

UNIVERSIDAD PARA LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Maestría en Criminología con énfasis en Seguridad Humana

Trabajo final de investigación para optar por el grado de
Máster en Criminología con énfasis en Seguridad Humana

EL BULLYING EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y
SECUNDARIA DE LA DIRECCIÓN REGIONAL EDUCATIVA DE HEREDIA: UNA
VISIÓN DESDE LA SEGURIDAD Y LOS DERECHOS HUMANOS

Estudiante:
Minor Antonio Vargas Chavarría

San José, Costa Rica
2012

DEDICATORIA

A Dios, quien nos da la vida, la sabiduría y la ciencia para llevar a cabo cada meta de nuestras vidas.

Para mi familia, Omar, Leticia, Esmeralda, Geovanny, Cristian, Karen quienes en todo momento han estado a mi lado.

A mis hijas, Laritza, Joselinney mis nietos: Antwan y Mathew para que me tomen como modelo en sus vidas.

A mis amigos Nikol, Ivannia, Mauricio y Jerry, que me ayudaron a demostrar que a pesar de la edad con el esfuerzo y la dedicación se pueden conseguir las metas.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi padre y a mi madre quienes desde siempre me han dado su confianza y apoyo ilimitado, para alcanzar mis objetivos en mi vida.

Mi agradecimiento a cada uno de los profesores de carrera, quienes a través de sus conocimientos y propuesta curricular, me consintieron llegar a un nivel de excelencia en la formación de la Criminología, permitiéndome desarrollar más mi vocación en la seguridad en los derechos humanos.

Brindo un especial agradecimiento a mi tutora la Máster Mónica Vul Galperin, por su acompañamiento desde que empecé a trazar el camino de esta investigación, por su dedicación y esfuerzo.

Incluyo en mis agradecimientos a la Licenciada Daliana Vargas Ramos que me brindó su apoyo para realizar mi proyecto en la Dirección de Enseñanza Educativa de Heredia.

Agradezco, además, a la Licenciada Iris Maritza Vargas Elizondo y su compañero Carlos Mejía Espinoza, quienes a través de su amistad, consejos y experiencia me guiaron en la culminación de otro éxito más en mi vida.

Al Licenciado José Mauricio Salazar Bolaños, quien a través de su experiencia como educador y asistente de dirección de la Escuela Josefina Sagrada Familia me ha enseñado a creer en los educadores a través de su dinamismo empeño fortalezas y debilidades de un sistema educativo en donde verdaderamente creo que más allá de un título está el poder entregarse de corazón a las y los educandos, dejándoles una semilla en su ser para desarrollarse como ciudadanos el día de mañana.

TABLA DE CONTENIDO

<i>Portada</i>	<i>I</i>
<i>Dedicatoria</i>	<i>II</i>
<i>Agradecimientos</i>	<i>III</i>
<i>Tabla de contenido</i>	<i>IV</i>
<i>Resumen Ejecutivo</i>	<i>VI</i>
Introducción	
<i>Introducción</i>	<i>2</i>
<i>Justificación</i>	<i>4</i>
<i>Definición del problema de estudio</i>	<i>6</i>
<i>Objetivos</i>	<i>9</i>
<i>Objetivo general</i>	<i>9</i>
<i>Objetivos específicos</i>	<i>9</i>
Capítulo I Marco teórico	
<i>1.1 Marco conceptual</i>	<i>11</i>
<i>1.1.1 Base conceptual de los derechos humanos</i>	<i>11</i>
<i>1.1.2 La educación en los derechos humanos en las instituciones educativas</i>	<i>16</i>
<i>1.1.3 La seguridad en derechos humanos</i>	<i>23</i>
<i>1.1.4 El concepto del Bullying y sus valores</i>	<i>32</i>
<i>1.1.5 Factores endógenos y exógenos de la violencia escolar</i>	<i>42</i>
<i>1.2 Marco jurídico</i>	<i>60</i>
<i>1.2.1 Normativa jurídica relacionada con la educación y la seguridad humana</i>	<i>60</i>
<i>1.2.2 Principios y objetivos generales de la educación</i>	<i>71</i>
<i>1.2.3 Leyes y otras normas fundamentales relativas a la educación</i>	<i>72</i>
<i>1.3 Marco institucional</i>	<i>76</i>
<i>1.3.1 Administración y gestión del sistema educativo costarricense</i>	<i>76</i>
<i>1.3.1.1 Misión institucional</i>	<i>76</i>
<i>1.3.1.2 Visión institucional</i>	<i>76</i>
<i>1.3.1.3 Objetivos institucionales</i>	<i>77</i>

1.3.2 <i>El proceso educativo</i>	78
1.3.2.1 <i>Educación preescolar</i>	78
1.3.2.2 <i>Educación primaria</i>	81
1.3.2.3 <i>Educación secundaria</i>	82
1.4 <i>Marco estado de la cuestión</i>	86
Capítulo II Marco Metodológico	
2.1 <i>Tipo de investigación</i>	101
2.2 <i>Sujetos y fuentes de información</i>	103
2.2.1 <i>Los sujetos de información</i>	103
2.2.1.1 <i>Criterios de inclusión</i>	105
2.2.1.2 <i>Criterios de exclusión</i>	105
2.2.2 <i>Fuentes de información</i>	105
2.3 <i>Variables e indicadores</i>	106
2.4 <i>Técnicas e instrumentos de recolección de la información</i>	109
2.4.1 <i>El cuestionario o encuesta</i>	109
2.4.2 <i>Observación directa</i>	111
2.4.3 <i>La entrevista</i>	111
2.4.4 <i>Análisis y tabulación de datos</i>	111
Capítulo III Análisis y Presentación de Resultados	
3. <i>Análisis y Presentación de los resultados</i>	114
Conclusiones y Recomendaciones	
<i>Conclusiones</i>	125
<i>Recomendaciones</i>	132
Bibliografía	139
Glosario	147
Anexos	152

RESUMEN EJECUTIVO

El presente trabajo tiene como objetivo analizar los efectos que causa el bullying en los educandos, aplicando las medidas preventivas desde el concepto de la seguridad humana. El problema del bullying, entendida esta como la idea de acoso o maltrato entre estudiantes (niños y adolescentes), cuya característica es el desbalance de poder sobre otra persona, en Costa Rica el bullying se ha caracterizado hasta hace poco por ser un fenómeno oculto, que pese a haber estado presente desde siempre en las relaciones de los menores y adolescentes en los centros educativos y fuera de los mismos, no ha generado estudios, reflexiones o reacciones ni desde el ámbito académico ni desde las instancias del Ministerio de Educación Pública. En los países más avanzados de Europa el bullying comenzó a generar preocupación y a provocar la reacción de las autoridades desde la década de los años 80, siendo en nuestro país un motivo de preocupación en los últimos años, de hecho muchos de los actos del bullying han sido y siguen siendo aún frecuentemente considerados parte integrante de la experiencia escolar y colegial, inherentes a la dinámica propia del patio del centro educativo, como una lección más de la experiencia curricular en la que como anticipo de la vida, el educando tiene que aprender a resistir, a defenderse, a hacerse respetar e incluso a devolver el golpe. En esta concepción darwinista de la lucha por la vida, los más débiles quedan con frecuencia sometidos a los designios de los matones o acosadores escolares, siendo el silencio de las víctimas y los testigos, han contribuido al desconocimiento de la magnitud del problema. Tomando como referencia las estadísticas desde el año 2008 hasta el 2010 de acuerdo al Sistema de Información sobre la Violencia y Delito del Ministerio de Justicia (SISVI) y con base a la información suministrada por parte del Ministerio de Educación Pública, la violencia física aumentó en un 4,66%, seguido por otros en 1,69%; no obstante el panorama de la violencia contra los docentes por parte de los alumnos no es nada halagador, ya que la violencia física aumento en 354,54%, seguido por la destrucción en un 117,24%, continuado por

la violencia escrita en un 42,10% y por último los robos en un 6,67%.; Para llegar a dichos porcentajes, desde el punto de vista metodológico, se recurrió a la estrategia cualitativa que se complementó para responder al objeto de estudio, permitiendo obtener una visión más completa de la realidad estudiada, realizándose a la población estudiantil y educadores de la Dirección Regional Educativa de Heredia, para un total de 177 sujetos de información, a través de un cuestionario, demostrando que el desarrollo de la problemática de la violencia escolar en los ciclos de primaria y secundaria, se ve relacionada con factores endógenos y exógenos de carácter social y psicológico, que influyen en las respuestas violentas de los educandos incidiendo negativamente en el ajuste biopsicosocial del individuo y su entorno contemporáneo. Algunas de las estrategias que se pueden recomendar serían: Capacitar al personal docente que atiende las situaciones problemáticas de forma determinada, para que logren abarcar los procesos de manera más efectiva y la unificación de la educación y la seguridad humana en los derechos humanos, lograrían minimizar todos aquellos factores asociados a la inseguridad, factores internacionales (la presencia de redes internacionales del crimen organizado, narcotráfico, tráfico de armas, trata de personas) por factores ambientales y urbanísticos (hacinamiento urbano, ausencia y abandono de los espacios públicos), factores económicos (pobreza y exclusión social, desigualdad económica, desempleo, estancamiento económico, pérdida de capacidad institucional de los entes represivos del estado), actores sociales y culturales (papel de los medios de comunicación, valores culturales y procesos de socialización, exposición a violencia intrafamiliar, abandono y desatención de los niños y niñas). Dichos conceptos por sí solos no serán un motor suficiente para el desarrollo integral de las personas, ni asegura su inserción en la sociedad, es necesario que la sociedad misma produzca los cambios sustanciales que posibiliten el pleno ejercicio y el respeto de los derechos humanos.

INTRODUCCIÓN

Sumario

<i>Introducción</i>	2
<i>Justificación</i>	4
<i>Definición del problema de estudio</i>	6
<i>Objetivos</i>	9
<i>Objetivo general</i>	9
<i>Objetivos específicos</i>	9

INTRODUCCIÓN

Toda sociedad se fundamenta en la conservación de su bagaje cultural, la manutención de sus conocimientos, y la vivencia armónica entre los miembros que la conforman; la manera en que se fomenta la construcción de la sociedad ideal, se basa en un hecho auténtico, ligado a la cotidianidad: la educación, la seguridad en los derechos humanos.

Una educación debe ser considerada no como el simple hecho de instruir, sino también de formar a individuos, a participar de los valores morales, éticos, religiosos de toda sociedad, el cual, dicho proceso va a generar un espacio formador donde se puedan desarrollar íntegramente, para luchar contra una serie de obstáculos que impiden la garantía de una educación favorable, en tal caso, y en lo que respecta a este trabajo, se habla de la violencia, al considerarla como el uso deliberado de fuerza física o el poder en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, sociales, trastornos del desarrollo o privaciones.

El problema del bullying se ha caracterizado por ser un fenómeno oculto, que a pesar de haber estado presente desde siempre entre las relaciones entre niñas, niños, adolescentes y personal administrativo, dentro y fuera de los centros educativos, no ha generado estudios, reflexiones desde el ámbito académico, ni las instancias oficiales.

Para llegar a tal análisis el trabajo que se presenta se ha desarrollado en cinco apartados:

- En primer lugar se dará una justificación, la definición del problema y el objetivo general el cual consiste en analizar los efectos que causa la

violencia escolar en los educandos, producto del Bullying y aplicar las medidas preventivas desde el concepto de seguridad humana.

- También se desarrolla las bases conceptuales de los derechos humanos, la educación en los derechos humanos que se imparte en las instituciones educativas; la seguridad en los derechos humanos; el concepto de bullying y sus valores; los factores endógenos y exógenos de la violencia escolar; todas estas manifestaciones de violencia, sin lugar a dudas, demuestran que la sociedad costarricense está viviendo un ambiente insano en las instituciones educativas; por otra parte se desarrolla todo lo concerniente a la normativa jurídica, nacional e internacional, relacionada con la educación y la seguridad humana; luego se amplía el trabajo con el reconocimiento del marco institucional del sistema educativo costarricense, su misión, visión, objetivos institucionales, estructuración y organización, lo relacionado al proceso educativo en sus diferentes ciclos; continuando con el estado marco de la cuestión, la cual permite demostrar la incidencia de las diferentes clases de violencia, ya sea verbal, física, escrita, robos, destrucción, utilización de armas blancas y de fuego, así como la violencia contra los docentes.
- En tercer lugar se presenta todos los aspectos metodológicos relacionados al estudio, así como los sujetos de información, sus variables e indicadores, la definición conceptual, la definición instrumental y la definición operacional, cayendo en las técnicas e instrumentos que fueron utilizados.
- Un cuarto apartado presenta los resultados obtenidos, para finalizar con las respectivas conclusiones y recomendaciones.

Se ha utilizado negrita y la cursiva para las diferentes citas bibliográficas, y se ha destacado entre paréntesis los conceptos o conceptualizaciones de los autores consultados. Además se presenta las encuestas realizadas en los anexos del trabajo (en físico), tanto a educadores como educandos, no obstante también se

hace acompañar de un disco electrónico compacto (CD) en el que se adjuntarán los documentos normativos concernientes a la educación costarricense que fueron empleados para la recolección de la información, obtención y análisis de resultados.

JUSTIFICACIÓN

El bullying al inicio asumía la forma de actos vandálicos leves, sin embargo, los estudios actuales a nivel nacional como internacional vienen a confirmar que la violencia escolar tiende hacia patrones de conductas biopsicosociales, relacionadas con la violencia verbal, física, escrita, robos, hurtos, destrucción, hacia la institución educativa, los compañeros, personal administrativo y docentes.

Desde la década de los años ochenta, pero fundamentalmente desde inicios de los años noventa, se ha producido una serie de estudios sobre el bullying, con el objetivo de conocer su prevalencia, desarrollo, factores, antecedentes, consecuentes y dinámicas relacionales.

De estos estudios, algunas evidencias relativamente consensuales que se han generado son de acuerdo a (Crick & Grotpeter, 1996, Hanish & Guerra, 2002, Pellegrini & Long, 2002, Olweus, 1993; Hawker & Boulton, 2000, Zins, Elias & Maher, 2007; Lecannelier, 2005; Smith & Brain):

- a.** Género: Los hombres suelen ser 3-4 veces más violentos físicamente, pero las mujeres suelen utilizar más la violencia relacional.
- b.** Las frecuencias de bullying varían enormemente dependiendo del país y del instrumento que se utiliza para su evaluación.
- c.** La conducta de bullying suele empezar de un modo más identificable en la edad de 6-7 años, llega a su nivel alto en la edad de 10-13 años, y suele disminuir en la

adolescencia. Sin embargo, estudios actuales evidencian conductas de intimidación física en la edad preescolar(Perren&Alsaker, 2006). Por otra parte, otras reflexiones muestran que en la adolescencia la violencia física se cambia a una violencia más relacional.

d. Existe una relación entre lugar del maltrato y tipo de violencia, en donde las agresiones verbales y sociales suelen darse con mayor preponderancia en la sala de clases, y las agresiones físicas y extremas (abuso y acoso sexual, amenaza con armas, robos, etc.), en lugares abiertos con poco control de un adulto.

e. Otro conjunto de evidencias, se relaciona con las consecuencias en el ajuste y adaptación socio-emocional de las víctimas y los agresores:

- Las víctimas suelen sufrir una serie de consecuencias afectivas negativas, tales como ansiedad, depresión, baja autoestima, tendencia a consumir drogas, trastornos psicosomáticos, alejamiento total hacia la institución educativa y las relaciones sociales, hasta conductas suicidas (en un bajo porcentaje). En general, suelen ser niños que tienen pocas relaciones sociales (pocos amigos) y suelen estar en un rango bajo en la escala de popularidad. En algunos casos, pueden provenir de familias sobreprotectoras.
- Una dificultad que suelen presentar los agresores es la presencia de tendencias agresivas crónicas, generando daño hacia los otros, y a la larga un desajuste social grave. El perfil de los agresores ha mostrado que no suelen mostrar arrepentimiento de sus conductas, tienen claras dificultades en empatizar con el dolor del otro, y sobre-interpretan las acciones y reacciones de sus pares, en términos negativos.

f. Por último, es importante mencionar que los testigos juegan un rol muy importante en el sistema bullying, al tener el rol de fomentadores o inhibidores del maltrato (Twemlow, Fonagy& Sacco, 2004).

Así, pues, sumándose a las iniciativas supracitadas, esta investigación pretende profundizar en analizar los efectos que causan la violencia escolar en los

educandos productos del bullying y aplicar las medidas preventivas desde la seguridad humana; siendo la Dirección Regional Educativa de Heredia, como la región con más casos donde se presenta la violencia escolar. Por mucho tiempo se ha percibido que nuestras aulas son meros centros de instrucción, pero no existe una verdadera formación integral de personas que deben convivir en distintas situaciones antrópicas; de ahí que sea necesario discutir sobre la situación de la violencia escolar, la manera que ésta se desarrolla y contribuir en el proceso ofreciendo la información recopilada a las instancias del M.E.P., como valor agregado, de manera que se le dé a los educandos y educadores una propuesta de seguridad humana, en donde el Sistema Educativo sea capaz de detener la violencia escolar y favorecer el respeto de los derechos humanos en un ambiente de convivio armonioso entre iguales.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

Tomando como referencia las estadísticas desde el año 2008 hasta el 2010, de acuerdo al Sistema de Información sobre la Violencia y Delito del Ministerio de Justicia (SISVI) y con base a la información suministrada por parte del Ministerio de Educación Pública, se puede evaluar que con el paso del tiempo la violencia escolar se ha clasificado en: Violencia verbal, física, robos, hurtos, destrucción y otros, como los más frecuentes y por consiguiente, a los que deben fijarse mayor atención en la Dirección Regional Educativa de Heredia.

Dichas estadísticas nos muestran que:

- Con relación a la violencia verbal entre estudiantes fue el año 2008 el que presentó más incidencias con 3671 casos, seguido por el año 2009 con 3023 y el año 2010 presentó una disminución de 2645 casos.

- Así mismo la violencia física entre estudiantes nos muestra que fue el año 2010 el que obtuvo más casos alcanzando 1370; mientras que el año 2008 registró 1309 casos; y el año 2009, 1303 denuncias.
- También la violencia escrita representó para el año 2008, 430 situaciones, seguido por al año 2009 con 411 procesos y el año 2010 representó una disminución de 354 denuncias.
- Por otra parte los robos entre estudiantes fue mayor el año 2008 con 827 casos; el año 2009 con 685 casos y el 2010 con una disminución de 674 casos.
- Por último la destrucción empezó el año 2008 con 451 casos, aumentando el año subsiguiente con 456 y terminando el año 2010 con 445 denuncias.

Como se puede observar dichas estadísticas indican que con relación al año mayor: la violencia física aumentó en un 4,66%, seguido por otros en 1,69%; no obstante el panorama de la violencia contra los docentes por parte de los alumnos no es nada halagador, ya que la violencia física aumento en 354.54%, seguido por la destrucción en un 117;24%, continuado por la violencia escrita en un 42,10% y por último los robos en un 6,67%.

Dentro de las modalidades más comunes de la violencia escolar de acuerdo a las estadísticas éstas se ubicarían de la siguiente forma del más practicado al menor: **1) Violencia verbal; 2) Violencia Física; 3) Robos; 4) Destrucción; 5) Violencia escrita; y 6) Otros;** tanto para la violencia entre alumnos, como la violencia para los docentes.

Como puede anotarse, la población institucional educativa, tiene grandes problemas criminológicos, afectando a cada uno de sus miembros, la comunidad y las familias. Dichos problemas se ven convertidos en criminalidad como bien

apuntaron los maestros italianos “...**no desaparece, sino se transforma**”. (Manzanera, 1997, p.503) y problemas de seguridad institucional educativo, debido a la violencia escolar. En tal sentido el Atlas para el desarrollo humano cantonal de Costa Rica 2011, nos indica que el fenómeno de la inseguridad ciudadana ha despertado una creciente preocupación en la población costarricense. Durante casi una década las encuestas han captado la persistencia de esta preocupación; aunque los datos indican que las modalidades de violencia que las personas asocian con la inseguridad han mostrado, a lo largo de diez años, una gran variación, situación que no se contradice con el grado y persistencia del temor que reporta la población.

Si se toman como parámetro, para medir la inseguridad, tres fenómenos son los que están fuertemente asociados con la vivencia cotidiana de la violencia:

- Los homicidios, que son la expresión más grave de la inseguridad;
- la violencia patrimonial expresada en robos y hurtos, y que representa el grueso de la violencia delictiva que ocurre en el país;
- y la violencia doméstica, que afecta principalmente a las mujeres, pero que continúa siendo uno de los principales rubros de los partes policiales en el país.

La inseguridad ciudadana constituye un obstáculo para el desarrollo humano, pues no solo limita las posibilidades individuales y colectivas de concebir y concretar proyectos de vida, sino que deteriora la cooperación social y la vida cívica de la población. El aumento en la inseguridad y su impacto sobre el desarrollo humano (Ídem p.63).

La hipótesis general se resume en los siguientes términos: el desarrollo del bullying en los ciclos de educación primaria y secundaria, se ve relacionada con

factores endógenos y exógenos de carácter biológico, social y psicológico, que influyen en las respuestas violentas de los educandos, incidiendo negativamente en el ajuste del individuo y su entorno contemporáneo.

OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar los efectos que causa el bullying y aplicar las medidas preventivas desde el concepto de seguridad humana.

Objetivos específicos

1. Investigar los datos estadísticos de la Dirección Regional Educativa de Heredia, para lograr determinar los lugares, tipos y causas donde se dan las diferentes situaciones del bullying.
2. Establecer las causas sociales y demográficas relevantes del objeto de estudio.
3. Determinar los factores endógenos y exógenos, de carácter social y psicológico, que influyen en las respuestas violentas de los educandos.
4. Recomendar y aplicar estrategias de intervención para casos del bullying.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

Sumario

1. Marco Teórico	11
1.1 Marco conceptual	11
1.1.1 Base conceptual de los derechos humanos	11
1.1.2 La educación en los derechos humanos en las instituciones educativas	16
1.1.3 La seguridad en derechos humanos	23
1.1.4 El concepto del Bullying y sus valores	32
1.1.5 Factores endógenos y exógenos de la violencia escolar	42
1.2 Marco jurídico	60
1.2.1 Normativa jurídica relacionada con la educación y la seguridad humana	60
1.2.2 Principios y objetivos generales de la educación	71
1.2.3 Leyes y otras normas fundamentales relativas a la educación	73
1.3 Marco institucional	77
1.3.1 Administración y gestión del sistema educativo costarricense	77
1.3.1.1 Misión institucional	77
1.3.1.2 Visión institucional	77
1.3.1.3 Objetivos institucionales	78
1.3.2 El proceso educativo	79
1.3.2.1 Educación preescolar	79
1.3.2.2 Educación primaria	82
1.3.2.3 Educación secundaria	83
1.4 Marco estado de la cuestión	87

1. MARCO TEÓRICO

1.1 MARCO CONCEPTUAL

1.1.1 Base conceptual de los derechos humanos

Toda persona tiene derechos que nacen de su propia condición de ser humano, de su **“dignidad”** como persona y que a todos deben serles respetados: **“los derechos humanos”**. A lo largo de su desarrollo histórico, la Declaración Universal de los Derechos Humanos se convierte en el gran instrumento movilizador de la educación para los derechos humanos, tanto por su bagaje educativo como por la intencionalidad de las Naciones Unidas de querer convertirla en un instrumento pedagógico de concienciación **“verdaderamente popular y universal”**. Veamos pues sus cuatro ideas fundamentales: (Jares, 1998/1999:Cáp.I).

- La primera tiene que ver con la centralidad del concepto de derechos: el sentido de dignidad, que es, antes que cualquier formulación jurídica o política, una condición moral inherente a todo ser humano sin ningún tipo de distinción, serán éstas por razones económicas, físicas, culturales, raciales, sexuales; dignidad que se sitúa entre dos cualidades esenciales: la libertad y la plena igualdad de todos los seres humanos, que nos conducen a **“no permitir nunca ser tratado ni tratar, consecuentemente a nadie únicamente como un medio”** (Muguerza, 1990, p.450). En esta dirección se puede decir que la Declaración Universal promueve un conjunto de valores, principios y normas de convivencia que deben conformar esa dignidad humana así como la vida en sociedad, al mismo tiempo que rechaza aquellos que les sean contrarios. Hace referencia, en otras palabras, al **“mínimo inexcusable de justicia y humanidad”** (Tulián,

1991, p.114). Entre los autores que coinciden en resaltar la centralidad de la dignidad humana en el concepto de los derechos humanos están: Cassese (1993), Etxeberria (1998) o Peces Barba (1982, 1998).

- En segundo lugar, a los pocos años de la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos comienza a hablarse de la universalidad e indivisibilidad de los derechos humanos. Ya en 1955 las Naciones Unidas afirmaban: **“Todos los derechos deben ser desarrollados y protegidos. En ausencia de los derechos económicos, sociales y culturales, los derechos civiles y políticos corren el riesgo de ser puramente nominales; en ausencia de los derechos civiles y políticos, los derechos económicos, sociales y culturales no podrán ser garantizados mucho tiempo”** (ONU A/2929, 1 de julio de 1955). Una década más tarde, estos razonamientos se elevan al Preámbulo de los Pactos de 1966, El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Además de las Naciones Unidas, la indivisibilidad e interdependencia ha sido una característica recalcada por diferentes organizaciones, activistas y estudiosos, enfatizando que los derechos humanos no son un menú a la carta del que cada individuo, grupo o país pueda escoger aquellos que más le gustan (Amnistía Internacional, 1998; Etxeberria, 1998; Kelly, 1997; Oraá y Gómez Isa, 1998; Sánchez y Jimena, 1995; Unesco, 1996). La universalidad es, una de las características singulares y novedosas que introduce la Declaración Universal con respecto a los textos que la predijeron. En efecto, por primera vez en la historia de la humanidad se proclaman unos derechos con validez y aplicación para todos los seres humanos, de todas las razas, sexos, nacionalidades y condiciones. Sin embargo la universalidad ha sido una de las características más criticadas por diversos sectores sociales y representantes de determinados Estados (Amnistía Internacional, 1998; Lucas, 1994; Jares, 1998/1999). Así, algunos

países de África y Asia alegaron que los derechos humanos en realidad no son una construcción universal sino la imposición de la visión occidental de los derechos al resto del mundo. Soslayando el hecho de que en el debate y en la aprobación del texto en la asamblea de las Naciones Unidas participaron representantes de todos los países de todos los continentes, entendemos que no debe haber contradicción entre la defensa de los derechos humanos y, al mismo tiempo, la defensa de las particularidades lingüísticas, culturales de cada país. Es más en la defensa de los derechos humanos en tanto que aquéllas son patrimonio común de la humanidad. La cuestión está en saber si aceptamos unos principios universales, consustanciales al ser humano sin ningún tipo de distinción, bien sea por raza, sexo, cultura, que al mismo tiempo, no nieguen las identidades y particularidades, pero que éstas, a su vez, no sean contradictorias con los anteriores principios.

- En tercer lugar debemos entender los derechos humanos como un proceso y, en consecuencia, como una noción construida históricamente. En efecto, la noción de derechos humanos no es un hecho aislado, reciente, sino que forma parte de un proceso que se ha ido gestando en diferentes períodos históricos (*Cassese, 1993; Levin, 1981*). Como señaló R. Cassin (*1974*), premio Nobel de la Paz en 1968 precisamente por su labor en la comisión redactora de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, una de las características del concepto de derechos humanos es la constante expansión tanto de la idea como de su contenido. Así, el propio articulado de ésta se fue completando posteriormente con otras declaraciones, convenios, teniendo especial relieve los pactos internacionales aprobados en 1966: el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Estos dos pactos, junto con la Declaración Universal, forman una unidad conceptual, política y social que se ha dado en llamar Acta de Derechos

Humanos. Además, al entenderlos como un proceso, el alcance y el significado de los derechos humanos no están ni pueden estar nunca cerrados; como expresó N. Bobbio, ***“la Declaración Universal es sólo el principio de un largo proceso, del que no podemos ver todavía la realización última”*** (1982, p.136). Prueba de lo que se indica es el debate en torno a los denominados derechos de tercera generación. En efecto, si la Declaración Universal recoge lo que tradicionalmente se ha convenido en denominar dos tipos de derechos, los de la primera generación, descendientes directos de los ilustrados, también denominados derechos de las libertades, y los de la segunda generación, que hacen referencia a los derechos sociales, económicos y culturales, descendientes directos de las revoluciones socialistas y del movimiento obrero de finales del siglo pasado y comienzos de éste, desde la década de los setenta se planteó la necesidad de incorporar y reconocer como derechos humanos otras situaciones y circunstancias no reconocidas en la Declaración Universal y que se ha dado en llamar tercera generación de derechos humanos, también denominados derechos de solidaridad (Abellán, 1997; Arenal, 1989; Cortina, 1994; Jares, 1991; Ríos, 1998; Vercher, 1998) o derechos de síntesis (Etxeberria, 1998). Sin embargo, considero oportuno matizar que la solidaridad no se circunscribe a los derechos de esta tercera generación, sino que forma parte del propio concepto y del conjunto de los derechos humanos. No existe unanimidad a la hora de precisar los derechos que la conforman, si bien habitualmente se habla de cuatro: el derecho a la paz, el derecho al desarrollo, el derecho al patrimonio común de la humanidad y el derecho a un medio ambiente sano. En definitiva, como ya expresara uno de los redactores de la Declaración Universal, ***“a medida que evolucionan las relaciones políticas, económicas y culturales, surgen otros nuevos”*** (Lopatka, 1978, p.23). Es más, cuando aún no estaban plenamente reconocidos los derechos de la tercera generación, ya se habla

de los derechos de la cuarta (Bobbio, 1991), concernientes a nuevas realidades, entre ellas las derivadas de la investigación genética.

- En cuarto lugar, se finaliza este punto recordando las conexiones conceptuales de los derechos humanos con los de paz, democracia y desarrollo. Dichos conceptos pueden ser susceptibles de análisis por separado, pero en rigor están tan íntimamente ligados entre sí que el examen de uno nos lleva inexorablemente al de los otros tres, en tanto son conceptos interdependientes. Relación que deberá tenerse en cuenta igualmente tanto en la acción social y política como en el trabajo didáctico. Por ello, hablar de educación para los derechos humanos presupone hablar también de educación para la paz, para la democracia y para el desarrollo. Los derechos humanos **“engendran la necesidad de la paz”** (Fortat y Lintanf, 1989, p.23) y viceversa, para que se dé una situación de paz tienen que cumplirse los derechos humanos. Desde esa perspectiva, la paz es **“el presupuesto necesario para el reconocimiento y la efectiva protección de los derechos humanos, tanto en los Estados como en el sistema internacional”** (Bobbio, 1991, p.14). En un sentido negativo, la paz es antitética a la vulneración de los derechos humanos: **no puede haber paz mientras haya relaciones de dominio, mientras “una raza domine a otra, mientras un pueblo, una nación o un sexo desprecie al otro”** (Kelly, 1997, p.87). Derechos humanos y democracia son distintas expresiones de un mismo universo conceptual y valorativo, de tal forma que no puede haber democracia sin derechos humanos y viceversa. El propio concepto de derechos humanos lleva implícita la idea de democracia y del estado de derecho: **“la democracia supone la validez jurídica de los derechos humanos y también la división de poderes [...]. A su vez el desarrollo y expansión de los derechos humanos supone una democracia o, lo que es lo mismo, la libertad del pueblo para la configuración de sus propias leyes y para el control público de los**

tres poderes. Así se cierra el círculo: la división de poderes y la democracia tienen su arranque en la idea de los derechos humanos y en ella desembocan” (Kriele, 1982, pp. 42-43). La concepción amplia de desarrollo, que conlleva no limitarse a sus vertientes económicas, nos lleva a la idea de dignidad y con ella al concepto de derechos humanos. En palabras de las Naciones Unidas, **“el proceso de desarrollo debe promover la dignidad humana”** (1981). En la Cumbre Mundial de Desarrollo Social de marzo de 1995, la ONU acordó que **“el desarrollo social debe tener al ser humano como objetivo principal”**, señalando al mismo tiempo que debe estar basado en la participación activa de los individuos y colectividades, en el pleno ejercicio de los derechos humanos y las libertades civiles, en la libre determinación de los pueblos y en el pleno respeto a su identidad cultural.

1.1.2 La educación en los derechos humanos en las instituciones educativas

En la concepción de la educación para los derechos humanos como un proceso educativo continuo y permanente, asentado en el concepto amplio y procesual de derechos humanos como tal, ligada al desarrollo, a la paz y a la democracia, así como en la perspectiva positiva del conflicto y que pretende desarrollar la noción de cultura de los derechos que tiene como finalidad la defensa de la dignidad humana, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la democracia y la paz.

Apoyado en esa plataforma filosófica, legal y de la voluntad política declarada por los Estados, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) en su documento de trabajo: **“Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la Educación en Derechos Humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad”** (2006, p.6), entiende que educar en derechos humanos significa que todas las personas independientemente de su

sexo, edad, ocupación, origen nacional o étnico y condiciones económicas, sociales o culturales, tengan la posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que le permita:

- Comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades;
- respetar y proteger los derechos humanos de otras personas;
- entender la interrelación entre derechos humanos, Estado de Derecho y gobierno democrático;
- y ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas coherentes con los derechos humanos y los principios democráticos.

La educación en derechos humanos es en sí misma un derecho, que hace parte del contenido del derecho a la educación, y es condición necesaria para el ejercicio activo de todos los derechos humanos, por tanto las estrategias didácticas para operativizarla deben estar inspiradas en los siguientes principios:

- Vivir los derechos humanos: Sin duda es el principio que más se ha resaltado a lo largo de la historia de esta dimensión educativa. La idea fundamental es a la par clara y compleja: más que reflexionar sobre los derechos humanos se trata de vivirlos en el centro. Vivencia que extendiendo a todos los ámbitos de la acción educativa: metodología, organización, contenidos. ***“La base de la educación se encuentra en la vida diaria de las instituciones educativas, en donde los alumnos convenientemente dirigidos pueden aprender a pensar con sinceridad y fundamento, a enjuiciar las normas de la sociedad en la que viven y asumir deberes y responsabilidades hacia sus compañeros de estudio, sus familias, la comunidad en la que viven y, más adelante, en la sociedad mundial”*** (Unesco, 1969, p.17). Diferentes autores, además de la propia Unesco (1969), se han referido a este principio (Fortat y Lintanf, 1989; García, 1983;

Jares, 1991; Massarenti, 1984; Seminario de Educación para la Paz de APDH, 1994; Hersch, 1983). La organización democrática del centro es el contexto en el que puede germinar y sedimentar el auténtico significado de los derechos humanos.

- Conexión con la vida real del centro y del entorno: No cabe duda de que el primer principio lleva implícito este segundo. En efecto, vivir los derechos humanos significa, entre otras cosas, dar preferencia a los hechos cotidianos que se producen en el centro educativo como elementos didácticos de primera magnitud, en su doble acepción de medio y objeto de aprendizaje. Es más, para este significativo considero necesaria esta relación continua entre la multiplicidad de significados de los derechos humanos y la vida real. Así, ***“los niños de todas las edades necesitan que la instrucción a recibir acerca de los derechos humanos se refiera continuamente a su vida y experiencia cotidianas. Para los más jóvenes, el espíritu de la escuela o de la clase y las relaciones entre alumnos y entre cada alumno con el profesor resultan más importantes que la adquisición de conocimientos”*** (Unesco, 1969, pp.43-44).
- Necesidad de educar desde y para la acción: Tal como se extrae en: la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales de 1974, la educación para la paz es una educación desde y para la acción. Dicho en negativo, no hay educación para la paz y los derechos humanos si no hay acción práctica (Haavelsrud, 1976). Y ello tanto en lo que respecta a nuestro papel como ciudadanos, como en lo referente al trabajo con el alumnado. Lo primero presupone una invitación para reflexionar sobre nuestros comportamientos, actitudes y compromisos, sabiendo que cuanto más corta es la distancia entre lo que se dice y lo que se hace eficaz en las labores. Para lo segundo, lejos de

buscar la pasividad, tranquilidad, la no actividad; se debe dirigir la acción hacia la formación de personas activas y combativas (Fortat y Lintanf, 1989).

- Participación del alumnado en el “qué” y en el “cómo” del proceso de enseñanza-aprendizaje: La participación es, simultáneamente, un requisito y un valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva democrática en la que se asienta la educación para los derechos humanos. Las estrategias didácticas fomentarán y se apoyarán en el trabajo de equipo, en la toma de decisiones consensuada siempre que sea posible, en la cooperación. El alumnado debe ser **“incitado a participar y a definir las condiciones del propio proceso de aprendizaje; la determinación de los fines; la elección de los métodos y la evaluación de los resultados”** (Jares, 1992b, p.59). Como se mencionaría en el punto 16 de la propia Recomendación de 1974, **“la participación de los estudiantes en la organización de los estudios y de la empresa educativa a la que asisten, debería considerarse en sí como un factor de educación cívica y como un elemento principal de la educación para la comprensión internacional”**.
- Educación para los derechos humanos presupone presentar una visión de la realidad cambiante y susceptible de transformación: La realidad no es estable ni definitiva, sino cambiante y provisional, en consecuencia, se puede construir otro tipo de relaciones sociales. Dicho en palabras de M. Sarup, **“La finalidad del currículum crítico es el reverso de la del currículum tradicional; este último tiende a naturalizar los acontecimientos; aquél intenta obligar al alumno a que cuestione las actitudes y comportamientos que considera naturales. El currículum crítico ofrece una visión de la realidad como un proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales, por tanto, están en condiciones de llevar a cabo su transformación. La**

función del currículum no es reflejar una realidad fija, sino reflexionar sobre la realidad social; es demostrar que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y en consecuencia, que pudieron haber sido diferentes y que pueden serlo todavía” (1990, p.217). En este sentido, si bien la educación para los derechos humanos presupone, entre otras cosas, la presentación de sus violaciones, tampoco es menos cierto que se deba suscitar la posibilidad de la acción como medio para transformar esa realidad perversa y que en muchos casos así ha sido posible.

- Preferencia por los enfoques globalizadores e interdisciplinarios: Tanto desde el punto de vista conceptual como desde el punto de vista didáctico, la educación para los derechos humanos exige enfoques globales e interdisciplinarios a través de los cuales se pueda aprehender la complejidad de la temática que nos ocupa. Desde el inicio de su formulación, la educación para los derechos humanos ha enfatizado este principio. En la actualidad, reconocida como contenido transversal del currículum, la educación para los derechos humanos, como la transversalidad en su conjunto, debe servir de elemento integrador que rompa con los compartimientos estancos de las asignaturas. Desde esta perspectiva, ***“se tienen que incorporar a la programación de cada profesor para cultivarlos en las actividades específicas y en los métodos generales de su especialidad, ampliando el sentido educativo de ésta. En ciertos casos, será preciso decidir actividades especialmente dirigidas a estos objetivos transversales del currículum, pero es conveniente que formen parte de una filosofía educativa y de una metodología que impregne toda la actividad”*** (Gimeno, 1992, p.325). Dicho de otra forma, los temas transversales introducen nuevos contenidos en el currículum, pero sobre todo reforman y

reintegran los existentes desde un nuevo enfoque integrador e interdisciplinar.

- Coherencia entre los fines y los medios a emplear: Enfatizado desde la ideología no violenta como un aspecto central de la misma asumido por la educación para la paz y los derechos humanos, este principio destaca la necesidad de la coherencia entre aquello que se pretende alcanzar y los medios a emplear. Frente a la cultura dominante del todo vale, del fin que justifica los medios, desde este principio se resalta que la elección de los medios no es una cuestión secundaria sino que se sitúa al mismo nivel que los fines. Como decía Gandhi, **“el fin está en los medios como el árbol en la semilla”**. Se trata, pues, **“de buscar y poner en práctica medios que sean homogéneos, coherentes con el fin perseguido”** (Muller, 1983, p.26). En el plano pedagógico, además, no sólo es necesario aplicar este principio por una cuestión de coherencia ética sino también porque los medios a emplear son fuente en sí misma de aprendizaje, por lo que no pueden estar disociados de aquello que se quiere aprender.
- Combinación de las dimensiones cognoscitivas y afectivas: Desde la década de los setenta se comprobó que la vertiente intelectual del proceso de enseñanza, y aprendizaje no se puede separar de componente afectivo y experiencial; ambos procesos van unidos y ambos son necesarios para interiorizar los valores de una educación para la paz y los derechos humanos. Por eso se debe ser crítico con las formulaciones que sólo mencionan la información. A ella es necesario añadirle los afectos, percepciones, sentimientos y sensaciones de las experiencias vitales del alumnado, lo que lleva consigo el análisis de las mismas para después compararlas con el mundo circundante. En palabras de J.A. Marina, **“parece, pues, que las intuiciones morales del niño se encuentran unidas a la comprensión de los sentimientos. Un niño que no reconoce la aflicción de otra persona, que no es capaz de ponerse en**

su lugar, tampoco comprenderá que la acción que la ha provocado es mala” (1995, p.26). La conjunción de estos dos elementos es lo que ha recalcado desde la educación para la paz y los derechos humanos y que consta de tres pasos en concreto: **(a)** vivencia de una experiencia, bien sea real o simulada; **(b)** descripción y análisis de la misma y por último el desarrollo de la empatía, esta fase tiene que ver con los procesos de tipo intelectual como son la descripción y el análisis de los procesos decisorios que se vivieron en la situación experiencial, así como su correlación e inferencia con el mundo real.

Es importante que cuando se piensa en educación en derechos humanos no se debe perder de vista sus dimensiones (IIDH, 2006, p.17):

- Una dimensión filosófica (de las ideas) que se expresa en dos niveles: **(a)** en sentido estricto, la filosofía proporciona los principios y procedimientos que fundamentan los derechos humanos y constituyen una ética, y **(b)** en sentido amplio, las concepciones circulantes en el ámbito de las representaciones culturales y creencias que sustentan las prácticas sociales. Sustenta la concepción de persona, el valor de la dignidad humana, y las exigencias que de ella se derivan para las relaciones entre personas.
- Una dimensión socio-política (de la realidad social), es decir, un tipo de organización económica, social y del poder, que crea las condiciones de posibilidad para la efectivización de los derechos humanos. Expresa los límites, condiciones y controles al ejercicio del poder dentro de la organización social para salvaguardar la dignidad y derechos de las personas.
- Una dimensión normativa (de las leyes) que proporciona instrumentos jurídicos para su defensa, legitima los derechos en el ámbito público,

impulsa la adecuación de las legislaciones estatales y avala la tarea educativa. Consagra los límites, condiciones y controles al poder socio-político como garantías legales que protegen los derechos de las personas.

- Una historicidad (de los procesos de pensamiento y cambio social) que atraviesa las otras tres dimensiones y permite comprender los derechos humanos no como designio de la naturaleza o una abstracción estática, sino como una conquista de los seres humanos a lo largo de la historia de la humanidad y un proceso de construcción social.

Los derechos humanos son un fenómeno complejo y dinámico en su concepción y en su realización que está en el centro del problema tanto ético como político y jurídico, y que reclama transformaciones profundas a las sociedades.

Actualmente, se han convertido en un campo donde intereses, aspiraciones y necesidades de personas y grupos, se ponen en juego para la definición de líneas de acción frente a las urgencias del presente y a los modelos para el futuro de la humanidad.

Por ello, si bien las instituciones educativas no son las únicas encargadas de formar en derechos humanos, tienen una responsabilidad indelegable en lo que hace a promover y legitimar sus principios como fundamentos de lazos sociales y políticos. Tienen un papel central en la construcción de competencias sociales que permiten a todas las personas asumirse como sujetos de derechos y defenderlos en el espacio público. En otras palabras, en la concreción del derecho a ser educado en derechos humanos.

1.1.3 La seguridad en derechos humanos

El concepto de seguridad humana irrumpe en el panorama mundial a mediados de los noventa en el contexto de la búsqueda de nuevos paradigmas para explicar el sistema internacional y de una creciente discusión teórica y práctica en torno a los tradicionales conceptos de seguridad que inspiraron la acción de los países durante gran parte del siglo pasado. Desde los sectores académicos y de algunas organizaciones internacionales e incluso ciertos Estados se ha promovido el concepto de seguridad humana como una definición que: **“ayudaría a captar mejor los nuevos desafíos en materia de seguridad, desde la perspectiva de las personas o los ciudadanos”** (Fuentes y Rojas, 2005, p 27). Entre los países que han promovido la seguridad humana destacan los miembros de la Comisión de Seguridad Humana, fundamentalmente Canadá y Japón.

Para definir el concepto de seguridad humana, utilizaré los debates producidos en torno a los siguientes informes que han promovido e impulsado dicho concepto:

- Comisión de Seguridad Humana; (2003): La seguridad humana.
- Comisión Internacional sobre Intervención y Soberanía del Estado, (2001): La Responsabilidad de Proteger.

En enero de 2001 se anunció la creación de la Comisión de Seguridad Humana, en respuesta al llamado que hizo el Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi Annan, en el contexto de la Cumbre del Milenio y con el apoyo del Gobierno de Japón. Al constituirse, la Comisión se propuso reflexionar sobre las maneras de: **(a)** promover el entendimiento público de la seguridad humana y de los imperativos que esta perspectiva conlleva; **(b)** desarrollar el concepto de seguridad humana como una herramienta operativa para la formulación y aplicación de políticas; **(c)** proponer un programa de acción con miras a determinar las medidas más convenientes para enfrentar las amenazas a la seguridad humana.

En este marco, en mayo de 2003 se presentó el informe: La seguridad humana, ahora: Comisión de Seguridad Humana, Nueva York, mayo de 2003, en el cual se intenta dar respuesta a los tres puntos indicados anteriormente. Se destaca que los nuevos elementos de inseguridad que afectan a las personas requieren de un enfoque integrado, donde la perspectiva de seguridad humana puede generar respuestas a los nuevos desafíos. **“Las políticas y las instituciones deben responder a esas inseguridades de manera más firme e integrada. El Estado continúa siendo el principal responsable de la seguridad. Pero como los problemas de la seguridad se tornan cada vez más complejos y varios actores intentan desempeñar un papel en esta esfera, necesitamos un desplazamiento de paradigma. La atención debe ampliarse desde el ámbito del Estado para incluir la seguridad de la gente, la seguridad humana”** (Comisión de Seguridad Humana, Nueva York, 2003.) En relación con la definición de este concepto se señala que **“la seguridad humana significa proteger las libertades vitales. Significa proteger a las personas expuestas a amenazas y a ciertas situaciones, robusteciendo su fortaleza y sus aspiraciones. También significa crear sistemas que faciliten a las personas los elementos básicos de supervivencia, dignidad y medios de vida. La seguridad humana conecta diferentes tipos de libertades: libertad frente a las privaciones, frente al miedo y libertad para actuar en nombre propio”**. En este contexto el informe destaca que para alcanzar el objetivo planteado anteriormente se presentan dos estrategias generales relativas respectivamente a: la protección y la potenciación de los individuos. La protección aísla a las personas de los peligros; exige un esfuerzo concertado para establecer normas, procesos e instituciones que se ocupen sistemáticamente de las situaciones de inseguridad; el respeto a los derechos humanos constituye el núcleo de protección de la seguridad humana. La potenciación (empowerment) permite a las personas participar plenamente en la toma de decisiones.

En el informe se destaca que el fomento de los principios democráticos constituye un paso importante hacia el logro de la seguridad humana y el desarrollo: permite a las personas participar en las estructuras de gobernabilidad y hacer que su voz sea escuchada. Además, señala la necesidad de crear, en el marco del estado de derecho, instituciones sólidas que otorguen autonomía y posibilidades de participación a las personas.

También se destaca que el actual debate sobre la intervención con el objetivo de proteger a los seres humanos se enmarca en un contexto histórico, político y jurídico caracterizado por la evolución de las normas internacionales de conducta individual y estatal, incluida la formulación de normas y mecanismos nuevos y más estrictos para proteger los derechos humanos. Se sostiene que **“el concepto de seguridad humana – que incluye la preocupación por los derechos humanos pero va más allá de ella – tiene también una creciente importancia en el derecho internacional y las relaciones internacionales y cada vez más a menudo ofrece un marco conceptual para la acción internacional. Aunque se trata de una cuestión polémica, se está generalizando la idea de que el concepto de seguridad no sólo se refiere a los Estados sino también a las personas”**. En este sentido, la Comisión acepta que las cuestiones relativas a la soberanía y la intervención no afectan únicamente a los derechos o prerrogativas de los Estados, sino que tienen una profunda y fundamental repercusión en cada ser humano.

Según se afirma en dicho documento, una de las ventajas de centrarse en la **“responsabilidad de proteger”** es que de este modo se sitúa la atención en las necesidades de los seres humanos que buscan protección o asistencia. Con este enfoque, el eje del debate sobre la seguridad se desplaza de la seguridad territorial hacia la seguridad basada en el desarrollo humano, y el acceso a la alimentación, el empleo y la seguridad ambiental. Se recalca que la perspectiva

tradicional de la seguridad pasa por alto las preocupaciones más elementales y legítimas que las personas tienen en su vida cotidiana. **“Cuando se utiliza la violación como instrumento de guerra y depuración étnica, cuando miles de personas mueren a causa de las inundaciones provocadas por la destrucción del terreno y cuando los ciudadanos son asesinados por sus propios cuerpos de seguridad, ya no basta con considerar la seguridad en términos de seguridad nacional o territorial”**. De acuerdo a la Comisión Internacional sobre intervención y soberanía de los Estados (2001) el concepto de seguridad humana puede y debe abarcar todas esas circunstancias.

A este respecto, en el Informe se postula que la responsabilidad de proteger se fundamenta en dos principios básicos: **(a)** la soberanía de un Estado conlleva responsabilidades e incumbe al propio Estado la responsabilidad principal de proteger a su población; **(b)** cuando la población esté sufriendo graves daños como resultado de una guerra civil, una insurrección, la represión ejercida por el Estado o el colapso de sus estructuras, y ese Estado no quiera o no pueda contener o evitar dichos sufrimientos, la responsabilidad de proteger tendrá prioridad sobre el principio de no intervención.

Por otra parte el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en su informe de 1994, intentó por primera vez generar un análisis global sobre el tema y definir el concepto de seguridad sobre nuevas bases. Para el PNUD, dos son las condiciones que garantizan la seguridad humana: **(a)** una población libre de temor; y **(b)** una población libre de carencias. El documento destaca que para la mayoría de las personas el sentimiento de inseguridad se focaliza más en las preocupaciones de la vida cotidiana que en el temor de una guerra en el mundo. También plantea que **“la seguridad humana está centrada en el ser humano; se preocupa por la forma en que la gente respira en sociedad, la libertad con que puede ejercer diversas opciones, el grado de acceso al mercado y a las**

oportunidades sociales, y a la vida en conflicto o en paz; la seguridad humana significa que la gente puede ejercer esas opciones en forma segura y libre, y que puede tener relativa confianza en que las oportunidades que tiene hoy no desaparecerán totalmente mañana". Con respecto al vínculo entre desarrollo humano y seguridad humana, se explica que el primero consiste en la ampliación de las oportunidades de la gente, en tanto que la seguridad humana tiene que ver con la posibilidad de disfrutar de manera estable, es decir, ***“que las oportunidades que se tienen hoy no se desvanezcan en el tiempo”***.

También para Fuentes y Rojas (2005) la seguridad humana es su carácter integrador y holístico. Esto permite determinar las dimensiones que inciden en la seguridad/inseguridad de las personas, y en consecuencia incorporar al concepto de seguridad aspectos económicos, políticos, sociales, ambientales e inclusive culturales. No obstante, para evitar el peligro de ampliación excesiva señalado anteriormente, es necesario establecer un foco o un elemento que permita articular el concepto de seguridad humana en las distintas dimensiones y niveles en los que se expresa. Del mismo modo, una perspectiva holística o integrada permite establecer una vinculación adecuada en la trilogía conceptual.

A nuestro juicio, el elemento estructural y coyuntural que permite comprender de mejor manera este fenómeno y articularlo está referido a la violencia. En este sentido, cabe considerar tanto las condiciones en las cuales se expresa como los actores que la ejercen.

La consideración analítica de este fenómeno puede ser llevada a cabo con mayor facilidad si se consideran tres aspectos principales: (*Ídem p.62*)

- Las condiciones que propician la violencia: Es necesario comprender las relaciones particulares que se establecen entre los elementos estructurales

y las manifestaciones de la violencia, lo que permite analizar las condiciones necesarias para que la violencia se exprese. En forma paralela es preciso considerar conjuntamente las condiciones específicas que dan lugar a los fenómenos violentos: son los elementos que transforman las condiciones necesarias en condiciones suficientes para desencadenar la violencia. Considerando los aspectos señalados se llegará a poder precisar con mayor exactitud el conjunto de condiciones que se articulan de manera particular para producir

- Los actores que ejercen la violencia: La función y la capacidad de los actores con posibilidades de ejercer violencia será de vital importancia. En este sentido, se deben considerar las tanto las capacidades materiales de poder como las capacidades subjetivas para influir en otros actores para el ejercicio de la violencia. En el actual contexto internacional podemos reconocer actores no estatales con una gran capacidad, en muchos casos mayores que de los propios Estados, lo que impone respuestas diferenciadas ante el fenómeno de la violencia en sus más diversas manifestaciones.
- Las medidas de prevención para evitar el desencadenamiento de la violencia: Las perspectivas multidimensionales sobre la seguridad amplían el foco de análisis. Sin embargo, para mantener como eje de comprensión la violencia y el uso de la fuerza es necesario producir respuestas focalizadas, que den cuenta del fenómeno de la violencia como tal. Es decir, actuar sobre la urgencia, en una mirada capaz de encarar las situaciones estructurales con medios diversos. Establecer un marco preventivo exige definir en qué situaciones se afirmará que el poder del Estado ha sido sobrepasado o en qué circunstancias una situación humanitaria precisa una reacción internacional, lo que supone a su vez establecer en qué ámbito y quienes tomarán las decisiones sobre la acción.

Incluso algunos autores como (Valle, (2001); Goucha & Cilliers (2001), han planteado que la: **“seguridad humana [...] es la concreción de los derechos humanos de las tres generaciones: los seres humanos necesitan vivir sin miedo y sin necesidades básicas (insatisfechas) la esencia de la seguridad humana y, para eso, tienen derecho a la libertad individual, a la igualdad ante la ley, a la propiedad de bienes materiales, al voto activo, a hacer la ley, a resistir la opresión, a la justa remuneración, a la alimentación, al vestido, a la vivienda, a la salud, a la educación, a la cultura. En fin, los seres humanos tienen derecho a vivir y decidir en estados con autodeterminación política, que dispongan libre y soberanamente de sus recursos naturales y tengan libertad para construir su propia cultura”**.

Así mismo para Gabriel Ignacio Anitua, la seguridad, por tanto, tiene **“íntima relación con todos los otros derechos humanos, pues estar seguros es estarlo en relación al uso y al disfrute de esos derechos básicos, de esos derechos humanos básicos”**. Esto hace, efectivamente, el Informe sobre Desarrollo Humano de 1994 del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, al insistir en términos de seguridad económica, alimentaria, sanitaria, ambiental, personal, comunal y política (integrantes todos del concepto jurídico de seguridad humana). Por el hecho de ser un ser humano, y de tener el derecho a la seguridad, surge una obligación a prestar esos otros derechos para que yo esté seguro, para que cada una de las personas esté segura. De esa forma, el concepto de seguridad se amplía a todos estos derechos básicos que están así previstos en los pactos internacionales de derechos humanos -sociales, económicos y culturales, pero también civiles y políticos-(2006, p.21).

Por último para Pol Morillas Bassedas afirma que la acepción amplia de la seguridad humana, es la que recoge la lucha contra la violencia y contra la pobreza, **“en el fondo no es más que una lista de la compra”**, por lo que

pierde buena parte de su utilidad para los policymakers; también que la “seguridad humana desde la perspectiva de redoblar esfuerzos para hacer frente a las amenazas a la vida humana, a los medios de vida y a la dignidad de las personas, como la pobreza, la degradación ambiental, las drogas ilegales, el crimen internacional organizado, las enfermedades infecciosas como el SIDA, las avalanchas de refugiados y las minas antipersonales” (2007, pp.51-52).

Finaliza Morillas indicando que la Comisión sobre Seguridad Humana de 2003 publicó un informe en el que recomienda las diez principales tareas a llevar a cabo para avanzar en la implementación de la seguridad humana:

- Proteger a las personas inmersas en conflictos violentos.
- Proteger a las personas de la proliferación de armas.
- Dar apoyo a la seguridad humana de las personas activas.
- Establecer fondos de transición para la seguridad humana en situaciones de posconflicto.
- Promover el comercio justo y los mercados con el fin de beneficiar a las personas en situación de extrema pobreza.
- Proveer los estándares mínimos de vida en todas partes.
- Acordar una alta prioridad al acceso universal de los servicios básicos de salud.
- Desarrollar un sistema eficiente e igualitario de derechos de patentes.
- Empoderar a todas las personas a través de la educación básica universal mediante mayores esfuerzos en los ámbitos nacional e internacional.
- Clarificar la necesidad de una identidad humana global al mismo tiempo que se respeta la libertad de los individuos de tener identidades y afiliaciones diversas.

1.1.4 El concepto del bullying y sus valores

La violencia escolar en niños y adolescentes en las instituciones educativas es mucho más que una acción mediante la cual se transgreden derechos, libertades y normas de convivencia establecidas por la sociedad alterando el **“orden institucional educativo y comunitario”**; tiene que ver con las y los actores implicados, el espacio donde se desarrollan dichas situaciones, las formas cómo se ejecutan, las posibles víctimas, el grado de sensibilización que adquiere o deja de adquirir la persona responsable, la visión de la sociedad en general y el papel del Estado para con dicho fenómeno social; es por ello que la violencia escolar dentro de su complejidad debe ser catalogada como un hecho multidimensional que desde las ciencias psicosociales puede ser interpretada, analizada y explicada desde la realidad vista por sus protagonistas desde sus contextos particulares, así como de la realidad como sociedad.

De igual forma, es de suma importancia el poder rescatar que la violencia escolar cometida por niños y adolescentes debe ser visualizada como la existencia de una diversidad de comportamientos y acciones por personas de distinto sexo, que adicionalmente cuentan con una condición variable, provenientes de diversas clases sociales, de diferentes etnias, de distintas zonas o regiones; o sea, la gama de características manifiestas que se logran identificar al estudiarse pueden ser múltiples, por supuesto que todo lo antes mencionado debe entenderse y atenderse desde la perspectiva histórica que admite los cambios sociales y los resultados que se generan de dichos procesos de transformación.

Para Christian, Cruz y Meza, (2008, p4) la expresión **"Bullying"**, la aplican al ámbito de las relaciones que se producen al interior de los colegios y otros establecimientos educacionales, alude principalmente a la idea de acoso o maltrato entre estudiantes (niños y adolescentes). Sostienen que en vez de bullying es más correcto en nuestro idioma llamarlo **“acoso y violencia escolar”**, aunque si bien en general se desarrolla dentro de las instalaciones educativas, igualmente puede extender sus alcances fuera de dicho espacio educacional. Ahora bien, el término bullying proviene del vocablo inglés **"bull"**, que significa toro. Se asocia este animal a una figura de fuerza y superioridad, que aparentemente se traduce en la circunstancia de poder ejercer un predominio sobre los demás.

Se señala que el bullying, entonces, se caracteriza por una **"asimetría o desbalance de poder: lo que implica que el núcleo de una situación de**

intimidación siempre tiene a la base el hecho que uno o varios educandos tienen más poder sobre uno o varios estudiantes. Esta asimetría se puede dar por un tema de superioridad física, [...] social (tener más amigos, ser más popular), [...] en la edad, e incluso [...] en la red de contactos al interior de la institución” (Lecannelier 2007, p.2).

El bully (vocablo que designa al agresor) justamente pretende provocar un efecto intimidatorio en la víctima, aprovechándose de su debilidad o timidez, de modo que ésta se vea amedrentada y deba seguir sufriendo las humillaciones, y además que no tenga valor para afrontar o siquiera acusarlo.

Por eso suele hablarse indistintamente del bully como matón, aunque en estricto rigor el **"matonismo"** se define según el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española como la **"conducta de quien quiere imponer su voluntad por la amenaza o el terror"**; en circunstancias de que hay hipótesis más solapadas de violencia escolar como las actitudes de exclusión o Bullying indirecto

En un estudio ya clásico sobre la materia, el bullying ha sido objeto de estudio desde finales de los años 70 y principios de los 80 en países como Noruega, Suecia y Finlandia. De hecho, es en Noruega donde encontramos a uno de los grandes pioneros en su estudio, Dan Olweus (1983), quien lo define como **"una conducta de persecución física y psicológica que realiza un alumno hacia otro, el cual es elegido como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios"**. En un trabajo posterior, Olweus (1998) añade que **"un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos"**, y considera como acción negativa **"toda acción que causa daño a otra persona de manera intencionada"**. Muy similar es la definición aportada en nuestro país por Cerezo (1999): **"forma de conducta agresiva intencionada, perjudicial y persistente, cuyos protagonistas son los jóvenes escolares"**, o por Trianes (2000): **"el bullying es un comportamiento prolongado de insulto, rechazo social, intimidación y agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros"**.

Por otro lado, en una destacada investigación reciente, el "estudio realizado por los profesores de la Universidad de Alcalá de Henares Iñaki Piñuel y Araceli Oñate, define el acoso escolar como una o varias conductas de hostigamiento y

maltrato frecuentes y continuadas en el tiempo donde las agresiones psíquicas adquieran mayor relevancia que las físicas".

Asimismo, la "Ley para no dejar a ningún niño atrás" (No Child Left Behind Act, conocida como "NCLBA" por sus siglas en inglés), dictada en los Estados Unidos de América en el año 2001, describe al acoso escolar como **"aquellas conductas relativas a la identidad de un alumno, o a la percepción de esa identidad, concernientes a su raza, color, nacionalidad, sexo, minusvalía, orientación sexual, religión o cualesquiera otras características distintivas que fueren definidas por las autoridades regionales o municipales competentes, siempre que: (a) Se dirijan contra uno o más alumnos; (b) Entorpezcan significativamente las oportunidades educativas o la participación en programas educativos de dichos alumnos; (c) Perjudiquen la disposición de un alumno a participar o aprovechar los programas o actividades educativas del centro escolar al hacerle sentir un temor razonable a sufrir alguna agresión física".** (Referencia y traducción tomadas de <http://letrasjuridicas.cuci.udg.mx/numeros/articulos4/art.%201%20acoso>)

Para Carvallo, M. y otros (2009, p3) definen el Bullying como **"cualquier comportamiento de individuos que intentan, amenazar con causar o efectivamente causan daño físico o de otra naturaleza. Es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado. Estadísticamente, el tipo de violencia dominante es el emocional y se da mayoritariamente en el aula y patio de los centros escolares. Los protagonistas de los casos de acoso escolar suelen ser niños y niñas en proceso de entrada en la adolescencia (12-13 años), siendo ligeramente mayor el porcentaje de niñas en el perfil de víctimas".**

Sobre la base de las definiciones anteriormente expuestas, podemos conceptualizar al bullying, en términos genéricos, como las conductas, tratos y prácticas, generalmente reiterados en el tiempo, consistentes en agresiones verbales, físicas o psicológicas o inclusive abusos sexuales, o bien en ofensas, vejaciones, chantajes, escarnios o burlas, o bien en intimidación o amenaza, o bien en acciones de discriminación, segregación o exclusión, que se realizan en el ámbito escolar por parte de uno o más alumnos en contra de otro que es víctima de su hostigamiento, sustentándose en un sentimiento de superioridad, siendo un proceso de intimidación y victimización entre iguales, o sea entre compañeros de aula, este maltrato intimidatorio prolongado, puede tener lugar durante meses o

años, siendo sus consecuencias devastadoras para la evolución psicológica y social de la personalidad de la víctima.

Es pertinente añadir que este sentimiento o actitud de superioridad puede fundarse en la fuerza física, en un carácter dominante, en la actuación en grupo, en la pusilanimidad o debilidad del agredido, en su baja autoestima o inestabilidad emocional, en alguna discapacidad o defecto físico del acosado, entre otros motivos.

Antes de proseguir con el estudio de la violencia escolar definamos algunos conceptos que nos serán necesarios para la acabada comprensión del fenómeno.

Para el Dr. Héctor S. Basile (2007, pp.4-5) son cuatro conceptos los que están íntimamente relacionados con el problema de estudio:

- La violencia: como “aquella situación o situaciones en la que dos o más individuos se encuentran en una confrontación en la cual una o más de las personas resultan perjudicadas. Es algo “evitable” que obstaculiza la autorrealización humana, causando que las personas que la sufren tengan posibilidades de realización disminuidas en las esferas afectivas, somáticas y mentales, siendo agredida física o psicológicamente”.
- El conflicto: como “consustancial al ser humano, y por lo tanto es inevitable. En cambio la violencia no es innata, debe ser aprendida del medio, y por lo tanto no es inevitable”. En tal sentido la violencia no es innata, debe ser aprendida del medio, y por lo tanto no es inevitable; mientras que el conflicto más que evitarlo se debe saber regularlo creativamente y constructivamente en forma no violenta, ya que es una fuente de energía y una oportunidad de cambio.
- La agresividad: como “la agresión constituye el acto en sí; la agresividad designa la tendencia o disposición inicial que da lugar a una posterior agresión” En tal sentido la agresividad puede ser considerada positiva o negativamente, en el primer caso tiene su objetivo en ser socialmente útil, como cuando por sublimación lleva a ejercer profesiones o acciones para el bien común (cirugía, demoliciones de obra); en cuanto al aspecto negativo, su fin es lesionar a otro o a sí mismo, con intención de producir daño, destruir, contrariar o humillar.
- La situación del acoso,, intimidación o victimización: “Es aquella en la que un alumno es agredido o se convierte en víctima como consecuencia de estar expuesto, de forma repetida, a acciones negativas, llevadas a cabo un

alumno o grupo de ellos”. Por acciones negativas se entiende tanto las cometidas verbalmente o mediante acciones físicas y/o las psicológicas destinadas a excluir a la víctima. Es necesario distinguir, también la victimización de las malas relaciones interpersonales, problema más generalizado pero de menor intensidad, donde no necesariamente hay un desequilibrio de fuerzas. Por lo tanto, un aspecto esencial es que para que haya victimización debe haber un desequilibrio de fuerzas. La violencia escolar masculina más visible suele ser contra las personas o cosas; la femenina es más difícil de advertir porque mayoritariamente utilizan la violencia verbal y la exclusión.

Serrano e Iborra (2005) distinguen entre violencia escolar y acoso. Consideran que violencia escolar es cualquier tipo de violencia que se dé en los centros escolares, ya sea dirigida al alumnado, al profesorado o a los objetos, y que puede ser puntual u ocasional.

La violencia escolar, por tanto, es un problema que perjudica gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como las relaciones sociales existentes en la misma, tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores. Más específicamente, algunos investigadores destacan que la violencia escolar ejerce un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001): desmoraliza y desmotiva laboralmente al profesorado, produce en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos -puesto que la atención recae en las medidas disciplinarias-, y provoca también el abandono de los objetivos de formación humana del alumnado, al centrarse la atención en aquellos estudiantes que muestran más problemas de disciplina.

A continuación se procede a resumir los elementos característicos del bullying a partir de investigaciones recientes (Defensor del Pueblo, 1999-2006; Díaz-Aguado, 2002; Greene, 2000; Avilés, 2002; Serrano e Iborra, 2005) estos son:

- El agresor pretende infligir daño o miedo a la víctima.
- El agresor ataca o intimida a la víctima mediante agresiones físicas, verbales o psicológicas.
- La violencia hacia la víctima ocurre repetidamente y se prolonga durante cierto tiempo.

- El agresor se percibe a sí mismo como más fuerte y poderoso que la víctima.
- Las agresiones producen el efecto deseado por el agresor.
- El agresor recibe generalmente el apoyo de un grupo.
- La víctima no provoca el comportamiento agresivo.
- La víctima se encuentra indefensa y no puede salir por sí misma de la situación.
- Existe una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima.

Por otro lado, el bullying implica conductas que podemos clasificar tanto dentro de la violencia manifiesta o relacional como de la violencia reactiva o proactiva. En este sentido, ser objeto de bullying supone que un estudiante puede verse sometido a una gran variedad de comportamientos cometidos por otro estudiante que, por ejemplo: dice cosas desagradables de él, le hace burla, le pone motes; o le ignora completamente, le aísla socialmente, le excluye del grupo de amigos y le aparta de las actividades a propósito; o le golpea, patalea, empuja y amenaza; o cuenta mentiras y falsos rumores y trata de convencer a los demás de que no se relacionen con él (*Olweus, 1999; Ortega, 1994*). Algunos agresores o bullying se decantarán por la violencia física, y otros no actuarán tan abiertamente y preferirán hacer uso de la persuasión y la manipulación

La eficacia del “Bullying” reside en el silencio del niño agredido ante sus padres o maestros; porque se siente descalificado y ridiculizado, por quien lo intimida, y siente vergüenza; lo que bloquea su posibilidad de hablar. La humillación resultante, asociada con la vergüenza acerca de la propia persona, constituyen sentimientos destructivos o persecutorios que se registran como daños a la identidad (el niño debe tolerar el ataque debido a que no puede eludirlo ni pedir ayuda).

Para N. Rodríguez en la Guerra en las aulas, (2004) presenta las principales formas de Bullying que podemos encontrar en los centros de enseñanza:

- Verbal: poner motes, hacer burla, ridiculizar, insultar, amenazar y humillar.
- Física: golpes, codazos, pellizcos, patadas, empujones y palizas.
- Emocional: chantaje, extorsión para conseguir algo (por ejemplo, dinero) y la creación de falsas expectativas en la víctima (por ejemplo, hacerse pasar por su amigo).

- Sexual: es la menos frecuente y se refiere a aquellos comportamientos que implican tocamientos en el cuerpo de la víctima sin su consentimiento, así como gestos obscenos y demandas de favores sexuales

Para el Dr. Héctor S. Basile (2007, pp.5-6) se dan varios tipos de variables que influyen en el comportamiento violento y antisocial en las instituciones educativas, entre ellas están:

- Individuales: personalidad, sexo, edad, rasgos psíquicos, trastornos psicopatológicos, eventuales conflictos, expectativas del alumno.
- De la escuela y del aula: relacionados con los problemas violentos más específicos de la institución y del curso.
- Sociales y ambientales: familia, grupo de iguales, comunidad inmediata, medios de comunicación, sociedad en general. Entre ellas se originan las siguientes violencias: **(1)** Violencia estructural derivada de la organización social: la Violencia Escolar sería consecuencia de la participación de los estudiantes en esos procesos que “filtran” desde la sociedad a la escuela; **(2)** La violencia de los medios de comunicación audiovisual social; **(3)** Modelos violentos en la familia, en el entorno inmediato y en los grupos de iguales; **(4)** La violencia que los niños sufren en su familia y en el entorno comunitario; **(5)** La escuela, en especial el secundario (EGB), se ha mantenido al margen de las dimensiones no académicas de la educación (desarrollo ético o moral, inserción social, procesos interpersonales de convivencia).
- Evolutivas: proceso de desarrollo emocional y socio ético en relación con el tipo de relaciones que los estudiantes desarrollan con sus iguales.
- Psicosociales: implica las relaciones interpersonales, la dinámica socio afectiva de las comunidades y los grupos dentro de los que viven los alumnos, las complejidades propias del proceso de socialización de los niños y jóvenes.
- Educativas: son las variables internas al propio colegio, relacionadas con la mayor o menor aparición de comportamientos antisociales. Incluye: **(1)** la configuración de los escenarios y las actividades en que tienen lugar las relaciones entre iguales; **(2)** el efecto que sobre las mismas tienen los distintos estilos de enseñanza; **(3)** los modelos de disciplina escolar; **(4)** los sistemas de comunicación en el establecimiento, y en el aula; **(5)** el uso del poder; y **(6)** el clima socio afectivo en que se desarrolla la vida escolar.

Asimismo Basile menciona y caracteriza en una forma muy representativa las manifestaciones de la violencia escolar, que revisten aspectos antisociales, acompañados o no de trastorno de comportamiento disocial en el sentido del DSM IV o el CIE 10. (*Ídem, pp.8-15*). Para este autor son ocho las categorías de manifestaciones de comportamiento violento y antisocial en las instituciones educativas. Generalmente se presentan en forma combinada o mixta:

- Disrupción en el aula: Consiste en el hecho de que tres o cuatro alumnos impiden, por su comportamiento, el desarrollo normal de la clase, obligando al docente a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina o el orden. Aunque no pueda hablarse con propiedad de violencia en este caso, la disrupción es de todos los problemas estudiados, el que más preocupa al docente en la cotidianidad de su tarea y el que interfiere más gravemente el aprendizaje de la mayoría de los alumnos en las escuelas.
- Los problemas de disciplina: Se presentan comúnmente como conflictos en la relación entre el docente y el alumno, corresponden al paso siguiente el señalado como disrupción. Se trata en este caso, de conductas que implican un mayor o menor componente de violencia, desde la resistencia o boicot pasivo hasta el desafío o el insulto activo.
- Discriminación. Constituye el primer paso de la violencia y a la vez opera como el “justificativo” de futuras conductas violentas. Las actitudes de intolerancia adoptan en las escuelas distintas expresiones, algunas más visibles y otras aceptadas en forma implícita por los docentes y directivos. Hay discriminaciones tan naturalizadas que los docentes no se dan cuenta de ellas, como las que tienen que ver con el género; se considere implícito que a los varones hay que estimularlos en su competitividad, en tanto que las niñas tienen que desarrollarse en la prolijidad y la obediencia. La forma más grave de intolerancia y discriminación, que aumentó a raíz de la crisis económica social, está en relación con la pobreza, que se ha convertido en una marca de inferioridad.
- Maltrato entre compañeros (“Bullying”): combinación de intimidación y acoso: Por lo general son niños que amenazan a otros chicos, transformando la intimidación en amenaza activa. Se trata de procesos en los cuales uno o más alumnos acosan e intimidan a otro (víctima) mediante insultos, vejaciones, aislamiento social, motes. El doble juego de la violencia queda al descubierto por el desborde de quien fue permanentemente intimidado; el cual puede llegar a utilizar un arma para atacar, saturado por las burlas del otro; pero en realidad, la violencia

original es la que protagoniza el acosador, presuponiendo o dando por descontado que su víctima no contará lo que ocurre.

- Vandalismo y agresión física: Son estrictamente manifestaciones de violencia, contra las cosas en el primer caso y contra las personas en el segundo. Pese a que son los que más impacto tienen sobre la comunidad escolar y sobre la opinión pública, los datos estadísticos relevados en diferentes países señalan que no superan el 10 % del total de los casos de conducta antisocial que ocurren en las escuelas. El aparente incremento de las extorsiones y los robos y la portación de armas de todo tipo en la escuela, son las conductas que han determinado la adopción de medidas más drásticas en los establecimientos educacionales de muchos países, como Alemania, Francia y Estados Unidos.
- El acoso sexual: Tanto el acoso sexual, como el “Bullying”, constituyen manifestaciones ocultas del comportamiento antisocial. En cierto sentido el acoso sexual podría considerarse como una forma particular de bullying, así como se podría considerar en tales términos el maltrato de carácter racista o xenófobo. Sin embargo, el maltrato, la agresión y el acoso sexual tienen suficiente relevancia como para ser considerados en una categoría aparte.
- El ausentismo: Da lugar a importantes problemas de relación y convivencia en muchas escuelas.
- Fraude o prácticas ilegales en educación: Como por ejemplo, copiarse en los exámenes, plagio de las tareas, recomendaciones y tráfico de influencias para modificar las calificaciones de los alumnos y otras irregularidades capaces de hacer de los establecimientos educacionales una escuela de delincuentes administrativos.
- Conductas disruptivas: Serían comportamientos molestos que suceden con impulsividad, falta de motivación y marginación del trabajo escolar.
- Desinterés académico: Son comportamientos de apatía, desinterés y desidia. Son hechos como los del alumnado que está en la clase y no le interesa nada lo que puede aprender en ella, se ausentan mentalmente, no prestan atención, incluso llegan a dormirse tumbándose en la mesa, no reaccionan adecuadamente ante los requerimientos del profesorado, etc. (Trianes 2002)

En la clasificación más común sobre los tipos de conducta violenta se distingue entre la dimensión comportamental (***violencia hostil directa para hacer daño***) y la dimensión intencional (***violencia como instrumento para conseguir algo y***

satisfacer los intereses propios). Más detalladamente y siguiendo a Anderson y Bushman (2002, pp.27-51), la violencia hostil hace referencia a un comportamiento impulsivo, no planificado, cargado de ira, cuyo objetivo principal es causar daño y que surge como una reacción ante una provocación percibida; la violencia instrumental se considera como un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor y no se desencadena únicamente como una reacción ante la presencia de una provocación previa.

La conducta violenta en la escuela es un tipo de comportamiento que presenta las características propias de todo comportamiento violento, aunque con la particularidad de que los actores son niños y adolescentes y de que tiene lugar en escuelas e institutos, es decir, en escenarios donde permanecen juntos varias horas al día y durante varios años. Por tanto, un alumno violento/agresivo en la escuela es aquél cuya manera de comportarse supone el incumplimiento de las normas escolares y sociales que rigen la interacción en el aula y centro educativo, con la expresión de diversas conductas punitivas para los demás (Marín, 1997), que implican agresiones manifiestas, relacionales, reactivas o proactivas, y que obedecen a distintas razones, como por ejemplo:

- Conseguir o mantener un estatus social elevado.
- Obtener poder y dominación frente a otros compañeros.
- Ejercer de “justicieros” imponiendo sus propias leyes y normas sociales frente a las ya existentes y que consideran inaceptables o injustas.
- Desafiar a la autoridad y oponerse a los controles sociales establecidos y que ellos interpretan como opresores.
- Experimentar conductas nuevas y de riesgo (Fagan y Wilkinson, 1998, p.87).

Por otra parte para, (Iglesias, 2000, Moreno, 1998), en el contexto escolar tienen lugar multitud de comportamientos de carácter violento, entre los que se encuentran aquellos dirigidos directamente hacia objetos o material escolar y aquellos dirigidos directamente hacia personas -el profesorado y los compañeros-. Entre los primeros podemos distinguir actos vandálicos como la rotura de pupitres y puertas, o las pintadas de nombres, mensajes y dibujos en las paredes del centro. Entre los segundos destacan las agresiones físicas y verbales hacia el profesor o entre compañeros, y los problemas graves de disciplina en el aula como la desobediencia al reglamento interior escolar. De entre todas estas conductas,

las peleas entre compañeros son las más frecuentes, bien entre iguales o entre pandillas.

1.1.5 Factores endógenos y exógenos de la violencia escolar

Al estudiar el Bullying como violencia escolar, resulta prioritaria y fundamental la consideración de los posibles factores que influyen en su aparición. Estos factores pueden ser predisponentes, influyentes, cooperantes o desencadenantes, la conducta antisocial o delictiva no tiene su origen en una causa o factor influyente aislado, sino que cada factor puede actuar como desencadenante con la ayuda de otros.

En tal sentido Pablos de Molina Antonio García en su libro "Tratado de Criminología" (1999, p.739-751) nos define factor endógeno como ***"aquellos fenómenos de naturaleza psicosomática, predicables del autor del hecho y a los cuales se liga con relación casualista su comportamiento antisocial"***.

Etimológicamente la palabra endógeno para Sutherland y Cressey, (1978) proviene de los vocablos griegos ***"enden"***, que significa dentro y ***"gennan"***, que significa engendrar, o sea que se considera endógenos a aquellos elementos o causas que se originan o nacen en el interior de las personas. Al respecto, López Rey y Arrojo, citado por Denis Szabo (1984) sostienen que el hombre honrado y honesto, así como el delincuente, tienen una base biológica, una estructura psicológica como seres espirituales, y viven inmersos en una determinada sociedad humana que la condiciona y lo determina a obrar como un ser social, por eso, el hombre frente a estímulos, incitaciones exógenas del medio social, reacciona como una totalidad, es decir, como un ser biopsicosocial. Bajo esta óptica, la Criminología analiza al hombre delincuente y al antisocial, desde tres marcos conceptuales, consistentes en los siguientes factores interrelacionados: tendencia, personalidad y mundo adyacente, que se condicionan mutuamente, en una « interacción que es el presupuesto esencial para comprender al delincuente y al delito».

No obstante, la importancia de los fenómenos de la herencia en la génesis, es evidente que una herencia morbosa, viene a desarrollar en el individuo particulares anomalías psíquico-físicas o tendencias que ejercen influencia sobre la conducta de la gente para cometer hechos delictuosos. De esa forma, en los Elementos endógenos se notará que el factor principal es el cerebro, el encéfalo la parte más importante de nuestro cuerpo y compleja del sistema nervioso, controla el cuerpo, los actos, las sensaciones y las palabras, recibe información de todas partes del cuerpo, las procesa y envía mensajes a los músculos para entrar en acción. Todo el cerebro esta comunicado de tal forma para controlar el comportamiento.

En suma, las anomalías anatómicas especialmente en el encéfalo presentan fenómenos de la predisposición constitucional de la delincuencia ya que es la sede de los fenómenos psíquicos, provocando disfunción hormonal, capaces de influir sobre la misma función del cerebro.

Hoy día se sabe que el mayor o menor grado de inclinación antisocial, no obedece a razones de índole hereditaria, aun cuando éste pueda influir de alguna manera en actitudes o conductas inadaptadas, existen datos en el sentido de que un considerable porcentaje de menores infractores tienen padres que son alcohólicos y/o drogadictos pero no se ha podido comprobar que estas adicciones actúen como agentes endógenos.

Así mismo Pablos de Molina define al factor exógeno como ***“aquellos que actúan dinámicamente desde un emplazamiento exterior al sujeto, integrando el marco social dentro del cual se desenvuelve su vida, se consideran de suma importancia a la hora de establecer responsabilidades sobre la conducta delictiva”***. La relación de todo individuo y el medio es determinante en la formación de su personalidad, la capacidad del ser humano de adaptarse o modificar su ambiente no excluye la influencia que ejerce el ambiente sobre él; no todos los factores exógenos son criminógenos, no todas las personas

son igualmente sensibles a los mismos, es el medio en su totalidad lo que afecta al individuo, sin olvidar que determinados factores juegan un papel de mayor importancia.

La palabra exógeno, deviene de las palabras griegas "**exo**", que significa fuera y "**gennan**", que significa engendrar. Los elementos exógenos son aquellos que se originan en el exterior del cuerpo humano. (Vernon, 1982) Por lo tanto, son todos aquellos que se producen fuera del individuo; podríamos decir que son los que vienen de fuera hacia adentro. Se clasifican en: elementos físicos o ambientales, clima naturaleza del suelo, fenómenos naturales, periodicidad diurna y nocturna, fases lunares y estaciones del año, elementos sociales, familia, escolaridad, estado civil, clase social, domicilio, explosión demográfica, desempleo, políticas económicas y sociales, seguridad pública, adicciones, etc.

De lo expuesto en los conceptos anteriormente y para tratar de explicar las causas de la violencia escolar y dilucidar las posibles formas para abordar el problema, que mejor forma de tratarlo desde dos factores: el sociológico y el psicológico.

En tal sentido la educación fundamenta su quehacer en la relación y el convivio entre personas, ya que se considera un acto social y socializador. No obstante, en ese convivio se dan una serie de conflictos que a la vista ha dejado un sinsabor en la misma sociedad, discutiendo sobre los factores que están contribuyendo a que los conflictos dentro del sistema educativo desemboquen en tragedias que nadie supondría llegaran a suceder en una institución educativa o que involucre a estudiantes.

La violencia está formando parte de ese sistema. Roberto Parga en su documento "**Violencia y Agresividad en la niñez y adolescencia**" es muy claro al enfatizar que no hay ningún menor que sea capaz de hacer maldades, sino que la misma sociedad o estilo de vida que le rodea lo lleva a ejecutar tales acciones. Pero también es consciente al afirmar que no se debe esperar a que un delito suceda

para prestarle atención, en sus propias palabras dice: **“Cabe preguntarse si es que vale la pena que se espere que un niño cometa una mala acción para que nos preocupemos por él, cuando a lo menos ya no hay tiempo para hacer nada en beneficio de su futuro”** (2006).

La violencia, como estado de comportamiento producido fuera de las leyes establecidas, afecta directamente el desarrollo emocional y social del ser humano; a continuación, se reflexiona acerca de los factores sociológicos y psicológicos que, de una u otra manera, influyen en el surgimiento de situaciones de violencia en los centros educativos. La reflexión en torno a dichos factores se respalda con la opinión de educadoras y educadores entrevistados para este fin.

En cuanto al nivel de Exosistema (**entendida como todo aquello que de algún modo demuestra violencia**), se identifican factores como la legitimización institucional de la violencia, la violencia en los medios de comunicación, la carencia de legislación adecuada y efectiva, la escasez de un apoyo institucional adecuado para las víctimas, la impunidad de las personas agresoras, el aprendizaje de resolución violenta de conflicto, la baja autoestima, el autoritarismo en las relaciones familiares, mala comunicación, los celos y las actitudes manipuladoras. (Viviano, 2008, p.15). Todo esto conlleva a que la sociedad se enferme y la violencia se demuestre en todas las esferas y niveles, y afecta en todo aspecto, por ejemplo, la violencia en las carreteras, el consumo de licor y drogas, provocando situaciones realmente caóticas.

En síntesis, es importante resaltar, como ya se ha reiterado que estos factores se desarrollan en los diferentes medios en los cuales se desenvuelven las personas tal es el caso de la familia, en la que actualmente se nota un ascenso en el maltrato, la poca comunicación, el desconocimiento, la pérdida de valores, así como la violencia misma, que por medio de esta es que se desencadenan otra serie de factores.

Lo mismo ocurre a nivel macro social, donde esa misma agresividad con la que se aprende a vivir, se ve reflejada en la calle, con seres humanos cada vez más violentos, o como consecuencia del mismo medio en el cual se desenvuelven estas personas, el cual probablemente no sea el más adecuado para el debido desarrollo humano.

Así también en el nivel micro-social, se da en las escuelas, en aquellas que por su ubicación se hayan situadas en zonas de riesgo social latente y donde los niños aprenden rápidamente formas de comportamiento que no son las más adecuadas para su correcto desenvolvimiento en una sociedad tan exigente.

Resulta de vital importancia según Waller (2007) tomar en cuenta que los niños y las niñas que se desarrollan en medios hostiles y que además adoptan conductas antisociales, ***“Por lo general provienen de un núcleo familiar negativo y con malas experiencias escolares. Ejemplo de ello son: (1) haber nacido en una familia pobre y una vivienda inadecuada; (2) haber sido educado de una manera inconsistente y descuidada, incluyendo violencia; (3) tener capacidades sociales y cognitivas limitadas; (4) tener problemas de conducta identificados desde la escuela primaria; (5) ser excluido de los estudios de la secundaria o haberlos abandonado; (6) vivir en medio de una cultura de violencia en la televisión y en el barrio y (7) desempleados gran parte del tiempo y con un ingreso relativamente limitado como jóvenes adultos”*** (p. 53). Es así como los factores externos que rodean el entorno de una persona menor de edad, tienen relación directa con la conducta futura, en el mismo sentido que fue criado en un ambiente hostil y con carencias afectivas o económicas, es muy probable que presente conductas inadecuadas por las necesidades sufridas.

En consecuencia, toda esta serie de factores en un ambiente favorable para su proliferación de manera negativa, genera una serie de conductas que en la gran mayoría reproducen violencia y agresividad en todas sus formas.

Según el terapeuta José Jaime Martínez (2009, p.1) ***“la agresividad como conducta en muchos de los casos, corresponde a una característica aprendida desde pequeños en el hogar, ya que las relaciones que se dan y los comportamientos presentados por la familia, ejercen la influencia en su generación y mantenimiento”***. Por otra parte para Martínez, las conductas agresivas son un modo de actuar de una persona que reflejan su incomodidad, su insatisfacción, y muchos otros sentimientos que en su mayoría son mal canalizados o mal aprendidos, ya que las reacciones ante lo que no les gusta, la mayoría de las ocasiones son desproporcionadas con respecto al problema original, esta desproporción es como ver las cosas en una magnitud demasiado alta como para solucionarlos y la respuesta automática se traduce en un insulto, desprecio, crítica, golpe, amenaza y otras tantas conductas que se catalogan como violencia física, verbal, psicológica o sexual; todas ellas son conductas que buscan el castigo de la otra u otras personas. Lo anterior, tiene relación con el aprendizaje, el amor que se demuestra a los pequeños, la manera en que canalizan sus sentimientos, por lo cual es importante enseñarles que en la vida el respeto es fundamental y educarlos con amor. Aunado a lo anterior, él mismo afirma que efectivamente, la conducta agresiva se caracteriza por los gritos, el molestar a otros integrantes de la familia, mostrarse iracundo o resentido, los pleitos, excesos de cólera, dejar de hablarle al otro o a los otros, por actos de desobediencia a la autoridad y a las normas sociales, amenazas verbales y físicas, daños a cosas materiales, deterioro en la actividad social y académica por episodios de rabia, discusiones con las personas cercanas o de la familia, el forzar situaciones económicas y las relaciones sexuales.

De igual manera, la personalidad de un ser agresivo presenta síntomas que su vez los caracterizan e individualizan con respecto a las demás personas. Estas características las observamos en personas altamente impulsivas, aquellos que no consideran sus experiencias para modificar su conducta problema, los que no logran la satisfacción, los que presentan baja tolerancia a las frustraciones, tienen

conductas de agresión sin motivo alguno, los que tienden a aislarse o refugiarse en conductas nocivas como el alcoholismo, la droga y el tabaquismo para mencionar algunas. (Martínez, 2009, p. 2), Es decir, estos últimos son factores agregados que vienen a agravar más la situación de violencia que viven.

Estas son conductas que se traducen en una exclusión social de la que terminan formando parte. Esta exclusión como lo definen Rojas y Zeledón (2007) **“es el resultado de una política suficientemente legitimada que conduce a la ruptura de las reciprocidades entre las personas, y este es el principio de diferenciación de buena parte de asignación de estatus”**. (p.24). Es decir, la exclusión, es la diferencia que se hace entre dos seres de diferentes niveles.

De acuerdo a lo anterior, es a partir de esa exclusión que se generan **“las causas y factores que propician la violencia social, los cuales son muchos, se relacionan entre si y se generan de la dinámica social, cultural y económica. Así entre los más importantes podemos citar la pobreza, la educación y la urbanización o el hacinamiento,”** (Rojas y Zeledón, 2000, p.28) estas causas inciden en la salud mental y física de las personas, y en este sentido, su impacto negativo se manifiestan en comportamientos que generan violencia. El ritmo acelerado del diario vivir, las presiones económicas y laborales, el desempleo, el hacinamiento, los problemas de acceso de bienes y servicios, la separación o disolución de la familia, entre otros, están generando trastornos mentales y sociales en la población costarricense.

Según Rutter y Guiller, mencionado por Rojas y Zeledón, la presencia de dos o más de estos comportamientos unidos a ciertos rasgos personales, tales como ser hiperactivo, impulsivo, egocéntrico y tener baja tolerancia de frustración, terminarían por definir en lo que consiste la conducta antisocial, sin embargo se ha enfatizado que no existe una relación causal entre la presencia de alguno de estos factores y el comportamiento delictivo reincidente, es decir, no necesariamente un joven que presente hiperactividad en su comportamiento presentará un

comportamiento delictivo. Estas características personales y la manifestación de estas conductas, sólo dan posibilidad de presentar un comportamiento antisocial. Es decir existe una posibilidad pero no se asegura que exista una regla que se cumpla en estas situaciones.

La interpretación de las palabras violencia y agresión a veces resulta confusa porque si bien es común dar una carga negativa al concepto de violencia, la agresión se entiende, más bien, como una cualidad positiva en el desempeño de las personas de algunas profesiones. El lenguaje cotidiano está teñido por esta concepción y así, es común escuchar que una persona profesional, para triunfar en estos días, debe comportarse de manera “agresiva”. Esta percepción otorga una valoración positiva a la agresividad. La organización capitalista de la sociedad valora como negativas las acciones que van en contra del orden establecido y; por lo tanto, sólo esas son consideradas violentas y agresivas; en cambio, valora como aceptable y positiva la agresión efectuada en contra de las personas que desean cambiar el ordenamiento establecido. Martín-Baró lo expresa claramente: ***“Así, la dignificación de la agresividad como característica deseable en el mundo de los negocios pudiera expresar el intento por justificar lo que son prácticas que, al desnudo, resultan socialmente inadmisibles”***. (Martín-Baró, 1995, p.368).

La violencia puede analizarse desde diferentes puntos de vista, y para este efecto se tomarán tres presupuestos señalados por Martín-Baró, (1995), los cuales ayudan a entender que la violencia tiene muchas aristas, e involucra creencias, actitudes y por supuesto, las estructuras sociales.

El primer presupuesto, plantea que la violencia presenta muchísimas formas y diferencias significativas entre cada una de ellas, las cuales deben tenerse en cuenta a la hora de analizar una acción violenta. Estas diferencias son las siguientes:

- La violencia estructural dada por todo ordenamiento social.
- La violencia educativa por la que los adultos obligan a los niños y las niñas a realizar actividades o ejercicios.
- La agresión institucional por medio de la cual un ejército ataca a una población civil.
- La agresión física que tiende a matar o herir a otra persona.

El segundo presupuesto, plantea que la violencia tiene un carácter histórico y no puede entenderse fuera del contexto social que la produce. Este presupuesto implica entender de manera diferente un acto de toma por la fuerza de un edificio público en demanda de reivindicaciones sociales, del ataque a los huelguistas con bombas y armas de fuego. En este sentido Martín-Baró expresa: ***“Poner en el mismo saco, conceptual y valorativo, unos hechos y otros es un mecanismo ideológico que ignora el enraizamiento y naturaleza histórica de los actos de violencia”***. (Martín-Baró. 1995, p.371).

En la línea de este presupuesto cabe recordar la reacción agresiva de la policía ante las manifestaciones de los estudiantes que se pronunciaban a favor del I.C.E. (Instituto Costarricense de Electricidad) durante el año 2000, momento en que se discutía un proyecto de Ley para privatizar la institución. En definitiva, las reacciones de la población estudiantil en contra de la policía, no podrían compararse con otras situaciones violentas como la ocurrida en una escuela de la capital, en la que un profesor fue herido en la cara por una estudiante, cuando intervino para evitar una pelea entre dos adolescentes (*La Nación, 19 de marzo del 2004*).

El tercer y último presupuesto, se refiere a la “espiral de la violencia”. Concepto según el cual, una vez iniciada la agresión, se activa un proceso que hace crecer la violencia de forma gradual e ininterrumpida

De acuerdo con los presupuestos anteriores, cabe preguntarse sobre las posibles causas de la violencia, dado que ésta es un fenómeno que obedece a múltiples causas. La clasificación de Martín-Baró (1995) evidencia que existen diferentes situaciones de carácter emocional, ambiental y sociocultural que pueden convertirse en causas de violencia.

La educación tiene mucho trabajo que hacer en este sentido, y debe esforzarse para propiciar la inserción crítica de la persona en el mundo, y abandonar la creencia de que el acto de educar se reduce a “acomodar” los seres humanos a una realidad considerada intocable, sino a la formación de seres críticos que busquen siempre las razones del por qué ocurren las cosas. Como expresa Pablo Freire: **“...si soñamos con una sociedad menos injusta, menos violenta, más humana, nuestro testimonio debe ser el de quien, diciendo no a cualquier posibilidad determinada por el destino, defiende la capacidad del ser humano de evaluar, de comparar, de escoger, de decidir y, por último, de intervenir en el mundo”**. (Freire, 2001, p.119).

En definitiva, el acto educativo es el que permite al estudiantado pensar y pensarse desde su contexto, por ello la escuela no debe permanecer como una isla en el acontecer social y la comunidad educativa, más bien debe alimentar la reflexión para actuar ante las situaciones problemáticas que puedan presentarse.

Nuestras niñas y nuestros niños no deben permanecer ajenos al problema de la violencia y para lograrlo es importante que participen en trabajos grupales mediante los cuales analicen lo que está ocurriendo y propongan salidas a las situaciones conflictivas. Asimismo, es necesario enfatizar la formación en la resolución alternativa de conflictos, de forma tal que la población estudiantil comprenda que existen medios no agresivos para resolver los problemas.

Entre los factores sociológicos que tienen relación directa con el problema podríamos tener de acuerdo al Informe Mundial sobre la violencia y la salud, “*La violencia juvenil*” (Capítulo II, pp.9-17):

- La familia: El comportamiento de los progenitores y el ambiente familiar son factores fundamentales en el desarrollo de conductas violentas en los jóvenes. La falta de vigilancia y supervisión de los niños por los padres y el uso del castigo físico severo para disciplinar a los niños son sólidos factores predictivos de la violencia durante la adolescencia y la edad adulta. En suma la familia es el primer responsable de crear un adecuado ambiente para el desarrollo del niño y de transmitirles aquellas pautas sociales de convivencia que le serán indispensables para su completa integración a la sociedad.
- La comunidad: Las comunidades en las cuales viven los jóvenes ejercen una influencia importante en su familia, en la índole de su grupo de compañeros y en la forma en que pueden estar expuestos a situaciones que conducen a la violencia. En términos generales, los muchachos de las zonas urbanas tienen más probabilidades de desplegar un comportamiento violento que los que viven en las zonas rurales, en este sentido es importante tomar en cuenta los factores económicos, aumento en la población, índices de empleo y desempleo, pobreza, la salud entre otros.
- Alcoholismo y las drogas: Se les atribuye un grado muy alto de responsabilidad como factores causantes del delito, no se sabe cuál ejerce mayor influencia decisiva en la conducta criminológica, el toxicómano es apático y poco violento, y se le encuentra relacionado con los grupos criminales porque es objeto de explotación por parte de estos círculos, por el contrario el alcohol origina violencia callejera debido a sus efectos desinhibidores que facilitan la realización de los

delitos, si es que no los produce por la agresividad conductual, deseo de venganza y complejo de inferioridad que genera.

- Cambios demográficos y sociales: Los cambios demográficos rápidos en la población de jóvenes, la modernización, la emigración, la urbanización y la modificación de las políticas sociales han estado todos vinculados con un aumento de la violencia juvenil.
- Influencia de los compañeros: Las influencias de los compañeros durante la adolescencia se consideran en general positivo e importante para configurar las relaciones interpersonales, pero también pueden tener efectos negativos. Tener amigos delincuentes, por ejemplo, se asocia con violencia en los jóvenes
- Influencias culturales: La cultura, que se refleja en las normas y los valores hereditarios de la sociedad, contribuye a determinar cómo responden las personas a un ámbito cambiante. Los factores culturales pueden influir en el nivel de violencia presente en una sociedad, por ejemplo, al respaldar la violencia como un medio normal para resolver los conflictos y al enseñar a los jóvenes a adoptar normas y valores que favorecen el comportamiento violento.
- Factores escolares: Se ha observado que algunas características propias de los centros de enseñanza pueden favorecer el desarrollo de comportamientos violentos en las escuelas, como por ejemplo, la masificación de estudiantes en las aulas, la carencia de normas de comportamiento claras para los alumnos y la orientación autoritaria versus democracia del profesorado. Algunos autores como Rodríguez (2004) llegan a afirmar que existen escuelas que son verdaderas “fabricas” de violencia por varias razones, entre las que se destaca: **(1)** la falta tanto de motivación como de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento del alumnado, **(2)** el trato desigual del profesorado a los alumnos, con el consiguiente malestar de

los menos atendidos, **(3)** la existencia de dobles mensajes en el aula, por ejemplo cuando el profesor utiliza el castigo como medio para mejorar la conducta de un estudiante en el aula, lo que además, en muchas ocasiones genera un “efecto rebote” y más agresividad en el alumno.

En suma, es preciso indicar que tanto la violencia como el comportamiento agresivo son conductas adquiridas socialmente y que de acuerdo con el planteamiento de Albert Bandura, también tienen causas psicológicas. A continuación se presenta y analizan algunos factores psicológicos que pueden influir en la aparición de la violencia.

El aspecto psicológico también está relacionado a la violencia. **“La niñez se ve sometida a acontecimientos que acrecientan la predisposición a la cultura de la agresión más que a la cultura de la paz”** (Moreno, 2004). La autora alega que las y los niños y jóvenes se encuentran inmersos en una serie de acciones y situaciones donde están expuestos a situaciones de violencia y agresión que les predispone para realizar acciones violentas en su entorno inmediato; influenciados a veces por los medios de comunicación que son fundamentales en esa generación de conductas agresivas y violentas en las instituciones escolares, no limitándose únicamente en esas instancias físicas, sino también en cualquier espacio donde se establezcan relaciones y donde los actos conflictivos hallen una posibilidad para ser llevados a cabo.

Las respuestas agresivas y los modos violentos de relacionarse entre las personas son conductas adquiridas socialmente a través de las experiencias que las niñas y los niños tienen a lo largo de su vida.

La niñez se ve sometida a acontecimientos que acrecientan la predisposición a la cultura de la agresión más que a la cultura de la paz. Esto se refleja en el hecho de que los programas televisivos y los juegos de video están llenos de agresiones.

En las relaciones cotidianas, los niños suelen observar las agresiones verbales que reciben o emiten las personas que conducen automóviles, o bien las que asisten a un partido de fútbol. Asimismo, la población infantil está sometida a presenciar la desigualdad, por cuestiones de género, la burla y desprestigio de las personas a causa de la nacionalidad; y a ser testigos o víctimas del trato prepotente de quienes ostentan una posición de poder como profesores, jefes, etc.

Todas esas manifestaciones de violencia, sin lugar a dudas, demuestran que la sociedad costarricense no está conviviendo en tolerancia ni brindando a sus niños y niñas un ambiente de convivencia sano. Es evidente que la costumbre lleva a considerar como algo normal el maltrato y el irrespeto, de hecho, se tiene la creencia de que únicamente se debe intervenir cuando las acciones llevan a los golpes, pero a permanecer indiferente ante la burla, el desprecio y otras formas de agresión.

El contexto de violencia anteriormente descrito puede propiciar que el niño y la niña, a su vez, actúen de manera agresiva. Al respecto, cabe destacar que las investigaciones han demostrado que en el caso de los jóvenes delincuentes ha existido un modelamiento agresivo familiar. También se ha demostrado que, a través de varias generaciones, existe semejanza en la práctica de abuso para con las niñas y los niños.

De igual modo, los medios de comunicación masiva tienen efecto en el comportamiento agresivo:

“La tercera fuente de conducta agresiva radica en el modelamiento simbólico que proporcionan los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión, tanto por su indiscutible predominio como por lo vívidamente que retrata los acontecimientos. El advenimiento de la televisión expandió grandemente la clase de modelos al alcance de los niños en desarrollo. Mientras sus progenitores, especialmente los de los hogares de

la clase media, tenían oportunidades limitadas de observar agresiones brutales, los niños modernos han presenciado innumerables apuñalamientos, golpizas, agresiones a puntapiés, estrangulamientos, asaltos y formas menos gráficas pero igualmente destructivas de crueldad, antes de alcanzar la edad para asistir al kínder.” (Bandura, 1977, 315).

El hecho de presenciar actos violentos y brutales no necesariamente harán que las niñas y los niños sigan esos patrones de conducta, pero sí puede llevar a que se conciba esta forma de trato como algo normal y por lo tanto, se asuma como aceptable dentro de las relaciones humanas.

Bandura (1977), en su análisis del aprendizaje social de la agresión, indica como origen de la agresión, el aprendizaje por observación, la ejecución reforzada, y las determinantes estructurales. Así, el aprendizaje de la agresión, en gran medida, se da por la observación y se consolida con el reforzamiento recibido. En otras palabras las niñas y los niños adquieren las conductas a través del ejemplo, o por observación indirecta, por tanto, es posible que la adquisición de conductas agresivas obedezca al hecho de haber escuchado, en algún momento, descripciones de actos violentos; no obstante, para que esto suceda, es preciso que en el ambiente social existan condiciones propicias para el desarrollo de tales conductas. Así la agresión además de ser modelada por la familia, también es reforzada por ella, de hecho, aun cuando no exista un trato agresivo hacia los hijos y las hijas, puede que el discurso dominante para resolver problemas justifique el proceder de manera violenta. Igualmente, hay ambientes donde el hecho de comportarse de manera agresiva genera la admiración de las personas hacia el niño o la niña que actúa agresivamente, lo cual no hace más que reforzar el comportamiento agresivo.

De lo anterior podríamos entonces indicar que entre los factores psicológicos están:

- Trastornos o enfermedades mentales: Padecimientos tales como la epilepsia y los diferentes grados de deficiencia mental, por sí solos no constituyen factores delictivos, sino como un déficit que limita el adecuado ajuste social.
- Trastornos físicos y emocionales: La conducta del menor se puede deber también a problemas a nivel emocional, cuyas causas se remontan a muy tempranas edades y que persisten cuando al menor se le aplican medidas reeducativas. La infancia se considera como una etapa que deja huellas en el futuro desarrollo psicosocial y emocional de la persona. La conducta del niño se rige por el principio del placer, la satisfacción de sus necesidades es prioritaria y los conceptos de bueno y malo se equiparan con lo que le resulte a él placentero o no. Es la enseñanza de códigos y normas de conducta social ejercidas por los padres y los maestros lo que permitirá que el menor se ajuste a los parámetros aceptados como válidos y buenos; no solo la transmisión de valores implica un buen comportamiento del menor, es necesario que la relación con los padres esté basada en sentimientos que inspiren confianza, seguridad y que le demuestren el valor e importancia que dentro de la familia tiene, cuando se carece de estos afectos, la conducta del menor puede ser delictiva, puede manifestarse como una neurosis en su personalidad.
- Factores de la personalidad y del comportamiento: que pueden predecir la violencia, están: la hiperactividad, la impulsividad, el control deficiente del comportamiento y los problemas de atención. No obstante, la nerviosidad y la ansiedad están relacionadas negativamente con la violencia.

Frente a estos factores de riesgo, Pérez, (2003, pp.165-183) propone la puesta en marcha de los siguientes factores de protección y prevención de la violencia escolar, cuya finalidad última es que los alumnos aprendan a convivir:

- Crear un buen clima escolar en el centro, un lugar acogedor donde los alumnos se sientan aceptados como personas y se impliquen en actividades académicas de carácter cooperativo.
- Incluir en el currículum temas y procedimientos que favorezcan las relaciones sociales, como por ejemplo la educación en valores o actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales.
- Prestar atención individualizada a los agentes de conflicto: la conducta antisocial requiere un tratamiento directo y no debe “dejarse pasar”. Hay que ofrecer apoyo a la víctima e informar a los responsables escolares y a los padres.
- Implicar a los alumnos en la toma de decisiones en el centro a través de asambleas y adjudicarles responsabilidades, como por ejemplo la de escuchar, mediar o ayudar a sus compañeros en la resolución de conflictos.
- Revisar la organización escolar: crear espacios y tiempos para establecer encuentros, supervisar los recreos y excursiones y capacitar a los docentes en el tema de la no violencia.

Cabe destacar que el profesorado desempeña un papel fundamental en la puesta en marcha de todas estas propuestas de mejora de la convivencia en el aula y la escuela y, por tanto, tiene mucho que aportar en la prevención de situaciones conflictivas que implican comportamientos violentos en el alumnado. En esta línea, investigaciones recientes han puesto de manifiesto que cuando el profesor se esfuerza por establecer contactos positivos con sus alumnos, les ofrece atención individualizada, les trata con respeto y les ofrece apoyo, disminuyen los

comportamientos agresivos en el aula, mientras que por el contrario, cuando el profesor desatiende a sus alumnos y se comporta irrespetuosamente con ellos, fomenta la agresividad en el aula (*Meehan, Hughes, y Cavell, 2003, Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003*).

El trabajo interdisciplinario para abordar los problemas de violencia en las escuelas es indispensable para lograr un ambiente deshinibitorio de las conductas agresivas, tarea que, de todas formas, no es fácil de llevar a cabo debido a todos los reforzadores sociales que existen a favor de la violencia, de ahí la importancia de que el cuerpo docente reciba apoyo de personal calificado en la atención a estudiantes que presentan conductas muy agresivas. A la luz de lo anterior el trabajo en la resolución alternativa de conflictos es una de las estrategias más necesarias para lograr que los estudiantes y las estudiantes, progresivamente, adquieran formas alternativas de resolver sus diferencias. La preocupación por implementar mecanismos que aminoren las conductas agresivas en los establecimientos docentes ha llevado a proponer medidas que pueden servir como punto de partida para idear estrategias que ayuden a tratar el problema en el propio contexto. En este sentido, no se debe olvidar que la solución al problema de fondo es trabajar en pro de una mayor justicia social.

En suma, la concepción de la trilogía causal-explicativa de la criminalidad y de los antisociales, reconoce la explicación científica de la delincuencia, de la personalidad del infractor o desadaptado, así como el diseño de una política criminal del Estado, para combatir exitosamente este fenómeno ingrato y peligroso en la vida social e individual de la colectividad.

1.2 MARCO JURÍDICO

1.2.1 NORMATIVA JURIDICA RELACIONADA CON LA EDUCACIÓN Y LA SEGURIDAD HUMANA

Al postular la educación y la seguridad humana como derecho humano, la normativa interna, como la comunidad internacional las ha identificado como una estrategia para el desarrollo de una cultura universal de los derechos humanos, los cuales se encuentran en las siguientes bases normativas:

En la Constitución Política de la República de Costa Rica (1949), en su Título VII, nos habla sobre La Educación y la Cultura, en su siguiente articulado:

- Artículo 77. La educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado con sus diversos ciclos, desde la preescolar hasta la universitaria.
- Artículo 78. La educación general básica es obligatoria...
- Artículo 82. El estado proporcionará alimento y vestido a los escolares indigentes de acuerdo con la ley.
- Artículo 83. El estado patrocinará y organizará la educación de adultos, destinada a combatir el analfabetismo y a proporcionar oportunidad cultural a aquellos que deseen mejorar su condición intelectual, social y económica.

Por otra en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) encontramos en sus artículos:

- Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

- Artículo 2. Todas las personas tienen todos los derechos y libertades proclamados en esta declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.
- Artículo 22. Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional.
- Artículo 25. Inciso 1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, asistencia médica y los servicios sociales necesarios.
- Artículo 26. Inciso 1. Toda persona tiene derecho a la educación, la educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la institución elemental y fundamental la instrucción elemental será obligatoria.
- Artículo 29. Inciso 1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad y en el inciso 2. El ejercicio de sus derechos y el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley y con el único fin de asegurar el reconocimiento y respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas resistencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.

Así mismo el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) indican en sus artículos:

- Artículo 9. El derecho de toda persona a la seguridad social, incluso al seguro social.

- Artículo 10. Se le considera la familia, que es el elemento natural y fundamental de la sociedad, la más amplia protección y asistencia posibles, especialmente para su constitución y mientras sea responsable del cuidado y la educación de los hijos a su cargo [...].
- Artículo 13. En su inciso 1. el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales También en su inciso 2. Dice a) la enseñanza primaria debe ser obligatoria y accesible a todos gratuitamente; b) la enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuanto los medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c) la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; d) debe fomentarse e intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido por terminado el ciclo completo de instrucción primaria; e) se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.

También el Protocolo de San Salvador (1988) reza en sus artículos:

- Artículo 13. Derecho a la educación. 1. Toda persona tiene derecho la educación. 2. Los estados partes en el presente protocolo convienen que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la

personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto o los derechos humanos, el pluralismo ideológico, la libertades fundamentales, y sea incapaz convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para estar efectivamente en una sociedad democrática pluralista, lograr una subsistencia digna, favorece la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz. 3. Los estados partes en el presente protocolo reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio del derecho la educación: a) la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente. b) la enseñanza secundaria en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c) la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; d) cederá fomentar e intensificar, en la medida de lo posible, la educación básica para aquellas personas que no hayan recibido por terminado el ciclo completo de instrucción primaria; e) se deberán establecer programas de enseñanza diferenciada para los minusválidos a fin de proporcionar una especial instrucción y formación a personas con impedimentos físicos o deficiencia mental.

Además la Declaración de la 44a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (1995) indica que las finalidades de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia son:

- La finalidad principal de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia ha de ser el fomento, en todos los individuos, del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz
- La educación ha de fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permitan responder a sus retos. Ello supone que se prepare a los ciudadanos para que sepan manejar situaciones difíciles e inciertas, prepararlos para la autonomía y la responsabilidad individuales.
- La educación debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los géneros, los pueblos y las culturas, y desarrollar la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás.
- La educación debe desarrollar la capacidad de resolver los conflictos con métodos no violentos.
- La educación ha de cultivar en el ciudadano la capacidad de hacer elecciones con conocimiento, basando sus juicios y sus actos no sólo en el análisis de las situaciones actuales, sino también en la visión de un futuro al que aspira.
- La educación debe enseñar a los ciudadanos a respetar el patrimonio cultural, a proteger el medio ambiente y a adoptar métodos de producción y pautas de consumo que conduzcan al desarrollo sostenible.
- La educación ha de nutrir sentimientos de solidaridad y equidad en los planos nacional e internacional en la perspectiva de un desarrollo equilibrado y a largo plazo.

La Declaración de Graz (2003) indica ciertos Principios de Educación a los Derechos Humanos y a la Seguridad Humana, tales como:

- Los derechos humanos y la seguridad humanos están vinculados de manera inextricable ya que la promoción y la implementación de los derechos humanos es un objetivo y una parte integral de la seguridad humana.
- La Educación y el Aprendizaje sobre Derechos Humanos son un instrumento poderoso para la prevención de los conflictos y la prevención de las violaciones de los derechos humanos, pero también en los procesos de transformación y consolidación post-conflictos, pues factor clave para lograr la seguridad humana
- La Educación a los Derechos Humanos y el Aprendizaje necesitan estar incorporados en programas de capacitación para todos los grupos blancos, y, en conjunto con el aprendizaje sobre el derecho humanitario internacional, elevan la conciencia sobre los conceptos políticos y legales sobre derechos humanos de las personas implicadas en el conflicto armado y pues contribuyen a la implementación de la seguridad humana.

En el Informe sobre Desarrollo Humano (1994) comienza definiendo la seguridad humana en su capítulo dos “Nuevas dimensiones para la seguridad humana”. La idea de la seguridad humana, probablemente genera una revolución en la sociedad la cual debe centrarse en cuatro de sus características esenciales:

- La seguridad humana es una preocupación universal (haya amenazas que son comunes a toda la gente, como el desempleo, los estupefacientes, el delito, la contaminación y las violaciones de los derechos humanos, su intensidad puede variar de un lugar a otro, pero todas esas amenazas contra la seguridad humana son reales y van en aumento)

- Los componentes de la seguridad humana son interdependiente (el hambre, la enfermedad, la contaminación, el tráfico de estupefacientes, el terrorismo, los conflictos étnicos y la desintegración social ya no son acontecimientos aislados, confinado entre la frontera nacional)
- Es más fácil velar por la seguridad humana mediante la prevención temprana y con la intervención posterior es menos costoso hacer frente a esa amenaza aguas arriba que aguas abajo.
- La seguridad humana está centrada en el ser humano. Se preocupa por la forma en que la gente vive y desfilan una sociedad, la libertad con que puede crecer, el grado de acceso al mercado y a las oportunidades sociales y la vida en conflicto o en paz.

El mismo informe sobre Desarrollo Humano (1994) indica que ***"Actualmente, para la mayoría de las personas, el sentimiento de inseguridad se debe más a la preocupación acerca de la vida cotidiana que al temor de un cataclismo en el mundo. La seguridad en el empleo, la seguridad del ingreso, la seguridad en la salud, la seguridad en el medio ambiente, la seguridad respecto al delito: son ésta las ocupaciones que están surgiendo en el mundo acerca de la seguridad"***.

Señala, además, dicho informe una las características que definen la naturaleza de los temas relacionados con la seguridad es: la interdependencia. ***"La seguridad humana es pertinente a las personas en todo el mundo, en países tanto ricos como pobres. Tal vez las amenazas a su seguridad sean distintas-el hambre y la enfermedad en los países pobres y los estupefacientes y el delito en países ricos-pero esas amenazas son reales y va en aumento. Algunos son comunes a todos los países, la inseguridad en el empleo y las amenazas al medio ambiente"; "cuando la seguridad de las personas es a cara en cualquier parte del mundo, es probable que todos los***

países resulten involucrados. La desintegración social, el terrorismo, la contaminación y el tráfico de estupefacientes ya no son acontecimientos aislados confirmados dentro de las fronteras nacionales. Pero incluso cuando no repercutan directamente, los medios de comunicación la imponen a nuestra conciencia". Manifestando, por último, la conveniencia de adoptar un enfoque preventivo, atacando los problemas antes de que se presente de forma crítica.; con un enfoque preventivo sería menos costoso y de mayor nivel humanitario atender a esas amenazas desde las bases hacia la cima y el mejor hacerle frente temprano, en lugar de hacerlo cuando ya se han aparecido los problemas.

Para mucha gente, tal como recoge el informe, las preocupaciones con respecto a la seguridad tienen que ver con las preocupaciones de la vida cotidiana. Perder el empleo, tener seguridad alimentaria, seguridad frente a las a la delincuencia, seguridad frente a la violencia en razón de su sexo o en razón de su pertenencia a una etnia o religión. La figura humana no sería una ocupación por las armas; si no una preocupación por la vida y la dignidad humana. **"La mayoría de las personas comprenden instintivamente el significado de la seguridad. Hacer la seguridad significa estar libres de las constantes amenazas del hambre, la enfermedad, el delito y la represión. También significa lo perturbaciones repentinas y perjudiciales en la pauta de nuestras vidas cotidianas, ya sea en relación con nuestros hogares, nuestros empleos, nuestras comunidades o nuestro medio ambiente".**

En este informe se entiende la seguridad centrada en las personas, en numerosas situaciones de riesgo que les afectan en los diferentes ámbitos donde se desarrolla su vida, en el empleo, en la calle o en el hogar, más que como se veía comprendiendo hasta ese momento centrada en los intereses de los Estados, según ese documento, **"la seguridad humana no es una preocupación por las armas, es una ocupación por la vida y la dignidad humana orientada hacia el**

ser humano tiene su principal interés en la forma en que la gente vive y respira en sociedad, la libertad con que puede ejercer diversas opciones, el grado de acceso al mercado y a las oportunidades sociales, y la vida en conflicto un paz”.

Se asevera, en el mencionado texto, que la idea de seguridad humana, aunque simple, probablemente constituirá una revolución en la sociedad del siglo XXI. En cuanto una definición precisa del concepto de seguridad humana, el informe, sostiene: ***"la seguridad humana tiene dos aspectos principales. En primer lugar significa seguridad contra amenazas crónicas del hambre, la enfermedad y la represión. Y en segundo lugar, significa protección contra alteraciones súbitas y dolorosa de la vida cotidiana, ya sea en el hogar, en el empleo o en la comunidad" la seguridad humana siempre ha tenido dos componentes fundamentales: libertad respecto del miedo y libertad respecto de la necesidad"***. Es precisamente a partir del año de 1994, el concepto sobre humana ha permitido repensar el significado de la seguridad, poniendo, en primer término, los elementos que producen temor, inseguridad e inquietud de la gente. La presencia de este concepto, aún reciente, se ha abierto paso en diversas disciplinas e instituciones.

Al tratar de entender por qué en nuestros países existen tantos temores, amenazas y delitos, que al final se traduce en inseguridades y quebrantamiento de nuestras democracias, debido a la falta de buenas políticas públicas en materia de educación y seguridad humana, muchos de éstos se podrían combatir a través de una buena educación, bien lo apuntan los sociólogos que el delincuente no nace, se hace, se hace a través de una conducta aprendida a través de la interacción con otras personas, desde el seno más íntimo de la persona, aprendiendo todas las formas para delinquir. Es precisamente en el proceso de socialización donde los seres humanos se desarrollan en todas sus áreas, para poder tener accesos a sus necesidades básicas.

Qué mejor eje central para desarrollar todo el potencial que tienen los derechos humanos, ya que es a través de nuestros niños donde el futuro de los derechos y de la democracia por mantener el goce pleno de los Derechos Humanos y la Seguridad Humana; de ahí que el Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos, tiene tres ejes fundamentales:

- El reconocimiento legal del derecho a la educación en derechos humanos: A través del desarrollo jurídico indispensable que garantice la plena vigencia del derecho a la educación en derechos humanos.
- El desarrollo de políticas públicas educativas: A través de la dotación de infraestructura y recursos técnicos en zonas tradicionalmente relegadas del desarrollo económico y social; el diseño, adecuación e implementación curricular de forma que refleje los principios que sustenten el Estado democrático; el abordaje de la exclusión, la discriminación y la extrema pobreza de forma que se analicen en su dimensión histórica y se traten con proyectos directos que desarrollen las condiciones que garanticen el acceso, permanencia y conclusión del sistema educativo, y finalmente, la seguridad y la erradicación de la violencia a través de un rol orientador central en las políticas que enfrenten este problema en el ámbito escolar.
- El fortalecimiento de las condiciones y recursos pedagógicos del sistema educativo para la educación en derechos humanos: A través de la formación y capacitación continua de docentes y otros agentes educativos que coadyuvan en el proceso; la asesoría a Ministerios de educación para el desarrollo de materiales didácticos, y la elección de gobiernos escolares y otros ámbitos de participación política estudiantil, tales como el despliegue de actividades propias de la democracia formal.

Llegados a este punto tanto la educación, como la seguridad humana implican referirse a un proyecto de planificación para la realización de la ciudadanía sobre el presente legado cultural y la capacitación o formación de las nuevas generaciones para diseñar nuevas políticas públicas. Por otra parte, la Declaración sobre Desarrollo Social nos indica que los derechos humanos no pueden interpretarse desde otra consideración diferente a la del ser humano, objeto y sujeto de derechos, desde donde se nutre su propia misión naturaleza: la dignidad humana, además los derechos humanos no tienen sentido en un mundo que ni las posibilidades legítimas de todos los seres humanos a ser felices y alcanzar cotas de bienestar que les permitan satisfacer sus necesidades básicas y un nivel de vida; por último estos derechos se proclamaron no sólo para normalizar las relaciones de las personas en el seno de cualquier sociedad sino también como un conjunto de criterios de valor con los que medir el progreso y la orientación de la sociedad misma. Sin duda que para satisfacer más eficientemente las necesidades materiales y espirituales de las personas, la sociedad necesita de la participación de todos sus miembros a través de una organización social que la favorezcan. La democracia, un buen gobierno e instituciones transparentes y responsables en todos los sectores de la sociedad son indispensables para la consecución de cualquier modelo de desarrollo centrado en el ser humano.

La unificación tanto de la educación y la seguridad humana en los derechos humanos, lograrían minimizar todos aquellos factores asociados a la inseguridad, factores internacionales (la presencia de redes internacionales del crimen organizado, narcotráfico, tráfico de armas, trata de personas) por factores ambientales y urbanísticos (hacinamiento urbano, ausencia y abandono de los espacios públicos), factores económicos (pobreza y exclusión social, desigualdad económica, desempleo, estancamiento económico, pérdida de capacidad institucional de los entes represivos del estado), actores sociales y culturales (papel de los medios de comunicación, valores culturales y procesos de socialización, exposición a violencia intrafamiliar, abandono y desatención de los

niños y niñas). Dichos conceptos por sí solos no serán un motor suficiente para el desarrollo integral de las personas, ni asegura su inserción en la sociedad, es necesario que la sociedad misma produzca los cambios sustanciales que posibiliten el pleno ejercicio y el respeto de los derechos humanos, debe abandonar su neutralidad y de conocer tanto su relación con las políticas públicas, como tener presente que no siempre ha sido un instrumento eficaz, ni para asegurar la igualdad de oportunidades para quienes la reciben ni para eliminar las desigualdades sociales y mucho menos han sido empleadas para aprovechar todas las capacidades y individuales y colectivas en la búsqueda de soluciones positivas a la problemática de la sociedad.

Ya que se ha evidenciado que la educación es un aporte a la sociedad y que se da desde la misma sociedad y que involucra un proceso social y socializador, ya se puede ir estableciendo esa relación con la finalidad del presente trabajo que es la violencia en el ámbito escolar, más centradamente en niños y adolescentes que se encuentran inmersos en el proceso educativo.

1.2.2 PRINCIPIOS Y OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN

Los fundamentos del sistema educativo costarricense se enmarcan en el régimen jurídico político contemplado en nuestra Constitución Política de la República de Costa Rica (1949). El sistema político constitucional del país se edifica sobre los valores de la democracia representativa, la división de los poderes, la garantía de los derechos individuales, sociales y políticos, el sufragio universal y secreto, el respeto a la dignidad humana, etc. Por lo tanto, el sistema educativo simpatiza garantizar la libertad de enseñanza, de pensamiento, de asociación y de culto, el respeto a los derechos humanos y a los valores del régimen democrático constitucional, fortaleciendo así el estado de derecho.

Pilar fundamental del sistema educativo costarricense es la libertad de enseñanza sujeta a la inspección del Estado, pero con estímulo estatal a la iniciativa privada

en materia educacional (*artículos 79 y 80 de la Constitución Política, 1949, p.20*). Otro pilar fundamental es la obligatoriedad de la enseñanza a lo largo de nueve años. Así mismo, la gratuidad de la enseñanza, con el correlativo deber del Estado de facilitar la prosecución de estudios superiores a las personas que carezcan de recursos pecuniarios (*artículo 78, Ídem pp.21-22*).

Las finalidades del proceso educativo, establecidas en la Ley Fundamental de Educación, son las siguientes:

- Promover la formación de los ciudadanos amantes de su patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades fundamentales, con profundo sentido de la responsabilidad y de respeto a la dignidad humana;
- contribuir al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana;
- formar ciudadanos para una democracia en que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad;
- estimular el desarrollo de la solidaridad y de la comprensión humana;
- conservar y ampliar la herencia cultural, impartiendo conocimientos sobre la historia del hombre, las grandes obras de la literatura y los conceptos filosóficos fundamentales.

1.2.3 LEYES Y OTRAS NORMAS FUNDAMENTALES RELATIVAS A LA EDUCACIÓN

La Ley Fundamental de Educación N° 2160, del 25 de septiembre de (1957), puede ser considerada como la ley marco del sistema educativo, después de la Constitución Política. En sus artículos 2 y 3 concreta los fines de la educación costarricense y define la estructura del sistema educativo

Artículo 2 Son fines de la educación costarricense:

- a)** La formación de ciudadanos amantes de su Patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades fundamentales, con profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana;
- b)** Contribuir al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana;
- c)** Formar ciudadanos para una democracia en que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad;
- d)** Estimular el desarrollo de la solidaridad y de la comprensión humanas; y
- e)** Conservar y ampliar la herencia cultural, impartiendo conocimientos sobre la historia del hombre, las grandes obras de la literatura y los conceptos filosóficos fundamentales.

Artículo 3. Para el cumplimiento de los fines expresados, la escuela costarricense procurará:

- a)** El mejoramiento de la salud mental, moral y física del hombre y de la colectividad;
- b)** El desarrollo intelectual del hombre y sus valores éticos, estéticos y religiosos;
- c)** La afirmación de una vida familiar digna, según las tradiciones cristianas, y de los valores cívicos propios de una democracia;
- d)** La transmisión de los conocimientos y técnicas, de acuerdo con el desarrollo psicobiológico de los educandos;
- e)** Desarrollar aptitudes, atendiendo adecuadamente las diferencias individuales; y
- f)** El desenvolvimiento de la capacidad productora y de la eficiencia social

La Ley Orgánica del Ministerio de Educación Pública N° 3481 de (1965), establece en su totalidad de artículos la estructura y organización de este Ministerio, que deben verse en complemento con reglamentos posteriores que también definen aspectos de la organización actual de dicha entidad.

El 19 de noviembre de 1980 se promulga la Ley N° 6541, reformada por la Ley del 22 de noviembre de 1985, la que regula todo lo referente a la creación y funcionamiento de las instituciones de educación superior Parauniversitaria. Estas instituciones tienen como objetivo principal ofrecer carreras cortas completas, de dos a tres años de duración, a las personas egresadas de la educación diversificada. Esta ley cuenta con su propio reglamento.

Mediante la Ley N° 6693 del 27 de noviembre de 1981, se crea un órgano especial, adscrito al Ministerio de Educación Pública, cuya misión es autorizar la creación y el funcionamiento de las universidades privadas. Se trata del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP). Esta ley puede calificarse como la ley que define el marco jurídico de las universidades privadas. Y para el 26 de marzo de 1996, mediante Decreto Ejecutivo 25017-MEP se crea su respectivo reglamento general del CONESUP.

La regionalización educativa se estableció mediante el Decreto Ejecutivo N° 21169-MEP del 01 de abril de 1992, lo cual el MEP aspira a desconcentrar y luego descentralizar sus funciones técnicas y administrativas para lograr mayor eficacia y eficiencia en la prestación de sus servicios. No obstante desde su vigencia se detectó en la necesidad de reformarlo parcialmente por lo que se reformo a través del Decreto Ejecutivo N° 22612-MEP el cual tenía por objeto definir y establecer la organización administrativa de las oficinas centrales del MEP.

Por medio del Decreto Ejecutivo N° 21896-MEP, publicado el 10 de marzo de 1993 y sus reformas se estableció el Reglamento de Organización Administrativa de las Oficinas Centrales del Ministerio de Educación Pública.

El 1º de julio de 1994, se dictó el Decreto N° 23489-MEP, el cual pretende modernizar el Ministerio definiendo con precisión las funciones ejecutivas y de asesoría de la sede central, como marco de referencia para la Política Educativa hacia el siglo XXI.

El Decreto N° 23490-MEP del 29 de julio de 1994 promulga el reglamento de la organización administrativa de las Direcciones Provinciales y Regionales de Educación; las Direcciones provinciales, establecidas en la Ley Orgánica del MEP, no se han implementado por razones de carácter legal. Por otra parte, se han fortalecido las 20 Direcciones Regionales, modernizando sus sistemas de gestión y desconcentrando funciones técnicas y administrativas.

El 27 de febrero de 1995, se firma el Decreto N° 24017-MEP, que fija los procedimientos de oficialización, equiparación, certificación y acreditación de los estudios realizados en los centros docentes privados. Además norma el ejercicio de la inspección que ordena el artículo 79 de la Constitución Política de la República de Costa Rica.

El 29 de marzo de 1996 se promulga la Ley N° 7600 Igualdad de Oportunidades para personas con discapacidad, que pretende ofrecer una educación no discriminatoria en la instancia educativa que mejor se acomode a sus características y estilos de aprendizaje.

El 18 de marzo de 1997, el Consejo Superior de Educación aprobó la creación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación, como órgano desconcentrado del mismo Consejo.

El 28 de mayo de 2008 se promulga el Decreto Ejecutivo N° 34075-MEP, para mejorar la capacidad de gestión del MEP, tanto en el área académica como administrativa se requería promover una reforma integral de la organización administrativa de las Oficinas Centrales, como condición necesaria para mejorar su capacidad de gestión y al mismo tiempo, sentar las bases para la desconcentración y fortalecimiento de su gestión en el nivel regional, por tanto este decreto tenía por objeto definir y establecer la organización administrativa de las Oficinas Centrales del MEP y sus relaciones estructurales con el nivel regional,

para orientar la prestación del servicio público de educación en todos los niveles, ciclos y modalidades

El 20 de noviembre de 2009 a través del Decreto Ejecutivo N° 35513-MEP se divulgo reforma a la Organización Administrativa de la Direcciones Regionales de Educación del MEP, estableciendo su organización y sus relaciones estructurales con el nivel central y las comunidades educativas, así como organizar los servicios de educación y velar por el cumplimiento de la política educativa en todos los ciclos, niveles y modalidades.

1.3 MARCO INSTITUCIONAL

1.3.1 Administración y gestión del sistema educativo costarricense

El sistema educativo costarricense es administrado por el Ministerio de Educación Pública (MEP), el cual fue creado, en un principio, como Ministerio de Hacienda, Educación Pública, Guerra y Marina, el 10 de febrero de 1847. Posteriormente, según la Constitución Política (1949) se creó el Ministerio de Educación Pública, el 10 de agosto de ese año.

1.3.1.1 Misión Institucional

Como ente rector de todo el Sistema Educativo, al Ministerio de Educación Pública le corresponde promover el desarrollo y consolidación de un sistema educativo de excelencia que permita el acceso de toda la población a una educación de calidad, centrada en el desarrollo integral de las personas y en la promoción de una sociedad costarricense integrada por las oportunidades y la equidad social.

1.3.1.2 Visión Institucional

Un Ministerio de Educación Pública renovado y moderno al servicio de los estudiantes y sus familias, de los docentes, de los directores de centros educativos y, en general de las comunidades. Un Ministerio caracterizado por una

gestión administrativa eficiente, oportuna y transparente, que promueve el desarrollo integral del ser humano y las capacidades humanas necesarias para vivir e integrarnos en una sociedad global, con base en el ingenio, el conocimiento y las destrezas. Un Ministerio que contribuya a descubrirnos, entendernos, expresarnos y reconstruirnos como ciudadanos del mundo, capaces de guiarse en la búsqueda permanente y crítica de lo que es justo.

1.3.1.3 Objetivos Institucionales

El título VII de la Constitución Política establece las definiciones y mandatos esenciales para la Educación y la Cultura Costarricenses en el marco del Estado Social de Derecho, y por tanto, las definiciones y mandatos esenciales para el Ministerio de Educación Pública.

El Consejo Superior de Educación es el órgano competente de rango Constitucional encargado de darle dirección general a la educación oficial.

Para la administración de la educación el país se encuentra dividido en regiones que responden a características geográficas, culturales y económicas, lo mismo que a necesidades del desarrollo nacional.

El territorio nacional está dividido en siete Direcciones Provinciales y en 20 Direcciones Regionales de Educación, según sus decretos. Cada Dirección Regional se subdivide en unidades territoriales menores, denominados circuitos escolares, que corresponde a la agrupación de las instituciones de servicios educativos dependientes del MEP. Estos circuitos están a cargo de un Asesor Supervisor, quien es el jefe inmediato de todos los directores y directoras de los centros educativos correspondientes a su jurisdicción escolar.

Las Municipalidades (Gobiernos Locales) tienen un conjunto de funciones de carácter administrativo. En efecto, las Juntas de Educación y las Juntas Administrativas son delegaciones de las Municipalidades, es decir, son

organismos o agencias de que disponen para impulsar la educación en los cantones.

Las relaciones externas de las instituciones educativas se realizan por medio de las juntas de Educación, de las Juntas Administrativas, de los Patronatos Escolares y de las Asociaciones de padres de familia y cooperativas escolares. En cada distrito escolar funciona una Junta de Educación nombrada por la Municipalidad del cantón a propuesta de los funcionarios que ejercen la supervisión educativa de esos distritos, existiendo algunos requisitos para su nombramiento y remoción. En las instituciones de Tercer Ciclo y Educación Diversificada existen Juntas Administrativas de nombramiento similar a las Juntas de Educación. Los Consejos Municipales definen las normas para el nombramiento de los miembros. Los patronatos escolares y asociaciones de padres de familia son organismos de apoyo para las Juntas de Educación y Administrativas respectivamente, pero en muchos casos éstas se constituyen en auxiliares de aquellas.

1.3.2 EL PROCESO EDUCATIVO

En Costa Rica el sistema educativo se estructura en los siguientes ciclos:

1.3.2.1 Educación preescolar

La educación preescolar es la parte inicial del sistema formal regular de la educación. Comprende por lo menos un año de duración (llamado ciclo de transición y la edad de ingreso es de 5 años y 6 meses cumplidos al último día de febrero, con un margen inferior de 5 años y 3 meses cumplidos a la misma fecha, hasta los 6 años y 6 meses. En julio de 1997 se declaró la educación preescolar obligatoria.

En términos generales, la educación preescolar tiene como finalidad proveer las bases para el desarrollo integral del niño. Los objetivos generales son:

- proteger la salud del niño y estimular su crecimiento físico y orgánico;
- fomentar la formación de buenos hábitos;
- desarrollar actitudes de compañerismo y cooperación;
- facilitar la expresión del mundo infantil;
- estimular el desarrollo de la capacidad de observación.

El enfoque metodológico en la educación preescolar parte del principio de que el niño es una totalidad, es activo y con individualidad propia. Se le considera el centro del proceso educativo y deben ofrecérsele condiciones adecuadas para que su desarrollo se cumpla en forma integral, fomentando su autonomía, su socialización, sus sentimientos, sus valores y sus actitudes.

Las técnicas metodológicas deben propiciar la participación activa del niño en su propio aprendizaje y a su propio ritmo. El docente debe ser un facilitador y un sistematizador de las experiencias. Su papel varía de acuerdo con las necesidades de cada uno de alumnos. Las experiencias de aprendizaje que se promueven deben ser aquellas mediante las cuales el educando adquiere conocimientos, desarrolle habilidades y destrezas y logre actitudes y valores para establecer las bases que le faciliten la integración y el enfrentamiento con su propia realidad. El juego es el método por excelencia, el cual posibilita el desarrollo de la inteligencia del niño. Más exactamente, el propio proceso constructivo de las nociones intelectuales, sociales y morales.

El currículo de la educación de la educación preescolar responde a un enfoque humanista, integral, integrado, abierto, flexible, significativo, participativo, culturalmente pertinente, con una posición epistemológica interaccionista y constructivista, tendiente a establecer bases sólidas para los procesos que se generan en las siguientes etapas del desarrollo. De ahí que, el rol del docente sea fundamental en la organización del tiempo, el espacio, los materiales y la planificación, incluyendo el componente familia y comunidad.

La misión de los educadores preescolares es asumir el liderazgo en las aulas para potenciar el desarrollo humano integralmente, utilizando como medio la acción lúdica, para brindar oportunidades que favorezcan la práctica de hábitos, la comunicación, las adecuadas interacciones entre niñas, niños y adultos, la expresión de emociones, la corporalidad y la construcción de conocimientos.

El siguiente gráfico muestra la composición de la matrícula del ciclo preescolar en la Dirección Regional Educativa de Heredia, de acuerdo al Sistema de Información sobre la Violencia y Delito del Ministerio de Justicia (SISVI) y con base a la información suministrada por parte del Ministerio de Educación Pública.

Cuadro 1				
Matrícula en la educación preescolar Heredia				
Años 2008-2009-2010				
Matrícula Total		Años		
Nivel	Provincia	2008	2009	2010
Preescolar	Heredia	11921	11847	11768

Fuente: SISVI-MEP (2011)

Dicha composición nos muestra y tomando como base el año de 2008, que para este año la matrícula en el ciclo preescolar fue de 11921 alumnos; siendo que para el año de 2009 de 11847 alumnos, presentando una disminución de 0.62% con relación al año base y para el año de 2010 se matricularon 11 768 alumnos, presentando también una disminución del 1.28% con relación al año base.

Cuadro 2				
Docentes que laboran en la educación preescolar Heredia				
Años 2008-2009-2010				
Total de Docentes		Años		
Nivel	Provincia	2008	2009	2010
Preescolar	Heredia	847	809	795

Fuente: SISVI-MEP (2011)

Por otro lado la cantidad de docentes para el año 2008 era de 847; mientras que para el año 2009 era de 809, presentando una disminución de 4;49%;

disminuyendo también para el año 2010 con 795 docentes lo cual representa un 6,13% con relación al año 2008.

1.3.2.2 Educación primaria

La educación primaria comprende los primeros dos ciclos, de tres años de duración cada uno, de la educación general básica (EGB). Para ingresar a la educación primaria se requiere la edad de 6 años y 6 meses cumplidos al último día de febrero, aunque también pueden ingresar quienes tengan 6 años y 3 meses en esa misma fecha. La EGB es obligatoria, gratuita y general para todas las personas, sin ninguna distinción.

Las escuelas que ofrecen los primeros dos ciclos de la EGB constituyen el nivel educativo denominado de educación primaria, cuyos fines son propiciar el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas básicas para su actuación dentro de la sociedad y el cultivo de otros aspectos del crecimiento y desarrollo del país.

El plan de estudios del primero y segundo ciclo comprende las siguientes asignaturas: español, estudios sociales, educación científica, matemáticas y educación agrícola, las que se desarrollan en un marco semanal de 18 horas aproximadamente. Comprende, asimismo, las lecciones especiales que son: educación musical, educación física, educación religiosa, educación para el hogar, artes industriales y artes plásticas, de dos lecciones semanales por grupo y la enseñanza de una lengua extranjera (inglés o francés). Las escuelas se sujetan a un horario múltiple, según sus condiciones y necesidades, que en muchos casos presentan cargas en los horarios para los docentes.

El siguiente cuadro muestra la composición de la matrícula del ciclo educación primaria en la Dirección Regional Educativa de Heredia.

Cuadro 3				
Matrícula en la educación escuela Heredia				
Años 2008-2009-2010				
Matrícula Total		Años		
Nivel	Provincia	2008	2009	2010
Escuelas	Heredia	47820	46401	46028

La composición del gráfico nos muestra que en el año 2008 se dio una matrícula de 47820 alumnos; existiendo para el año 2009 un total de 46401, viviendo una disminución de 2,97% y para el año 2010 se inscribieron 46028 alumnos, presentando también una baja de 3,75%.

Cuadro 4				
Docentes que laboran en la educación escuelas Heredia				
Años 2008-2009-2010				
Total de Docentes		Años		
Nivel	Provincia	2008	2009	2010
Escuelas	Heredia	2625	2605	2684

Fuente: SISVI-MEP (2011)

Tomando como base el año de 2008 la educación primaria contaba con una cantidad de 2625 docentes; presentando una baja para el año siguiente de 0.76%, representado en 2605 docentes; no obstante para el año subsiguiente presenta un aumento de 2.25%, con 2684 docentes.

1.3.2.3 Educación Secundaria

La EGB obligatoria comprende hasta el tercer ciclo de la tradicional enseñanza media, de tres años de duración. La educación post-obligatoria, también gratuita, comprende el ciclo único de la educación diversificada, cuya duración varía entre dos años (rama académica o artística) y tres años (rama técnica). La rama académica concluye con el otorgamiento del título de bachiller, siempre y cuando el estudiante apruebe los exámenes finales de bachillerato en cualquiera de las tres convocatorias anuales, título que legitima para ingresar a la educación superior. La rama técnica atiende las modalidades industrial, comercial y

agropecuaria. Los alumnos de los colegios técnicos, en todas las modalidades, pueden presentar los exámenes finales de bachillerato ya sea en undécimo y duodécimo año o bien pueden hacerse acreedores al título de técnico medio, sin haber aprobado el bachillerato; es decir, que no es requisito ser bachiller en la enseñanza media para optar al título de técnico medio.

La Ley fundamental de Educación en su artículo 14 establece que la enseñanza media o secundaria tiene por finalidades:

- Contribuir a la formación de la personalidad en un medio que favorezca su desarrollo físico, intelectual y moral;
- afirmar una concepción del mundo y de la vida inspirada en los ideales de la cultura universal y en los principios cristianos;
- desarrollar el pensamiento reflexivo para analizar los valores éticos, estéticos y sociales; para la solución inteligente de los problemas y para impulsar el progreso de la cultura;
- preparar para la vida cívica y el ejercicio responsable de la libertad, procurando el conocimiento básico de las instituciones patrias y de las realidades económicas y sociales de la Nación;
- guiar la adquisición de una cultura general que incluya los conocimientos y valores necesarios para que el adolescente pueda orientarse y comprender los problemas que le plantea su medio social;
- y desarrollar las habilidades y aptitudes que le permiten orientarse hacia algún campo de actividades vocacionales o profesionales.

El plan de estudio del tercer ciclo de la EGB comprende las siguientes materias y número de lecciones semanales: español (5 lecciones); estudios sociales (5 lecciones); inglés (3 lecciones); francés (3 lecciones); matemáticas (5 lecciones); artes industriales o educación para el hogar, a opción del estudiante (3 lecciones); artes pláticas (2 lecciones); educación musical (2 lecciones); educación física (2

lecciones); religión (1 lección); y actividades complementarias (2 lecciones). Cada lección tiene una duración aproximada de 45 minutos.

La aprobación de la educación general básica es requisito indispensable para poder acceder a la educación post-obligatoria, que comprende el ciclo único de la educación diversificada.

La rama académica comprende únicamente dos años (décimo y undécimo), es impartida en los colegios tradicionales y los estudios culminan con la obtención del título de bachiller en la enseñanza media. Todos estos colegios se caracterizan por contar con una estructura relativamente igual, ya que están bajo la dirección y responsabilidad de un director y se dividen internamente en departamentos en número equivalente a sus especialidades.

En cuanto a la rama técnica, la educación técnica profesional se ofrece a quienes deseen obtener formación en carreras profesionales de grado medio y es parte de la educación general que se imparte en los colegios técnicos profesionales del país. Se ofrece en el tercer ciclo de la EGB, en la modalidad de talleres exploratorios y en la educación diversificada. El estudiante, en forma paralela a la formación técnica, recibe formación humanística, de manera que al terminar sus estudios de secundaria puede incorporarse al campo de trabajo y/o continuar estudios de nivel superior, con dos títulos que lo acreditan como: técnico en el nivel medio en la especialidad, y bachiller en enseñanza media.

En la rama artística se imparten los tres ciclos de la EGB. El plan de estudios está compuesto por asignaturas académicas y de la rama artística tales como: teoría de las artes y prácticas artísticas. Los alumnos interesados en estudiar en este tipo de colegios son seleccionados rigurosamente, tomando en cuenta sus actitudes y aptitudes artísticas. Los egresados de la educación diversificada tienen la opción de presentar las pruebas de bachillerato académico, tal como ocurre en

los demás colegios y liceos del país. Asimismo, obtienen un certificado relativo a la modalidad artística en que se han especializado.

El ciclo diversificado contempla planes de estudios diferentes según sea la rama elegida, aunque se tratará de que el primer año del cuarto ciclo tenga la suficiente proporción de asignaturas comunes como para facilitar la reorientación horizontal en el segundo año, con un mínimo de equivalencias especiales.

Es importante indicar que en los últimos años se ha realizado una revisión de los planes y programas de estudio, para llegar a un nivel de excelencia, incorporando nuevas propuestas a cada una de las diferentes áreas supracitadas.

Los siguientes cuadros nos muestran la matrícula y docentes en la educación de colegios de Heredia.

Cuadro 5				
Matrícula en la educación colegio Heredia				
Años 2008-2009-2010				
Matrícula Total		Años		
Nivel	Provincia	2008	2009	2010
Escuelas	Heredia	47820	46401	46028
Fuente: SISVI-MEP (2011)				

El cuadro N° 5 nos muestra que para el año 2008 se matricularon un total de 47820 alumnos, mientras que para el año siguiente solamente anotarse 46401 alumnos, representando una disminución de 2,97%; mientras que para el subsiguiente se integraron 46028 alumnos, simbolizando también una disminución de 3,75%.

Cuadro 6				
Docentes que laboran en la educación colegios Heredia				
Años 2008-2009-2010				
Total de Docentes		Años		
Nivel	Provincia	2008	2009	2010
Colegios	Heredia	1879	1881	1957

Fuente: SISVI-MEP (2011)

Por otra parte el cuadro N°6 nos representa que para el año 2008 existían 1879 profesores, aumentando en 0,11% para el año 2009 de 1879; así mismo para el año 2010 habían 1957, aumentado en 4,15%.

1.4 MARCO ESTADO DE LA CUESTIÓN

La Dirección Regional de Educación de Heredia, como una dependencia del Ministerio de Educación Pública, (www.educativo.ed.cr/Direcciones/DREH) tiene como misión: desarrollar la gestión técnica y administrativa con base en las políticas que se han formulado desde el nivel nacional, sin perder de vista el contexto de la región y como visión: brindar un servicio de calidad humana a todos los usuarios, en los procesos de comunicación expeditos tendientes a lograr la consecución de objetivos comunes, aprendizajes significativos, de éxito y de calidad.

Dicha DREH presenta los siguientes circuitos escolares, los cuales tienen su propia oficina de supervisión:

- **01:** Cantón central de Heredia
- **02:** Periferia de Heredia: San Francisco, La Aurora, Los lagos, Ulloa, Mercedes Norte, Mercedes Sur y Guararí.
- **03:** Cartones de Belén, San Joaquín y Santa Bárbara.
- **04:** Cantones de Barva y San Rafael.
- **05:** Cantones de San Pablo, Santo Domingo y San Isidro.

La DREH cuenta con un total de 88 instituciones de educación primaria, con un total de 31.957 alumnos; y 27 instituciones de educación secundaria, con un total de 22.993 estudiantes.

Para el 16 de julio de 2010, el MEP, emite la Circular DM-005-07-2010 (pp. 1-6), referente a las Acciones institucionales para la Convivencia en Los Centros Educativos, recordando que los centros educativos constituyen escenarios de formación ciudadana para el fortalecimiento de las buenas prácticas de convivencia, a partir del desarrollo de procesos de aprendizaje y habilidades interpersonales que reafirmen los valores éticos, estéticos y ciudadanos, tal y como lo postula la Política Educativa promulgada por el Consejo Superior; con el fin de desarrollar acciones para favorecer, propiciar y fomentar una educación para la convivencia entre la población estudiantil, el personal docente y administrativo, del centro educativo por tanto se considera:

- Que la sana convivencia en los Centros Educativos es indispensable para impulsar y consolidar una educación de calidad.
- Que la detección temprana de situaciones que atentan contra la convivencia en los Centros Educativos requieren de estrategias y mecanismos oportunos e inmediatos que fomenten las adecuadas relaciones humanas dentro de un enfoque de derechos y deberes.
- Que para lograr el desarrollo de buenas prácticas de convivencia en los Centros Educativos, es fundamental la aplicación de conocimientos, capacidades y destrezas de negociación, la generación de consensos y el manejo de disensos por parte de toda la comunidad educativa.
- Que la participación estudiantil como práctica educativa permite a niños, niñas y adolescentes expresarse libremente con base en su contexto inmediato, su edad y en sus capacidades y destrezas sociales.
- Que la convivencia diaria en los Centros Educativos, debe habilitar espacios para el diálogo y análisis del entorno educativo-institucional,

comunal y nacional en un marco pleno de respeto entre estudiantes, personal docente, administrativo y las familias.

- Que los Centros Educativos deberán identificar los recursos institucionales a nivel comunal, local y regional que permitan la atención oportuna de situaciones que requieran una atención interinstitucional para una adecuada convivencia en el espacio educativo y familiar.
- Que promover un clima de paz y respeto a los derechos humanos de todas las personas que conforman la comunidad estudiantil, requiere la ejecución de acciones integrales para la prevención, atención y seguimiento de situaciones de violencia en los centros educativos.

Costa Rica ha sido testigo durante los últimos años, del problema del Bullying (o Violencia Escolar) como una preocupación nacional que ha puesto en alerta los tipos de relaciones interpersonales de solidaridad y respeto hacia los otros, que se están desarrollando en los diversos establecimientos educacionales (independientes del ciclo educativo, ciudad y recursos).

Como ya se ha manifestado la palabra Bullying viene del anglicismo “**matón**” o “**matonaje**”, otras terminologías alternativas pueden ser “**violencia escolar**”, “**intimidación**”, “**matonaje**”, etc. Diversos países han propuesto diversos términos para describir este fenómeno, y es evidente que este no es simplemente un tema semántico, ya que de la terminología empleada se deriva una conceptualización específica que termina influyendo en la prevalencia encontrada (Smith, Cowie, Óafsson, & Liefhoghe, 2002, pp.1119-1133).

Interesantemente, la causa de la preocupación en este fenómeno en Costa Rica (que por lo demás es evidente que existe desde siempre) es la misma que llevó a los investigadores europeos en la década de los ochenta a preocuparse por el tema de un modo constante y continuo. Esto llevó a la implementación y validación de diversos tipos de intervenciones, a nivel nacional, así como en algunos países de Europa, USA y Canadá (Smith, Pepler & Rigby, 2004).

Del mismo modo, el patrón cultural de concebir como algo normal y propio de los niños, las situaciones de intimidación, violencia, exclusión, amenazas y discriminación que se suelen dar de modo cotidiano en los establecimientos educacionales, llevó a la no consideración de este problema durante décadas, como un problema válido a investigar, y por sobre todo, intervenir. No deja de ser interesante, en este sentido, que gran parte de la violencia escolar sea concebida como un proceso normal, y que por la misma razón hasta el día de hoy, miles de niños están siendo victimizados sin que haya una acción efectiva (a corto y largo plazo) en los establecimientos educacionales. Sin embargo las instancias gubernamentales y los diferentes ciclos educativos están tomando algunas medidas preventivas ante el problema.

El fenómeno del Bullying es un problema sistémico, por lo que toda persona involucrada en el desarrollo de los niños tiene algún tipo de responsabilidad para atajar este mal que daña el desarrollo presente y futuro de los niños (familia, profesores, inspectores, rectores y directores, orientadores, psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos, educadoras de párvulo, investigadores, testigos, víctimas, agresores y gobiernos).

A pesar de que en la actualidad, la conceptualización de la violencia escolar es bien conocida, todavía imperan diversas definiciones que varían en su nivel de alcance de conductas que pueden o no ser consideradas "bullying". Es decir, que al existir diversas definiciones de Bullying, el tema de su delimitación sigue siendo uno de los aspectos a reformular en el futuro (*Smith, 2004, pp.98-103*). Tal como lo plantean Zins, Elias & Maher (2007), el tipo de definición que uno establezca va a determinar la prevalencia que uno encuentre en cada país. La primera conferencia europea sobre el fenómeno de violencia escolar, organizada en Utrecht en el año 1997, consideró dentro de sus temas centrales la discusión de una definición común sin llegar a un completo consenso sobre el tema. Diez años después, en una reunión de especialistas en el tema a nivel mundial, en Unesco

París, se recomendó que uno de los ejes de trabajo para los distintos territorios tuviera que ver aunar criterios del fenómeno y por ende contar con mecanismos de medición que pudieran después compararse entre las regiones (*Unesco, 2007*).

En general, cuando se habla de bullying se consideran los siguientes puntos (*Olweus, 1993; Tattum & Lane, 1993; Zins, Elias & Maher, 2007*):

- Asimetría o desbalance de poder: lo que implica que el núcleo de una situación de intimidación siempre tiene a la base el hecho que uno o varios alumnos tienen más poder sobre uno o varios alumnos. Esta asimetría se puede dar por un tema de superioridad física, de superioridad social (tener más amigos, ser más popular), de superioridad en la edad, e incluso de superioridad en la red de contactos al interior del colegio (por lo que también se pueden dar asimetrías de poder de un alumno hacia un profesor).
- El uso premeditado (intencional) de la violencia como medio para establecer la asimetría de poder. En este sentido, se han distinguido tres tipos de violencia, las que pueden ser utilizadas de modo directo o indirecto (mandar a otros a realizar la violencia): Violencia física, violencia relacional, cyberbullying.
- Tiene que darse de un modo repetido en el tiempo. Sin embargo, algunos autores plantean que no es la repetición, sino más bien los efectos negativos en la víctima (aunque la agresión se de una sola vez).

Otras características fundamentales del Bullying, a nivel de su conceptualización son:

- Se produce un Círculo de Victimización, en donde en el proceso de intimidación el agresor va adquiriendo cada vez más poder (y muchas veces popularidad), y consecuentemente, la víctima se va sintiendo cada vez más desamparada. Este círculo de victimización es la razón de porqué

muchas veces es muy difícil cortar la situación de maltrato escolar, ya que se ha establecido un patrón relacional de agresión/sumisión.

- El bullying es un fenómeno sistémico. Los modelos clásicos de la agresión infantil explicaban toda la conducta agresiva del niño, en términos de rasgos violentos, predisposiciones de personalidad, trastornos de conducta, etc. Sin embargo, las investigaciones en bullying han demostrado que este es un fenómeno sistémico, en donde por bullying se incluye, en primer lugar a la tríada agresor/víctima/testigo, pero por sobre todo, también son partícipes los profesores, inspectores, autoridades del colegio, las creencias, currículo y reglamentos del mismo, y evidentemente, la familia.

Por otra parte la violencia es entendida como: ***“Un conjunto de acciones o hechos realizados por un individuo o grupo (agente promotor) que implican el uso deliberado efectivo de la fuerza física o psicológica, acontecida en un espacio y tiempo (medio-circunstancias) contra uno mismo, otra persona o un grupo de individuos o comunidad (receptor), que cause o tenga muchas probabilidades de causar en las y los individuos receptores de estos hechos, dolor, lesiones, muerte, daños físicos y psicológicos así como privaciones debido a situaciones de despojo del patrimonio propio (caracterización del daño)”***. (Observatorio Nacional de la Violencia del Ministerio de Justicia y Paz CR., 2011, p.5).

En tal sentido y tomando como referencia las estadísticas emitidas por el Sistema de Información sobre la Violencia y el Delito del Ministerio de Justicia, de acuerdo a la información suministrada por parte del Ministerio de Educación Pública, la situación de la violencia escolar en la Dirección Regional Educativa de Heredia presentó los siguientes antecedentes con relación a sus diferentes variables, entre los años 2008 al 2010:

El siguiente cuadro nos muestra que con relación a la violencia verbal el año de mayor incidencia lo reporto el 2008 con 3671 casos, mientras que el año 2010 hubo una disminución de tan solo 2645 acontecimientos.

Cuadro 7			
Violencia Verbal Centros Educativos Heredia			
Años 2008-2009-2010			
Violencia Estudiantes Verbal	Años		
Provincia	2008	2009	2010
Heredia	3671	3023	2645
Fuente: SISVI-MEP (2011)			

En suma a continuación se presenta el escenario de la violencia verbal a nivel educativo: (1) a nivel de colegio se presentó una disminución entre los años de 2009 y 2010, en el primero de 0.10% y el segundo de 0.58%, (2) a nivel escolar fue todo lo contrario existiendo un aumento de 0.14% en el 2009 y de 0.31% para el 2010, (3) a nivel especial mostró una baja entre los años 2009 y 2010 de 0.77 % y de 0.61% en el 2010, (4) por último el nivel preescolar también reveló una resta en el 2010 de 0.30% y una suma en el 2009 de 0.13%.

Cuadro 8				
Violencia Verbal Centros Educativos Heredia				
Años 2008-2009-2010				
Estudiantes Verbal		Años		
Nivel	Provincia	2008	2009	2010
Colegios	Heredia	1380	1234	575
Escuelas	Heredia	1225	1397	1609
Especial	Heredia	899	203	344
Preescolar	Heredia	167	189	117
Fuente: SISVI-MEP (2011)				

Concerniente a la violencia física se observó un aumento de 1370 casos para el año 2010.

Cuadro 9			
Violencia Física Centros Educativos Heredia			
Años 2008-2009-2010			
Violencia Estudiantes Física	Años		
Provincia	2008	2009	2010
Heredia	1309	1303	1370
Fuente: SISVI-MEP (2011)			

Lo anterior queda graficado con el siguiente cuadro, que nos indica que para el año 2010 fue el nivel escolar y especial los que aumentaron con un 0.25% y 0.81% de eventos.

Cuadro 10				
Violencia Física Centros Educativos Heredia				
Años 2008-2009-2010				
Estudiantes Física		Años		
Nivel	Provincia	2008	2009	2010
Colegios	Heredia	301	294	172
Escuelas	Heredia	757	765	946
Especial	Heredia	83	89	150
Preescolar	Heredia	168	155	102
Fuente: SISVI-MEP (2011)				

Relacionado con la violencia escrita el año 2008 exhibió 430 situaciones más que los años siguientes que eran de 411 y 354 sucesos.

Cuadro 11			
Violencia Escrita Centros Educativos Heredia			
Años 2008-2009-2010			
Estudiantes Escrita	Años		
Provincia	2008	2009	2010
Heredia	430	411	354
Fuente: SISVI-MEP (2011)			

En esa dirección los niveles educaciones fueron los siguientes: (1) a nivel colegio el 2009 mostraba un aumento de 0.20%, mientras que el 2010 tenía una caída de 0.41% de hechos, (2) a nivel escolar el incremento lo reporto el año 2010 con un 0.13%, mientras que el 2009 fue menor con 0.09% de casos, (3) a nivel escolar los dos años de 2009 y 2010 presentaron una disminución de 0.61 % y 0.62 % de acontecimientos, (4) mientras que en el nivel preescolar se dio un .crecida de 2 hechos

Cuadro 12				
Violencia Escrita Centros Educativos Heredia				
Años 2008-2009-2010				
Estudiantes Escrita		Años		
Nivel	Provincia	2008	2009	2010
Colegios	Heredia	168	201	99
Escuelas	Heredia	206	188	232
Especial	Heredia	56	22	21
Preescolar	Heredia	0	0	2
Fuente: SISVI-MEP (2011)				

Alusivo a la violencia generada por los robos el año 2008 fue mayor con 827 casos, en comparación al año 2010 que tan solo reportó 674 incidentes.

Cuadro 13			
Violencia Robos Centros Educativos Heredia			
Años 2008-2009-2010			
Estudiantes Robos	Años		
Provincia	2008	2009	2010
Heredia	827	685	674
Fuente: SISVI-MEP (2011)			

Lo anterior denota que a nivel colegio existió una disminución entre los años 2009 y 2010 de 0.25% y 0.41% de asuntos, mientras que las escuelas presentó un incremento en el 2010 de 0.50% de cuestiones, por otro lado también el nivel especial enseñó un aumento en el 2010 con 0.07% de incidentes y el nivel preescolar mostró en los años 2009 y 2010 una baja de 0.58 % y 0.17% de sucesos.

Cuadro 14				
Violencia Robos Centros Educativos Heredia				
Años 2008-2009-2010				
Estudiantes Robos		Años		
Nivel	Provincia	2008	2009	2010
Colegios	Heredia	483	362	188
Escuelas	Heredia	279	284	419
Especial	Heredia	53	34	57
Preescolar	Heredia	12	5	10
Fuente: SISVI-MEP (2011)				

Perteneciente a la destrucción en los centros educativos fue el año 2009 que dio mayores casos con 456, mientras que el 2010 presentó una baja de tan solo 445 hechos.

Cuadro 15			
Violencia Destrucción Centros Educativos Heredia			
Años 2008-2009-2010			
Estudiantes Destrucción	Años		
Provincia	2008	2009	2010
Heredia	451	456	445
Fuente: SISVI-MEP (2011)			

Así las cosas fue la escuela que mostró más incidentes con 288 casos representando un 0.50 % en el 2010, seguido por los colegios con 102 casos y las áreas especial y preescolar con 44 y 11 hechos.

Cuadro 16				
Violencia Destrucción Centros Educativos Heredia				
Años 2008-2009-2010				
Estudiantes Destrucción		Años		
Nivel	Provincia	2008	2009	2010
Colegios	Heredia	173	148	102
Escuelas	Heredia	191	231	288
Especial	Heredia	42	33	44
Preescolar	Heredia	45	44	11
Fuente: SISVI-MEP (2011)				

Relativo a las armas de fuego el año 2008 fue el mayor con 10 armas, asimismo los años 2009 y 2010 presentaron una disminución de tan solo 7 y 8 armas; no dejando ser preocupante el ingreso y portación de las mismas para la seguridad estudiantil, docente y administrativa.

Cuadro 17			
Tenencia de armas fuego Centros Educativos Heredia			
Años 2008-2009-2010			
Fuego	Años		
Provincia	2008	2009	2010
Heredia	10	7	8
Fuente: SISVI-MEP (2011)			

En el caso del 2010 fueron los niveles escolares y especial los que reportaron mayor cantidad de armas con 3 cada uno, mientras que a nivel colegial y preescolar se encontraron un arma para cada una de ellas.

Cuadro 18				
Tenencia de armas fuego Centros Educativos Heredia				
Años 2008-2009-2010				
Fuego		Años		
Nivel	Provincia	2008	2009	2010
Colegios	Heredia	10	5	1
Escuelas	Heredia	0	1	3
Especial	Heredia	0	1	3
No Indica	Heredia	0	0	0
Preescolar	Heredia	0	0	1

Fuente: SISVI-MEP (2011)

Referente a la tenencia de armas blancas el año 2008 presentó 93 armas, mientras que el año siguiente fue de 82 armas, terminando el año 2010 con 64 tipos de éstas.

Cuadro 19			
Tenencia de armas blancas Centros Educativos Heredia			
Años 2008-2009-2010			
Blanca	Años		
Provincia	2008	2009	2010
Heredia	93	82	64

Fuente: SISVI-MEP (2011)

Cabe indicar que son las armas blancas las que más portan los estudiantes de colegio y escuelas con 27 de ellas, seguidos del nivel especial con 10 armas en el 2010, siendo alarmante dicha situación.

Cuadro 20				
Tenencia de armas blancas Centros Educativos Heredia				
Años 2008-2009-2010				
Blanca		Años		
Nivel	Provincia	2008	2009	2010
Colegios	Heredia	46	40	27
Escuelas	Heredia	38	37	27
Especial	Heredia	8	5	10
No Indica	Heredia	0	0	0
Preescolar	Heredia	1	0	0
Fuente: SISVI-MEP (2011)				

En forma general para el año 2010 la situación de la violencia escolar en la Dirección Regional Educativa de Heredia es la siguiente: tiene en primer lugar está la violencia verbal con 2645 casos, en segundo lugar la violencia física con 1370 acontecimientos, en tercera posición los robos con 674 incidentes, seguidos por la destrucción de bienes con 445 sucesos y por último se da la violencia escrita con 354 eventos. Otro aspecto importante de tomar en consideración para análisis futuros es la tenencia de armas de fuego y armas blancas en poder de los estudiantes, ya que estas representaron en este año para las primeras 8 y las segundas 64 armas.

Por otra parte este fue el escenario de la violencia escolar a los docentes por parte de los estudiantes en la Dirección Regional Educativa de Heredia.

Cuadro 21				
Violencia a los docentes por parte de los estudiantes				
Años 2008-2009-2010				
Violencias	Provincia	Años		
		2008	2009	2010
Verbal	Heredia	326	319	229
Física	Heredia	22	15	100
Escrita	Heredia	19	16	27
Robos	Heredia	75	67	80
Destrucción	Heredia	18	29	63
Fuente: SISVI-MEP (2011)				

Cuadro 22				
Violencia a los docentes por parte de los estudiantes				
Año 2010				
Violencia	Colegio	Escuela	Especial	Preescolar
Verbal	59	114	48	8
Física	60	8	27	5
Escrita	16	2	9	0
Robos	33	22	24	1
Destrucción	11	36	15	1
Fuente: SISVI-MEP (2011)				

Tal como se puede observar es en el colegio donde se concentran las mayores incidencias relacionadas con las variables de violencia física, verbal y robos, seguido por la escuela en los elementos de violencia verbal, destrucción, robos y continuado con el nivel especial, con violencia verbal, física y robos no deja de ser preocupante que también el nivel preescolar presenta dichos valores tales como violencia verbal, física y robos, máximo que estamos hablando de estudiantes menores de 3 a 5 años aproximadamente. En suma los cuatro niveles educativos presentan tres variables importantes como son la violencia verbal, física y robos, reflejados en la conducta biopsicosocial de los estudiantes, en donde se deberá trabajar integralmente cada uno de ellos para llegar a la raíz del problema, sin dejar al lado la destrucción y la violencia escrita.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO

Sumario

2. Marco Metodológico	102
2.1 Tipo de investigación	102
2.2 Sujetos y fuentes de información	104
3.2.1 Los sujetos de información	104
3.2.1.1 Criterios de inclusión	106
3.2.1.2 Criterios de exclusión	106
2.2.2 Fuentes de información	106
2.3 Variables e indicadores	107
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	110
2.4.1 El cuestionario o encuesta	110
2.4.2 Observación directa	112
2.4.3 La entrevista	112
2.4.4 Análisis y tabulación de datos	112

2. MARCO METODOLÓGICO

Desde el punto de vista del método, se recurrió a la estrategia cualitativa que se complementa para responder al objeto de estudio, permitiendo obtener una visión más completa de la realidad estudiada.

2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de la historia de la ciencia han surgido diversas corrientes de pensamientos que de acuerdo a Sampieri, R., y otros (2003, p.4) estos pensamientos son: el empirismo, el materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología y el estructuralismo, los cuales han originado diferentes rutas en la búsqueda del conocimiento. Sin embargo y debido a las diferentes premisas que las sustentan, desde la segunda mitad del siglo XX, tales corrientes se han polarizado en dos enfoques principales: El enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo de la investigación.

Para tal caso el presente estudio de investigación se llevará a cabo, recurriendo al enfoque cualitativo, que según Barrantes R., lo define como: ***“La concepción fenomenológica inductiva, orientada al proceso, la cual busca descubrir o generar teorías”*** (2000, p. 71)

Dicho tipo de clasificación permitirá realizar el análisis sobre la problemática de la violencia en los centros de educación primaria y secundaria, previamente establecidos de la Dirección Regional Educativa de Heredia, producto del bullying y como lo vienen tratando los educandos y los educadores, ante eventuales situaciones de violencias, producto de cualquier fenómeno antrópico. Así mismo involucrará la recolección de datos a través de la observación no estructurada,

entrevistas abiertas, revisión de documentos, evaluación de las experiencias a través de cuestionarios, para llegar a detallar el fenómeno de estudio, según los objetivos planteados, aportando puntos de vista frescos y holísticos de los fenómenos.

Por otra parte de acuerdo a la clasificación dada por Danhke, G., divide los tipos de investigación en: **“Exploratorias, descriptivas, correlacionales y explicativas”** (1989, pág. 33).

La presente investigación se realizará tomando como referencia los siguientes estudios:

a) Estudio Descriptivo: “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Ídem, p. 35).

Este estudio permitirá medir y evaluar la recolección de los diferentes datos sobre las diligencias efectuadas por los educandos y educadores ante el bullying, permitiendo que dicha investigación sirva como fuente de información para que las instancias superiores de la Dirección Regional Educativa de Heredia, tengan un marco de referencia sobre la problemática abordada y donde encuentren posibles alternativas pertinentes a una correcta aplicación y abordaje del problema.

b) Estudio explicativo: “Está dirigido a responder a las causas de los eventos, sucesos y fenómenos físicos o sociales; centrándose en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, o porqué se relacionan dos o más variables”. (Ídem, p.36)

Este estudio permitirá tener un contacto directo con los sujetos de información durante el período de trabajo de campo; donde se registrarán cuidadosamente, los acontecimientos manifestados sobre el tema de estudio, los cuales serán procesados y analizados, de tal forma que permita dar a conocer todo lo concerniente a dicho fenómeno.

c) Estudio de campo: Según Acevedo R., la define como: ***“... se habla de investigación de campo, cuando la estrategia que cumple el investigador le permite recolectar los datos primarios o de primera mano en forma directa donde origina su fuente sin someterlos a modificaciones, es decir, tomarlos tal cual como se presenta la realidad”*** (1989, p 36).

d) Estudio documental: Según Arias G., la define como: ***“Es aquella que se basa en la obtención y análisis de datos provenientes de materiales impresos u otro tipo de documentos”*** (1999, p.30).

En la presente investigación se utilizarán los estudios de campo, con referencia documental, a partir de la recopilación de documentos oficiales, directamente de las instituciones primarias y secundarias de la Dirección Regional Educativa de Heredia, sustentándola con fuentes bibliográficas.

2.2 SUJETOS Y FUENTES DE INFORMACIÓN

2.2.1 Los sujetos de Información

De acuerdo a Barrantes R., los sujetos de investigación se refiere a: ***“... todas aquellas personas físicas o corporativas que brindarán información”***(ídem p.92).

La investigación se realizó a la población estudiantil de la Dirección Regional Educativa de Heredia, de las siguientes instituciones: Escuela Josefina Sagrada Familia, ubicada en Santo Tomás de Santo Domingo de Heredia; Liceo el Roble, ubicado en Santa Bárbara de Heredia; Instituto Profesional de Educación Comunitaria, ubicado en Santo Domingo de Heredia; Liceo del Este, ubicado en Santo Domingo de Heredia; Liceo de Heredia, ubicado en Heredia centro; así como a maestros (as) y profesores (as), como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro número 23

Sujetos de Información

Dirección Regional Educativa de Heredia

Población	Educandos	Porcentaje
Educación Primaria		
Escuela Josefina Sagrada Familia	45	25.4
Educación Secundaria		
Liceo el Roble	27	15.2
IPEC de Santo Domingo	15	8.5
Liceo del Este	16	9
Liceo de Heredia	30	17
Educadores	44	24.9
Total	177	100%

Los sujetos de información supracitados, conformarán el universo poblacional, objeto de estudio, para la presente investigación; quienes a través de un cuestionario, brindarán la información que permitirá cumplir con los objetivos planteados; se tiene un total de 177 entrevistas, que sustentarán el marco teórico. Obteniéndose una muestra del 100%, mismos que se entrevistaron entre el mes de diciembre del año pasado, hasta la segunda semana de marzo del mes en curso, para los educandos; y en el caso de los educadores se aprovechó a

entrevistarlos en el mes de diciembre mientras recibían una Campaña de Información y Prevención de Hostigamiento Sexual, en la Universidad Nacional de Heredia.

2.2.1.1 Criterios de inclusión

Los criterios que se tomaron en cuenta para la selección de la investigación, fueron dados por la Dirección Regional Educativa de Heredia, por medio del Departamento de Trabajo Social, según sus diferentes estudios., caracterizados por tener un mayor índice de violencia en dichos centros educativos.

2.2.1.2 Criterios de exclusión

Para la presente investigación, no se excluyo a nadie.

2.2.2 Fuentes de información

Las fuentes de información se utilizan con el propósito de obtener información acerca del trabajo que se pretende realizar y según los propósitos establecidos. Para la realización de este estudio de investigación se utilizará la fuente de información primaria, que de acuerdo a Gómez M., (1988, pág. 30), la define como aquella: “...**que publican o suministran datos solamente recogidos por ellas mismas**”. Es decir, son aquellas fuentes que no están elaboradas, ni se han publicado, sino que necesitan de la entrevista y de cuestionarios que se aplican a aquellas personas que se consideran aptas para suministrar la información requerida de conformidad con la metodología empleada.

Para esta investigación, se han consultado diferentes fuentes bibliográficas: libros, manuales de expertos en el tema; revistas; publicaciones; informes de

organizaciones internacionales y nacionales; leyes, normas, códigos, reglamentos, nacionales e internacionales; declaraciones y resoluciones internacionales; pactos y protocolos internacionales; material de periódicos; tesis asociadas al tema; e Internet. Así como la vivencia cotidiana de cada uno de los sujetos de información, quienes en condición de convivencia deben enfrentar la violencia en las diferentes instituciones educativas.

2.3 VARIABLES E INDICADORES

Las variables principales consideradas en la investigación se agruparon de la siguiente forma:

Para los educandos:

VARIABLE #1	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN INSTRUMENTAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
La comprensión sobre la violencia	Violencia: Acción violenta o contra el natural modo de proteger	Se manifiesta en los ítem 5 al 7 del cuestionario	$\sum x_i \leq 20=$ $21 < \sum x_i \leq 40=$ $41 < \sum x_i \leq 60=$ $61 < \sum x_i \leq 80=$ $\sum x_i > 81=$ Dichos indicadores determinaran la eficacia y eficiencia de los métodos empleados por la Regional Educativa de Heredia

VARIABLE #2	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN INSTRUMENTAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
Matonismo entre los compañeros	Matonismo: Alardear de matón, persona bravucona y pendenciera	Se manifiesta en los ítem 8 al 13 del cuestionario	$\sum x_i \leq 20=$ $21 < \sum x_i \leq 40=$ $41 < \sum x_i \leq 60=$ $61 < \sum x_i \leq 80=$ $\sum x_i > 81=$ Dichos indicadores determinaran la eficacia y eficiencia de los métodos empleados por la Regional Educativa de Heredia

VARIABLE #3	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN INSTRUMENTAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
Vandalismos y daños materiales	Vandalismo: Espíritu de destrucción Daños: Efecto de dañar o dañarse	Se manifiesta en el ítem 14 del cuestionario	$\sum x_i \leq 20=$ $21 < \sum x_i \leq 40=$ $41 < \sum x_i \leq 60=$ $61 < \sum x_i \leq 80=$ $\sum x_i > 81=$ Dichos indicadores determinaran la eficacia y eficiencia de los métodos empleados por la Regional Educativa de Heredia

VARIABLE #4	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN INSTRUMENTAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
Medidas de prevención	Medidas de prevención: Conjunto de disposiciones tomadas para evitar un riesgo	Se manifiesta en los ítem 26 al 30 del cuestionario	$\sum x_i \leq 20=$ $21 < \sum x_i \leq 40=$ $41 < \sum x_i \leq 60=$ $61 < \sum x_i \leq 80=$ $\sum x_i > 81=$ Dichos indicadores determinaran la eficacia y eficiencia de los métodos empleados por la Dirección Regional Educativa de Heredia

Para los educadores:

VARIABLE #1	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN INSTRUMENTAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
La comprensión de la violencia	Violencia: Acción violenta o contra el natural modo de proteger	Se manifiesta en los ítem 7 al 11 del cuestionario	$\sum x_i \leq 20=$ $21 < \sum x_i \leq 40=$ $41 < \sum x_i \leq 60=$ $61 < \sum x_i \leq 80=$ $\sum x_i > 81=$ Dichos indicadores determinaran la eficacia y eficiencia de los métodos empleados por la Regional Educativa de Heredia

VARIABLE #2	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN INSTRUMENTAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
La seguridad escolar	Seguridad escolar: Libre y exacto de todo daño, peligro o riesgo	Se manifiesta en los ítem 13 al 20 del cuestionario	$\sum x_i \leq 20=$ $21 < \sum x_i \leq 40=$ $41 < \sum x_i \leq 60=$ $61 < \sum x_i \leq 80=$ $\sum x_i > 81=$ Dichos indicadores determinaran la eficacia y eficiencia de los métodos empleados por la Regional Educativa de Heredia

VARIABLE #3	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN INSTRUMENTAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
El comportamiento del educando y el educador ante el problema	Comportamiento: Conducta modo de actuar	Se manifiesta en los ítem 21 al 25 del cuestionario	$\sum x_i \leq 20=$ $21 < \sum x_i \leq 40=$ $41 < \sum x_i \leq 60=$ $61 < \sum x_i \leq 80=$ $\sum x_i > 81=$ Dichos indicadores determinaran la eficacia y eficiencia de los métodos empleados por la Regional Educativa de Heredia

VARIABLE #4	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN INSTRUMENTAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
La comunicación en la resolución del problema	Comunicación: Relación, trato entre dos o más personas	Se manifiesta en los ítem 26 al 30 del cuestionario	$\sum x_i \leq 20=$ $21 < \sum x_i \leq 40=$ $41 < \sum x_i \leq 60=$ $61 < \sum x_i \leq 80=$ $\sum x_i > 81=$ Dichos indicadores determinaran la eficacia y eficiencia de los métodos empleados por la Dirección Regional Educativa de Heredia

VARIABLE #5	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN INSTRUMENTAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
Las normas y los procedimientos	Normas: Regla que se debe seguir o a que se debe ajustar las conductas, tareas actividades, etc. Procedimiento: Acción de proceder, método de ejecutar algunas cosas	Se manifiesta en los ítem 31 al 40 del cuestionario	$\sum x_i \leq 20=$ $21 < \sum x_i \leq 40=$ $41 < \sum x_i \leq 60=$ $61 < \sum x_i \leq 80=$ $\sum x_i > 81=$ Dichos indicadores determinaran la eficacia y eficiencia de los métodos empleados por la Dirección Regional Educativa de Heredia

VARIABLE #6	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN INSTRUMENTAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
Las acciones preventivas	Acciones preventivas: Conjunto de disposiciones tomadas para evitar un riesgo	Se manifiesta en el ítem 41 del cuestionario	$\sum x_i \leq 20=$ $21 < \sum x_i \leq 40=$ $41 < \sum x_i \leq 60=$ $61 < \sum x_i \leq 80=$ $\sum x_i > 81=$ Dichos indicadores determinaran la eficacia y eficiencia de los métodos empleados por la Dirección Regional Educativa de Heredia

Todos los anteriores contextos, del educando y del educador son de especial relevancia en los periodos lectivos, por lo que para comprender determinados problemas de la violencia, se consideró imprescindible analizar el rol

desempeñado por estos entornos de socialización permitiendo realizar los análisis preliminares de acuerdo a los objetivos y planteamientos efectuados.

2.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

2.4.1 El cuestionario ó encuesta

El cuestionario que se le presentará al estudio de población, ofrecerá una guía para evaluar el grado de cumplimiento de las prácticas de la Dirección Regional Educativa de Heredia, a través de sus diferentes instituciones encuestadas. A través de su aplicación se permitirá identificar la situación actual en que se encuentra, partiendo de las hipotéticas situaciones que, en cada uno de los aspectos claves, determinan una eficaz gestión, de acuerdo a los criterios institucionales y sociales actuales.

La metodología propuesta permitirá realizar los análisis preliminares de acuerdo a los objetivos y planteamientos efectuados; teniendo como objetivo general del cuestionario analizar los efectos que causa el bullying en los educandos y aplicar las medidas preventivas desde la seguridad humana.

Para cumplir con el objetivo del cuestionario, se requerirá por parte de los educandos y educadores la contestación de todos y cada uno de los ítems que constituyen las diferentes variables de análisis. Se consideró que la claridad y la precisión de las preguntas con que ha sido planteado, no contemplan interpretaciones personales que requieran las mismas aclaraciones complementarias, debiendo ser contestados con una "X" la respuesta que reflexionaran como correcta. Los ítems se han numerado correlativamente dentro de cada área, en vista a su previsible tratamiento informático.

Para los criterios de valoración, se cuantificará el resultado mediante un sistema de puntuación que permitirá comparar los valores obtenidos, con los niveles de referencia y así determinar el porcentaje de desarrollo alcanzado en cada una de las áreas, respetando los estándares fijados, propone cinco niveles para cada una de las áreas. No se pretende una valoración cuantitativa global de las diferentes instituciones de la Dirección Regional Educativa de Heredia, ante la importancia de los resultados parciales de cada área, suficientemente clarificadores de la situación.

A continuación se indica el significado de cada uno de los niveles de evaluación mencionados:

NIVEL	PUNTUACIÓN	SIGNIFICADO
1	$\sum x_i \leq 20=$	Totalmente insuficiente, desfasado de acuerdo al criterio social actual
2	$21 < \sum x_i \leq 40=$	Limitado
3	$41 < \sum x_i \leq 60=$	Aceptable de acuerdo al contexto social cumple con los mínimos
4	$61 < \sum x_i \leq 80=$	Notable significativos avances
5	$\sum x_i > 81=$	Alto, muy positivo

La puntuación global para cada área ($\sum x_i$) se obtendrá por suma algebraica de las puntuaciones correspondientes a cada uno de los ítems (x_i) marcados con una (X), considerando las siguientes observaciones:

- Se han incluido en el cuestionario diversos ítems de respuesta: Nada, Poco, Bastante, Mucho; así como aquellos factores endógenos y exógenos o (No), cuya contestación negativa implica el salto al siguiente ítem de pregunta.
- Tal como se ha indicado anteriormente, se marcará con una (X) la presencia o respuesta positiva al asunto planteado.

2.4.2 Observación directa

Este apartado tratará sobre los aspectos generales de las observaciones planeadas, como sistema eficaz para velar por los comportamientos y las diferentes prácticas utilizadas tanto por los educandos, así como los educadores en sus lugares donde desarrollan sus actividades diarias, dicha práctica favorecerá a controlar la correcta ejecución de las tareas cotidianas que efectúan con naturalidad, sin ser conscientes de que están siendo observados. La práctica de las observaciones se realizó en los diferentes lugares donde se desarrollan las tareas diarias y procedimientos, por medio de conversaciones con los usuarios. Una desventaja de esta técnica, es que las personas al sentirse observadas pueden modificar sus patrones de conducta y la información no corresponda a lo que normalmente se realiza. Una vez realizada la observación se registrará los datos y las informaciones en borradores, para ser evaluadas y tomarlas en cuenta en las conclusiones.

2.4.3 La entrevista

Entendida como: ***“Una conversación, generalmente oral, entre dos personas, de las cuales uno es el entrevistador y el otro el entrevistado”*** Barrantes R., (2000, pág. 194); la importancia de ésta consiste en la recopilación de datos a través de los sujetos de información, tratándose de una entrevista informal.

2.4.4 Análisis y tabulación de los datos

El análisis y tabulación de los datos se dará a partir de la sistematización de la información obtenida en el campo de investigación, una vez revisados y examinados los antecedentes, con el propósito de obtener un diagnóstico que refleje la realidad social. De donde la información pueda ser codificada,

comparando las categorías de análisis para generar temas, que permitan una interpretación adecuada de los datos.

En dicha investigación el análisis de los datos se realizará a partir de la información suministrada por los sujetos de información y las diferentes técnicas utilizadas, para ser relacionada en el campo biopsicosocial y criminológico, que permitan la comprensión de los fenómenos asociados al Bullying y sus consecuencias, tomando en cuenta:

¿Qué trabajo se hace? Cuestionándose sobre la naturaleza o tipo de labores que se realizan y los resultados que de éstas se obtienen.

¿Cómo se hace? Se hace referencia a los métodos y técnicas aplicadas para analizar el problema en la forma en que han sido adoptadas por el personal, administrativo y educativo.

¿Cuándo se hace? Se refiere a la información sobre la estacionalidad y secuencia del trabajo, así como a los horarios y tiempos requeridos para obtener resultados o terminar una operación.

¿Dónde se hace? Se refiere a la ubicación geográfica o física del lugar donde el personal realiza el trabajo, según cada tarea u operación a realizar.

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Sumario

3. Presentación y análisis de resultados	115
3.1 Resultados de la encuesta educandos	115
3.2 Resultados de la encuesta educadores	118

3. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

La presentación de los respectivos gráficos pueden observarse en el respectivo anexo.

3.1 Resultados encuesta a educandos

Como se puede apreciar en los gráficos del 1 al 4, existe un escaso conocimiento acerca de lo que es el conocimiento de la violencia y de sus consecuencias en estudiantes varones de cuarto a undécimo nivel de la Educación General Básica de la región de Enseñanza de Heredia. No obstante es notorio el porcentaje de estudiantes que sí saben qué es violencia y cuáles son sus consecuencias. Llama considerablemente la atención que los niveles de sexto y undécimo año son los que manifiestan menos conocimiento en contraste con el cuarto nivel, quizás esto se deba al desarrollo del tema de integridad humana que propone el programa de estudios para ese nivel. Lo que podría llevar a deducir que el conocimiento de tal información se supedita a un mero conocimiento para un examen que para la vida. Por su parte las mujeres demuestran un porcentaje mayor en la ignorancia en cuanto a lo que es la violencia y las consecuencias de esta. Son los niveles de secundaria en los que presenta un mayor desconocimiento de esta situación.

Tal como se valora la victimización observada en los gráficos del 5 y 8; en varones parece tener una situación más favorable. Se puede apreciar que más del 50% de la población encuestada alega no haber sido víctimas, un número bastante alentador con respecto al 2% que indica ser muy victimizados. No obstante el 40% que indica presentar pocas situaciones de ese tipo es alarmante, sobre todo si se toma en cuenta que el mayor acierto de casos se da en primaria. Mientras que las mujeres muestran un avance significativo en lo que respecta a victimización, alcanzando niveles menores para lo que es el abuso. Pareciera que la situación en las mujeres sea mejor, pero no debe dejarse de lado que, al mismo tiempo, existe un desconocimiento de lo que es violencia y de las consecuencias que ésta puede llegar a desarrollar según lo evidenciado en los gráficos 3 y 4.

Por otra parte la situación de lo que es el conocimiento de casos de matonismos vistos en los gráficos del 9 al 12; en los varones de la muestra permite generar una visión secreta de lo que está sucediendo en los salones. Se puede aludir al hecho de querer ocultar o el deseo de mantener en el anonimato o, incluso, defender al compañero para no delatarlo, ya que un pequeño porcentaje alega conocer de casos de matonismo. Tal aspecto es deducible al apreciar la cercanía

porcentual entre el poco conocimiento y el bastante, con una diferencia de diez puntos porcentuales. El gráfico 9 muestra cómo los niveles de secundaria presentan mayor incidencia de casos de matonismo con respecto a primaria. En el caso de las mujeres se mantiene el panorama de más conocimiento de casos de matonismo a nivel de secundaria, pero con menos casos con respecto a los varones. Sin embargo se manifiesta un porcentaje mayor con respecto al poco conocimiento del mismo, se puede evidenciar en el gráfico 12, como entre mujeres sí hay más casos de conocimiento de matonismo en comparación con los varones.

Con respecto a las manifestaciones de matonismo en sí, notados en los gráficos del 13 al 16; se obtienen resultados que demuestran que el mayor porcentaje indica que no son víctimas de tales. La encuesta permite concluir que es una minoría de los varones encuestados que indican sí ser golpeados y empujados, siendo la incidencia regular en la mayoría de los niveles según el gráfico 13. Las mujeres por su parte no son tan agresivas en la manifestación de actos de violencia, se puede apreciar cómo disminuye el porcentaje en el actuar de ellas, aunque hay una cercanía con respecto a los varones en relación a la poca manifestación de esas acciones. El gráfico 15 refleja que es en los niveles de secundaria donde las mujeres indican ser golpeadas o empujadas con mayor frecuencia.

En relación a la pregunta de si ha sido víctima mediante mensajes de texto o redes sociales, gráficos 17 al 22 en los varones se obtiene un resultado bastante alentador, un 74% de los encuestados asegura no serlo, aunque siempre se presenta un pequeño porcentaje que indica que sí lo es con menor frecuencia. Tal situación se presenta especialmente en el nivel de noveno. En las mujeres, ante la misma pregunta de victimización mediante mensajes de texto o redes sociales, mantiene un panorama similar al de los varones, pero en esta ocasión, la mayor frecuencia de casos se identifica en undécimo nivel.

La misma situación de los mensajes de texto se evidencia con respecto al uso del teléfono móvil para realizar llamadas para victimizar. El 81% de las encuestadas afirma nunca haber sido violentadas por este medio en contraste hay un 2% y un 30% que dicen ser bastante o poco, respectivamente, ser víctimas de llamadas amenazantes. La incidencia de mayor casos en el rubro de bastante se da en el nivel de quinto de primaria, aunque es en secundaria en general que se manifiesta una incidencia más regular en cuanto al rubro de bastante. Gráficos 23 y 24.

La victimización por abuso sexual reflejados en los gráficos del 25 al 28; en varones deja un panorama bastante agradable, aunque se puede apreciar cómo en el nivel de undécimo se manifiestan casos de este tipo de abuso. Es llamativo el hecho de que al ser varones de tal edad manifiesten ser abusadas sexualmente, lo que indica que el dato es, en primer caso veraz, y debería analizarse que se entiende por abuso sexual en esas edades. Las mujeres, por otra parte, manifiestan no ser tan abusadas como los hombres en el sentido sexual. Queda de igual modo la puerta abierta a interpretar qué es lo que se considera abuso sexual para las mujeres de secundaria, ya que, como se mencionó en los gráficos 3 y 4, existe un poco conocimiento de lo que es violencia y sus consecuencias.

Con respecto a las causantes de enojo en los varones, se puede apreciar según el gráfico 29, que los niveles con mayor facilidad para enojarse con sexto y séptimo, niveles en las que los estudiantes que los cursan, se encuentran en el proceso de la pre-adolescencia, podría entenderse entonces que se dé una predisposición para enojarse con más facilidad. El motivo que parece ser el principal motivo de enojo parece ser, según la encuesta, el ser molestado. En las mujeres, gráfico 32, por su parte, el principal motivo de enojo se enfoca en el grito, es la agresión verbal la que, según las respuestas aportadas en la encuesta, generan discusiones entre ellas, este tipo de fuente de enojo se presenta con más intensidad en los niveles de secundaria, y unos pocos de primaria, con respecto a los varones, parece ver una situación similar en cuanto a ser molestadas en primaria y séptimo nivel.

Los gráficos 33 y 34, permiten tener una violencia más agresiva del varón que asiste a las escuelas y colegios de la región de enseñanza de Heredia, puesto que se manifiestan más acciones agresivas a partir del nivel de sexto, cabe destacar que no necesariamente se podrían tratar de casos de agresión, puesto que algunas de esas conductas se manifiestan solamente cuando un estudiante se enoja por una causa justificada o injustificada, pero permite considerar el aspecto cíclico de la violencia. Mientras que el gráfico 35 y 36; las mujeres, cuando se enojan, según la encuesta, simplemente no acatan las indicaciones, se observa una postura un poco más pacífica con respecto a los varones. En los niveles de secundaria (noveno y décimo) alega que prefiere pelear, con menor intensidad a la principal forma de enojo detectada. Esto permite deducir que en las mujeres actúan de forma pacífica cuando han sido víctimas, pero, de igual forma que los hombres, su actuar violento tendría que analizarse si el causante fue el simple hecho de agredir, o si se está ante una explosión de ira por acumular etapas de agresión durante un periodo específico.

Una de las situaciones que se deben atender es, cuál es la causante del enojo en los varones, pareciera que la pereza es uno de los factores que favorecen el enojo seguido de los problemas en el hogar. Esto permite interpretar que son factores no ligados al ambiente escolar (en términos generales) los que fomentan actos agresivos. Quedaría entonces en manos de las instituciones escolares, mantener al educando activo para disminuir los niveles de molestia. Las mujeres presentan una situación similar que los varones, pero se debe agregar otro factor de índole físico, las molestias o enfermedades. Probablemente las molestias causadas por la menstruación sean uno de los factores que genera molestia en las mujeres y las indisponga para convivir adecuadamente. Gráficos 37 y 38.

3.2 Resultados de la encuesta de los educadores

En relación a las y los docentes y su conocimiento sobre la definición de bullying y sus consecuencias, se puede apreciar en el gráfico 39 que son ellas las que más conocen del asunto, pero el gráfico 40 evidencia que hace falta más capacitación al respecto si se considera el poco conocimiento en la materia.

Igualmente son las maestras las que sí saben qué hacer, el principal paso que se sigue es notificar el caso a la autoridad superior o busca información para consultarse con un equipo interdisciplinario. Gráfico 42.

Con respecto a la pregunta de si saben qué hacer en caso de violencia, son las maestras las que toman las decisiones y sí saben qué hacer en esos casos, con un lato porcentaje de disposición para actuar con respecto a un bajo 2% de desconocimiento. Gráfico 44.

Por otra parte con relación a los gráficos 45 y 46 se puede evidenciar que existe poco seguimiento a los casos de bullying por parte de los educadores, aunque existe un porcentaje también elevado de educadores que sí siguen el proceso sugerido

Con respecto a la pregunta del momento en que detectan un caso, tanto maestros como maestras afirman que logran detectarlo en la etapa inicial del conflicto, facilitando así la toma de decisiones y evitar que la situación degenera en otra más complicada. Gráfico 47 y 48.

A la pregunta de si existe un equipo interdisciplinario al que se pueda acudir, se hace evidente que es necesario facilitar en las escuelas un equipo de este tipo ya sea que esté presente en la institución de lleno, o que actúe como debe de ser.

En cuanto a los componentes electrónicos para reducir actos delictivos y fomentar la seguridad en las instituciones escolares, se puede notar la necesidad de buscar de tales dispositivos ya que las escuelas no cuentan, en su mayoría, con los mismos. Gráfico 51 y 52.

Con base a la pregunta formulada a las y los docentes en cuanto a su idea de seguridad escolar, afirman que no existe un adecuado diagnóstico de este tipo en las instituciones escolares., en donde un 57% manifestó que no existía nada. Gráfico 54.

La pregunta 16 de la encuesta dirigida a las y los docentes permite apreciar que son más importantes las mejoras físicas en infraestructura. Debería considerarse esas mejoras con el fin de contribuir con la seguridad de los estudiantes, lo anterior visto en los gráficos 55 y 56.

Con respecto a las características del barrio en la que laboran las y los educadores encuestados, más del 30% afirman trabajar en un contexto agradable y adecuado, así como la presencia de un porcentaje similar (promedio) con respecto a un ambiente no tan similar.

Con respecto a los tipos de violencia que se dan a nivel institucional, vistos en los gráficos 59 y 60, pareciera existir una homogeneidad entre los criterios aportados en la encuesta. No obstante se puede destacar la violencia psicológica, física y verbal como unas de las principales formas de violencia que se presentan en la cotidianidad de las y los estudiantes, seguidos por los robos, hurtos y maltratos según las y los docentes encuestados.

Según las respuestas que aportan las y los profesionales en educación encuestados, ante la pregunta de si reciben apoyo del gobierno local, se hace notorio la falta de participación de este tipo de entidades del estado para tratar de solucionar la problemática de la agresión de una manera conjunta. Gráfico 62.

Inclusive, según la respuesta de las y los educadores, es necesario promover proyectos desde todos los actores sociales educativos, que permitan la disminución de la problemática de la agresión en las y los estudiantes. Esto se hace evidente al apreciar un 45% de respuestas que alegan que no se dan este tipo de ayudas a las instituciones escolares. Gráficos 63 y 64.

Así como el gráfico 48 indica que las y los docentes detectan situaciones problemáticas en la fase inicial, los gráficos 65 y 66 dejan claro que existe un alto

porcentaje que sí atiende el problema, contrapuesto con el 18% que no le da la atención necesaria por parte de maestras exclusivamente.

En el caso de la pregunta 22 que indica que si el educador debe intervenir en la resolución del problema 36 educadores indicaron que sí representando el 82% de los encuestados mientras que solamente un 18% indicó que no, denotando desinterés en el asunto.

A la pregunta de si se da o no agresividad entre educadores y educandos, se obtiene en los gráficos 69 y 70 un dato evidente con respecto a la respuesta sí, donde se aprecia que esa situación puede fomentar al estado cíclico de la violencia en las instituciones, impidiendo así, la generación de estrategias que solucione la problemática desde quienes imparten las lecciones.

Con respecto a la relación entre la comunicación y la efectividad de ésta, los maestros consideran que no es muy efectiva, pero sí se da una apreciación bastante buena. Lo que permite concluir que no es una situación bastante negativa en la efectividad de la comunicación. Gráficos 71 y 72.

A la pregunta que si la comunicación se movía en el ámbito formal, el gráfico 74 nos muestra que un 45% indicó que bastante, mientras que un 41% manifestó que era poco, lo anterior deja claro que las instituciones deben velar y mejorar los canales de comunicación entre pares.

Los gráficos 75 y 76 nos muestran que con relación a la resolución del problema los docentes vienen cumpliendo con los mínimos de acuerdo al contexto social, por lo que deberá de elaborar y actualizar las normas y procedimientos establecidos.

Con base a la pregunta sobre las condiciones del lugar y los espacios para comunicarse las instituciones vienen cumpliendo con los mínimos, en donde el 52% indica que son pocos, por lo que la prioridad estaría en diseñar espacios seguros y óptimos para mejorar el entorno y la comunicación. Gráfico 78.

La pregunta número 28 del cuestionario permite obtener información sobre los tiempos de la comunicación que se dan entre docentes y educandos, las respuestas que se obtuvieron dejan claro que muy pocos educadores no le dan los tiempos necesarios, un 32% si le da bastante tiempo y más de 40% le dedica poco a esos espacios tan importantes para contribuir en la disminución de casos de violencia. Gráfico 80.

Agregado a la información que arroja los gráficos 78 y 79, los gráficos 80 y 81, dejan de manifiesto que existe poca información sobre la resolución de conflictos, por lo que debería trabajarse en proyectos que permitan la apropiación de esa información para lograr facilitar la resolución de casos con mayor prontitud y eficacia.

Al preguntárseles a los educadores si tomaban medidas para crear ambientes de comunicación el gráfico 84, indica que el 52% manifestó que bastante, cumpliendo apenas con los mínimos de acuerdo al contexto social, por lo que se debería crear un equipo interdisciplinario para analizar y crear cuales serían los mejores ambientes propicios, para ser utilizados entre los pares.

Con respecto al conocimiento del proceso a seguir al enfrentar una situación problemática se ve una estrecha relación entre el poco conocimiento de los pasos a seguir, la falta de apoyo y el poco interés que le da el educador o educadora, puesto que se puede ver que la participación es escasa (poca) en la toma y ejecución de decisiones durante el proceso. A pesar que hay un 16% de educadores que sí manifestaron con contar con normas, hay un rango porcentual que lo duplica que alega que no hay y no son claras. Gráficos 85 y 86.

Al ser consultados que si las instituciones cuentan con información del alumnado sobre las citaciones conflictivas, el gráfico 88 nos muestra que el 43 % manifestó que poco, cumpliendo con los mínimos, es importante para el seguimiento y tratamientos a los educando contar con fichas técnicas que cuenten los antecedentes y además tener la fotografía del alumnado, para que pueda ser identificado por el profesorado.

La pregunta 33 formulada en la encuesta a los docentes, deja claro que es necesario conocer el contexto del estudiante y trabajar con el mismo desde la institución escolar para que los índices de violencia disminuyan. Se necesita reforzar este aspecto ya que el 41% de los encuestados alega conocer poco, a pesar que un 32% lo conoce bastante bien. Es importante destacar que no solo se trata de conocer ese contexto sino también abordarlo de manera eficaz para tratar de disminuir la situación en caso de evidencia de actos violentos en las o los estudiantes. Gráficos 89 y 90.

Al serles consultados si se cuenta con recursos para resolver los conflictos la mayoría indicaron que pocos, por lo que se denota la falta de planificación en la

administración de los recursos presupuestarios por parte de la Dirección. Gráfico 91 y 92.

En la pregunta propuesta sobre la participación de los padres en la resolución de los conflictos en el gráfico 94 se observó que el 48% manifestó que poco, por lo que debemos recordar que es importante la participación de todos para poder resolver los conflictos, porque al no contar con el apoyo de alguna de las partes, es como nadar sobre corriente, por lo que se haría imposible poder ayudar a los pares.

Al igual que los gráficos 93 y 94 es poco lo que la comunidad educativa conoce sobre la resolución de los conflictos, porque al ser comunicados podría tomarse medidas preventivas a ciertas situaciones comunes y conformar debates sobre ellos.

Algo que se debe tomar en cuenta es la participación de todos, para poder darle tratamiento al bullying y sus consecuencias en las instalaciones educativas, dándole a cada uno su rol respectivo, ya que estos son los requisitos mínimos para tener una verdadera democracia participativa, la cual dará los conocimientos, actitudes y prácticas para alcanzar los objetivos planteados. Gráficos 97 y 98.

A la pregunta si las normas aplicadas eran razonables y de fácil comprensión en el gráfico 100, se observa que el 53% manifestó que poco, por lo que la construcción de las mismas deberían ser acordes al contexto actual y a cada institución, para que todos puedan comprenderlas.

Al respecto a la interrogante sobre el debate y la participación el 61% de los educadores indicaron que no, por lo que se deberá de crear espacios sociales para poner en consideración temas de interés y sus posibles soluciones y tratamientos. Gráfico 102.

Reiterando la importancia de incluir a las y los educadores en la solución activa y eficaz del problema de la violencia escolar, se hace necesaria la pregunta de si han recibido algún tipo de capacitación. Las respuestas aportadas en la encuesta dejan claro las razones de las cifras en los gráficos anteriores a los 82 y 83. La escasa participación e involucramiento de las y los docentes que ven con seriedad trabajar el tema de la violencia escolar está relacionado con el poco porcentaje de profesionales en educación capacitados para afrontarlo. Es notorio que se requiere de la capacitación en el tema de manera homogénea para facilitar la

solución de la problemática y promover un ambiente agradable a cada escolar del sistema educativo costarricense.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Sumario

<i>Conclusiones y Recomendaciones</i>	125
<i>Conclusiones</i>	125
<i>Recomendaciones</i>	132

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Es importante intentar prevenir el bullying y la violencia en las aulas a través de la relación entre educación y seguridad humana que se establece desde los orígenes del propio concepto de seguridad humana, como se ha podido apreciar en el capítulo de conceptualización de este trabajo. A medida que el concepto de seguridad humana ha evolucionado hacia una mayor inclusión y protagonismo de las personas, la importancia de la educación y los desafíos que se le plantean se ha acrecentado.

En tal sentido la Dirección Regional Educativa de Heredia posee datos estadísticos que permiten el análisis de la situación. Tales cifras dejan claro que se ha logrado una disminución notoria en 2645 casos del año 2008 al 2010 en cuanto al tema de la violencia verbal, no así con la violencia física que durante ese año logró contar más casos de los acostumbrados. Al realizar el análisis de los datos estadísticos se evidencia que con relación a la incidencia, la que obtuvo más reportes es la violencia física que aumentó en un 4,66%, seguido por otros en 1,69%; no obstante el panorama de la violencia contra los docentes por parte de los alumnos no es nada halagador, ya que la violencia física aumentó en 354.54%, seguido por la destrucción en un 117.24%, continuado por la violencia escrita en un 42,10% y por último los robos en un 6,67%. Siendo las modalidades de violencia: verbal; física; robos; destrucción; violencia escrita; y otros (dirigidos tanto entre alumnos como hacia los docentes)

Entre las causas que se pueden establecer como parte del desarrollo de la problemática de la violencia escolar en los ciclos de primaria y secundaria, se pueden ver relacionadas con los factores endógenos y exógenos de carácter social y psicológico, que influyen en las respuestas violentas de los educandos, incidiendo negativamente en el ajuste biopsicosocial del individuo y su entorno contemporáneo.

Entre otras situaciones se pueden establecer variables que inciden en el comportamiento violento en estudiantes como lo son: Individuales, (personalidad, sexo, edad, rasgos psíquicos, trastornos psicopatológicos, eventuales conflictos, expectativas del alumno); de la escuela y del aula (relacionados con los problemas

violentos más específicos de la institución y del curso); sociales y ambientales (familia, grupo de iguales, comunidad inmediata, medios de comunicación, sociedad en general); evolutivas (proceso de desarrollo emocional y socio ético en relación con el tipo de relaciones que los estudiantes desarrollan con sus iguales); psicosociales (implica las relaciones interpersonales, la dinámica socio afectiva de las comunidades y los grupos dentro de los que viven los alumnos); educativas (variables internas ala propia institución educativa).

Algunas de las estrategias que se pueden recomendar para tratar de solventar la situación serían:

- Capacitar al personal docente que atiende las situaciones problemáticas de forma determinada, para que logren abarcar los procesos de manera más efectiva.
- Fomentar espacios de comunicación en las instituciones educativas, desarrollando campañas más cercanas a las y los educandos, con actividades atractivas que permitan la conciliación de criterios acerca de la importancia de una vida de convivencia en armonía.
- Desarrollar proyectos desde la formación de educadores donde se pueda atender la dinámica de manera más oportuna, en otras palabras, que dentro de la formación académica de cada educador (primaria y secundaria) se incluya el abordaje de situaciones conflictivas y estrategias de solución, de esa manera cualquier profesional en educación podrá enfrentarse sin ninguna excusa.
- Involucrar, de manera activa, a las y los actores sociales de la educación en el proceso de formación, desde acciones preventivas hasta las formativas y correctivas, de manera tal que sea una labor integral.

A continuación se presentan dieciséis propuestas sobre el desarrollo de políticas y estrategias de educación al servicio de la seguridad humana. En ellas se ha tenido presente lo que se ha ilustrado en este documento, esto es, que estamos frente a un tema en gestación que permite articular políticas nacionales e internacionales, que abarca múltiples dimensiones y, por tanto, requiere de enfoques interdisciplinarios y multicausales que permitan comprender y superar los problemas que el concepto conlleva.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, constituye un marco muy adecuado en el cual situar la educación en relación con la seguridad humana.

1.La educación como instrumento de potenciación supone considerar la educación desde el punto de vista de las necesidades de aprendizaje de las personas para estar en condiciones de adquirir competencias para la vida, entre ellas las vinculadas a la seguridad humana.

2.Una educación que permita incorporar nuevos sujetos y actores sociales en la construcción de una cultura de seguridad humana; basándose en el principio de que la educación permite construir cultura y no solamente transmitirla o reproducirla, se puede afirmar que es ella la llamada a contribuir a la construcción de conciencia colectiva sobre seguridad humana necesaria para materializarla.

3.La educación, por definición, tiene por finalidad la realización del potencial de las personas para que puedan convertirse en sujetos y actores sociales de una reivindicación, que se presente como requisito para el bienestar y el ejercicio de derechos humanos universalmente consagrados.La relación entre educación y cultura, en el contexto de la seguridad humana, es una relación a su vez en construcción. Si bien la cultura constituye el horizonte explícito o implícito de la educación, la cultura sobre seguridad humana aún se encuentra en construcción y es una de sus dimensiones donde aún no existen ni consensos ni acuerdos claros de acción.

4.Por una parte, la seguridad humana supone la construcción de ética ciudadana. Por otra parte, reconoce vivencias cotidianas y sociales donde la relación seguridad- inseguridad constituye un campo de participación y de responsabilidad compartida. En estos términos, pensar la educación para la seguridad humana supone definir sus objetivos en un horizonte de construcción cultural que requiere, para su misma construcción, sujetos y actores sociales dispuestos de asumir la tarea como una dimensión del ejercicio de la ciudadanía. Una educación que permita aprender a pensar, a actuar, a ser y aprender a convivir en espacios de reflexión y de acción sobre la seguridad- inseguridad humana.

5.Habida cuenta de que los más valiosos aportes de la educación consisten en la adquisición de capacidades de aprendizaje, cabe crear condiciones para reflexionar y actuar sobre la relación entre seguridad e inseguridad humana, como protagonistas de una historia de la cual formamos parte. La adquisición de conocimientos, teóricos y prácticos, cobra sentido en la medida que ésta sea capaz de dinamizar procesos de reflexión sobre la vida cotidiana de los sujetos y sobre la manera que esta cotidianeidad se vincula a los contextos comunal, regional, nacional e internacional.

6. Una educación centrada en los aprendizajes, tal como lo recomienda la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, permite reconocer y hacer visible la importancia de los aprendizajes informales en temas no codificables en una disciplina y asignatura, tal como sucede con la seguridad humana. Sobre esta base, por tanto, la labor educativa consiste también en fortalecer las capacidades de aprendizaje, sean éstas formales, no formales o informales. En este sentido, fortalecer las capacidades autónomas de aprendizaje en situaciones ligadas a las vivencias de la vida cotidiana proporciona un campo de acción imprescindible para fomentar la potenciación de sujetos y la construcción de actores sociales en torno a la seguridad humana. Entre las instituciones formales reconocemos a los sistemas escolares donde la enseñanza está en manos de un cuerpo de docentes. Entre las no formales, que también suponen la presencia de educadores, se encuentran las charlas o situaciones pedagógicas puntuales. Por el contrario, los mecanismos informales de aprendizaje son las situaciones de “auto aprendizaje”, en las que los sujetos aprenden sin ser enseñados, como fruto de actividades cotidianas vividas, no para aprender sino para convivir o recrearse. Entre estas actividades figuran las lecturas, la observación, las conversaciones, la recreación con los medios de comunicación, el análisis de las propias vivencias, la convivencia familiar, entre otras. Este tipo de concepción estratégica de la educación permite ampliar los ámbitos de reflexividad donde se construyan sujetos, actores sociales y cultura en torno a la seguridad humana.

7. Una educación que permita aprender a construir ámbitos de convivencia y solidaridad como forma tanto de entender la seguridad humana, como de construir redes sociales sobre la base de una ampliación de la responsabilidad individual. Probablemente la seguridad humana desafía a la educación en su capacidad de aprender a convivir, más que otras dimensiones del desarrollo y del ejercicio de los derechos humanos. Como se ha podido apreciar en el presente documento, la seguridad humana está directamente relacionada con la alteridad, con la posibilidad de construir confianzas mutuas, con las relaciones de cooperación y solidaridad. En este sentido, serán siempre una tensión en el seno de los aprendizajes los procesos de definir los límites de la responsabilidad individual y su relación con las responsabilidades grupales, institucionales y comunitarias.

8. Una educación que parte de una estrategia territorial y comunal de seguridad humana. En otras partes de este documento se ha mostrado que la seguridad humana se vive desde territorios que forman parte de la organización política de una nación. En consonancia con ello y como apertura de posibilidades, la educación para la seguridad humana debe formar parte de una estrategia comunal

donde las unidades de barrio, de espacios de convivencia y de circulación sean espacios de educación donde la reflexión y la acción se constituyan en soportes educativos. Los establecimientos escolares, el conjunto de instituciones de la comunidad, los organismos públicos y privados, las empresas, las diversas organizaciones, las redes sociales, tienen la posibilidad de ligarse para impulsar estrategias educativas que formen parte de los procesos de construcción de vínculos de mutua protección y de convivencia para mejorar el bienestar individual y colectivo.

9. Una educación que junto con construir cultura permita adquirir competencias para el logro de seguridades específicas. En este documento ya se han individualizado las dimensiones de una seguridad humana centrada en las personas, a saber:

- Seguridad económica
- Seguridad laboral
- Seguridad alimentaria
- Seguridad de salud
- Seguridad ambiental
- Seguridad personal
- Seguridad de género
- Seguridad comunitaria
- Seguridad política

En estos términos, la educación para la seguridad humana abarca el tanto el dominio de las competencias básicas tales como lectura, escritura, matemáticas, cálculo, resolución de problemas; como de las competencias específicas relacionadas con las seguridades antes mencionadas. En este sentido la escolaridad básica y la formación profesional constituyen por sí mismas herramientas de seguridad humana.

10. Una educación que permita construir redes de asociatividad entre personas que están viviendo situaciones penosas, de crisis o de extrema vulnerabilidad. Por regla general, los esfuerzos educativos tienen una perspectiva de largo plazo. Al respecto es preciso concebir estrategias educativas de emergencia, de eventos de corta duración, a fin de responder a la necesidad de capacitación social de crisis. En este sentido, se sugiere adoptar una educación que propicie la asociatividad de emergencia, capaz de transformarse rápidamente en formas de organización

autónoma y autoregulada, que combinen tareas de protección y de anticipación con tareas de aprendizaje y de protección individual y grupal.

11.Una educación para la resolución de conflictos o problemas de la vida cotidiana de manera pacífica. Una educación centrada en el análisis de los asuntos y episodios conflictivos poco después de que hayan ocurrido. Dicho análisis puede hacerse en grupo, con el objetivo de aprender a resolver conflictos a partir de la experiencia y desarrollar formas grupales tanto de aprendizaje como de resolución de conflictos. La figura de la mediación puede ser un recurso útil para la adquisición de este tipo de cultura.

12.Una educación para la generación de acuerdos entre los medios de comunicación para promover y apoyar las conversaciones sobre seguridad humana, siendo conscientes y responsables sobre la creación de sentimientos de seguridad e inseguridad. La construcción de una ética de la seguridad humana no puede prescindir de construir consensos sobre una ética específica entre los medios de comunicación masiva para asumir la seguridad humana como una causa nacional. En este sentido, una educación basada en la reflexión y generación de propuestas para la seguridad humana, entre comunicadores y medios de comunicación, puede constituirse de por sí como educación masiva, destinada a promover y apoyar conversaciones como instancias cotidianas de reflexión y de construcción de conciencia colectiva.

13.Una educación para la seguridad humana que se articule con los esfuerzos de una educación para los derechos humanos. La educación para la seguridad humana es tributaria de la experiencia en educación para los derechos humanos. Junto con esto, son educaciones cuyos destinatarios y objetivos se confunden sobre la base de que la seguridad humana supone el ejercicio de los derechos humanos.

14.Una educación que privilegie el protagonismo juvenil en las iniciativas de reflexión y de acción en torno a la seguridad e inseguridad humana. Una educación que satisfaga a los jóvenes de ambos sexos se justifica por su influencia estratégica a largo plazo. Una educación que honre el protagonismo juvenil se justifica por el carácter de construcción de una cultura a que la educación está llamada a colaborar. Una de las maneras de favorecer el aprendizaje informal entre los jóvenes es promover las iniciativas juveniles en torno a la reflexión y acción sobre la cuestión de la seguridad humana como problema cotidiano, comunitario y del conjunto de la sociedad.

15. Construcción de plataformas tecnológicas destinadas a la formación y capacitación de personal ligadas a la protección y la seguridad: comunidades territoriales de aprendizaje entre personal de la policía administrativa y judicial. Toda política y estrategia de largo plazo requiere de cuadros profesionales que puedan promover la seguridad humana, integrando sus experiencias como fuente privilegiada de aprendizaje. El desarrollo tecnológico permite hoy pensar que estos cuadros pueden construir comunidades de aprendizaje, utilizando plataformas tecnológicas coordinadas y nutridas por Internet. De esta manera, tanto la policía administrativa y judicial, podrán recorrer el camino educativo para acrecentar su eficiencia en materia de seguridad humana como un camino que se construye al andar, aprendiendo del rescate de las propias experiencias y en el intercambio y análisis colectivos de experiencias de otros profesionales que enfrentan similares problemas.

16. Construcción de comunidades de aprendizaje entre académicos y docentes de la educación media y superior, con un fuerte apoyo en plataformas tecnológicas, que permitan compartir información, análisis y experiencias docentes asegurando así la formación, la capacitación y el perfeccionamiento en materia de seguridad humana. La formación, capacitación y perfeccionamiento de formadores de formadores, y de formadores de nuevas generaciones de estudiantes deben ser encaradas de manera masiva, recurriendo a las posibilidades que abre la tecnología virtual en estas materias. La construcción de plataformas tecnológicas que permitan conformar múltiples comunidades de aprendizaje a partir de la práctica docente, permitirá avanzar tanto como lo sea posible.

Por último la unificación tanto de la educación y la seguridad humana en los derechos humanos, lograrían minimizar todos aquellos factores asociados a la inseguridad, factores internacionales (la presencia de redes internacionales del crimen organizado, narcotráfico, tráfico de armas, trata de personas) por factores ambientales y urbanísticos (hacinamiento urbano, ausencia y abandono de los espacios públicos), factores económicos (pobreza y exclusión social, desigualdad económica, desempleo, estancamiento económico, pérdida de capacidad institucional de los entes represivos del estado), actores sociales y culturales (papel de los medios de comunicación, valores culturales y procesos de socialización, exposición a violencia intrafamiliar, abandono y desatención de los niños y niñas). Dichos conceptos por sí solos no serán un motor suficiente para el desarrollo integral de las personas, ni asegura su inserción en la sociedad, es necesario que la sociedad misma produzca los cambios sustanciales que posibiliten el pleno ejercicio y el respeto de los derechos humanos. Debe

abandonar su neutralidad y de conocer tanto su relación con las políticas públicas, como tener presente que no siempre ha sido un instrumento eficaz, ni para asegurar la igualdad de oportunidades para quienes la reciben ni para eliminar las desigualdades sociales y mucho menos han sido empleadas para aprovechar todas las capacidades individuales y colectivas, en la búsqueda de soluciones positivas a la problemática de la sociedad.

Recomendaciones

Para el Ministerio de Educación Pública, valorar la propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la Educación en derechos Humanos en la Educación formal de niños y niñas entre los 10 y 14 años de edad, señalado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Será responsabilidad de la Dirección Regional Educativa de Heredia, garantizar la seguridad de toda la población educativa a su cargo, será la encargada de desarrollar la organización preventiva de la Institución definiendo las funciones y responsabilidades correspondientes a cada nivel jerárquico. Es fundamental para el éxito de la acción preventiva que se implique activamente, estableciendo, a poder ser por escrito, una serie de compromisos y objetivos a cumplir. Algunos ejemplos de posibles actuaciones a seguir son:

- Establecer objetivos anuales de prevención de riesgos coherentes con la política preventiva existente.
- Establecer la estructura organizativa necesaria y obligatoria para la realización de las actividades preventivas.
- Designar una persona en materia de seguridad, que coordine y controle las actuaciones y mantenga informada a la organización de lo más significativo, en esta materia.
- Establecer las competencias y las interrelaciones de cada departamento en materia de prevención de riesgos.
- Asignar los recursos necesarios, tanto humanos como materiales, para conseguir los objetivos establecidos.
- Promover y participar en reuniones periódicas para analizar y discutir temas de seguridad, procurando tratar también estos temas en las reuniones ordinarias de trabajo.

- Visitar periódicamente los lugares de trabajo, para poder estimular comportamientos eficientes, detectar las deficiencias y trasladar los intereses por su solución.
- Realizar periódicamente auditorías internas y revisiones de la política, organización y actividades de la institución, revisando los resultados de la misma.
- Mostrar interés por los incidentes operativos y administrativos acaecidos y por las medidas adoptadas para evitar su repetición.
- Reconocer a las personas sus logros, de acuerdo a los objetivos y actuaciones planteadas. Consultar a los trabajadores en la toma de decisiones que puedan afectar a la seguridad y condiciones de trabajo.
- Interesarse y participar, cuando así se establezca, en las actividades preventivas procedimentales.

Otras acciones, que se estiman oportunas mencionar, son dirigidas a los responsables de las diferentes unidades funcionales de la institución, quienes serán los encargados de impulsar, coordinar y controlar que todas las actuaciones llevadas a cabo en sus respectivas áreas, sigan las directrices establecidas por la Dirección sobre prevención de riesgos.

Como actuaciones específicas de este nivel jerárquico se podrían enumerar las siguientes:

- Prestar la ayuda y los medios necesarios a los mandos intermedios de su unidad funcional a fin de que éstos puedan desempeñar correctamente sus cometidos. A tal fin deberán asegurar que tales mandos intermedios estén debidamente formados.
- Cumplir y hacer cumplir los objetivos preventivos específicos para su unidad, en base a las directrices recibidas.
- Cooperar con las distintas unidades funcionales de la institución a fin de evitar duplicidad o contrariedad de funciones.
- Integrar los aspectos de Seguridad y Salud Ocupacional, así como de Calidad y Medio Ambiente en las reuniones de trabajo con sus colaboradores y en los procedimientos de actuación de la unidad.
- Revisar periódicamente las condiciones de trabajo de su ámbito de actuación, de acuerdo al procedimiento establecido.

- Participar en la investigación de todos aquellos actos antrópicos acaecidos en su unidad funcional e interesarse por las soluciones adoptadas para evitar su repetición.
- Participar en las actividades preventivas planificadas, de acuerdo al procedimiento establecido.
- Promover y participar en la elaboración de procedimientos de trabajo en aquellas tareas críticas que se realicen normal u ocasionalmente en su unidad funcional.
- Efectuar un seguimiento y control de las acciones de mejora a realizar en su ámbito de actuación, surgidas de las diferentes actuaciones preventivas.

Entre los cometidos a los educadores podrían figurar los siguientes:

- Elaborar y transmitir los procedimientos e instrucciones referentes a los trabajos que se realicen en su área de competencia.
- Velar por el cumplimiento de los procedimientos e instrucciones de los trabajadores a su cargo, asegurándose que se lleven a cabo en las debidas condiciones de seguridad y clima organizacional.
- Informar a la población institucional de las auditorias de seguridad en los lugares de trabajo y de las medidas preventivas y de protección a adoptar.
- Analizar los trabajos que se llevan a cabo en su área detectando posibles riesgos o deficiencias para su eliminación o minimización.
- Planificar y organizar los trabajos de su ámbito de responsabilidad, considerando los aspectos preventivos a tener en cuenta.
- Vigilar con especial atención aquellas situaciones críticas que puedan surgir, ya sea en la realización de nuevas tareas o en las ya existentes, para adoptar medidas correctivas inmediatas.
- Investigar todos los incidentes ocurridos en su área de trabajo, de acuerdo al procedimiento establecido y aplicar las medidas preventivas necesarias para evitar su repetición.
- Formar a los trabajadores para la realización segura y correcta de las tareas que tengan asignadas y detectar las carencias al respecto.
- Aplicar, en la medida de sus posibilidades, las acciones preventivas y sugerencias de mejora que propongan sus trabajadores.
- Transmitir a sus colaboradores interés por sus condiciones de trabajo y reconocer sus actuaciones y sus logros.
- Aplicar a corto plazo las medidas preventivas acordadas en su ámbito de actuación.

- Evitar discriminaciones a los cometen bullying, que los estigmatizan y segregan.

También es importante que los educadores estén atentos a:

- La relación de los alumnos/as en los pasillos y en el patio.
- Los peores momentos se sufren cuando los profesores no están presentes.
- Las "pintadas" en las puertas de baños y paredes (qué nombres aparecen habitualmente).
- La no participación habitual en salidas de grupo.
- Las risas o abucheos repetidos en clase contra determinados alumnos o alumnas.
- Las faltas continuadas a clase, ya que pueden indicar que no quieren acudir a clase por miedo.
- Estar atentos a los alumnos que sean diferentes, por su forma de ser o aspecto físico.
- Estar atento de si un estudiante se queja de forma insistente de ser insultado, agredido, burlado.
- Si comenta que le roban sus cosas en la institución o si cada día explica que pierde su material escolar.
- Investigar los cambios inexplicables de estados de ánimo: tristeza, aislamiento personal del alumno o alumna, aparición de comportamientos no habituales, cambios en su actitud, poco comunicativo, lágrimas o depresión sin motivo aparente...
- Escasas o nulas relaciones con los compañeros y compañeras.
- Evidencias físicas de violencia y de difícil explicación: moretones, cortaduras o rasguños cuyo origen el niño no alcanza a explicar; ropa rasgada o estropeada, objetos dañados o que no aparecen.
- Quejas somáticas constantes del alumno: dolores de cabeza, de estómago o de otro tipo cuya causa no está clara.
- Excesos de rabia extraños.
- Variaciones del rendimiento escolar, con pérdida de concentración y aumento del fracaso.
- Quejas de los padres, que dicen que no quiere ir al colegio o a la escuela.

Para los padres de niños o niñas que sufren de Bullying deben estar atentos a los siguientes aspectos, que pueden ser indicios de que su hijo está siendo víctima del acoso escolar:

- Cambios en el comportamiento del niño.
- Cambios de humor. Tristeza, llantos o irritabilidad.
- Pesadillas, cambios en el sueño y/o apetito.
- Dolores somáticos, dolores de cabeza, de estómago, vómitos.
- Pierde o se deterioran de forma frecuente sus pertenencias escolares o personales, como gafas, mochilas, otros.
- Aparece con golpes, hematomas o rasguños y dice que se ha caído.
- No quiere salir ni se relaciona con sus compañeros.
- No acude a excursiones, visitas escolares.
- Quiere ir acompañado a la entrada y la salida de la institución.
- Se niega o protesta a la hora de ir al centro educativo.

Para los educandos testigos del bullying:

- Si alguno de los presente dice algo como "¡Basta ya!", en la mitad de los casos, las acciones violentas cesan. Es difícil de hacer, pero estar ahí y no hacer nada es igual que aprobar la agresividad.
- Si sientes que no puedes decir nada, vete del sitio y díselo al adulto más cercano. Haz que vaya a ayudar.
- Si ves que alguien sufre una y otra vez agresiones, puedes hacer algo para terminar esa situación.
- Si la institución tiene algún tipo de programa para informar de agresiones, como un teléfono o un buzón, utilízalo. Puedes hacerlo de forma anónima.
- Intenta conseguir que la víctima se lo cuente a sus padres o a los profesores. Ofrecete a ir con él o ella si crees que eso puede ayudarle.
- Si el acosado no quiere hablar con nadie, ofrécete para hablar con alguien en su nombre.
- Involucra a tanta gente como puedas, incluso a otros amigos y compañeros de clase.
- No uses la violencia contra los agresores ni trates de vengarte por tu cuenta.

Para las víctimas del bullying:

- Ignora al agresor, haz como si no lo oyeras. Ni siquiera le mires.
- No llores, ni te enfades, ni muestres que te afecta. Eso es lo que el agresor pretende, así que no le des esa satisfacción. Más tarde podrás hablar o escribir sobre tus reacciones y lo que sentiste en ese momento.

- Responde al agresor con tranquilidad y firmeza. Di por ejemplo: "No, eso es sólo lo que tú piensas".
- Si puedes, intenta ironizar o tratar con humor lo que te diga. Por ejemplo, si te dice "¡qué camisa más fea!" puedes responder "gracias, me alegro de que te hayas dado cuenta".
- Aléjate o corre si es necesario si crees que puede haber peligro. Aléjate de la situación. Vete a un sitio donde haya un adulto.
- Si eres una víctima constante de los agresores, lo más importante que tienes que hacer es hablar con un adulto. Comienza con tus padres. Eso no es acusar, es pedir ayuda a las personas que te quieren cuando la necesitas. Intenta que tus padres hablen con alguien del centro escolar, pero no con los padres de los agresores.
- Si sientes que no se lo puedes contar a tus padres o que ellos no pueden ayudarte, habla con otro adulto en quien confíes, como un profesor o el director del colegio. Si no quieres hablar de ello con nadie a solas, pídele a un amigo o hermano que te acompañe. Te ayudará llevar a alguien que te haya visto cuando te agreden.
- Deja claro al adulto que la situación te afecta profundamente, sobre todo si eres víctima de agresiones verbales, ya que a veces los adultos no las consideran importantes y, sin embargo, son las que más daño pueden hacer.
- Si sientes que no puedes decir nada a nadie, trata de escribir una carta explicando lo que te pasa. Dásela a un adulto en quien confíes y guarda una copia para ti.

Para los que cometen bullying:

Si eres una persona que agredes, ya sea de manera ocasional o frecuente, a algún compañero de tu centro escolar, deberías reflexionar sobre las razones de tu conducta. Es posible que para ti sea muy lógico lo que estás haciendo (consideras que ese otro chico es inferior, o muy pesado, o que se lo merece por una razón u otra), pero debes tener en cuenta que con esas agresiones estás haciendo daño a otro ser humano y también a ti mismo.

- Si agredes a otra persona, es posible que lo hagas porque no te sientes feliz. Una persona feliz y segura de sí misma no necesita dañar a nadie para sentirse mejor.
- Debes reflexionar sobre qué es lo que te pasa, qué es lo que te lleva a meterte con personas más débiles que tú. En ocasiones, agredimos a otras

personas porque nos sentimos heridos, inseguros, enfadados... Al no saber poner estos sentimientos en palabras ni encontrarles solución, nos sentimos frustrados y descargamos nuestra ira sobre alguien que no pueda defenderse. Esto puede hacer que liberes tu ira momentáneamente y que te sientas mejor, pero no solucionará tus verdaderos problemas.

- Es posible que haya gente que te haya dicho que eres mala persona y que lo hayas creído, por lo que te comportas según esa etiqueta. No debes creer que eres malo y que, por tanto, no puedes cambiar tu conducta. Todos podemos cambiar y mejorar si nos lo proponemos.
- La violencia genera más violencia y no es la manera más adecuada de resolver conflictos entre las personas. Es posible que acudas a la violencia porque nadie te ha enseñado a resolver los problemas mediante la palabra y la negociación. Sin embargo, no conocer estos mecanismos no debe condenarte a comportarte así durante toda tu vida. Todo se puede aprender.
- Intenta pensar durante un momento en cómo debe sentirse el chico o chica al que agredes. Imagínate cómo te sentirías tú si alguien se comportase así contigo: si te insultase y se riese de ti continuamente sin motivo, si te pegase, si la gente que observa se ríe y le apoya y nunca te ayuda... Imagínate cómo tiene que ser estar condenado a acudir cada día al colegio, sabiendo que allí te espera la soledad, la angustia, el miedo...
- Ten en cuenta que estas conductas agresivas traen consecuencias: Los chicos que cometen bullying en su infancia o adolescencia suelen tratar así a sus amigos, familia o compañeros de trabajo cuando se hacen adultos. Esto les trae muchas complicaciones en su vida personal y profesional. Puede que ahora mismo te parezca muy lejano pero intenta pensarlo por un momento: ¿Elegirías como pareja a alguien violento? ¿Lo contratarías para tu empresa? ¿Te gustaría ser amigo de alguien agresivo que puede reaccionar de forma violenta en cualquier momento? La mayoría de la gente rechaza este tipo de comportamientos y a las personas que los cometen.
- No creas que la gente siente respeto por ti. Lo único que tienen es miedo pero no te aceptan en realidad. Debes buscar el respeto de los demás, no su dominio.
- Mejora tus relaciones personales con los demás.
- Busca ayuda con tus educadores o profesionales en la materia.

Por último a cualquier investigador que le gustase la idea de continuar un proyecto en la línea de la violencia escolar, se le sugiere:

- Delimitar aun más la población que se investiga con el fin de promover acciones más adecuadas y específicas, evitando así la generalización que una investigación de gran índole podría causar.
- Destinar acciones más pragmáticas en las investigaciones de este tipo, de esa manera, además de dar a conocer una situación real, se podrán proponer acciones a quienes estén involucrados en la problemática y su solución.
- Abordar un solo tipo de violencia con sus factores específicos para tratar de establecer situaciones oportunas, que permitan la generación y comprensión del fenómeno, sus causas e implicaciones en la sociedad en investigación.
- Evitar la generalización en la obtención de datos. Debido a que la investigación que se presenta requiere del análisis de datos por niveles, es recomendable que al analizar una variable general se haga de esa manera, sin caer en especificaciones que podrían complicar la obtención de datos como lo es la clasificación por género (en el caso de los profesionales en educación, es una realidad que hay más mujeres, que hombres, en esa profesión, lo que podría llegar a considerarse como poco apoyo por parte de los maestros o profesores con respecto a las docentes).

BIBLIOGRAFÍA

- Arenal, C., (1989): "La noción de paz y la educación para la paz", en VV.AA.: Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz, Madrid, Cruz Roja Española.
- Abellán, V., (1997): "Internacionalización del concepto y de los contenidos de los derechos humanos", en VV.AA.: Los derechos humanos camino hacia la paz, Zaragoza, Seminario de Investigación para la Paz-Centro Pignatelli; pp.15-28.
- Amnistía Internacional, (1998): Informe 1998. Un año de promesas rotas, Madrid, Amnistía Internacional.
- Antonio García, Pablos de Molina., (1999): Tratado de Criminología; pp.739-751.
- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. Annual Review of Psychology, 53; pp.27-51.
- Atlas del desarrollo humano cantonal de Costa Rica 2011 / PNUD; Universidad de Costa Rica. – 1 ed. – San José, C.R.: PNUD, 2011; p.15 y p.63
- Barrantes Echeverría, Rodrigo, (2000) Investigación un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo, Editorial UNED, 2 Reimp. De la primera edición, San José, Costa Rica, pág. 92.
- Bandura, Albert., (1977): Modificación de conducta. México: Trillas; p.315.
- Bobbio, N., (1982): El problema de la guerra y las vías de la paz, Barcelona, Gedisa; p.136; (1991): El tiempo de los derechos, Madrid, Sistema; p.14
- Constitución Política de la República de Costa Rica, (1949): Título VII, La Educación y la Cultura; pp.17-19.
- Cassin, R., (1974): "Les droits de l'homme", RecueJ des cours de l' Académie de Droit International, vol. 140, La Haya.
- Cassese, A., (1993): Los derechos humanos en el mundo contemporáneo, Barcelona, Ariel.
- Cortina, A., (1994): La ética de la sociedad civil, Madrid Anaya; p.105
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K., (1996). Children's treatment by peers: victims of relational and overt aggression. Development and Psychopathology, 8; pp.367-380.
- Código de la infancia y la juventud, (1997)
- Cerezo, F., (1999): Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid: Pirámide.

Comisión Internacional sobre Intervención y Soberanía del Estado., (2001): La Responsabilidad de Proteger.

Comisión de Seguridad Humana Nueva York., (2003): La seguridad humana.

Declaración Universal de los Derechos Humanos., (1948).

Declaración de la 44a reunión de la Conferencia Internacional de Educación., (1994): realizada en Ginebra, Suiza, en octubre de 1994 indica cuales son las: Ratificada por la Conferencia General de la UNESCO en su 28a reunión París, en Francia, noviembre de 1995.

Defensor del Pueblo., (1999): Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Elaborado por Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Hierro, L., Fernández, I. y Gutiérrez, H. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Declaración de San José., (2001): sobre Derechos Humanos como componente esencial de la Seguridad Humana

Díaz-Aguado, M. J. (2002): Convivencia escolar y prevención de la violencia. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.

Declaración de Graz., (2003): Sobre Principios de Educación a los Derechos Humanos y a la Seguridad Humana 5a Reunión Ministerial de la Red de Seguridad Humana Graz, 8-10 Mayo del 2003.

Etxeberria, X., (1998): "Lo humano irreductible" de los derechos humanos, Bilbao, Bakeaz (Cuaderno Bakeaz, 28); p.12.

Fortat, R., y L. Lintanf., (1989): Education aux droit de l'homme, Lyon, ChroniqueSociale; pp. 19-23.

Fagan J. y Wilkinson, D. L., (1998): Social contexts and funtions of adolescents violence. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. William (Eds), Violence in american schools. New York. Cambridge UniversityPress.

Freire, Paulo., (2001): Pedagogía de la indignación. Madrid: Morata; p.119.

Fuentes, Claudia. F., y Rojas Aravena, Francisco., (2005): "Promover la seguridad humana": Marcos éticos, Normativos y Educativos en América Latina y el Caribe FLACSO; p 27 y pp.61-62

García, F., (1983): Enseñar los derechos humanos. Textos fundamentales, Madrid, Zéro-Zyx.

- Gimeno, J., (1992): "Ámbitos de diseño", en J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata; pp.265-333.
- Goucha, Moufifa&JakkieCilliers,Jakkie., (2001): *Peace, Human Security and Conflict Prevention in Africa*, UNESCO/ISS, Pretoria.
- Griffin, R. S. y Gross, A. M. (2004). *Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research*. *Aggression and Violenta Behavior*, 9; pp.379-400.
- Gabriel-Ignacio Anitua, Gabriel-Ignacio., (2006): *El concepto jurídico de seguridad humana contra el discurso bélico*; p.21.
- Haavelsrud, M., (1976): "The Hidden Connection", en *II Convention of the International Association of Educadrs for World Peace*, Sendai (Japón), IPRA.
- Hawker, D.S.J., &Boulton, M.J., (2000): *Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross sectional studies*. *J. Child Psychol. Psychiat*, 41; pp.441-455.
- Hanish, L.D., y Guerra, N.G., (2002): *A longitudinal analysis of patterns adjustment following peer victimization*. *Development and Psychopathology*, 14; pp.69-89.
- Iglesias, L., (2000): *Cero en conducta*. *El Correo de la UNESCO*. Enero; pp. 14-16.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos., (2006): "Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la Educación en Derechos Humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad"; p.6 y p.17.
- Jares, X.R., (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid Popular. (1992b): *Transversales. Educación para la paz*, Madrid, MEC; p.59
- Jares, X.R., (1998): *Educación e derechos humanos. Estrategias didácticas e organizativas*, Vigo, Xerais; p.20.
- Jares, X.R., (1999): *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*, Madrid, Popular.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T., (1999): *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós; p.21.
- Kriele, M., (1982): *Liberación e ilustración. Defensa de los derechos humanos*, Barcelona, Herder; pp.42-43.
- Kelly, P., (1997): *Por un futuro alternativo*, Barcelona, Paidós; p.87.
- Lopatka, A., (1978): "El derecho a estar informado". *El Correo de la Unesco*, 10; pp.21-23.

- Levin, L., (1981): Los derechos humanos. Preguntas y respuestas, París, Unesco.
- Lucas, J., (1994): El desafío de las fronteras. Derechos humanos y xenofobia frente a una sociedad plural, Madrid, Temas de Hoy.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P., (2003a): Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. Merrill-Palmer Quarterly, 49; pp.343-369.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., y Hawley, P. H., (2003b): Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. International Journal of BehavioralDevelopment, 27; pp.122-133.
- Lecannelier, F., (2005): Un proyecto Bullying para la detección e intervención de la violencia escolar entre pares en Chile. Memorias de las XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores del MERCOSUR, Buenos Aires, Argentina.
- Muller, J. M., (1983): Significado de la no violencia, Madrid, CAN; p.26.
- Massarenti, L., (1984): À l' école des droit de l' homme, Ginebra, Universidad de Ginebra.
- Muguerza, J. (1990): Desde la perplejidad, México-Madrid-Buenos Aires, PCE; p.450
- Marina, J.A., (1995): Ética para náufragos, Barcelona, Anagrama; p.26.
- Martín-Baró, Ignacio., (1995): Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica. San Salvador: UCA Editores; p.368 y p. 371.
- Manzanera Rodríguez, Luis., (1997): Criminología, México, Editorial Porrúa; p.503.
- Marín, M., (1997): Psicología social de los procesos educativos. Sevilla: Algaida.
- Moreno, J. M., (1998): Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. Revistalberoamericana de educación, 18; pp.189-204.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. y Cavell, T. A., (2003): Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. Childdevelopment, 74 (4); pp.1145-1157.
- Moreno Artal, Edith., (2004): La violencia en las escuelas.
- Naciones Unidas., (1981): Resolución 35/56. International Development Strategy for the third United Nations Development Decade, Nueva York. ONU

Naciones Unidas., (2010): Informe Mundial sobre la violencia y la salud, “La violencia juvenil” (Capítulo II, pp.9-17)

Olweus, D., (1983): Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), Human Development and Interactional Perspective. Nueva York: Academic Press; pp.353-365.

Ovejero, A., (1990): El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU.

Olweus, D., (1993): Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Ediciones Morata- España.

Olweus, D., (1998): Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.

Oraá, J., y F. Gómez Isa., (1998): “La Declaración Universal de los Derechos Humanos en su cincuenta aniversario”, en VV.AA.: Anuario CIP 1998, Madrid, Icaria/FUHEM; pp.41-57.

Ovejero, A., (1998): Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada. Madrid: Biblioteca Nueva.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales., (1966): Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 diciembre 1966. Entrará en vigor: 3 enero 1976, de conformidad con el artículo 27.

Peces, Barba., (1982): Tránsito a la modernidad y derechos fundamentales, Madrid, Mezquita.

Peces, Barba., (1998): “el fundamento de los derechos humanos”, temas para el debate, (agosto-setiembre); pp.20-22 y pp.45-46.

Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales, y Culturales, (1988): “Protocolo de San Salvador 1988”.

Pérez Gómez, A. I., (1992): “Enseñanza para la comprensión”, en J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez: Comprender y transformar la enseñanza; Madrid, Morata; p.114.

Promoción y protección de los Derechos Humanos., (1993): Información y Educación. Ejecución del Plan de Acción del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, (1995-2004) Informe de la Alta Comisionada.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, (1994): "Nuevas Dimensiones de la Seguridad Humana, Informe del PNUD, Nueva York.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo., (1994): Informe sobre desarrollo humano 1994. Un programa para la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social; pp.1-28.

Pellegrini, A.D., y Long, J.D., (2002): A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school to secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20; pp.259-280.

Pérez, G. (2003): Educación social y violencia. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. F. Morales: La sociedad educadora. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha; pp. 165-183.

Parga, Roberto., (2006): "Violencia y Agresividad en la niñez y adolescencia".

Perren, S., & Alsaker, F., (2006): Social behavior and peer relationship of victims, bully-victims, and bullies in Kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47; pp.45-57.

Pol Morillas Bassedas, Pol., (2007) Génesis y evolución de la expresión de la seguridad humana; pp.51-53.

Ríos, X. (comp), (1998): Os dereitos da humanidade, Vigo, Xerais.

Reddy, R., Rhodes, J. E. y Mulhall, P., (2003): The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15; pp.119-138.

Rodríguez, N. (2004). Guerra en las aulas. Madrid: Temas de Hoy.

Rojas, D. y Zeledón, A., (2007): Estudio sobre los factores de riesgo que predisponen al desarrollo de conductas violentas y delictivas en la población escolar en el Precario Caro Quintero en el año 2006. Tesis de licenciatura en Criminología. Costa Rica: Universidad Libre de Costa Rica.

Sutherland, Edwind y Donald Cressey Donald., (1978): Criminología Editorial Lippincott Company, New York.

SZABO, Denis., (1984): Revolución Permanente o Renovación Continua: Situación de la Criminología Editado en Cuadernos de Política Criminal Nro. 23, Madrid.

Sarup; M., (1990): "El currículum y la reforma educativa: hacia una nueva política de la educación", *Revista de Educación*, 291 (enero-abril); pp. 193-221.

- Seminario de Educación para la Paz de APDH, (1994): Educar para la paz. Una propuesta posible, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- Sánchez, R., y L. Jimena, (1995): La enseñanza de los derechos humanos, Barcelona, Ariel; p.13.
- Sanmartín, J. (2000). La violencia y sus claves. Barcelona: Ariel
- Smith, P.K., & Brain, P., (2000): Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26; pp.1-9.
- Smith, P.K., Cowie, H., Ólafsson, R.F., Liefhoghe, A.P.D., (2002): Definitions of Bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *ChildDevelopment*, 73; pp. 1119-1133.
- Sanmartín, J. (2004). El laberinto de la violencia. Barcelona: Ariel.
- Smith, P.K. (2004). Bullying.Recent developments.*Child and Adolescent Mental Health*, 9, 3; pp.98-103.
- Smith, P.K., Pepler, D., & Rigby, K (2004).*Bullying in schools. How successful can interventions be?* Cambridge UniversityPress.
- Serrano, A. E Iborra, I., (2005): *Violencia entre compañeros en la escuela.* Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Tattum, D., y Lane, D., (1988): *Bullying in Schools.* TrenthamBooks.
- Tulián, D.C., (1991): *Los derechos humanos. Movimiento social, conciencia histórica, realidad jurídica,* Buenos Aires, Humanitas/La Colmena; p.114.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares.* Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., Sánchez, A. y Muñoz, A., (2001): *Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores.* *RevistaInteruniversitaria de FormacióndelProfesorado*, 41; pp.73-93.
- Twemlow, S.W., Fonagy, P., Sacco, F., (2004): *The role of bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities.* *Annual New York of Academy of Science*, 1036; pp.215-232.
- UNESCO., (1969): *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos,* París, Unesco; p.17 y pp.43-44).
- UNESCO, (1996): *Declaración y plan de acción integrado sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia 1995,* París, Unesco.

UNESCO., (2007): Expert Meeting “Stopping Violence in Schools: What Works?” Unesco, Paris.

Valle, Víctor., (2001): “Derechos Humanos, acceso a la información y seguridad humana”, documento presentado en la conferencia.

Vernon, Paúl., (1982) Inteligencia, Herencia y Ambiente Editado por el Fondo de Cultura Económica, México D.F.

Vercher, A., (1998): “Derechos humanos y medio ambiente”, Claves de Razón Práctica, 84 (julio-agosto); pp. 14-21.

Viviano, T., (2008) Factores De Riesgo Y Factores Protectores. Taller para Trabajadoras Sociales Factores de Riesgo en la violencia familiar y sexual. Extraído desde <http://www.slideshare.net/guestf3934b/factores-de-riesgo-y-factores-protectores>; p.1 y p.15.

Vul Galperín Mónica, (2011) Lazo Social y Subjetividad para enfrentar la violencia en la juventud contemporánea; Revista Digital de la Maestría en Ciencias Penales de la Universidad de Costa Rica N° 3,2011; pp.1-10. y Un enfoque psicosocial de la violencia en Centroamérica; pp. 1-15

Waller, I., (2007): Menos Represión. Más Seguridad. Verdades y mentiras acerca de la lucha contra la delincuencia. Instituto Nacional de Ciencias Penales; p.53.

Zins, J., Elias, M.J., & Maher, Ch., (2007): Bullying, victimization, and peer harrasment. A handbook of prevention and intervention. TheHaworthPress.

Páginas Electrónicas.

<http://www.oei.es> Sistema Educativo de Costa Rica (2010)

<http://www.mep.go.cr>

<http://www.un.org/es/documents/udhr/index>.

http://www.etcgraz.at/typo3/fileadmin/user_upload/ETCHauptseite/human_security/declaracion

<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.ht>

<http://www2.ohchr.org/Spanish/law/cescr.htm>

<http://www.oas.org/juridico/spanish/Tratados/a-52.html>

<http://www.unhchr.ch/.../>

<http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1994/>

GLOSARIO

Actividad Complementaria: Dícese de aquellas actividades que, dentro del Plan de Estudios, no se consideran relevantes y obligatorias de dicho plan sino más bien un apoyo o complemento de la formación del alumno. Serán actividades complementarias; cursos de mecanografía, clubes de teatro o similares.

Agresividad: Designa la tendencia o disposición inicial que da lugar a una posterior agresión.

Áreas: Se componen de varias asignaturas correlacionadas; ello con el objeto de comenzar a facilitar la globalización de la enseñanza en vista del logro de los objetivos diferenciales.

Asesor Regional de Educación: Es el funcionario responsable del asesoramiento pedagógico en una determinada especialidad de la enseñanza o del desarrollo de programas de capacitación y perfeccionamiento del personal docente y administrativo docente.

Asesor Supervisor de Educación: Es el funcionario responsable del desarrollo curricular y de la gestión administrativa de los centros educativos de su jurisdicción.

Asociaciones de Padres: Ente con personería jurídica que colabora en la obra encomendada a las Juntas Administrativas y en general en todas las labores de carácter docente, promoviendo de preferencia los recursos y necesidades de los y las jóvenes de la institución. Está integrado por personas de la comunidad.

Bullying: Relaciones que se producen al interior de los colegios y otros establecimientos educacionales, alude principalmente a la idea de acoso o maltrato entre estudiantes.

Calendario Escolar: Documento oficial donde se consignan las diversas fechas y actividades que deben cumplirse en todas las instituciones educativas, bien por decreto, bien por disposición administrativa.

Cantón: La jurisdicción territorial de la Municipalidad es el cantón. La población cabecera del cantón es la sede del Gobierno Municipal y tendrá el título de ciudad.

Capacitación: Proceso educativo breve de intervención que se da a educadores, formados o no, y cuyo fin consiste en renovar o dar información básica de un tema o asunto que se considere oportuno o necesario que sepa el docente, por razones técnicas o político educativas.

Circuito Escolar: Grupo de instituciones educativas ubicadas en una circunscripción territorial tanto oficiales como privados, de todos los niveles, ramas, modalidades y ciclos.

Colegio: Establecimiento de enseñanza.

Conducta: Manera de conducirse.

Conflicto: Consustancial al ser humano y por lo tanto es inevitable.

Derecho: Facultad natural del hombre para hacer lo que conduce a los fines de su vida. Facultad de hacer o exigir lo que la ley o la autoridad establece en nuestro favor.

Derechos Humanos: Conjunto de derechos y libertades considerados como inherentes a la naturaleza humana, lo que implica especialmente su aplicación y respeto por todo el poder político.

Desconcentración: Delegación de funciones y de autoridad o unidades funcionales que tienen bastante independencia de la unidad central, pero que actúan con los mismos lineamientos políticos y por lo tanto en última instancia están supeditados a esa unidad central, variando el grado de dependencia o de independencia según los objetivos o las circunstancias administrativas, jurídicas y financieras en que trabajen.

Distrito: Es la División Territorial Administrativa de los cantones.

Docente: Son los servidores que en el ejercicio de su profesión imparten lecciones en cualquiera de los niveles de la enseñanza de acuerdo con los programas oficiales. Dentro de ésta clasificación, también se encuentran los funcionarios Técnico Docentes, que son los que realizan fundamentalmente labores de planificación, asesoramiento, orientación o cualquier otra actividad técnica íntimamente vinculada con la formulación de la política en la educación pública nacional. Otros funcionarios son los Administrativo Docentes, que realizan primordialmente labores de dirección, supervisión y otras de índole administrativa, relacionadas con el proceso educativo y para cuyo desempeño se requiere poseer título o certificado que faculte para la función docente.

DH: Derechos Humanos.

DREH: Dirección Regional Educativa Heredia.

DUDH: Declaración Universal Derechos Humanos.

Escuela: Establecimiento público o privado en que da cualquier género de instrucción. Enseñanza que se da o se adquiere.

Educación: Enseñar, adoctrinar, formar, instruir, desarrollar, perfeccionar las facultades intelectuales y morales.

Educación en Derechos Humanos: Proceso educativo continuo y permanente, asentado en el concepto amplio y procesual de derechos humanos, como tal ligada al desarrollo, a la paz y a la democracia, así como en la perspectiva positiva del conflicto y que pretende desarrollar la noción de cultura de los derechos.

Especialidad: Se denomina así a cada una de las subdivisiones de las Modalidades, las que se establecen tomando en cuenta las características propias del perfil ocupacional y profesional, los recursos disponibles (humanos, físicos, económicos y financieros) y las condiciones y necesidades de la realidad nacional y regional.

Estado: Entidad política que preside los destinos colectivos de una sociedad y que ejerce por esta razón el poder legal.

Factor endógeno: Aquellos elementos o causas que se originan o nacen en el interior de las personas.

Factor exógeno: Son aquellos que se originan en el exterior del cuerpo humano.

Formación: Refiérase a un proceso educativo, usualmente de educación superior, que conduce a la obtención de un título o certificado reconocido por el Estado.
Hogar Comunitario: Un hogar comunitario es una familia de la comunidad, que cumple con ciertos requisitos y cuya casa funciona como una microempresa. En el hogar comunitario se reúnen de 8 a 10 niños o niñas que son atendidos durante las horas del día.

IIDH: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Junta Administrativa: Ente autónomo de apoyo financiero y administrativo, con personería jurídica, que colabora con la administración de los colegios. Está conformado por miembros de la comunidad y sus funciones están reguladas y controladas por la Contraloría General de la República.

Junta de Educación: Ente autónomo de apoyo financiero y administrativo con personería jurídica, que colabora con la administración de las escuelas. Está conformado por miembros de la comunidad y sus funciones están reguladas y controladas por la Contraloría General de la República.

Modalidad: Se llama así a cada una de las subdivisiones de las Ramas, establecida según las salidas profesionales, continuidad educativa u ocupaciones que puede tener acceso el egresado.

Municipalidad: Las municipalidades son personas jurídicas estatales con jurisdicción territorial determinada.

Municipio: El Municipio es el conjunto de vecinos de un mismo cantón de la República, quienes promueven y administran sus propios intereses a través de las municipalidades.

Niveles Educativos: Cada una de las etapas en que se divide el proceso educativo del sistema formal:

- a) Educación Inicial o Preescolar
- b) Educación General Básica
- c) Educación Diversificada
- d) Educación Superior

Nivel Exploratorio de la Educación Técnica: Primer nivel del eje integrado del Plan de Estudios de Educación Técnica que corresponde al Tercer Ciclo; en él se ofrece al estudiante una gama de oportunidades u opciones de actividades tecnológicas, provenientes de diferentes modalidades, que les permita detectar y orientar sus intereses, habilidades, actitudes y aptitudes hacia una especialidad particular en el campo tecnológico.

NU: Naciones Unidas

ONU: Organización Naciones Unidas

Parauniversitario: Dícese del proceso educativo de educación superior que se da a un mismo nivel del universitario. Usualmente lo dan centros de nivel superior denominados colegios universitarios o centros especializados como el Centro Latinoamericano de Demografía. (CELADE).

Patronato Escolar: Ente que colabora en la obra encomendada a las Juntas de Educación y en general en todas las labores de carácter docente, promoviendo de preferencia el adelanto de material de las escuelas y cuanto tienda al bienestar de los niños, Está integrado por elementos del Personal Docente, vecinos distinguidos de la localidad cuyos hijos o pupilos sean alumnos del plantel respectivo.

Plan Nacional de Desarrollo Educativo: Dícese de un plan que contempla, de modo integral, todo el planteamiento del sistema educativo de modo que responda, como oferta, a la demanda social imperante. Como plan, contempla tanto la respuesta externa al sistema (títulos que ofrece, número de graduados, modalidades que ofrece) así como la respuesta interna del sistema (modificaciones administrativas, legales, de fianzas, curriculares o bien eficiencia interna, por ejemplo).

Protección: Amparo o auxilio o cosa que protege. Acción de guardarse.

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

Rama: Se llama así a cada una de las subdivisiones o sectores del Sistema Educativo Formal: Académica, Técnica y Artística.

Región: Espacio geográfico no inmutable, según criterios definidos demográficos, económicos, territoriales e históricos, polarizando hacia un centro urbano dotado de cierta autonomía, que reúne una serie de condiciones capaces de permitir su desarrollo y que dispone de cantidad de servicios públicos y privados, con alto grado de especialización para satisfacer adecuadamente las necesidades de la región.

Regionalización: Forma de administración que divide el país en ámbitos especiales delimitados o zonas, de acuerdo con determinados criterios (geográficos, poblacionales, económicos, otros) con la intención de descentralizar o desconcentrar las funciones centrales en dichas zonas.

Región Educativa: División territorial administrativa del sector educación. Éstas a su vez se dividen en circuitos escolares.

Salud: Condiciones físicas de un organismo en un determinado momento. Estado de una colectividad o de algo abstracto: la salud del país, de la economía.

Seguridad: Dícese de ciertos mecanismos que aseguran el buen funcionamiento de una cosa.

Seguridad Humana: Significa proteger las libertades vitales; protegerá las personas expuestas a amenazas y a ciertas situaciones, robusteciendo su fortaleza y sus aspiraciones; creando sistemas que faciliten a las personas los elementos básicos de supervivencia, dignidad y medios de vida.

Víctima: Persona que padece de daño por culpa de otros.

Violencia: Acción o efecto de violentarse. Acción injusta con que se ofende o perjudica a alguien.

ANEXOS

Sumario

Presentación de gráficos.

Cuestionarios Escuela Josefina Sagrada Familia

Cuestionarios Liceo el Roble

Cuestionario IPEC de Santo Domingo

Cuestionario Liceo del Este

Cuestionario Liceo de Heredia

Cuestionario a Educadores.

PRESENTACIÓN GRÁFICOS

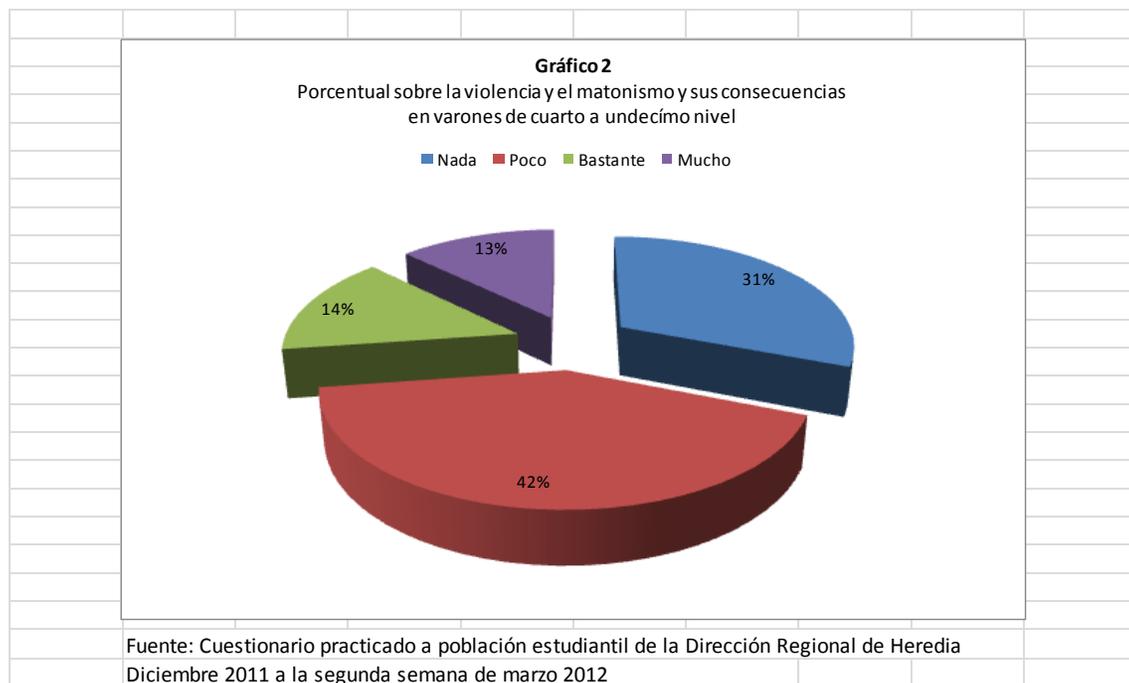
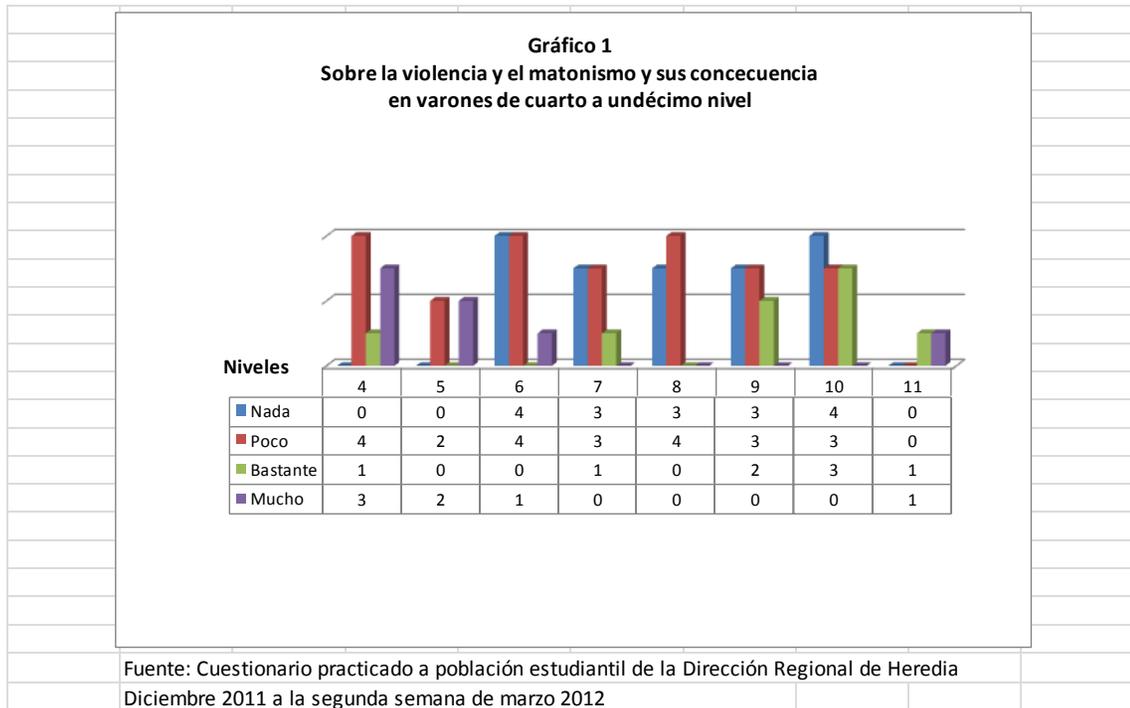
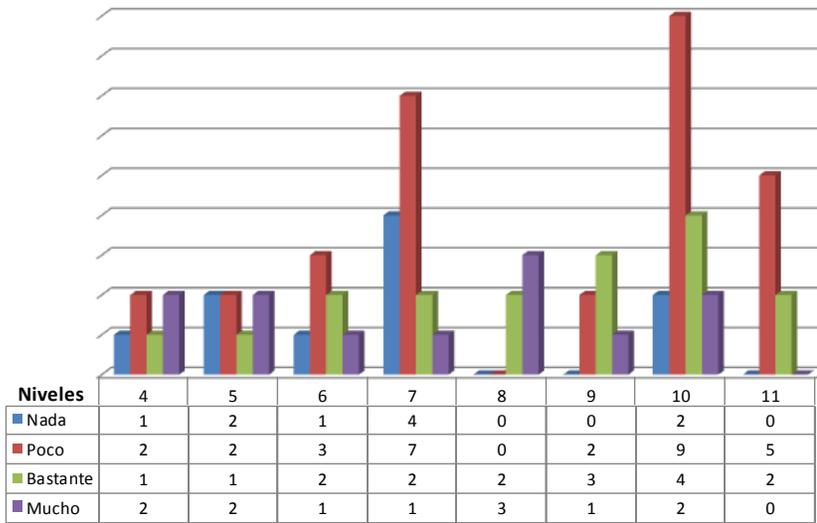
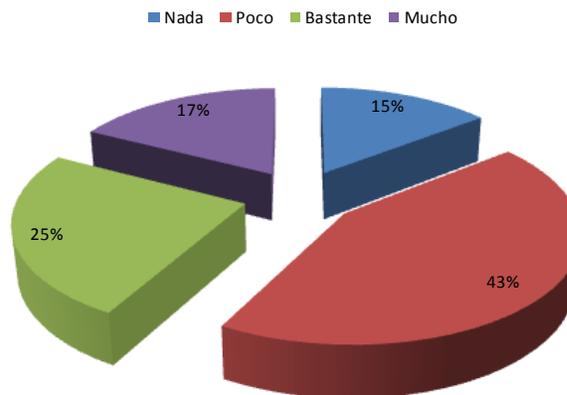


Gráfico 3
Sobre la violencia y el matonismo y sus consecuencias
en mujeres de cuarto a undécimo nivel



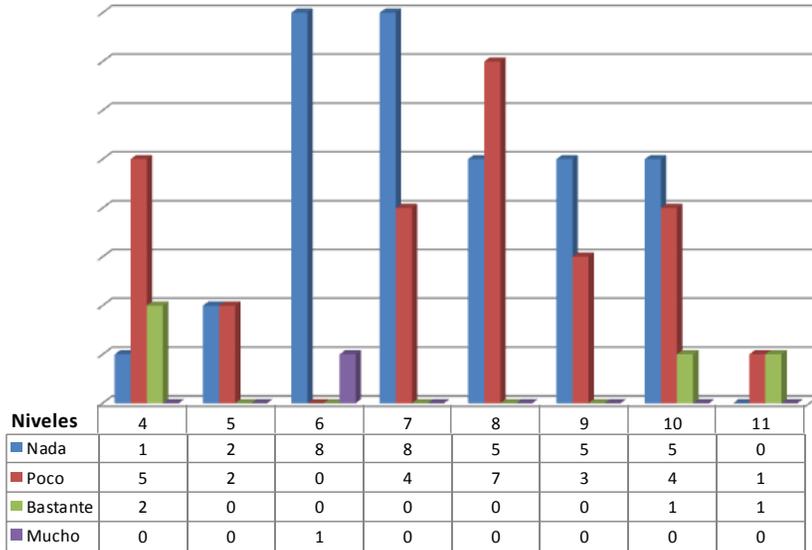
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
 Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 4
Porcentual sobre la violencia y el matonismo y sus consecuencias
en mujeres de cuarto a undécimo nivel



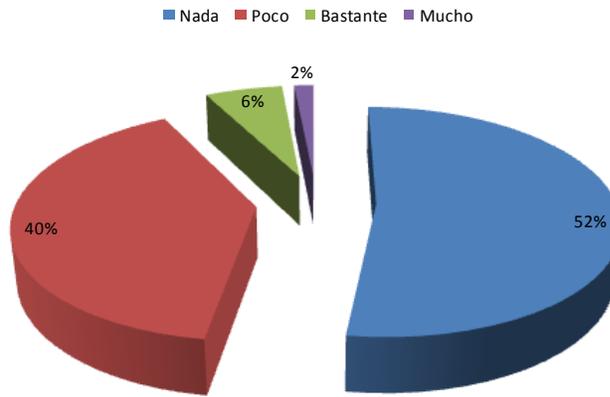
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
 Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 5
Victimización sobre actos de violencia
en varones de cuarto a undécimo nivel



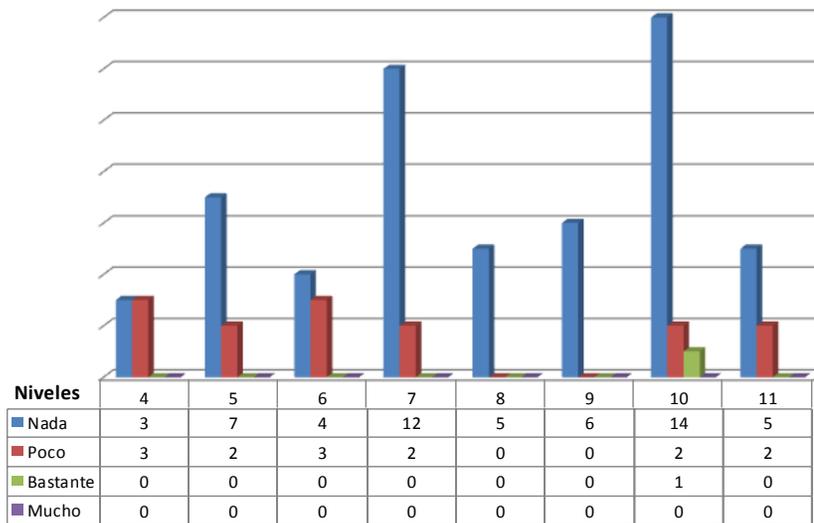
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
 Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 6
Porcentaje victimización sobre actos de violencia
en varones de cuarto a undécimo nivel



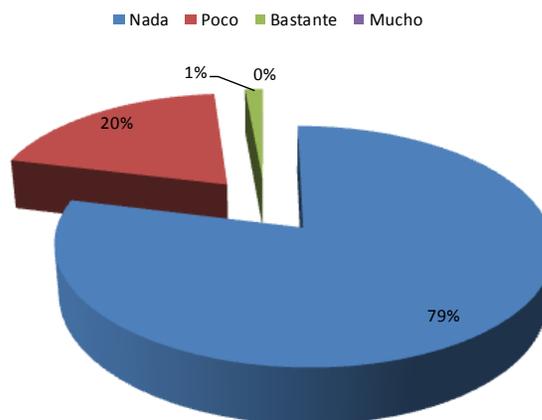
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
 Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 7
Victimización sobre actos de violencia
en mujeres de cuarto a undécimo nivel



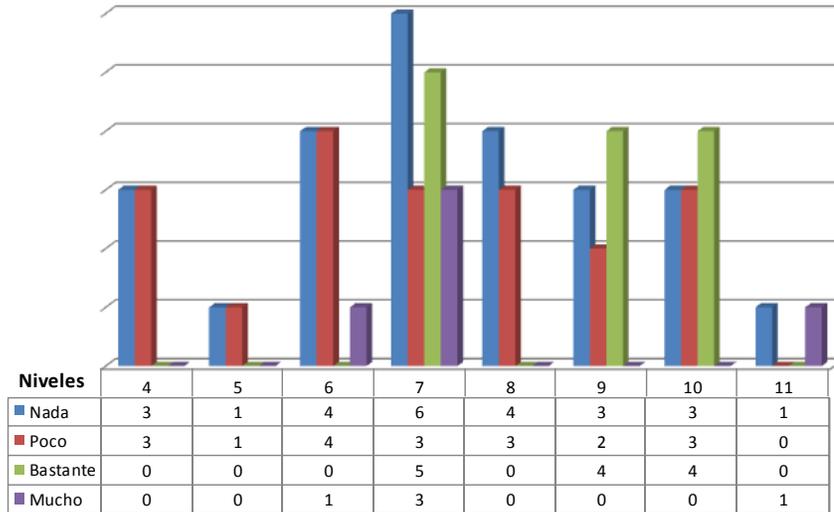
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 8
Porcentual victimización sobre actos de violencia
en mujeres de cuarto a undécimo nivel



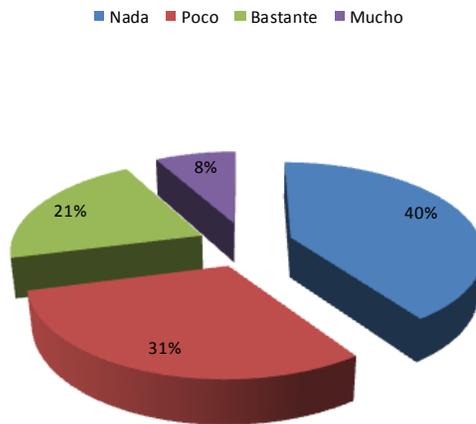
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 9
Conocimiento en caso de ser víctima de matonismo
en varones de cuarto a undécimo nivel



Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
 Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 10
Porcentual conocimiento en caso de ser víctima de matonismo
en varones de cuarto a undécimo nivel



Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
 Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

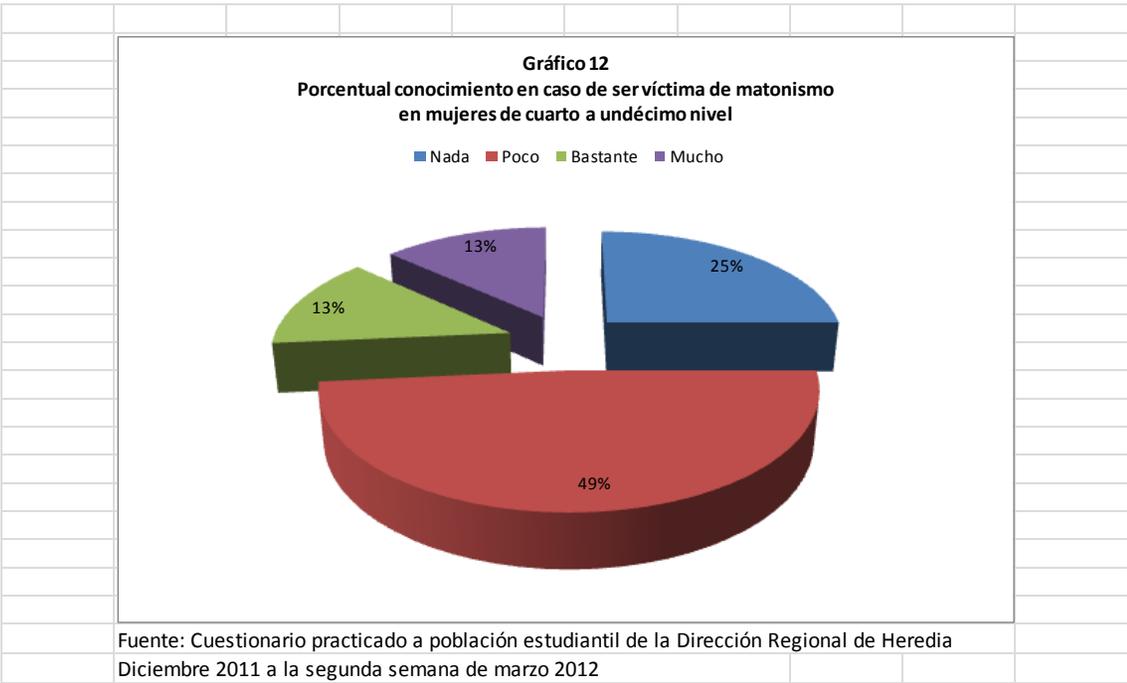
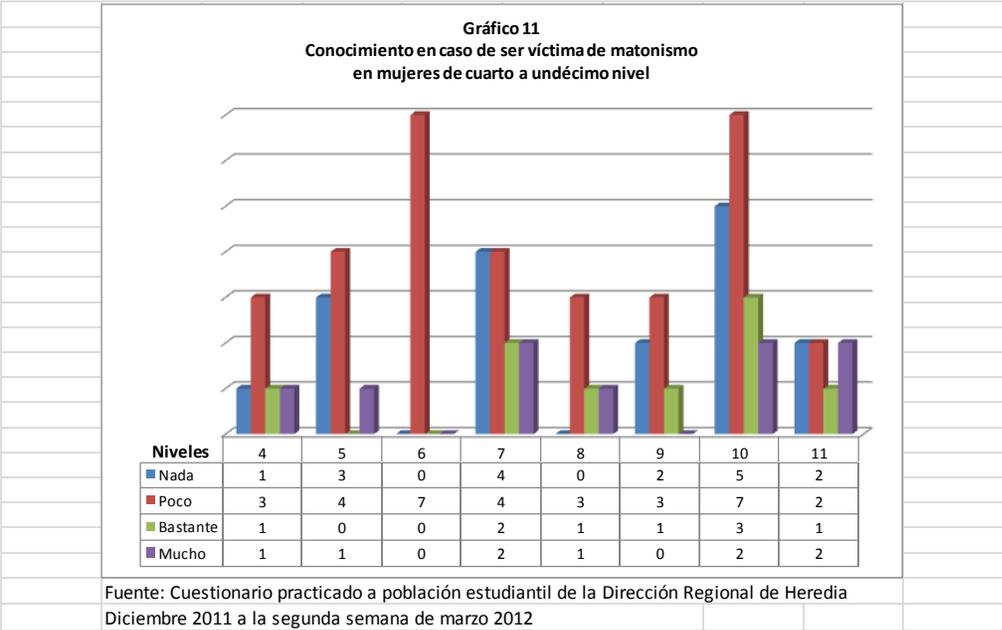
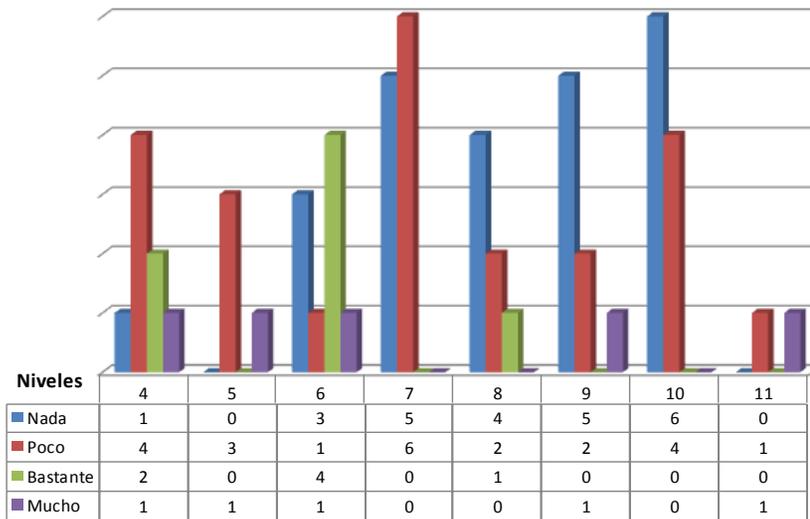
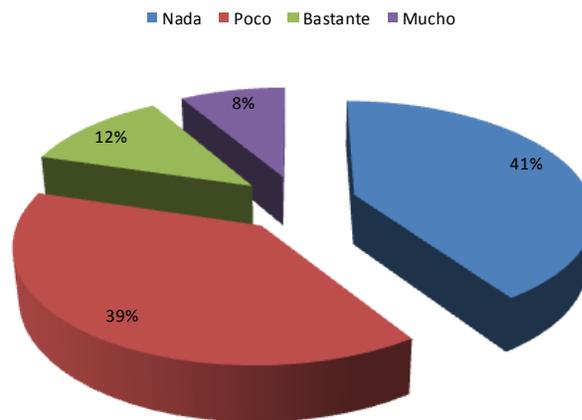


Gráfico 13
Sobre ser golpeado o empujado
en varones de cuarto a undécimo nivel



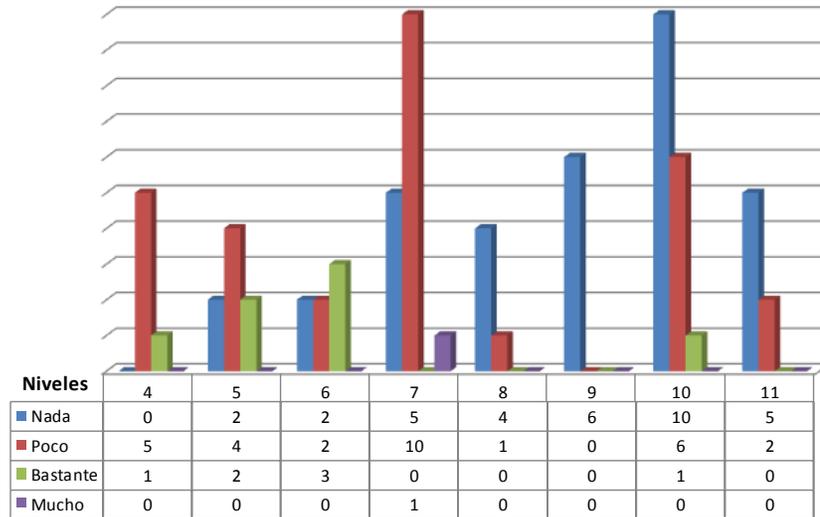
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
 Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 14
Porcentual sobre ser golpeado o empujado
en varones de cuarto a undécimo nivel



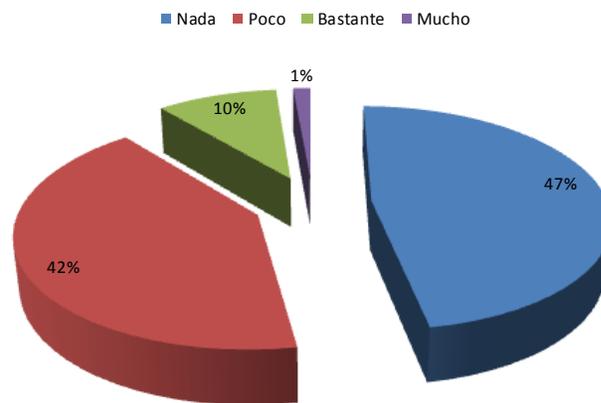
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
 Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 15
Sobre ser golpeada o empujada
en mujeres de cuarto a undécimo nivel



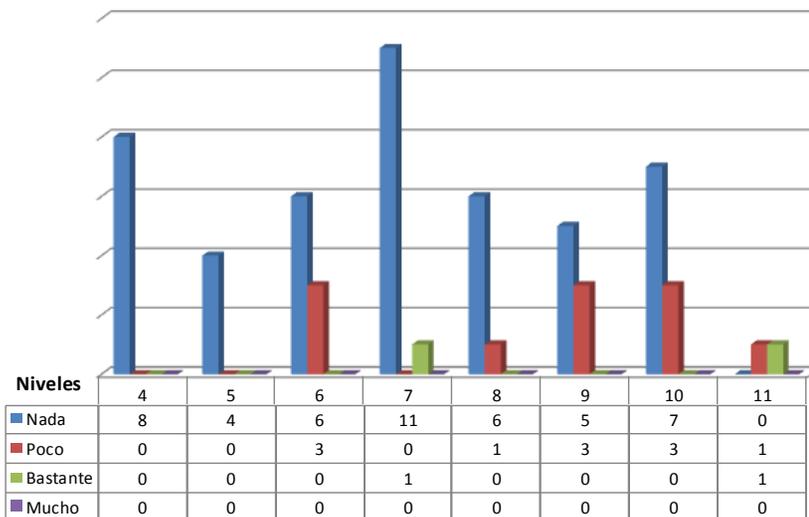
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
 Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 16
Porcentual sobre ser golpeada o empujada
en mujeres de cuarto a undécimo nivel



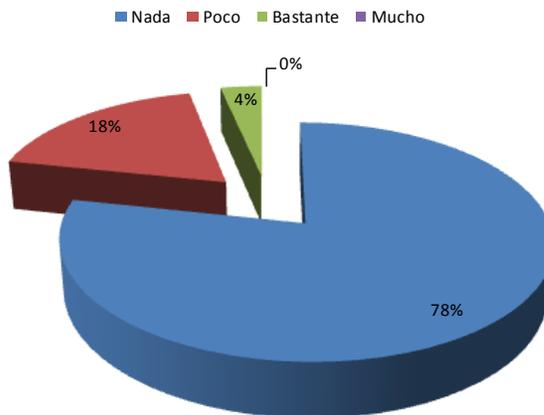
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
 Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 17
Victimización mensajes de textos o red social
en varones de cuarto a undécimo nivel



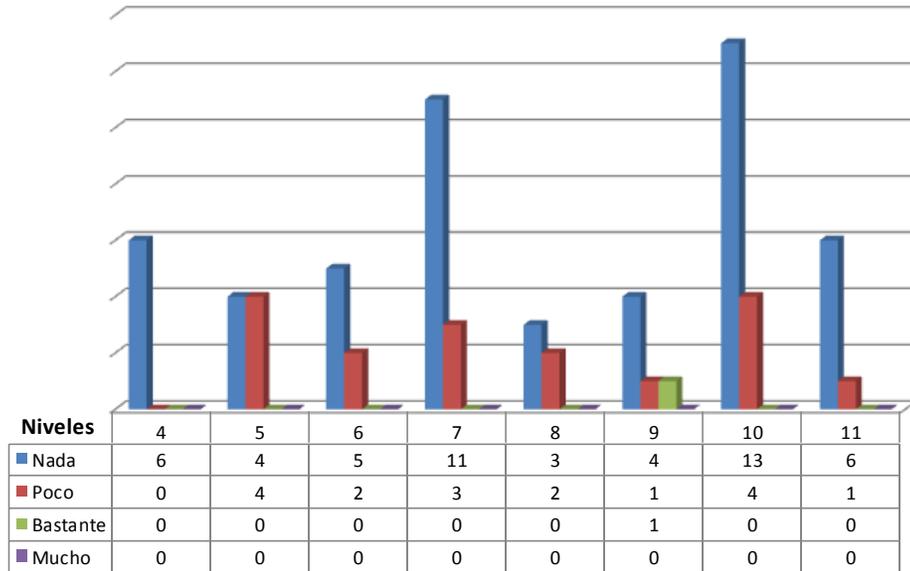
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 18
Porcentual victimización mensajes de texto o red social
en varones de cuarto a undécimo nivel



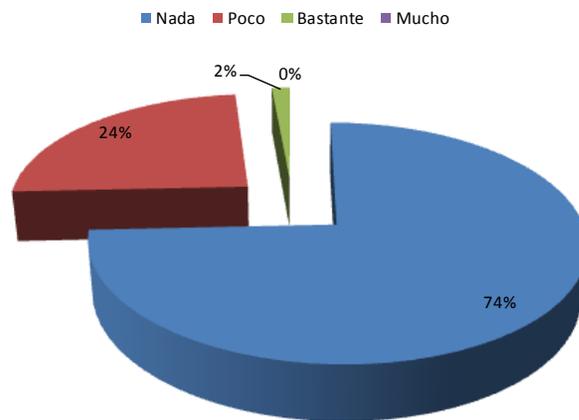
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 19
Victimización mensajes de texto o red social
en mujeres de cuarto a undécimo nivel



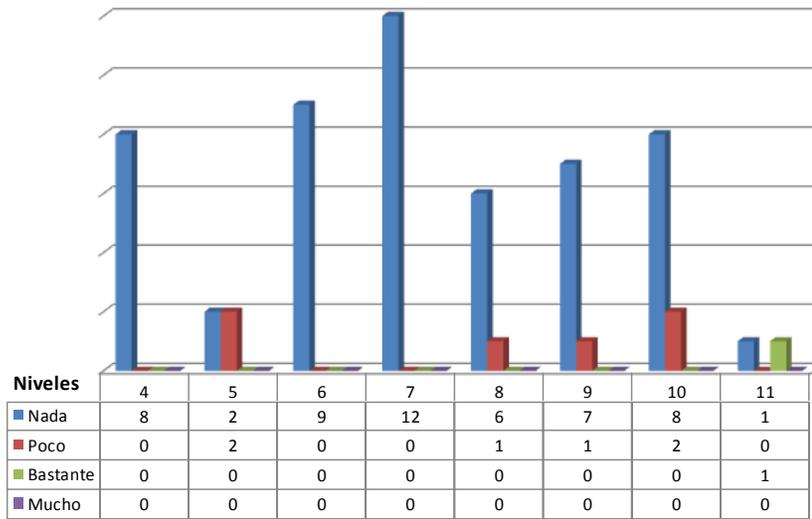
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
 Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 20
Porcentual victimización mensajes de texto o red social
en mujeres de cuarto a undécimo nivel



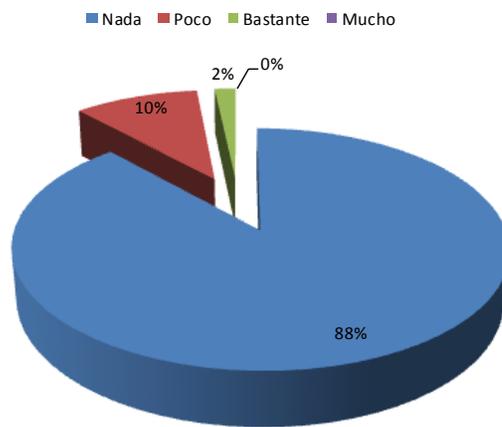
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
 Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 21
Victimización por teléfono celular
en varones de cuarto a undécimo nivel



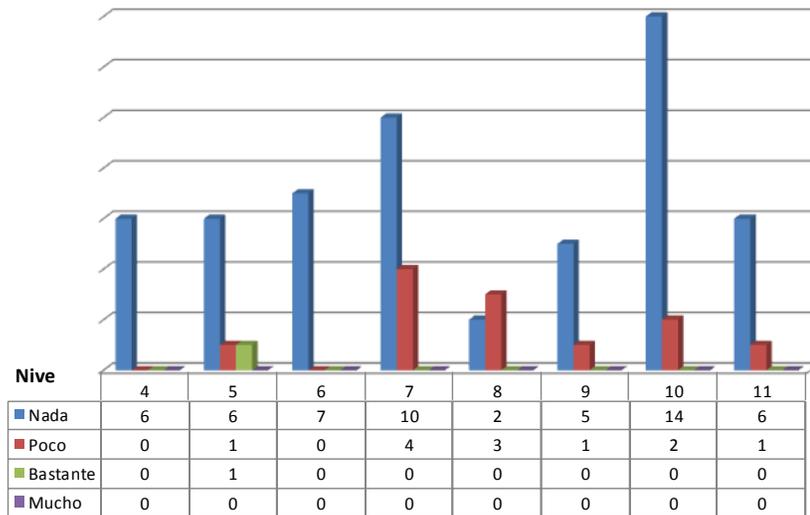
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
 Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 22
Porcentual victimización por teléfono celular
en varones de cuarto a undécimo nivel



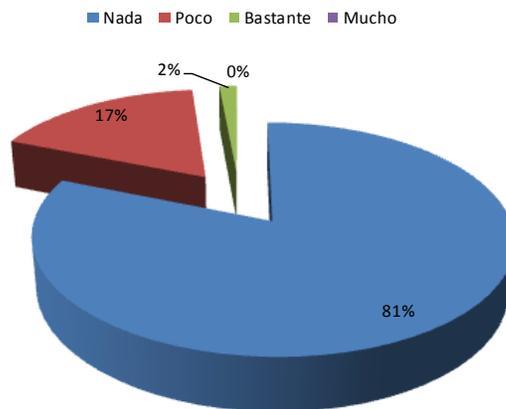
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
 Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 23
Victimización por teléfono celular
en mujeres de cuarto a undécimo nivel



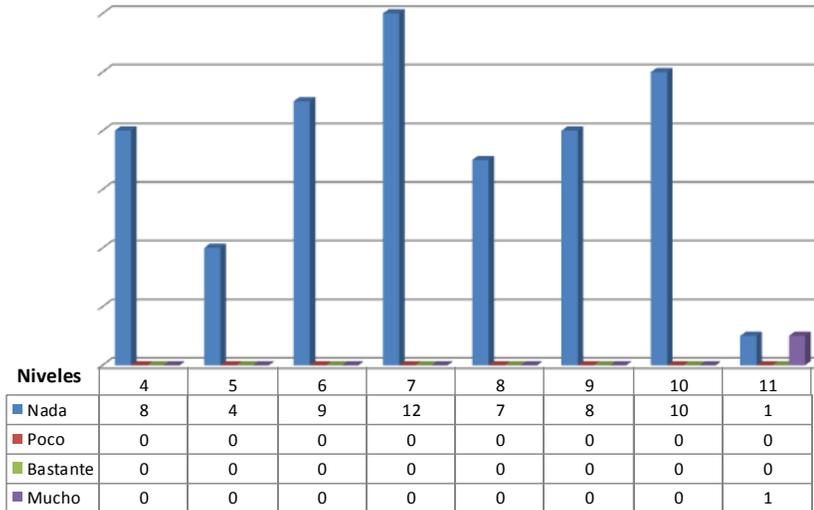
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 24
Porcentual victimización por teléfono celular
en mujeres de cuarto a undécimo nivel



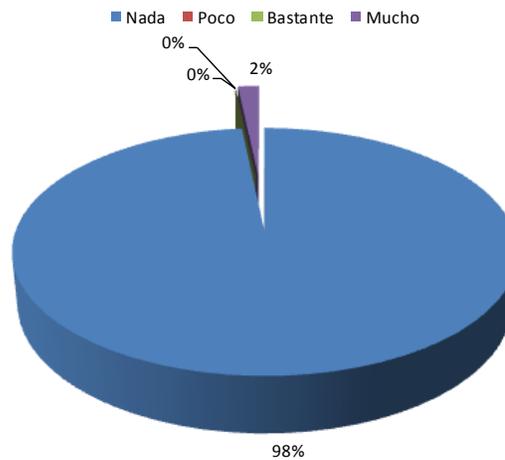
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 25
Victimización de abusos sexuales
en varones de cuarto a undécimo nivel



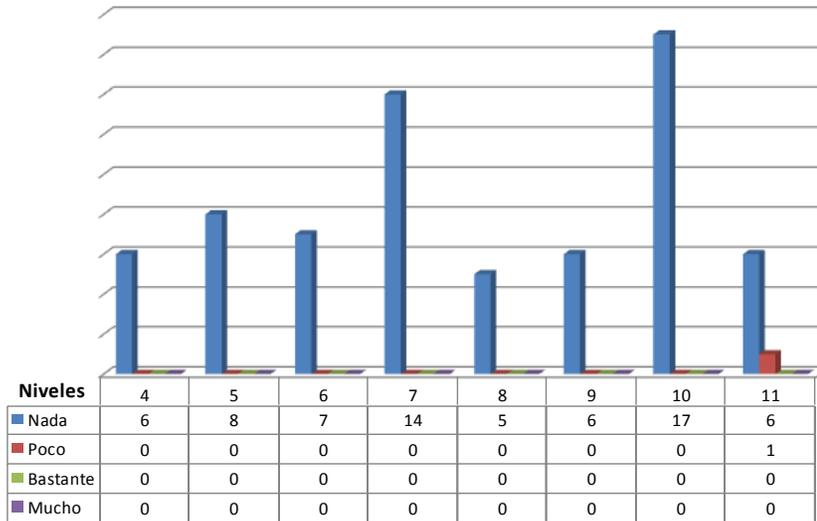
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
 Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 26
Porcentual victimización de abusos sexuales
en varones de cuarto a undécimo nivel



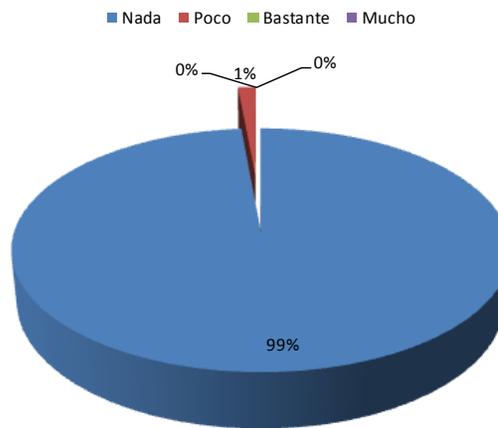
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
 Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 27
Victimización de abusos sexuales
en mujeres de cuarto a undécimo nivel



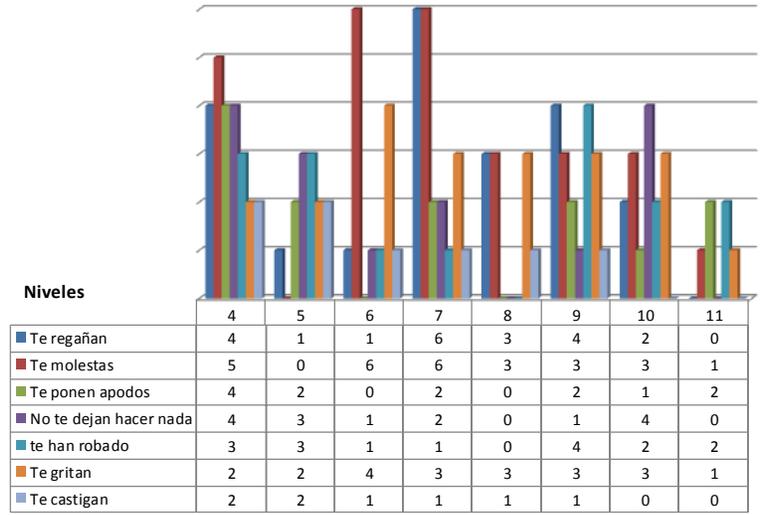
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
 Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 28
Porcentual victimización de abusos sexuales
en mujeres de cuarto a undécimo nivel



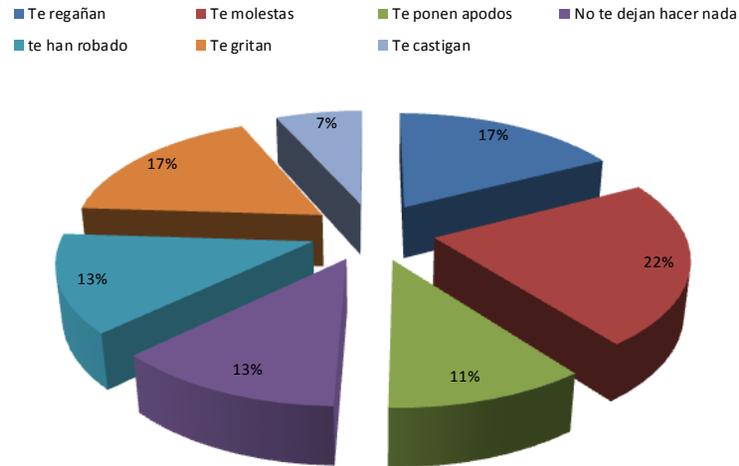
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
 Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 29
Factores que te hacen enojar
en varones de cuarto a undécimo nivel



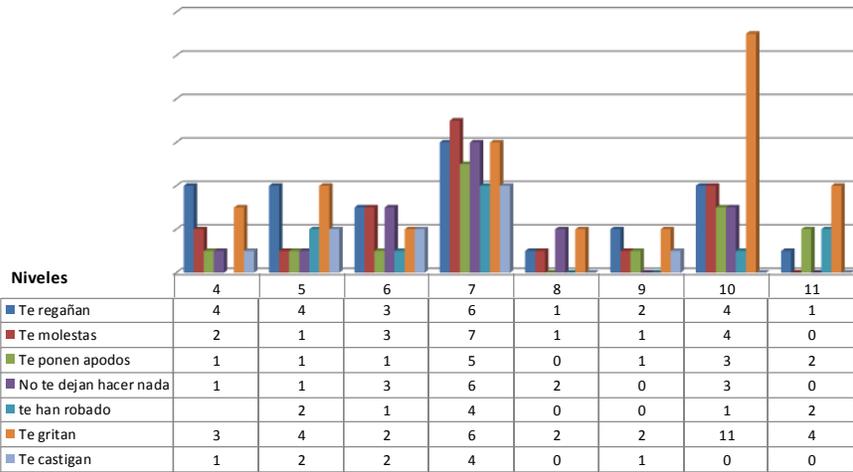
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 30
Porcentual factores que te hacen enojar
en varones de cuarto a undécimo nivel



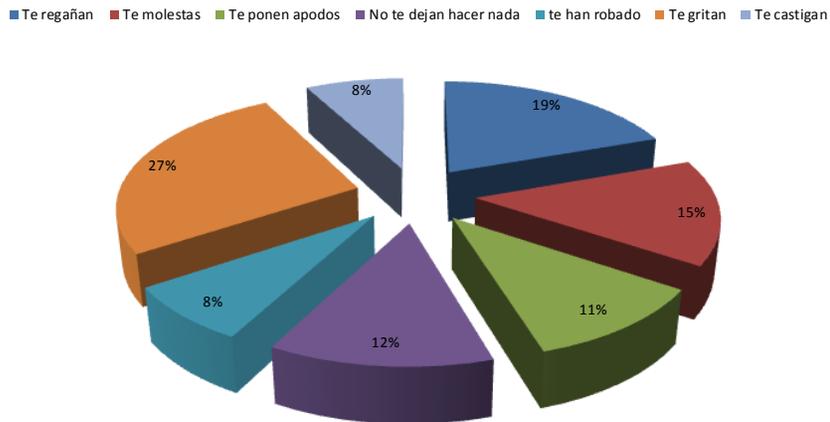
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 31
Factores que te hacen enojar
en mujeres de cuarto a undécimo nivel



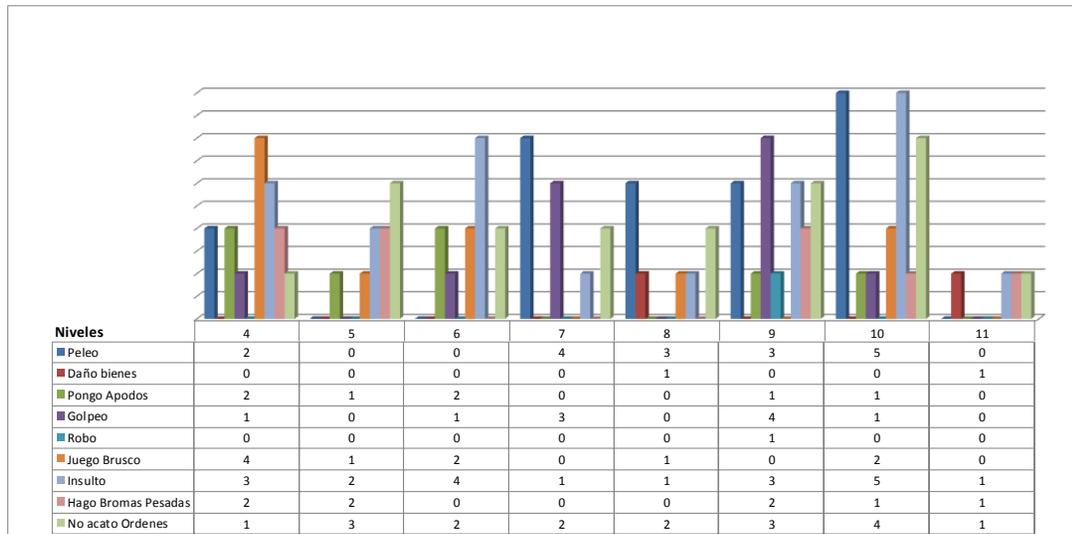
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 32
Porcentual factores que te hacen enojar
en mujeres de cuarto a undécimo nivel



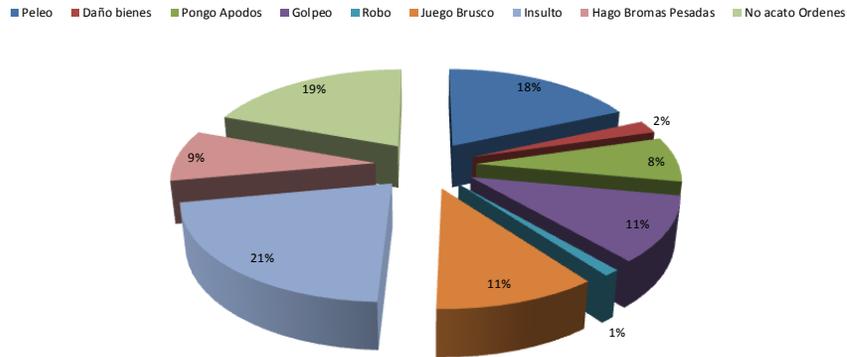
Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 33
Quando me siento enojado
en varones de cuarto a undécimo nivel

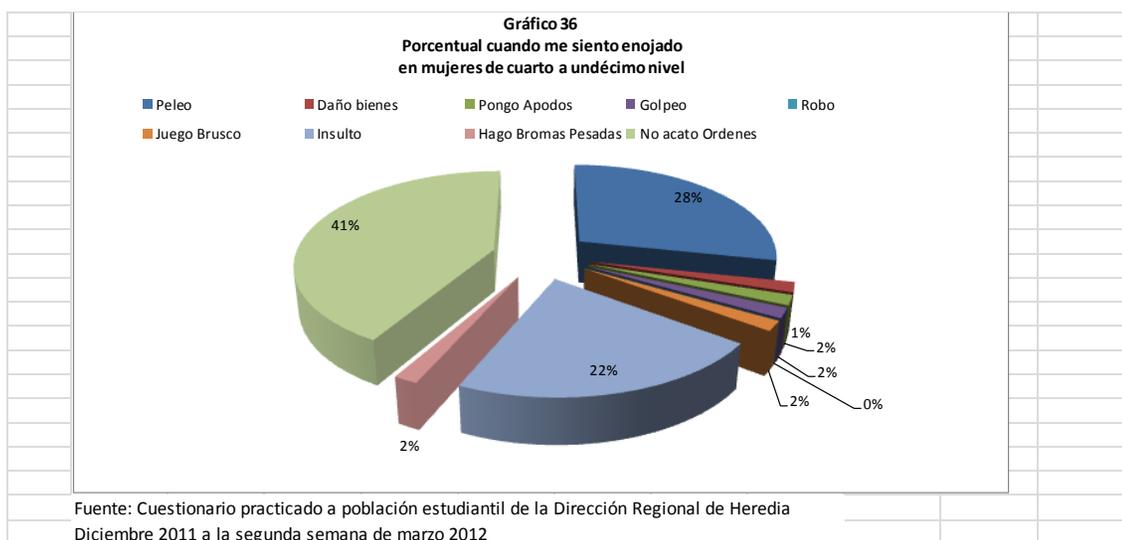
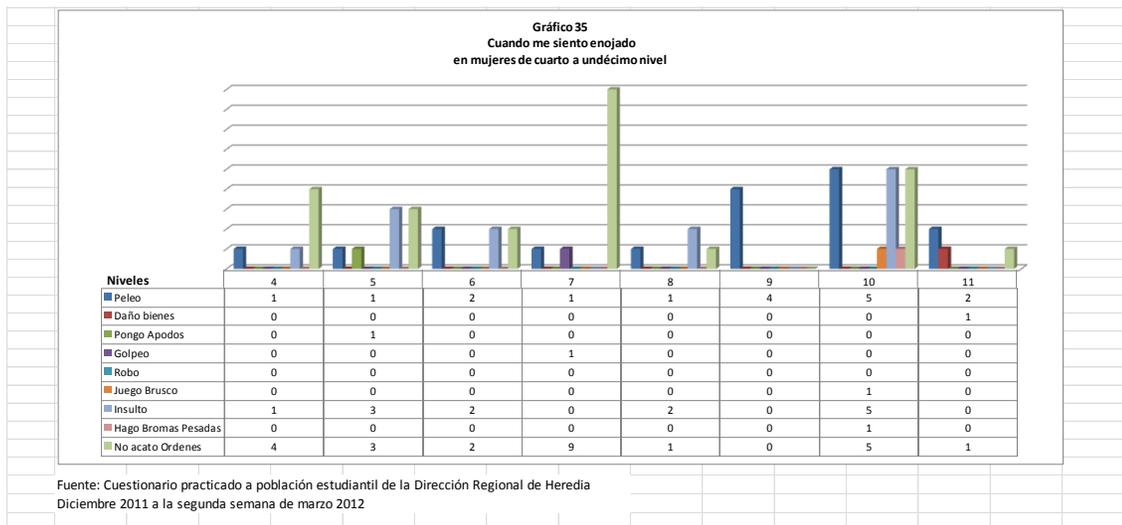


Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
 Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012

Gráfico 34
Porcentual cuando me siento enojado
en alumnos de cuarto a undécimo nivel



Fuente: Cuestionario practicado a población estudiantil de la Dirección Regional de Heredia
 Diciembre 2011 a la segunda semana de marzo 2012



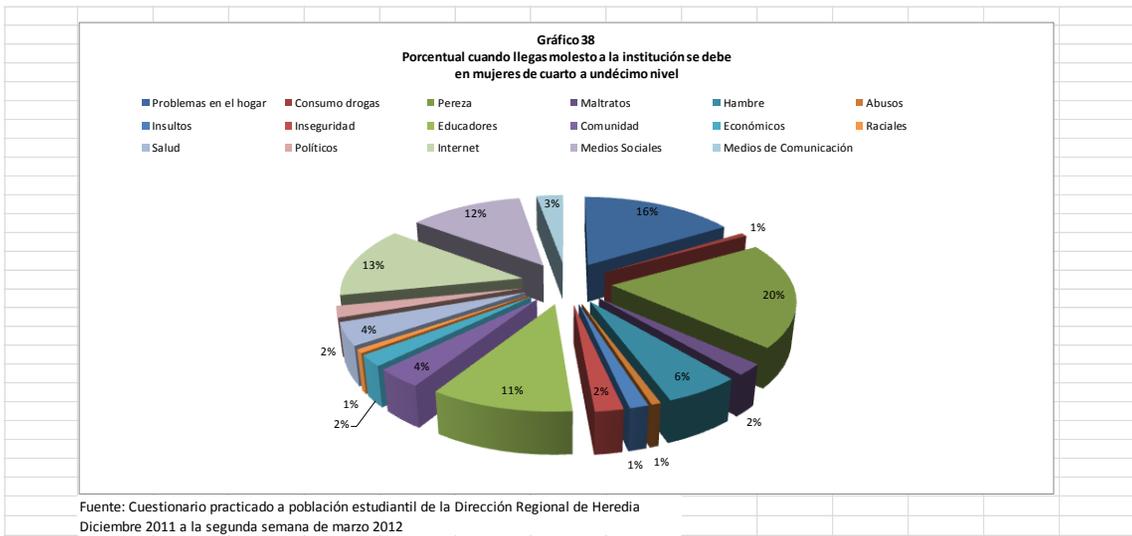
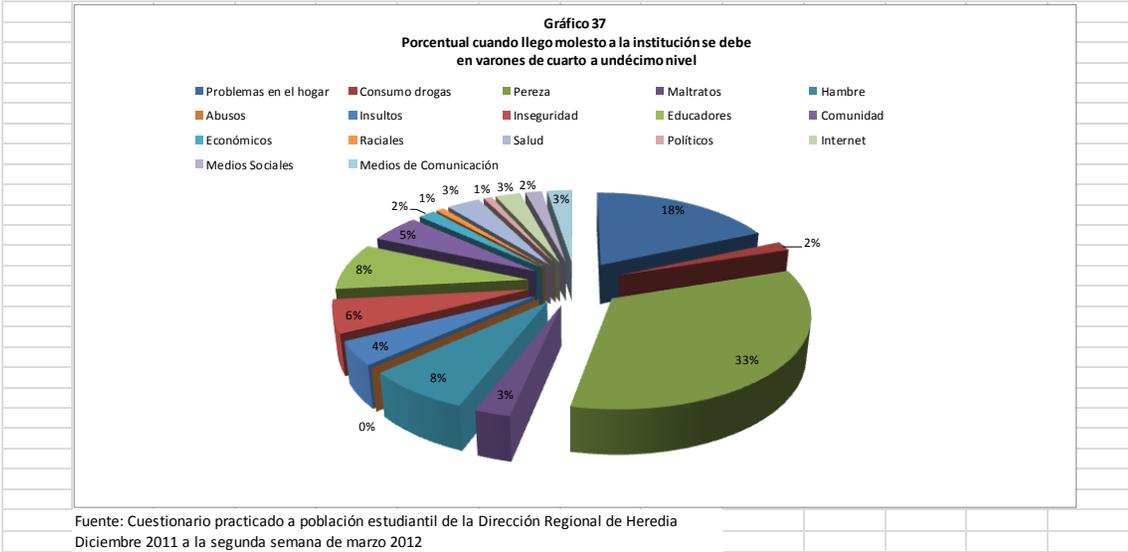
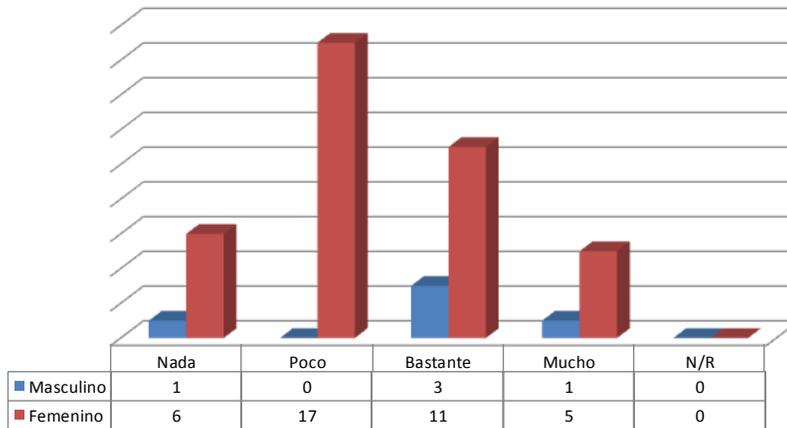
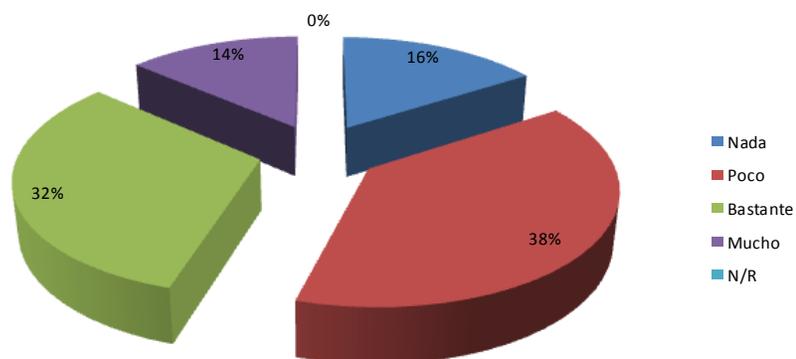


Gráfico 39
Conocimiento definición Bullying y sus consecuencias



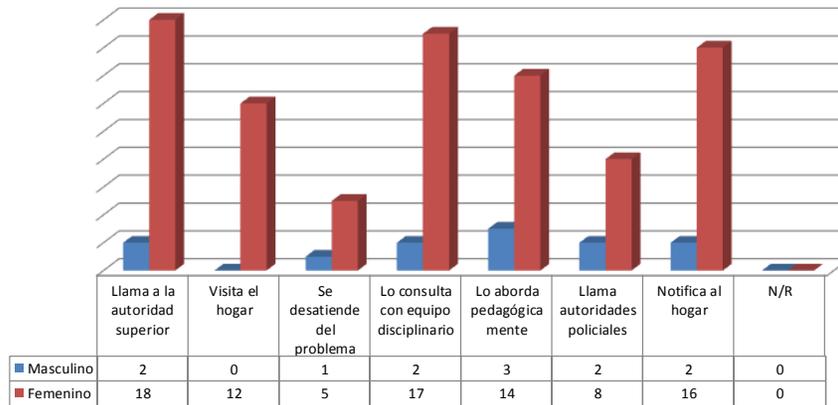
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 40
Porcentual conocimiento definición Bullying y sus consecuencias



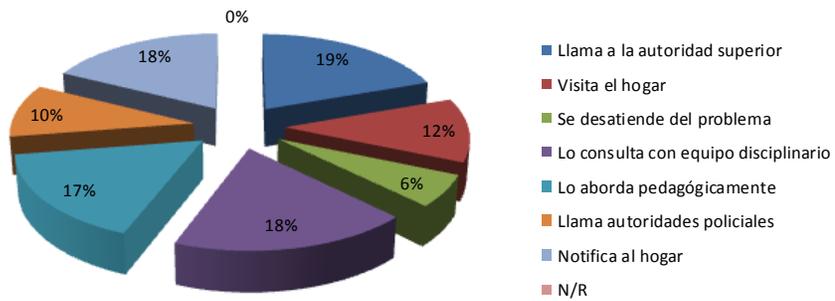
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 41
Actuación en casos de violencia



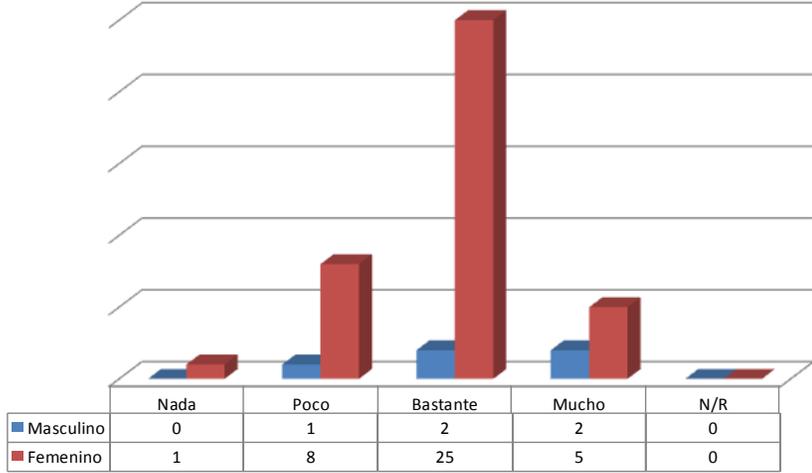
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 42
Porcentual actuación en casos de violencia



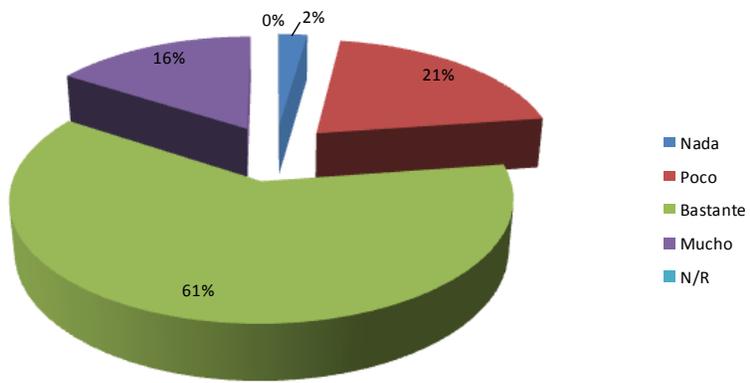
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 43
Conocimiento que hacer en caso violencia



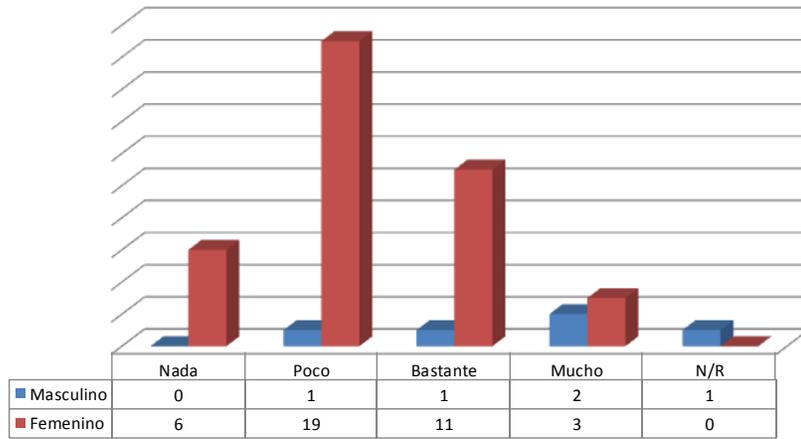
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 44
Porcentual que hacer en caso violencia



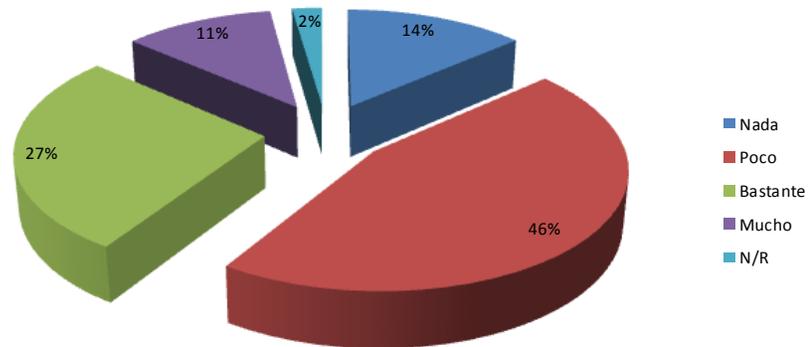
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 45
Seguimiento personalizado al detectar Bullying



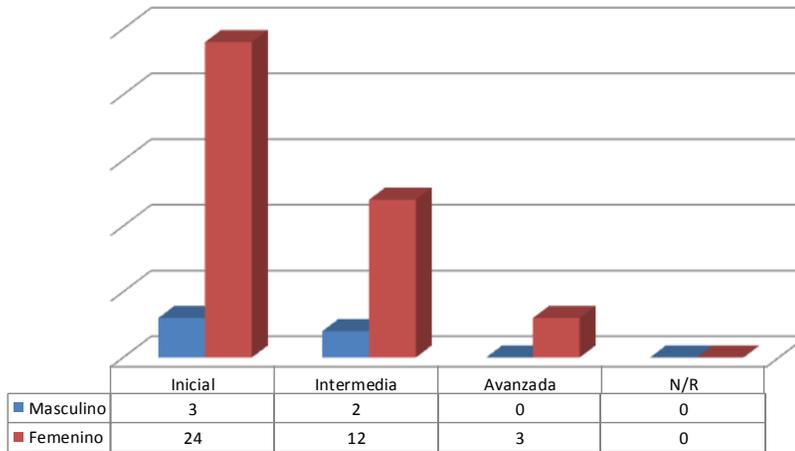
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 46
Porcentual seguimiento personalizado al detectar Bullying



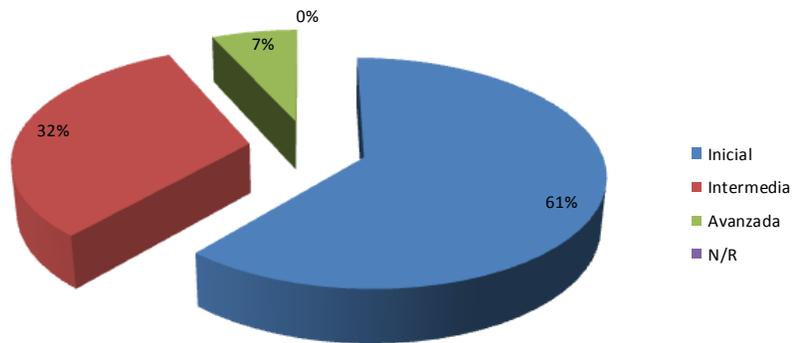
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 47
Fases detectadas violencia



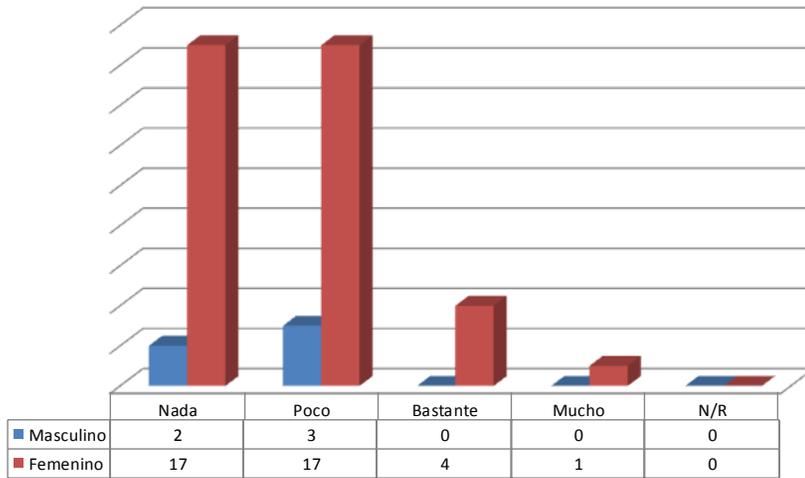
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 48
Porcentual fases detectadas violencia



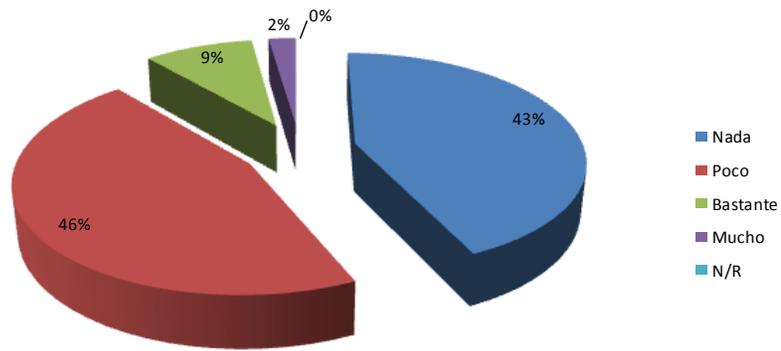
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 49
Personal seguridad interdisciplinario



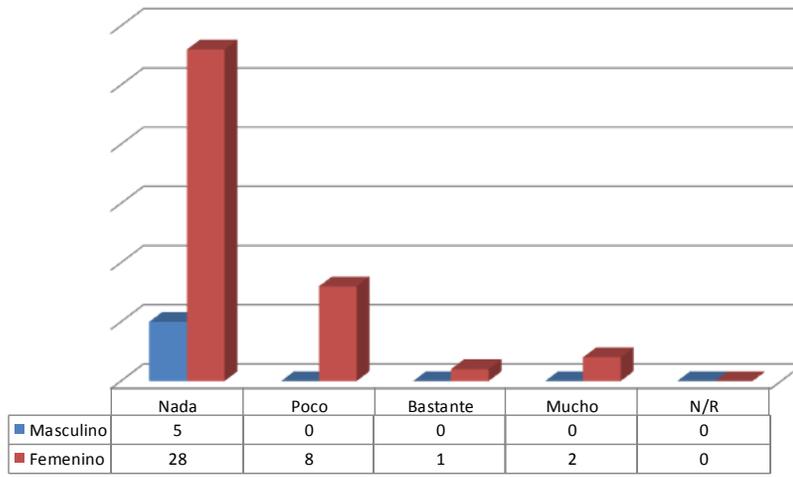
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 50
Porcentual personal de seguridad interdisciplinario



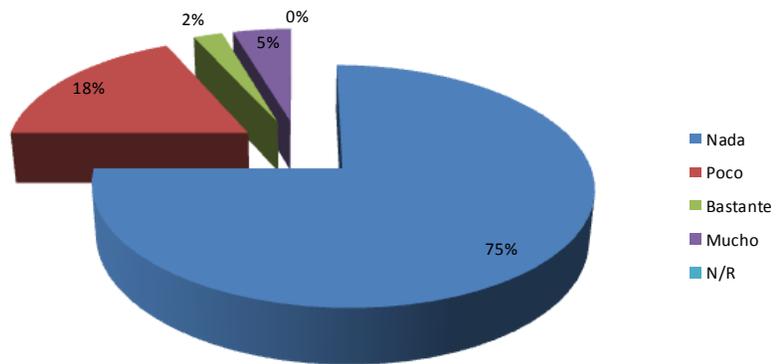
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 51
Monitoreo de cámaras, accesos y otros



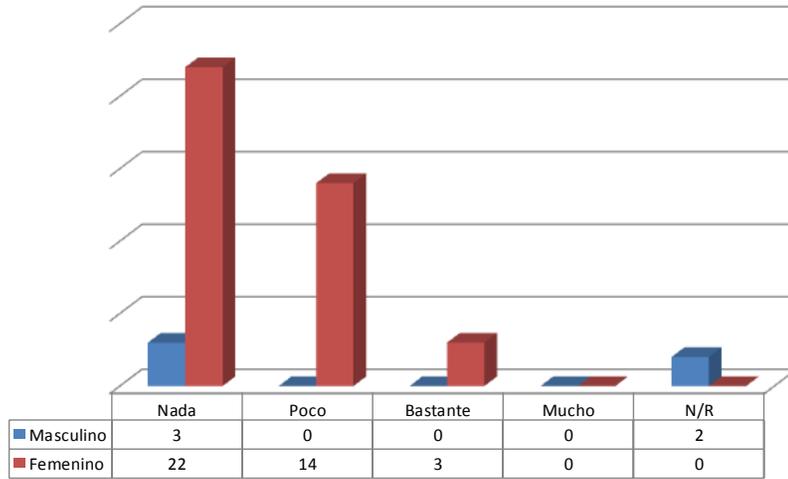
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 52
Porcentual monitores cámaras, accesos y otros



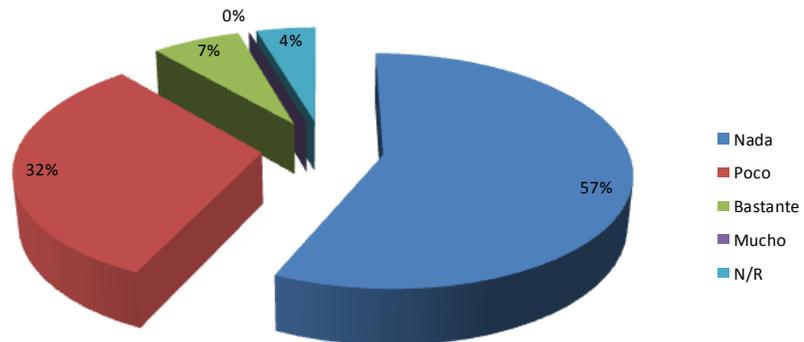
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 53
Diagnóstico de seguridad escolar



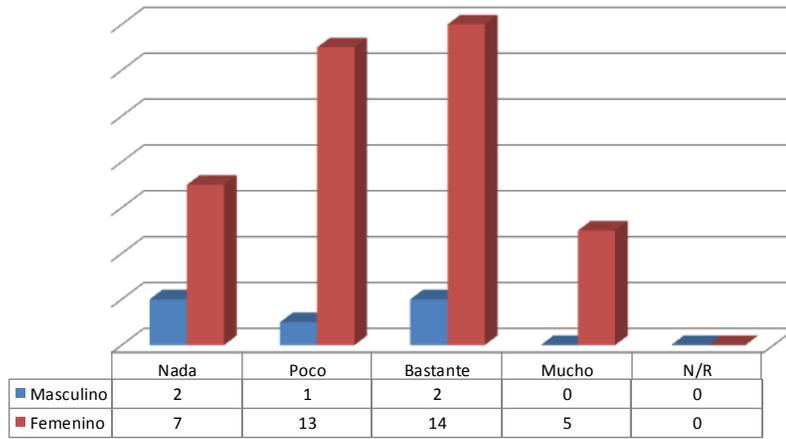
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 54
Porcentual diagnóstico seguridad escolar



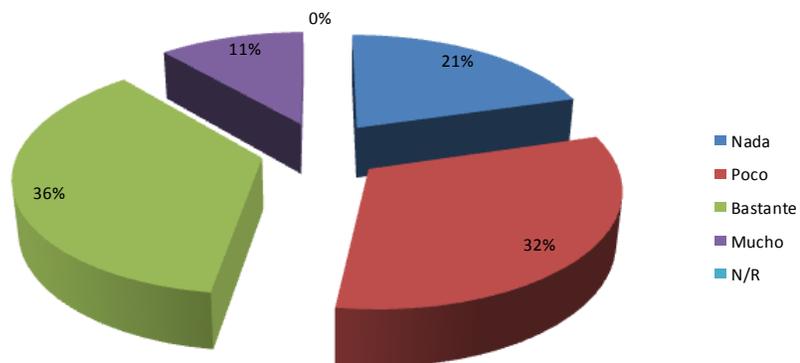
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 55
Análisis e implementación mejoras físicas
infraestructura



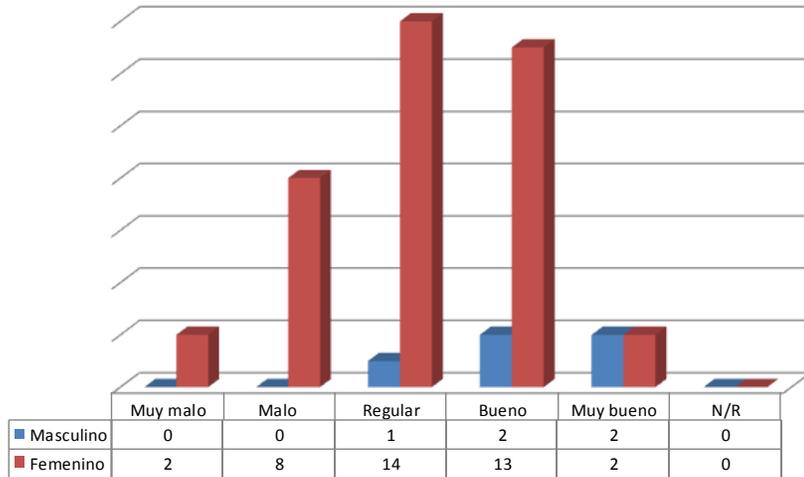
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 56
Porcentual análisis e implementación mejoras
físicas infraestructura



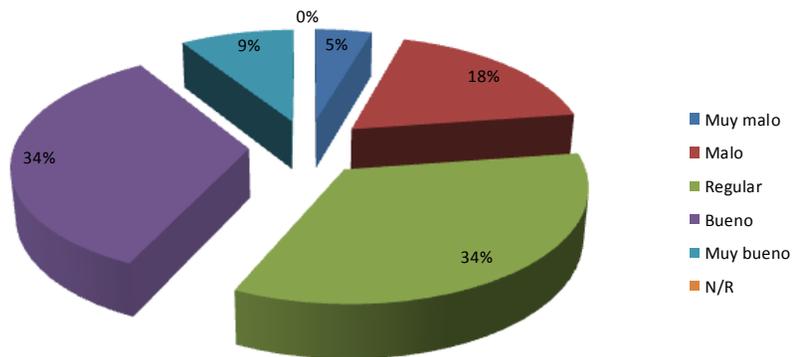
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 57
Características del Barrio



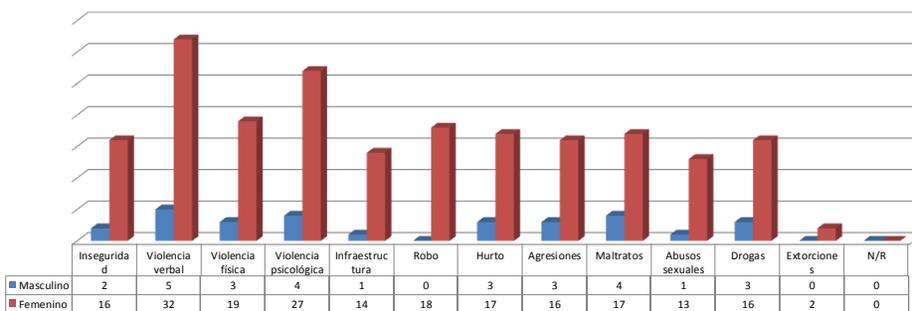
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 58
Porcentual características del Barrio



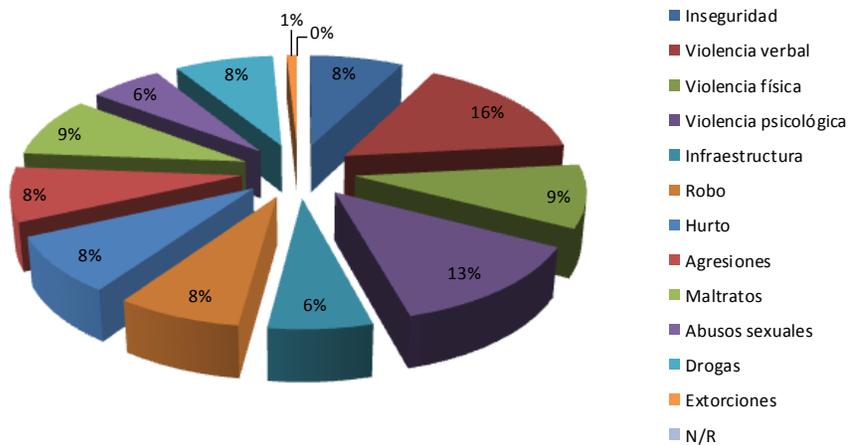
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 59
Tipos de violencia institucional



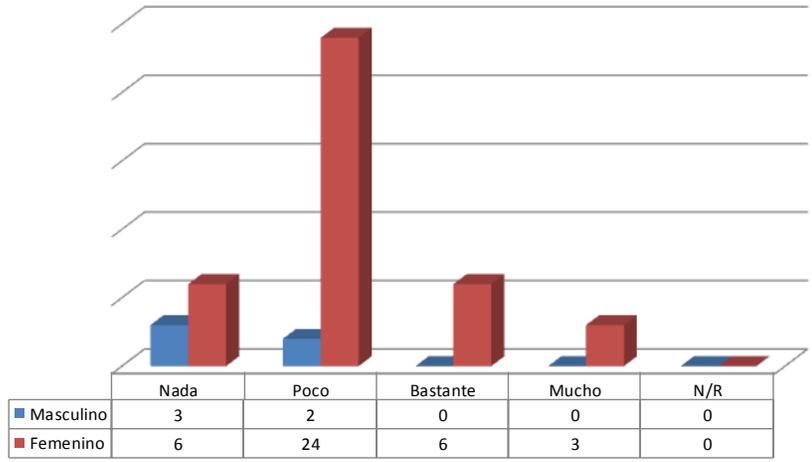
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 60
Porcentual tipos violencia institucional



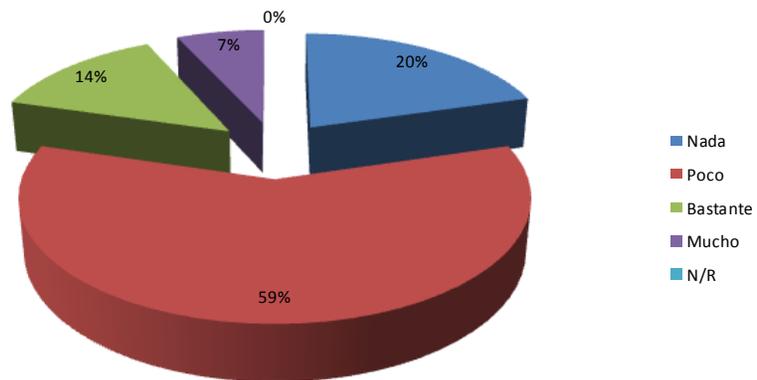
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 61
Apoyo gobierno local y autoridades



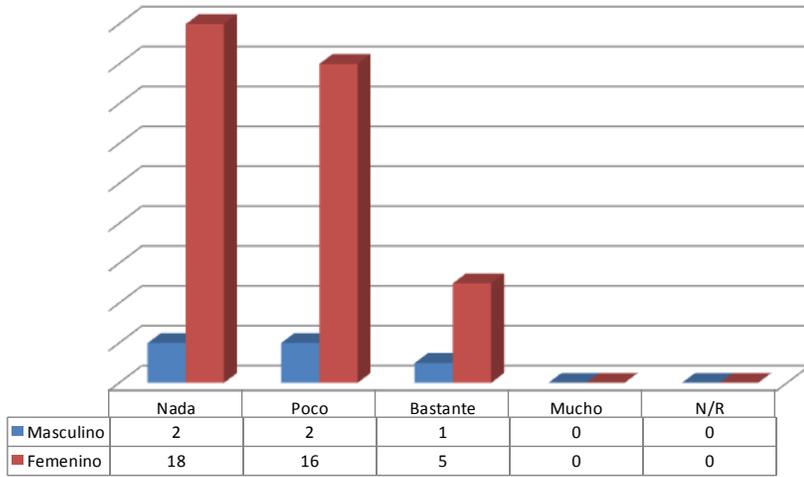
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 62
Porcentual apoyo gobierno local y autoridades



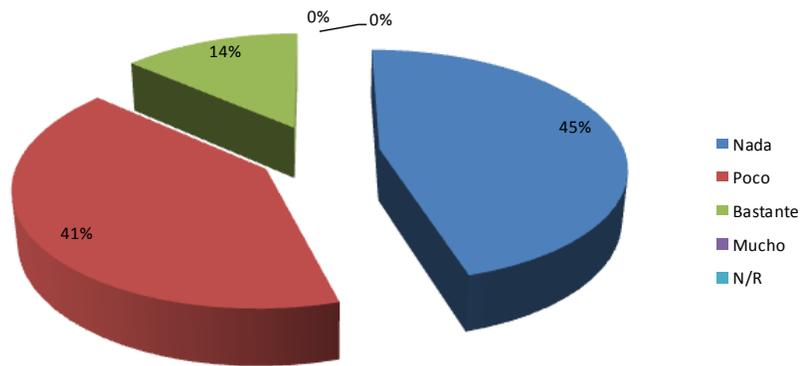
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 63
Proyectos de seguridad y prevención



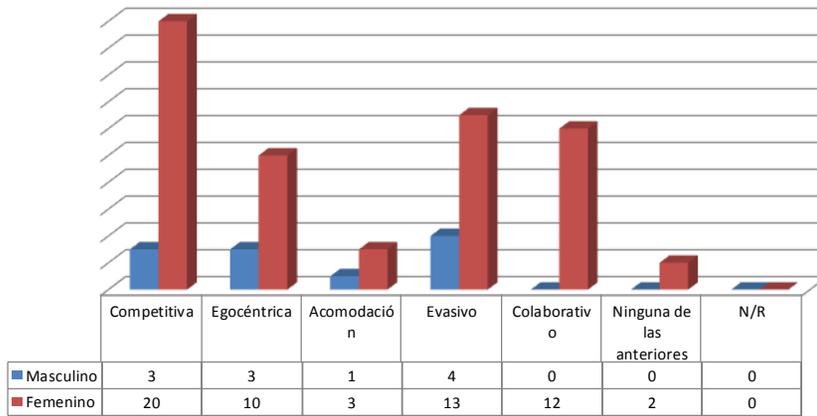
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 64
Porcentual proyecto de seguridad y prevención



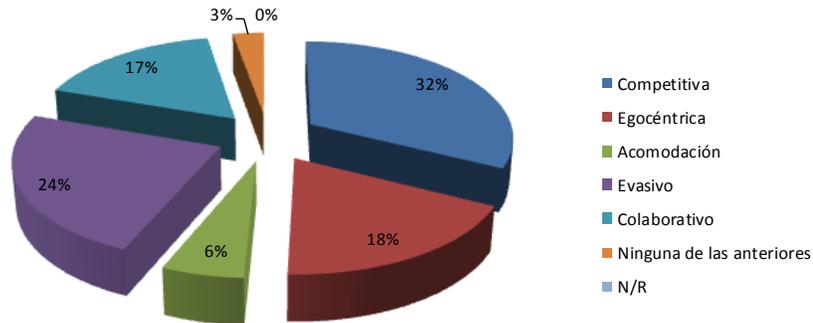
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 65
Comportamiento del educando y el educador



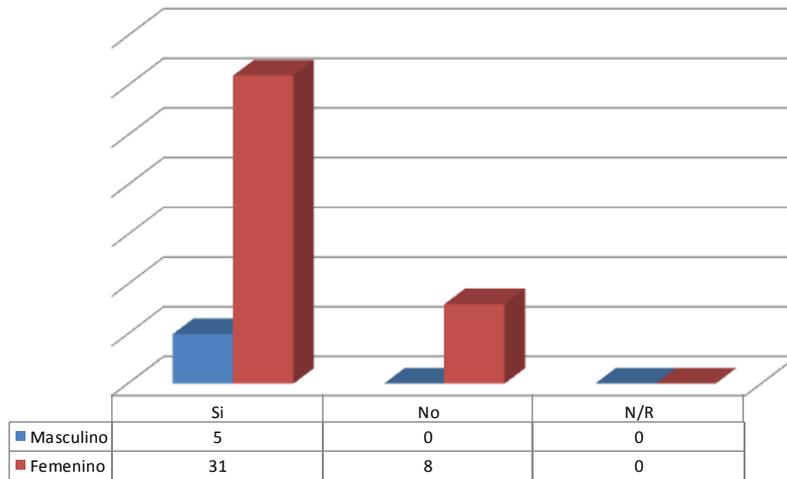
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 66
Porcentual comportamiento del educando y el educador



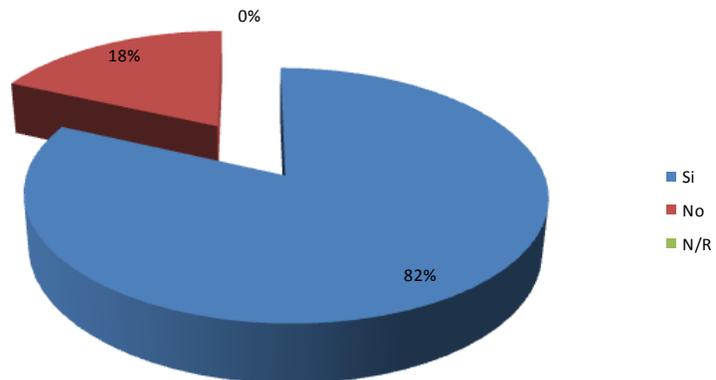
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 67
Intervención del educador en el problema



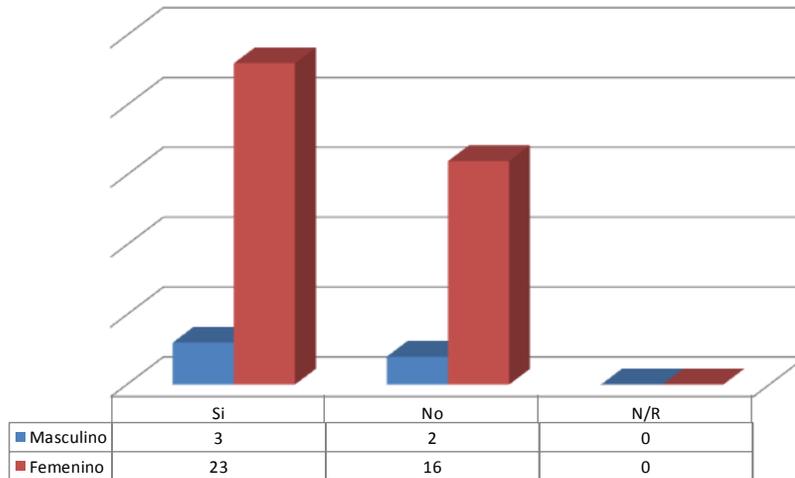
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 68
Porcentual intervención del educador en el problema



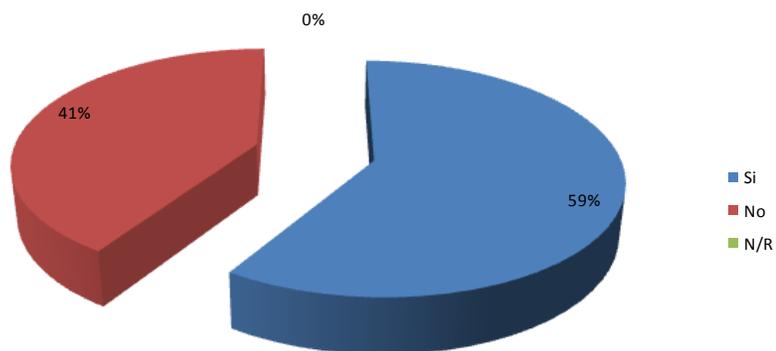
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 69
Agresividad entre educandos y educadores



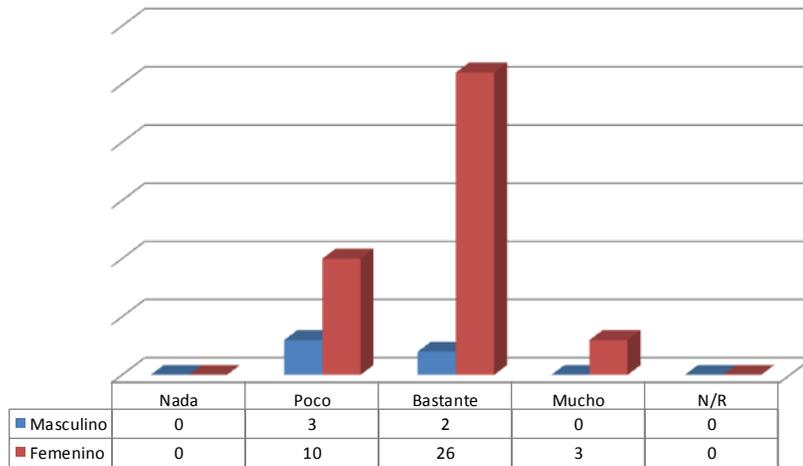
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 70
Porcentual agresividad entre educadores y educandos



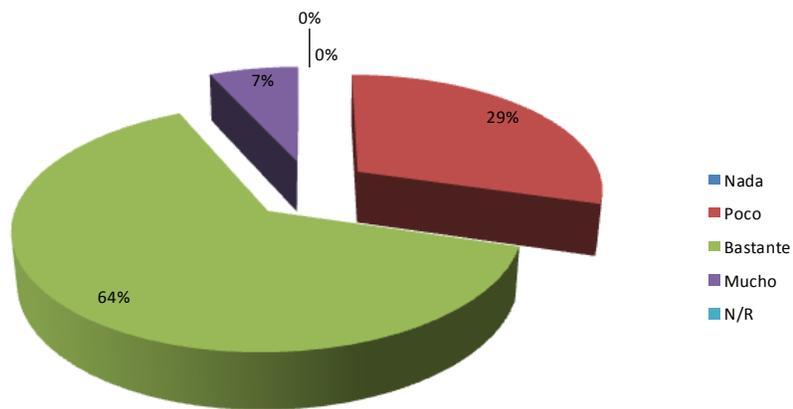
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 71
Eficacia de la comunicación



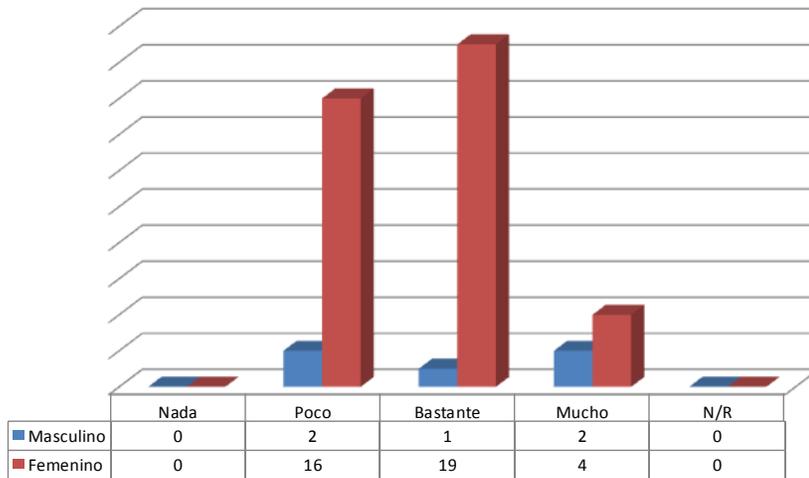
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 72
Porcentual eficacia de la comunicación



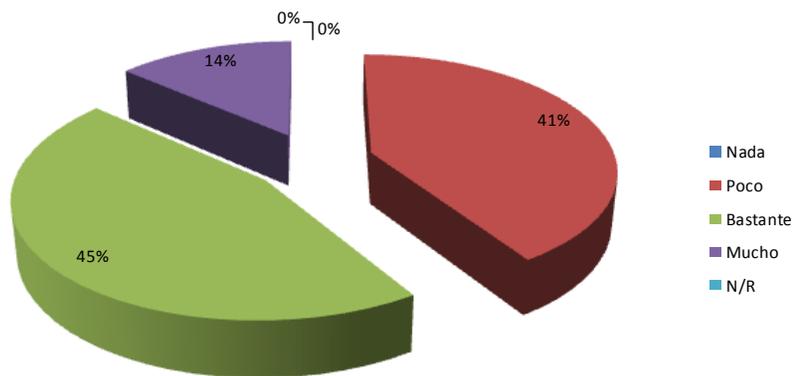
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 73
Movimiento de la comunicación



Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 74
Porcentual movimiento de la comunicación



Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

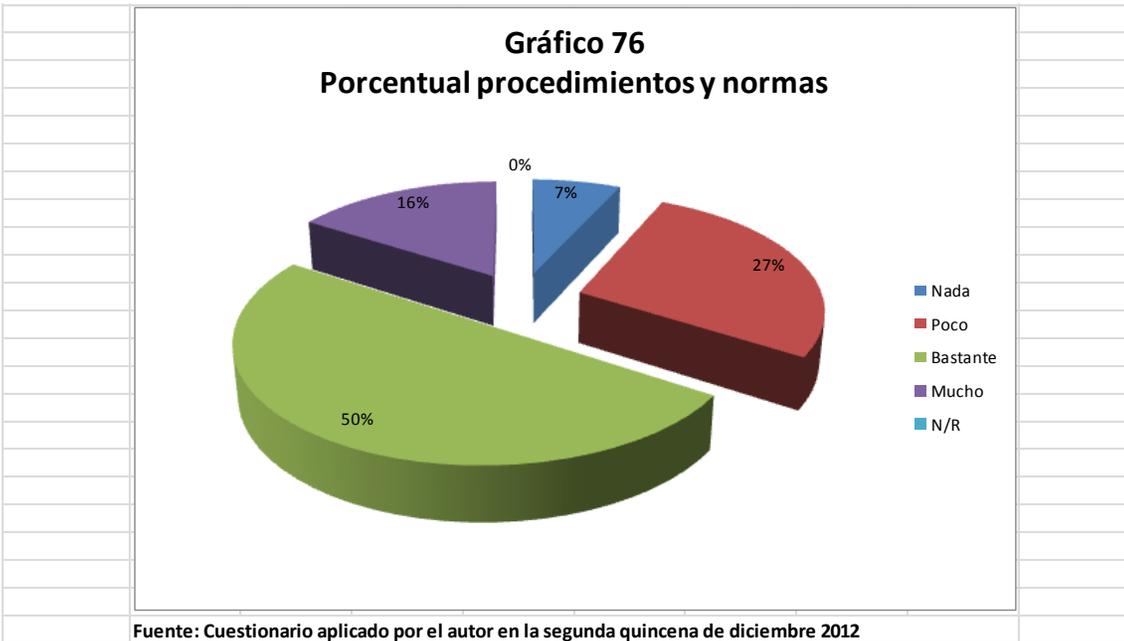
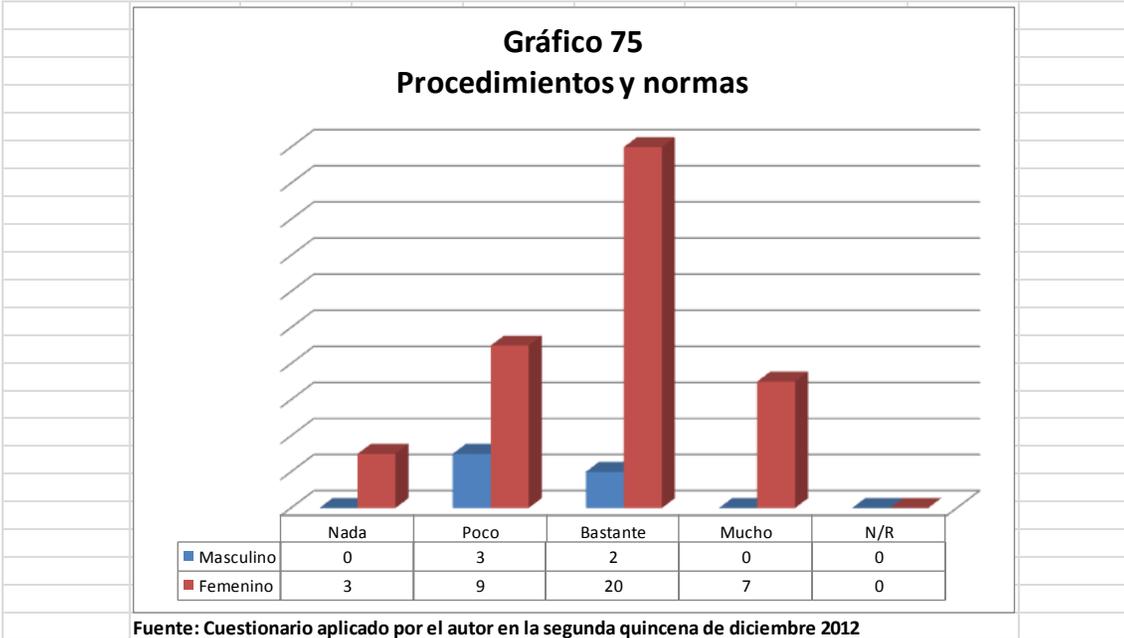
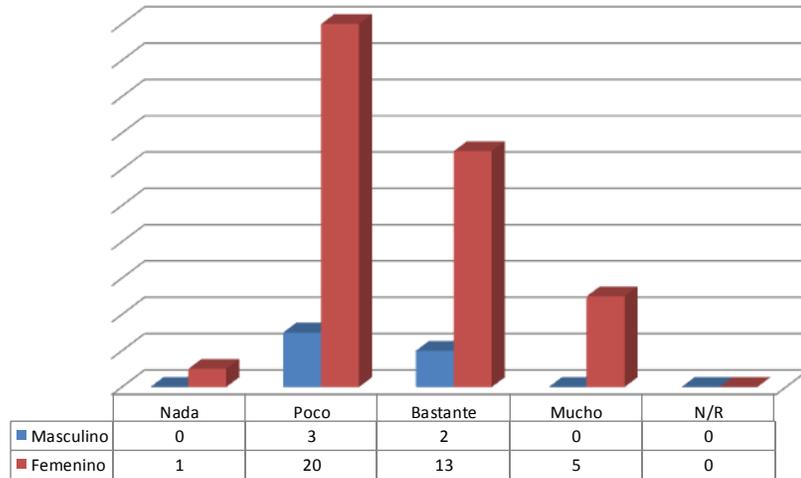
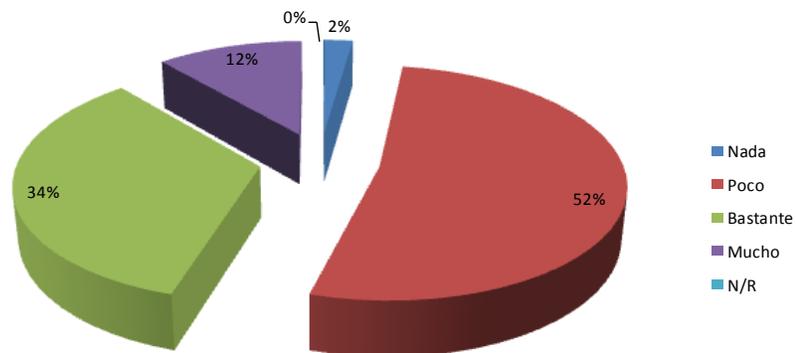


Gráfico 77
Condiciones del lugar y espacios de comunicación



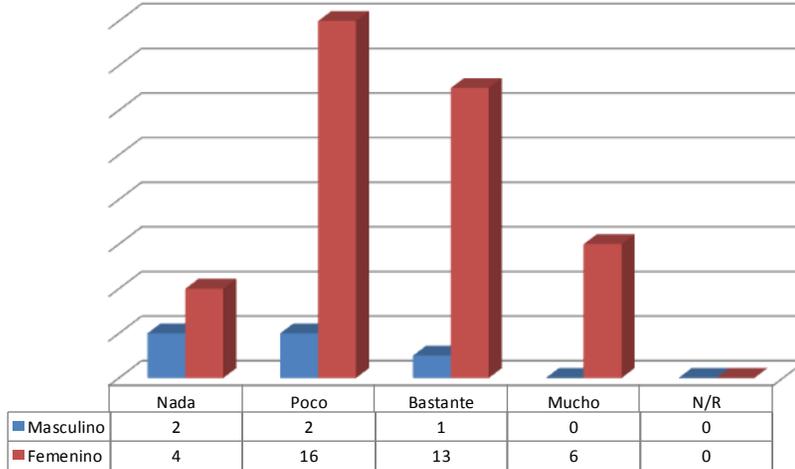
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 78
Porcentual condiciones del lugar y espacios de comunicación



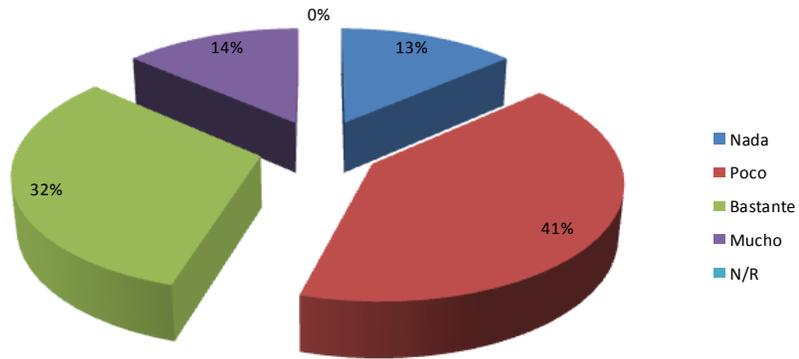
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 79
Tiempo de diálogos



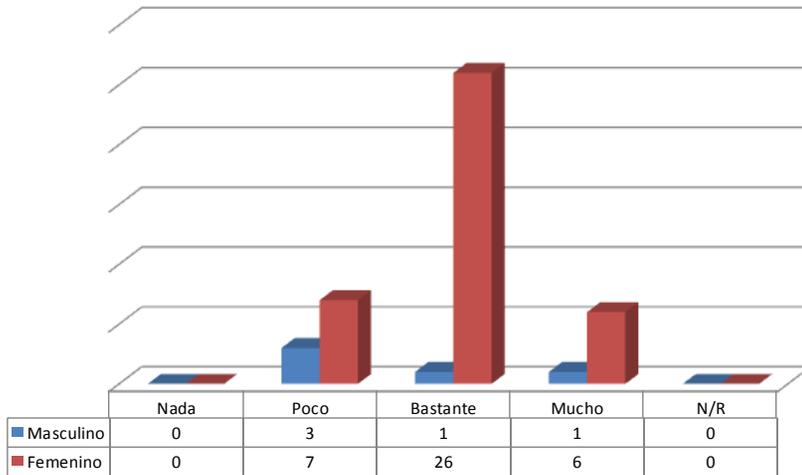
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 80
Porcentual tiempo de diálogos



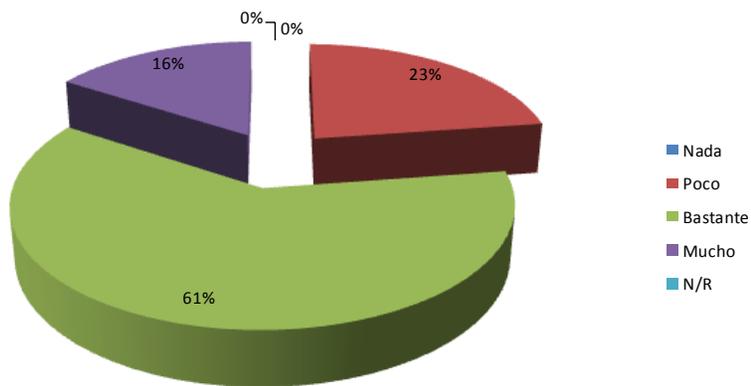
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 81
Objetivos en la resolución del problema



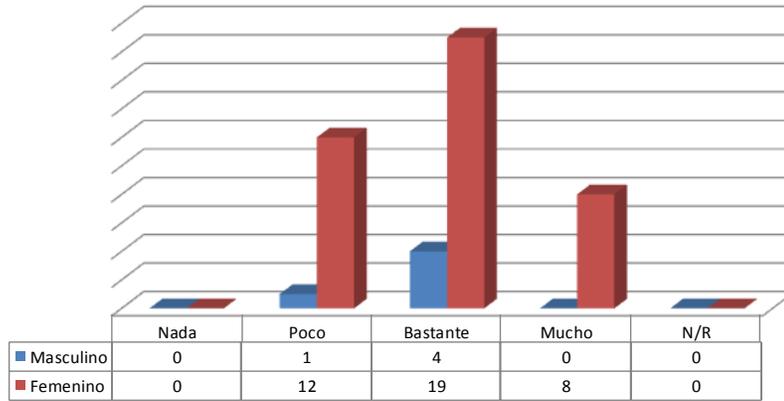
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 82
Porcentual objetivos en la resolución problemas



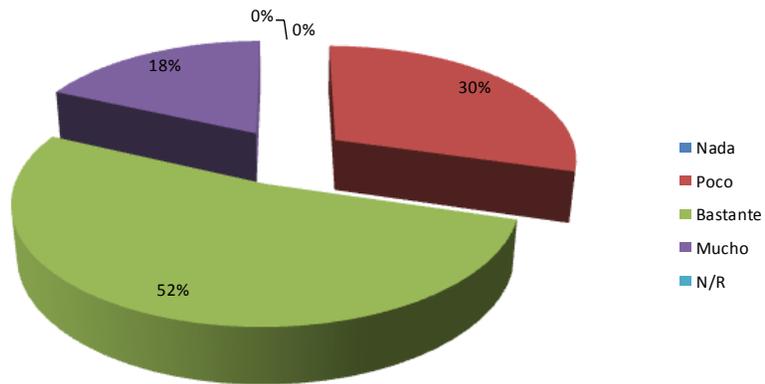
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 83
Medidas en la creación de ambientes de comunicación



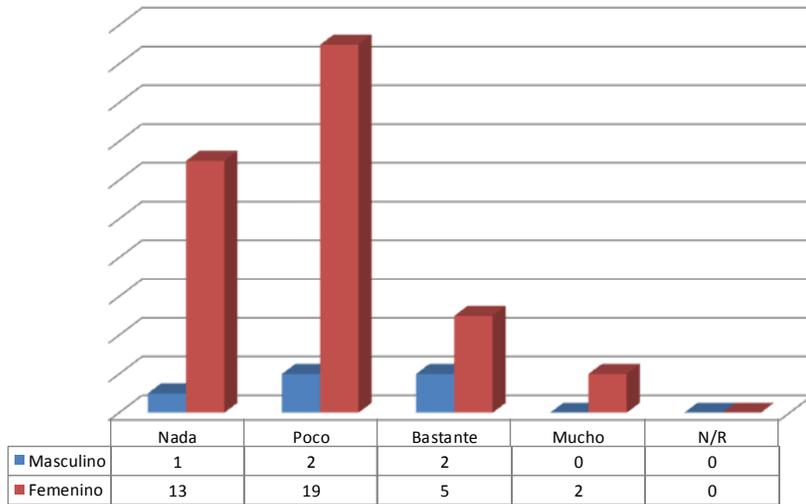
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 84
Porcentual medidas en la creación de ambientes de comunicación



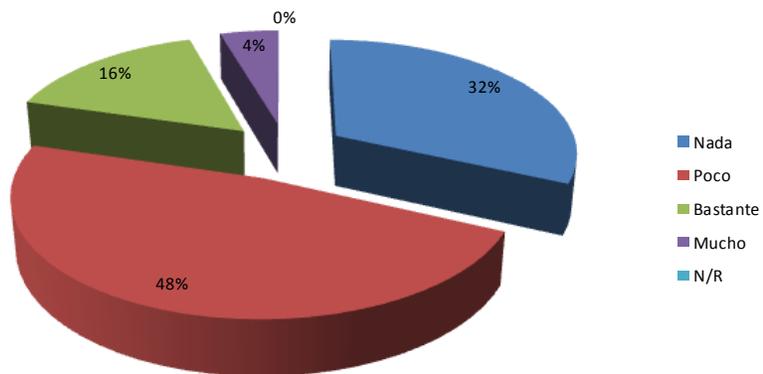
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 85
Normas sobre el Bullying



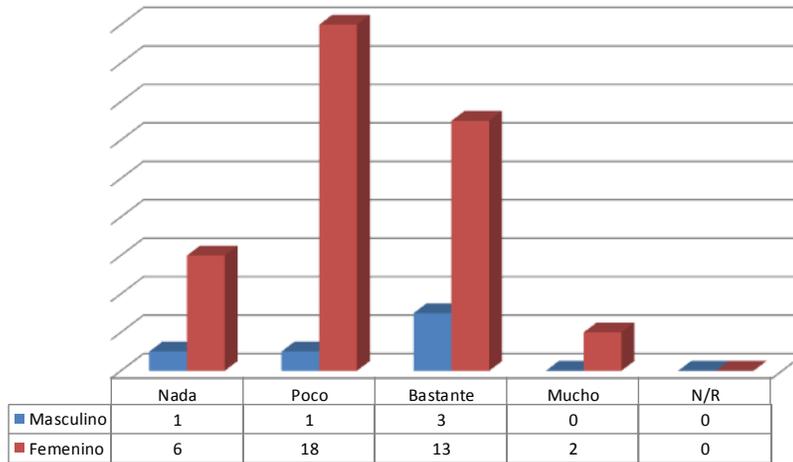
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 86
Porcentual normas sobre el Bullying



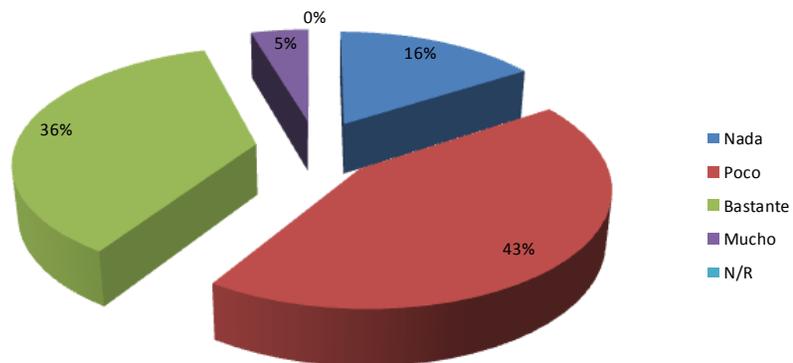
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 87
Información del alumno sobre citaciones conflictivas



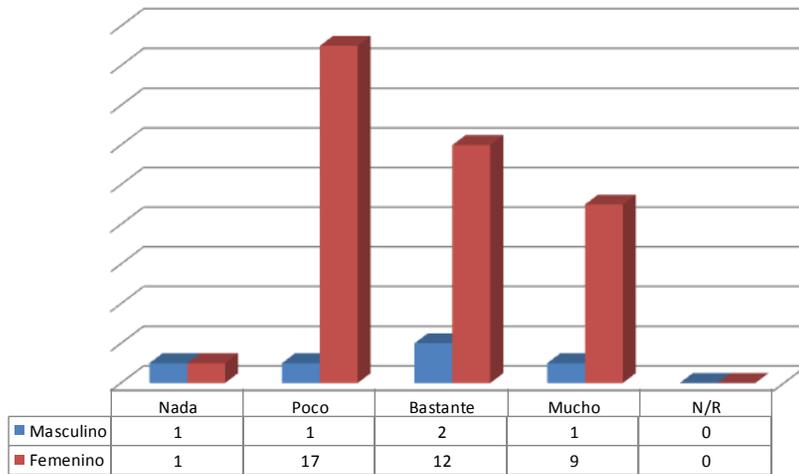
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 88
Porcentual información del alumno sobre citaciones conflictivas



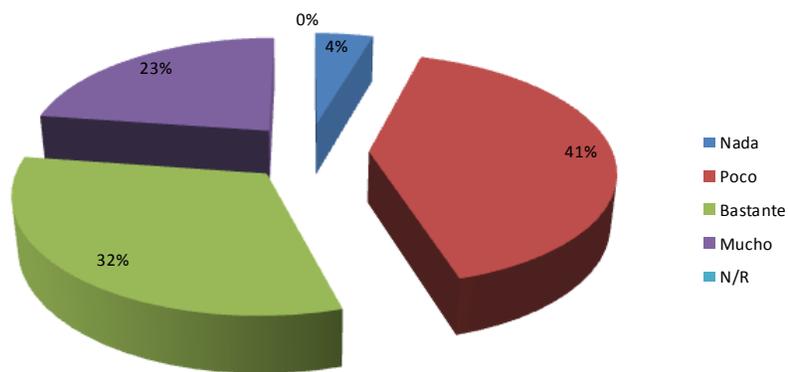
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 89
Conocimiento del alumno sobre su contexto



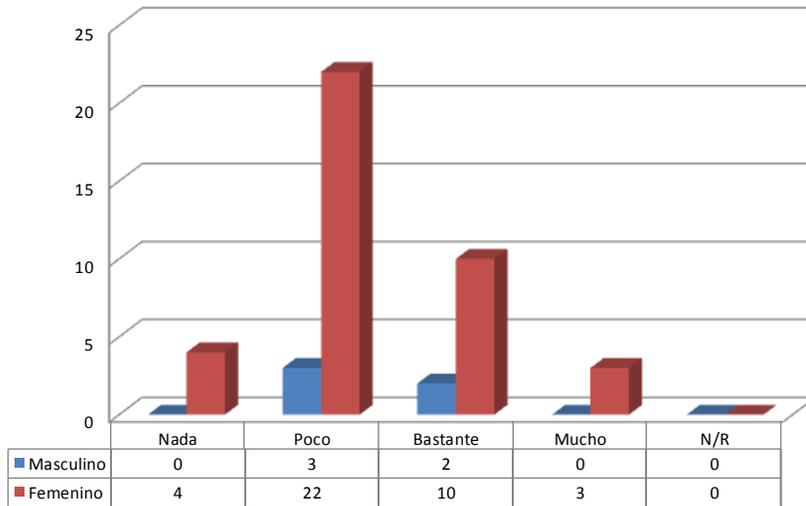
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 90
Porcentual conocimiento del alumno sobre su contexto



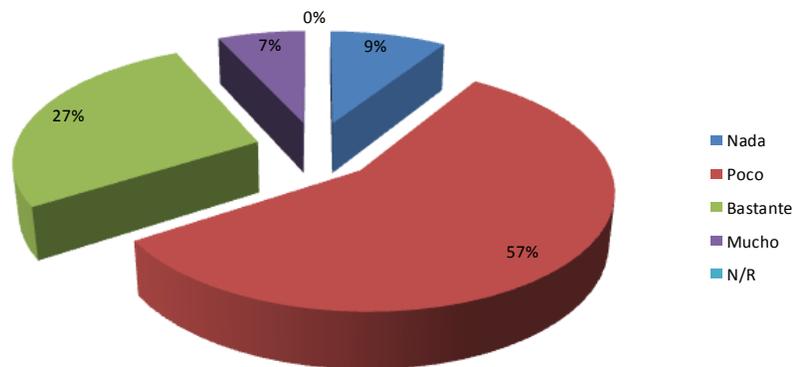
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 91
Disposición de recursos para los conflictos



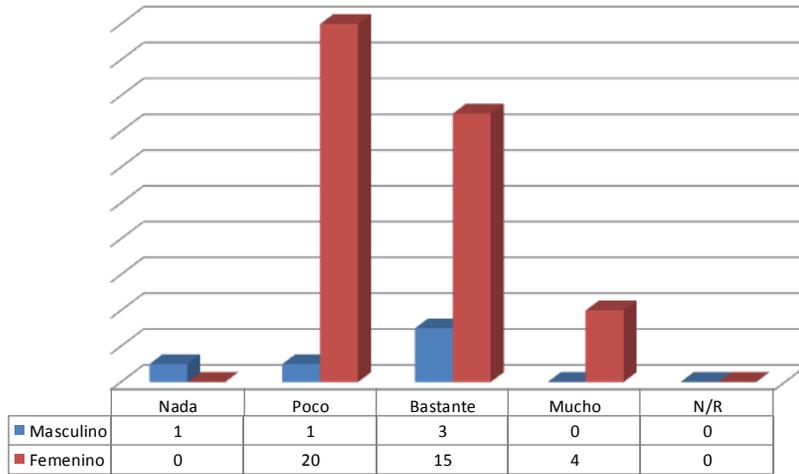
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 92
Porcentual Disposición de recursos para los conflictos



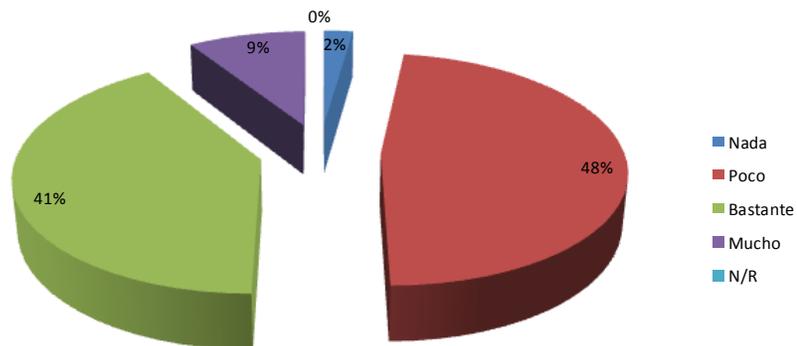
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 93
Intervención de los conflictos



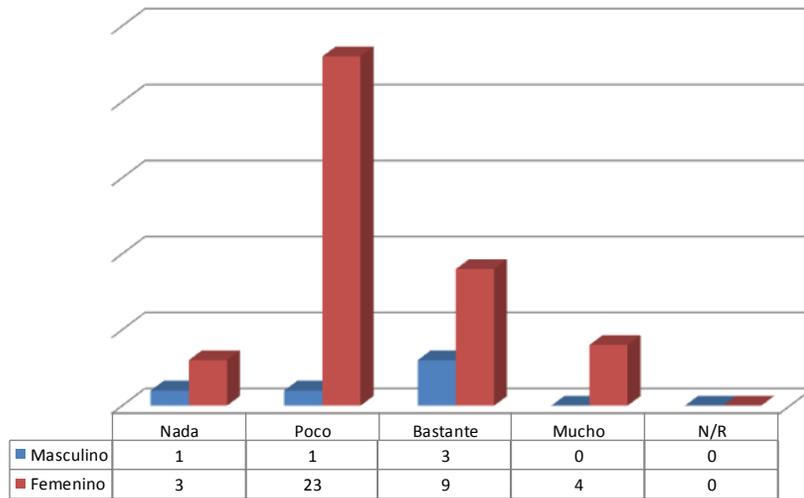
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 94
Porcentual intervención de los conflictos



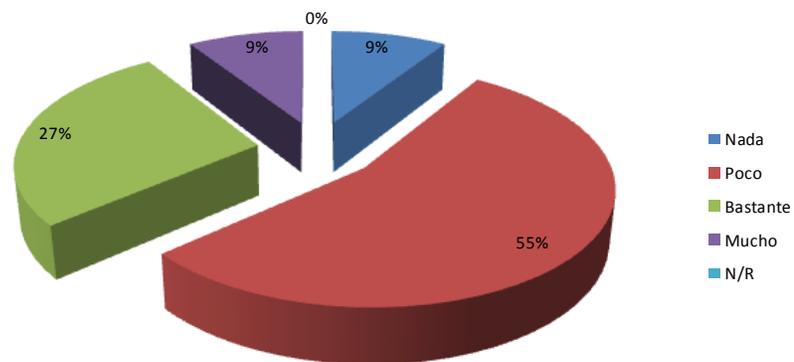
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 95
Información sobre la resolución de conflictos



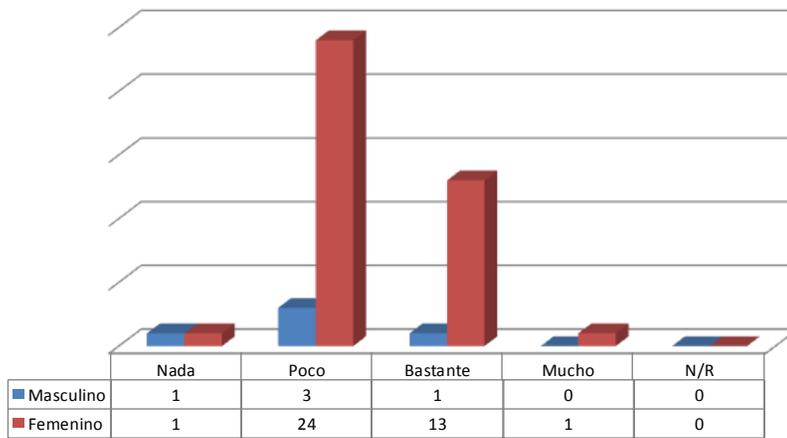
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 96
Porcentual información sobre la resolución de conflictos



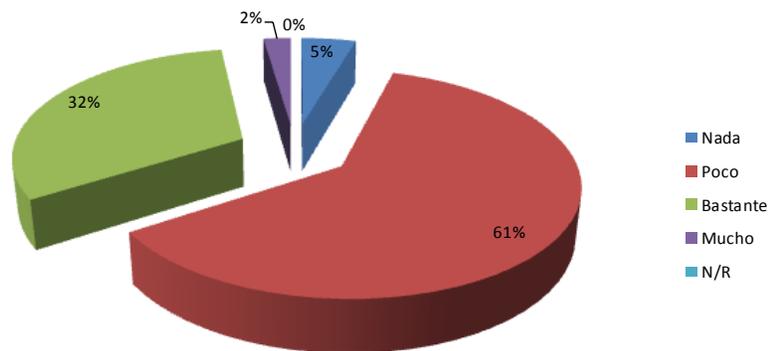
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 97
Participación en la toma y ejecuciones de decisiones



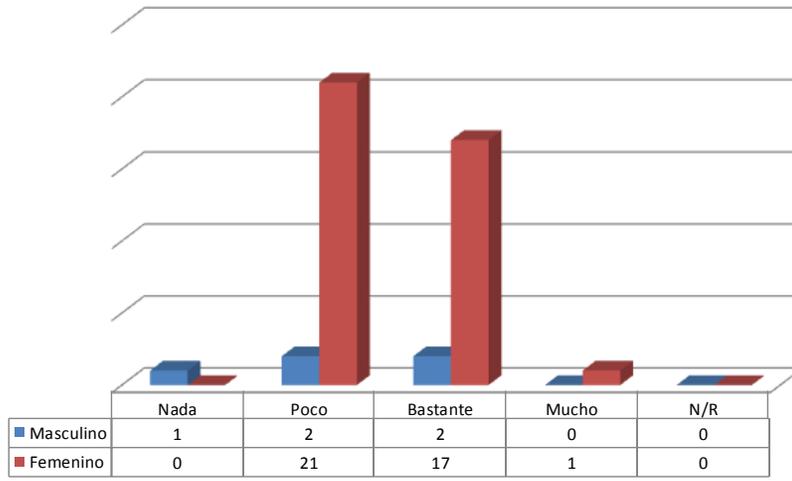
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 98
Porcentual en la participación en la toma y ejecución de decisiones



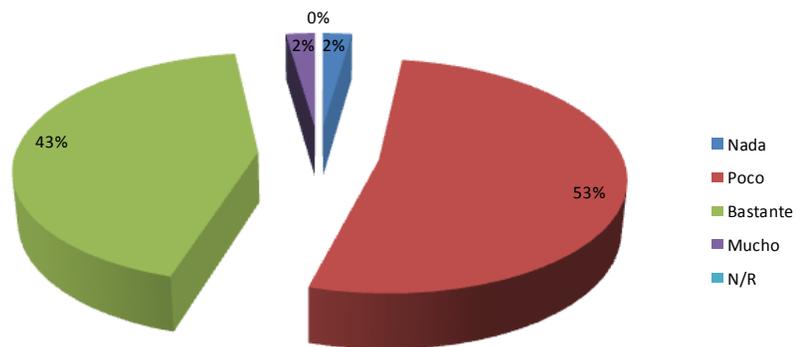
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 99
Sobre las normas



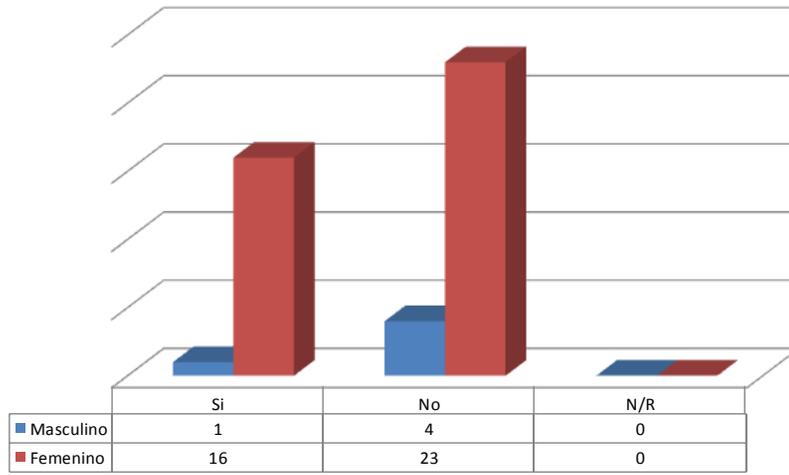
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 100
Porcentual sobre las normas



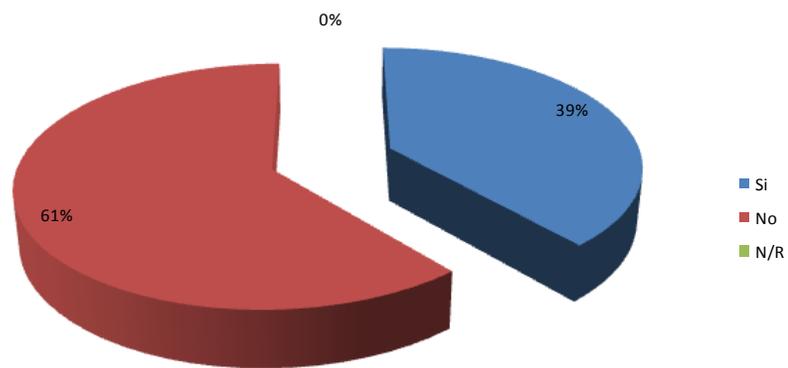
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 101
Sobre el debate y la participación



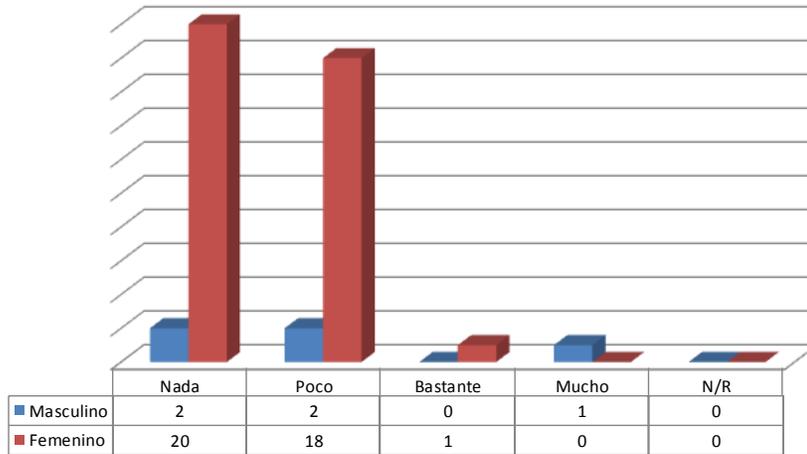
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 102
Porcentual sobre el debate y la participación



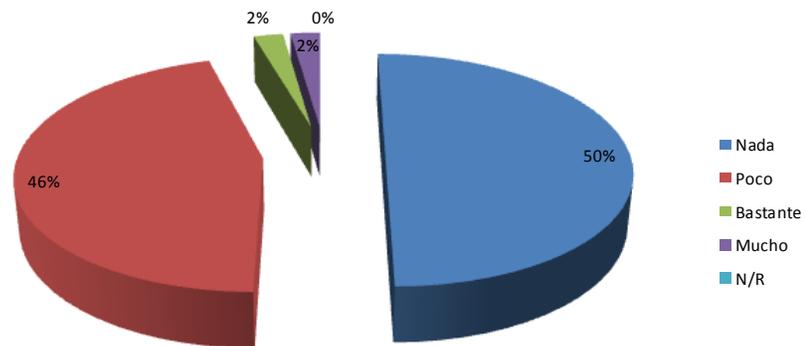
Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 103
Sobre la capacitación



Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012

Gráfico 104
Porcentual sobre la capacitación



Fuente: Cuestionario aplicado por el autor en la segunda quincena de diciembre 2012