

Un Programa de Educación para la No-Violencia¹

An Educational Program in Non Violence Education

Ana María Arón
Pontificia Universidad Católica de Chile

En el presente artículo se describe el proyecto de investigación e innovación tecnológica "Diseño, implementación y evaluación de un Programa de Educación para la no-violencia". Este proyecto financiado por Fondef (Fondo de fomento al desarrollo científico y tecnológico) se inserta en los Contenidos Transversales de la Educación, propuestos en la Reforma Educacional.

El objetivo general es tener un impacto, en el mediano plazo, en: maltrato infantil y abuso intrafamiliar, maltrato y abuso en el contexto escolar y en los crecientes niveles de violencia en el contexto escolar. Se entrega una revisión del estado del arte en el tema de violencia y se describen los objetivos específicos y los productos esperados de este proyecto.

A project on educational program on non violence is described in this paper. The topic of this project stands on the Transversal Educational Objectives proposed by the Educational Reform in Chile.

The general aim is to have an impact on the community levels of violence, shown by child abuse, school context violence and pervasive community violence. State of the art in the subject of violence is presented. The specific goals and the main products expected from this study are also described.

"Querido profesor:

Soy un sobreviviente de un campo de concentración. Mis ojos vieron cosas que ningún hombre debiera ver: cámaras de gas construidas por ingenieros educados. Niños muertos por enfermeras capacitadas. Mujeres y niños asesinados y quemados por graduados universitarios.

Por lo tanto, desconfío de la educación. Mi petición es: ayúdenles a sus estudiantes a ser más humanos. Sus esfuerzos no debieran producir monstruos instruidos, psicópatas habilidosos, Eichmanns educados. Leer, escribir y saber aritmética sólo son importantes si sirven para hacer a nuestro niños más humanos".

Autor desconocido, cit. en Berman (1997), p. 11.

En este artículo se describe el proyecto de investigación e innovación tecnológica "Diseño e implementación de un Programa de educación para la no-violencia". Este proyecto, de tres años de duración está financiado por el Fondef (Fondo de fomento al desarrollo científico y tecnológico) y está dirigido al contexto escolar. Cabe destacar que este fondo fue creado inicialmente para apoyar investigación

tecnológica en el sector productivo, ligado a la industria, la minería, la agricultura entre otros. En 1998 este fondo se abre al sector educacional dando la posibilidad de financiar iniciativas de investigación y desarrollo tecnológico que beneficien directamente al sector escolar, desarrollando instrumentos y tecnología que puedan ser transferidos a esta área y que tengan como beneficiarios directos a todos los integrantes del sistema escolar.

La presente propuesta tecnológica, *desarrollo de una metodología para la educación de la no violencia*, se enmarca dentro de los lineamientos de la llamada a concurso de Fondef, como es "contribuir a la construcción de una sociedad más justa, mejorar la calidad de vida de las personas y contribuir al perfeccionamiento y profundización de la democracia". Este proyecto, además de su temática central, cumple con el objetivo adicional de demostrar que es posible incorporar la metodología de innovación tecnológica y de transferencia tecnológica, en temas como la prevención en salud mental teniendo como foco el contexto escolar. Esta propuesta incluye el desarrollo de una metodología de capacitación para profesores en el tema de la no violencia y de la prevención específica de abuso y maltrato, y el diseño de materiales de apoyo para la educación de la no violencia. El programa será realizado en una aplicación piloto en las escuelas municipalizadas de las comunas de Huechuraba, Región Metropolitana y en La Serena, IV Región. La sistematización de este programa piloto será puesto a disposición de los organismos pertinentes (Ministerio de

Ana María Arón, Escuela de Psicología.

La correspondencia relativa a este artículo dirigirla a la autora. Vicuña Mackenna 4860, Stgo. Chile. Fono: 6865456. E-mail: aaron@puc.cl

¹ Este artículo fue preparado con el apoyo de FONDEF N° D98-I-1020, "Educación para la no violencia".

Educación, Corporaciones Educacionales, instituciones de formación docente), para su difusión. El equipo que realiza este proyecto pertenece a la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Chile.²

Se expondrán los antecedentes que sirvieron de base para esta propuesta, una descripción de los marcos teóricos que la sustentan y una descripción de los objetivos y de la metodología de evaluación.

Antecedentes

Esta propuesta tiene su origen en los siguientes antecedentes que se relacionan con los cambios en la naturaleza de los problemas que deben enfrentar los profesores y con las políticas educacionales, de salud y de justicia en el ámbito nacional y latinoamericano.

1. Cambios en la naturaleza de los problemas que deben enfrentar los profesores en la sala de clases.

Un estudio realizado en Milwaukee (Gold & Ross, 1993) hace una comparación en el tiempo que muestra los cambios en la naturaleza de los problemas que preocupan a los profesores en la salas de clases que es indicativo del aumento del perfil que ha alcanzado la violencia en todos los ámbitos y que contagia también al sistema escolar.

Tabla 1

Evolución de las preocupaciones de los profesores en el tiempo.

Año 1940	Año 1980
1. Respetar su turno para hablar	1. Abuso de drogas
2. Mascar chicle	2. Abuso de alcohol
3. Hacer ruido	3. Embarazo
4. Correr por los pasillos	4. Suicidio
5. No respetar la fila	5. Violaciones
6. No respetar el uniforme	6. Robos
7. Ensuciar el colegio	7. Asaltos

² El equipo de investigación está formado por Ana María Arón, Consuelo Undurraga, María Teresa Llanos, Andrea Machuca, Josefina Martínez, Caroline Sinclair, Ricardo Salgado, Carolina Araya, Paula Díaz y María Paz Tagle.

Everett y Price (1995), en un estudio sobre la percepción de violencia en las escuelas públicas en los Estados Unidos, sostienen que la epidemia de violencia a nivel social ha permeado también en forma importante el sistema escolar y entregan algunos datos realmente alarmantes. Por ejemplo, el 78% de los colegios reportan que alguno de sus estudiantes ha sido asaltado, el 61% reporta que los estudiantes han traído armas, en un 60% de las escuelas algún profesor ha sido asaltado por sus alumnos y un 39% de los colegios ha tenido disparos o heridas de cuchillo. Además agrega que uno de cada tres crímenes violentos han sido cometidos por adolescentes y una de cada cuatro suspensiones en los colegios en todo el país es por un problema de conducta violenta en las escuelas básicas.

El clima de inseguridad en que viven los profesores en países más desarrollados ha alcanzado también a nuestro país tal como lo indican los resultados del informe del PNUD (1998): "Seguridad humana en Chile: Paradojas de la modernización", en que indican que a pesar de los mecanismos objetivos de seguridad en curso para la ciudadanía, la percepción subjetiva de la seguridad es baja en el país. Esto implica que la opinión que tienen las personas en relación a su seguridad subjetiva es baja. Los autores del informe plantean que la modernización de los sistemas, especialmente de la economía ha provocado asintonías que pueden llevar a un malestar social que atenta contra la posibilidad de mejorar la seguridad subjetiva y el desarrollo humano de los ciudadanos.

Un gran porcentaje del tiempo de los profesores es absorbido por problemas relacionados con control de disciplina y problemas de violencia en la sala de clases. Del mismo modo, la mayoría de los profesores reporta que dedican gran parte de su energía a enfrentar problemas relacionados con violencia fuera de la sala de clases (familiar, comunitaria) que afectan a sus alumnos.

Estas inquietudes por parte de los profesores han surgido también en nuestro país a lo largo de numerosos talleres de capacitación en temas como desarrollo de habilidades sociales en la sala de clase (Arón & Milicic, 1993), clima social escolar (Milicic & Arón 1995), desarrollo de autoestima, en que los temas de violencia, maltrato y abuso surgen cada vez más como problemas preocupantes para los profesores en los cursos y talleres de capacitación, independientemente de los temas para los cuales fueron convocados.

El tema de la violencia, el manejo de las conductas violentas en el contexto escolar y la impotencia que sienten frente a este tipo de problemas es descrito por los profesores como una de las principales fuentes de desgaste profesional (Arón & Milicic, 1999). Muchos profesores indican este factor como una de las causas de abandono de la docencia, lo que implica un alto costo económico y social para el sistema educativo (Lorión, 1998).

2. Políticas nacionales y latinoamericanas en relación al tema

Chile suscribió en Octubre de 1990 la "Convención Internacional de los Derechos del Niño" lo que la compromete a desarrollar políticas y acciones que preserven esos derechos.

Según Unicef (1990) se estima que en América Latina existen por lo menos seis millones de niños maltratados severamente, de ellos, 80.000 mueren anualmente a consecuencia de la violencia. El desarrollo de programas focalizados en violencia y maltrato es una de las prioridades de Unicef.

La Cumbre Mundial en Favor de la Infancia realizada en la sede las Naciones Unidas en 1990 adoptó la Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño y un Plan de Acción para aplicar la declaración durante el decenio de 1990. El Plan de acción en Chile incluye iniciativas como los Proyectos de reparación del maltrato infantil grave (Ministerio de Justicia, 1998) y proyectos de prevención en maltrato y abuso sexual.

El tema del costo social y económico de la violencia es una de las preocupaciones emergentes en nuestro país. Tanto en lo que se refiere a los costos directos, como la demanda sobre los sistemas de atención policial, legal, de salud, educación y asistencia social- como los costos indirectos, aquéllos que se relacionan con las consecuencias que tiene la violencia para las personas en el mediano y largo plazo y que interfieren con su desarrollo e integración social. Esto ha llevado a la formulación de políticas gubernamentales de prevención, promoción y atención de los problemas asociados a la violencia (Ministerio de Salud, 1994; Sernam, 1993)

2.1. Políticas educacionales

La Reforma Educacional chilena, a través de los objetivos transversales de la educación ha priorizado los temas de respeto a los derechos humanos, convivencia social pacífica, respeto a las diferencias, desarrollo de estrategias no violentas de resolución

de conflictos, educación en valores democráticos, desarrollo de la autoestima, respeto por uno mismo y los otros, educación para la no discriminación, entre otros. Estos temas deben estar presentes durante todo el proceso educativo, debiendo ser incorporados en las actividades habituales que desarrollan los profesores en distintas áreas y a través de programas específicos (Loce, Ministerio de Educación, 1992). Los objetivos transversales se relacionan necesariamente con la educación valórica, y con lo que se ha llamado "una ética de mínimos", es decir, partir de los valores mínimos necesarios para la convivencia y la construcción de una sociedad solidaria y democrática; valores "buenos", o "simplemente humanos" que impliquen un consenso, independientemente de las creencias, los principios religiosos o las sensibilidades culturales, y que sean irrenunciables para el entendimiento y la construcción de una convivencia democrática (Lucini, 1996).

La puesta en marcha de la Reforma Educacional crea la necesidad de contar con propuestas educativas concretas: metodologías educativas para el desarrollo de estas temáticas y herramientas concretas que ayuden a los profesores a ponerlas en práctica.

2.2. Políticas de salud

El Ministerio de Salud ha planteado, acorde a los lineamientos de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), como uno de sus temas prioritarios: la salud mental, y como una de las áreas prioritarias de las Políticas y Plan de Salud Mental, el de los Derechos Humanos, Violencia y Salud (Ministerio de Salud, 1994).

Dentro de las tareas del sistema de Salud Pública está la de "construir y cultivar una conciencia social crítica frente a la violencia en el contexto de la defensa de la vida". Plantea entre sus objetivos generales la "sensibilización, educación y comunicación social en relación al tema de la violencia" (Ministerio de Salud, 1993). Esto incluye acciones educativas de sensibilización y prevención dirigidos a distintos sectores comunitarios, especialmente en colegios, jardines infantiles y liceos.

La Organización Panamericana de la Salud ha fijado entre las prioridades para el siglo XXI, la promoción de la salud, especialmente en lo que se refiere a promoción de estilos de vida saludables y no violentos. Los niños son considerados uno de los grupos especialmente vulnerables frente a los actos de violencia, de tal modo que aparece como prioritario dirigir los esfuerzos de promoción de la salud

y prevención de violencia hacia el sector educacional, que es donde se concentra el mayor número de menores y de adultos en posición de influir en su desarrollo.

2.3. Políticas de justicia

El Ministerio de Justicia está empeñado en promover el desarrollo de estrategias no violentas de resolución de conflictos como una forma de introducir cambios culturales en los estilos de convivencia y a la vez proponer alternativas no confrontacionales para la resolución de conflictos. Con esta finalidad se ha creado el Centro de Mediación, Programa de resolución de conflictos Anexo a los tribunales, cuya finalidad es la de poner en marcha procesos de mediación entre demandantes y demandados para ayudarlos a lograr acuerdos que les permitan no llegar a los tribunales. Los procedimientos de mediación serán obligatorios en la mayoría de las materias que lleguen a los futuros Tribunales de Familia (el proyecto de ley que los crea está actualmente en proceso de aprobación).

El Consejo Asesor del Programa de resolución de conflictos anexo a los tribunales, ha definido como uno de sus objetivos el de difundir y legitimar las estrategias no violentas de resolución de conflictos, y el de apoyar las iniciativas que se relacionen con este tema (Ministerio de Justicia, 1998). La propuesta del presente proyecto, a través del desarrollo de metodologías educativas de estrategias no violentas de resolución de conflictos se inserta en esa línea de acción.

Formulación del Problema

La violencia se refiere al uso y el abuso de la fuerza que los humanos hacemos unos contra los otros. La violencia es distinta de la agresión que aparece como una respuesta innata en la mayoría de las especies animales ligada a la supervivencia. La respuesta agresiva se observa en las especies superiores como una respuesta de sobrevivencia para conseguir alimento, para defender el territorio, para defender las crías (Lorenz, 1980). Las conductas violentas desnaturalizadas, es decir, aquellas que no tienen ninguno de los propósitos anteriores, sólo se observan en casos de desequilibrio ecológico, o cuando los animales viven en un entorno desnaturalizado como lo es el cautiverio (Barudy, 1999). La violencia contra sus semejantes que no se relaciona con el instinto de supervivencia y la violencia contra las crías, que incluye el abuso sexual es un privilegio de la especie humana.

Los traumas psicológicos afectan a las personas más vulnerables, que quedan a merced de una fuerza que los sobrepasa. Cuando esta fuerza proviene de la naturaleza, se habla de desastres naturales. Cuando la fuerza es de otros seres humanos, se habla de atrocidades, o de horror. Tal como con tanta fuerza lo expresa Rosa Montero "El horror no reside en la erupción inesperada de un volcán que calcina centenares de personas ni en riadas que arrasan poblaciones en su avance mortal de sangre y fango. El horror es un atributo humano y ha de ser ejecutado por personas." (Montero, 1996, *La vida desnuda*, p. 44).

Dimensiones del Problema

Las cifras en Chile: Prevalencia del maltrato

Los resultados de un estudio realizado en nuestro país por Unicef (Larraín, Vega & Delgado, 1997), indican que un 63% de los niños reconoce ser víctima de algún tipo de violencia física por parte de sus padres; el 14% reconoce ser víctima de violencia psicológica y sólo en un 22% de los casos, es decir, poco más de dos de cada 10 niños, reconocen no haber experimentado violencia en sus hogares. Un estudio realizado por la Universidad de Chile en una muestra representativa de alumnos de 8° año básico indicó que 6 de cada 10 niños chilenos son víctimas de violencia física por parte de sus padres, por su parte, los profesores de esos niños reconocen "probable maltrato" sólo en 5% de sus alumnos (Ministerio de Salud, 1994).

Factores de riesgo y vulnerabilidad de las víctimas

El maltrato en los niños determina una alta vulnerabilidad a presentar otros trastornos psicológicos. Quizás uno de los factores de mayor vulnerabilidad es el riesgo de perpetuar transgeneracionalmente el uso de la violencia como una forma legítima de resolución de conflictos.

En los estudios realizados en Chile por Larraín, Vega y Delgado (1997), aparece como uno de los factores de riesgo más significativo en el maltrato infantil, la historia de violencia que el padre o la madre tuvieron en su infancia. El 52% de los hombres que golpean a sus hijos fueron niños agredidos; el 65% de las mujeres que golpean a sus hijos fueron testigos de violencia entre sus padres; el 55% de las mujeres que golpean a sus hijos fueron golpeadas por sus padres.

Un estudio de Sename (Servicio Nacional de Me-

nores) indicó que un 86% de los menores reclusos por delitos tenían antecedentes de maltrato. Aproximadamente un 85% de los menores que ejercen la prostitución tienen historias de abuso sexual.

En ese sentido, sensibilizar y educar a los niños - que son los futuros padres de familia- en estrategias no violentas de resolución de conflictos parece fundamental para interrumpir la cadena de transmisión generacional de la violencia. Sensibilizar e informar a los padres, capacitar a los profesores en la detección temprana, primer apoyo y derivación de las víctimas de la abuso y maltrato a centros especializados, son estrategias destinadas a interrumpir el circuito de la violencia.

Estudios en otros países: Las cifras en el mundo

En Latinoamérica se estima que existen por lo menos seis millones de niños maltratados severamente, de ellos, 80000 mueren anualmente a consecuencia de la violencia (Unicef, 1990). Datos recientes indican que en cada año mueren 6000 niños en los Estados Unidos víctimas de homicidio. En ese país, el 4% de los niños de 12 años que son atendidos anualmente en los Servicios Sociales corresponden a sospecha de abuso (Ministerio de Salud, 1994). En Inglaterra el índice de maltrato a menores es de 25 por cada mil niños. En relación a los abusos sexuales o abusos deshonestos, en Australia, en el Congreso de Sydney (1986) se indicó, a partir de estudios prospectivos que una de cada cuatro niñas y uno de cada 8 niños serían víctimas de abusos sexuales antes de cumplir los 18 años. En Caneada, el balance del informe Badgley sobre agresiones sexuales a menores concluye que en algún momento de su vida una de cada dos mujeres y uno de cada tres hombres han sido víctimas de abusos deshonestos. Aproximadamente cuatro de cada cinco de estos abusos sexuales han sido cometidos contra estas personas durante su infancia o adolescencia. (Evidencias citadas en Diputación Floral de Alava, 1996).

Una importante línea de investigación se ha centrado en los efectos de la exposición a la violencia perversiva, o violencia ambiental. El hecho de vivir en ambientes violentos, ya sea en la familia, en la comunidad o en el contexto escolar, genera una serie de efectos en los estudiantes que algunos autores han descrito como el "contagio en una situación en que la violencia ha alcanzado características epidémicas". Uno de los efectos más observados es el aumento de los niveles de violencia anticipatoria,

que lleva al joven a reaccionar violentamente, en forma anticipada frente a situaciones ambiguas, que tiende a interpretar fácilmente como provocación o agresión. Otro de los efectos, son la fatiga y la tensión como consecuencia de la hipervigilancia que se genera frente a la posibilidad permanente de ser agredido. Su consecuencia más habitual es una reducción de la capacidad de atención y concentración y por ende, de aprendizaje (Lori6n, 1998).

Los niños y jóvenes que han sido víctimas directas o indirectas (testigos) de violencia muestran una mayor cantidad de indicadores de problemas emocionales. Del mismo modo, el haber estado expuesto a la violencia es un predictor importante de involucramiento en actos violentos y antisociales (Singer et al., 1995). Entre las exposiciones indirectas a la violencia es importante incluir la violencia simb6lica, es decir aqu6lla que se transmite a trav6s de los medios, especialmente a trav6s de la televisi6n. Este es especialmente grave si se considera que la televisi6n no s6lo entrega contenidos violentos sino que adem6s la violencia est6 all6 sobre representada, distorsionada y trivializada, en la medida en que se la despoja de las consecuencias emocionales y sociales que la violencia tiene en la vida real (Montenegro, 1993; Fuenzalida, 1993).

Un estudio publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo (Buvinic, Morrison & Shifter, 1999) describe los altos costos socioecon6micos de la violencia. Incluye estudios sobre los costos directos de la violencia dom6stica (valor de bienes y servicios usados en el tratamiento y en la prevenci6n) los costos no monetarios (dolor y sufrimiento), los efectos multiplicadores econ6micos (impactos macroecon6micos en el mercado laboral y en la productividad intergeneracional) y efectos multiplicadores sociales (impactos en las relaciones interpersonales y en la calidad de vida). Este estudio plantea la urgencia de poner en marcha programas preventivos, especialmente dirigidos a los sectores m6s desfavorecidos.

Finalmente, el haber estado expuesto a la violencia, ya sea directamente -como v6ctima- o indirectamente -como testigo de la violencia a otros-, es uno de los predictores m6s importantes de abuso de alcohol y drogas en la poblaci6n escolar (Lori6n, 1998, Buvinic, Morrison & Shifter, 1999).

Los autores sugieren que el desaf6o para el pr6ximo milenio en el tema de la violencia es poder focalizarse en el contexto escolar como ecosistema, debido al alto perfil que la violencia juvenil est6 alcanzando en los colegios. Lo que ocurra en la es-

cuela puede aumentar o amortiguar el riesgo de exposición a la violencia a que están sometidos los niños y constituirse ya sea en un factor de riesgo o en un factor protector.

Definición e impacto de la violencia contra los niños

La violencia intrafamiliar se refiere a actos de agresión intencional y mantenida en el seno de la familia con la intención de intimidar, controlar o *disciplinar* y que afectan habitualmente a los miembros más débiles, como son los niños y las mujeres, pero que implican a todo el grupo familiar. Un 25% de las mujeres en Chile son víctimas de maltrato al interior de sus familias (Larrain, 1990) y al menos un 35% de los niños menores de 15 años es maltratado físicamente o abusado por sus padres o cuidadores. Este porcentaje indica sólo una pequeña parte del problema y se refiere a aquellos casos detectados por terceros, ya que los niños en general no pueden denunciar abusos o maltratos. Investigaciones más actuales indican que un 63% de los niños en Chile han sufrido algún tipo de maltrato.

El maltrato infantil tiene un impacto múltiple en la sociedad ya que entre las consecuencias más estudiadas del maltrato infantil está la reproducción del circuito de la violencia, es decir, la repetición de los patrones de violencia con sus propios hijos, lo que implica que una alta proporción de niños maltratados se transforma en adultos abusadores y maltratadores.

Otra de las consecuencias que habitualmente se ha relacionado con el maltrato infantil son los problemas de escolaridad y la deserción escolar, existiendo altos índices de relación entre estos dos fenómenos y la presencia de conductas antisociales y delincuencia.

Entre los efectos en el mediano y largo plazo del maltrato infantil, se encuentran alteraciones psicológicas graves. Entre los trastornos mencionados por el DSM IV que se relacionan con maltrato infantil y abuso sexual infantil están los siguientes: trastornos disociales; trastorno negativista desafiante; trastornos de ansiedad por estrés post-traumático; trastorno de identidad disociativo; trastornos antisociales de la personalidad; trastornos límite de la personalidad; trastornos relacionados con abuso de sustancias (APA, 1996; Heimann & Recart, 1994). La experiencia de haber estado expuesto a la violencia es el factor que más se relaciona con el abuso de alcohol y drogas en los jóvenes (Lori6n et al., 1988, Hawkins et al., 1992).

Más de un 75% de mujeres que ejercen prostitución tienen antecedentes de haber sido abusadas cuando niñas por un miembro de su grupo familiar. Hay evidencia que indica que el ser sometido a maltrato en una temprana edad aumenta la probabilidad de tener conductas violentas, lo que implica un impacto en la comunidad que sobrepasa los límites de la vida familiar. Lo mismo ocurre con las mujeres maltratadas quienes presentan un alto riesgo de convertirse en madres maltratadoras. Estos sin considerar el grave daño psicológico en términos de autoestima, que se traduce muchas veces en conductas autodestructivas que pueden llevar a depresiones, adicciones y suicidios en las víctimas y sobrevivientes del maltrato y abuso (Barudy, 1999).

Marcos Conceptuales

Se mencionarán a continuación los principales modelos teóricos que sirven de base conceptual a la metodología educativa que se propone en este proyecto. Estos son el modelo ecológico de conceptualización de la violencia, la cultura patriarcal, el modelo de competencias y el modelo de redes.

El modelo ecológico

Muchos de los modelos que explican la violencia contra la mujer y contra los niños desde una perspectiva puramente individual o microsistémica (modelos psicoanalíticos, modelos cognitivos, modelos de terapia familiar) no dan cuenta cabal del problema al no considerar el contexto social más amplio en el cual estas conductas violentas se dan y se sufren.

El modelo ecológico propuesto por Brofenbrenner (1987) permite considerar distintos niveles de análisis al aproximarse al fenómeno de la violencia. (Keeney, 1987; Brofenbrenner, 1987). Es decir, aproximarse al fenómeno desde distintas perspectivas:

- *Perspectiva individual*, que se refiere a todas las variables y procesos psicológicos individuales que se relacionan con el fenómeno de la violencia. Como por ejemplo, la propia historia de experiencias violentas que puede implicar un factor de riesgo en relación a ser víctima de nuevos actos de violencia o maltratador hacia otros.
- *Perspectiva microsistémica*, que se refiere a las redes sociales primarias, las más próximas, como la familia, el grupo de amigos, la vecindad. Las dinámicas que se dan en estos microgrupos, especialmente en la familia puede dar cuenta de sistemas más o menos abusivos.

- *Perspectiva exosistémica*, que se refiere a la comunidad más amplia y a las instituciones que median entre el sistema cultural y las familias e individuos. Al exosistema pertenecen el sistema escolar, el sistema legal, el sistema de salud, el sistema judicial. Muchos de ellos pueden jugar un papel importante en la mantención de sistemas violentos o en la interrupción de los mismos. Por ejemplo el sistema judicial puede ser responsable de la interrupción de circuitos de maltrato al aplicar la ley de violencia contra menores. El sistema escolar puede contribuir a romper los circuitos de transmisión transgeneracional de patrones de violencia a través de la educación en esos tópicos.
- *Perspectiva macrosistémica*, que se refiere a los sistemas de creencias y valores del contexto cultural en que estamos insertos. Este es quizás el nivel más difícil de modificar, porque a pesar de su fuerte influencia sobre los comportamientos de las personas y de la sociedad, no tiene visibilidad evidente. Al contexto macrosocial corresponde las creencias que una cultura tiene con respecto a las relaciones de poder, a las relaciones entre hombres y mujeres, a las relaciones entre adultos y niños.

Ninguno de estos niveles por sí solo da cuenta del fenómeno de la violencia y del maltrato y abuso hacia los niños, sin embargo todos aportan tanto a nivel de la comprensión y conceptualización del fenómeno como a la posibilidad de diseñar estrategias de intervención en la línea de educación y prevención, así como al desarrollo de estrategias de apoyo a las víctimas y victimarios.

La cultura patriarcal

Desde una perspectiva macrosistémica algunos autores conceptualizan a nuestra cultura como una cultura patriarcal, relacionándola con la presencia de relaciones de dominio-sumisión, en que prevalece el estilo de resolución de conflictos por la fuerza. Eissler (1987), se refiere a la cultura patriarcal como un modelo androcéntrico (dominio de la masculinidad), en que predomina el concepto de *jerarquía de dominación*, que corresponde a sistemas de categorización humana basados en la fuerza o en la amenaza de la fuerza. Opone este tipo de cultura a lo que ella ha llamado un modelo *gilánico*, que no es necesariamente de un predominio femenino o masculino sino de ambos, en que el tipo de jerar-

quía existente es una jerarquía de actualización, es decir un ordenamiento en que cada nivel tiene como función maximizar la actualización de las potencialidades de los otros niveles y del organismo completo. Las conductas violentas aparecen en las jerarquías de dominación cuando los niveles jerárquicos superiores se sienten amenazados y reflejan un intento de mantener el desequilibrio y el control a través de la fuerza. Barudy se refiere a este tipo de cultura como una cultura adultista, en que predominan la visión de los adultos y puede llegar a "cosificar" a los niños, cuando estos desafían el poder de sus mayores. La proposición de Eissler (1987), es propender hacia sistemas sociales basados en la cooperación y en la asociación, más que en el control y la competencia. A un tipo de organización en que el respeto no implique verticalidad y obediencia sino reconocimiento de la dignidad del otro (Maturana, 1987).

Una de las consecuencias del sistema de creencias que circula en la cultura patriarcal ha sido la invisibilización de la violencia. Ravazzolla (1997), llama la atención sobre este hecho en su artículo "No vemos lo que no vemos", en que hace mención a cómo los operadores sociales (educadores, médicos, abogados, psicólogos) no registramos el malestar que produce la visualización de actos de violencia, y por lo tanto no los percibimos y no nos damos cuenta que no los percibimos. Este fenómeno es especialmente grave si se piensa que los operadores sociales son los únicos que están en posición de intervenir para romper el ciclo de la violencia y permitir que las víctimas activen sus recursos para salir de él (ACOG, 1992). Este punto llama la atención sobre la necesidad de trabajar con los profesionales y paraprofesionales que eventualmente están en contacto con víctimas de abuso, a fin de *desanestesarlos* y permitirles registrar los malestares que se relacionan con la violencia.

Aunque el maltrato hacia la mujer y hacia los niños se da en el ámbito privado de la familia es importante ubicarla en un contexto social más amplio cuyas características son reproducidas por el sistema familiar. La cultura patriarcal impone un modelo de dominación basada en el control de los más fuertes sobre los más débiles, en que la violencia física no es sino una de las formas de control, que se ejerce cuando se ve amenazada la autoridad paterna o del jefe del hogar. Este contexto social no sólo permite la violencia en varias formas sino que además las perpetúa en los distintos sistemas de la comunidad, como son el sistema de salud, el sistema edu-

cacional y especialmente en el sistema judicial (Eissler, 1987, Gilligan, Rogers & Tolman, 1991).

Barudy (1999), se refiere a las familias en que se da abuso y violencia como “dictaduras familiares” haciendo mención a la situación de abuso de poder que implica siempre una conducta violenta o abusiva. La base de estos sistemas abusivos es el secreto, el silencio en relación a la situación de abuso, que es la que permite que el sistema se perpetúe sin que terceros puedan intervenir para romper el circuito abusivo. Una de las características de las familias en cuyo interior se produce abuso y maltrato es justamente el aislamiento social en el cual se encuentran. Esta situación de aislamiento conspira contra la posibilidad de abrir el tema del maltrato y por lo tanto interrumpirlo. El papel de los operadores sociales, como por ejemplo, los profesores o los médicos, es justamente el de romper la ley de silencio en relación al abuso y abrir el tema. Los operadores sociales, por estar fuera, son los únicos que están en posición de poder romper ese circuito abusivo, y hablar acerca del abuso y el maltrato es el primer paso para interrumpir los circuitos abusivos.

Cambiar la situación de las víctimas de maltrato, supone el desarrollo de estrategias específicas dirigidas a su protección y apoyo, y también estrategias dirigidas introducir cambios en el sistema social más amplio. Supone la puesta en marcha de acciones destinadas a cambiar los modelos sociales basados en jerarquías de dominación por modelos solidarios de organización social en que las jerarquías sean de actualización de las potencialidades de los distintos niveles de la organización en función de maximizar el desarrollo de todo el sistema (Eisler, 1987). Supone, como lo plantea Maturana (1987), cambiar el tono fundamental de la cultural patriarcal basada en el sometimiento al poder y a la razón por un nuevo modo de relación en la cooperación y el respeto.

Modelo de competencias

En las últimas décadas se ha evolucionado desde los modelos más tradicionales de salud mental, muy ligados a un modelo médico, hacia modelos alternativos que permiten conceptualizar los problemas de las personas no como trastornos mentales sino como problemas psicosociales. Estos modelos, llamados también modelos de Bienestar Psicosocial o Modelos de Competencias (Arón, 1992), proponen un concepto de salud mental que va más allá de la ausencia de enfermedad y que incluye el desarrollo

de las propias potencialidades en una relación de equidad con su ecosistema social.

Estos modelos promueven relaciones de respeto y de cooperación entre los especialistas y quienes presentan los problemas; manejan un supuesto de confianza en los recursos de los individuos y la comunidades para resolver sus propios problemas; enfatizan las intervenciones preventivas en lugar de las curativas, y establecen relaciones de fortalecimiento y asociación con los consultantes y con los miembros de otros equipos de trabajo. Es en el contexto de este modelo alternativo de bienestar psicosocial donde se inserta la metodología de capacitación de profesores y educadores que se propone en este proyecto.

Modelo de redes

Un modelo básico relacionado con lo anterior es el de redes sociales e intervención en red (Dabas, 1993); Tancredi, 1991; Perone et al., 1991; Gottlieb, 1987). Este modelo se refiere tanto a las redes personales de los consultantes como a las redes intersistemas, o intersectoriales.

El trabajo en red permite un intercambio más igualitario y evita mejor el riesgo de control social, en que los “conocimientos del experto lo ponen en una posición de poder, y sin percatarse, está reproduciendo el sistema patriarcal estableciendo relaciones de ayuda verticales. Al trabajar con el tema de maltrato, es fundamental hacerlo con un estilo consistente con la no-violencia, y en ese sentido el modelo de trabajo en red es una forma muy útil para conceptualizar el estilo de relaciones que debiera establecerse al interior de los grupos de trabajo y entre los distintos sectores de la comunidad.

Una definición operacional de red es la de una “malla dentro de la cual se soluciona un problema”. “El trabajo en red es una estrategia vinculatoria, de articulación e intercambio entre instituciones y/o personas que deciden asociar voluntariamente sus esfuerzos, experiencias y conocimientos para el logro de fines comunes” (Perone & Nirenberg, 1991). La idea del trabajo en red está concebida como un mecanismo de desarrollo y cambio social al proponer nuevas formas de relación entre diferentes partes de la estructura social.

Uno de los supuestos básicos de este tipo de trabajo es que la gente tiene que ser activa en su proceso de desarrollo. “Los protagonistas de los programas de prevención son dueños del problema y también de sus soluciones” (Kisil, 1991).

Perone (1991), se refiere al contexto del trabajo en red, como una modalidad que se relaciona tanto con un contexto político social como con un contexto de desarrollo de conocimiento y avance tecnológico. Describe los siguientes factores predisponentes del contexto político social para el trabajo en red:

- los procesos de democratización
- el avance de la participación social
- la descentralización de la administración del Estado
- el mayor énfasis en las acciones intersectoriales
- la creciente dispersión y transitoriedad del poder

En nuestra realidad nacional están dadas las condiciones para implementar trabajos en red y poner en marcha programas de prevención en el tema de abuso y maltrato. El contexto escolar es un lugar privilegiado para poner en marcha estas acciones, sin embargo los actores del sistema escolares no tienen las herramientas concretas necesarias para llevarlas a cabo.

La Violencia en el Contexto Escolar

La violencia es uno de los problemas que más incide en la disminución de la calidad de vida de la comunidad, representando, además de los costos sociales, un importante costo económico para los diversos sectores. La violencia en el contexto escolar refleja los niveles de violencia omnipresente en distintos sectores de la comunidad, incluyendo, la violencia al interior de las familias.

Es importante contextualizar la educación en la perspectiva del entorno social en que los niños y jóvenes están viviendo y proyectándose hacia la sociedad que les tocará vivir y construir. La herencia recibida de la historia de los primeros milenios, está marcada por episodios de violencia, de destrucción y de miedo que hemos sido incapaces de erradicar (Lagarde, 1997).

Everett y Price (1995), en un estudio sobre la percepción de violencia en las escuelas públicas, en los Estados Unidos, identifican entre los factores de riesgo para las conductas violentas, el pertenecer a una red social que acepte la violencia como forma de resolución de problemas.

En la misma dirección Lorió y colaboradores (1998), realizaron un estudio sobre las consecuencias que tiene en los niños y jóvenes el estar expuesto a violencia perversiva, es decir, a la violencia omnipresente del entorno. La violencia, en estos estudios se refiere tanto al acto como a las consecuencias del uso intencional de la fuerza o a la ame-

naza de usarla, para causar intencionalmente daño o muerte a otra persona.

Las consecuencias de la violencia perversiva del entorno se refieren a los efectos sobre la salud y sobre la salud mental que experimentan los individuos que son directamente victimizados por un acto o amenaza de violencia y quienes son víctimas indirectas. Se considera como víctima indirecta a quienes han sido testigos de violencia, a quienes conocen o están relacionados afectivamente con una víctima y por último aquellas personas que son víctimas indirectas por la ansiedad y expectación ansiosa en relación a la ocurrencia de actos violentos que tienen por el solo hecho de vivir en un entorno donde esto ocurre habitualmente.

La violencia comunitaria perversiva, se refiere a la ocurrencia crónica y extendida de actos o amenazas de violencia en un contexto o grupo determinado. Se conceptualiza como una característica del entorno que tiene efectos medibles en la salud y en la salud mental, lo que implica que contamina los contextos, las acciones y las interacciones de por lo menos algunos de sus habitantes. La contaminación se refiere al efecto corrosivo patógeno de la exposición a la violencia que afecta la calidad psicosocial de la vida comunitaria. En los estudios mencionados, la violencia comunitaria perversiva, tiene efectos en la salud general y en la salud mental de quienes estudian, enseñan y trabajan en contextos educacionales.

Una de las consecuencias de estar expuesto a situaciones de violencia permanente en el entorno es lo que se ha llamado la violencia anticipatoria, que se refiere a las respuestas violentas que aparecen como anticipación a las conductas de otros. Se ha comprobado que luego de un evento traumático de exposición a violencia las personas cambian las expectativas que tienen en relación a cuán amenazantes son los otros, esto los lleva a limitar su contacto con otros, y a responder en forma agresiva anticipatoria ante cualquier clave ambigua que interpreten como amenazadora. (Betancourt, 1997).

En general la evidencia indica que la exposición a la violencia es tóxica y contagiosa. Un fenómeno que han observado distintos investigadores, es que en las escuelas que se caracterizan por altos niveles de violencia perversiva o están en barrios con alta exposición a la violencia los estudiantes tienden a responder agresivamente y defensivamente frente a la ambigüedad; los profesores tienden a interpretar los comportamientos y las situaciones ambiguos como amenazas y anticipan respuestas violentas más

que respuestas no violentas. Aparentemente, la exposición a la violencia pervasiva cambia las creencias y expectativas compartidas acerca de cómo uno debe comportarse en la escuela (Lorión e Iscoe, en prensa).

La exposición a la violencia compromete el bienestar de los profesores y de los estudiantes y la forma en que estos se desempeñan en el contexto escolar. Uno de los efectos es el ausentismo, los atrasos, la fatiga y el estrés.

Diversos autores han planteado la necesidad de considerar la violencia como un problema de salud pública con características de epidemia (Lorión et al., 1998; Singer, 1995). Se puede hacer una analogía entre la violencia permanente en el entorno con la presencia de un virus que cuando se expande sin que se le ponga atajo transforma a los ambientes en entornos tóxicos, es decir, con un alto riesgo de contagio para cualquier persona. Cuando la violencia ha adquirido carácter epidémico, ya no hay lugares seguros en la comunidad, aumenta la sensación de vulnerabilidad y sensación de exposición al peligro. Una de las consecuencias de este fenómeno es la desconfianza en relación a otros y la hipervigilancia. También se relaciona con una hipereactividad y tendencia a sobreinterpretar como peligroso o riesgoso cualquier estímulo. Subestimar la letalidad del problema en sus fases iniciales, debido a razones político-económicas, puede equivaler a condenar a una comunidad a un contagio difícil de controlar. Cuando el contagio se expande, el virus contamina la calidad de las interacciones humanas, el sentido de la confianza y la sensación de vulnerabilidad frente a los extraños, e incluso con los seres queridos. Los ambientes normales pierden su calidad de refugio. Todas las personas, y todos los lugares son fuentes potenciales de contaminación.

El contexto escolar como foco para programas de prevención

Las escuelas ofrecen una oportunidad única para la prevención primaria ya que pueden llegar a las poblaciones en riesgo a edades muy tempranas (Arón & Milicic, 1993). Los resultados de las investigaciones en relación al nivel de violencia observada y percibida por los estudiantes indican que muchos colegios ya no pueden ser considerados un lugar seguro para los niños y jóvenes, sino más bien como un lugar en que se perpetúa el miedo y la amenaza (Everett & Price, 1995; Lorión et al., 1998; Cardoso, 1997; Howard & col., 1987; Kearns et al.,

1992). La mayoría de los autores sugieren la importancia de focalizarse en el contexto escolar como un ecosistema ya que los contextos en los que se dan las conductas violentas tienen el potencial de cambiar las conductas indeseables en deseables. Ese es el desafío del próximo milenio.

En esa línea el Ministerio de Educación ha desarrollado su programa de Educación para la Paz y el Ministerio de Salud ha desarrollado el Programa de Escuelas Saludables, que sigue los lineamientos estratégicos para la promoción de la salud que propone la Organización Panamericana para la Salud (Ministerio de Salud-OPS, 1998).

Todos somos víctimas de la violencia: algunos transformándonos en victimarios y otros en víctimas. Algunos de los estudiantes se dejan llevar por la violencia, otros resultan víctimas de ella por pasividad. Es necesario revertir esta situación de tal manera que logremos erradicar la violencia del contexto escolar a través de promover un protagonismo de la educación para la paz. Enseñar a vivir en paz supone que el profesor sea capaz de conectarse con las situaciones de violencia en la que están siendo socializados los niños y desde allí generar un ambiente propicio para una convivencia pacífica. Una convivencia pacífica implica ser capaz de registrar las situaciones violentas, aprender a no exponerse a ella innecesariamente, aprender modos no violentos de resolución de conflictos, y ser capaz de generar espacios y ambientes propicios para una convivencia armónica y solidaria (Arón & Milicic, 1999).

El Programa Propuesto

El sistema escolar formal es un lugar privilegiado desde el cual implementar programas de educación de estrategias no violentas de resolución de conflictos y prevención de malos tratos hacia los niños. El programa propuesto recoge las inquietudes que los profesores han planteado en diversos talleres de capacitación y seminarios de perfeccionamiento (Arón, Undurraga et al., 1997, Arón & Milicic, 1992).

Necesidades reportadas los profesores en relación al tema de la violencia

En el marco de un programa comunitario de intervención en redes realizado por parte del equipo que presenta este proyecto de investigación, se llevaron a cabo acciones de sensibilización y primera capacitación en el tema de violencia con los profesores de las escuelas municipalizadas de la ciudad de San

Bernardo. Ellos plantearon varias inquietudes y tareas pendientes para los futuros equipos de investigación en relación al tema de la violencia y de la capacitación de profesores en estas temáticas (Arón et al., 1997):

1. La necesidad urgente de contar con material de apoyo para trabajar los temas de violencia y abuso con los alumnos, y con los apoderados.
2. La necesidad de contar con herramientas concretas para la detección, primer apoyo y derivación de los niños víctimas de violencia.
3. La necesidad de recibir capacitación en temas como el enfrentamiento de conflictos, y el desarrollo de alternativas no violentas de resolución de conflictos.
4. La necesidad de desarrollar destrezas instrumentales para abordar estos temas con los padres, que pueden ser un factor facilitador u obstaculizador en el abordaje de estos temas con los niños.
5. La necesidad de incluir en los talleres de capacitación en violencia el tema del desgaste profesional de los profesores y el desarrollo de factores protectores frente a este desgaste.

Consideraciones para el diseño e implementación de un programa de prevención de violencia en el contexto escolar

A partir de lo expuesto en las páginas anteriores se plantean por lo menos cuatro consideraciones importantes cuando se trate de implementar un programa de prevención en el tema de violencia en el contexto escolar:

- Debe incluir necesariamente información y desarrollo de destrezas instrumentales a los profesores para la detección, y primer apoyo a las víctimas que necesariamente van a aparecer cuando se abra la discusión sobre el tema. No incluirlo implica incurrir en un problema ético ya provocará una sobrecarga emocional a los docentes frente a la cantidad de casos de víctimas de violencia y maltrato que habitualmente surgen y frente a las cuáles el profesor habitualmente no tiene alternativas de respuesta.
- Debe incluir necesariamente un trabajo personal con los mitos, creencias y con las propias experiencia en relación a la violencia, de los profesores y operadores educacionales. Los cambios de actitud en relación a la violencia y la capacidad de ponerse en el lugar del niño pasan por cambios personales y por contactarse con las expe-

riencias que cada uno de nosotros ha tenido en relación a la violencia.

- Debe incluir necesariamente un trabajo de activación de redes de apoyo al interior de cada establecimiento educacional con la finalidad de amortiguar el impacto emocional que significa enfrentar este tipo de temas para los profesores.
- Debe incluir necesariamente un trabajo de activación de redes comunitarias, especialmente con centros de atención y asesoría jurídica, para realizar una derivación responsable y tranquilizadora de los casos detectados.

Plantear un programa de prevención de violencia, sin las consideraciones anteriores, puede bloquear las iniciativas más creativas de un equipo de expertos, ya que los problemas anteriormente descritos representan una importante barrera de entrada cultural y emocional de este tipo de programas al contexto escolar.

Objetivos del programa

La presente propuesta tecnológica, basada en las consideraciones hasta aquí expuestas, plantea el desarrollo de una metodología para la educación de la no-violencia que incluye el diseño de una metodología de capacitación para profesores en el tema de la no-violencia y la prevención específica de abuso y maltrato, y el diseño de materiales de apoyo para la educación de la no-violencia. A continuación se describen los objetivos de este proyecto.

Objetivos generales

1. Diseño, implementación y evaluación de una metodología para la Educación de la No-violencia dirigida al sistema escolar pre-básico y general básico:
2. Diseño, implementación y evaluación de una metodología para el desarrollo de estrategias no violentas de resolución de conflictos.
3. Diseño, implementación y evaluación de una metodología dirigida al contexto escolar de prevención de violencia, abuso y maltrato.
4. Diseño implementación y evaluación de un diseño para el desarrollo de estrategias de detección, primer apoyo y derivación de niños víctimas de violencia.

Objetivos específicos

De los objetivos generales se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Educación para la resolución no violenta de conflictos.
 - 1.1. Diseño, aplicación y evaluación de una metodología de enseñanza para el desarrollo de estrategias no violentas de resolución de conflictos. Módulos de capacitación dirigidos a profesores.
 - 1.2. Diseño, aplicación y evaluación de manuales de capacitación para profesores.
 - 1.3. Diseño y evaluación de módulos de entrenamiento dirigidos a los estudiantes.
 - 1.4. Diseño y evaluación de material de apoyo escrito y audiovisual.
2. Desarrollo de estrategias de prevención frente a la violencia, maltrato y abuso.
 - 2.1. Diseño, aplicación y evaluación de una metodología dirigida a profesores para la prevención de la violencia y el desarrollo de factores protectores en los alumnos frente a situaciones de maltrato y abuso.
 - 2.2. Diseño, aplicación y evaluación de manuales de capacitación para profesores y educadores.
 - 2.3. Diseño, aplicación y evaluación de módulos para los estudiantes.
 - 2.4. Diseño, aplicación y evaluación de material de apoyo escrito y audiovisual dirigido a los estudiantes.
 - 2.5. Diseño, aplicación y evaluación de material de apoyo escrito y audiovisual dirigido a padres.
3. Desarrollo de estrategias de detección, primer apoyo y derivación a niños víctimas de violencia.
 - 3.1. Diseño, aplicación y evaluación de una metodología dirigida a profesores para el desarrollo de destrezas de detección, primer apoyo y derivación de niños víctimas de violencia.
 - 3.2. Desarrollo de manuales de capacitación para profesores.
4. Diseño y desarrollo de un plan de difusión y transferencia de los resultados.
5. Creación, al finalizar el proyecto, de un ente económico-productivo con la capacidad para seguir desarrollando las metodologías y materiales de apoyo en el área de educación para la no-violencia.

Evaluación del programa

Para la evaluación del programa piloto se utilizará un diseño de metodología mixta, cualitativa y cuantitativa.

Evaluación cualitativa

Consistirá en un estudio de necesidades realizado a través de grupos focales y entrevistas en profundidad y una evaluación de proceso.

La evaluación de proceso, es fundamental para la sistematización de la experiencia de aplicación experimental del Programa propuesto en todas sus complejidades tanto para evaluar su sustentabilidad como para asegurar su replicabilidad. Sus principales objetivos serán:

- Verificar si la información entregada por el Programa ha influido en los principales actores del sistema e indirectamente en la población que ellos atienden.
- Investigar si la posible influencia del programa ha alcanzado otros espacios del sistema.
- Investigar la posible relación del programa con la satisfacción laboral de los actores y en particular con el trabajo de equipo que deben realizar.
- Comparar estos posibles efectos con actores que siendo del sistema no han participado en el programa.
- Evaluación cualitativa del impacto en el corto plazo.

Evaluación cuantitativa

Se utilizará un diseño de evaluación pre y post tratamiento. Se aplicará una batería de evaluación a diseñar, que incluirá mediciones antes y después de aplicado el programa de capacitación, en los siguientes aspectos:

- Estudiantes
 - status sociométrico
 - percepción de riesgo y seguridad,
 - actitudes en relación a la violencia
 - actitudes en relación al enfrentamiento de conflictos
 - rendimiento
- Profesores
 - Nivel de información en relación a los temas de violencia
 - Actitudes en relación a la violencia
 - Percepción del clima social escolar
 - Percepción de niveles de desgaste profesional

Se espera que luego de aplicado el programa, haya una mejoría de la mayoría de los indicadores en la dirección de un mejor nivel de bienestar psicosocial de los distintos actores del contexto escolar, una mejoría en la percepción del clima social escolar y una disminución de los indicadores evidentes de violencia en el contexto escolar.

Impactos esperados

Entre los impactos sociales que se esperan en el mediano y corto plazo como consecuencia de la

puesta en marcha de este programa y su difusión al contexto escolar más allá de los beneficiarios directos, están:

Impactos sociales

1. Mejoramiento del clima social escolar.
2. Mejoramiento de la eficiencia de los profesores debido a:
 - Disminución del tiempo que deben distraer en el abordaje e involucramiento de conflictos y problemas relacionados con violencia al interior de la clases.
 - Mejoramiento de su percepción de autoeficacia en relación al control que tienen de la clase (manejo de destrezas instrumentales para enfrentar este tipo de problemas).
 - Disminución de las fuentes de desgaste profesional ligadas al manejo de conflictos y violencia en la sala de clases.
 - Mejoramiento del nivel de bienestar percibido debido al desarrollo de destrezas de autocuidado y de factores protectores frente al desgaste profesional.
 - Mejoramiento de las condiciones que permiten el desarrollo de su creatividad al no distraer energías en tareas de control y disciplina.
3. Detección temprana, acogida y derivación a centros de atención de los casos de maltrato infantil y abuso sexual infantil.
4. Impacto en la interrupción de los circuitos transgeneracionales de transmisión de la violencia, debido a la detección temprana de problemas.
5. En el mediano y largo plazo, disminución de los casos de maltrato y abuso infantil, al interferir en los circuitos de transmisión transgeneracional de patrones violentos.
6. En el mediano plazo impacto en los niveles de delincuencia juvenil en la medida que disminuye la deserción escolar, se interrumpen los circuitos de repetición de las conductas violentas.
7. En el mediano y largo plazo, disminución en los niveles de violencia observados en la comunidad.
8. Contribución a un cambio cultural en la dirección de la no violencia y la humanización y democratización de la convivencia y las relaciones interpersonales a través de la sensibilización frente al tema y el desarrollo de estrategias concretas de resolución no confrontacional de conflictos.
9. Impacto en la educación de valores mínimos de solidaridad, respeto y no violencia.

10. Contribución a la puesta en circulación de ideas alternativas a la resolución violenta de conflictos.
11. Fortalecimiento de las iniciativas del Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y Ministerio de Justicia en el desarrollo de valores ligados a la no-violencia.
12. En el mediano y largo plazo mejoramiento en la calidad de vida al disminuir los niveles de violencia en la comunidad y mejorar la percepción de seguridad subjetiva en todos los actores sociales.
13. Favorecer la reparación de situaciones de violencia.

Impactos científico tecnológicos:

1. Desarrollo de una metodología de capacitación de profesores en el área de educación para la no violencia que contiene elementos que permiten superar las fuertes barreras de entrada culturales frente al tema y que pueden ser utilizadas con otros profesionales que trabajan con niños y jóvenes, Esta metodología puede ser incorporado como parte de la formación de profesores en las instituciones de educación superior.
2. Desarrollo de materiales educativos, que pueden ser utilizados en el ámbito educativo en sus distintos niveles, en el ámbito de salud y judicial, como apoyo a la formación de profesionales y como material complementario para el trabajo con víctimas y sobrevivientes de maltrato y abuso sexual.
3. Generación de conocimiento científico en relación al fenómeno de la violencia en el contexto escolar, en relación a la implementación de programas de intervención en el contexto escolar a partir de la evaluación de proceso de la implementación del Programa piloto. y en relación a las distintas variables relacionadas con la violencia partir de las evaluaciones pre-post tratamiento que se harán a los distintos actores del contexto escolar.

Referencias

- Acog (American College of Obstetrician and Gynecologist) (1992). Renews domestic violence campaign, calls for changes in medical school curricula. *Journal of the American Medical Association*, 267, 3131-3135.
- Apa (American Psychiatric Association) (1996). *DSM IV. Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales*. Barcelona: Editorial Masson.
- Arón, A. M. (1992). Familia y redes sociales. En V. Gazmuri, P. Hamel & A.M. Arón (Eds.), *Terapia sistémica y contexto so-*

- cial. *Anales Terceras Jornadas Chilenas de Terapia Familiar*. Santiago.
- Arón, A. M. (1992). Un modelo de salud mental en Chile. En F. Lolas, R. Florenzano, G. Gyarmaty & F. Trejo (Eds.), *Ciencias sociales y medicina. Perspectiva Latinoamericana*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Arón, A. M., Undurraga, C., Muñoz, C. & Bravo, M. (1997). *Programa de prevención y apoyo al niño y a la mujer maltratados. Informe final. Proyecto Conicyt, EG95036*. Santiago.
- Arón, A. M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Arón, A. M. & Milicic, N. (1993). *Vivir con otros: Manual de desarrollo de habilidades sociales*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Barudy, J. (1999). *Maltrato infantil. Prevención y reparación*. Santiago: Editorial Galdoc.
- Berman, S. (1997). *Children's social consciousness and the development of social responsibility*. New York: University of New York Press.
- Betancourt, H. (1997). An attribution model of social conflict and violence: From psychological to intergroup phenomena. *Psyche*, 6(2), 3-12.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Buvinic, M., Morrison, A. & Shifter, M. (1999). *La violencia en América Latina y el Caribe. Un marco de referencia para la acción*. Washington: Publicaciones División de Desarrollo Social, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Cardoso, M. A. (1997). El maltrato del niño desde una visión sistémica. *Revista Encuentro. REBLASAM (Red belgo latinoamericana de salud mental)*, (9-10), 13-16.
- CEP-PNUD (1997). *Encuesta sobre seguridad humana*. Santiago: CEP. PNUD.
- Dabas, E. (1993). *La red de redes. Las prácticas de intervención en redes sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Diputación Foral de Alava (1996). De Rapaje o un espacio para hablar. *Folleto pedagógico. Video Forum*. País Vasco: Departamento de Bienestar Social.
- Diputación Foral de Alava (1996). *Los abusos sexuales a menores. ¿Cómo hablar del tema?*. País Vasco: Departamento de Bienestar Social.
- Eissler, R. (1987). *El cáliz y la espada. Nuestra historia, nuestro futuro*. Santiago: Editorial Cuatro Vientos.
- Everett, S. & Price, J. (1995). Students' perception of violence in the public schools: The metlife survey. *Journal of Adolescent Health*, 17, 345-352.
- Fuenzalida, V. (Ed.). (1993). *Televisión infantil y violencia*. Santiago: Ediciones CPU.
- Gold, I. & Roth, R. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout. The professional health solution*. London: The Palmer Press.
- Gottlieb, B. (1987). Social networks and social support: An overview of research, practice and policy implications. *Health Education Quarterly*, 12(1), 5-22.
- Gilligan, C., Rogers, A. & Tolman, D. (1991). *Women, girls & psychotherapy. Reframing resistance*. Nueva York: The Haworth Press, Inc.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Heimann, J. & Recart, C. (1994). Trastornos de conductas en el niño y adolescente. En H. Montenegro, y H. Guajardo (Eds.), *Psiquiatría del niño y del adolescente*. Santiago: Editorial Salvador.
- Howard, E., Howell, B. & Brainard, E. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Bloomington: The Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Kearns, T., Pickering, C. & Twist, J. (1992). *Managing conflict: A practical guide to conflict resolution for educators*. Toronto: Educational Services. OSSTF (Ontario Secondary School Teachers' Federation).
- Keeney, B. (1987). *Estética del cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Kisil, M. (1991). Por qué la Fundación Kellogg apoya los esfuerzos en redes. En *Informe encuentro latinoamericano de proyectos Kellogg de enfermería*. Escuela de Enfermería, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lagarde, M. (1997). Mujeres y hombres, feminidades y masculinidades al final del milenio. En Pineda (Comp.), *Mujer y género: Potencial alternativo para los retos del nuevo milenio*. Nicaragua: Universidad Centroamericana, UCA.
- Larrain, S. (1990). Violencia familiar: Caminos de prevención. En A. M. Daskal & M. C. Ravazzola (Eds.), *El malestar silenciado, la otra salud mental. Ediciones de la Mujer, N°14*. Santiago: Isis Internacional.
- Larrain, S., Vega, J. & Delgado, I. (1997). *Relaciones familiares y maltrato infantil*. Santiago: Unicef, Editorial Cal & Canto.
- Lorenz, K. (1980). *Sobre la agresión*. México: Editorial Siglo XXI.
- Lorió, R., Chort, G. & France, CH. (1998). *The Prince George's County Survey of Youth Experiences with Pervasive Violence*. Ohio: Youth Violence Prevention Team, Prince George's County Department of Health, Prince George's County Council's Commission on Health.
- Lorió, R. & Iscoe, I. (En prensa). Reviewing our science and service as public resources. En R. Lorion, I. Iscoe y DeLeon (Eds.), *Psychology and public policy: A profession's response to public need*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Lucini, F. (1996). *Temas transversales y áreas curriculares. Hacer reforma*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Maturana, H. (1987). Prólogo. En R. Eissler, *El cáliz y la espada. Nuestra historia, nuestro futuro*. Santiago: Editorial Cuatro Vientos.
- Ministerio de Educación (1992). *Ley orgánica constitucional de enseñanza (LOCE). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la Enseñanza General Básica y de la Enseñanza Media*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Justicia (1998). *Orientaciones generales para el funcionamiento de proyectos de reparación de maltrato infantil grave*. Santiago: SENAME. Programa de atención e intervención en maltrato infantil. Ministerio de Justicia.
- Ministerio de Salud (1993). *Políticas y plan nacional de salud mental*. Santiago: División Programas de Salud, Departamento Programa de las Personas, Unidad de Salud Mental.
- Ministerio de Salud (1994). *Orientaciones programáticas en derechos humanos, salud y violencia*. Santiago: Departamento Programa de las personas. Unidad de Salud Mental.
- Ministerio de Salud, OPS. (1998). *Estrategias innovadoras en salud. La reforma programática y financiera chilena*. Santiago: División de salud de las personas.
- Montenegro, H. (1993). Televisión y violencia. En V. Fuenzalida. (Ed.), *Televisión infantil y violencia*. Santiago: Ediciones CPU.
- Perone, N. & Nirenber, O. (1991). El trabajo en red en el área de salud. En *Informe encuentro latinoamericano de proyectos*

- Kellogg de enfermería*. Escuela de Enfermería, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pines, A. (1993). Burnout: An existential perspective. En Schaufeli, Maslach & Marek (Eds.), *Professional burnout. Recent developments in theory and research*. New York: Taylor and Francis.
- PNUD (1998). *Desarrollo humano en Chile. Las paradojas de la modernización*. Santiago: PNUD.
- Ravazzola, C. (1997). *Historias infames: Los malos tratos en las relaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Sernam (1994). Sistematización, fichas de atención individual. *Informe Proyecto Motivos de Consulta a los Cidem Regionales*. (Anexo I). Santiago: Centro de Información de los Derechos de la Mujer, Sernam.
- Singer, M. I., Anglin, T.M., Song, L. & Lunghofer, L. (1995). Adolescent's exposure to violence and associated symptoms of psychological trauma. *Journal of American Medical Association*, 273, 477-482.
- Tancredi, F. (1991). Red de información. En *Informe encuentro latinoamericano de proyectos Kellogg de enfermería*. Escuela de Enfermería, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Unicef (1990). *First call for children: World declaration and plan of action from the world summit for children, Convention on the rights of the child*. New York: Unicef.

