la ciudadanía son cada vez más válidos.

En este contexto, algunas recomendaciones a considerar son:

- Identificar líderes que logren comunicarse de manera eficaz con niños, niñas y adolescentes para establecer canales más eficaces con el sistema educativo y establecer mecanismos formales para que sus opiniones sean consideradas en los programas y prioridades escolares.
- Identificar programas eficaces de participación de padres y apoderados, tanto en el cotidiano escolar como en los procesos de transición entre niveles escolares de los estudiantes y fortalecerlos.

Bibliografía

- Arcidiácono, M. y otros (2014), “La segregación escolar público-privada en América Latina”, *Serie Políticas sociales*, N°195, (LC/L.3827) Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- BM (Banco Mundial) (2011), *Crimen y violencia en Centro América. Un desafío para el desarrollo*. Departamento de desarrollo sostenible y reducción de la pobreza y gestión económica.
- Bellei, C. y otros (2013), *Situación educativa en América Latina y el Caribe: hacia la educación para todos 2015*. Santiago: CIAE.
- Bond, L. y otros (2001), “Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers”, *BMJ* 232.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2016), *La matriz de la desigualdad social en América Latina* (LC/G.2690(MDS.1/2), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas.
- _____ (2014), *Panorama Social de América Latina 2014*, (LC/G.2635-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas.
- _____ (2012), *Panorama Social de América Latina 2011*, (LC/G.2514-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas.
- _____ (2011), *Panorama Social de América Latina 2010*, (LC/G.2481-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas.
- Cerezo, F. (2006), Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador, *Anuario de Psicología Clínica y de salud*, vol. 2.
- CLAVE (2009), Violencia armada: su impacto en las poblaciones vulnerables desde una perspectiva de derechos, [en línea] <http://resourcecentre.savethechildren.se/library/informe-de-investigacion-violencia-armada-su-impacto-en-poblaciones-vulnerables-desde-una>.
- Corporación Latinobarómetro (2015), [en línea] <http://www.latinobarometro.org/latContents.jsp>.
- Due, P. y otros (2005), “Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries”, *European Journal of Public Health*, vol. 15 (2).
- Elgar, F. y otros (2015), “Structural Determinants of Youth Bullying and Fighting in 79 Countries”, *Journal of Adolescent Health*, vol. 57 (6).
- Eljach, S. (2001), *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*, Panamá: UNICEF-Plan.
- Forero, R. y otros (1999), “Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey”, *BMJ*, 319.
- Freire, P. (1997), “No hay docencia sin discencia”, en P. Freire, *Pedagogía de la autonomía*, México: Editorial Siglo XXI.
- Galtung, J. (1990), “Cultural Violence”, *Journal of Peace Research*, vol.27 (3).

- García, F. y F. Doménech (1997), “Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar”, *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. 1.
- Global Initiative to End of Corporal Punishment of Children (2015), *Progress towards prohibiting all corporal punishment of children in Latin America*, [en línea] www.endcorporalpunishment.org/assets/pdfs/briefings-regional/LA-briefing-May-2015-EN.pdf.
- Guil, R. y J. Mestre (2004), “Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula”, *Revista electrónica Iberoamericana de psicología social*, vol. 2(1).
- Gumpel, T. y H. Meadan (2000), “Children’s perceptions of school-based violence”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 70 (3).
- Henao, J. (2005), “La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención”, *Universitas Psychologica*, vol. 4(2).
- Maturana, H. (2001), “Una mirada a la educación actual desde la perspectiva de la biología del conocimiento”, en H. Maturana, *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Editorial Dolmen.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (1989), *Convención sobre los derechos de los niños*, [en línea] <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.
- Pinheiro, P. S. (2007), *Informe mundial sobre la violencia contra niños y niñas*, Naciones Unidas, [en línea] <http://www.unicef.org/violencestudy/spanish/reports/Chapitre%2001%20%20intro.pdf>
- Rico, M.N. y D. Trucco (2014), “Adolescentes. Derecho a la educación y al bienestar futuro”, *Serie Políticas Sociales*, N°190, (LC/L.3791), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Román, M. y F.J. Murillo (2011), “América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar”, *Revista CEPAL*, N°104, (LC/G. 2498-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Rossetti, M. (2014), “La segregación como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad”, *Serie Políticas Sociales*, N°199 (LC/L.3845), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Secretaría General de las Naciones Unidas) (2006a), *La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas*, [en línea] [http://www.unicef.org/republicadominicana/Estudio_violencia\(4\).pdf](http://www.unicef.org/republicadominicana/Estudio_violencia(4).pdf).
- _____ (2006b), *Las voces de niñas, niños y adolescentes sobre la violencia. Consulta de América Latina en el marco del Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los niños*, [en línea] <http://www.dnicostarica.org/wp-content/themes/sahifa/publicaciones/violencia-hacia-la-ninez-y-adolescencia/consulta-latinoamericana.pdf>.
- Soto, H. y D. Trucco (2015), “Inclusión y contextos de violencia”, en D. Trucco y H. Ullmann (ed.) *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*, (LC/G.2647-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas.
- Trucco, D. y H. Ullmann (ed.) (2015), *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*, (LC/G.2647-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) [en línea] <http://www.cepal.org/es/publicaciones/juventud-realidades-retos-un-desarrollo-igualdad>.
- UNESCO/LLECE (Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación ((2015), *Informe de resultados TERCE. Factores asociados*, Santiago de Chile: UNESCO.
- _____ (2010), *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe – SERCE*, Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2000), *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir con nuestros compromisos comunes*, París: UNESCO.
- UNESCO/UNICEF (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2008), *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*, [en línea] http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf.
- Verlinde, S., M. Hersen y J. Thomas (2000), “Risk factors in school shootings”, *Clinical Psychology Review*, vol. 20 (1).
- Williams, K. y otros (1996), “Association of common health symptoms with bullying in primary school children”, *BMJ*, 313 (17).

Anexos

Anexo1

Metodología empleada

En este anexo se resume la metodología empleada en las distintas etapas de la construcción de los resultados estadísticos del estudio, indicando las variables utilizadas en los descriptivos, los modelos de regresión simple y los multinivel multivariados. Los análisis estadísticos presentados en el capítulo II fueron realizados en 3 etapas. La primera identifica las situaciones de violencia más destacadas por los distintos actores que participan en el estudio TERCE (estudiantes, familias, profesor y director). Esto implicó identificar las preguntas de cada cuestionario con mayor cantidad de respuestas que indicaban que las situaciones planteadas de violencias ocurren o que el actor estaba muy de acuerdo con la sentencia indicada. La segunda etapa fue la construcción de un modelo de regresión simple mediante el cual se identificaron las diferencias entre los distintos grupos comparados individualmente, etapa donde no se combinaron factores. Por último, se resume la metodología empleada en la tercera etapa, en la cual se realizaron modelos estadísticos multinivel multivariados.

1ª Etapa: Análisis descriptivo

Las preguntas utilizadas en los análisis descriptivos como indicadores de violencias se resumen en el cuadro A.1.

Cuadro A.1
Preguntas relacionadas con violencia en los cuestionarios TERCE

Cuestionario	Grado	Preguntas	Opciones de respuesta consideradas
Estudiante	3	¿Hay burlas entre compañeros?	Si - A veces
Estudiante	3	¿Los profesores se molestan con ustedes?	Si - A veces
Estudiante	6	Hay burlas entre compañeros	Siempre - A veces
Estudiante	6	Tengo miedo de alguno de mis compañeros	Si
Estudiante	6	Me siento amenazado por alguno de mis compañeros	Si
Estudiante	6	Temo que uno de mis compañeros me golpee o me haga daño	Si
Estudiante	6	Mis compañeros se burlan de mí	Si
Estudiante	6	Mis compañeros me dejan solo	Si
Estudiante	6	Mis compañeros me fuerzan a que haga cosas que yo no quiero hacer	Si
Profesor	3 y 6	Las relaciones entre los profesores	Muy malas - Malas
Profesor	3 y 6	Las relaciones entre los profesores y el director	Muy malas - Malas
Profesor	3 y 6	Las relaciones entre los profesores y los padres	Muy malas - Malas
Profesor	3 y 6	Las relaciones entre los profesores y estudiantes	Muy malas - Malas
Profesor	3 y 6	Las relaciones entre los estudiantes	Muy malas - Malas
Profesor	3 y 6	Un estudiante insultó o amenazó a otro estudiante	Sucedió muchas veces - Sucedió algunas veces
Profesor	3 y 6	Un estudiante le pegó o le hizo daño a otro estudiante	Sucedió muchas veces - Sucedió algunas veces
Profesor	3 y 6	Un estudiante fue excluido de un juego o actividad realizada por...	Sucedió muchas veces - Sucedió algunas veces
Profesor	3 y 6	Un estudiante insultó o amenazó a un profesor	Sucedió muchas veces - Sucedió algunas veces
Profesor	3 y 6	Los estudiantes son agresivos entre sí	Muy de acuerdo - De acuerdo
Profesor	3 y 6	Los estudiantes muestran respeto por sus compañeros	Muy de acuerdo - De acuerdo

(Cuadro A.1 conclusión)

Cuestionario	Grado	Preguntas	Opciones de respuesta consideradas
Familia	3 y 6	Venta explícita o consumo de drogas	Muy probable - Probable
Familia	3 y 6	Actos de vandalismo	Muy probable - Probable
Familia	3 y 6	Peleas entre los vecinos	Muy probable - Probable
Familia	3 y 6	Peleas con armas	Muy probable - Probable
Familia	3 y 6	Agresiones en que alguien resulte gravemente herido o muerto	Muy probable - Probable
Familia	3 y 6	Robos	Muy probable - Probable
Familia	3 y 6	Invitaciones entre vecinos para compartir o celebrar	Muy probable - Probable
Familia	3 y 6	Instancias para compartir entre los vecinos sobre...	Muy probable - Probable
Familia	3 y 6	Desarrollo de acciones para ayudar a algún vecino...	Muy probable - Probable
Familia	3 y 6	Organización de fiestas, cenas o rifas en que...	Muy probable - Probable
Familia	3 y 6	Intercambio o préstamos de cosas entre vecinos	Muy probable - Probable
Director	3 y 6	Venta explícita o consumo de drogas	Muy probable - Probable
Director	3 y 6	Actos de vandalismo	Muy probable - Probable
Director	3 y 6	Peleas entre los vecinos	Muy probable - Probable
Director	3 y 6	Peleas con armas	Muy probable - Probable
Director	3 y 6	Agresiones en que alguien resulte gravemente herido o muerto	Muy probable - Probable
Director	3 y 6	Robos	Muy probable - Probable
Director	3 y 6	Invitaciones entre vecinos para compartir o celebrar	Muy probable - Probable
Director	3 y 6	Instancias para compartir entre los vecinos sobre...	Muy probable - Probable
Director	3 y 6	Desarrollo de acciones para ayudar a algún vecino...	Muy probable - Probable
Director	3 y 6	Organización de fiestas, cenas o rifas en que...	Muy probable - Probable
Director	3 y 6	Intercambio o préstamos de cosas entre vecinos	Muy probable - Probable

Fuente: Elaboración propia.

2ª etapa: Modelo de regresión simple

Con el objetivo de lograr un grupo de factores que sirvieran para controlar los resultados en los distintos modelos, a partir del análisis descriptivo se determinaron las características sociodemográficas con mayores diferencias estadísticas en relación con los indicadores de violencias. Las variables que se utilizaron para controlar los modelos son las que se muestran en el cuadro A.2.

Cuadro A.2
Factores para controlar los modelos

Nombre variable	Diferencia	Descripción
Nina	Niña- niño	Diferencia de respuestas entre niñas menos niños
Padinmig	Inmig- no inmig	Diferencia de respuestas entre inmigrante menos los no inmigrantes
Madindig	Indig - no indig	Diferencia de respuestas entre indígenas menos los no indígenas
Trabaja	Trabaja - no trabaja	Diferencia de respuestas entre niños que trabajan menos los que no trabajan
Nivel4	Socioeconomico nivel 4 - nivel 1	Diferencia de respuestas entre niños pertenecientes al nivel socioeconómico más alto (nivel 4) menos los del grupo más bajo (nivel 1)
Publico	Publico-privado	Diferencia de respuestas entre niños que asisten a escuelas públicas menos los que asisten a escuelas privadas
Urbano	Urbano - rural	Diferencia de respuestas entre niños que asisten a escuelas urbanas menos los que asisten a escuelas rurales

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, las variables de interés utilizadas en los modelos fueron determinadas gracias al análisis descriptivo anterior. En este se seleccionaron las preguntas relativas a las violencias que contaran con mayor cantidad de respuestas, lo que indica que son las situaciones que más se presentan o suceden para los distintos actores.

Cabe destacar que los resultados de estas regresiones (como valores negativos y positivos significativos) se muestran con una X en los cuadros 3 al 8 del capítulo II, y se refieren a la fórmula indicada en la columna *diferencia* del cuadro A.2. Los factores finalmente utilizados para medir la violencia de acuerdo a la percepción de cada actor, fueron contruidos a partir de las preguntas seleccionadas de la etapa 1, detalladas en el cuadro A.1. Esto se realizó mediante una escala sumativa, donde a mayor cantidad de ocurrencia, aumenta el valor del índice.

Los modelos de regresión simple fueron realizados en SPSS mediante macros especiales creadas por PISA para el correcto análisis de estos datos utilizando muestras complejas y pesos replicados. Estas macros permiten al usuario realizar diversos análisis considerando la estructura adecuada de los datos; para este reporte se utilizaron los 100 pesos replicados y los 5 valores plausibles para modelar los factores solicitados, lo que es fundamental para obtener los errores estándar adecuados.

Cuadro A.3
Índices creados para medir violencia interna y externa

Nombre de variable	Índices	Preguntas incluidas	Definición del índice en cada pregunta
INTERNA1	Índice de violencia aula grupal - estudiante	- Hay burlas entre compañeros - Mis compañeros se burlan de mí	1-Nunca o casi nunca/No 2-A veces 3-Siempre o casi siempre/Si
INTDIRE1	Índice de violencia aula directa - estudiante	- Tengo miedo de alguno de mis compañeros - Me siento amenazado por alguno de mis compañeros - Temo que uno de mis compañeros me golpee o me haga daño - Mis compañeros me fuerzan a que haga cosas que yo no quiero	0-No 1-Si
EXTERNA1	Índice de violencia entorno - familia	- Venta explícita o consumo de drogas - Actos de vandalismo - Robos	1-Muy poco probable 2- Poco probable 3-Probable 4-Muy probable
INTERNA2	Índice de violencia aula - docente	- Un estudiante insultó o amenazó a otro estudiante - Los estudiantes son agresivos entre sí	1-No sucedió/Muy en desacuerdo 2-Sucedió algunas veces/En desacuerdo-De acuerdo 3-Sucedió muchas veces/Muy de acuerdo
EXTERNA2	Índice de violencia entorno - director	Venta explícita o consumo de drogas Actos de vandalismo Robos	1-Muy poco probable 2- Poco probable 3-Probable 4-Muy probable
MINTERNA1	Índice de violencia aula – estudiante / promediado por escuela	Promedio de INTERNA1	
MEXTERNA1	Índice de violencia entorno- familia /promediado por escuela	Promedio de EXTERNA1	

Fuente: Elaboración propia.

3ª Etapa: Modelos multinivel multivariado

Para cada país se utilizaron distintas variables para modelar la asociación de las violencias con el aprendizaje. Dado que todos mantenían la misma base de variables de control, solo a algunos países se agregaron las variables de pertenencia indígena e inmigrante. A continuación, se detalla el modelo utilizado para cada país y cuáles fueron las variables incluidas.

Modelo general utilizado

$$y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}TRABAJA_{1ij} + \beta_{2j}NINA_{2ij} + \beta_{3j}ISECF_{3ij} + \beta_{4j}PADINMIF_{4ij} + \beta_{5j}MADINDIG_{5ij} \\ + \beta_{6j}INTERNA1_{6ij} + \beta_{7j}INTDIRE1_{7ij} + \beta_{8j}EXTERNA1_{8ij} + e_{ij}$$

$$\beta_{0j} = g_{00} + g_{01}MISECF_{1j} + g_{02}URBANO_{2j} + g_{03}PUBLICO_{3j} + g_{04}INTERNA2_{4j} + g_{05}EXTERNA2_{5j} \\ + g_{06}MINTERNA_{6j} + g_{07}MEXTERNA_{7j} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = g_{10} + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = g_{20} + u_{2j}$$

$$\beta_{3j} = g_{30} + u_{3j}$$

$$\beta_{4j} = g_{40} + u_{4j}$$

$$\beta_{5j} = g_{50} + u_{5j}$$

$$\beta_{6j} = g_{60} + u_{6j}$$

$$\beta_{7j} = g_{70} + u_{7j}$$

Cuadro A.4
Variables incluidas en los modelos multivariados por país

Pais	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	Ecuador	Guatemala	Honduras	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	República Dominicana	Uruguay
Nivel estudiante	Estudiante trabaja	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Sexo del estudiante	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Nivel socioeconómico del estudiante	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Estudiante es inmigrante	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-
	Pertenencia a pueblo indígena	-	-	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-
	Índice de violencia grupal aula	-	-	-	-	X	-	-	-	X	X	-	-	X	X
	Índice de violencia personal aula	X	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-	X	X	X
Índice de violencia entorno	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Nivel escuela	Nivel socioeconómico de la escuela	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Escuela urbana	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Escuela publica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Índice de violencia aula- docente	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Índice de violencia entorno - director	-	X	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
	Índice de violencia aula escuela (estudiantes)	X	-	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	-
	Índice de violencia entorno de la escuela (familias)	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2

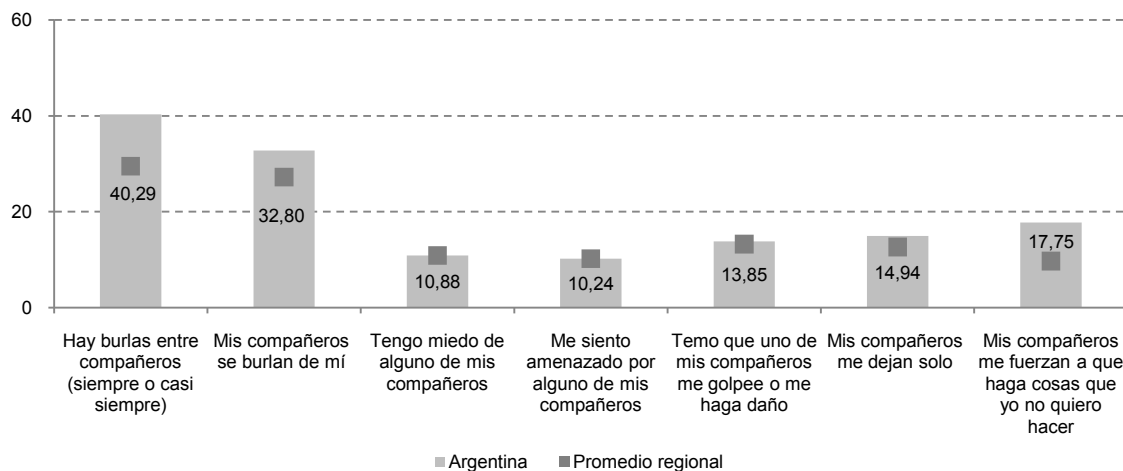
Fichas de violencia escolar por país

1. Argentina

Violencia en el aula

Gráfico A.1

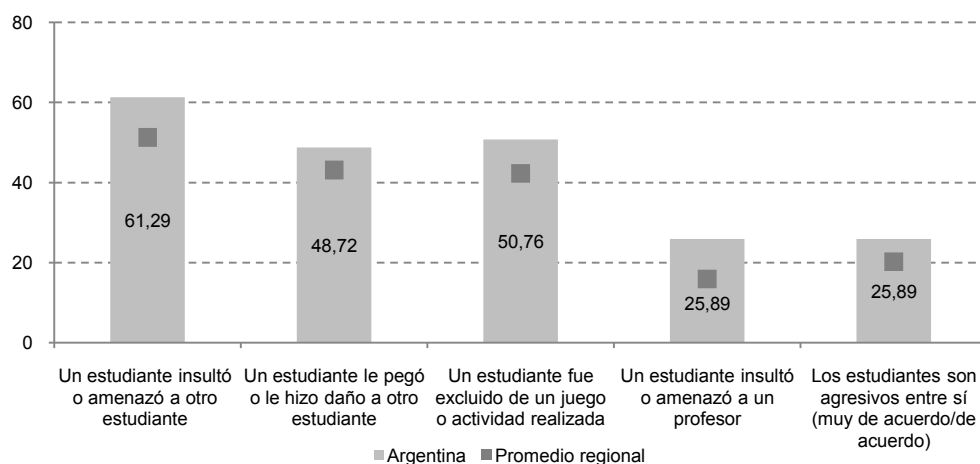
Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Gráfico A.2

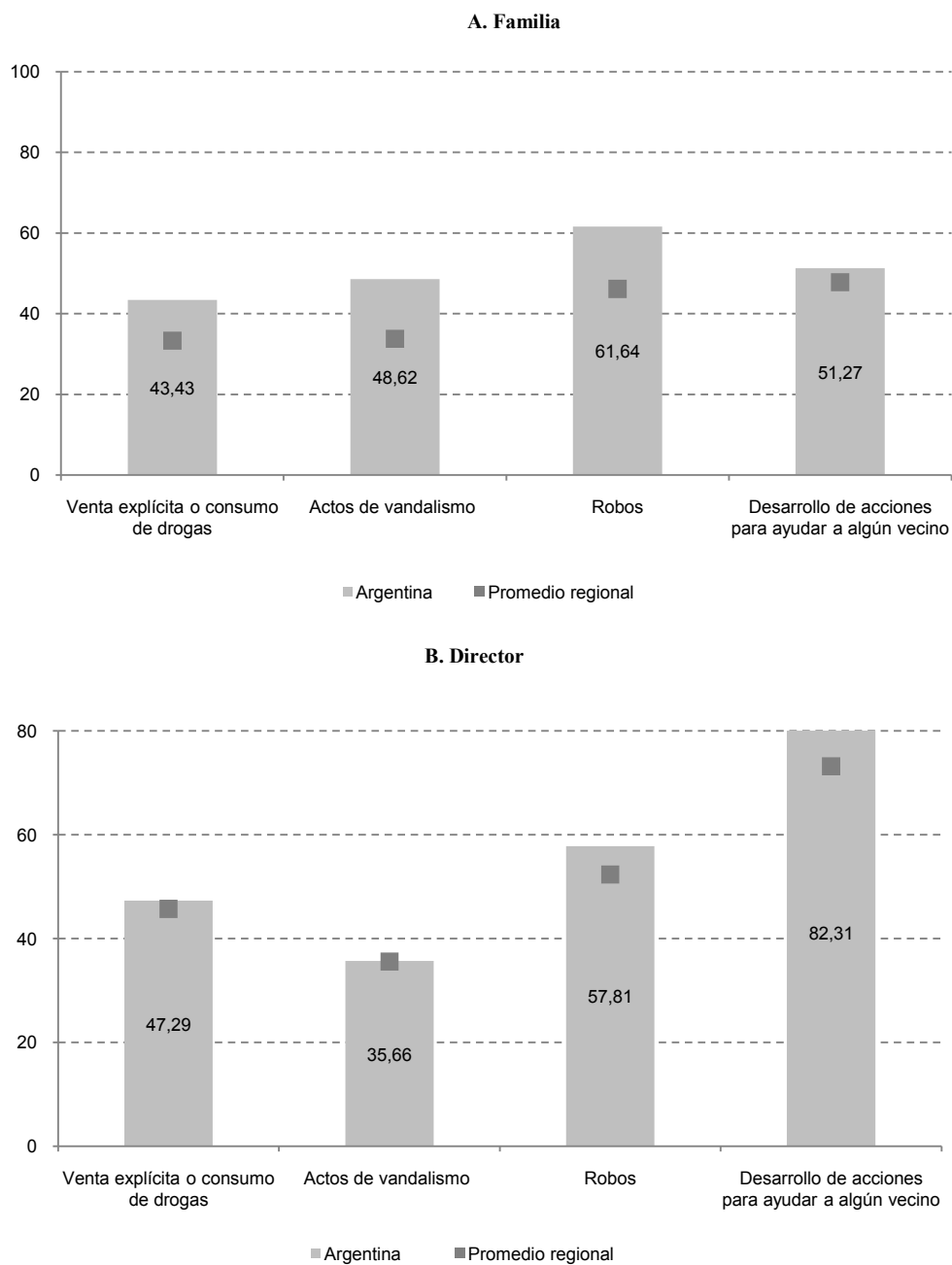
Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Violencias en el entorno de la escuela

Gráfico A.3
Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela,
según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Relación entre ambientes violentos y aprendizajes escolares

Cuadro A.5
Resultados Modelos Multinivel para Argentina, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013

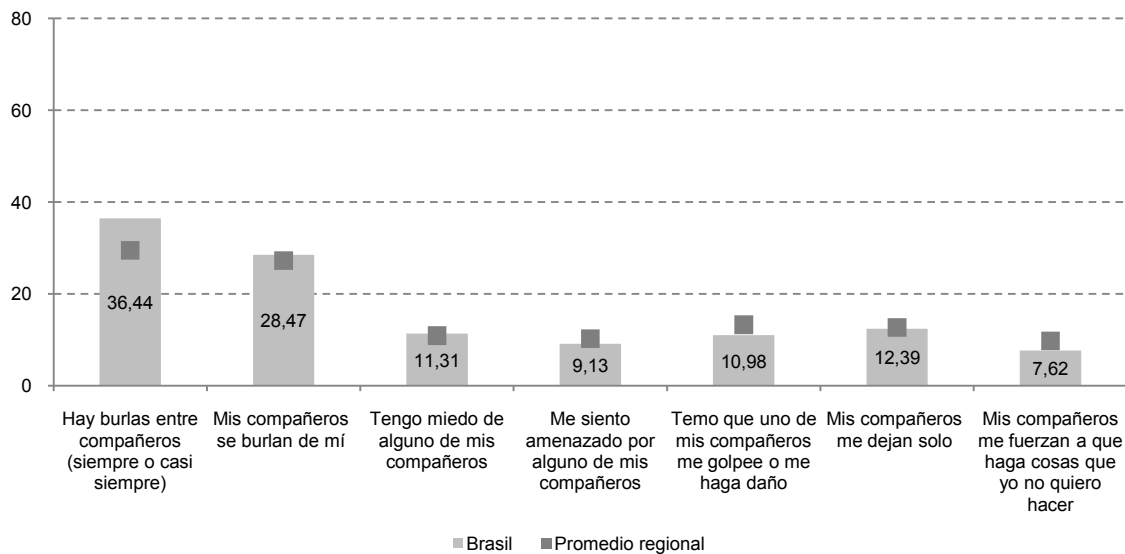
	Matemática				Ciencias				Lectura				
	Efecto Fijo	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value
Intercepto		716,98	4,22	169,90	0,00	698,43	4,37	159,72	0,00	693,92	5,28	131,31	0,00
Nivel escuela	Nivel socioeconómico	56,09	10,42	5,38	0,00	50,40	8,21	6,14	0,00	55,11	10,22	5,39	0,00
	Escuela urbana	-18,90	9,44	-2,00	0,05	-14,10	10,91	-1,29	0,20	4,03	10,98	0,37	0,71
	Escuela pública	-4,93	11,69	-0,42	0,67	-20,71	11,36	-1,82	0,07	-22,82	11,99	-1,90	0,06
	Índice de violencia aula - docente	-3,08	3,26	-0,95	0,35	-4,75	3,68	-1,29	0,20	-2,92	3,56	-0,82	0,42
	Índice de violencia aula escuela (estudiantes)	-15,74	7,90	-1,99	0,05	-14,39	7,99	-1,80	0,07	-12,35	9,43	-1,31	0,19
Nivel estudiante	Estudiante trabaja	-11,86	12,72	-0,93	0,35	-4,35	14,18	-0,31	0,76	-25,78	16,08	-1,60	0,11
	Sexo del estudiante (niña)	-20,01	4,96	-4,04	0,00	-0,11	5,60	-0,02	0,99	20,87	6,20	3,37	0,00
	Nivel socioeconómico	7,89	3,65	2,16	0,04	1,98	3,50	0,57	0,57	1,54	4,08	0,38	0,71
	Estudiante es inmigrante	-27,26	19,54	-1,40	0,17	-15,43	19,01	-0,81	0,42	-5,31	19,11	-0,28	0,78
	Índice de violencia personal aula	-1,36	1,98	-0,69	0,49	-2,17	2,12	-1,02	0,31	-1,70	2,56	-0,66	0,51

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

2. Brasil

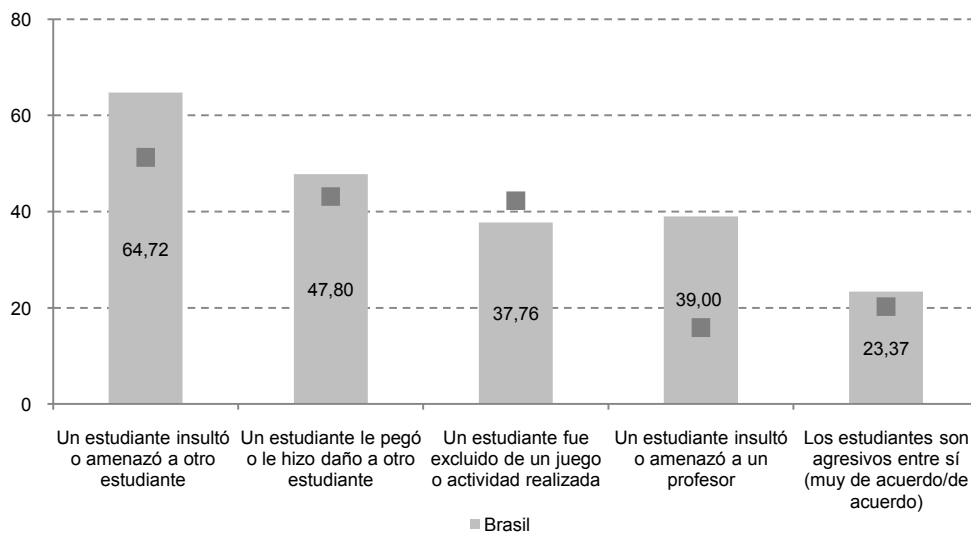
Violencia en el aula

Gráfico A.4
Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Gráfico A.5
Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013
(En porcentajes)

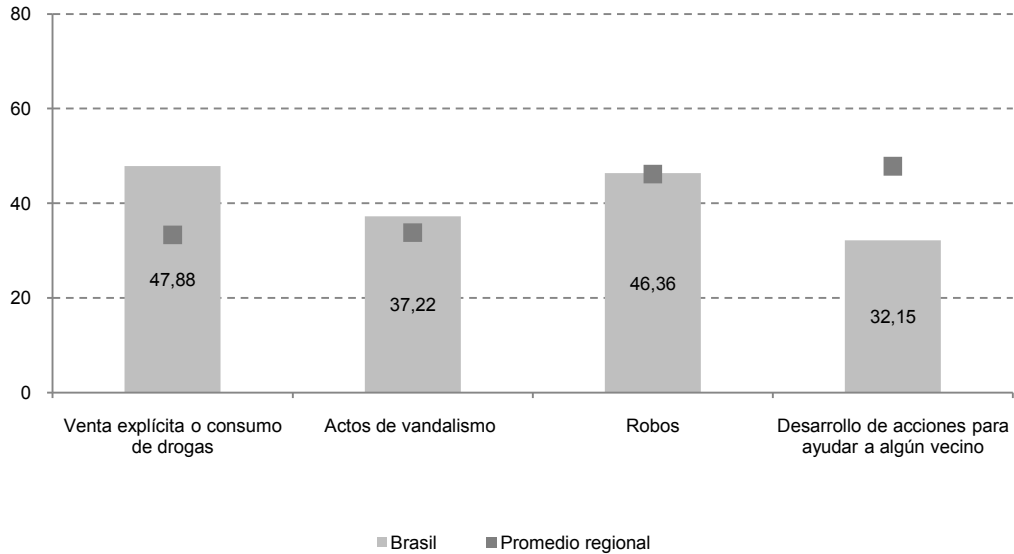


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

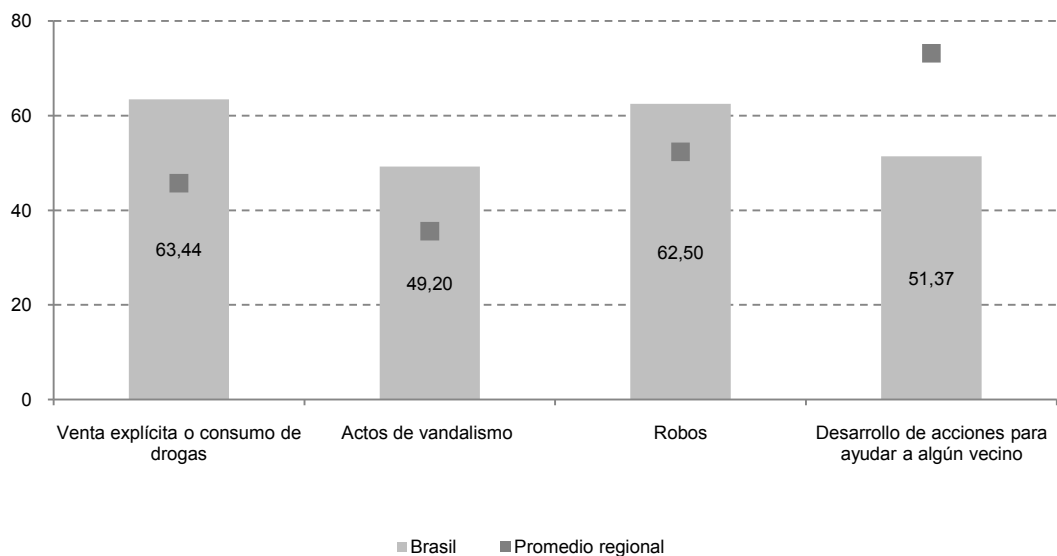
Violencias en el entorno de la escuela

Gráfico A.6
Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela,
según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013
(En porcentajes)

A. Familia



B. Director



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Relación entre ambientes violentos y aprendizajes escolares

Cuadro A.6
Resultados Modelos Multinivel para Brasil, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013

		Matemática				Ciencias				Lectura			
Efecto Fijo		Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value
Intercepto		713,79	4,52	157,94	0,00	710,82	4,30	165,37	0,00	729,62	3,99	182,79	0,00
Nivel escuela	Nivel socioeconómico	61,08	9,61	6,35	0,00	54,65	8,88	6,16	0,00	54,88	8,51	6,45	0,00
	Escuela urbana	7,15	16,61	0,43	0,67	10,10	16,57	0,61	0,54	8,25	13,49	0,61	0,54
	Escuela pública	-12,43	12,90	-0,96	0,34	-29,15	10,96	-2,66	0,01	-26,38	10,41	-2,53	0,01
	Índice de violencia entorno - director	-3,37	1,98	-1,70	0,09	-1,65	2,00	-0,83	0,41	-3,01	1,81	-1,66	0,10
	índice de violencia entorno de la escuela (familias)	-1,14	3,83	-0,30	0,77	-5,19	4,09	-1,27	0,21	4,08	3,26	1,25	0,21
Nivel estudiante	Estudiante trabaja	-11,41	8,24	-1,39	0,17	-19,41	7,97	-2,44	0,02	-28,96	8,27	-3,50	0,00
	Sexo del estudiante (niña)	-14,56	4,41	-3,30	0,00	-0,04	6,23	-0,01	1,00	17,15	4,71	3,64	0,00
	Nivel socioeconómico	25,88	3,89	6,66	0,00	27,65	3,96	6,98	0,00	34,84	4,32	8,06	0,00

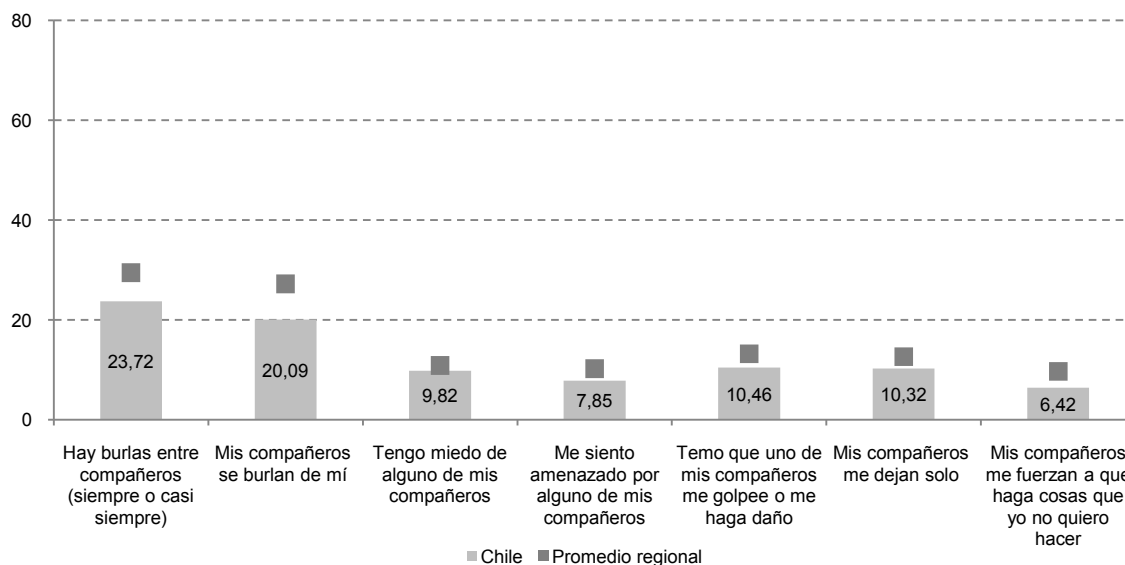
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

3. Chile

Violencia en el aula

Gráfico A.7

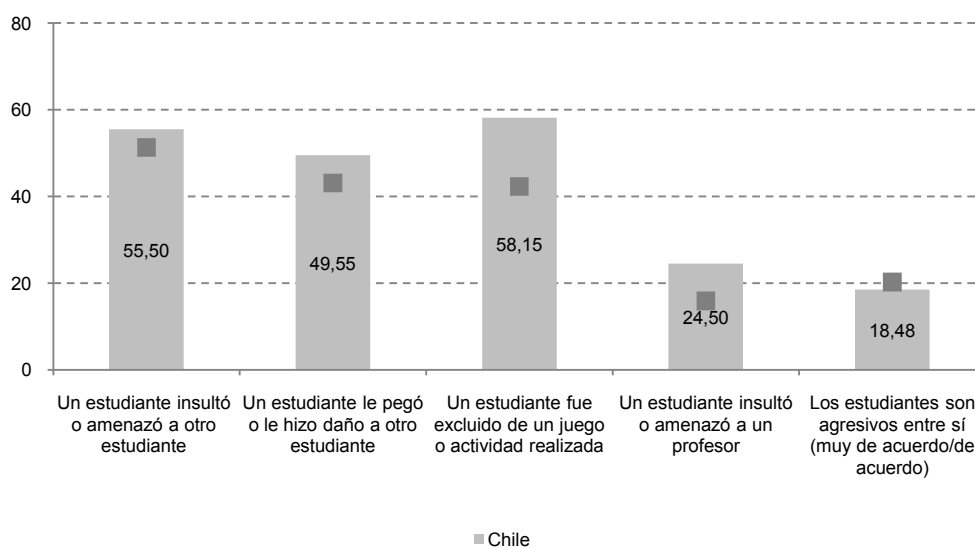
Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Gráfico A.8

Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013
(En porcentajes)

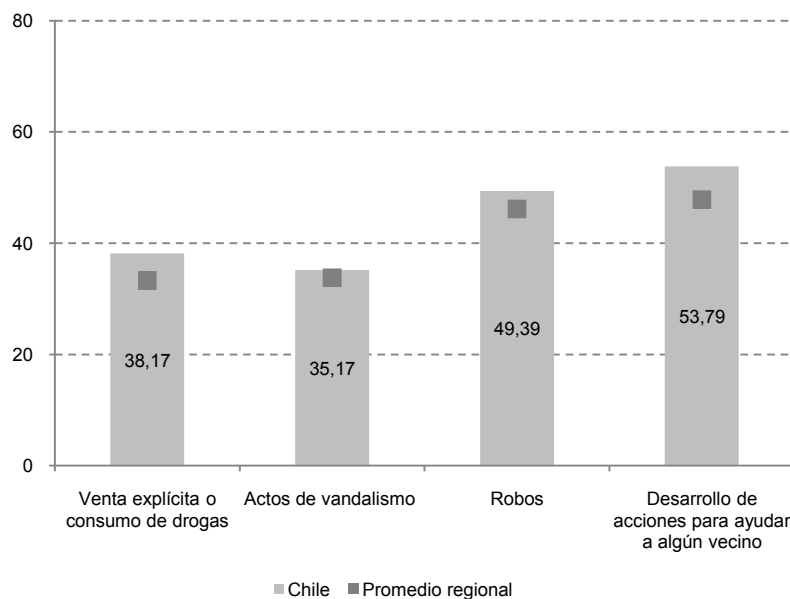


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

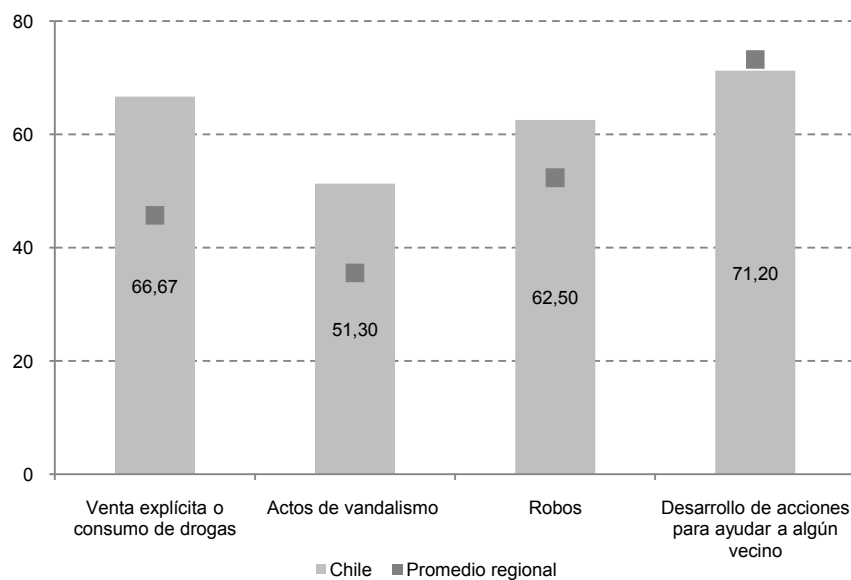
Violencias en el entorno de la escuela

Gráfico A.9
Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela,
según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013
(En porcentajes)

A. Familia



B. Director



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Relación entre ambientes violentos y aprendizajes escolares

Cuadro A.7
Resultados Modelos Multinivel para Chile, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013

		Matemática			Ciencias			Lectura			
Efecto Fijo		Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	Coefficiente	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value
Intercepto		797,81	4,66	171,04	774,99	99,41	0,00	781,57	4,88	160,06	0,00
Nivel escuela	Nivel socioeconómico	44,89	7,00	6,42	37,99	4,83	0,00	28,59	5,44	5,26	0,00
	Escuela urbana	2,26	12,75	0,18	3,16	0,18	0,86	13,39	11,63	1,15	0,25
	Escuela pública	-1,90	10,52	-0,18	-29,70	-2,37	0,02	-4,65	8,46	-0,55	0,58
	Índice de violencia entorno - director	-1,88	3,85	-0,49	-3,18	-0,58	0,56	-9,70	3,76	-2,58	0,01
	Índice de violencia aula escuela (estudiantes)	-22,37	10,05	-2,23	-33,83	-2,11	0,04	-25,87	12,70	-2,04	0,04
Nivel estudiante	Estudiante trabaja	-3,46	15,07	-0,23	-12,50	-0,65	0,51	-30,40	17,38	-1,75	0,08
	Sexo del estudiante (niña)	-9,06	5,06	-1,79	3,93	0,75	0,45	25,66	4,42	5,80	0,00
	Nivel socioeconómico	8,66	3,66	2,36	11,23	2,29	0,03	10,95	3,91	2,80	0,01
	Estudiante es inmigrante	2,36	19,75	0,12	15,21	0,65	0,52	8,84	15,41	0,57	0,57

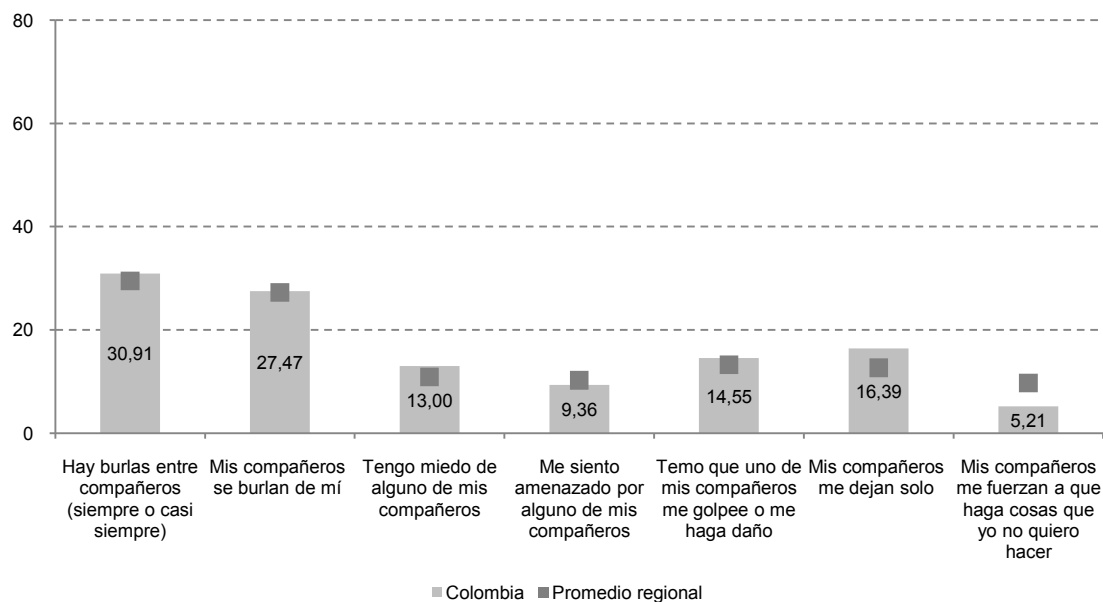
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

4. Colombia

Violencia en el aula

Gráfico A.10

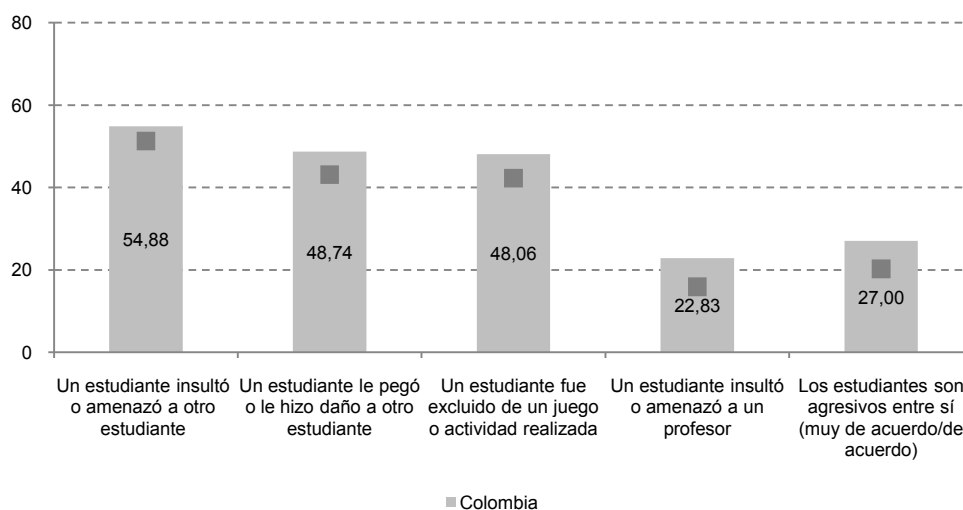
Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Gráfico A.11

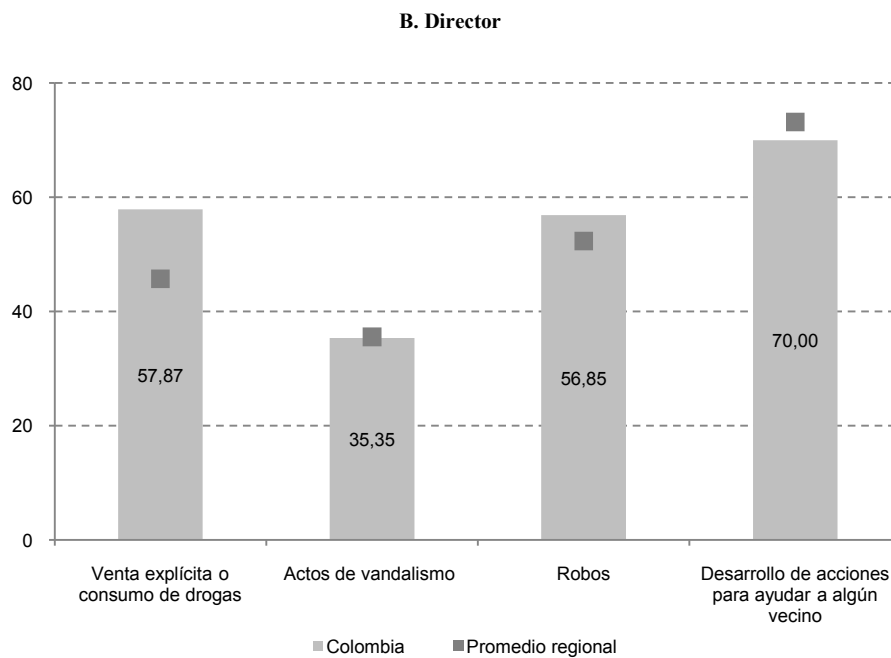
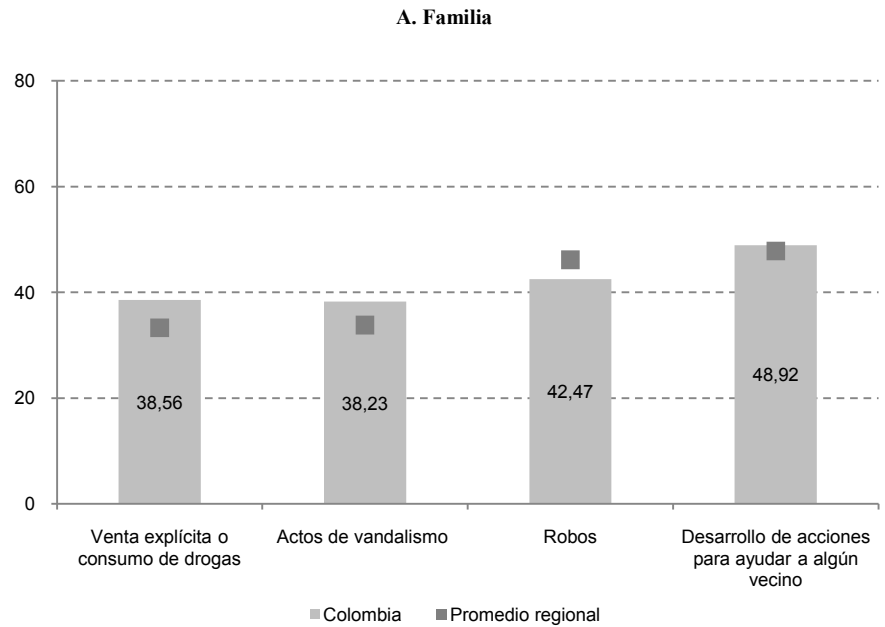
Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Violencias en el entorno de la escuela

Gráfico A.12
Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela,
según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Relación entre ambientes violentos y aprendizajes escolares

Cuadro A.8
Resultados Modelos Multinivel para Colombia, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013

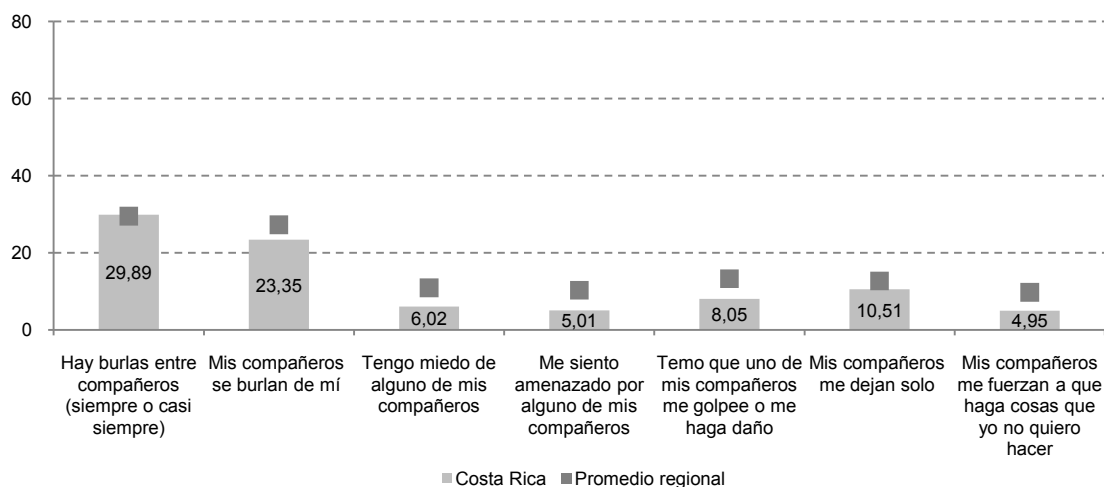
		Matemática				Ciencias				Lectura			
Efecto Fijo		Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value
Intercepto		713,57	3,63	196,52	0,00	742,13	4,28	173,56	0,00	733,22	3,28	223,37	0,00
Nivel escuela	Nivel socioeconómico	39,32	7,71	5,10	0,00	29,06	8,05	3,61	0,00	40,82	6,64	6,14	0,00
	Escuela urbana	-14,92	8,75	-1,71	0,09	-15,20	11,10	-1,37	0,17	-7,18	7,95	-0,90	0,37
	Escuela pública	-0,58	7,89	-0,07	0,94	-3,79	9,34	-0,41	0,69	5,78	7,52	0,77	0,44
	Índice de violencia aula escuela (estudiantes)	-20,06	9,34	-2,15	0,03	-29,60	10,92	-2,71	0,01	-32,31	10,76	-3,00	0,00
Nivel estudiante	Estudiante trabaja	-14,13	8,65	-1,63	0,11	-15,95	15,36	-1,04	0,31	-17,02	12,04	-1,41	0,16
	Sexo del estudiante (niña)	-22,96	4,56	-5,04	0,00	-8,83	4,13	-2,14	0,03	4,13	5,03	0,82	0,41
	Nivel socioeconómico	13,92	2,61	5,33	0,00	16,51	4,57	3,62	0,00	17,96	3,11	5,77	0,00
	Pertenencia a pueblo indígena	-16,82	16,04	-1,05	0,34	-22,24	17,43	-1,28	0,27	-2,69	9,25	-0,29	0,78

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

5. Costa Rica

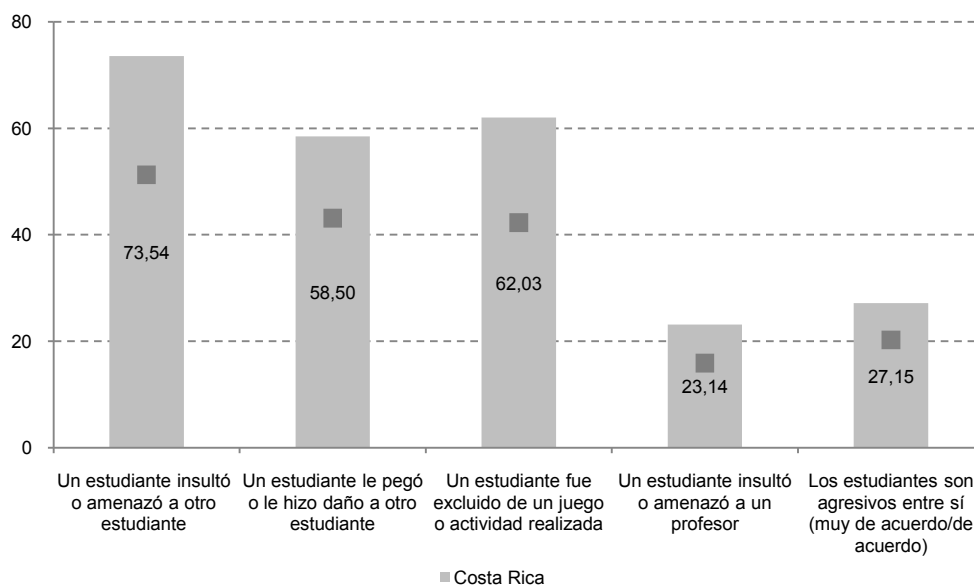
Violencia en el aula

Gráfico A.13
Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Gráfico A.14
Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013
(En porcentajes)

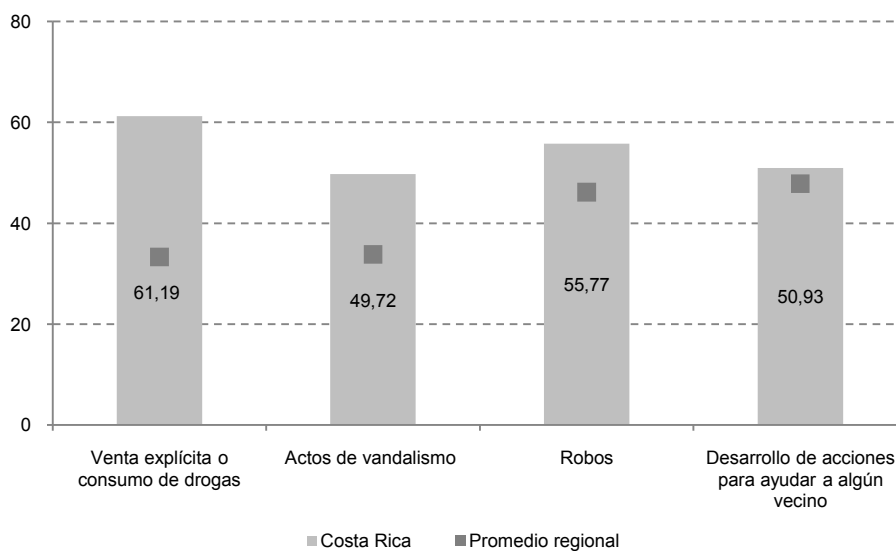


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

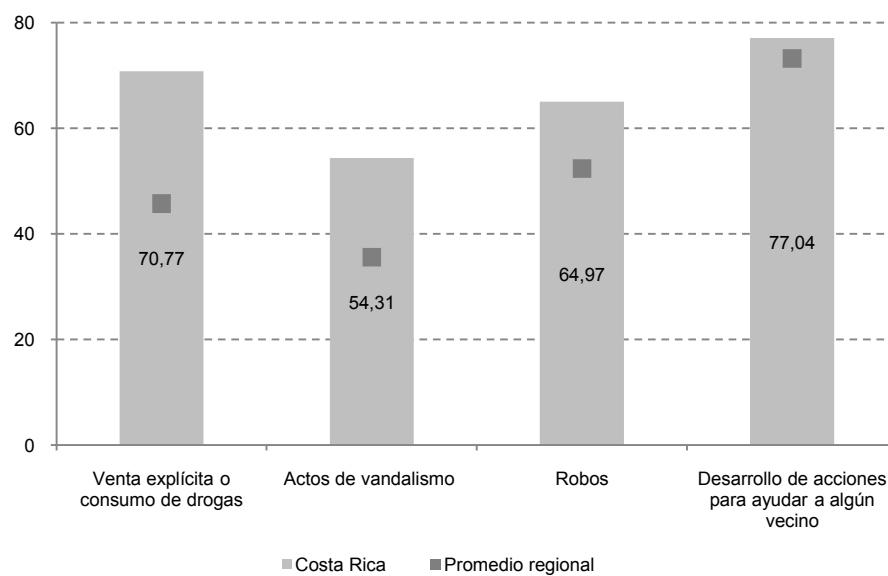
Violencias en el entorno de la escuela

Gráfico A.15
Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela,
según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013
(En porcentajes)

A. Familia



B. Director



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Relación entre ambientes violentos y aprendizajes escolares

Cuadro A.9
Resultados Modelos Multinivel para Costa Rica, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013

		Matemática				Ciencias				Lectura			
Efecto Fijo		Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value
Intercepto		738,48	3,14	235,01	0,00	767,43	4,88	157,37	0,00	760,93	3,11	244,50	0,00
Nivel escuela	Nivel socioeconómico	25,36	7,93	3,20	0,00	40,72	13,03	3,13	0,00	48,34	11,87	4,07	0,00
	Escuela urbana	-1,77	12,95	-0,14	0,89	-13,05	24,72	-0,53	0,60	-7,33	14,80	-0,50	0,62
	Escuela pública	-47,21	14,64	-3,23	0,00	-31,51	19,68	-1,60	0,11	-15,00	17,49	-0,86	0,39
Nivel estudiante	Estudiante trabaja	-8,48	13,67	-0,62	0,54	-8,54	15,35	-0,56	0,58	0,22	15,81	0,01	0,99
	Sexo del estudiante (niña)	-13,62	4,08	-3,34	0,00	-10,50	4,66	-2,25	0,03	11,44	4,24	2,70	0,01
	Nivel socioeconómico	24,26	2,72	8,91	0,00	25,48	3,36	7,58	0,00	26,59	3,34	7,96	0,00
	Estudiante es inmigrante	9,56	9,52	1,00	0,32	-5,57	12,93	-0,43	0,67	4,07	9,85	0,41	0,68
	Índice de violencia grupal aula	-3,22	1,55	-2,07	0,04	-2,29	1,97	-1,17	0,25	-3,42	1,92	-1,78	0,08
	Índice de violencia personal aula	-1,95	3,79	-0,52	0,61	-7,72	3,53	-2,19	0,03	-4,69	3,71	-1,26	0,21

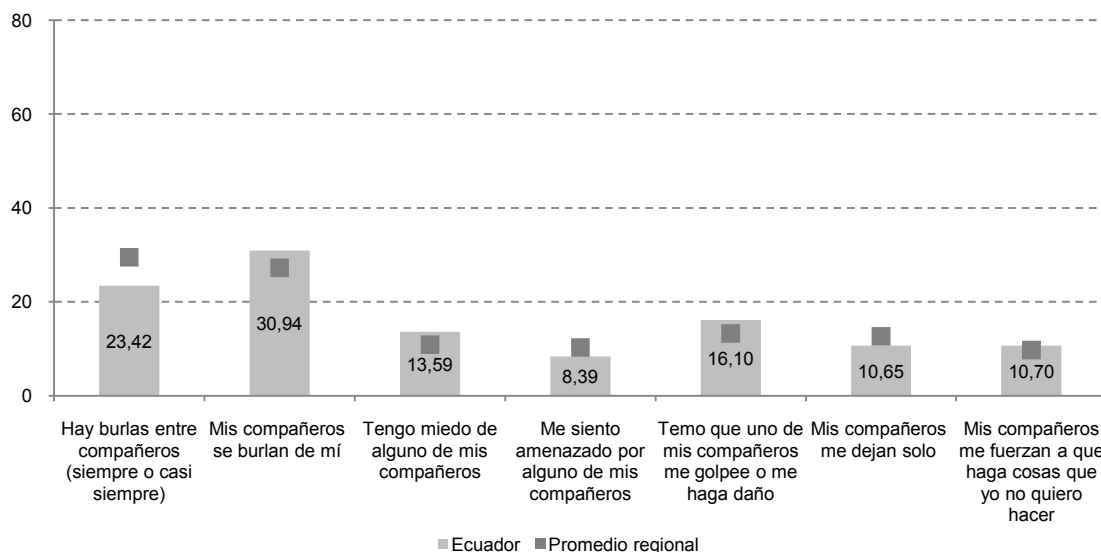
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

6. Ecuador

Violencia en el aula

Gráfico A.16

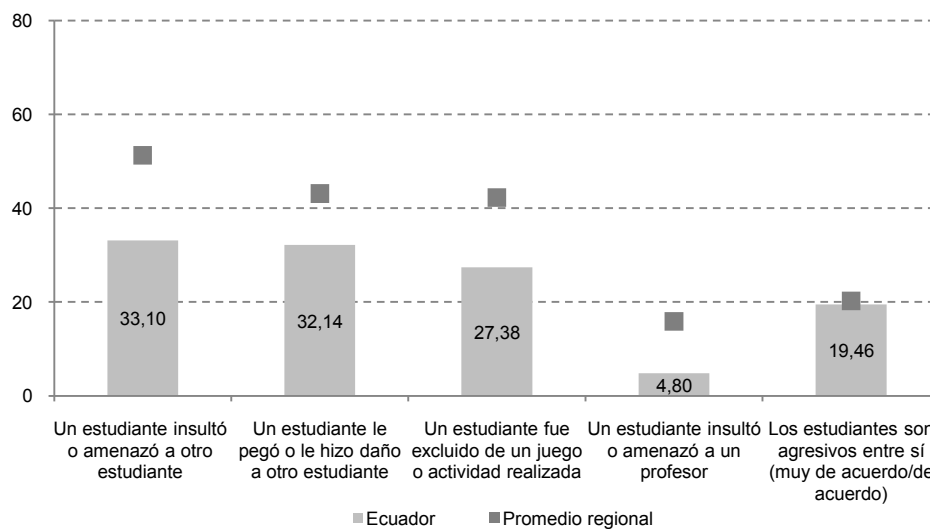
Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Gráfico A.17

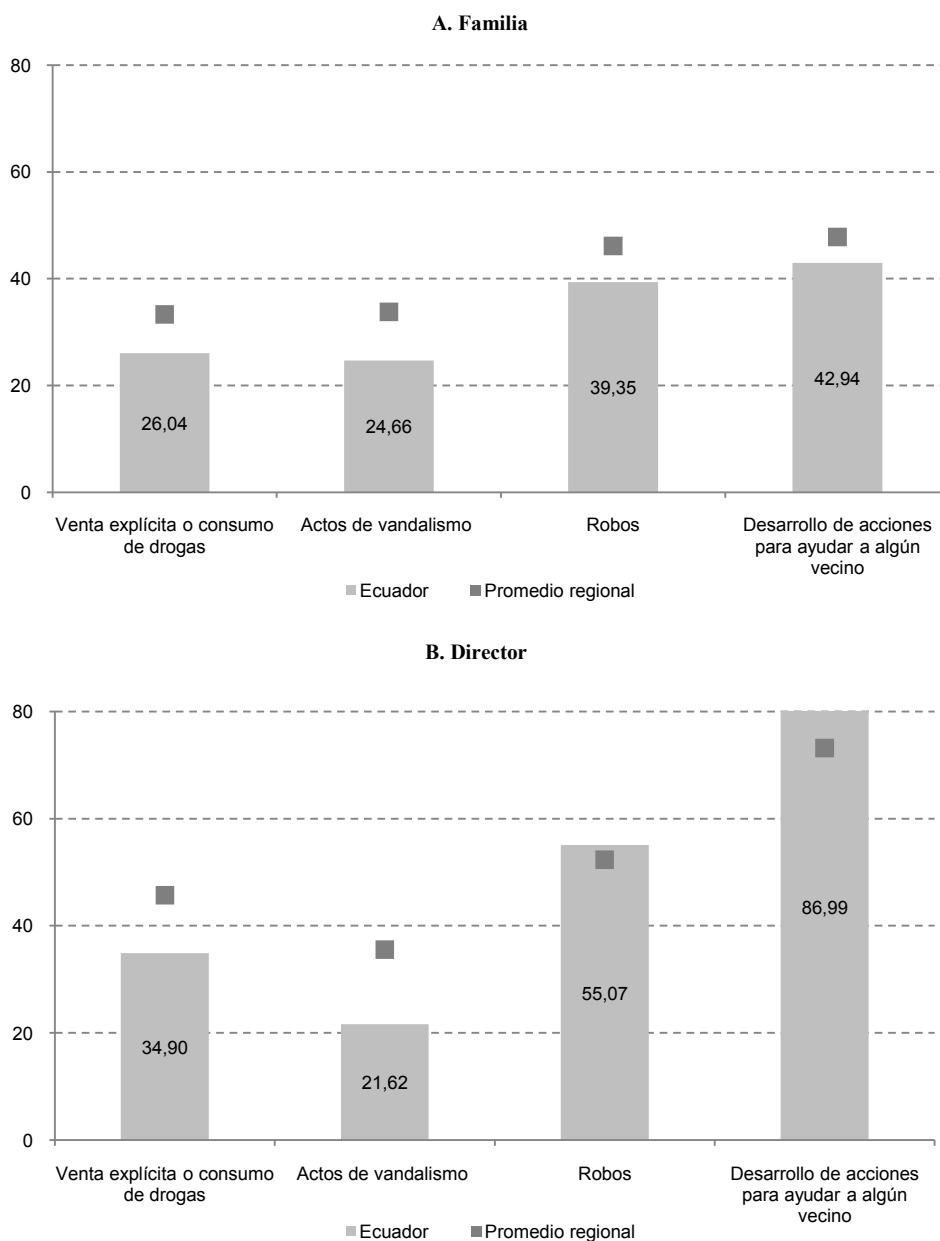
Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Violencias en el entorno de la escuela

Gráfico A.18
Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela,
según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Relación entre ambientes violentos y aprendizajes escolares

Cuadro A.10
Resultados Modelos Multinivel para Ecuador, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013

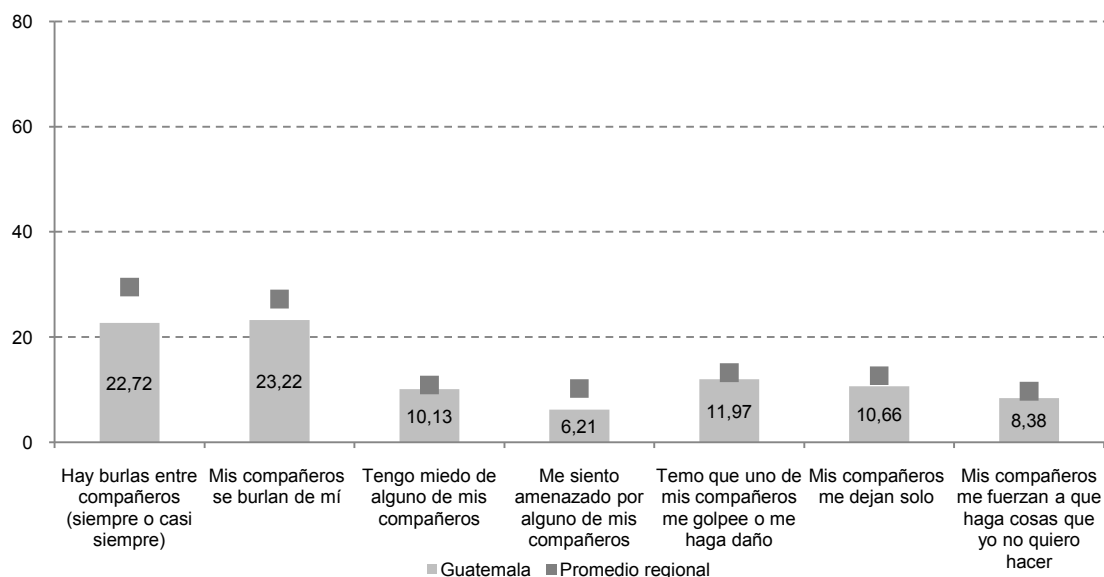
Efecto Fijo	Matemática				Ciencias				Lectura				
	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	
Intercepto	725,79	6,44	112,71	0,00	739,34	7,29	101,40	0,00	714,10	7,68	93,02	0,00	
Nivel escuela	Nivel socioeconómico	46,82	11,58	4,05	0,00	32,01	11,29	2,84	0,01	47,09	9,48	4,97	0,00
	Escuela urbana	1,96	15,60	0,13	0,90	-3,07	22,39	-0,14	0,89	-32,09	26,61	-1,21	0,23
	Escuela pública	63,91	17,81	3,59	0,00	22,72	16,70	1,36	0,18	23,26	13,67	1,70	0,09
	Índice de violencia aula escuela (estudiantes)	-38,26	11,37	-3,37	0,00	-40,35	14,37	-2,81	0,01	-26,76	13,64	-1,96	0,05
	Índice de violencia entorno de la escuela (familias)	-10,88	6,26	-1,74	0,09	-12,76	7,57	-1,69	0,10	-1,81	6,52	-0,28	0,78
Nivel estudiante	Estudiante trabaja	-18,77	14,33	-1,31	0,19	-27,46	18,34	-1,50	0,16	-21,51	9,04	-2,38	0,02
	Sexo del estudiante (niña)	-4,88	5,47	-0,89	0,38	-8,17	6,95	-1,18	0,25	-4,00	6,56	-0,61	0,54
	Nivel socioeconómico	19,18	4,16	4,61	0,00	21,27	4,28	4,97	0,00	21,25	4,80	4,43	0,00
	Pertenencia a pueblo indígena	-37,00	55,93	-0,66	0,51	3,06	31,48	0,10	0,92	-37,07	48,72	-0,76	0,45
	Índice de violencia personal aula	-4,36	2,24	-1,94	0,05	-4,18	2,71	-1,54	0,13	-3,39	2,75	-1,23	0,23

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

7. Guatemala

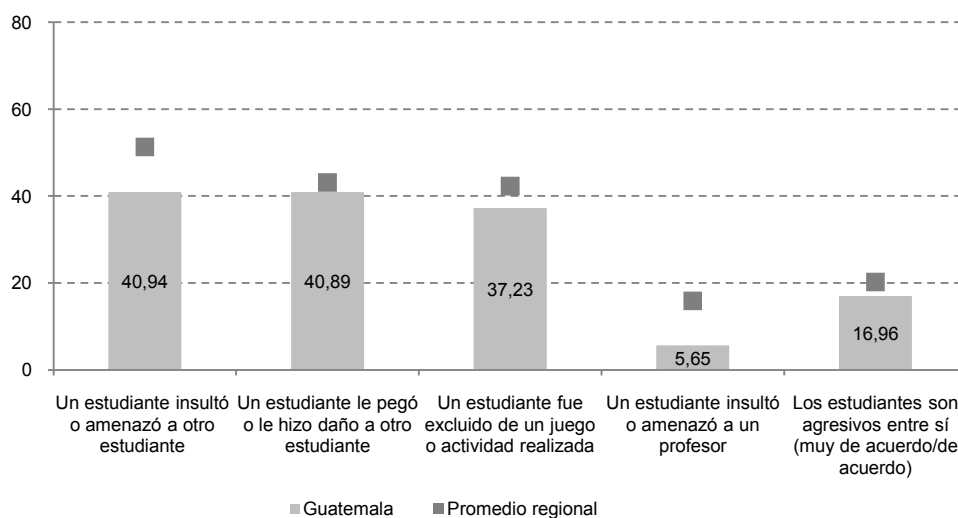
Violencia en el aula

Gráfico A.19
Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Gráfico A.20
Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013
(En porcentajes)

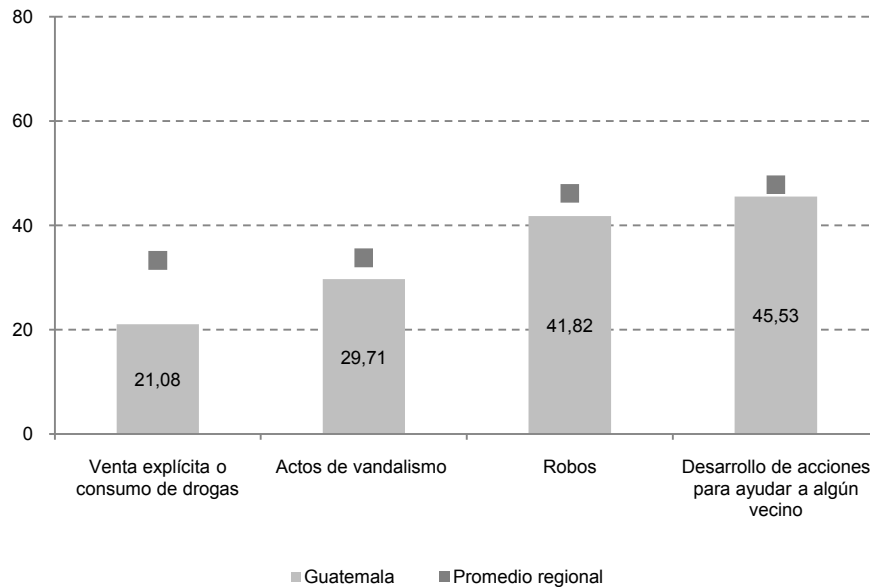


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

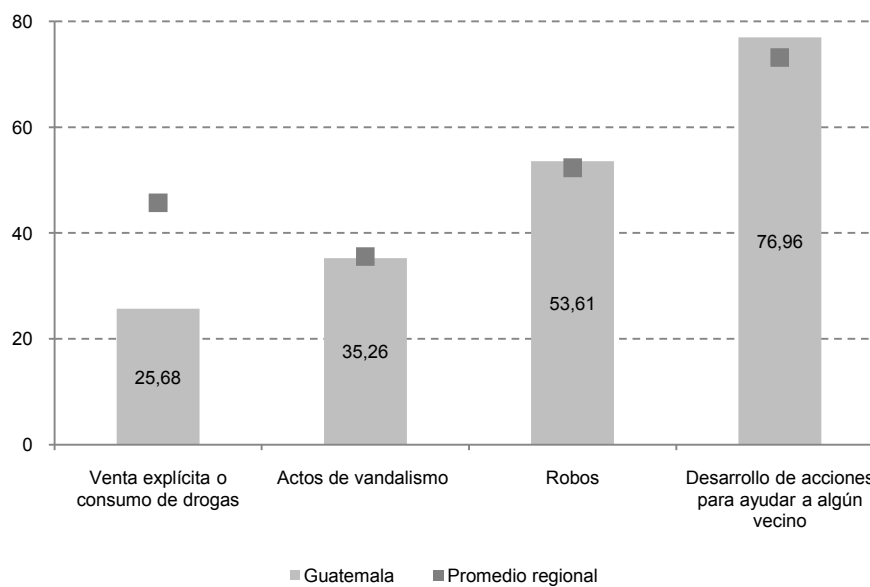
Violencias en el entorno de la escuela

Gráfico A.21
Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela,
según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013
(En porcentajes)

A. Familia



B. Director



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Relación entre ambientes violentos y aprendizajes escolares

Cuadro A.11
Resultados Modelos Multinivel para Guatemala, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013

		Matemática				Ciencias				Lectura			
Efecto Fijo		Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value
Intercepto		684,77	3,97	172,58	0,00	694,84	3,81	182,15	0,00	692,12	3,12	221,51	0,00
Nivel escuela	Nivel socioeconómico	34,00	8,08	4,21	0,00	48,98	6,00	8,17	0,00	40,22	5,76	6,98	0,00
	Escuela urbana	2,28	7,94	0,29	0,77	-0,32	8,29	-0,04	0,97	9,45	7,08	1,33	0,18
	Escuela pública	-17,38	16,24	-1,07	0,29	-11,95	11,28	-1,06	0,29	-11,53	10,67	-1,08	0,28
Nivel estudiante	Estudiante trabaja	-4,73	7,98	-0,59	0,55	-15,13	9,89	-1,53	0,15	-17,17	8,43	-2,04	0,05
	Sexo del estudiante (niña)	-16,52	4,58	-3,61	0,00	-11,42	5,35	-2,14	0,04	-2,85	4,47	-0,64	0,53
	Nivel socioeconómico	6,01	3,55	1,70	0,09	13,16	4,21	3,13	0,00	12,59	3,13	4,02	0,00
	Estudiante es inmigrante	-5,08	17,56	-0,29	0,77	-46,42	18,24	-2,55	0,02	-43,28	17,61	-2,46	0,02
	Pertenencia a pueblo indígena	12,58	21,97	0,57	0,58	2,96	20,00	0,15	0,89	10,26	17,97	0,57	0,57
	Índice de violencia personal aula	1,94	3,02	0,64	0,53	-3,37	3,60	-0,94	0,35	-3,05	2,72	-1,12	0,26

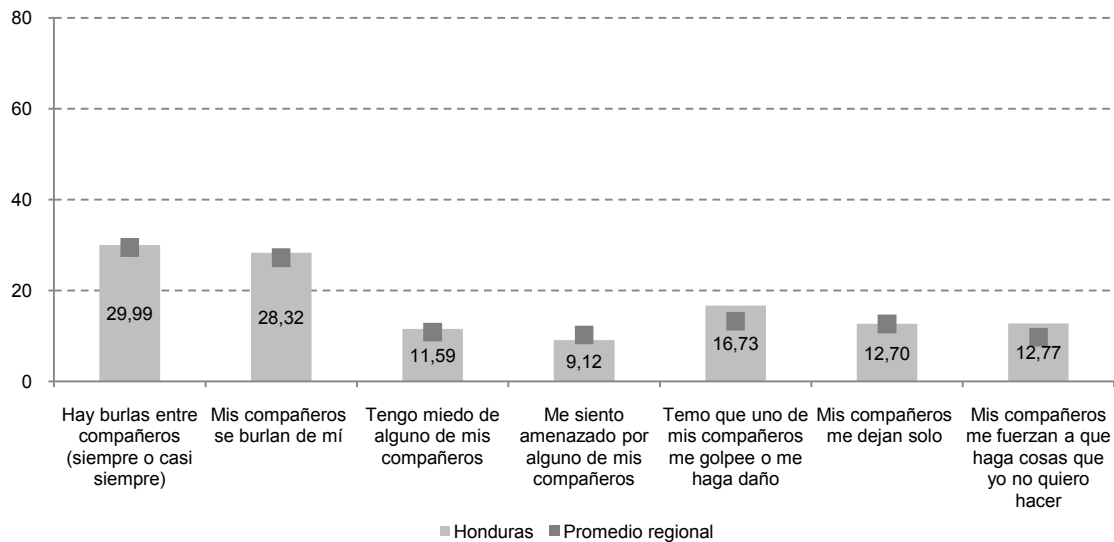
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

8. Honduras

Violencia en el aula

Gráfico A.22

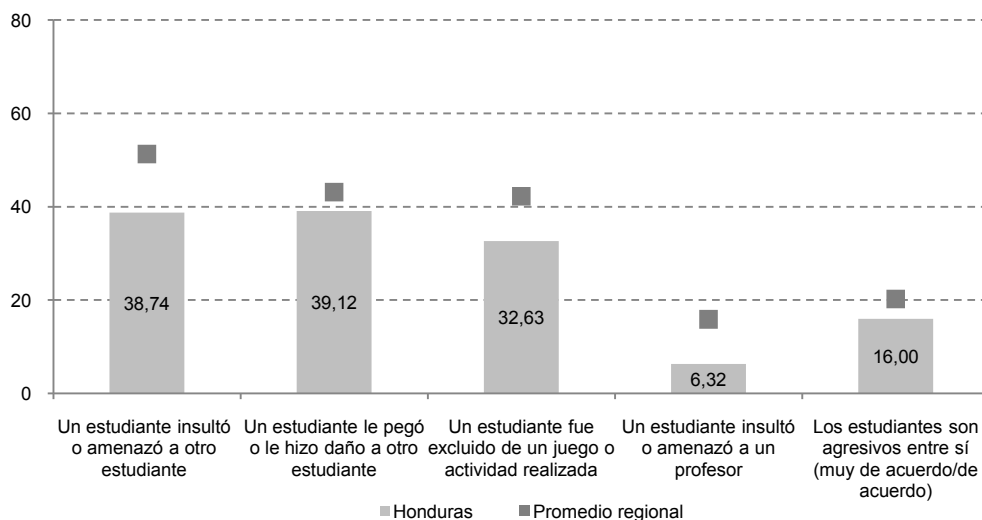
Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Gráfico A.23

Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013
(En porcentajes)

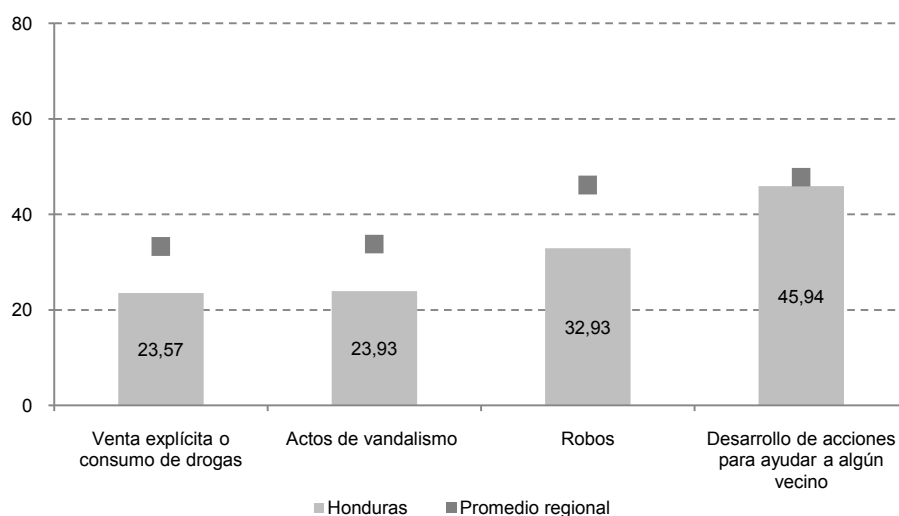


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

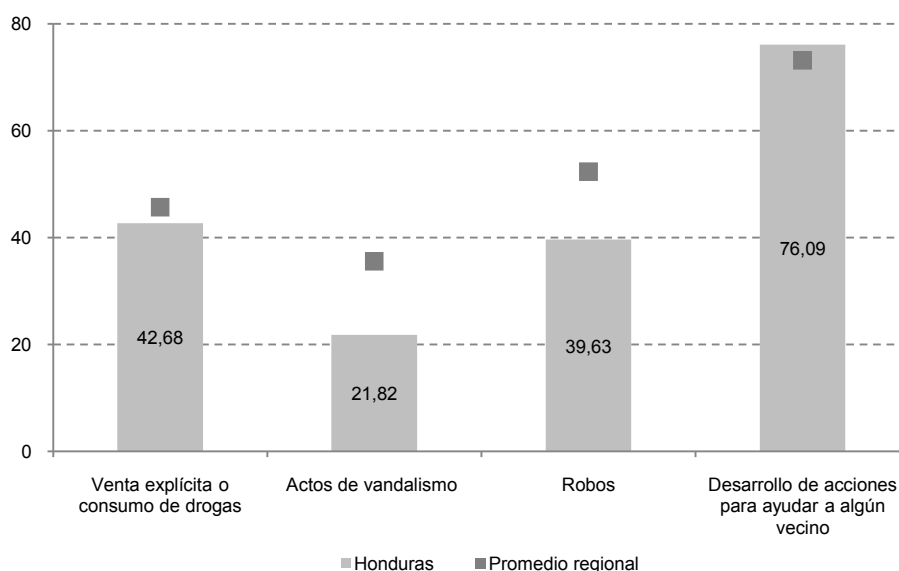
Violencias en el entorno de la escuela

Gráfico A.24
Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela,
según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013
(En porcentajes)

A. Familia



B. Director



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Relación entre ambientes violentos y aprendizajes escolares

Cuadro A.12
Resultados Modelos Multinivel para Honduras, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013

		Matemática				Ciencias				Lectura			
Efecto Fijo		Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value
Intercepto		688,18	5,61	122,78	0,00	694,05	5,20	133,55	0,00	690,21	4,14	166,74	0,00
Nivel escuela	Nivel socioeconómico	1,47	8,93	0,17	0,87	3,00	12,23	0,25	0,81	27,61	8,66	3,19	0,00
	Escuela urbana	15,53	16,44	0,95	0,35	31,22	17,21	1,81	0,07	27,98	10,94	2,56	0,01
	Escuela pública	-36,78	16,81	-2,19	0,03	-38,03	19,85	-1,92	0,06	-3,89	15,21	-0,26	0,80
	Índice de violencia entorno - director	-4,31	2,26	-1,91	0,06	-3,17	2,54	-1,24	0,22	-2,70	1,54	-1,75	0,08
	Índice de violencia aula escuela (estudiantes)	-3,27	11,60	-0,28	0,78	10,73	10,78	1,00	0,32	-2,78	8,80	-0,32	0,75
Nivel estudiante	Estudiante trabaja	-11,66	13,24	-0,88	0,38	-5,73	14,29	-0,40	0,69	-21,95	12,12	-1,81	0,07
	Sexo del estudiante (niña)	-11,73	6,97	-1,68	0,12	-1,42	6,73	-0,21	0,83	7,28	5,65	1,29	0,20
	Nivel socioeconómico	3,89	4,30	0,91	0,37	13,52	6,01	2,25	0,04	11,36	4,32	2,63	0,01
	Pertenencia a pueblo indígena	7,37	36,37	0,20	0,84	12,15	24,11	0,50	0,62	14,86	43,04	0,35	0,73
	Índice de violencia personal aula	-4,24	2,37	-1,79	0,07	-2,69	3,19	-0,84	0,41	-5,58	2,62	-2,13	0,04

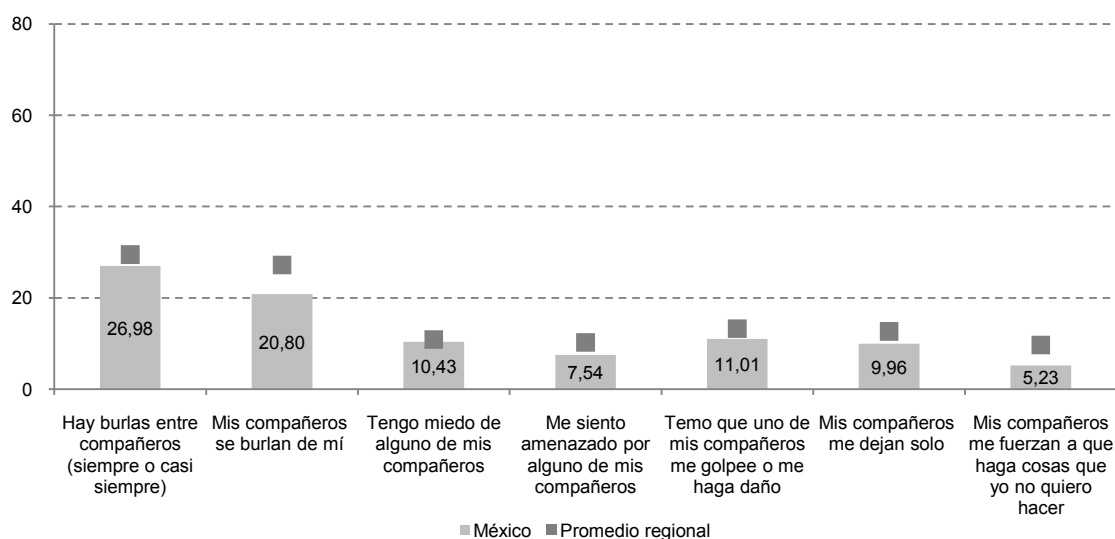
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

9. México

Violencia en el aula

Gráfico A.25

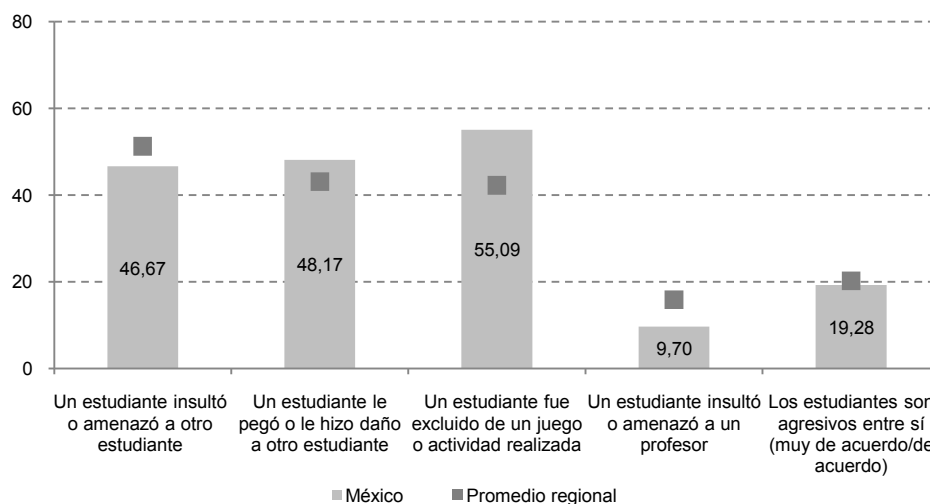
Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Gráfico A.26

Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013
(En porcentajes)

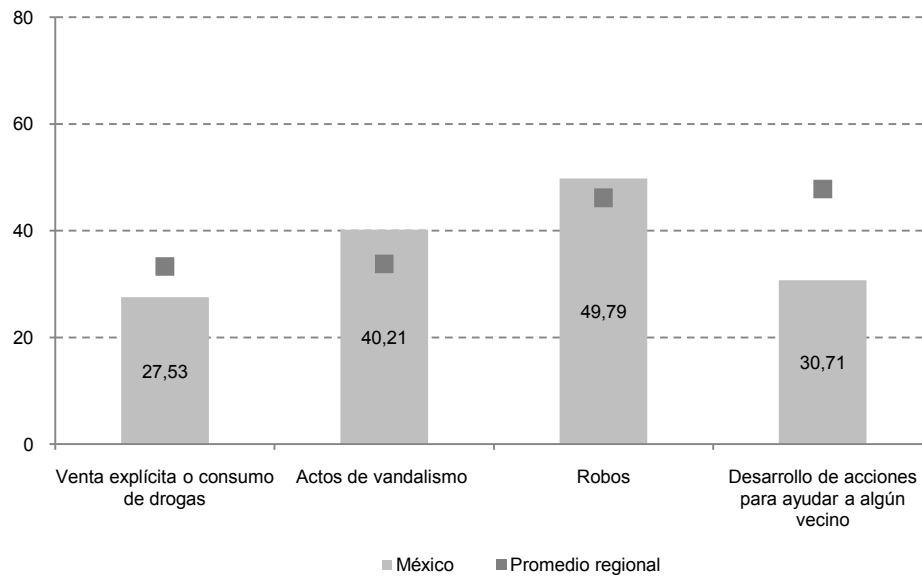


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

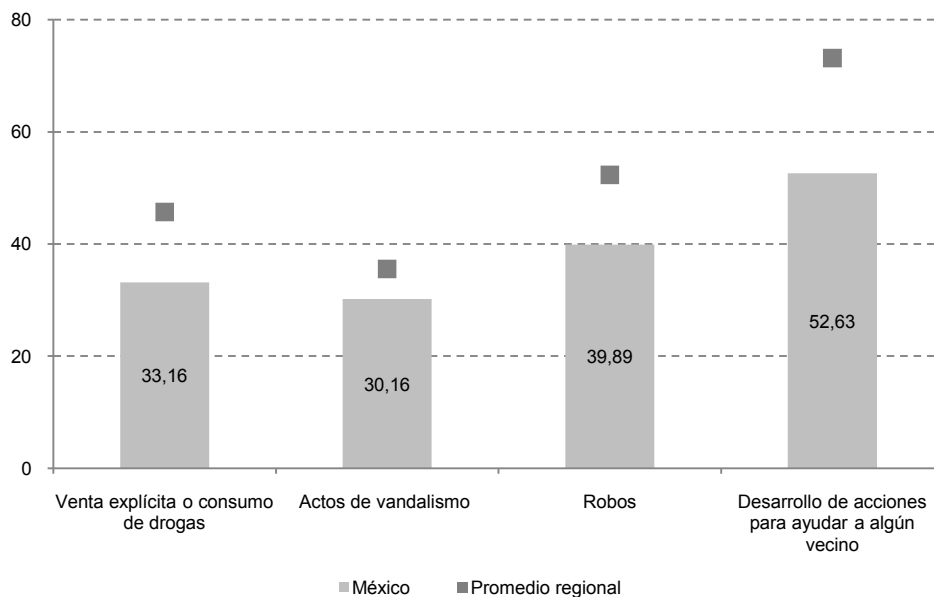
Violencias en el entorno de la escuela

Gráfico A.27
Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela,
según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013
(En porcentajes)

A. Familia



B. Director



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Relación entre ambientes violentos y aprendizajes escolares

Cuadro A.13
Resultados Modelos Multinivel para México, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013

		Matemática				Ciencias				Lectura			
Efecto Fijo		Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value
Intercepto		785,64	3,83	204,98	0,00	747,49	4,33	172,51	0,00	753,17	3,74	201,65	0,00
Nivel escuela	Nivel socioeconómico	45,48	8,29	5,49	0,00	42,03	7,84	5,36	0,00	43,52	7,29	5,97	0,00
	Escuela urbana	-5,97	11,44	-0,52	0,60	-5,45	12,51	-0,44	0,67	2,90	11,82	0,25	0,81
	Escuela pública	1,68	14,29	0,12	0,91	-7,08	13,78	-0,51	0,61	-9,58	11,12	-0,86	0,39
	Índice de violencia aula escuela (estudiantes)	-16,29	7,41	-2,20	0,03	-14,82	7,76	-1,91	0,06	-15,31	7,85	-1,95	0,05
Nivel estudiante	Estudiante trabaja	-14,02	10,48	-1,34	0,18	-14,89	10,59	-1,41	0,17	-3,96	10,01	-0,40	0,69
	Sexo del estudiante (niña)	-15,22	4,74	-3,21	0,00	-5,29	4,16	-1,27	0,21	8,38	5,24	1,60	0,12
	Nivel socioeconómico	29,60	3,77	7,86	0,00	22,28	3,74	5,95	0,00	29,29	4,45	6,58	0,00
	Estudiante es inmigrante	-33,52	18,75	-1,79	0,07	-30,59	18,92	-1,62	0,11	-26,87	19,49	-1,38	0,17
	Pertenencia a pueblo indígena	16,39	30,59	0,54	0,62	-1,86	28,47	-0,07	0,95	8,47	26,69	0,32	0,76
	Índice de violencia grupal aula	-3,38	2,64	-1,28	0,21	-3,47	2,34	-1,49	0,15	-1,08	2,02	-0,54	0,59
	Índice de violencia personal aula	-2,71	3,02	-0,90	0,37	0,08	3,66	0,02	0,98	-6,77	2,81	-2,41	0,02

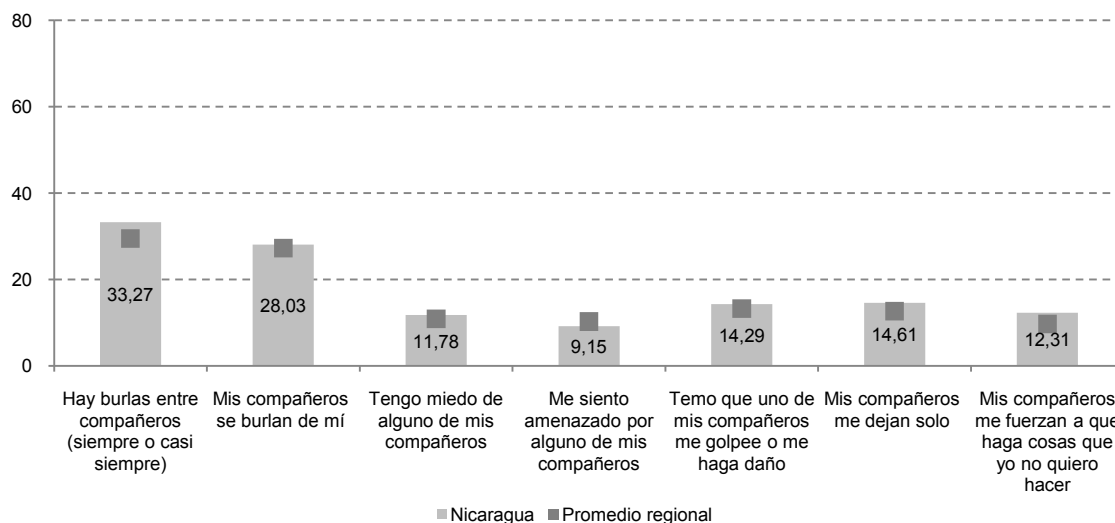
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

10. Nicaragua

Violencia en el aula

Gráfico A.28

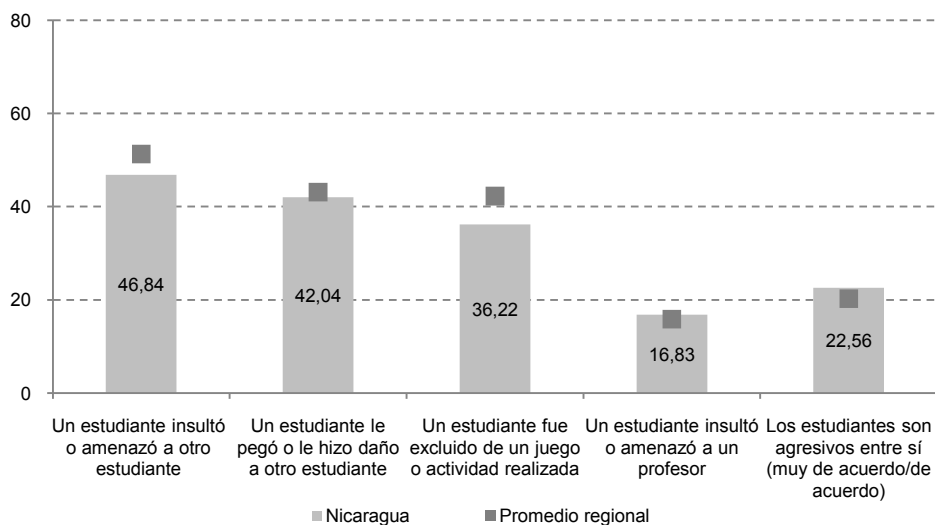
Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Gráfico A.29

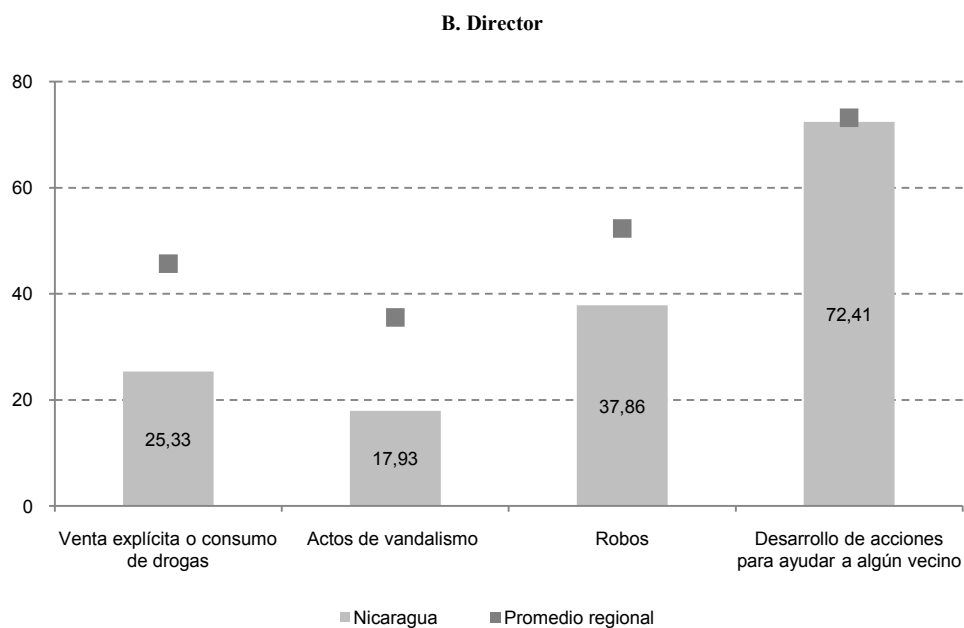
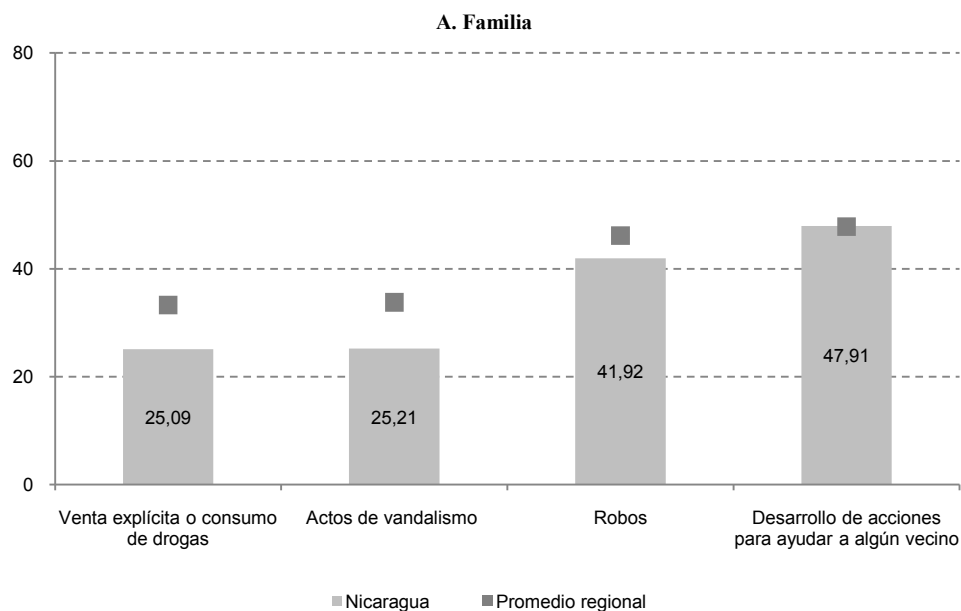
Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Violencias en el entorno de la escuela

Gráfico A.30
Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela,
según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Relación entre ambientes violentos y aprendizajes escolares

Cuadro A.14
Resultados Modelos Multinivel para Nicaragua, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013

	Matemática				Ciencias				Lectura				
	Efecto Fijo	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value
Intercepto		650,16	5,85	111,11	0,00	678,64	5,79	117,15	0,00	670,41	5,85	114,66	0,00
Nivel escuela	Nivel socioeconómico	2,00	21,73	0,09	0,93	20,07	20,47	0,98	0,33	41,83	16,19	2,58	0,01
	Escuela urbana	7,44	19,62	0,38	0,71	-10,87	20,72	-0,53	0,60	-12,62	18,86	-0,67	0,51
	Escuela pública	-39,18	21,31	-1,84	0,07	-26,47	18,59	-1,42	0,16	-4,19	19,10	-0,22	0,83
	Índice de violencia aula escuela (estudiantes)	-2,63	8,48	-0,31	0,76	4,74	11,65	0,41	0,69	5,76	14,44	0,40	0,69
Nivel estudiante	Estudiante trabaja	-13,42	11,33	-1,18	0,26	-18,47	9,29	-1,99	0,05	-26,53	11,58	-2,29	0,03
	Sexo del estudiante (niña)	-13,13	3,00	-4,38	0,00	-5,79	4,07	-1,42	0,16	8,20	4,61	1,78	0,08
	Nivel socioeconómico	12,28	3,31	3,71	0,00	12,74	3,07	4,15	0,00	14,57	3,55	4,10	0,00
	Pertenencia a pueblo indígena	-18,72	23,26	-0,81	0,45	-25,50	16,19	-1,58	0,15	-24,23	15,47	-1,57	0,14
	Índice de violencia grupal aula	0,26	1,39	0,18	0,86	0,49	1,94	0,25	0,80	0,06	1,57	0,04	0,97

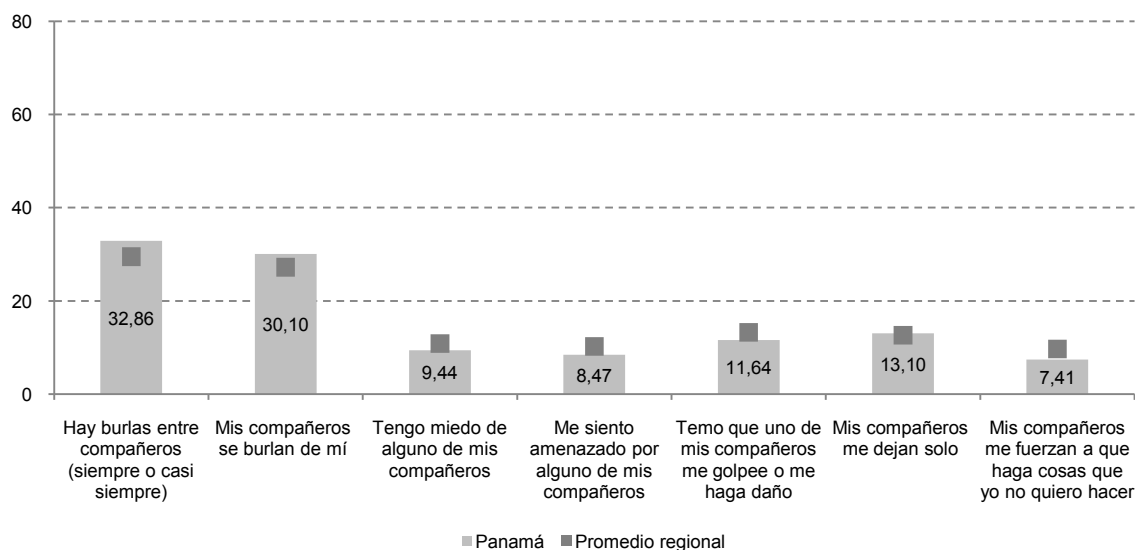
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

11. Panamá

Violencia en el aula

Gráfico A.31

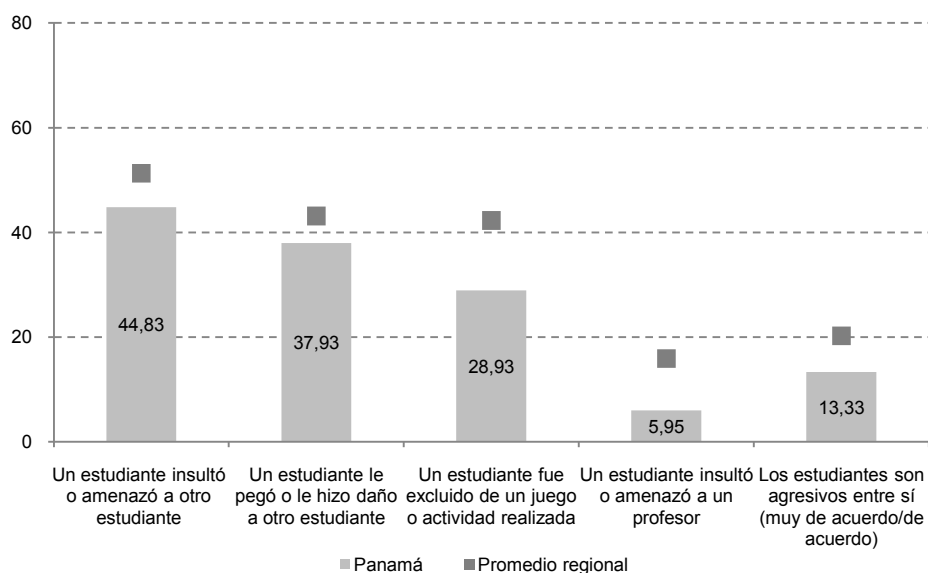
Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Gráfico A.32

Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013
(En porcentajes)

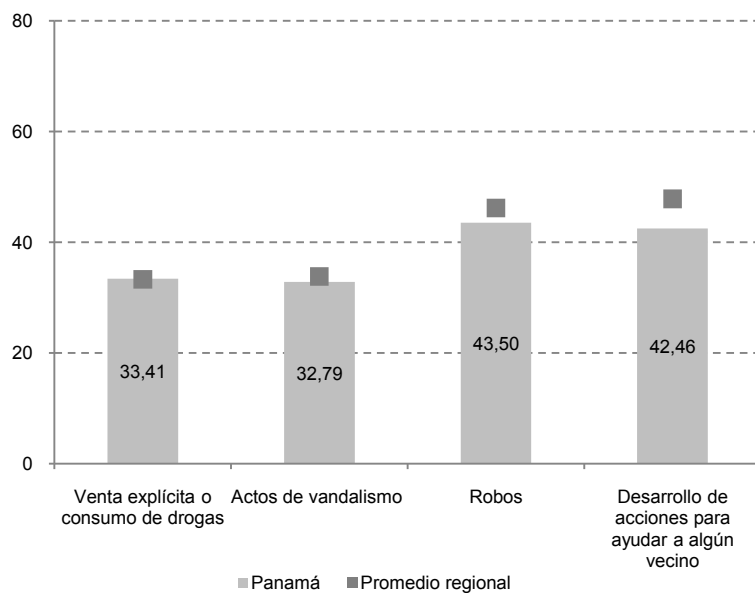


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

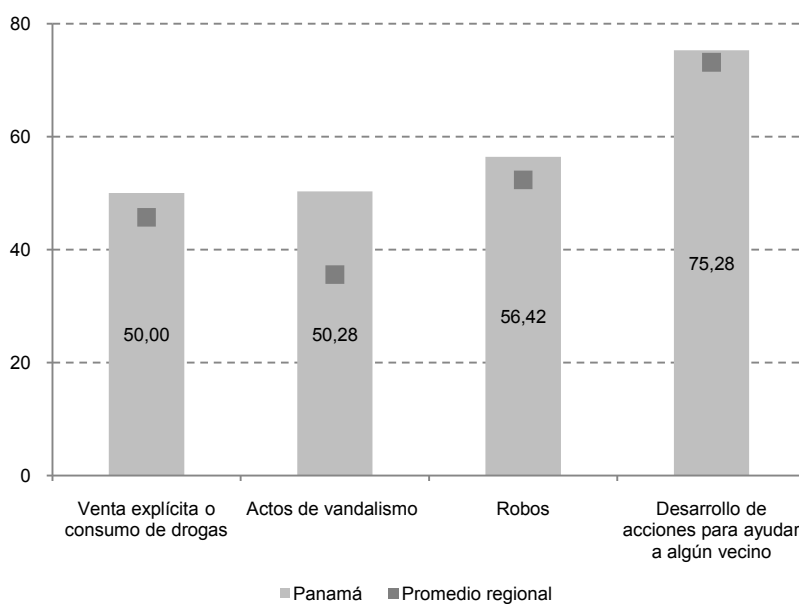
Violencias en el entorno de la escuela

Gráfico A.33
Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela,
según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013
(En porcentajes)

A. Familia



B. Director



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Relación entre ambientes violentos y aprendizajes escolares

Cuadro A.15
Resultados Modelos Multinivel para Panamá, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013

	Efecto Fijo	Matemática				Ciencias				Lectura			
		Coficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value
	Intercepto	660,96	3,72	177,47	0,00	699,72	4,54	154,14	0,00	693,36	3,60	192,36	0,00
Nivel escuela	Nivel socioeconómico	27,81	8,32	3,34	0,00	33,35	9,73	3,43	0,00	47,81	8,13	5,88	0,00
	Escuela urbana	-13,93	10,81	-1,29	0,20	-13,77	14,59	-0,94	0,35	-17,88	12,41	-1,44	0,15
	Escuela pública	-29,37	13,78	-2,13	0,04	-25,56	17,29	-1,48	0,14	-6,68	13,08	-0,51	0,61
	Índice de violencia aula escuela (estudiantes)	-1,94	9,62	-0,20	0,84	-9,93	8,52	-1,17	0,25	-8,32	6,91	-1,21	0,23
Nivel estudiante	Estudiante trabaja	4,24	14,04	0,30	0,77	-35,16	18,14	-1,94	0,06	-2,24	14,79	-0,15	0,88
	Sexo del estudiante (niña)	-0,08	5,15	-0,02	0,99	9,14	7,33	1,25	0,23	16,34	5,48	2,98	0,00
	Nivel socioeconómico	15,36	3,71	4,14	0,00	19,19	4,83	3,98	0,00	23,58	5,24	4,50	0,00
	Estudiante es inmigrante	-4,43	12,82	-0,35	0,73	-13,55	13,87	-0,98	0,34	-18,50	17,18	-1,08	0,30
	Pertenencia a pueblo indígena	2,60	22,98	0,11	0,91	-66,00	32,92	-2,01	0,05	-42,68	39,17	-1,09	0,28

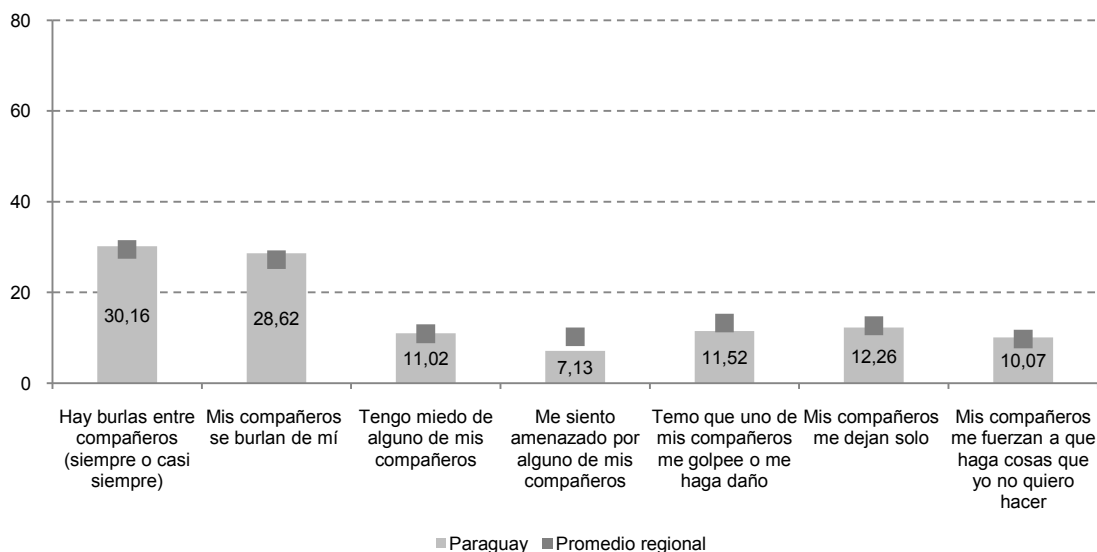
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

12. Paraguay

Violencia en el aula

Gráfico A.34

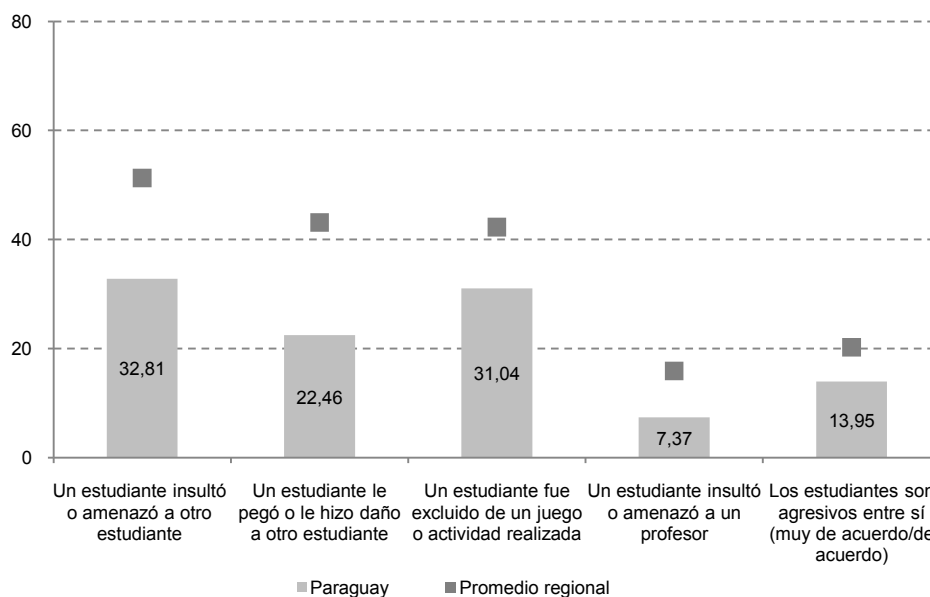
Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Gráfico A.35

Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013
(En porcentajes)

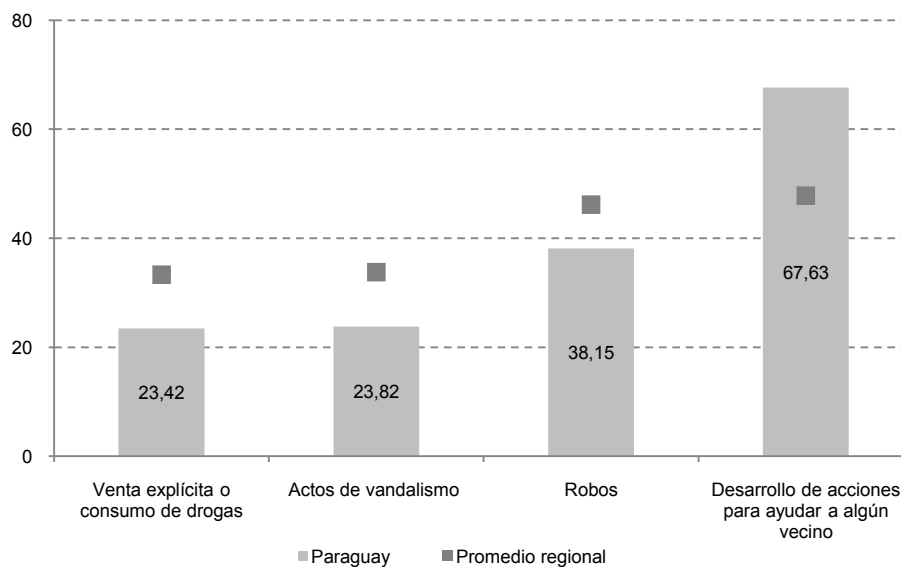


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

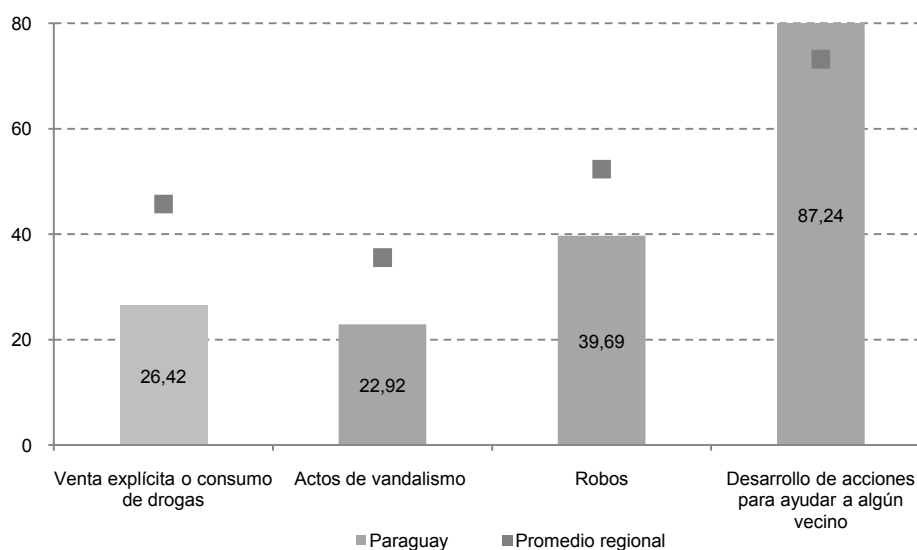
Violencias en el entorno de la escuela

Gráfico A.36
Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela,
según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013
(En porcentajes)

A. Familia



B. Director



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Relación entre ambientes violentos y aprendizajes escolares

Cuadro A.16
Resultados Modelos Multinivel para Paraguay, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013

		Matemática				Ciencias				Lectura			
Efecto Fijo		Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value
Intercepto		664,79	5,60	118,73	0,00	683,69	6,79	100,67	0,00	679,37	5,19	130,96	0,00
Nivel escuela	Nivel socioeconómico	25,98	13,77	1,89	0,06	32,92	13,37	2,46	0,02	44,64	10,98	4,07	0,00
	Escuela urbana	-21,74	14,64	-1,49	0,14	-30,88	18,75	-1,65	0,10	2,10	14,06	0,15	0,88
	Escuela pública	-30,74	20,99	-1,46	0,15	-23,53	18,49	-1,27	0,21	-22,37	16,54	-1,35	0,18
	Índice de violencia aula escuela (estudiantes)	-0,97	11,24	-0,09	0,93	0,46	14,03	0,03	0,97	10,81	10,15	1,07	0,29
Nivel estudiante	Estudiante trabaja	1,01	16,00	0,06	0,95	-27,43	15,78	-1,74	0,09	-7,82	12,92	-0,61	0,55
	Sexo del estudiante (niña)	-10,05	6,09	-1,65	0,11	4,12	5,60	0,74	0,46	18,74	6,39	2,93	0,01
	Nivel socioeconómico	12,90	4,62	2,79	0,01	8,89	6,18	1,44	0,17	18,06	4,99	3,62	0,00
	Estudiante es inmigrante	32,78	21,70	1,51	0,15	-9,16	29,80	-0,31	0,76	14,78	19,45	0,76	0,45
	Pertenencia a pueblo indígena	-21,99	12,44	-1,77	0,11	-34,08	15,49	-2,20	0,04	-39,12	9,18	-4,26	0,00
	Índice de violencia personal aula	-2,77	3,17	-0,87	0,38	-4,27	4,19	-1,02	0,31	-8,31	4,03	-2,06	0,04

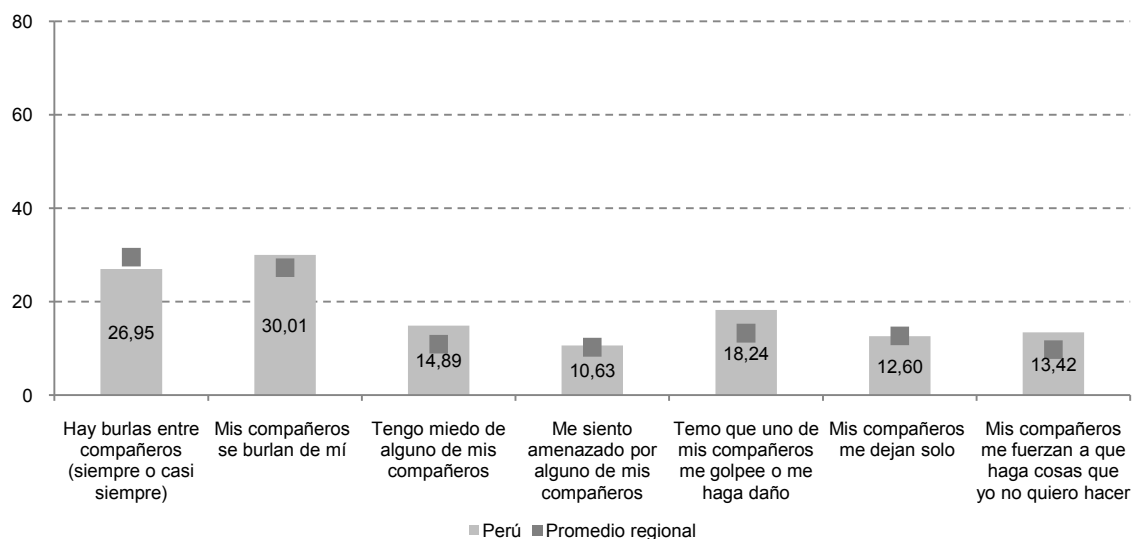
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

13. Perú

Violencia en el aula

Gráfico A.37

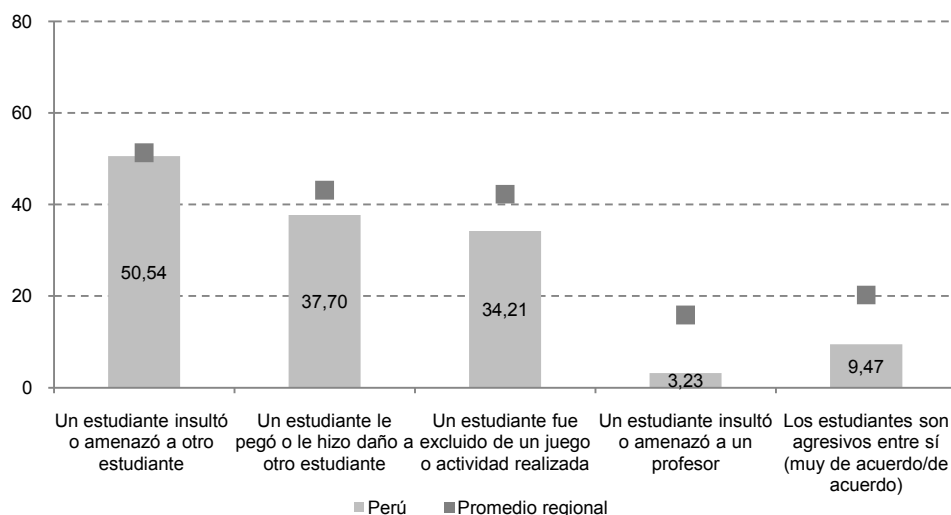
Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Gráfico A.38

Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013
(En porcentajes)

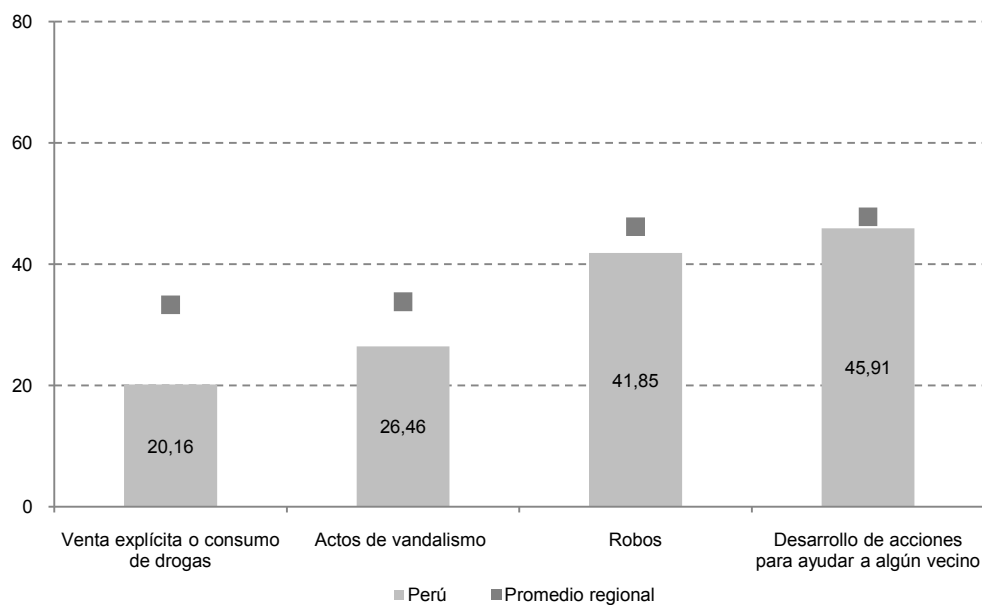


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

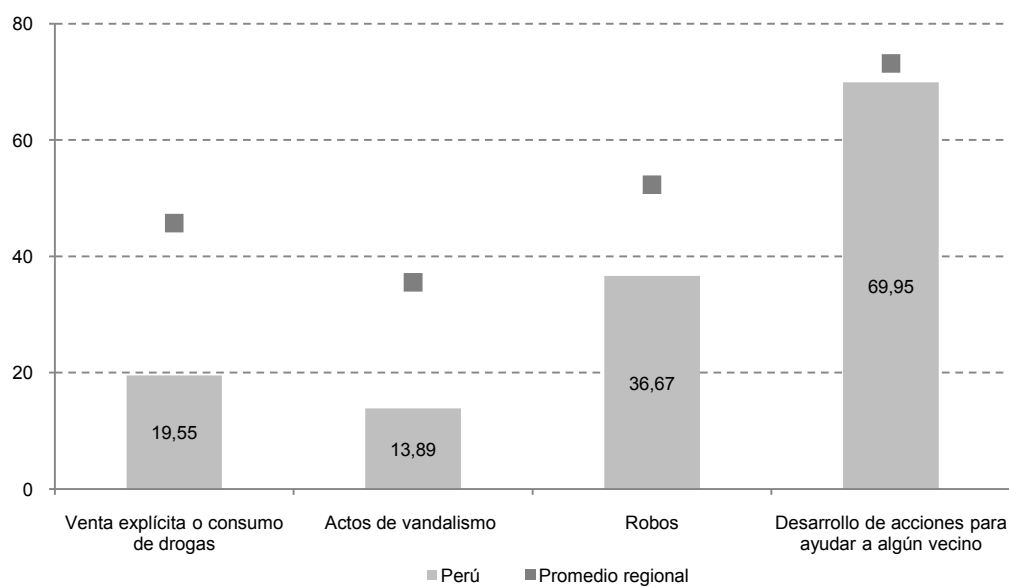
Violencias en el entorno de la escuela

Gráfico A.39
Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela,
según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013
(En porcentajes)

A. Familia



B. Director



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Relación entre ambientes violentos y aprendizajes escolares

Cuadro A.17
Resultados Modelos Multinivel para Perú, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013

		Matemática				Ciencias				Lectura			
Efecto Fijo		Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value
Intercepto		702,167	7,536	93,174	0,000	688,286	5,031	136,813	0,000	687,148	5,020	136,893	0,000
Nivel escuela	Nivel socioeconómico	37,248	11,365	3,277	0,002	43,981	10,219	4,304	0,000	59,387	9,213	6,446	0,000
	Escuela urbana	46,269	21,585	2,144	0,033	27,042	17,271	1,566	0,120	40,168	15,539	2,585	0,011
	Escuela pública	-8,993	20,206	-0,445	0,656	-3,007	17,317	-0,174	0,863	14,505	14,697	0,987	0,326
	Índice de violencia aula escuela (estudiantes)	0,220	14,467	0,015	0,988	-3,376	10,730	-0,315	0,757	-27,390	13,229	-2,070	0,059
Nivel estudiante	Estudiante trabaja	-2,806	11,740	-0,239	0,812	-15,221	13,323	-1,142	0,254	-8,155	11,861	-0,688	0,501
	Sexo del estudiante (niña)	-10,117	5,146	-1,966	0,054	-2,358	5,085	-0,464	0,643	6,231	4,534	1,374	0,181
	Nivel socioeconómico	12,938	4,638	2,790	0,010	19,298	3,852	5,010	0,000	17,278	3,935	4,391	0,000
	Pertenencia a pueblo indígena	-7,044	16,949	-0,416	0,678	-15,329	18,723	-0,819	0,420	-4,113	17,095	-0,241	0,810
	Índice de violencia grupal aula	-0,198	2,076	-0,095	0,925	-2,473	1,907	-1,296	0,195	-1,593	2,184	-0,729	0,470
	Índice de violencia personal aula	-2,748	2,047	-1,342	0,180	-2,787	2,594	-1,075	0,294	-4,333	2,194	-1,975	0,053

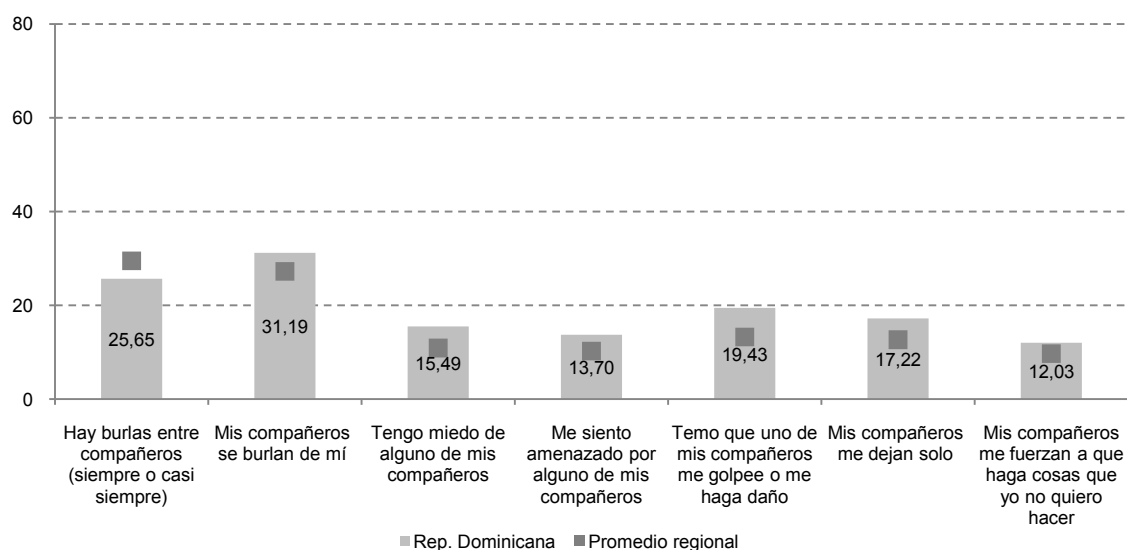
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

14. República Dominicana

Violencia en el aula

Gráfico A.40

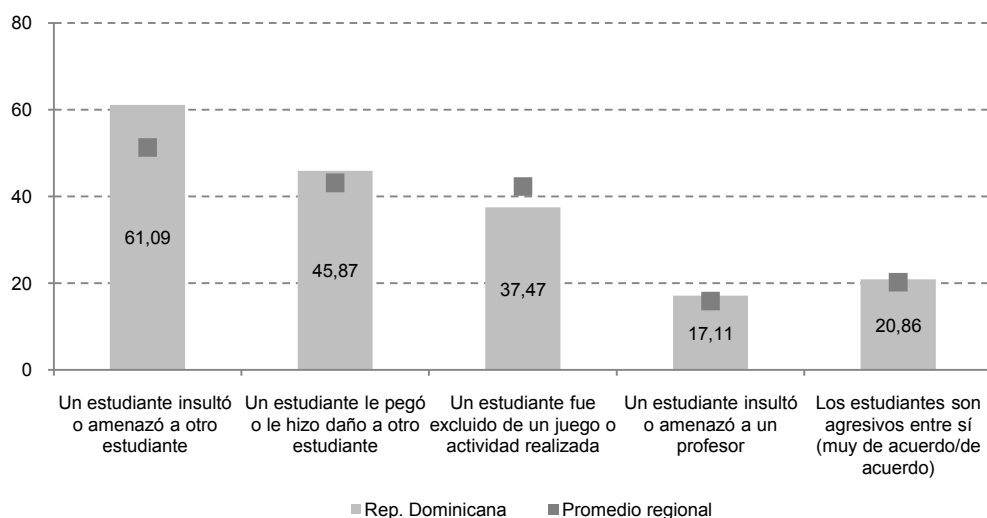
Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Gráfico A.41

Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013
(En porcentajes)

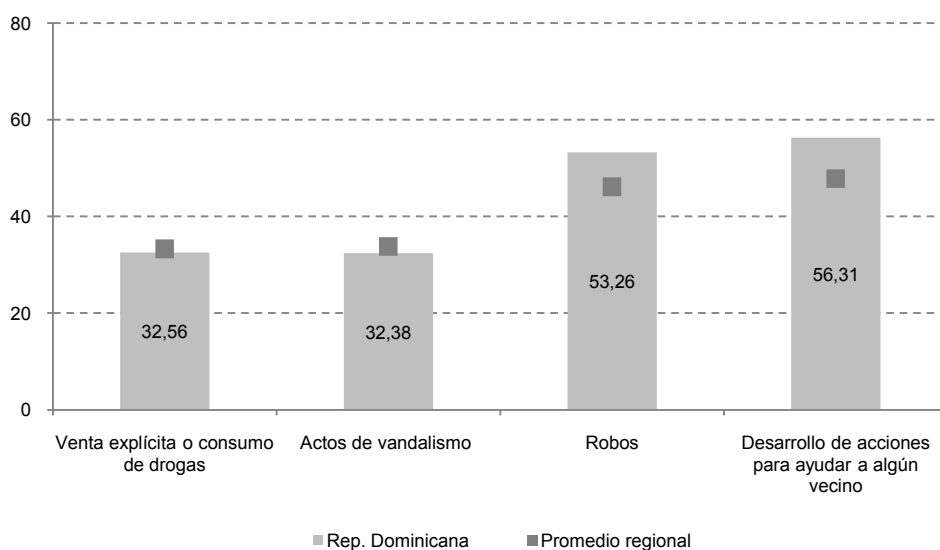


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

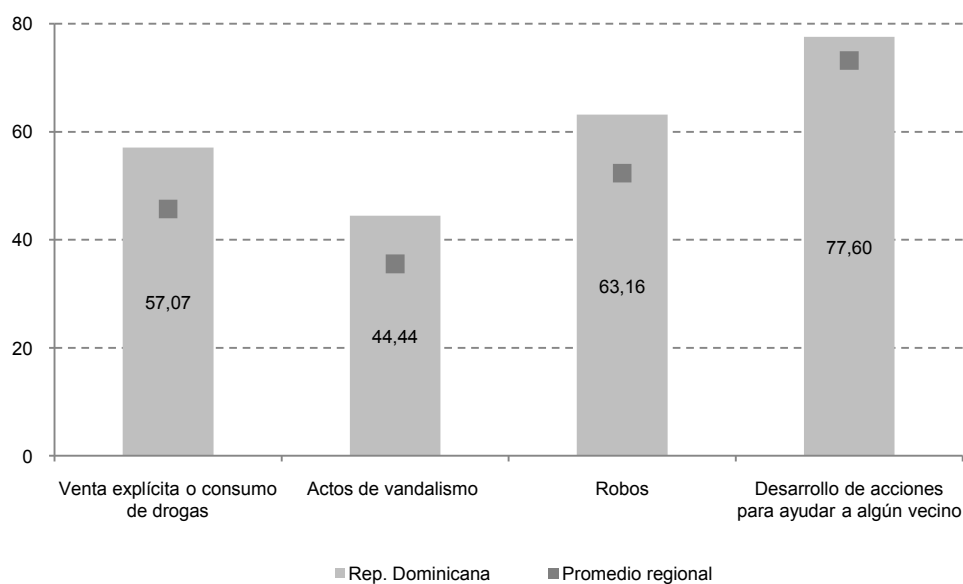
Violencias en el entorno de la escuela

Gráfico A.42
Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela,
según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013
(En porcentajes)

A. Familia



B. Director



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Relación entre ambientes violentos y aprendizajes escolares

Cuadro A.18
Resultados Modelos Multinivel para República Dominicana, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013

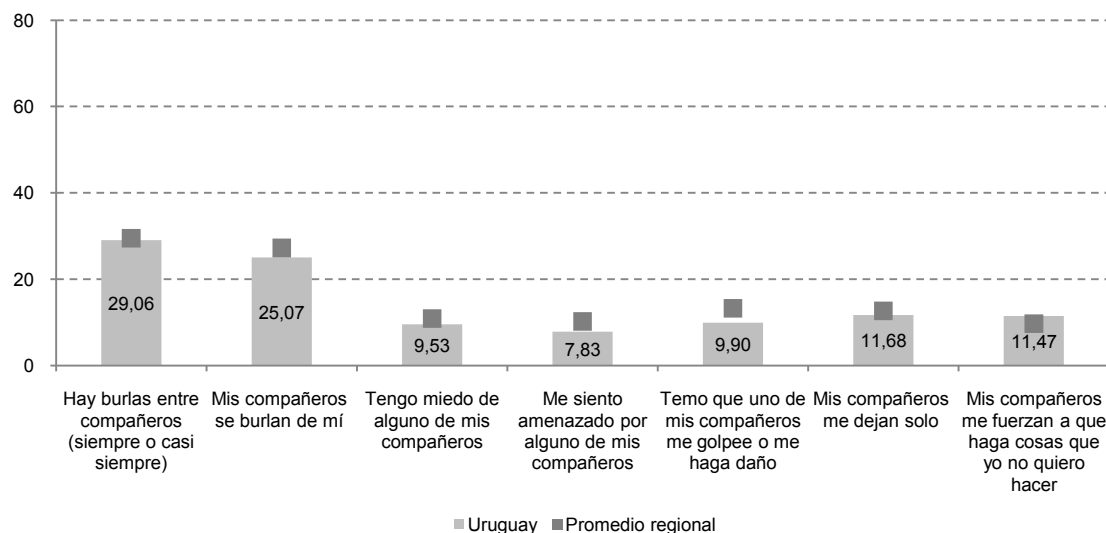
		Matemática				Ciencias				Lectura			
Efecto Fijo		Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value
Intercepto		638,97	3,14	203,68	0,00	659,17	3,93	167,73	0,00	654,78	4,04	162,23	0,00
Nivel escuela	Nivel socioeconómico	28,34	5,82	4,87	0,00	32,61	7,14	4,57	0,00	51,53	8,86	5,82	0,00
	Escuela urbana	9,97	8,32	1,20	0,25	9,23	7,14	1,29	0,20	24,35	10,16	2,40	0,02
	Escuela pública	-3,61	10,02	-0,36	0,73	-19,67	8,23	-2,39	0,02	14,66	11,30	1,30	0,20
Nivel estudiante	Estudiante trabaja	-3,61	10,91	-0,33	0,74	-10,88	15,52	-0,70	0,49	-0,17	11,60	-0,02	0,99
	Sexo del estudiante (niña)	-4,12	5,11	-0,81	0,42	-0,47	6,66	-0,07	0,95	19,34	6,74	2,87	0,01
	Nivel socioeconómico	15,91	3,91	4,07	0,00	22,77	6,75	3,37	0,00	27,30	4,32	6,32	0,00
	Estudiante es inmigrante	-31,94	33,98	-0,94	0,36	-49,03	29,44	-1,67	0,10	-78,35	42,02	-1,87	0,06
	Índice de violencia grupal aula	-2,66	2,80	-0,95	0,35	1,07	3,28	0,33	0,75	1,68	2,62	0,64	0,52
	Índice de violencia personal aula	1,10	2,70	0,41	0,69	-5,78	2,98	-1,94	0,05	-1,95	2,95	-0,66	0,51

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

15. Uruguay

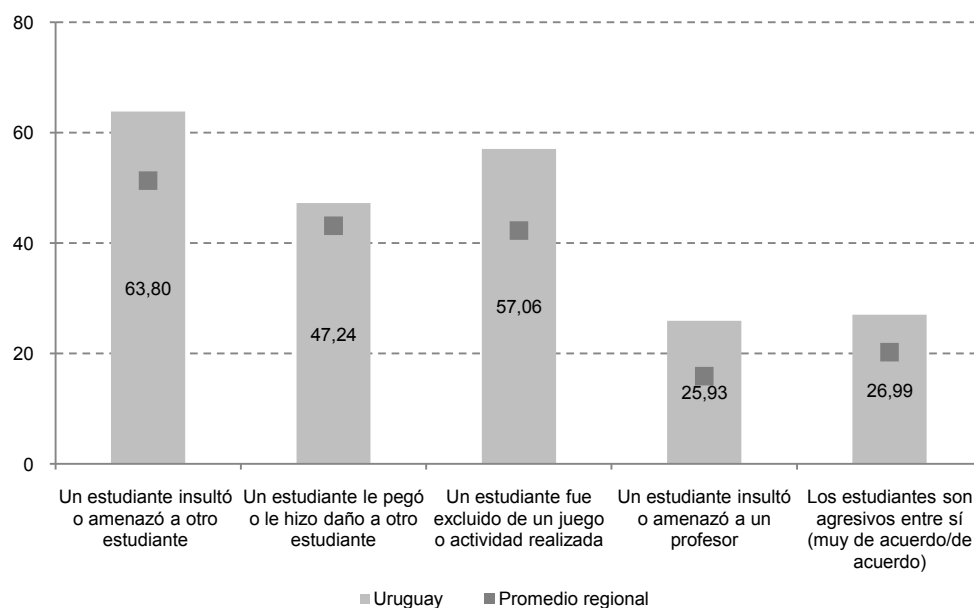
Violencia en el aula

Gráfico A.43
Estudiantes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases, 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

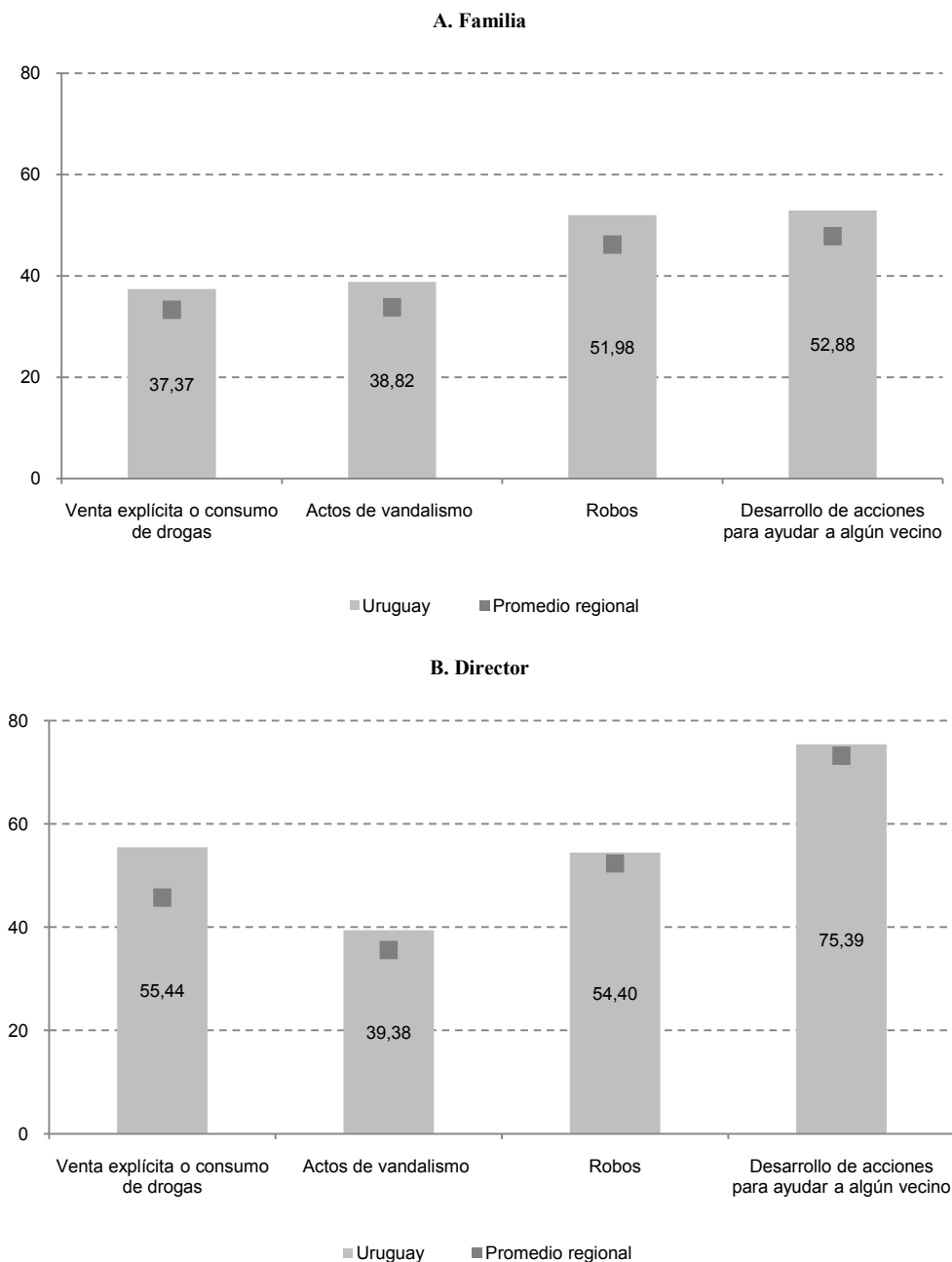
Gráfico A.44
Docentes de 6to grado que afirman presencia de situaciones de violencia en la sala de clases (muchas/algunas veces), 2013
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Violencias en el entorno de la escuela

Gráfico A.45
Es probable o muy probable que ocurran situaciones de violencia en el entorno de la escuela,
según tipo de actividad y relación con estudiantes de 6to grado, 2013
(En porcentajes)



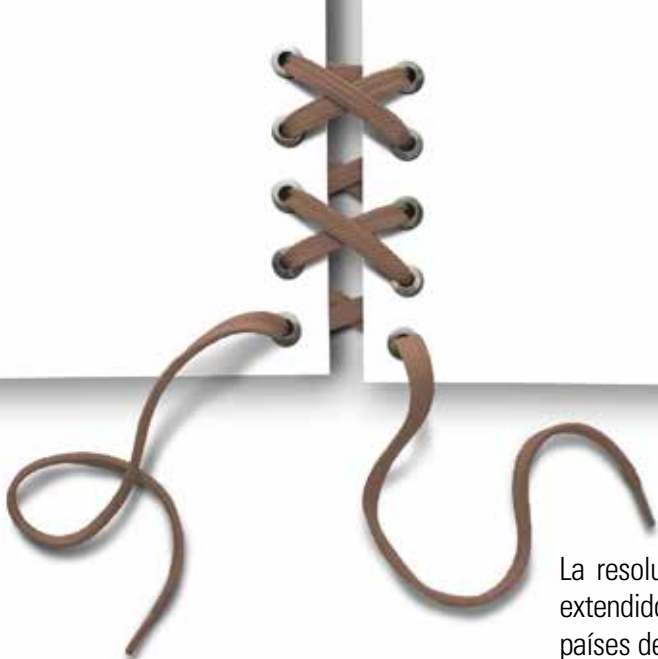
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.

Relación entre ambientes violentos y aprendizajes escolares

Cuadro A.19
Resultados Modelos Multinivel para Uruguay, según asignatura, estudiantes de 6to grado, 2013

Efecto Fijo	Matemática				Ciencias				Lectura				
	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	Coefficiente	Error Estándar	T-ratio d.f.	P-value	
Intercepto	788,63	6,05	130,28	0,00	757,18	9,04	83,74	0,00	752,32	8,81	85,43	0,00	
Nivel escuela	Nivel socioeconómico	55,52	8,50	6,54	0,00	43,33	14,12	3,07	0,00	42,88	10,89	3,94	0,00
	Escuela urbana	-33,90	17,34	-1,96	0,05	-57,50	27,85	-2,07	0,04	-21,63	27,32	-0,79	0,43
	Escuela pública	-6,62	11,64	-0,57	0,57	-32,04	15,69	-2,04	0,05	-32,67	14,63	-2,23	0,03
	Índice de violencia aula escuela (estudiantes)	-8,49	8,14	-1,04	0,30	-12,24	8,81	-1,39	0,17	-3,28	6,90	-0,48	0,64
Nivel estudiante	Estudiante trabaja	-29,33	26,31	-1,12	0,27	-50,12	19,45	-2,58	0,01	-33,63	23,62	-1,42	0,16
	Sexo del estudiante (niña)	-9,78	10,78	-0,91	0,37	-6,62	9,12	-0,73	0,47	14,97	7,54	1,99	0,05
	Nivel socioeconómico	28,52	6,05	4,72	0,00	35,72	7,68	4,65	0,00	31,27	6,39	4,90	0,00
	Índice de violencia personal aula	0,25	6,25	0,04	0,97	0,32	5,90	0,05	0,96	3,69	4,22	0,87	0,39

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de tabulaciones especiales de base de datos TERCE 2013.



La resolución violenta de conflictos es un fenómeno bastante extendido en los diversos espacios de interacción social de los países de América Latina, incluidas las instituciones educativas. El análisis de los resultados sobre logros de aprendizaje del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), de 2013, confirma que la violencia escolar se extiende a las instituciones educativas de manera generalizada y afecta a niños y niñas de todas las clases y grupos sociales, entorpeciendo sus procesos de aprendizaje. El solo hecho de que la escuela se constituya en un espacio de violencia para los estudiantes vulnera su derecho a vivir y crecer en contextos de paz, a aprender y a expresarse libremente.

Aunque los conflictos interpersonales y su negociación sean parte normal del desarrollo de los niños y niñas de primaria, el rol que asuma la escuela en los procesos de socialización es fundamental. Justamente en esta etapa del desarrollo se requiere un ambiente escolar propicio para el diálogo y la reflexión, así como la mediación de adultos que vayan guiando los comportamientos que son aceptables y aquellos que no responden a la forma adecuada de resolver las diferencias y los conflictos. Se espera que el centro educativo pueda cumplir con ese mandato de formación y resguardo.

Son aquellas experiencias de violencia que viven los estudiantes de forma directa en sus aulas de clase las que están asociadas con procesos de aprendizaje menos efectivos, particularmente en el caso de ambientes de aula agresivos. ¿Se enfrentan todas las escuelas y estudiantes, en los distintos países de la región, al mismo tipo y magnitud de violencia? En este documento se intenta responder esta pregunta, que es importante tanto para mejorar los contextos educacionales de niños, niñas y adolescentes como para avanzar hacia la formulación de políticas educativas específicas y atingentes a cada contexto.