

AUTORÍA, VICTIMIZACIÓN Y PUNICIONES: RELACIONES ASIMÉTRICAS EN LA VIOLENCIA ESCOLAR¹

Rayana Dias de Oliveira*, Adriana Lira**, Candido Alberto Gomes***,
Carlos Ângelo de Meneses Sousa****

*Licenciada en Pedagogía por la Universidad Católica de Brasilia.
rayanadias@ucb.br

Recibido 27 Febrero 2012
Aceptado 15 Marzo 2012

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo identificar la distribución de la autoría, victimización y punición de alumnos por violencia en cinco escuelas públicas de la periferia de Brasilia, Brasil, que ofrecían del quinto al octavo grado de la educación fundamental. La investigación cuantitativa y cualitativa utilizó el análisis documental, la observación directa, la encuesta semiestructurada, los cuestionarios y los grupos focales. Los resultados indicaron que los chicos tienden a practicar más la violencia física, mientras las chicas se inclinan a la violencia simbólica, menos ostensiva. Por esto mismo, las puniciones recaían en particular sobre los chicos. Sin embargo, no se constató diferencias significativas en la victimización por sexo. La edad fue un factor de diferenciación, con el auge de las ocurrencias entre los 13 y 15 años. Asociada íntimamente a la violencia, se verificó el fracaso escolar, indicado por los datos cualitativos y por el desfase edad-grado.

Palabras clave: Violencia escolar, victimización, sanciones escolares, educación secundaria inferior, fracaso escolar.

Introducción

La violencia en la escuela, particularmente aquella entre estudiantes, no se distribuye simétricamente según los diversos grupos de edad, sexo, nivel de escolaridad y otras características. Se pueden detectar cuatro roles básicos: de autores de violencia, de víctimas, de punidos y de testigos. Todos están involucrados y son de alguna forma afectados por el proceso de la violencia. Los autores pueden ser también víctimas, aunque no necesariamente, pero también pueden recibir sanciones escolares por sus actos, cuando detectados y cuando, al criterio de los educadores, merezcan una punición. Si la violencia está sometida a la ley del silencio (Bosacki, 2005) o sino es abiertamente declarada, como la difamación al respecto de la masculinidad de un chico o en relación a la reputación moral de una chica, es más difícil de observar y, por lo tanto, de ser punida. De facto, la violencia simbólica es más susceptible de ser percibida que la violencia física. Investigaciones de (Owens, Schute, Slee, 2005), revelan que la violencia de las estudiantes, en gran parte simbólica, es subestimada en relación a la practicada por los estudiantes del sexo masculino, por la sencilla razón que se reconoce más fácilmente una agresión física en un pasillo que una mala palabra dicha al oído. El sufrimiento puede ser tan intenso o mayor en el primero como en el segundo caso, especialmente porque adolescentes y niños, en su búsqueda de la autonomía, contrapuesta a la heteronomía en relación a los adultos (Owens, Schute, Slee, 2005), tienen la cultura del secreto entre ellos (Coleman, 1963). Ser víctima es también una dolorosa vergüenza, que se oculta de los educadores y de los familiares, como resultado de una tela de miedos, imposiciones y coacciones. Por esto el ostracismo y la indiferencia, algunas de las sanciones más graves distribuidas por el grupo de pares, exponen la/el estudiante a todo tipo de agresión, especialmente las menos visibles o invisibles a

los adultos. En la primera infancia la niña/el niño sola/o en el patio es más vulnerable que los otros (Delalande, 2003). Por esto, donde hay humo, hay fuego: si el test sociométrico revela aislamiento, indiferencia o rechazo de individuos y subgrupos, hay que trabajar por la integración social (Comellas, 2008) porque ésta puede ser la semilla en avanzado proceso de germinación, de la violencia. Muchos son los casos de víctimas que, más o menos tarde, irrumpen en la escuela con notable y sorprendente brutalidad, como han sido los múltiples homicidios cometidos en países de los hemisferios Norte y Sur. No es por acaso que uno de los cuatro pilares de la educación en el siglo XXI es aprender a convivir (Delors *et al.*, 2001). Convivir es aceptar o por lo menos tolerar las diferencias, como expresión de riqueza cultural y no como objeto de uniformización. Por esto, Morin (2010) declaró que la sociodiversidad es tan vital para el mundo como la biodiversidad.

En la Unidad Federativa que abriga la capital federal de Brasil, la violencia escolar también es notable y más frecuente en las áreas donde es mayor el hiato entre las culturas adolescentes y juveniles, como también en abismo entre la capital cultural del currículo escolar y la de los discentes. Como consecuencia, la Fiscalía del Distrito Federal y de los Territorios organizó para un grupo de escuelas más vulnerables, situadas en áreas de periferia urbana y bajo rendimiento domiciliar, un proyecto de seguridad, con la participación de los diversos actores escolares y de la respectiva comunidad. Como participante de la red de esta Cátedra UNESCO, la Fiscalía solicitó una investigación evaluativa de cinco unidades escolares donde el referido proyecto se encontraba en diversas etapas de implementación. Así, profesores y estudiantes de licenciatura y posgrado en educación elaboraron un proyecto no sólo para el objetivo de evaluación, sino también para ampliar los conocimientos sobre la violencia escolar. Como resultado, además del reporte de evaluación, el equipo analizó diversos resultados, originando más de 25 traba-

jos, incluyendo artículos, comunicaciones presentadas a congresos nacionales e internacionales, disertaciones y tesis, enlazando los diversos niveles de formación en las ciencias de la educación.

Como el grado de vulnerabilidad de los grupos es variable, este trabajo se centró en dos aspectos reconocidamente relevantes para la literatura: el sexo y el grupo de edad. Los instrumentos de recolecta de datos fueron elaborados con especial atención a estas características y a los roles del autor, víctima y estudiante punida/o por violencia escolar. La/el autor/a es quien declara haber practicado cierto/s tipo/s de violencia, sea física, simbólica o una incivildad (Debarbieux, 2007). La víctima es la/el estudiante que sufre los diversos tipos de violencia presentados en la recolecta de datos. La/el punida/o es la/el que declara haber sido punida/o, de diferentes modos, por algún tipo de violencia practicada en la escuela.

¿Qué dice la literatura?

Hay que distinguir la violencia de la escuela, en la escuela y en sus alrededores y contra la escuela (Correia y Matos, 2003). La violencia simbólica de la escuela se traduce por la exigencia de capital cultural previo, compatible con sus currículos, lo que conlleva al fracaso escolar (Bourdieu y Passeron, 1970). En esta dimensión, a pesar de los significativos decrecimientos en las últimas décadas, el sistema escolar de Brasil es uno de los más violentos de América Latina, con altas tasas de reprobación, evasión y desfasaje edad-grado. Además, la violencia simbólica y física en la escuela puede ser practicada entre alumnos; entre alumnos y maestros, en los dos sentidos (Ferreira y Gomes, 2009), entre directivos y maestros (violencia organizacional) y entre directivos y alumnos. A final, la violencia contra la escuela se refleja principalmente en el vandalismo, que, según evidencias, se relaciona a la falta de sentido del currículo (Galvão *et al.*, 2010).

Cuanto al acoso, las constataciones de Olweus (1998) indican que los alumnos más jóvenes y más débiles son quienes declararon que había estado más expuestos a la agresión en Noruega. Las víctimas eran predominantemente chicos y su proporción disminuía con la edad y el grado. Cuanto a los agresores, también predominaban los chicos de educación secundaria, aunque la gravedad de los problemas en los centros de educación primaria eran sorprendentemente más graves de lo que se venían asumiendo anteriormente. Carra (2009) también encontró violencia significativa entre pares de la escuela primaria francesa, con predominancia de las niñas como víctimas. Los padrones son similares en otros países, con mayor concentración de agresores de los 13 a los 15 años de edad, mientras las víctimas tenían predominantemente de 10 a los 14 años (Abramovay, 2006; Ficher *et al.*, 2010; Sánchez y Ortega, 2010). En Brasil se estima que alrededor 12% de los alumnos sufrieron acoso simbólico constante de sus colegas en el año anterior (Ficher *et al.*, 2010).

Según investigaciones en Brasil y en Lisboa, Portugal, los grupos de agresores y víctimas son pequeños, con la ocurrencia frecuente de agresores y víctimas recíprocos (Abramovay, 2006; Sebastião, 2009). Las víctimas se concentran entre los 10 y 14 años. Cuanto a los agresores, tienen más frecuentemente entre 14 y 19 años. Siguiendo los estereotipos sexistas, la violencia física predomina entre los chicos, aunque las alumnas parezcan practicarlas cada vez más frecuentemente (Neves y Viana, 2006). Por otro lado, por lo menos una investigación (Canadá, 2009) evidencia que las chicas conquistan chicos para practicar por ellas la violencia física.

Cuanto a las puniciones escolares, éstas atingen más a los chicos (Radojkovic, 2007; Carra, 2009; Gavray, 2010), cuyas prácticas son más visibles que las de las chicas. Las puniciones también aumentan con la edad de los alumnos (Carra, 2009). Sin embargo, Gavray (2010) halló altas correlaciones entre los roles de

agresor como víctima en los dos sexos, por lo que cuestiona el factor de que los chicos sean más punidos. La intimidación y la ley del silencio contribuyen expresivamente para ocultar hechos violentos, que raramente son punidos, a menos que sus proporciones no puedan quedar por mucho tiempo en la penumbra de la jerarquía de dominadores y dominados.

Metodología

La investigación se compone de estudios de casos múltiples, con foco en cinco escuelas de los años finales de la educación fundamental (del sexto al noveno año, o sea, de los 11 a los 14 años de edad, cuando no hay desfase), pero frecuentemente con alumnos con retraso escolar por la reprobación y evasión. El muestreo intencional involucró casos extremos (Patton, 1987), o sea, escuelas consideradas más violentas que las otras de la red, de modo a justificar la participación en el proyecto de la Fiscalía. Por eso, no representan el universo de las unidades escolares de la Unidad de la Federación. Todas las unidades se ubicaban en la periferia de la capital federal de Brasil, Brasilia, lo que significa que estaban en áreas socialmente vulnerables. El Distrito Federal tenía más de 2.5 millones de habitantes, según el Censo de 2010, el segundo producto interno bruto *per capita* del país (45,978 dólares americanos en valor nominal, 2008) y decreciente nivel de concentración de renta (índice de Gini: 0.540 en 2009)², pero aún relativamente alto.

La metodología tuvo carácter cuantitativo y cualitativo, utilizándose como técnicas de recolección de datos la observación, mediante guías apropiados; el análisis documental, también mediante guías, focalizando el proyecto pedagógico escolar, libros de actas de reuniones y de ocurrencias, etcétera; la encuesta semiestructurada individual con directivos, coordinadores, agentes de la policía militar y otras personas de la comunidad educativa; la apli-

cación de cuestionarios a muestreos aleatorios simples a maestros (total de 99) y alumnos, además de grupos focales para discentes (total de 73 participantes). El cuestionario fue respondido por 783 alumnos, siendo el 44.6% del período de la mañana y los 55.4% de la tarde. La jornada escolar mínima dura 4 horas, de tal modo que aún son una escasa minoría los alumnos que estudian en tiempo integral. En cuanto al sexo, el 54.7% de los respondientes eran del sexo femenino y los restantes 45.3% del sexo masculino. El grupo etario predominante fue el de los 13 a 15 años, representando el 63.6%. En el total, el 22.6% de los alumnos, con alto desfase edad/grado, estaba matriculado en clases de aceleración del aprendizaje, que presentaban nivel más alto de violencia.

Las declaraciones de los alumnos en los cuestionarios están sujetas a la omisión, en especial cuanto a la práctica de ciertos tipos de violencia. Por ejemplo, el 22.3% de los alumnos no llenaron la cuestión sobre el uso de arma de fuego en la escuela. La misma proporción fue del 21.7% para la agresión sexual, el 20.3% para el robo o hurto y el 19.0% para la agresión física, que fueron algunos de los porcentajes más altos. En contraste, la abstención sobre las bromas fue del 12.0% y de las peleas, del 16.1%. Esto quiere decir que alrededor de los 157 prefirieron no contestar a estas cuestiones. Por esto, la fluctuación de los datos perdidos fue algunas veces muy importante para por lo menos sospechar de los márgenes para más o para menos, de acuerdo con el grado de sensibilidad de las cuestiones. Esto quiere decir que los datos perdidos también hablan, aunque la interpretación sea vulnerable (McKnight *et al.*, 2007). Es interesante observar que los grupos focales, con su dinámica interactiva, fueron mucho más fértiles para la investigación que los cuestionarios individuales, en especial cuando los adolescentes se certificaron de nuestro dispositivo de seguridad para que ningún adulto de la escuela pudiera tomar conocimiento de las discusiones.

Los datos cuantitativos fueron procesados por medio del *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, mientras los datos cualitativos fueron sometidos a la técnica de análisis de contenido (Bardin, 2004).

¿Quiénes practicaban la violencia?

Más del 60% de los alumnos se declararon no practicantes recientes de ningún tipo de violencia contra los pares, maestros, directivos y contra el patrimonio escolar, esto es, vandalismo. Aunque los datos parezcan sobrestimados, quiere decir, el porcentaje real sería menor, se puede en principio considerar algunas investigaciones que detectan un reducido número de practicantes usuales de la violencia, pero que envenenan el clima escolar, de modo que los colegas se declaren incomodados por sus propios colegas (véase Abramovay, 2006).

Tabla 1 -Alumnos que declararon haber practicado actos de violencia en la escuela- % sobre el total de respuestas.

Actos de violencia				
	Si	No	Sin resp.	Total
Bromas de mal gusto	26.8	61.2	12	100
Peleas	20.4	63.5	16.1	100
Agresiones verbales	19.9	63.7	16.4	100
<i>Graffiti</i>	8.6	71.3	20.1	100
Agresiones físicas	8.4	72.6	19.0	100
Amenazas	7.7	75.7	16.6	100
Robo o hurto	4.8	74.9	20.3	100
Uso de alcohol	4.6	74.5	20.9	100

Discriminación por etnia/ género	3.9	75.5	20.6	100
Vandalismo	3.8	75.4	20.8	100
Agresiones sexuales	2.8	75.5	21.7	100
Uso de armas de fuego	1.8	75.9	22.3	100
Uso de armas blancas	1.9	76.4	21.7	100
Depredación	1.8	74.6	22.4	100
Uso de drogas ilegales	1.7	77.2	21.1	100

Fuente: Investigación empírica.

Observación: Se enmarcaron los números más altos de cada columna.

Cuanto a la violencia “masculina” y “femenina”, la tabla 1 apunta que los porcentajes más altos fueron declarados por los chicos, en particular cuanto a la utilización de drogas ilegales, de armas de fuego, peleas y agresiones físicas en general, consideradas y muchas veces toleradas como expresiones típicas de la masculinidad, respuestas que son a la propia presión de los pares de ambos los sexos en el sentido de la exclusión de los grupos y a la no aceptación como novio o mismo como *free*.

Para un grupo significativo de chicas la transgresión y la violencia constituyen atracción erótica de alto grado en relación a los chicos que son disputados por ellas. Siguen las participaciones en el robo, el hurto, las agresiones sexuales (que incluyen además de la violación) el vandalismo y el uso de armas blancas. Por su lado, las chicas declararon la práctica del *graffiti*, del vandalismo y de las armas blancas, que frecuentemente son improvisadas y visan a herir y a desfigurar sus colegas. Estos datos pueden tener un sesgo mayor de subvaluación por la subsistencia de los modelos tradicionales de femineidad, que declinan cada vez más. Los resultados sugieren que la violencia femenina era dirigida más al patrimonio de la escuela que a las personas y que, cuando mirada

a las personas, la violencia más frecuente era simbólica (amenazas, discriminación, bromas y agresiones verbales en general), en lugar de física.

Tabla 2 –Alumnos que declararon haber practicado actos de violencia por tipo según el sexo- % de respuestas afirmativas según los casos válidos.

Actos de violencia	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Bromas de mal gusto	43.3	56.7	100
Amenazas	47.4	52.6	100
Agresiones verbales	40	60	100
Agresiones físicas	27	73	100
Robo o hurto	46.8	53.2	100
Peleas	22.7	77.3	100
Agresiones sexuales	43.4	56.7	100
Discriminación por etnia/género	40	60	100
Vandalismo	52.8	47.2	100
Uso de alcohol	30.8	69.2	100
Uso de drogas ilegales	20	80	100
Uso de armas blancas	52.2	47.8	100
Uso de armas de fuego	21.4	78.6	100
Depredación	51.5	48.5	100
<i>Graffiti</i>	54.6	45.4	100

Fuente: Investigación empírica.

Cuanto a la edad, a pesar del carácter de nuestra muestra, de escuelas violentas, se verifica que el grupo etario de los 13 a los 15 años, quiere decir, en los primeros y decisivos años de la adolescencia, es el que más frecuentemente declaró practicar violencia, con destaque para el uso de armas blancas, las amenazas, el con-

sumo de drogas ilegales, el vandalismo y las agresiones sexuales. El grupo de los 10 a los 12 años es mucho más moderado en la práctica de la violencia, siendo muchas de ellas simbólicas, pero no menos nocivas. Hay que destacar el uso precoz del alcohol, que abre las puertas para otras drogas por él potenciadas, así como la práctica del *graffiti*, aparentando una necesidad de expresión derivada de la ascendente subjetividad. Cuanto al grupo de los 16 años y más, claramente un grupo atingido por el fracaso escolar, el porcentaje es descendente, después de la aguda crisis de los 13 a los 15 años. Las prácticas más frecuentes fueron el uso de armas de fuego, el vandalismo, la agresión física y el uso de drogas ilegales frecuentemente con bebidas alcohólicas. Muchas veces estos cuatro ingredientes hacen parte de complejos culturales masculinos (véase, por ejemplo, Waiselfisz, 1998; Minayo *et al.*, 1999). El uso del alcohol, asociado a la agresión física y a la insuficiencia del control de armas de fuego (Ramos, 2011) lleva a una alta tasa de mortalidad juvenil, predominantemente masculina, afro descendiente y de periferias urbanas. La utilización de las armas de fuego puede o no estar combinada a la actividad criminal, como una suerte de “instrumento de trabajo”, en actividades de alto riesgo, como el tráfico al por menor de drogas ilegales, que puede ser la única alternativa, en situación de pobreza, para pagar sus deudas generadas por el consumo personal de las mismas drogas.

Tabla 3 -Alumnos que declararon haber practicado acto de violencia en la escuela según la edad - % de respuestas afirmativas sobre las respuestas.

Actos de violencia	Edad (en años)			
	10-12 años	13-15 años	16 y más	Total
Bromas de mal gusto	25	61.7	11.7	100
Amenazas	14.9	74.1	10.4	100

Agresiones verbales	20	69.2	10.8	100
Agresiones físicas	13.5	70.3	16.2	100
Robo o hurto	22.8	67.1	10.1	100
Peleas	22.7	63.7	13.6	100
Agresiones sexuales	16.7	70	10	100
Discriminación por etnia/ género	30	56.7	13.3	100
Vandalismo	16.7	61.1	22.2	100
Uso de alcohol	15.4	69.2	15.4	100
Uso de drogas ilegales	6.7	73.3	20	100
Uso de armas de fuego	14.3	50	35.7	100
Uso de armas blancas	17.4	78.3	4.3	100
Depredación	16.9	70.8	12.3	100
<i>Graffiti</i>	23.5	67	8.9	100

Fuente: Investigación empírica.

En caso que fuera representada gráficamente la tabla 3, generaría una curva parabólica, que en términos generales confirma la literatura cuanto al ápice crítico de la adolescencia (Olweus, 1998; Abramovay, 2006; Sebastião, 2009). La distribución de los datos perdidos sugiere mismo una subvaluación de la práctica de violencia por el grupo de los 13 a los 15 años, porque su incidencia fue más alta que la de los demás grupos etarios.

A pesar del desfase en relación a la edad, por motivo ya mencionado, la tabla 4 presenta los resultados según el grado en que los alumnos estaban matriculados. Los porcentajes más elevados se encuentran en las clases de aceleración del aprendizaje, que reúnen, en programas especiales, los más desfasados. El uso de drogas ilegales, incluso, en esta edad, el alcohol; el uso de armas de fuego; las agresiones físicas y los actos de vandalismo lide-

raron la práctica de violencia, lo que fue confirmado por educadores y alumnos en los datos cualitativos. Esto sugiere que el nivel de la violencia escolar es como una variable *proxy* del fracaso escolar y de la exclusión social, o sea, una suerte de sinónimo, como en otras partes del mundo (véase Debarbieux, 2007). El último grado de la educación fundamental es lo que presenta menor frecuencia de la práctica de violencia. Probablemente por ser entonces el término de la escolaridad compulsoria, la incidencia del fracaso escolar, mensurada por la reprobación y evasión, tendía a ser la más baja del país. La frecuencia más alta se refería a violencias simbólicas y por la práctica del *graffiti*. Del quinto al séptimo grado la incidencia de violencia declarada es semejante, pero con el incremento del uso de armas y de drogas ilegales. Es interesante señalar que el quinto grado corresponde a una ruptura de los currículos: antes con solamente un maestro por clase y un abordaje globalizado, los adolescentes y preadolescentes se someten a un difícil ritual de pasaje, que es la fragmentación curricular por asignaturas y la formación de un clima de clase menos afectivo y más orientado a la racionalidad. Las estadísticas nacionales indican coherentemente alta incidencia de reprobación y abandono. Los datos cualitativos de esta investigación ratificaron estas tendencias nacionales y sus motivos.

Tabla 4 –Alumnos que declararon haber practicado actos de violencia en la escuela según el grado frecuentado- % de respuestas afirmativas sobre las respuestas válidas.

Actos de violencia	Grados					
	5°	6°	7°	8°	Aceleración	Total
Bromas de mal gusto	25	28.3	15	3.3	28.4	100
Amenazas	18.8	12.3	20.1	21.4	27.4	100
Agresiones verbales	16.9	27.7	16.9	12.3	26.2	100

Agresiones físicas	24.3	10.8	24.3	0	40.6	100
Robo o hurto	27.8	20.3	15.2	8.2	28.5	100
Peleas	22.7	18.2	22.7	0	36.4	100
Agresiones sexuales	20	23.3	16.7	10	30	100
Discriminación por etnia/género	23.3	20	20	13.3	23.4	100
Vandalismo	22.2	13.9	16.7	8.3	38.9	100
Uso de alcohol	15.4	23.1	15.3	0	46.2	100
Uso de drogas ilegales	6.6	20	26.7	0	46.7	100
Uso de armas de fuego	7.1	28.6	21.4	0	42.9	100
Uso de armas blancas	8.7	17.4	43.5	8.7	21.7	100
Depredación	24.2	16.7	25.8	9.1	24.2	100
<i>Graffiti</i>	23.5	17.0	21.6	17.3	20.6	100

Fuente: Investigación empírica.

¿Quiénes eran las víctimas?

Además de los datos cualitativos, los cuestionarios para los alumnos utilizaron una escala de tipo Likert para detectar la victimización. Como en el caso de la práctica de la violencia, la victimización también presenta un posible sesgo, porque muchas veces la víctima tiene vergüenza de su condición y por lo menos se siente en parte culpable. Este es el posible motivo para la categoría intermedia, no concordar ni discordar, acrecido del porcentaje relativamente alto de datos perdidos. En este último caso, la ausencia de declaración incide sobre algunas de las más graves categorías, como el uso de armas y de drogas ilegales y las violencias sexuales, frecuentemente sometidas a la ley del silencio, de acuerdo con los

datos cualitativos. La mayor incidencia de la victimización, en particular en violencias físicas y simbólicas, como las amenazas, las agresiones verbales y físicas, las bromas, las peleas y las discriminaciones por etnia y género. La proporción de víctimas fue del 61.5% de los alumnos y la de los practicantes del 26.8% números absolutos indican una cantidad mayor de víctimas que de practicantes de violencia. Sea por sesgo de los datos de práctica de violencia o no, esto sugiere que un sólo agresor puede establecer un área de influencia que involucra más de una víctima.

La tabla 4 informa los números de los alumnos que sufrieron violencia. Véase que la investigación no se contentó en indagar qué tipos de violencias cada uno presencié, lo que saturaría el número de episodios y comportamientos, pero indagó por la autoría y la victimización. El primer dato importante es la elevada proporción de respuestas nulas o en blanco, en particular para los tipos de violencia más graves, que potencialmente afectan a los alumnos e inspiran miedo, como el uso de alcohol y otras drogas ilegales y el porte de armas. Bastaba la visión de las infracciones para infundir inseguridad en el ambiente que debería ser rigurosamente protegido, la escuela. Por supuesto, había invitaciones y hasta convocatorias a integrar los círculos de usuarios. Las violencias sexuales, de confesión vergonzosa para ambos los sexos, también alcanzó alto porcentaje. Una de las violencias reportadas fue sacar fotos y hacer cortas películas de alumnas desnudas en los baños para futuro chantaje o quizá para venta en el mercado pedopornográfico. La suma de los datos perdidos con la categoría “ni concordancia ni discordancia” se queda alrededor de los 30%, coincidentemente con porcentajes bajos para los tipos de violencia arriba mencionados, que alcanzaron alta proporción de datos perdidos. Cuanto a la concordancia sobresalen las violencias simbólicas, las agresiones físicas y las peleas.

Tabla 4 –Alumnos que se declararon víctimas de violencia en la escuela por tipo de acto- % sobre el total de casos válidos.

Actos de violencia	De acuerdo	Ni concordan ni discordan	Discordan	Sin respuesta	Total
Amenazas	50.9	10.3	28.3	10.5	100
Agresiones verbales	42.6	10.2	27.8	19.4	100
Agresiones físicas	44.1	8.7	27.9	19.3	100
Robo o hurto	39.9	9	31.8	19.3	100
Peleas	41.3	9.2	28.4	20.8	100
Agresiones sexuales	38.3	9.3	29.2	23.2	100
Discriminación por etnia/género	40.2	10.9	27.3	21.6	100
Acción de pandillas	38.7	10	26.3	25.0	100
Bromas de mal gusto	45.7	10.3	25.2	18.9	100
Uso de alcohol	38.6	9.6	29.3	22.5	100
Uso de drogas ilegales	38.8	8.1	29.9	23.2	100
Porte de armas blancas	38.6	7.8	29.9	23.7	100
Porte de armas de fuego	38.4	7.8	29.5	24.3	100

Fuente: Investigación empírica.

Por su lado, en el total de las declaradas víctimas predominaron las chicas, con el 54.7% de las respuestas válidas, mientras los restantes 45.3% fueron de chicos. La tabla 5 demuestra que la elevada

abstención total de respuestas fue más alta para los chicos, probablemente por ser para ellos más humillante confesar la victimización, según las tradiciones patriarcales y machistas. En general, las diferencias significativas de victimización de ambos los sexos son pequeñas. Las alumnas sufrieron más frecuentemente violencias simbólicas, pero también de la acción de pandillas, que pueden estar relacionadas a robos, hurtos y agresiones sexuales. Así, las chicas, por su menor fuerza física, eran víctimas preferenciales de estos grupos, predominantemente masculinos, pero también en baja proporción femeninos. Las armas blancas alcanzaron elevada participación para los dos sexos, como si casi todos y todas las tuviesen visto y se consideraron amenazadas/os. Cuanto a los alumnos, también se declararon sometidos a violencia simbólica, en especial a la acción de pandillas. Es importante aclarar que, con la escolarización casi universal, las pandillas tienden a formarse fuera de la escuela, pero la frecuentan y actúan a favor de sus objetivos. El gregarismo adolescente potencia la fuerza simbólica y física de estos grupos desviantes, que muchas veces creaban una jerarquía de miedo e intimidación, resguardando sus líderes, mientras sus subordinados enfrentaban abiertamente las peleas. En este sentido, el camino para la escuela era muy vulnerable, pero también las escuelas eran invadidas por las pandillas. El robo y la venganza grupal contra individuos o grupos menores eran los objetivos más constantes de ataque. Con esto, la supervivencia de los alumnos dependía antes del aprendizaje del currículo de la calle que del currículo escolar. La propia vida biológica y social tornaba mucho más importante el aprendizaje en la atribución de adolescente que la de alumno. Ante estas opciones, si la escuela requería el capital cultural que los discentes no tenían, era claramente mejor fracasar en la evaluación escolar, lo que también despertaba rabia y resentimientos contra la institución (Dubet, 2002).

Las escasas diferencias de victimización entre discentes de ambos los sexos pueden reforzar las investigaciones que constatan la elevada correlación entre ser autor y ser víctima, sin diferencias expresivas de victimización por sexo (Gavray, 2010). Por otro lado, contrarían otras investigaciones en que las chicas se declararon más frecuentemente ser víctimas de violencia (Olweus, 1998; Carrá, 2009), como también investigaciones en Brasil, que revelaron los chicos más constantemente como víctimas (Abramovay, 2006; Malta, 2010; Ficher *et al.*, 2010). Lo mismo se verificó en Portugal (Sebastião, 2009).

Tabla 5 –Alumnos que se declararon víctimas de violencia en la escuela según el sexo- % sobre el total de casos válidos.

Actos de violencia	Sexo femenino				Sexo masculino			
	Concordan	No conc. ni discordan	Discordan	Total	Concordan	No conc. ni ddisc.	Discordan	Total
Amenazas	54.5	10	35.5	100	54.3	13.2	32.5	100
Agresiones verbales	54.5	10	35.5	100	54.3	13.2	32.5	100
Agresiones verbales e física	50.9	10.8	38.3	100	47.8	11.7	40.5	100
Robo o hurto	56	10.9	33.1	100	48.3	12.7	39	100
Peleas	53.6	11.8	34.6	100	45.1	12.5	42.4	100
Agresiones sexuales	54.5	13.1	32.4	100	47.5	15	37.5	100
Discriminación por etnia/género	57	11.6	31.4	100	45	15.6	39.4	100
Acción de pandillas	59.4	12.8	27.8	100	52.2	12.7	35.1	100

Bromas de mal gusto	53.6	11.8	34.6	100	45.5	13.1	41.4	100
Uso de alcohol	54.5	9.7	35.8	100	45.7	11.7	42.6	100
Uso de drogas ilegales	54.3	8.9	36.8	100	46.1	12	41.9	100
Porte de armas blancas	98.1	1.9	0	100	98.8	0	1.2	100
Porte de armas de fuego	54	9.6	36.4	100	46.1	11.1	42.8	100

Fuente: Investigación empírica.

Los grupos de edad presentan niveles declarados de victimización casi homogéneos. Ni los más jóvenes, por supuesto más vulnerables por su menor fuerza física, ni los mayores, supuestamente más fuertes en poder físico y simbólico, sufrieron menos violencia. Las pequeñas diferencias cuantitativas no nos autorizan a considerar la predominancia de algunos tipos por edad, excepto quizá la reducción de la discriminación por etnia y género, de las bromas o de la acción de *pandillas*. Una vez más las armas blancas tenían un rol muy preocupante que se necesita investigar.

Tabla 6 – Alumnos que se declararon víctimas por acto de violencia según la edad – % sobre el total de respuestas válidas.

Actos de violencia	Edad (en años)		
	10-12 años	13-15	16 y más
Amenazas	53.2	53.1	50
Agresiones verbales	53.0	54.8	53.5
Agresiones verbales/físicas	51.0	49.3	46.5
Robo o hurto	51.8	53	47.5

Peleas	49	49.8	50
Agresiones sexuales	51.5	51	51.1
Discriminación por etnia/género	55.6	51	41
Acción de pandillas	58.9	56.2	48.8
Bromas de mal gusto	51.4	49.4	39
Uso de alcohol	51.1	50.6	46.1
Uso de drogas ilegales	50.4	50.7	48.8
Porte de armas de fuego	50.3	50.2	50
Porte de armas blancas	100	98.9	100

Fuente: Investigación empírica.

Observación: La pregunta permitía respuestas múltiples.

La victimización según el grado (tabla 7), coherentemente con la edad, también no presentó grandes diferencias. Sin embargo, las clases de aceleración tuvieron incidencia mayor de víctimas de agresiones físicas, discriminación y uso de drogas ilegales (incluso el alcohol para los menores de 18 años de edad) en las instalaciones de las escuelas. El octavo grado, antes comentado, presenta porcentajes un poco más bajos, mientras el séptimo grado, después de las clases de aceleración, alcanzan mayor proporción de víctimas declaradas.

Tabla 7 –Alumnos que se declararon víctimas por tipo de violencia según el grado– % sobre total de respuestas válidas.

Actos de violencia	Grados					
	5°	6°	7°	8°	Aceleración	Total %
Amenazas	17.5	24.2	24.4	15.4	18.6	100
Agresiones verbales	16.4	16.7	23.6	15.9	27.5	100
Agresiones verbales/ físicas	16.4	20.3	24.4	19.7	19.3	100
Robo o hurto	18.2	20.9	25.9	17,3	17.9	100

Peleas	12.7	15.8	34.4	15.7	21.6	100
Agresiones sexuales	16.2	17.1	27.9	18.5	20.4	100
Discriminación por etnia/ género	17.4	16.9	27.3	15.4	23.2	100
Acción de pandillas	17	19.4	23.8	23.4	16.6	100
Bromas de mal gusto	13.3	21.3	28.1	15.7	21.7	100
Uso de alcohol	20.9	23.1	23.1	10	23.1	100
Uso de drogas ilegales	18.3	18.8	31.1	10.3	21.6	100
Porte de armas de fuego	16.3	18.9	33.2	12.5	19.2	100
Porte de armas blancas	26.9	16.9	15.4	14.6	26.2	100

Fuente: Investigación empírica.

Observación: La pregunta permitía respuestas múltiples.

¿Quiénes eran los punidos?

La claridad y consistencia de las normas y su aplicación por la escuela son fundamentales para no instalarse una situación de anomía (Durkheim, 1963; Sebastião, 2009), ni de injusticia, que minan la autoridad y el orden social de la institución. Sin embargo, las puniciones de las escuelas públicas se revelan débiles, burocráticas, rutinarias y repetitivas, de acuerdo con las investigaciones emprendidas por esta Cátedra UNESCO (Galvão *et al.*, 2010). Su reiteración y progresiva pérdida de efecto y de sentido llevó los investigadores a compararlas con el jabón de tocador: cuanto más usado, más se desgasta. El liderazgo carismático de maestros y directivos alcanza notoriamente más y mejores efectos que el liderazgo burocrático (Dubet y Martuccelli, 1996; Gomes y Lira, 2010).

La tabla 8 revela en primer lugar algunas puniciones disciplinarias discutibles, como la pérdida de puntos referentes a la evaluación cognitiva, que es muy grave en situaciones de escaso éxito escolar. Ser encaminado de vuelta a su casa antes del térmi-

no de las actividades lectivas, así como quedarse después del fin de las clases son medidas irresponsables: los alumnos necesitan moverse en grupos de y para la escuela porque solos son más vulnerables a las pandillas. Además, si un alumno en su minoridad jurídica sale de la institución oficial antes del encerramiento de las actividades, más comúnmente sin el conocimiento de sus padres o responsables, puede involucrarse en actividades inadecuadas o ilegales en el tiempo de ocio. La escuela, en términos legales, será responsable por lo que ocurra, pero como es muy rara la punición de la escuela, por fuerza de la debilidad institucional, la práctica persiste. Cuanto a la transferencia para otra escuela, tiene la ventaja de cambiar de ambiente social, pero tiene el inconveniente de los mecanismos informales de selección de escuelas, que las dividen en bien amadas y mal amadas. Sino hay un “intercambio” entre directivos (te envió un alumno problema y tú me envías otro), se forman o fortalecen las escuelas mal amadas o, más precisamente, temidas por su falta de orden y la concentración de alumnos que tienen dificultad de respetar las normas. Es por lo menos dudoso el cambio de conducta de los alumnos y su buen éxito escolar.

La distribución de los alumnos punidos según el sexo revela que las principales diferencias se refieren a la conducción al directivo, a la expulsión del salón de clase, la advertencia escrita y la privación del recreo, el cambio de clase y de escuela, todas sanciones más aplicadas a los chicos que a las chicas. Igualmente, se verifica una diferencia en relación a los delitos cometidos, situaciones de abandono y maltrato: los chicos son más frecuentemente encaminados al Consejo de Tutela, un órgano del Poder Ejecutivo encargado de acciones educativas, sociales y otras, al orden de la Justicia, relativas a los niños y adolescentes, involucrando las familias y en ciertos casos la comunidad. Cuanto al reporte a la policía, se constata la casi paridad de sexo, lo que corresponde al fenómeno más amplio de la creciente participación femenina en la criminalidad,

más frecuentemente al servicio de un novio, esposo o compañero en actividades menos violentas, como el tráfico minorista de drogas.

Cuanto a las chicas, las escuelas confían más en la eficacia de llamar sus responsables a una reunión. También es menos frecuente encaminar la chica a la casa antes del término de las clases, porque ella evidentemente es aún más vulnerable que un chico sólo, en especial por el riesgo de abuso sexual, incluso violación. Dos pesos, dos medidas, como se concluye. El cambio de clase y de escuela es también mucho más raro para las chicas porque la indisciplina y la transgresión son más típicas del sexo masculino. Ellos tienen más dificultad de ajustarse al orden social de la escuela y a los requerimientos de evaluación, al contrario, su rebelión es muchas veces una forma de afirmación indispensable para los grupos de que participan. Sino lo hacen, se quedan víctimas de la homofobia. Aunque las evaluaciones nacionales no indiquen la nítida superioridad de rendimiento intelectual de las chicas, excepto en la lengua nacional, los alumnos se integran más a la cultura del riesgo, del desafío, de la inconformidad y de la iniciativa (Gomes, 2005). Por su turno, las niñas son aún las que más se ajustan a las normas, a un cuerpo docente predominantemente femenino y a la concentración intelectual. Es verdad que nuevas femineidades se desarrollan, como sugiere la repartición casi paritaria de sexo en el encaminamiento a la policía, pero las chicas practican menos violencia, sus comportamientos violentos son más simbólicos que físicos y, por eso, son menos visibles. Por eso, son bien menos punidas que los chicos.

Tabla 8 –Alumnos que declararon haber recibido punición por tipo según el sexo- % sobre las respuestas válidas.

Tipos de puniciones	Sexo		
	Femenino	Masculino	Total

Encaminamiento al directivo	42	58	100
Pérdida de puntos en la evaluación de rendimiento	35.3	64.7	100
Expulsión del salón de clase	42	58	100
Advertencia escrita	35.3	64.7	100
Mensaje dirigida a los padres/responsables	41.3	58.7	100
Convocación de los padres/responsables	51.5	48.5	100
Privación del recreo	32.5	67.5	100
Hacer ejercicios adicionales	47.4	52.6	100
Suspensión de clase por uno o más días	44.6	55.4	100
Prorrogación del día en la escuela	39.2	60.8	100
Encaminamiento inmediato a la casa	15	85	100
Cambio de clase	33.3	66.7	100
Encaminamiento al Consejo de Tutela	23.8	76.2	100
Encaminamiento a la policía	47.2	52.8	100
Cambio compulsorio de escuela	22.7	77.3	100

Fuente: Investigación empírica.

La relación entre la práctica de la violencia y la punición es visible en la tabla 9. El grupo de edad de los 13 a los 15 años es también el que sufre puniciones con más frecuencia. Las especies de puniciones también varían según la edad: para los más jóvenes, con relaciones más fuertes con la familia, predomina el encaminamiento al directivo, la convocación de los padres o responsables y la comunicación por escrito con estos últimos. Pocos, en términos absolutos y relativos, cambian de clase o menos aún de escuela. Sin embargo, la proporción de los que son encaminados a la policía y al Consejo de Tutela no es despreciable.

El grupo de los 13 a 15 años representa en promedio más de dos tercios de los punidos, con todo el repertorio de punicio-

nes disponibles, incluyendo la transferencia de escuela y la terrible pérdida de puntos en la evaluación de su rendimiento. Por último, el grupo de 16 años y más reúne los porcentajes más bajos en relación al total de los que se declararon punidos. La advertencia por escrito, la vuelta a la casa y el encaminamiento al Consejo de Tutela fueron las providencias más frecuentes.

Tabla 9 –Alumnos que declararon haber recibido punición por tipo según la edad- % sobre las respuestas válidas.

Tipos de puniciones	Edad (en años)			
	10-12	13-15	16 y más más	Total
Encaminamiento al directivo	31.9	58.1	9.2	100
Pérdida de puntos en la evaluación de rendimiento	10.6	75.3	14.1	100
Expulsión del salón de clase	17.5	72.5	9.7	100
Advertencia escrita	14.7	64.7	20.6	100
Mensaje dirigida a los padres/responsables	20	69.4	10.6	100
Convocación de los padres/responsables	30.4	58.8	10.4	100
Privación del recreo	20.5	66.3	12	100
Hacer ejercicios adicionales	20.4	70	9.3	100
Suspensión de clase por uno o más días	19.8	69.8	9.9	100
Prorrogación del día en la escuela	16.7	69.6	12.7	100
Encaminamiento inmediato a la casa	10	60	30	100
Cambio de clase	20	62.2	17.8	100
Encaminamiento al Consejo de Tutela	23.8	47.6	28.6	100
Encaminamiento a la policía	23.6	63.4	13	100
Cambio compulsorio de escuela	9.1	72.7	18.2	100

Fuente: Investigación empírica.

Observación: La pregunta permitía respuestas múltiples.

Por último, las variaciones cuanto al grado indican una vez más que las clases de aceleración del aprendizaje y las del quinto grado eran las más críticas (tabla 10). Una vez más las discontinuidades curriculares y el fracaso escolar se presentan asociados a la práctica de violencia y indisciplina por los alumnos. Las puniciones proporcionalmente más graves recayeron sobre los alumnos con más alto desfase edad-grado, en las clases de aceleración. Los alumnos del quinto grado recibieron puniciones más livianas, pero fueron relativamente elevadas las proporciones de transferencias para otro establecimiento y de encaminamiento a la autoridad policial.

Debe recordarse que la mayoría de los alumnos del quinto grado no tenían la edad recomendada de 11 años, pero acumulaban un retraso de períodos anteriores. Esto significa que, además de los abruptos cambios curriculares, muchos de ellos se encuentran en la “edad crítica” de la adolescencia, cuando es más difícil aceptar el orden escolar. A partir del quinto grado, la frecuencia y la gravedad de las puniciones tienden a disminuir, llegando al nivel mínimo en el octavo grado.

Tabla 10 –Alumnos que declararon haber recibido punición por tipo según el grado- % sobre los casos válidos.

Tipos de puniciones	Grados					
	5°	6°	7°	8°	Aceleración	Total
Encaminamiento al directivo	25.2	23.5	20.2	5	261	100
Pérdida de puntos en la evaluación de rendimiento	22.4	16.5	12.9	5.8	42.4	100
Expulsión del salón de clase	24.9	16.4	15.6	10.4	32.7	100
Advertencia escrita	20.6	14.7	8.8	11.8	44.1	100
Mensaje dirigida a los padres/responsables	26.3	22.5	15.0	4.9	31.3	100

Convocación de los padres/ responsables	25	22.7	17.3	10.8	24.2	100
Privación del recreo	24.1	22.9	20.5	8.4	24.1	100
Hacer ejercicios adicionales	20.7	19.3	24.5	14.4	21.1	100
Suspensión de uno o más días de clase	20.3	20.7	18.9	14	26.1	100
Prorrogación del día en la escuela	26.5	17.6	18.6	5.9	31.4	100
Encaminamiento inmediato a la casa	15	20	5	10	50	100
Cambio de clase	31.1	13.3	8.9	4,4	42.3	100
Encaminamiento al Consejo de Tutela	19	28.6	14.3	4,8	33.3	100
Encaminamiento a la policía	23	18.6	19.3	9.3	29.8	100
Cambio compulsorio de escuela	22.7	18.2	18.2	4.5	36.4	100

Fuente: Investigación empírica.

Conclusión

Los resultados de esta investigación, considerando sus limitaciones, en líneas generales confirman la literatura cuanto a la asimetría de la incidencia de práctica de violencia, de la victimización y de las punitivas. Los chicos practican violencias físicas, más visibles, con mayor frecuencia y son más sancionados por esto. Las chicas son autoras predominantemente de violencias simbólicas y son menos sancionadas. En compensación, las chicas tienden a ser un poco más vulnerables a los actores de la violencia. Cuanto a la edad, se destacó un período crítico, entre los 13 y 15 años, antes y después del cual la práctica, la victimización y la punición son menores. Por último, cuanto mayor el fracaso escolar, aquí representado por el desfase edad-grado, mayores la práctica, la victimización y la punición por violencia.

Tales variaciones, algunas veces una tendencia de moderada a flaca, implican formas diferentes de tratamiento de la violencia escolar y, consecuentemente, la necesidad de que los educadores piensen en grupos diferenciados y no solamente en individuos. Lo que más resalta es el estado precario de los puentes entre los establecimientos educativos y sus discentes. Las dificultades de comunicación contribuyen para generar un hiato entre la cultura escolar y las culturas adolescentes y entre la cultura escolar y la situación de exclusión social de parte de los discentes. Sin abrir mano de sus finalidades, prescritas por la Constitución y la Ley, los currículos dejaban de explorar innúmeras vías para mejor comunicarse y llegar a sus objetivos. Éste casi abismo daba a la violencia las caras del fracaso escolar y de las desventajas socioeconómicas, contribuyendo, por su circularidad acumulativa, a situaciones de riesgo de los alumnos en el presente y en el futuro. Éstos son procesos capaces de contribuir expresivamente para la perpetuación de la exclusión escolar y social, con sus contenidos de violencia. La impropiedad de las sanciones escolares.

Además, en este diálogo precario entre las dos extremidades de los puentes se miran dos desconocidos: educadores y alumnos. En el laberinto de la recíproca incomprensión, los adolescentes se recogen a sus cápsulas grupales, que son los reductos de sus subjetividades, de la conquista de su autonomía y de la superación de la heteronomía en relación a los adultos. La impropiedad de las sanciones escolares salta a los ojos, manteniendo un equilibrio frágil, pero generando al mismo tiempo efectos colaterales nocivos. Esta “inestabilidad estable” en gran parte resulta del desconocimiento mutuo y de nubes que filtran la luz. ¿Por qué cierto grupo de edad practica y sufre comportamientos violentos? ¿Cuál es (o cuáles son) la naturaleza de la adolescencia? ¿Cuáles son las características de sus crisis? ¿Hay realmente una cultura juvenil? ¿Cuáles son los lugares de los adolescentes en los contextos fami-

liar, escolar, de pares y otros? (Véase, por ejemplo, Quentel, 2004; Breviglieri, 2007; Lahire, 2007; Groppo, 2009). ¿Es la adolescencia una etapa regida por el tiempo rumbo a una madurez, mejor que ella, similar a la noción neoevolucionista del progreso social? ¿Es la adolescencia, especialmente en estos principios del siglo XXI y en las diferentes latitudes, una etapa preparatoria y/o un periodo que se vive en sí mismo? Éstas son algunas cuestiones que corresponde a la academia tomar como objetos de reflexión y que es el tema de uno de los proyectos de esta Cátedra UNESCO.

**Profesora asociada (MSc.) de la Universidad Universidad Católica de Brasilia y secretaria ejecutiva de la Cátedra UNESCO referida.
adrianalira@ucb.br

***Profesor Catedrático del Programa de Posgrado en Educación y fundador de la Cátedra UNESCO mencionada.
clgomes@terra.com.br

****Profesor Asociado del Programa de Posgrado en Educación y investigador asociado de la Cátedra UNESCO mencionada.
cangelo@ucb.br

Bibliografía

- Abramovay, Miriam. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília, Unesco, Observatório de Violências nas Escolas. Brasil: Universidade Católica de Brasília.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona Edições.
- Bosacki, Sandra L. (2005). *The culture of classroom silence*, New York: Peter Lang.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Breviglieri, Marc. (2007). L'arc expérientiel de l'adolescence: esquivé, combine, embrouille, carapace et étincelle. *Éducation et*

- Sociétés: Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation, (19): 99-113.
- Canada. Public Health Agency. (2009). *Aggressive girls: overview paper*.
- Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire: l'expérience des élèves et des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Coleman, James Samuel. (1963). *The adolescent society: the social life of the teenager and its impact on education*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Comellas, María Jesús. (2008). La violencia a las escuelas: ¿por qué un cambio de enfoque? *Revista de Psicopedagogía*, 25(78): 255-263.
- Correia, José Alberto y Matos, Manuel. (Orgs.). (2003). *Violência e violências da e na escola*. Porto: Afrontamento/Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Debarbieux, Eric. (2007). *Violence à l'école: un défi mondial?* Paris: Armand Colin.
- Delalande, Julie. (2003). *Culture enfantine et règles de vie*. Jeux et enjeux de la cour de récréation. *Terrain*, pp. 3-13.
- Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*, São Paulo: Cortez.
- Dubet, François. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris: Éds. Du Seuil.
- y Martuccelli, Danilo. (1996). *À l'école: sociologie de la expérience scolaire*. Paris: Éds. Du Seuil.
- Durkheim, Émile. (1963). *As regras do método sociológico*. 3 ed. São Paulo: Nacional.
- Ferreira, Suely Soares y Gomes, Candido Alberto. (2009). O círculo vicioso das violências nas escolas: o que o professor não deve fazer. *Revista de Ciências da Educação*, 11 (21): 77-105.
- Ficher, Rosa Maria et al. (2010). *Bullying escolar no Brasil: relatório final*. São Paulo: Cets/Fia.
- Galvão, Afonso et al. (2010). Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 18(68): 425-442, Jul./Sep.

- Gavray, Claire. (2010). Stéréotypes sexuels et proximité à la violence dans le cadre scolaire. *Raisons, Comparaisons, Éducatons: la Revue Française d'Éducation Comparée*, Paris, (6): 39-74.
- Gomes, Candido Alberto. (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. São Paulo: E.P.U.
- y Lira, Adriana. (2010). Aprender a convivir: cómo las escuelas hacen la diferencia. *Revista Internacional Magisterio*, (44): 40-45.
- Grosso, L. A. (2009). O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis. *Estudos de Sociologia*, 14 (26): 37-50.
- Lahire, Bernard. (2007). Infancia y adolescência: de los tempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, (16): 21-38.
- Lima, Diogo Acioli. (2010). *Dores de ser adolescente: relação de dominação e violência entre estudantes*. 148 f. Dissertação (Mestrado). Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Malta, Deborah Carvalho *et al.* (2010). *Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2009, Ciência e Saúde Coletiva*, (15): 3065-3076, Suplemento 2.
- McKnight, Patrick E. *et al.* (2007). *Missing data: a gentle introduction*. New York: The Guilford Press.
- Minayo de Souza, M. C. *et al.* (1999). *Fala, galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Garamond.
- Morin, Edgar. (2010). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: Unesco.
- Neves, Paulo y Viana, Claudia. (2006). Violência escolar e relações de gênero: sobre a invisibilidade das meninas. Bomfim, Maria do Carmo Alves; Matos, Kelma Socorro Lopes (Orgs.). *Juventudes, cultura de paz e violência na escola*. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, pp.149-164.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

- Owens, Laurence, Shute, Rosalyn y Slee, Philip. (2005). "In the eye of the beholder...": girls', boys' and teachers' perceptions of boys' aggressions to girls. *International Education Journal*, 5(5): 142-151.
- Patton, Michael Quinn. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Quentel, Jean-Claude. (2004). L'adolescence et ses fondements anthropologiques, *Comprendre*, (5): 25-41.
- Radojkovic, Katarina. (2007). *School violence and gender: perceptions of pupils and school staff in one school in Belgrade/Serbia*. 59 f. Dissertación (Maestría Internacional en Ciencia del Servicio Social)–Departamento de Servicio Social, Universidad de Gotemburgo.
- Ramos, S. *et al.* (2011). Vulnerabilidade e violência. En Gomes, Candido Alberto. (Org.) (2011). *Juventudes: possibilidades e limites*. Brasília: Unesco, Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, pp.45-78.
- Sánchez, Virginia y Ortega, Rosario. (2010). El estudio científico del fenómeno *bullying*. En Ortega, Rosario (Org.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza, pp. 55-80.
- Sebastião, João. (2009). Violência na escola: uma questão sociológica. *Revista Interações*. (13): 35-62.
- Waiselfisz, Julio Jacobo. (Coord.). (1998). *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. São Paulo, Cortez.

Notas

¹ Proyecto de investigación de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad de la Universidad Católica de Brasilia, Brasil.

² Fuentes de los datos originales: IBGE y CODEPLAN. El nivel máximo de desigualdad del índice de Gini es 1,000 y el mínimo es 0,000.