



Revista de Estudios Sociales

ISSN: 0123-885X

res@uniandes.edu.co

Universidad de Los Andes

Colombia

Chaux, Enrique

Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños[as] y adolescentes en Bogotá

Revista de Estudios Sociales, núm. 12, junio, 2002, pp. 43-53

Universidad de Los Andes

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501205>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

BUSCANDO PISTAS PARA PREVENIR LA VIOLENCIA URBANA EN COLOMBIA: CONFLICTOS Y AGRESIÓN ENTRE NIÑOS(AS) Y ADOLESCENTES DE BOGOTÁ

Enrique Chau*

Resumen

La mayor parte de la violencia colombiana no tiene relación directa con el conflicto armado; sin embargo, la violencia interpersonal ha recibido mucho menos atención académica que la violencia política. Este artículo resume los resultados de un estudio reciente sobre conflictos entre niños(as) y adolescentes que viven en condiciones socio-económicas difíciles en Bogotá. Por medio de entrevistas a 56 estudiantes (entre 8.0 y 14.2 años), se recogieron y analizaron 128 historias de conflictos recientes entre amigos(as) o compañeros(as). Los resultados indican que el nivel de agresión, y, en especial, de agresión física es mucho más alto que lo encontrado en estudios similares realizados en países desarrollados. Aunque muchos participantes podían pensar en alternativas pacíficas y constructivas para manejar sus conflictos, casi ninguno las utilizó en situaciones reales. Se propone que el papel que juegan los(as) terceros(as), las fuertes emociones durante los conflictos, la falta de entrenamiento y práctica, y el querer quedar bien durante la entrevista son posibles explicaciones de esta distancia entre pensamientos y acciones. Se discuten diversas implicaciones de los resultados del estudio para la evaluación de la convivencia y para el desarrollo de intervenciones efectivas en la prevención de la violencia por medio de la educación.

Palabras clave

Agresión, violencia, conflictos, resolución de conflictos, niños(as), preadolescentes, adolescentes, educación, prevención de la violencia, relaciones de pares, Bogotá, Colombia

Abstract

Although most of the violence in Colombia does not have a direct relation with the armed conflict, interpersonal violence has received much less

* Doctor en Educación, Harvard University; Master en Educación, Harvard University; Master en Sistemas Cognitivos y Neuronales, Boston University; Físico, Universidad de los Andes; Ingeniero Industrial, Universidad de los Andes. Profesor e investigador Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE y Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes. echaux@uniandes.edu.co

La investigación en la que se basa este artículo fue posible gracias a la financiación del Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología "Francisco José de Caldas" - COLCIENCIAS, el fondo FES-Harvard, la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard y su Office of International Education. Agradezco también la invaluable colaboración de Cecilia María Vélez y Amparo Ardila de la Secretaría de Educación de Bogotá, de las directivas, docentes, orientadoras y estudiantes de los Centros Educativos Distritales El Codito y Horizontes, y de Michael Nakkula, Robert Selman, Steven Brion-Meisels, Tracy Collins, Sue Motulsky, Ellen Pruyne, Claudia Pineda, Julián Gómez y Angelika Rettberg.

attention from the academic community than political violence. This article summarizes a recent study about peer conflicts among children and adolescents who live in difficult socio-economic conditions in Bogotá. During interviews, 56 students (ages 8.0 – 14.0), 128 stories of recent conflicts with friends and acquaintances were collected and analyzed. Results indicate that the level of aggression, and physical aggression in particular, was much higher than what has been found in similar studies conducted in developed countries. Although many participants could think of peaceful and constructive alternatives to deal with their conflicts, almost none of them used them in real-life situations. The role played by third parties, the strong emotions felt during the conflicts, the lack of training and practice, and social-desirability issues are proposed as possible explanations for this distance between thoughts and actions related to conflicts. Different implications of the results of the study for assessing peaceful coexistence, and for the development of effective interventions for the prevention of violence by means of education are discussed.

Key words

Aggression, violence, conflicts, conflict resolution, children, preadolescents, adolescents, education, violence prevention, peer relations, Bogotá, Colombia

Introducción

La mayor parte de la violencia colombiana ocurre por fuera del enfrentamiento político. Algunos estimativos indican que menos del 20% de los homicidios ocurren en combate o tienen una motivación política clara¹. No obstante, la mayoría de estudios académicos sobre violencia colombiana se han concentrado en el nivel macro, en particular en el conflicto entre guerrilla, paramilitares, y las fuerzas armadas. Algunos investigadores como Mauricio Rubio² se han basado en la correlación geográfica entre presencia de grupos armados y niveles de violencia para argumentar que la violencia en el nivel micro tiene sus orígenes en la violencia entre grupos armados. La evidencia empírica parece respaldar esta relación. Sin embargo, no es claro que el fin de la violencia a nivel macro conduzca a la eliminación o reducción de la violencia a nivel interpersonal. Ejemplos recientes como los procesos de paz en El Salvador y Guatemala han mostrado que la violencia interpersonal puede continuar, o incluso puede aumentar, aún cuando la violencia entre grupos armados termina. Parece ser que el vivir en medio de un conflicto armado favorece el desarrollo de comportamientos violentos, y este efecto puede perdurar mucho tiempo después de finalizado el conflicto armado. Por estas razones, es crucial

1 S. Franco, *El quinto: No matar*, Bogotá, Tercer Mundo – IEPRI, 1999.

2 Mauricio Rubio, *Crimen e impunidad: Precisiones sobre la violencia*, Tercer Mundo Editores – CEDE, 1999.

complementar los trabajos actuales que pretenden entender y reducir la violencia entre grupos armados a nivel macro con un gran esfuerzo por comprender y disminuir la violencia interpersonal a nivel micro.

La investigación resumida aquí se basa en el supuesto de que la violencia interpersonal en Colombia podrá disminuir en el futuro, si las nuevas generaciones aprenden maneras pacíficas de manejar sus conflictos. El estudio busca comprender los conflictos interpersonales a las que se enfrentan cotidianamente niños(as) que viven en condiciones socioeconómicas difíciles en Bogotá. Este conocimiento sugiere maneras con las que la educación puede contribuir ahora mismo a fomentar en ellos formas pacíficas de manejar estos conflictos, a pesar del contexto social violento en el que viven.

El estudio

¿Cómo fue realizado el estudio?

Este estudio está basado en 128 historias de conflictos interpersonales que recolecté durante entrevistas con 56 niños(as) y adolescentes en Bogotá. Los participantes tenían entre 8 y 14 años de edad. Todos eran estudiantes de escuelas públicas, y vivían en barrios de estrato 1 y con altos índices de violencia. Durante las entrevistas, les pedí que me narraran disputas recientes que hubieran tenido con amigos(as) o conocidos(as) de su misma edad, o algunas que ellos hubieran observado entre compañeros(as). Mientras narraban las historias, les hice preguntas que intentaban esclarecer la secuencia de los eventos, e identificar sus conductas y emociones durante y después de los hechos. También les hice preguntas sobre quiénes estaban alrededor y cómo estos terceros respondieron ante la situación. Analicé cada historia en términos de los asuntos que la motivaron, las estrategias que usaron para manejarlas, las emociones que sentían durante las diferentes etapas de los conflictos, lo que sucedía con las relaciones después de estos, y el rol que jugaban los(as) terceros(as)³.

3 Los resultados completos se encuentran en: Enrique Chau, "Peer conflicts in a violent environment: Strategies, emotions, and reconciliations in conflicts among Colombian children and early adolescents" en Chau, E., *Peer conflicts in a violent environment: Strategies, emotions, reconciliations, and third parties in conflicts among Colombian children and early adolescents*, Tesis doctoral sin publicar, Harvard University, Cambridge, Massachusetts, 2001a, págs. 9-45; y Enrique Chau, "The role of third parties in conflicts among Colombian children and young adolescents" en Chau, E., *Peer conflicts in a violent environment: Strategies, emotions, reconciliations, and third parties in conflicts among Colombian children and early adolescents*, Tesis doctoral sin publicar, Harvard University, Cambridge, Massachusetts, 2001b, págs. 46-78.

Agresión y otras respuestas al conflicto

En la teoría de resolución de conflictos es usual agrupar en cuatro las distintas formas de manejarlos: 1) Evitar a las personas con quienes se tiene el conflicto, 2) imponer los objetivos propios sin mostrar consideración por la relación con la persona con quien se tiene el conflicto, 3) ceder por medio de la renuncia a los objetivos propios para no afectar la relación, o 4) buscar acuerdos que favorezcan los intereses propios sin afectar negativamente la relación con el/la otro(a)⁴. Varios estudios realizados en otras partes del mundo han encontrado que la mayoría de los(as) niños(as) a finales de la infancia y comienzos de la adolescencia, si no han recibido entrenamiento en resolución de conflictos, responden a estos con sus pares (amigos(as) o compañeros(as)) de las primeras dos maneras, ya sea evitando a las otras personas, o imponiendo sus objetivos sin tener en cuenta cómo al hacerlo puedan estar afectando negativamente sus relaciones⁵. Mi estudio arrojó los mismos resultados⁶.

a gran diferencia se observa al mirar más detalladamente la forma en que imponen sus objetivos (figura 2). En particular, los(as) niños(as) y adolescentes en mi estudio usaron agresión física (tal como pegar, patear, empujar, cachetear, tirar piedras) en el 35% de sus conflictos recientes. Esta es una cifra de agresión muy alta, considerando que la gran mayoría de los conflictos ocurrieron en la semana previa a la entrevista. Es decir que en promedio aproximadamente uno de cada tres estudiantes en estos colegios tiene una pelea física cada semana. En particular, esta frecuencia en agresión física es mucho más alta que aquella encontrada en otros estudios similares realizados con niños(as) y adolescentes de clase media de los Estados Unidos⁷. Y aunque la agresión

4 R. R. Blake y J. S. Mouton, *The managerial grid*. Houston, Gulf Publications, 1964; D. W. Johnson, R. T. Johnson, B. Dudley, M. Ward y D. Magnuson, "The impact of peer mediation training on the management of school and home conflicts" en *American Educational Research Journal*, No. 32, 1995, págs. 829-844; M. A. Rahim, "A measure of styles of handling interpersonal conflict" en *Academy of Management Journal*, No. 26, 1983, págs. 368-376; K. W. Thomas, y R. H. Kilmann, *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. Tuxedo, NY, XICOM, 1974.

5 D. W. Johnson, y R. T. Johnson, "Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research" en *Review of Educational Research*, No. 66, 1996, págs. 459-506; B. C. Murphy, y N. Eisenberg, "Provoked by a peer: Children's anger-related responses and their relations to social functioning" en *Merrill-Palmer Quarterly*, No. 42, 1996, págs. 103-124.

6 45% y 82% de los conflictos, respectivamente; ver figura 1.

7 Entre 5% y 15% de conflictos recientes. C. J. Hobart, *Conflict in the close relationships of preadolescents and adolescents*, Tesis doctoral sin publicar, Wayne State University, Detroit, Michigan, 1990; D. W. Johnson et al., 1995, op. cit.; B. C. Murphy y N. Eisenberg, 1996, op. cit.; M. Raffaelli, "Young adolescents' conflicts with siblings and friends" en *Journal of Youth and Adolescence*, No. 26, 1997, págs. 539-558.

Figura 1. Estrategias usadas en conflictos recientes contra alternativas mencionadas en situaciones hipotéticas de conflicto

Participantes mencionaron frecuentemente que podrían buscar acuerdos, pero casi nunca lo hicieron en situaciones reales.

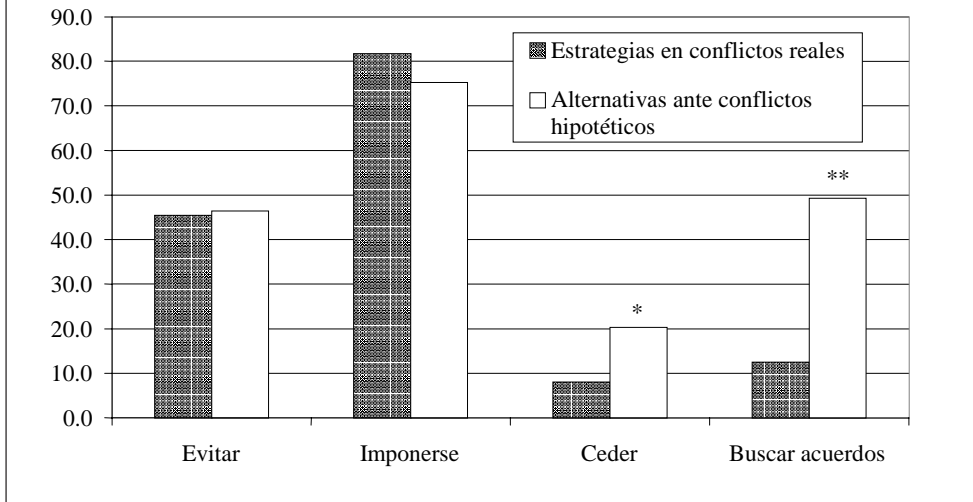
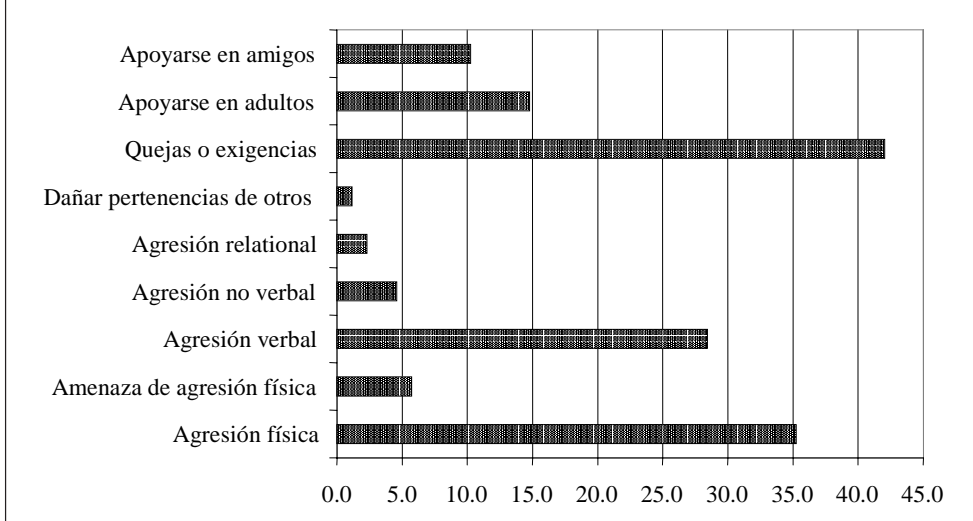


Figura 2. Estrategias impositivas en detalle

La distribución es típica en estas edades, excepto porque la agresión física es mucho menos común en otros contextos (menos del 15%).



física fue mucho más común entre niños (50%) que entre niñas (22%), la cifra para ambos géneros es mucho más alta que aquella encontrada previamente en estudios similares realizados en otros contextos⁸.

En resumen, los(as) niños(as) que participaron en este estudio se diferencian de niños(as) en otros contextos no por tener comportamientos más egoístas durante los conflictos, sino por las estrategias agresivas que usan para imponer sus intereses.

Pensamiento contra acción: Lo que dicen que harían contra lo que hicieron durante sus conflictos

Después de contar cada historia, le pedí a cada participante que pensara en todas las distintas estrategias que podría implementar en caso de que el mismo conflicto volviera a ocurrir. Cerca de la mitad de los participantes mencionaron alternativas que reflejaban preocupación tanto por conseguir sus objetivos como por preservar sus relaciones, tales como ofrecer o buscar explicaciones, buscar acuerdos, o dialogar (ver figura 1). Además, estas alternativas fueron las más comúnmente seleccionadas cuando les pedí que escogieran las que preferían entre todas las que mencionaron. Sin embargo, rara vez usaron este tipo de soluciones en conflictos reales. Parece ser, entonces, que mientras estos(as) niños(as) y adolescentes son capaces de pensar en maneras constructivas de manejar conflictos, hay una distancia sustancial entre su pensamiento y su comportamiento.

¿A qué se debe la distancia entre pensamientos y comportamiento frente a los conflictos?

Varias razones podrían explicar por qué los(as) niños(as) en este estudio hicieron algo diferente durante sus conflictos de lo que me dijeron que podrían hacer o preferirían hacer en futuras ocasiones. Primero, es posible que hubieran querido proyectar ante mí, como adulto-entrevistador, una imagen positiva de sí mismos, de acuerdo con lo que se imaginaban que yo valoraba o quería escuchar. Proyectar una imagen que no corresponde necesariamente a la realidad seguramente es más difícil al describir detalladamente sus acciones en

situaciones recientes que al mencionar lo que podrían hacer en situaciones futuras. En ese sentido, es más confiable la información cuando se basa en la descripción detallada de comportamientos recientes, que cuando se refiere a situaciones hipotéticas.

Segundo, los participantes dijeron que durante los conflictos sentían emociones fuertes, especialmente rabia. Diversos estudios han documentado cómo las emociones influyen en las decisiones y la conducta⁹. Es posible que durante las entrevistas, los(as) niños(as) y adolescentes puedan pensar con relativa calma en posibles comportamientos que les gustaría emplear. Pero durante los conflictos, sus emociones fuertes los podrían halar en otra dirección. La rabia, en particular, si no es manejada constructivamente, puede llevar fácilmente hacia la agresión. Un niño de trece años de edad lo resumió claramente: «Yo no pensé, yo reaccioné. Yo cogí la piedra y se la tiré».

Otra posible razón del por qué de la distancia entre sus acciones y lo que dicen que preferían hacer es el papel que juegan quienes están alrededor durante los conflictos. En más del 70% de los casos había terceros que jugaban un papel activo. Usualmente, esos terceros eran compañeros(as) que apoyaban un lado ya sea aconsejando, haciendo barra, instigando, o involucrándose directamente en los conflictos del lado de una de las partes. Puede ser difícil resistir esta presión social hacia el escalamiento de estos conflictos. Finalmente, buscar un diálogo o un acuerdo en medio de una discusión acalorada es muy difícil, inclusive para adultos. Los(as) niños(as) reciben frecuentemente el mensaje transmitido por las escuelas, sus familias, o por los medios de comunicación, según el cual el diálogo es la mejor manera de manejar los conflictos con otros. Su respuesta ante preguntas hipotéticas refleja que pueden haber asimilado este mensaje. Sin embargo, aunque crean sinceramente en este mensaje, es poco probable que puedan ser capaces de manejar las cosas realmente, de esta manera, si no han recibido suficiente entrenamiento y apoyo sobre cómo hacerlo. Las habilidades para manejar conflictos de una manera pacífica y constructiva necesitan consolidarse con mucha práctica antes de que puedan ser usadas en la vida real. Mensajes y discusiones sobre la importancia de dialogar, si no vienen acompañados de desarrollo de habilidades y de oportunidades para practicar

8 Los niños y las niñas también se diferenciaron en los asuntos de los que se trataban sus conflictos. Mientras los conflictos entre niñas se trataban principalmente de aspectos de sus relaciones tales como descuido de compromisos de amistad, celos, chismes, o exclusión del grupo de amigas, los conflictos entre niños eran principalmente sobre maltrato, empujones, burlas y otras formas de abuso físico y psicológico. Ver Enrique Chaux, 2001a, op.cit..

9 A. Damasio, *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*, New York, Putnam, 1994; N.H. Frijda, "The laws of emotion" en *American Psychologist*, No. 43, 1988, págs. 349-358; D. Goleman, *Emotional intelligence*, New York, Bantam Books, 1995; J. E. LeDoux, *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York, Simon & Schuster, 1996.

estas habilidades, no parecen lograr el tránsito del pensamiento a la acción.

Más sobre los terceros

La gran mayoría de los(as) niños(as) que entrevisté dijeron que, como terceros en disputas entre compañeros, quisieran intervenir para desescalarlos. Sin embargo, lo más común es que instigaran o se involucraran apoyando un lado, contribuyendo no sólo a escalar los conflictos, sino también a proveer un contexto social que legitima el uso de la agresión¹⁰. Por otro lado, los(as) profesores(as), padres o madres sólo se enteraron del 18% y 14% de los conflictos, respectivamente. Es decir que la gran mayoría de estos conflictos ocurren sin que los adultos se enteren. En los casos en que sí se enteraron, usualmente intervinieron buscando desescalarlos, pero usaron medios autoritarios tales como regaños o sanciones que generalmente no favorecen la reflexión ni el desarrollo de habilidades interpersonales (los padres y las madres también se involucraban, siempre del lado de sus propios hijos). En casi ningún caso, los terceros presentes, niños(as) o adultos(as), promovieron acuerdos por medio de mediaciones (el proceso por el cual terceros neutrales facilitan que las partes lleguen ellas mismas a un acuerdo). Esto hace suponer que las técnicas de mediación serían muy útiles, tanto para que los adultos puedan responder de maneras más constructivas a los conflictos entre niños(as), como para que los mismos niños(as) puedan responder más constructivamente ante las peleas entre sus propios amigos(as) o compañeros(as).

Como lo mencioné anteriormente, las emociones intensas asociadas con estos conflictos pueden hacer que sea difícil llevar a la práctica habilidades cognitivas, tales como la capacidad para generar diversas alternativas de solución, que facilitarían una respuesta constructiva. Por esta razón, puede resultar muy alentador uno de los aspectos observados en esta investigación: los terceros se involucran emocionalmente mucho menos en los conflictos que las mismas partes afectadas. El 40% de los participantes en el estudio declararon sentirse bien o normal durante los conflictos entre otros, mientras que prácticamente ninguno dijo que se sentía bien o normal durante sus propios conflictos. Esto sugiere que puede resultar más fácil para terceros que para las partes del conflicto aplicar, en situaciones reales, sus habilidades

cognitivas en resolución de conflictos. Por esta razón, los terceros pueden estar en una posición privilegiada para influir constructivamente¹¹. Los terceros podrían ser actores cruciales en el fomento de la paz aprendiendo a mediar conflictos, interviniendo para que estos desescalen, o por lo menos no interviniendo de maneras que legitimen la agresión o que contribuyan al escalamiento. Los programas más comunes en resolución de conflictos pueden estar exigiendo mucho de las personas involucradas en ellos, pero muy poco de los terceros.

Reconciliaciones después de los conflictos... ¿podrían aumentar?

Una buena parte de los conflictos (43%) fueron seguidos por reconciliaciones, es decir, por acercamientos amistosos posteriores entre las partes enfrentadas. La mayoría ocurrieron en el mismo día (41%) o al día siguiente al hecho (27%). Dos tipos de reconciliaciones predominaron. Por un lado, algunas reconciliaciones fueron explícitas, con disculpas, apretón de manos, regalo de objetos como reparación, o discusión amistosa entre las partes sobre el asunto del conflicto. Estas reconciliaciones explícitas fueron comunes tanto entre niños como entre niñas. Por otro lado, otras reconciliaciones fueron implícitas, es decir, acercamientos amistosos entre las partes en los que no hubo mención de lo sucedido, ni disculpas, ni reparaciones. Un niño de trece años, por ejemplo, me contó: «Yo estaba sentado ahí y él llegó y empezó a decirme algo sobre [otra amiga que no estaba involucrada en el asunto]. Así fue como nos volvimos amigos otra vez». Las reconciliaciones implícitas ocurrieron casi exclusivamente entre niños. Esto parece indicar que mientras los niños pueden reconciliarse sin arreglar explícitamente el conflicto, las niñas necesitan una discusión, disculpa o reparación para volver a ser amigas. Finalmente, unas pocas reconciliaciones fueron promovidas por otros compañeros o adultos que no estaban involucrados.

Las reconciliaciones fueron más frecuentes después de conflictos entre amigos(as) que después de los sucedidos entre conocidos(as), lo que refleja la necesidad por reparar daños causados en las relaciones cercanas. Sin embargo, un porcentaje importante (35%) de los conflictos entre amigos(as) no habían sido seguidos por reconciliaciones, por lo menos hasta el momento de la entrevista. En otras

10 R. S. Atlas y D. J. Pepler, "Observations of bullying in the classroom", en *Journal of Educational Research*, No. 92, 1998, págs. 86-99.

11 Ver también los argumentos de W. Ury, *Alcanzar la paz: Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*. México, Paidós, 2000.

palabras, aproximadamente una tercera parte de los entrevistados tenían relaciones cercanas afectadas, en ese momento, por conflictos recientes. Esto indica que una buena parte de las amistades se pone en riesgo frecuentemente por desavenencias que ni son manejadas constructivamente cuando ocurren, ni vienen seguidas de perdones, reparaciones o reconciliaciones.

Frans de Waal, quizás el primatólogo más importante de la actualidad, ha insistido en que las agresiones no deben ser consideradas aisladamente. Deben ser miradas como parte de una dinámica conflictos ? agresión ? separación ? reconciliaciones¹². Si no se presentan las reconciliaciones, este ciclo no se completa y las relaciones van a ser afectadas indefinidamente. Parece fundamental, entonces, entender qué puede estar impidiendo o favoreciendo la ocurrencia de reconciliaciones, para poder entender cómo fomentarlas. Las emociones, de nuevo, parecen jugar un papel crucial en la ocurrencia o no de reconciliaciones. Durante el conflicto, la rabia fue la emoción más común entre las partes. Sin embargo, después de ocurrido, la rabia disminuyó y otras emociones como la tristeza aumentaron. Sentirse triste y solo debido al conflicto puede motivar a los niños(as) a usar conductas conciliatorias, algo que es difícil de hacer cuando se siente una rabia intensa. Por otro lado, el hecho de que un importante porcentaje de niños(as) no busquen la reconciliación a pesar de sentirse mal por estar perdiendo sus amistades sugiere que otras emociones, como por ejemplo el orgullo, o creencias como de que la otra persona debe ser quien tome la iniciativa, pueden estar obstaculizando la ocurrencia de reconciliaciones. Una niña de doce años, por ejemplo, contó que no se había reconciliado con su mejor amiga: "Y ya ahora no volví a ir allá. Y eso que era mi mejor amiga desde chiquititas". Entender mejor estas dinámicas es crucial, si queremos contribuir a que los niños(as) no pierdan fácilmente sus relaciones cercanas y valiosas.

Implicaciones para evaluaciones e intervenciones en promoción de la convivencia

Implicaciones para la evaluación de la convivencia

Los resultados del estudio resumido aquí muestran claramente que los(as) niños(as) y adolescentes responden de

manera muy distinta ante preguntas sobre qué harían en la situación hipotética en que el conflicto vuelva a ocurrir, que ante preguntas sobre qué hicieron en una situación reciente de conflicto. Ante situaciones hipotéticas, la mayoría responden muy positivamente, diciendo que dialogarían con la otra persona. Esto contrasta con que casi ninguno hizo esto situaciones reales. Como lo han mostrado otros estudios¹³, las respuestas ante preguntas hipotéticas no reflejan de manera adecuada lo que las personas hacen en la vida real. Por esta razón, si lo que realmente nos interesa es influir en lo que hacen—no sobre lo que dicen que harían—debemos encontrar maneras para evaluar lo primero. Recoger historias detalladas sobre disputas recientes y analizarlas cualitativamente es una manera para acercarse a evaluar comportamientos. Sin embargo, por la dedicación de tiempo que esto requiere, no parece ser algo factible de realizar a gran escala. Otras formas parecen ser necesarias.

La prueba de Comprensión, Sensibilidad y Convivencia Ciudadana elaborada y administrada por la Secretaría de Educación de Bogotá busca evaluar, entre otros aspectos, el desarrollo del juicio moral de los participantes. En la guía para la evaluación de la prueba se explica que el desarrollo del juicio moral es importante para que los estudiantes sean capaces de "tener en cuenta el bien de los demás y el suyo propio para tomar decisiones acertadas cuando se trata de actuar ante las diversas situaciones que la vida nos plantea"¹⁴. Esto indica claramente que lo que se busca, en últimas, es influir en la acción, no sólo en el pensamiento. Sin embargo, la prueba no evalúa la acción moral. Como se desprende de los resultados de este estudio, preguntar qué harían en situaciones hipotéticas tampoco serviría como medio para evaluar el comportamiento moral en situaciones reales. Una mejor alternativa podría ser presentar una historia de una situación hipotética seguida de una pregunta sobre si esto le ha ocurrido recientemente o no. En caso positivo, el/la participante respondería las siguientes preguntas sobre qué hizo en dicha situación. Los resultados preliminares de una investigación cuantitativa que dirijo actualmente sobre el desarrollo de la agresividad entre niños(as) y adolescentes de Bogotá parecen indicar que este es un método efectivo y factible de implementar a

12 Frans B.M. de Waal, "The first kiss: Foundations of conflict resolution research in animals" en Aureli F. y de Waal F.B.M. (eds.), *Natural conflict resolution*, Berkeley, CA, University of California Press, 2000, págs. 15-33.

13 Ver, por ejemplo, F. Vitaro, y D. Pelletier, "Assessment of children's social problem-solving skills in hypothetical and actual conflict situations" en *Journal of Abnormal Child Psychology*, No. 19, 1991, págs. 505-518.

gran escala para obtener información sobre comportamientos reales. Sin embargo, deben explorarse otras alternativas.

Implicaciones para programas educativos en convivencia

Los resultados del estudio resumido aquí indican que la agresión, y en particular la agresión física, son formas comunes mediante las cuales niños(as) y adolescentes que viven en ambientes urbanos violentos enfrentan sus conflictos interpersonales. Estrategias constructivas, que reflejen una preocupación por no afectar sus relaciones sin dejar de lado sus intereses, no se aplican casi nunca. El estudio también indica que muchos niños(as) y adolescentes conocen diversas estrategias constructivas e, inclusive, dicen que las prefieren frente a las alternativas violentas, pero no las usan en situaciones de conflicto reales. Esto sugiere que cualquier programa educativo que busque promover maneras pacíficas y constructivas de enfrentar conflictos no debe estar limitado a presentar estas maneras o a resaltar su importancia. Los(as) estudiantes que participaron en el estudio seguramente han escuchado en sus clases, en sus casas o en los medios el mensaje sobre la importancia de dialogar y de respetarse mutuamente. Han aprendido suficientemente bien ese mensaje como para poderlo repetir durante entrevistas. Inclusive pueden creer en su contenido. Pero si los programas no trabajan en formas para traducir los mensajes en comportamientos en situaciones reales, estos mensajes no van a pasar del discurso a la práctica. Resulta entonces fundamental que los programas se enfoquen en aquellos factores que facilitan o inhiben la puesta en práctica de estrategias constructivas en situaciones conflictivas. Este estudio identificó tres de estos factores: las emociones, el papel que juegan terceros(as) y la falta de entrenamiento y práctica como parte del proceso de aprendizaje.

¿Es efectiva la educación en resolución de conflictos?

Algunas evaluaciones internacionales rigurosas han documentado el efecto positivo de programas educativos que buscan promover la convivencia a través de la formación en resolución pacífica de conflictos. Algunos de estos programas cuentan con un sólo componente (usualmente una serie de clases a estudiantes) y son relativamente cortos (9 a 20 horas de clase, aproximadamente). A pesar de esto, algunos de estos programas han logrado efectos positivos entre los

estudiantes¹⁵. Sin embargo, diversos estudios indican que los mayores efectos ocurren con programas integrales que buscan cambiar el clima de convivencia de la escuela como un todo¹⁶.

El programa Resolving Conflict Creatively (RCCP), desarrollado en Nueva York por la organización no-gubernamental Educators for Social Responsibility, es un ejemplo de un programa integral con múltiples componentes. RCCP incluye: 1) Un currículo enfocado en habilidades para la resolución de conflictos, comunicación interpersonal, manejo emocional, cooperación, y respeto por la diversidad; 2) un programa de mediación entre pares por medio del cual los estudiantes aprenden a ayudar a sus compañeros a llegar a acuerdos cuando tienen conflictos; 3) entrenamiento a docentes sobre cómo enseñar resolución de conflictos; y 4) entrenamiento en resolución de conflictos para directivas y padres y madres de familia¹⁷. Este programa fue evaluado recientemente con más de 5000 estudiantes por Lawrence Aber y sus colaboradores de la Universidad de Columbia¹⁸. El resultado de la evaluación indicó que, mientras aquellos estudiantes que no participaron en el programa de RCCP aumentaron sus comportamientos agresivos durante el período de un año que duró la evaluación, así como la ocurrencia de procesos cognitivos que favorecen la agresión (como las fantasías agresivas o la tendencia a pensar, en situaciones ambiguas, que otros quieren intencionalmente hacerles daño), este aumento no ocurrió entre aquellos que tomaron parte en el programa. La capacidad para manejar sus propias emociones, la conducta altruista, y hasta los puntajes en pruebas de matemáticas y lectura mejoraron en este periodo entre aquellos que participaron en el programa, pero

15 D. C. Grossman, H. J. Neckerman, T. D. Koepsell, P. Y. Liu, K. N. Asher, K. Beland, K. Frey, y F. P. Rivara, "Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school" en *JAMA*, No. 277, 1997, págs. 1605-1611; N. G. Guerra y R. G. Slaby, "Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 2. Intervention" en *Developmental Psychology*, No. 26, 1990, págs. 269-277; D. W. Johnson, R. T. Johnson y B. Dudley, "Effects of peer mediation training on elementary school students" en *Mediation Quarterly*, No. 10, 1992, págs. 89-99; D. W. Johnson et al., 1995, op. cit.; M. J. Nakkula, y E. Nikitopoulos, "Negotiation training and interpersonal development: An exploratory study of early adolescents in Argentina" en *Adolescence*, No. 36, 2001, págs. 1-20.

16 R. J. Bodine y D. K. Crawford, *The handbook of conflict resolution education: A guide to building quality programs in schools*. San Francisco, Jossey-Bass, 1998.

17 Para mayor información, consultar la página internet: www.esrnational.org

18 L. Aber, S. M. Jones, J. L. Brown, N. Chaudry y F. Samples, "Resolving conflicts creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context" en *Development and Psychopathology*, No. 10, 1998, págs. 187-213.

no entre quienes no participaron. Sin embargo, estos efectos positivos ocurrieron solamente entre los estudiantes que participaron en el programa completo de RCCP y lo hicieron con profesores motivados y comprometidos con el programa. Este resultado hace pensar que un programa integral puede tener efectos muy positivos sobre la convivencia y hasta puede tenerlos en aspectos académicos, pero que debe llevarse a cabo con docentes comprometidos y motivados por el programa.

Otros estudios han encontrado resultados similares, analizando programas de prevención que trabajan con poblaciones en situaciones socioeconómicas difíciles en los Estados Unidos¹⁹. Estas investigaciones encontraron similitudes notables entre los programas más efectivos, a pesar de las grandes diferencias entre lo que cada programa buscaba prevenir (por ejemplo, embarazo juvenil, delincuencia, deserción escolar, drogadicción, violencia interpersonal). Uno de los aspectos compartidos por todos estos programas exitosos fue su integralidad. Los programas efectivos tenían ya sea múltiples componentes bajo una misión común o trabajaban en colaboración cercana con otros programas. En cambio, los programas limitados a intervenciones individuales, implementados durante períodos muy cortos, o que carecían de entrenamiento y apoyo suficiente para el personal que conducía las implementaciones, no tuvieron impacto.

Principios para intervenciones efectivas

Basado en los resultados del estudio resumido aquí, así como en la evaluación de programas exitosos en resolución de conflictos, se pueden extraer algunos principios para intervenciones efectivas:

- *Programas intensivos con profesores motivados.* Como sugieren las evaluaciones del RCCP, para ser efectivos los programas educativos necesitan incluir lecciones ofrecidas durante un período de tiempo extenso y ser enseñados por profesores motivados. Los programas a corto plazo que prometen promover resoluciones pacíficas de conflictos con sólo algunas lecciones o talleres pueden ser atractivos por la reducida inversión que requieren, pero es

poco probable que generen cambios positivos a largo plazo.

- *Programas con múltiples componentes.* Un currículo en resolución de conflictos, un programa de mediación por pares, un entrenamiento en resolución de conflictos para profesores o directivas, o una intervención centrada en aquellos(as) estudiantes que están más en riesgo de enfrenar conflictos de comportamiento en el futuro, probablemente no van a tener un impacto en el largo plazo si son implementados aisladamente. Como se indicó anteriormente, los programas de prevención efectivos requieren múltiples componentes bajo la misma misión y orientación. En palabras de David y Roger Johnson, por ejemplo, “la efectividad de los programas de resolución de conflictos y mediación puede verse afectada si son implementados en un contexto escolar competitivo e individualista”²⁰. Similarmente, para que sean efectivos, estos programas necesitan trabajar en colaboración con otros que tengan objetivos similares.
- *Entrenamiento en resolución de conflictos tanto para niños(as) como para adultos.* Uno de los motivos del éxito del RCCP parece estar en el fomento de las relaciones pacíficas tanto entre estudiantes como también entre profesores, padres/madres, y directivas. De esta manera, se fomenta una cultura pacífica en toda la escuela, lo que facilita el aprendizaje de comportamientos pacíficos y constructivos.
- *Entrenamiento en mediación para todos.* Todos los estudiantes podrían responder de maneras constructivas ante las desavenencias entre sus compañeros²¹. Los(as) niños(as) pueden aprender a mediar en los conflictos de sus compañeros, contribuir a su desescalamiento de maneras efectivas, o simplemente pueden aprender a no contribuir a su escalamiento. En mi estudio, encontré que los(as) terceros(as) están mucho menos involucrados emocionalmente en los conflictos que las partes principales. Esto significa que puede ser más fácil para terceros, que para las mismas partes del conflicto, usar sus habilidades de resolución en situaciones reales. Los programas educativos actuales pueden estar esperando demasiado de aquellos involucrados, pero muy poco de quienes los rodean. Por otro lado, en los programas de mediación por pares usualmente se entrenan sólo unos pocos estudiantes como mediadores. Estos son

19 Dryfoos, J.G., *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York, Oxford University Press, 1990; Schorr, J.G. y Schorr, D., *Within our reach: breaking the cycle of disadvantage*. New York, Anchor Press, 1988.

20 D. W. Johnson y R. T. Johnson, 1996, op. cit., pág. 472.

21 W. Ury, 2000, op. cit.

usualmente los que más se benefician del programa²². Si lo que se busca es tener impacto sobre todos los estudiantes como posibles terceros en conflictos entre sus compañeros, todos deberían recibir entrenamiento en mediación y en otras intervenciones constructivas y pacíficas. Finalmente, la mediación no debería ser considerada la única respuesta adecuada de los adultos a los conflictos entre niños(as). Una de las limitaciones de la mediación es la cantidad de tiempo que se requiere para cada conflicto. Típicamente, los docentes no pueden llevar a cabo mediaciones porque descuidarían al resto de sus estudiantes. La mediación entre pares es una mejor alternativa.

- *Tomar en cuenta las emociones.* Los conflictos de los(as) niños(as) ocurren espontáneamente y usualmente involucran emociones fuertes, especialmente rabia. Para poder reaccionar de acuerdo con sus propios intereses pero sin herir a los demás, los(as) niños(as) necesitan aprender a reconocer las emociones en otros y en ellos mismos. Programas que se concentren exclusivamente en los aspectos cognitivos del manejo de conflictos (por ejemplo, en la capacidad para generar y evaluar diferentes alternativas) probablemente le enseñarán a los estudiantes cómo manejar los hipotéticos, pero no los de la vida real.
- *Práctica.* Si lo que se busca es que los(as) estudiantes puedan usar las capacidades de resolución de conflictos en situaciones reales, es necesario que tengan muchas oportunidades para practicar las habilidades que aprendan. Los programas de resolución de conflictos deben proveer esas oportunidades por medio de simulaciones de casos, juegos de roles, tomas de decisiones en grupo y otras actividades similares. Los docentes también pueden ayudarle a los(as) niños(as) a convertir cualquier desacuerdo de la vida real en una oportunidad para practicar sus nuevas habilidades adquiridas. Como cualquier otra habilidad, debe practicarse en situaciones cada vez más complejas para que finalmente puedan usarlas autónomamente en situaciones reales.
- *Infusión en otras áreas del currículo.* El entrenamiento y la práctica de habilidades en resolución de conflictos podría ser trabajado inicialmente por separado del resto de las áreas. Sin embargo, es más probable que se logren

cambios a largo plazo si, después de un entrenamiento inicial, este tipo de trabajo se realiza de forma transversal en otras áreas del currículo. La literatura infantil que se trabaja en el área de lenguaje es particularmente apropiada para este propósito. Usualmente, las historias literarias involucran conflictos. Estos pueden ser analizados, se pueden extraer conexiones con situaciones de la vida real de los estudiantes, y se pueden usar estas situaciones literarias como oportunidades para practicar técnicas de resolución de conflictos por medio, por ejemplo, de simulaciones de casos. De igual forma, la enseñanza de las ciencias sociales, como por ejemplo de la historia, también es particularmente apropiada para el aprendizaje y la práctica de las capacidades para el manejo pacífico y constructivo de conflictos.

- *Intervenciones de acuerdo con el nivel de desarrollo de los estudiantes.* El trabajo en resolución de conflictos necesita tener en cuenta las capacidades cognitivas de los(as) niños(as) de diferentes edades. Puede ser muy difícil para los(as) niños(as) de los primeros años de la escuela primaria (pero no para adolescentes o preadolescentes) aprender a ponerse en los zapatos de otros, generar y evaluar diferentes alternativas, o aprender maneras efectivas de manejar sus propias emociones. Similarmente, puede ser muy difícil para adolescentes (pero no para los adultos) entender conceptos de negociación como la idea de la mejor alternativa a un acuerdo negociado, o la diferencia entre posiciones e intereses²³. Los programas de resolución de conflictos necesitan también tomar en cuenta las normas sociales que cambian con la edad. Por ejemplo, acudir a adultos para el manejo de conflictos puede ser aceptable entre preadolescentes o entre niños(as) más pequeños, pero no entre adolescentes. De manera similar, las mediaciones por parte de pares pueden ser apreciadas entre preadolescentes o niños(as) más pequeños, pero los adolescentes pueden preferir manejar ellos mismos sus diferencias.
- *Evaluación permanente.* El desarrollo de nuevos programas en contextos difíciles, como el colombiano, es una tarea difícil. Es necesario hacer ajustes permanentes con base en información que se recoja constantemente sobre cómo están respondiendo los participantes, qué está funcionando y qué puede mejorar. Así como es crucial

22 M. van Slyck y M. Stern, "La resolución de conflictos en marcos educativos: Evaluación del impacto de los programas de mediación paritarios", en Duffy, K.G., Grosch, J.W. y Olczak, P.V. (eds.), *La mediación y sus contextos de aplicación: una introducción para profesionales e investigadores*, Barcelona, Paidós, 1996.

23 R. Fisher, W. Ury, y B. Patton, *Sí, de acuerdo: Cómo negociar sin ceder*, Bogotá, Norma, 1993.

tomar en cuenta la investigación previa cuando se va a diseñar un nuevo programa, es fundamental realizar una constante evaluación formativa para garantizar la constante mejora del proyecto. Sin una evaluación permanente, es difícil saber si un programa está verdaderamente contribuyendo a mejorar relaciones entre niños y a prevenir violencia futura en la sociedad.

Conclusión: Conflictos interpersonales como un nudo crítico de la violencia colombiana

La investigación resumida aquí representa una exploración inicial sobre los conflictos y la agresión entre niños(as) y adolescentes colombianos que viven en contextos urbanos en circunstancias socioeconómicas muy difíciles. La aproximación tradicional al estudio de la agresión en niños(as) ha sido la de buscar las causas de esa agresión y concentrar todos los esfuerzos de intervención en cambiar esas causas. Por ejemplo, una causa de la agresión en niños(as) es la violencia que presencian o sufren en sus hogares. Esto llevaría a que lo que se necesita es tratar de disminuir esa violencia. En cambio, la investigación resumida aquí estudió la agresión en niños, sin concentrarse en sus causas. El supuesto es que buenas intervenciones educativas basadas en una clara comprensión de la dinámica de los conflictos entre niños(as) pueden contribuir a la reducción de la agresión en niños(as), a pesar de que el contexto en el que viven la promueva. Estas intervenciones no necesitan esperar hasta que el contexto cambie. Deben ser implementadas *al mismo tiempo y en cercana colaboración con* programas que traten de reducir otros factores, tales como la violencia doméstica. En términos de teoría de sistemas, la propuesta es identificar e influir en los nodos críticos del sistema, es decir, aquellos aspectos que cumplen dos condiciones: 1) Está a nuestro alcance cambiarlos, y 2) si logramos un cambio en ellos, este cambio va a tener un impacto importante sobre el resto del sistema. La forma como los(as) niños(as) manejan sus conflictos es uno de los nodos críticos de la violencia colombiana.

Bibliografía

- Aber, L., Jones, S.M., Brown, J.L., Chaudry, N. y Samples, F., "Resolving conflicts creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context" en *Development and Psychopathology*, No. 10, 1998, págs. 187-213.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, *Guía evaluación de la competencia para la comprensión sensibilidad y convivencia ciudadana: Tercera aplicación en Calendario A*. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, 2001.
- Atlas, R.S. y Pepler, D.J., "Observations of bullying in the classroom", en *Journal of Educational Research*, No. 92, 1998, págs. 86-99.
- Blake, R.R. y Mouton, J.S., *The managerial grid*. Houston, Gulf Publications, 1964.
- Bodine, R.J. y Crawford, D.K., *The handbook of conflict resolution education: A guide to building quality programs in schools*. San Francisco, Jossey-Bass, 1998.
- Chaux, E., "Peer conflicts in a violent environment: Strategies, emotions, and reconciliations in conflicts among Colombian children and early adolescents" en Chaux, E., *Peer conflicts in a violent environment: Strategies, emotions, reconciliations, and third parties in conflicts among Colombian children and early adolescents*, Tesis doctoral sin publicar, Harvard University, Cambridge, Massachusetts, 2001a, págs. 9-45.
- Chaux, E., "The role of third parties in conflicts among Colombian children and young adolescents" en Chaux, E., *Peer conflicts in a violent environment: Strategies, emotions, reconciliations, and third parties in conflicts among Colombian children and early adolescents*, Tesis doctoral sin publicar, Harvard University, Cambridge, Massachusetts, 2001b, págs. 46-78.
- Damasio, A., *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*, New York, Putnam, 1994.
- de Waal, F.B.M., "The first kiss: Foundations of conflict resolution research in animals" en Aureli F. de Waal F.B.M. (eds.), *Natural conflict resolution*, Berkeley, CA, University of California Press, 2000, págs. 15-33.
- Dryfoos, J.G., *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York, Oxford University Press, 1990.
- Fisher, R., Ury, W. y Patton, B., *Sí, de acuerdo: Cómo negociar sin ceder*, Bogotá, Norma, 1993.
- Franco, S., *El quinto: No matar*, Bogotá, Tercer Mundo – IEPRI, 1999.
- Frijda, N.H., "The laws of emotion" en *American Psychologist*, No. 43, 1988, págs. 349-358.
- Goleman, D., *Emotional intelligence*, New York, Bantam Books, 1995.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T.D., Liu, P.Y., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K. y Rivara, F.P., "Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school" en *JAMA*, No. 277, 1997, págs. 1605-1611.
- Guerra, N.G. y Slaby, R.G., "Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 2. Intervention" en *Developmental Psychology*, No. 26, 1990, págs. 269-277.

- Hobart, C.J., *Conflict in the close relationships of preadolescents and adolescents*, Tesis doctoral sin publicar, Wayne State University, Detroit, Michigan, 1990.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T., "Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research" en *Review of Educational Research*, No. 66, 1996, págs. 459-506.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Dudley, B., "Effects of peer mediation training on elementary school students" en *Mediation Quarterly*, No. 10, 1992, págs. 89-99.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Dudley, B., Ward, M. y Magnuson, D., "The impact of peer mediation training on the management of school and home conflicts" en *American Educational Research Journal*, No. 32, 1995, págs. 829-844.
- LeDoux, J.E., *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York, Simon & Schuster, 1996.
- Murphy, B.C. y Eisenberg, N., "Provoked by a peer: Children's anger-related responses and their relations to social functioning" en *Merrill-Palmer Quarterly*, No. 42, 1996, págs. 103-124.
- Nakkula, M.J. y Nikitopoulos, C.E., "Negotiation training and interpersonal development: An exploratory study of early adolescents in Argentina" en *Adolescence*, No. 36, 2001, págs. 1-20.
- Raffaelli, M., "Young adolescents' conflicts with siblings and friends" en *Journal of Youth and Adolescence*, No. 26, 1997, págs. 539-558.
- Rahim, M.A., "A measure of styles of handling interpersonal conflict" en *Academy of Management Journal*, No. 26, 1983, págs. 368-376.
- Rubio, M., *Crimen e impunidad: Precisiones sobre la violencia*. Bogotá, Tercer Mundo Editores - CEDE, 1999.
- Schorr, J.G. y Schorr, D., *Within our reach : breaking the cycle of disadvantage*. New York, Anchor Press, 1988.
- Thomas, K.W. y Kilmann, R.H., *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. Tuxedo, NY, XICOM, 1974.
- Ury, W., *Alcanzar la paz: Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*. México, Paidós, 2000.
- van Slyck, M. y Stern, M., "La resolución de conflictos en marcos educativos: Evaluación del impacto de los programas de mediación paritarios", en Duffy, K.G., Grosch, J.W. y Olczak, P.V. (eds.), *La mediación y sus contextos de aplicación : una introducción para profesionales e investigadores*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Vitaro, F. y Pelletier, D., "Assessment of children's social problem-solving skills in hypothetical and actual conflict situations" en *Journal of Abnormal Child Psychology*, No. 19, 1991, págs. 505-518.