

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
PROYECTO CURRICULAR MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LA VIOLENCIA ESCOLAR

Estudiante

DAVIER VARGAS OYOLA

Director

ABSALÓN JIMÉNEZ BECERRA

BOGOTÁ, D.C.

Septiembre de 2018

Firma de Jurado

Firma de Jurado

Tabla de contenido

Introducción.....	5
1. Antecedentes: Una mirada al estado del arte de la investigación.....	10
2. Consideraciones metodológicas:.....	15
2.1 Tipo de estudio.....	16
2.2 Método.....	16
2.3 Contexto.....	17
2.4 Sujetos.....	18
2.5 Técnica e instrumentos de investigación.....	18
 CAPÍTULO I	
1. El problema del Sujeto en la escuela y la violencia escolar en Colombia.....	21
1.1 La escuela como tránsito del Sujeto.....	22
1.2 La escuela en Colombia.....	26
2. La violencia escolar.....	29
2.1 <i>Ciberbullying</i> o violencia virtual.....	33
2.2 Otros elementos de la violencia escolar.....	34
3. Una aproximación a la categoría del Sujeto.....	37
 CAPÍTULO II	
1. Descripción del escenario escolar en Chapinero.....	52
1.1 Historia de la Escuela Simón Rodríguez Sede C.....	55
1.2 Datos sociodemográficos.....	57
1.3 Características de los estudiantes.....	58
1.4 Los sujetos participantes de la investigación.....	60
2. Taller grupo focal.....	64
Anexo 1.....	67

Anexo 2.....	68
Anexo 3.....	69
Anexo 4.....	70

CAPÍTULO III

1. Cómo aprenden y vivencian los estudiantes la violencia escolar.....	71
1.1 Las representaciones sociales.....	72
1.2 Diario de campo.....	75

CAPÍTULO IV

1. Una discusión hacia el núcleo central y los elementos periféricos de las representaciones sociales de violencia escolar.....	78
--	-----------

Conclusiones finales.....	110
----------------------------------	------------

Referencias bibliográficas.....	125
--	------------

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo, como ejercicio de investigación, se encontrará el desarrollo de un sueño, de una idea que, diariamente, como docentes en nuestro quehacer, se vivencia y se lleva a la realización. Nos referimos a la escuela, vista como un escenario de encuentro y de convergencia de diferentes culturas.

No obstante, esta institución también es el resultado de interacciones y relaciones patriarcales de muchas generaciones, que ha heredado la violencia física, la agresión y la violencia verbal, que en su cotidianidad se ha aprendido y transmitido a través del “no se deje”, “sea varón”, “no llore”, y demás frases que traslucen la idiosincrasia de algunos sectores de la sociedad.

Esto ha permitido que en la escuela las diferencias se resuelvan con la supervivencia de lo que el grupo o un número de niños y niñas imponen a través de sus modelos de aprendizaje, mediados por la agresión o, por así decirlo, el ejercicio de la violencia escolar.

Por este motivo, la investigación, como proceso de recolección y análisis de información, no es algo tan sencillo como se cree. Querer investigar determinado fenómeno social, lleva a quien realiza tal labor, pretender abarcar todo, a la vez que abrir un frente de difícil solución. Esto y muchos más tropiezos, permitieron que en este gran nicho escolar, como investigador, quisiera solucionar y dar respuesta a todas estas complejidades; si bien no a todas las necesidades identificadas, sí a algunas de ellas.

En este orden de ideas, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, en sus principios democráticos, liberales y de autonomía, permitió en la comunidad educativa crear más preguntas que respuestas, y generó un desequilibrio en el sistema escolar, en la medida que brindó más garantías que oportunidades concretas, permitiendo que pasáramos de una educación rígida y castradora, a una educación garantista y sobreprotectora. De allí que las

herramientas pedagógicas aplicadas en la escuela, desbordaron las necesidades que día a día los estudiantes nos plantearon.

Los análisis de investigaciones actuales, de alguna manera, sólo miran (cercan, delimitan) a la escuela en su interior (manuales de convivencia, aplicación de leyes, normas, decretos) y dejan a un lado el contexto social, cultural, familiar y demás entornos (comunidad académica, políticas públicas), en los que cada uno de los estudiantes interactúa.

Sin embargo, es la escuela en donde se canalizan todas estas complejidades; una de ellas, muy evidente entre niños, niñas y adolescentes, es la agresión y el maltrato escolar, que sin distinción de color de piel, sexo o credo, se ha manifestado con mayor fuerza en la mayoría de instituciones educativas de la ciudad de Bogotá y, por ende, reproducidas en el resto del país.

Así, luego de una profunda reflexión frente a lo que esta investigación persigue y a lo que el medio escolar busca dar respuesta, son múltiples las investigaciones para tratar de develar este fenómeno, en el cual los estudiantes, mediante una limitación de las libertades que la propia ley les otorga, acrecientan las diferencias en el ambiente escolar.

En este trabajo investigativo, uno de los principales interrogantes que lo dirigen, es el de saber *¿cuáles son las representaciones sociales de violencia escolar en la Escuela Simón Rodríguez, sede C?*

La violencia escolar, como categoría de estudio en Colombia, es un tema que ha tomado relevancia, y es una nueva línea de investigación en el área de las ciencias sociales. Saber por qué la violencia es uno de los comportamientos más comunes en la resolución de conflictos, diferencias y establecer relaciones, hacen que el tema sea cada vez más complejo.

Según el Instituto Nacional de Medicina Legal, en Colombia, durante el año 2014, la proporción de casos de violencia hacia niños, niñas y adolescentes, ocupó el tercer lugar (13,7%), después de la violencia de pareja (64,33%) y conflictos familiares (20,11%).

Esta situación refleja, particularmente que, aun cuando no necesariamente se habla de violencia escolar, se constituye en un dato importante saber que, como componente de la cultura de intolerancia del país, se puede estar reproduciendo en la escuela, atinando a los niños y niñas que la sufren. De igual manera, este informe refiere que, al igual que el resto de las violencias intrafamiliares, la mujer es la víctima más frecuente.

Desde la escuela, se percibe que algunos estudiantes tienen diferentes maneras de relacionarse y resolver sus discrepancias, y que cada día se hace más evidente que esta manera de relacionarse está afectando a una de las partes, conllevando serios problemas, no sólo para la escuela, sino para la sociedad en general. Algunos de los estudios sobre este tema, asocian al estudiante que establece esa relación desigual de poder, con aquél que presenta *mal comportamiento* y agresividad hacia sus pares.

Todas estas percepciones permiten plantear el siguiente problema: intentar develar cuáles son las representaciones sociales de violencia escolar de los estudiantes de la IED Simón Rodríguez, sede C, y cómo se concibe en la escuela la agresión (física y verbal) entre los estudiantes.

Para resolver estos interrogantes, hemos planteado algunas preguntas que han contribuido a guiar el proceso. Una de ellas busca indagar por las principales representaciones sociales, esto es, ¿por qué los estudiantes utilizan la violencia escolar como resolución de sus diferencias e interacción con el otro en el Colegio Simón Rodríguez sede C primaria?

De igual manera, indagar sobre las percepciones e imaginarios que tienen los estudiantes sobre la violencia escolar; para ello se hace necesario develar e interpretar las teorías que posee la escuela frente a los comportamientos de agresión de los estudiantes y, como último punto, para resolver esta hipótesis de trabajo, comprender las representaciones sociales que

llevan a los estudiantes a ser víctimas de la violencia en el ámbito de la escuela o tolerar el acoso escolar.

Con base en lo anterior, se busca realizar una revisión teórica, no sólo de las representaciones sociales y de la violencia escolar, sino del Sujeto como actor de su realidad. Por último, se quiere indagar por el significado de los comportamientos de agresión de los estudiantes que afrontan como víctimas dichas prácticas.

Para abordar este problema, sustentamos nuestra investigación en la teoría de las *representaciones sociales*, considerada una de las teorías que nos permite develar, comprender y categorizar uno de los fenómenos sociales que adquiere mayor frecuencia en las instituciones educativas de Bogotá y de la mayoría de escuelas del país. Según Ibáñez (2001), el concepto de *representación social* es un híbrido en el que confluyen nociones de origen sociológico, tales como la cultura o la ideología, y nociones de procedencia psicológica, tales como la de imagen o la de pensamiento.

Por tal razón, el presente trabajo tiene como finalidad indagar por las representaciones sociales de violencia escolar en la IED Simón Rodríguez, sede C de primaria. De igual manera, se pretende dar cuenta del planteamiento del problema y el marco conceptual, en el cual se han rastreado las categorías de *escuela*, *Sujeto* y *violencia escolar*. Por último, se busca dar cuenta de la metodología con la que se recolectó la información y se llevó a efecto esta investigación.

Seguidamente, veremos los antecedentes que precedieron este trabajo, así como el estado del arte, una revisión de investigaciones, desde el contexto global hasta lo local. Estas investigaciones permiten comprender la importancia del análisis de la violencia escolar, e indicar la existencia trabajos investigativos de corte cualitativos y cuantitativos. Concluimos haciendo una referencia del presente trabajo frente a los ya realizados.

El punto III de este trabajo, se ocupa de las consideraciones metodológicas y de aquellos aspectos que permiten llegar a cumplir los objetivos propuestos, y se describen herramientas y un conjunto de procesos cuya relación refleja la metodología seguida.

El capítulo I, se constituye en uno de los ejes centrales del trabajo. En éste se explica cómo, después de tener una apuesta investigativa, se llegó a unas categorías, de las cuales se realizó un estado del arte de cada una de ellas, con la pretensión de entender la génesis de dichas categorías y su posterior análisis, así como un sustento teórico.

Como primera categoría de análisis, se desarrolló la de *escuela*, pasando por el análisis de cómo se ha desarrollado y evolucionado esta categoría en Colombia. Una segunda categoría de análisis se fundamentó en el rastreo de investigaciones que desarrollaron los conceptos de la violencia escolar. Finalmente, en este capítulo se rastreó el concepto de *Sujeto*, desde una mirada cartesiana y kantiana.

El capítulo II, describe el contexto en el que se llevó a cabo esta investigación. También, se realiza una detallada caracterización no sólo del sector donde se ubica la escuela, sino de los Sujetos participantes. Igualmente, tanto sobre el escenario como de los Sujetos se trató de realizar una aproximación histórica, social y psicológica. Por último, se describe el instrumento utilizado para la recolección de la información a través del grupo focal, encontrando detalladamente dicha actividad.

En el siguiente capítulo, se detalla con claridad los relatos de los Sujetos participantes de este trabajo. Se recuenta específicamente lo realizado dentro del grupo focal, los relatos y los dibujos con que los niños quisieron dar a entender lo que es para ellos la violencia escolar.

Las narrativas nos conducen al imaginario, a las construcciones que cada uno de ellos ha realizado. Por ello, se busca que los relatos estén agrupados por los núcleos centrales y periféricos propios de las representaciones sociales.

En la parte final de este trabajo, en los capítulos IV y V, podemos ver el análisis de los principales relatos con los que se busca articular los objetivos de la investigación con el componente teórico y, de esta manera, llegar a las conclusiones y recomendaciones de los resultados planteados en los objetivos. Así, desde un punto de vista teórico, nos acercamos a la realidad de lo que es la violencia escolar para los niños y niñas.

1. ANTECEDENTES

Una mirada al estado del arte de la investigación

Para adentrarnos en este problema de investigación, las ciencias sociales nos indican que debemos realizar un rastreo de textos e investigaciones que han antecedido y han teorizado esta misma hipótesis, aunque en contextos diferentes.

El estado del arte corrobora que el problema planteado no es una inquietud propia o particular de un Sujeto, sino que es propia de los seres humanos. Esto permite delimitar y dar cuerpo al trabajo. Así, conforme lo manifiesta el profesor Absalón Jiménez (2004), en los estados del arte podemos

comprobar que sólo se problematiza lo que se conoce, y para conocer y problematizar un objeto de estudio es necesaria una aprehensión inicial mediada por lo ya dado, en este caso el acumulado investigativo condensado en diversos textos e investigaciones que antecedieron la inclinación temática (Jiménez Becerra, 2004, p. 6).

Con base en lo anterior, la importancia de este proceso representa el primer paso de acercamiento y apropiación de la realidad como tal, y de ahí los fenómenos sociales resultantes.

En esta dirección, durante la última década, la violencia escolar se ha convertido en un tema que adquiere auge en Colombia, y con un gran reconocimiento a nivel mundial desde

los años 70. Por este motivo, nos hemos remitido a investigaciones y trabajos sobre ésta y la convivencia escolar, y realizado una amplia revisión bibliográfica con el objeto de apropiar la realidad social en la que emerge.

A continuación, referenciaremos algunos estudios dentro del contexto mundial, sobre la violencia escolar en sociedades muy cercanas a la realidad colombiana o que guardan alguna relación con el trabajo aquí realizado.

A nivel mundial, los primeros estudios sobre violencia en las escuelas se realizaron en Noruega y Suecia, en las décadas de 1960 y 1980. En estas reflexiones, Olweus (1998) evidencia el maltrato en las escuelas, la importancia del género, el curso y la posición que tienen la víctima, el agredido, el agresor y el testigo.

Un estudio realizado en 11 países europeos con niños y adolescentes de 8 a 18 años, señaló que la proporción de los que padecen acoso escolar es del 20,6%, y que concretamente en España, esta cifra alcanza el 23,7%. En Cataluña, la encuesta *Convivencia Escolar i Seguretat a Catalunya* (2005-2006), abordó el acoso escolar en una muestra de alumnos de entre 8 y 18 años, evidenciando que el maltrato verbal era el más frecuente, seguido del maltrato físico.

En Colombia, la Universidad de la Sabana, publicó en su página Web un estudio llevado a cabo en la sabana centro. El artículo presenta los resultados de una investigación sobre las condiciones y factores asociados a la convivencia escolar. El objetivo del estudio fue evaluar la convivencia escolar, mediante un estudio descriptivo y transversal de tipo cuantitativo en nueve instituciones educativas de cinco municipios (Cogua, Gachancipá, Sopó, Tenjo y Zipaquirá) del departamento de Cundinamarca, en el año 2011 (López de Mesa-Melo et al., 2013). En éste, participaron 1091 estudiantes y 101 profesores, mientras los instrumentos utilizados incluyeron variables como, clima escolar, agresión, factores de apoyo y riesgo, autoestima, funcionalidad familiar y bienestar subjetivo.

En la descripción de los resultados, el 63.2 % de los estudiantes manifestó haber recibido agresiones verbales. El lugar donde se halla el agresor es tanto en otros grados (21,6%) como en el mismo curso del agredido (22,5%). Con relación al lugar físico del colegio, en donde se presentan las agresiones, el más común es el aula de clases, con 31% de los casos, seguido de las zonas de recreación (patio) con 16,5%.

En cuanto al sexo del agresor, 23,2% es femenino, y en similar proporción aparece el sexo masculino, con 22,5%. Del 19,9% de los estudiantes que manifestaron haber recibido agresiones físicas, 8,6% identificó el “grado” como el lugar más frecuente de la agresión.

En Bogotá, la Secretaría de Educación del Distrito contrató con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- la realización de la Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan, ECECA, para estudiantes de 5° a 11° en el año 2011. Esta encuesta y otros estudios contratados, están siendo trabajados por la entidad para construir la política distrital de convivencia escolar, la cual, entonces, anunció el secretario de educación como una prioridad.

El objetivo era medir las distintas manifestaciones de violencia y delincuencia en estudiantes de grados 5° a 11° de Bogotá; identificar los factores relacionados con los niveles de agresión, violencia y delincuencia; diagnosticar las competencias, percepciones, expectativas y valores de los jóvenes, con el fin de diseñar políticas que permitan prevenir la violencia y mejorar la convivencia en el entorno escolar.

De acuerdo con la encuesta, existen tres tipos de factores que pueden afectar la convivencia escolar. El primero, son las características propias del estudiante. El segundo factor tiene que ver con las condiciones particulares del establecimiento educativo al que asiste y, por último, el entorno familiar y barrial que lo acompaña (Dane, 2012).

De igual manera, en el marco de los avances de la Secretaría de Educación Distrital y, en particular, de la *Estrategia Respuesta Integral de Orientación Escolar, RIO*, una de las

metas trazadas para el 2013 fue el desarrollo de la encuesta de convivencia escolar, denominada para esta versión, “Encuesta de Clima Escolar y Victimización en Bogotá, 2013”.

El propósito fundamental de esta encuesta fue buscar convertir sus resultados en un instrumento de planeación y evaluación de las políticas públicas implementadas en el Distrito en materia de convivencia y protección escolar, así como un insumo relevante para la toma de decisiones en las diferentes instancias a niveles distrital, local e institucional de la ciudad.

Paul Bromberg Zilberstein, Bernardo Pérez Salazar, Ariel Fernando Ávila Martínez, realizaron un análisis del formulario de la Encuesta de Clima Escolar y Victimización, 2013. En este análisis revisaron, primero, el diseño muestral, donde explicaban que la encuesta había llegado a todos los colegios distritales, los colegios con contrato con la SED y los colegios por concesión. En cada uno de ellos se tomó una muestra al azar de estudiantes por niveles, del 6° a 11°.

En esta medida, como *unidades de análisis* fueron establecidos el colegio y el nivel escolar (no el curso). A partir del censo de establecimientos escolares públicos y con contrato, y de la muestra de colegios privados, representativa según resultado de las pruebas Saber 11, es posible tener otros niveles de agregación. En segundo lugar, revisaron los criterios en el estilo de las preguntas, respecto a los cual comentaron: “la técnica señala la necesidad de formular las preguntas y las opciones de respuesta de manera neutral”.

Esto, por supuesto, no es completamente alcanzable, ya que la sola pregunta rompe la neutralidad, al preguntar por unas cosas y no por otras. Y por último, se revisaron las dimensiones de la categoría de *clima escolar*, las cuales, al igual que las demás categorías, permitirán establecer medidas ante tales contrariedades, permitiendo así que los jóvenes estudien sin ser afectados por diversas formas de violencia escolar.

Otros de los antecedentes se recogieron en algunas investigaciones realizadas en distintos países, entorno a este fenómeno de violencia escolar. Miguel Ángel Estrada Gómez (2015), en su informe, recopiló una serie de estudios a nivel mundial acerca de la violencia escolar en la educación primaria y secundaria. En esto, consideró, además, que a nivel superior no se presenta el citado fenómeno.

El profesor Miguel Ángel, citando a Roldan (2010, p. 46) refiere, respecto a este tipo de conflicto, que “conforme los estudiantes van creciendo cronológicamente y afectivamente, aprenden a convivir con sus semejantes y, por lo tanto, el acoso escolar disminuye”. El autor concluye argumentando que esta problemática se presenta desde el preescolar hasta la universidad, y en todos los niveles educativos tiene consecuencias. Al respecto, los diferentes estudios del rastreo así lo comprueban.

Cerda, Ortega y Monks (2013, p. 6), realizaron una investigación en un preescolar de Chile; Sánchez y Cerezo (2010, pp. 9-12), trabajaron en una investigación realizada en España. Estos estudios reafirman que no se encuentran diferencias que permitan deducir que esta problemática es exclusiva de alguna edad o ciclo.

La educación secundaria es uno de los niveles donde más se ha investigado el *bullying*, según se deduce de un estudio realizado en España, por Martínez (2011, p. 94). En México, las investigaciones realizadas por Guerrero (2012), concluyen el porcentaje de los alumnos que se encuentran involucrados en este fenómeno.

Estrada Gómez, considera que los docentes tienden a reproducir patrones de conducta donde desarrollan su labor y que, además, carecen de manejo de grupo y experiencia, por cuyos motivos permiten que se facilite este fenómeno. Al respecto, cita un estudio realizado en Argentina por Serra, J., Krichesky, G y Merodo, A. (2009, p. 206), quienes manifiestan que uno de los principales problemas del docente es el manejo de grupo, que involucra “cuestiones de coordinación de las relaciones clase y mantenimiento de un orden propicio para la enseñanza: la disciplina del aula”.

Casamayor (2007, p. 6) sostiene que “la disciplina se manifiesta en los centros de forma más sutil: está presente en la manera de organizar el tiempo, de dividir a los alumnos y alumnas por grupos, de compartimentar los contenidos, de estructurar el espacio, de evaluar...” (Estrada Gómez, 2015, p. 31).

Con base en lo anterior, podemos evidenciar que la violencia escolar, de alguna manera, se hace más evidente en la escuela y disminuye conforme el Sujeto va creciendo; de igual manera es necesario visibilizar esta problemática que no conoce estrato socioeconómico y que se asocia más con la defensa personal que como agresión, situación que no es bien identificada ni por los mismos docentes.

2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

A continuación, tendremos en cuenta los elementos metodológicos que han permitido formular y diseñar el proceso de investigación. Debido a que la violencia escolar es un tema que se ha hecho visible en las instituciones educativas y que se busca comprender algunos apartes de ese fenómeno, se ha optado por abordar el objeto de estudio desde una perspectiva interpretativa/hermenéutica (Sandoval, 2002).

Epistemológicamente se considera que el enfoque interpretativo es ontológico (Morse, 2003, p. 140), dado que busca la comprensión del ser. Para este caso, comprender el significado y las experiencias de los estudiantes de primaria frente a la violencia escolar y como ésta permite la relación entre pares.

De acuerdo con González-Monteagudo (2001), el paradigma interpretativo renuncia al ideal objetivista de la explicación y postula la búsqueda de la comprensión. De manera que, “el saber sobre los fenómenos sociales sólo puede legitimarse mediante la interpretación por parte del observador del sentido conferido por el actor a su conducta” (González-Monteagudo, 2001, p. 233). En este marco, la función específica del investigador es conocer y comprender las particularidades únicas del objeto de estudio.

En la hermenéutica, “la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado” (Sandoval, 2002, p. 67). Teniendo en cuenta la postura de este autor, se puede decir que, entorno al tema de la violencia escolar, esta metáfora se puede aplicar a los relatos que sobre este tópico realizaron los estudiantes de la escuela Simón Rodríguez.

2.1 Tipo de estudio

Este trabajo se ha desarrollado teniendo en cuenta la modalidad de tipo descriptivo en la investigación. En este sentido, de acuerdo con Cerda (1993), se puede decir que

tradicionalmente se define la palabra “describir” como el acto de representar, reproducir o figurar a personas, animales o cosas por medio del lenguaje, de tal manera que al leer o escuchar el lenguaje, se evoque la cosa representada, reproducida o figurada (...). Se deben describir aquellos aspectos más característicos, distintivos y particulares de estas personas, situaciones o cosas, o sea, aquellas propiedades que las hacen reconocibles a los ojos de los demás (Cerda, 1993, p. 71).

Por lo demás, “dentro de la investigación descriptiva una de las funciones principales es la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada dentro del *marco conceptual* de referencia” (Cerda, 1993, p. 73). Para el caso del presente estudio, las características fundamentales de la violencia escolar han sido ampliamente detalladas en el marco conceptual precedente.

2.2 Método

Para Cerda (1993), “en la vida práctica el *método* se constituye en la manera ordenada y sistemática de hacer las cosas o determinada cosa” (Cerda, 1993, p. 105). En el campo de la investigación, esta proposición se constituye en elemento clave para llevar a efecto y de manera correcta los pasos en el desarrollo del trabajo.

Partiendo de la premisa de que “el método es el instrumento de la actividad científica de que nos servimos para conocer la naturaleza y la sociedad” (Cerde, 1993, p. 117), y tomando en cuenta los párrafos precedentes, se hace oportuno puntualizar que ésta investigación es de carácter cualitativo, más aún si se tiene en cuenta que una de las características propias de este método, es la de “centrar el análisis en la descripción de los fenómenos y cosas observadas” (Cerde, 1993, p. 48).

Además de lo anterior, la investigadora Irene Vasilachis de Gialdino, advierte que la investigación cualitativa posee un conjunto de particularidades que la identifican como tal pero que, en nuestros días, se presenta fragmentada (Hammersley, 2004: 25; Atkinson, 2005).

En ese mismo sentido, Bonilla y Rodríguez (2005) consideran que el compromiso del investigador cualitativo es permitir que aflore y se pueda sistematizar la vivencia y el conocimiento que ellos tienen de su *realidad* (Bonilla & Rodríguez, 2005, p. 92).

Así, esta *realidad* se presume *percibida*, y sería interpretada acorde con el contexto en el que transcurre, a la vez que pertinente para obtener la información requerida, la cual sería vivida de una manera diferente, aun dentro de la misma localidad donde el presente trabajo se llevará a efecto.

2.3 Contexto

El presente trabajo de investigación fue realizado en la Institución Educativa Distrital Simón Rodríguez, sede C de primaria, ubicada en la localidad de Chapinero, número dos del Distrito Capital de Bogotá, y localizada en el nororiente de la ciudad.

La escuela comienza su funcionamiento en el año de 1970, con el nombre de Escuela Primaria Manuel Robayo, en el salón comunal del barrio Bosque Calderón Tejada. Posteriormente, por reorganización administrativa, pasó a ser una de las sedes del Colegio

Simón Rodríguez sede C, donde funciona hoy día como escuela de primaria, con los grados de Transición a Quinto, teniendo un curso por cada grado.

2.4 Sujetos

En la selección de los Sujetos, se tuvo en cuenta, como primera medida, los Sujetos que pudieran brindar la mejor información (May, 2003) de acuerdo con el problema y los objetivos planteados. Así mismo, es importante señalar que los Sujetos seleccionados se ajustaban al principio de pertinencia (Sandoval, 2002).

.

En este entendido, los Sujetos que participarán de esta investigación, serán niños que estudian actualmente en la escuela y cursan grados escolares de tercero a quinto de primaria, quienes voluntariamente, y con previa autorización de sus padres y firma del consentimiento anticipadamente informado, decidieron hacer parte de esta investigación sobre violencia escolar.

Se trata de un grupo heterogéneo, en el que participan, principalmente, hombres, mestizos y afrodescendientes: niños y niñas de edades que oscilan entre los ocho (8) y los once (11) años de edad, aproximadamente.

2.5 Técnica e instrumentos de investigación

El instrumento seleccionado para dar cumplimiento a los objetivos de esta investigación, es el grupo focal, y la técnica en la que nos hemos apoyado fue la entrevista semiestructurada.

Para garantizar que la información recolectada sea válida y representativa del conocimiento cultural de la comunidad que se estudia, las entrevistas a grupos focales requieren de una planeación cuidadosa, en términos de la selección de los Sujetos que conformarán los grupos. Esto es, del proceso de convocatoria a las sesiones, del diseño de la

guía de preguntas y del manejo del grupo durante la entrevista (Bonilla-Castro, Rodríguez, 2005. p. 193).

Como se ha referido, el instrumento utilizado para la recolección de la información será el grupo focal. De ahí que se considere pertinente la utilización de este instrumento, debido a que posibilita dinámicas de interacción grupal entre los participantes; además, permite fomentar la discusión y que los Sujetos planteen libremente sus opiniones, lo cual, a la postre, redundará en una mejor posibilidad para el investigador, al abordar el fenómeno de estudio.

Para Bonilla-Castro, esta técnica se utiliza de forma grupal; es decir, buscando en un grupo respuestas verbales o reacciones no verbales a reactivos de muy diverso tipo. Al respecto, agrega:

Los grupos focales constituyen entonces un espacio público ideal para comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones de una comunidad, en relación con algún aspecto particular del problema que se investiga. A partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas, quienes son guiadas por un entrevistador para exponer sus conocimientos y opiniones sobre temas considerados importantes para el estudio (Bonilla-Castro, Rodríguez, 2005, p. 191).

Este instrumento presenta otras características, las cuales igualmente se ajustan a lo que se espera. En este sentido, como lo plantea Sandoval (2002), nos permite profundizar en los conceptos, cuya comprensión se ha ido enriqueciendo en la medida en que prospera la recolección de la información:

La entrevista focal es semiestructurada y, al igual que otras estrategias de investigación cualitativa, va enriqueciéndose y reorientándose conforme avanza el proceso investigativo. Desde el punto de vista metodológico, es adecuado emplearla, o bien como fuente básica de datos, o bien como medio de profundización en el análisis (Sandoval, 2002).

Como se puede observar, el presente trabajo ha intentado llevar de manera adecuada los diferentes pasos que permitan avanzar en la búsqueda de las respuestas a la hipótesis inicial. No se quiere decir con ello que la investigación de corte social antecede de ciertos pasos metodológicos, sino que se ha llevado a efecto la aplicación del método aquí sugerido, con el fin de brindar los resultados propuestos.

Es importante denotar que el trabajo de campo y la recolección de la información se llevó a cabo entre el mes de abril y mayo de 2016; durante el primer grupo focal se desarrolló la actividad que permitía establecer un buen grado de empatía y dar inicio a las preguntas orientadoras planteadas en la entrevista semiestructurada. Luego, en el segundo encuentro de grupo focal se les solicito a los participantes que a través de un dibujo plasmaran su sentir respecto a lo que para él o ella era la violencia escolar, también si quería plantear estrategias de cómo le gustaría resolver sus diferencias con otros compañeros o que recreara una escena donde se evidenciara dicho objeto de estudio.

CAPÍTULO I.

1. El problema del Sujeto en la escuela y la violencia escolar en Colombia

En este primer capítulo, veremos en detalle tres categorías fundamentales en el desarrollo del presente trabajo: la categoría de *escuela*, *violencia escolar* y la categoría del *Sujeto* en la modernidad.

Al plantear el problema de investigación, se hizo necesario establecer un punto de partida, y establecer unos mojones que permitieran sustentar por qué se hace necesario abordar el tema de la violencia escolar. De igual manera, la necesidad de dar cuenta de las interpretaciones y connotaciones de este concepto, y aun de sus limitaciones.

Todo esto, advirtiendo de que, a pesar de que en el contexto nacional el *bullying* o violencia escolar es un tema reciente de estudio, es en la última década que aparece y ha tenido un significativo impacto en nuestra sociedad en relación con la convivencia escolar.

Por ello, al constituirse en un tema tan amplio, se hizo necesario delimitarlo, para así abordar íntegramente el objeto de estudio; una delimitación de hacia dónde quería ir y apuntar acertadamente para dar respuesta a un punto de los muchos que puedan surgir o se puedan interpretar.

Por lo tanto, al realizar el análisis de cuál sería el punto de partida, se ha considerado necesario interpretar qué se buscaba, y cuya respuesta se ha hallado en la misma pregunta de investigación. De tal manera, se hizo necesario dar cuenta que no eran conceptos aislados, sino estrechamente ligados.

En este sentido, de tal observación, se perfilaron tres categorías de análisis: la *escuela* (donde ocurre las situaciones de violencia), *el Sujeto* (quien es el partícipe o actor) y la *violencia escolar*. Esto ha conducido a la consideración de que, bajo este paraguas, se puede

dar cuenta de la inicial inquietud investigativa e iniciar el proceso de estudio bajo la directriz de tales pesquisas.

1.1 La escuela como tránsito del Sujeto

Para abordar la escuela, tomaremos como base los planteamientos de John Dewey, expuestos en una de sus obras de pedagogía del siglo XX, *Democracia y educación*, que ahonda con amplitud la concepción de la educación y el papel de la escuela. La obra de John Dewey (1916) es de lectura obligada para profesionales y todas aquellas personas que quieran reflexionar críticamente y comprometerse con los problemas sociales de la actualidad, desde las instituciones escolares.

Los planteamientos de este autor se hacen importantes, debido a que es uno de los más importantes pedagogos que teorizaron y revolucionaron la escuela tradicional para convertirla en una escuela, que centró sus esfuerzos en el Sujeto y no en el profesor, creando así un nuevo modelo denominado *escuela activa* o progresista (que se inició como protesta frente a la escuela tradicional americana, centrada en el profesor y en los principios educativos clásicos).

La escuela activa, tuvo el predominio de ideas democrático-liberales, que propendían por la formación de ciudadanos activos, que aportaran a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, cuyos principios aparecen en nuestra constitución y las leyes actuales.

Al inicio de su texto, el autor refiere que los seres humanos, a diferencia de otras especies, nacen con tan pocas destrezas; de allí que necesita adquirir hasta las habilidades más básicas bajo tutela de otro, por cuyo motivo refiere que, para transmitir los fines y hábitos del grupo, la *educación* y nada más que la educación, es la que llena este vacío.

De igual manera, plantea el autor que, cuando reconocemos la necesidad de que debemos recibir tutoría, podemos tener la seguridad de colocar los métodos escolares en su verdadero lugar, y que este lugar puede ser la escuela. Así mismo, Dewey (1916) refiere que “las escuelas son, en efecto, un método importante de la transmisión que forma las disposiciones de los seres inmaduros: pero son sólo un medio y, comparado con otros factores, un medio relativamente superficial” (Dewey, 1916, p. 15).

Siguiendo estos presupuestos, Dewey refiere que, cuando hablamos de educación, no necesariamente tenemos que centrarnos en la escuela, debido a que el individuo se desenvuelve en diferentes espacios, ya sea en un medio ambiente natural o ambientes controlados y organizados, que también contribuyen al desarrollo y al proceso educativo del Sujeto. Así, la escuela, para el autor, tiene una función específica: “las escuelas siguen siendo, naturalmente, el caso típico del ambiente formado con la finalidad expresa de influir en las disposiciones mentales y morales de sus miembros” (Dewey, 1916, p. 28).

A partir de lo anterior, Dewey considera que las escuelas cumplen una función especial dentro del ambiente social. En una crítica a la escuela, plantea que las escuelas nacen cuando las tradiciones sociales se vuelven complejas y dichas situaciones no pueden ser obtenidas en el intercambio accidental con los demás seres. Por tanto,

tan pronto como una comunidad depende en una medida considerable de lo que está más allá de su propio territorio y su propia generación inmediata, tiene que acudir al auxilio de las escuelas para asegurar la adecuada transmisión de todos sus recursos (Dewey, 1916, p. 28).

Hasta este punto, Dewey (1916) considera que la escuela cumple una función netamente trasmisora y de acumulación de información-logros de generación en generación, sin que medien elementos transformadores. Luego de este planteamiento, considera que no sólo a través de procesos de asociación se le pueden explicar a los jóvenes los roles que a futuro

debe asumir, sino que, en su consideración, es la escuela la que debe cumplir estas funciones. A continuación, sintetiza su idea en tres momentos:

1) La escuela cumple la función de simplificar y ordenar los factores de las disposiciones que se desea desarrollar.

2) La escuela como la encargada de purificar e idealizar las costumbres sociales existentes.

3) La escuela debe crear un ambiente más amplio y mejor equilibrado que aquél por el cual el joven sería probablemente influido si se le abandonara a sí mismo (Dewey, 1916, p. 31).

El autor considera estas funciones como propias de la escuela, debido a que quien allí llega, proviene de ambientes donde presenta diferentes facetas y que han influido en él, por cuyo motivo el papel de la escuela, además de coordinar estos ambientes sociales disimiles, tiene una misión estabilizadora e integradora. Al respecto, plantea lo siguiente:

la primera misión del órgano social que llamamos la escuela es ofrecer un ambiente simplificado. En segundo lugar, es misión del ambiente escolar eliminar, hasta donde sea posible, los rasgos perjudiciales del medio ambiente existente para que no influyan sobre los hábitos mentales. En tercer lugar, es misión del ambiente escolar contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad para librarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio (Dewey, 1916, p. 29).

Así, Dewey establece que una de las funciones propias de la educación, es descubrir que uno tiene aptitud para hacer y lograr una oportunidad. Por ello, retoma a Platón, quien fue quien estableció el principio fundamental de la filosofía de la educación, cuando afirmó que

era misión de la educación descubrir para qué era buena cada persona y prepararla para dominar aquel género de excelencia propia, porque tal desarrollo aseguraría también la satisfacción de las necesidades sociales del modo más armonioso (Dewey, 1916, p. 260).

En ese orden de ideas, para John Dewey, una *vocación* no significa sino una dirección de las actividades de la vida de la naturaleza, que las haga perceptiblemente significativas a una persona (Dewey, 1916, p. 258).

Por otra parte, existe un elemento evidente, y es que la escuela se transformó debido las reformas sociales: pasó de ser un ambiente social a convertirse en un ambiente para la vida industrial o laboral. Para Dewey, existe un antes y un después. Antes, las escuelas se dedicaban a la lectura, la escritura y el cálculo, en la medida en que la habilidad en ellas constituía el elemento común a todas las clases de trabajo. Ahora, critica la función de la escuela, ya que considera que pasaron a constituir una parte más del engranaje industrial:

... esta reorganización educativa no puede realizarse tratando meramente de dar una preparación técnica para las industrias y profesiones tal como operan ahora y mucho menos reproduciendo meramente en la escuela las condiciones existentes en la industria. El problema no es el hacer de las escuelas un apéndice de la industria y el comercio, sino el de utilizar los factores de la industria para hacer a la vida escolar más activa, más llena de significación inmediata, más relacionada con la experiencia extraescolar (Dewey, 1916, p. 258).

En el marco de la investigación, es importante dar cuenta del concepto de escuela y educación que maneja John Dewey, en el sentido que él pensó: una escuela para la democracia y el respeto de las libertades del otro. La escuela como un espacio de formación de ciudadanos libres, pero que en la modernidad, tanto niños como adolescentes, han abusado de estos preceptos y ven a la escuela como medio de reproducción, de violentar o ridiculizar al otro, y no sólo como un medio de aprendizaje de información y de adquisición previo de conocimientos.

1.2 La escuela en Colombia

Recogiendo la tradición democrática de la escuela liberal que plantea John Dewey, traemos esta reflexión a la realidad colombiana, para analizar el papel de la escuela en el contexto actual, a partir del marco normativo establecido en la constitución y las leyes, principios retomados de los planteamientos de Dewey, y su posterior implicación en el objeto de estudio de la violencia escolar, como categoría nueva de estudio en la sociedad colombiana.

Así, fue Agustín Nieto Caballero, quien en 1914 fundó el Gimnasio Moderno, la primera institución educativa en el país que se organizó globalmente bajo los preceptos de la *pedagogía activa*, cuyos principios fundamentales se basan en el pensamiento democrático de autonomía, tolerancia y el respeto a la individualidad.

Además, como inspector nacional de educación primaria y normalista en los años treinta, fue Nieto Caballero quien introdujo una nueva reforma pedagógica, cambiando el concepto tradicionalista de la escuela que para la época era el modelo católico de educación pública, basado en la memorización, aplicación de postulados socio biológicos de la escuela examinadora y defensiva.

Como respuesta a tales postulados de educación represiva, Nieto Caballero buscó implementar una nueva escuela, regida por la disciplina de la confianza, por la autorregulación de los alumnos mediante el trabajo colectivo, la sinceridad y la exteriorización de los sentimientos de la infancia (Sáenz Obregón, Saldarriaga, Ospina, 1997, p. 120).

Además, Nieto Caballero, implementó para la *escuela nueva*, los principios democráticos de autogobierno, responsabilidad, libertad, justicia y respeto a la individualidad, pues consideraba que ésta era la única forma de preparar ciudadanos para el ejercicio de la democracia. En razón de esto, reiteraba que la función de la escuela era más bien educar, ya que la educación tenía un sentido eminentemente social y político.

El papel central de la escuela implementada por Agustín Nieto Caballero, era el de formar a los estudiantes para resolver problemas de la sociedad; es decir, preparar al estudiante para que ejerciera como ciudadano en el cumplimiento de sus deberes y la exigencia de sus derechos.

Si todos estos principios se conocían de vieja data en el país, ¿por qué se dieron estos periodos de violencia tan marcados? ¿Por qué no respetamos las diferencias y aceptamos al otro cómo es? Al interrogarnos, aún no sabemos por qué la sociedad colombiana discrimina a las personas por su orientación sexual, sus creencias religiosas, políticas y económicas. Colombia aún es el país en el que estos principios democráticos están muy claros en la normas, pero cultural y socialmente, resolvemos las diferencias con la anulación del otro.

En la constitución política de 1991, se recogen muchos de los preceptos de Agustín Nieto Caballero y John Dewey. Encontramos así, en la Constitución de 1991, que la educación es un derecho público que busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura, buscando que toda persona se forme en principios sociales y de convivencia (art. 67), y cuya tarea corresponde hacer a la escuela.

La Ley General de Educación —y por ende la Constitución Política de Colombia—, tienen como fin la formación en el respeto a la vida y el ejercicio de los demás derechos humanos: a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad básica.

La Ley General de Educación (Ley 115), considera que corresponde a la escuela impartir estos principios; es decir, transmitirlos en una secuencia regular de ciclos lectivos que denomina *educación formal*. Esta educación se encuentra organizada en tres niveles: el preescolar; la educación básica, que se desarrolla en dos ciclos (la educación básica primaria de cinco grados y la educación básica secundaria de cuatro grados) y, por último, la educación media.

Examinando la Ley General de Educación, como tal, no hay una definición precisa que permita concluir qué debemos entender por *escuela*. La Ley se limita más a enunciar lo que debemos entender por *educación*, en sus distintos niveles y, particularmente, su objeto, el cual señala que se trata de “desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente” (Ley General de Educación, art. 11).

Desde la óptica de la Ley 115, hay un concepto de *escuela* que se puede extraer de su lectura. Así, interpretando los objetivos que la ley definió para la educación que quiere establecer, se puede concluir que la escuela debe ser percibida como aquella donde el Sujeto recibe una formación general, desarrolla habilidades comunicativas, fomenta el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa, y propicia la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

Así, la educación básica primaria —a la que desde aquí en adelante con frecuencia referiremos, debido a que es a este grupo de estudiantes en los que se fundamentará este trabajo—, tiene como objetivo la formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad que consideramos democrática, participativa y pluralista.

En este sentido, el objetivo se perfila incluyente, pues se dirige a establecer una sociedad en donde cabemos todos, donde todos somos iguales ante la ley. Sin embargo, nos lleva a realizar los siguientes interrogantes: ¿por qué nos burlamos de los defectos del otro, del color de su piel o su tipo de cabello? ¿Por qué, se establecen relaciones de poder entre los estudiantes, si somos una sociedad democrática? ¿Si todos tenemos los mismos derechos, por qué nos violentamos?

Uno de los objetivos generales de la educación básica, que compete desarrollar a la escuela, apuntan a la consolidación de los valores de solidaridad, tolerancia, democracia, justicia, convivencia social, cooperación y de ayuda mutua (Constitución Política, art. 20),

objetivo en los que buscará centrarse este estudio, ya que pretendemos develar si estos principios son percibidos, denotados o manifestados por los estudiantes frente al problema de la violencia escolar.

Por otro lado, la educación básica en el ciclo de secundaria, que corresponde a los cuatro grados subsiguientes de la educación que constituyen el ciclo de secundaria, tienen como objetivos: adquirir un cúmulo de conocimientos en educación física, historia nacional y mundial; el desarrollo de la capacidad para comprender textos, entre otras capacidades para el razonamiento lógico, cuyas áreas consideró la Ley como obligatorias y fundamentales.

Sin embargo, con ello se generó el descuido de la enseñanza y la promoción de los valores fundamentales (conferidos explícitamente a la educación básica, ciclo primaria), donde la Constitución permitía reflexionar al Sujeto (estudiantes), ser solidario, tolerante, democrático y que pudiera mejorar la convivencia y la cooperación entre pares.

De allí que la escuela, vista desde esta perspectiva, formó un estudiante más individualista y mezquino. Pasamos así, de una escuela que propendía por la formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista, a una escuela que, como bien lo planteó Dewey, capacita al estudiante para la vida laboral (Ley 115, art. 26).

A pesar de esos preceptos democráticos, modernizantes, liberales, humanistas de la escuela y lo establecido en la Constitución y las leyes, debemos interrogarnos por qué se hace cada vez más evidente, por qué cada día se están presentando en las escuelas conductas de riesgo; es decir, por qué la violencia escolar se hace cada vez más cotidiana.

2. La violencia escolar

El objetivo de indagar sobre la violencia escolar, corresponde a la vez que conlleva, dar cuenta de dónde surge, cuáles son sus principales implicaciones y sus actores. Así, la

importancia de conceptualizar este enunciado, servirá de faro para alcanzar la finalidad del presente trabajo.

En los últimos años se ha redefinido la violencia escolar en las nuevas categorías de *bullying*, acoso escolar, *matonaje*, hostigamiento e intimidación. Estos enunciados son muy recientes, ya que en otros tiempos del acontecer nacional, la violencia sólo era conocida como agresión verbal y física. Es necesario dar cuenta de este concepto, pues, a pesar que en la última década en el contexto nacional aparece el *bullying*, como categoría es reciente, el cual, sin embargo, en la convivencia escolar ha tenido un significativo impacto en nuestra sociedad.

En la década de los setenta, a nivel internacional, el término *bullying* comenzó a utilizarse en Noruega, y fue acuñado por el investigador Dan Olweus. También, comenzaron los primeros estudios sistemáticos acerca de este fenómeno, en particular. Ya en la década de los 80 y 90, el *bullying* (acoso escolar) tomó relevancia pública, legal y empírica, en países como Japón, Inglaterra, Canadá, Australia y Estados Unidos.

En el contexto nacional, la violencia escolar ha sufrido una serie de transformaciones, en términos de lo que es su definición, que actualmente se asocia con el *bullying*. Para Enrique Chaux (2012, p. 39) violencia y agresión se entiende como las acciones que tienen la intención de hacer daño, la diferenciación que realiza entre uno y otro es la gravedad o intensidad de la acción, en este caso se refiere a agresión cuando el daño es menor y a violencia cuando el daño es mayor. Por lo demás, la intimidación, el matoneo o el *bullying* son tipos específicos de agresión que se caracterizan por ser repetidas, sistemáticas y que involucran un desequilibrio de poder. En el desarrollo del presente trabajo, se hizo imperioso dar cuenta de la violencia escolar como categoría. Aun así, en cierto momento, se hace necesario asociar la violencia escolar con el *bullying*, acoso escolar, *matonaje*, hostigamiento e intimidación.

A continuación, realizaremos un rastreo sobre el surgimiento de esta categoría, sus principales definiciones, actores y las características que permiten reconocerlo como tal, cuando alguien es víctima de violencia escolar y cómo podemos identificar sus principales signos y síntomas.¹

Al respecto, la doctora Beatriz Santomauro (2011) plantea que la discriminación, agresiones verbales y físicas, son muy frecuentes en el ámbito escolar. Desde hace aproximadamente quince años, éstas provocaciones se convirtieron en una nueva forma de violencia y ganaron un nombre: *bullying* (palabra inglesa que puede ser traducida como “intimidar” o “amedrentar”).

Zysman (2015), retoma la definición de violencia escolar planteada por Olweus (1998) quien refiere que, “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante el tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1998, p. 25).

Autores como Abraham Magendzo y María Isabel Toledo, definen que el *bullying*, intimidación o matonaje, se comprende como el hostigamiento permanente de uno o varios estudiantes a otro. En éste, se halla implícita una relación asimétrica de poder, donde el más débil es incapaz de responder a la agresión. Los autores, encuentran, además, que una de sus principales características es que presenta un carácter repetitivo (Magendzo, Toledo & Rosenfeld, 2004).

¹. Para abordar la categoría de violencia escolar o *bullying*, se debe reconocer que la *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía* núm. 53 (2011) y núm. 73 (2015), desarrollaron esta categoría mediante una juiciosa revisión investigativa. La revisión documental de esta revista es pertinente ya que está enfocada netamente a estudiar los temas de actualidad y aporta a la reflexión sobre los grandes problemas, avances y expectativas de la educación contemporánea y sus actores (docentes de todos los niveles de la educación, investigadores educativos, directivos, autoridades del sector, comunidades políticas, estudiantes de carreras docentes, padres de familia y sector productivo asociado a los servicios educativos). La *Revista Internacional Magisterio* se ha consolidado como una de las más importantes en el sector educativo de América Latina, como medio de divulgación, actualización y debate, por la calidad de sus colaboradores y la seriedad que supone el hecho de contar con un comité editorial y un comité científico integrados por reconocidos educadores de Colombia e Iberoamérica. La revista está centrada en aspectos científico-pedagógicos sin perder de vista el hecho educativo como realidad sociopolítica, abordándola desde una perspectiva plural e incluyente.

Y agregan que el *bullying* se manifiesta por intimidación física, intimidación verbal e intimidación relacional o psicológica, que remite a la exclusión, el aislamiento, la indiferencia y el rechazo al otro (Magendzo, Toledo & Rosenfeld, 2004).

Así, las investigaciones realizadas han demostrado que los Sujetos de la violencia escolar, son: *el intimidador y los intimidados*, los observadores, los agresores y, por ende, las víctimas. Magendzo y sus colaboradores (2004), han dado cuenta y pretendido caracterizar al intimidador,

principalmente se le ha asociado con ser varón, se le atribuye un temperamento fuerte, con ser megalómano, presentar comportamiento autodestructivo y valoran la agresión como un medio para obtener poder e influencia social. Se les asocia a una situación social negativa, tendencia a abusar de su fuerza, impulsividad, carencia de habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con adultos y baja autocrítica, presenta dificultades de integración escolar y social e inestabilidad emocional, tiene bajo rendimiento que disminuye con la edad y una actitud negativa hacia la escuela, perciben menos ayuda parental, se ha observado que se trata de adolescentes que demandan atención.

A los intimidados se les asocia mayor probabilidad de ser varón, presentar talla menor que sus pares, con tener pocos amigos y pobres habilidades sociales, se ha establecido que no responden a agresiones y que no informan de su condición de víctimas.

A nivel del salón de clases, se denotó que los cursos numerosos presentan altos niveles de intimidación física, verbal y relacional, se ha estudiado el logro académico de los estudiantes y se ha establecido que los intimidadores son repitentes. La presencia de intimidados en el salón de clase también se ha vinculado con los profesores que intimidan a sus estudiantes (Magendzo, Toledo & Rosenfeld, 2004).

Una de las conclusiones de los autores del por qué este fenómeno a nivel del país es multicausal, parte de que es difícil identificar cuáles son las variables que inciden en la complejidad de este fenómeno. Sin embargo, una de ellas refiere que se debe a los altos índices de violencia intrafamiliar y a considerar que tiene relación con la historia reciente de muchos de nuestros países. Se trata de fenómenos complejos que involucran diferentes dimensiones del Sujeto y responde a una multiplicidad de causas, como es el caso de la intimidación (Magendzo, Toledo & Rosenfeld, 2004).

2.1 Ciberbullying o violencia virtual

En la categoría de violencia escolar se puede deducir que existen otros elementos o subcategorías que deben tenerse en cuenta. Con el auge de las nuevas tecnologías, nuevas formas de socializar, debemos traer a colación una subcategoría denominada *ciberbullying* o violencia virtual. Esta se caracteriza, al igual que el *bullying*, por violentar, intimidar o ridiculizar al Sujeto a través de las diferentes plataformas que permite la tecnología actual, siendo ésta reiterada, intencional y sistemática.

Se trata, entonces, de una subcategoría que debe tenerse en cuenta en el trascurso de la investigación, ya que denota el acoso masivo *desde fuera* de la escuela y mediante el empleo de herramientas tecnológicas y las redes sociales.

Santomauro (2011), considera que el auge no sólo de la tecnología, sino de las redes sociales, dio una nueva cara al problema. Correos electrónicos amenazadores, mensajes negativos en redes sociales y mensajes de celular con fotos y textos vergonzosos para la víctima, fueron bautizados como *ciberbullying*.

Para esta nueva subcategoría, Aramis Lopes (2005), especialista en *ciberbullying*, asegura que hay tres personajes fundamentales en este tipo de violencia: *el agresor, la víctima y la audiencia*. En el mismo sentido, Santomauro (2011) reconoce que, en este fenómeno, hay una víctima, un agresor y el espectador típico, quien es testigo de los hechos. Son estos

últimos quienes actúan como un público activo o una hinchada reforzando la agresión, riéndose o diciendo palabras de incentivo; ellos retransmiten imágenes o chismes, volviéndose coautores o corresponsables. Al respecto, dice:

Este tormento permanente que Internet provoca hace que el niño o el adolescente humillados no se sientan seguros en ningún lugar, en ningún momento. Ahora con su intimidad invadida, todos pueden ver las groserías todo el tiempo y no existe el fin de semana o vacaciones tranquilos (Santomauro, 2011, p. 25).

Y agrega que una de las principales características del *cyberbullying* es la posibilidad de que el agresor actúe en la sombra. Puede crear un perfil falso en *Facebook* o una cuenta ficticia de correo, para enviar sus mensajes ofensivos y desproporcionados. En el *bullying*, el acoso es cara a cara: el agresor ve que la humillación tiene efecto, porque la víctima sufre en público (Santomauro, 2011. p. 28).

2.2 Otros elementos de la violencia escolar

Los doctores Jorge Baeza y Mario Sandoval (2011), agregan un nuevo ingrediente a esta discusión. Plantean que no hay que ver la acción de agresión como tal, sino que dicho fenómeno de violencia nos trata de decir algo. Estos autores dan voz al surgimiento de este tipo de violencia, e intentan inferir lo que la violencia, como voz, quiere gritar de fondo:

No basta aislar ciertos factores que pueden ser el sustrato de dicha violencia, sus presuntos determinantes, sino suponer que dicho fenómeno algo quiere decir, que los actores de la violencia intentan enunciar algo que por alguna razón no logran decir de otro modo... a través de la violencia en las escuelas hay un malestar que se quiere expresar. La violencia no habla siempre de un modo directo, hay que identificar y traducir los discursos que están en juego” (Baeza C., Sandoval M., 2011. p. 30).

En este sentido, para la profesora Yólida Ramírez (2011), la escuela es el lugar donde converge la multiculturalidad,

como espacio predilecto de encuentro y de construcción de la interculturalidad, como centro donde se hace necesario el conocimiento de diferentes discursos, modos de presentación, movimientos e incidencia, escuela dotada de incontables ventajas, pues, aunque no sea el espacio más fácil de afrontar en términos de convivencia, socialización, relaciones y coexistencia (Ramírez, 2011, p. 65).

Así, como se ha logrado confirmar, en las escuelas públicas colombianas este fenómeno no es ajeno, en el sentido en que los niños, niñas y adolescentes, de edades indeterminadas, abren correos electrónicos y crean posteriormente redes sociales, como el Facebook o Instagram, encontrando aparentemente acceso al mundo “exterior”, y enfrentando paulatinamente el desconocido entramado del espacio virtual.

Este fenómeno, tiene una ubicación claramente definida —la escuela—, un lugar en el cual no sólo se llega a formarse, instruirse, o aprehender, sino a socializar e interactuar con el otro, dentro de un espacio que maneja sus propias dinámicas y sus propias relaciones de poder, aun bajo rigurosos procesos de vigilancia supervisión y control.

La escuela es un lugar (espacio) que puede pasar de ser lo más agradable y guardar los mejores recuerdos del estudiante, a convertirse en un espacio donde se siente inseguro, intranquilo y acosado. Al respecto, algunos autores centran sus trabajos sobre el papel de la escuela en el fenómeno de la violencia escolar.

En la escuela, la violencia es interrogada; se le quiere comprender, funciona como una ventana para mirarnos como individuos y como sociedad. Es, por ello, que la violencia en la escuela, aparece como espacio desde el cual es posible pensarnos e interpretarnos.

En línea con lo anterior, para Varela y Agurto (2011) el fenómeno de la violencia, depende del contexto en donde transcurre. Es entonces donde aparece la escuela como principal espacio de reproducción de la violencia. “La escuela es una organización que se

regula y define a través de procesos que utiliza el uso del control y el poder para dar orden” (Bardisa, 1997).

De igual manera, Baeza y Sandoval (2011) refieren que, como lo señala Fallori (1996), la educación y la escuela, tienen una función conservadora. Es decir que lo escolar viene a consolidar, transmitir y sostener valores previamente consolidados y legitimados socialmente.

En tal sentido, los mismos autores refieren que las investigaciones realizadas permiten identificar la violencia escolar como obtención de valor, *status* o respeto. El uso de la violencia es frecuentemente presentado como un modo de alcanzar cierto *status* en el grupo de pares, lo que permite influir en ellos. La violencia es un modo de hacerse respetar —dicen los jóvenes— de hacerse escuchar, de existir para los otros, y desde posiciones de superioridad o poder (Baeza y Sandoval, 2011).

De igual manera, una investigación realizada por la universidad de Alicante, en España, centró sus esfuerzos, más que en el acoso escolar, en categorizar o individualizar el papel de los actores. Esta clasificación de los Sujetos inmersos en la violencia escolar, concluyó que la víctima no fuera encasillada erróneamente con etiquetas inadecuadas.

Por su parte, la autora Stefani Castaño Torres (2011), retomando a Berger y Luckmann (2001) y su postulado acerca de que la realidad social se aprehende a partir de *esquemas tipificadores* (los cuales son un conjunto de estándares de comportamiento Sujetos con los que se interactúa en las situaciones cara a cara), consideró que,

en este sentido, dar cuenta de la singularidad comportamental o identidad real de un Sujeto (Goffman, 1998), dependerá del grado de proximidad a este, es decir, en la medida en que se tenga una interacción constante y cercana con el Sujeto será posible dar cuenta de la complejidad de su identidad (Castaño Torres, 2011, p. 49).

Así, una de las primeras conclusiones que podemos indicar, es que los anteriores autores coinciden que la principal característica del *bullying* es que la agresión (física, moral o material), es siempre intencional y repetida varias veces, y sin una motivación específica.

Abordada las categorías de la escuela y la violencia escolar, donde encontramos que son los individuos los que permiten que existan las escuelas y que son estos mismos con sus dinámicas de interacción y relación con sus pares, son los que nos llevan a interrogarnos sobre los Sujetos de la violencia en la escuela, motivo por el cual a continuación trataremos de hacer un rastreo a esta categoría y su génesis como categoría reciente de estudio.

3. Una aproximación a la categoría de Sujeto

En el contexto de esta investigación, se consideró fundamental indagar sobre la categoría del Sujeto en la modernidad, ya que, actualmente, al Sujeto como actor en la escuela, se le brindan y garantizan las libertades respaldadas por la Constitución y la ley. Así, a lo largo del texto, indagaremos entorno al concepto de Sujeto fundante, en términos del Sujeto de la razón o en términos cartesianos y kantianos. Esto es, según Touraine, el Sujeto que conquista la racionalización.

En cierto sentido, la conquista de la objetivación fue lo que caracterizó al Sujeto en la modernidad. Otros autores, que se estudiarán más adelante, como Hugo Zemelman y Alfonso Torres, interpretaron al Sujeto como ser social y desde una visión integral.

Dentro de las ciencias sociales, existe claridad entorno al concepto de Sujeto moderno, pero no uniformidad. De allí que, al considerar que el Sujeto tendría una única definición, reduciría en consecuencia la idea que se tiene del hombre por miles de años de interacción en la vida social.

El concepto de Sujeto ha ido teniendo mayor relevancia y delimitación debido a la complejidad del ser humano, en un contexto y obedeciendo a una historia. Por tal razón, se

hace igualmente necesario indagar algunas de las definiciones de Sujeto, conocidas en la edad moderna, aun cuando es en la modernidad que la categoría de Sujeto tiene un mayor sentido.

De esta manera, aproximarnos al surgimiento de esta nueva categoría, implica advertirla con cuidado, pues ha enfrentado discusiones y fuertes tensiones desde la filosofía en Descartes y Kant. Posteriormente a esta discusión, otras ciencias como la sociología y la filosofía política, dio las bases para su consolidación. A comienzos del siglo XVII, cuando René Descartes concibió la geometría analítica, uniendo de modo indisoluble la aritmética y la geometría mediante el uso instrumental del álgebra, cuyas operaciones se realizaban en el reino de la abstracción pura, abrió nuevamente la discusión cartesiana (filosófica) del Sujeto y el objeto.

Así, sin apartarnos de lo anterior, Braunstein (1982), propone al respecto que, en tal proceso,

saltaba entonces al primer plano de reflexión filosófica la actividad del Sujeto cognoscente que engendraba dentro suyo ecuaciones que luego se revelaban aptas para entender racionalmente la realidad sensible. Con estos conocimientos científicos en los que la actividad del intelecto se demostraba como anterior y superior a la experiencia, se abría la posibilidad de considerar dos órdenes de realidad: el del pensamiento que es inmaterial e ilimitado y el de los cuerpos que están limitados en el espacio (Braunstein, 1982, p. 242).

Así, en la modernidad, fue la experiencia la que nos llevó a que, ante situaciones cotidianas, como un problema de salud, la necesidad de comunicarnos vía teléfonos inteligentes o plataformas tecnológicas, el Sujeto moderno, a través del uso de la razón, pasara de confiar sus problemas de salud con el yerbatero o curandero (partera) del barrio, a confiar en las ciencias empíricas para la cura de dichas dolencias.

Esta misma experiencia interna o acumulación de experiencias, es la que nos dice que todos los niños deben acudir a la escuela y cumplir con unos ciclos, para que con la acumulación de ese conocimiento e información, el Sujeto pueda acceder a una educación más específica y especializada, y así acceder a un título profesional que certifica sus conocimientos científicos.

Para avanzar en la discusión, Kant, con sus análisis y planteamientos acerca de lo cognoscible, fue quien nos llevó a que, en la actualidad, la razón, mediante la actividad intelectual, nos permitiera avanzar como sociedad, yendo de lo cotidiano de nuestro entorno, a lo categórico y científico. Al respecto, Braunstein (1982), citando a Kant en su *Prolegómenos a toda metafísica futura*, refiere que:

Kant no duda de la realidad del objeto de la experiencia; simplemente, sostiene que esa experiencia es organizada y estructurada por el Sujeto cognoscente en función de sus propias categorías. Por tal razón, sostiene, la cosa en sí, tal como existe fuera de nosotros, es incognoscible. Ella se nos presenta exclusivamente bajo la forma de fenómenos que son objeto de nuestro sentido externo. El conocimiento aparece cuando la actividad de nuestro intelecto, entendido como sentido interno, impone sus marcos categoriales a la realidad empírica (Braunstein, 1982, p. 251).

Y agrega que,

Este resultado de la intuición pura de nuestro intelecto se acerca bastante a la concepción platónica de las Ideas... (Braunstein, 1982, p. 251).

En este sentido, es importante hacer este breve balance, debido a que los aportes cartesianos y las reflexiones filosóficas de Kant, llevaron al uso de la razón la conquista del método, la ciencia y el conocimiento científico, no sólo desde las ciencias empíricas, sino fenomenológicas, las cuales permitieron realizar tal análisis, el cual conllevó que, en la edad moderna, se consolidara la categoría de Sujeto.

Luego de la revisión de la génesis del concepto de Sujeto, para el análisis de esta categoría en adelante, y que entenderemos como tal en el presente estudio, se tomará como base el concepto de Alain Touraine, quien, en un recorrido histórico, según el modelo clásico, definió al Sujeto como aquel ciudadano libre y racional, quien surge a partir del “proyecto de construir una comunidad de *ciudadanos libres y racionales* sobre las ruinas de los antiguos regímenes que seguían sometidos a la tradición o la ley divina”, y que como tal, el ciudadano acudía más a su sentido común, al uso de las plantas y la sabiduría transmitida de generación en generación, resistiendo el uso racional y científico (Touraine, 1997, pp. 28-29).

Posteriormente, el pensamiento moderno reafirmará esta definición:

De hecho, desde sus inicios, la modernidad siempre introdujo la disociación del universo de las leyes naturales y el mundo del Sujeto, de la extensión y el alma, para hablar como Descartes. La modernidad nació de la ruptura de la visión religiosa del mundo, puesto que ésta era a la vez racionalista y finalista [...] Pero finaliza planteando que la modernidad sólo puede desarrollarse *si inventa un principio que aporte racionalización al individualismo burgués* (Touraine, 1997, pp. 28-29).

Así, es Touraine (1997) quien ha intentado aproximarse a la conceptualización de Sujeto, agregando al respecto que, “hay que llamar Sujeto, es decir el actor definido por su capacidad y voluntad de actuar en relación con las ofertas del mercado o el orden del poder comunitario” (Touraine, 1997, p. 74).

Pretendiendo una mayor aproximación al concepto, Touraine concluye que, “la idea de Sujeto descendió, a través de mutaciones sucesivas, del cielo de las ideas al campo de lo político y luego a las relaciones sociales de trabajo, antes de aferrarse, como lo hace hoy, a la experiencia vivida” (Touraine, 1997, p. 78).

En el libro *¿Podremos vivir juntos?*, Touraine concibe al Sujeto, ya no como aquel Sujeto simplemente racional con la esperanza de libertad, sino que propone un Sujeto que generó

resistencia y disidencia al (monopolio y oligopolios en lo que los actores sociales e institucionales nos ha convertido) orden totalitarista de la modernidad que obedecía al interés de los poderosos: “estamos atrapados en un dilema. O bien reconocemos una plena independencia a las minorías y las comunidades y nos contentamos con hacer respetar las reglas del juego, los procedimientos que aseguran la coexistencia pacífica de los intereses, las opiniones y las creencias...” (Touraine, 1997, p. 12).

De igual manera, lo que se busca es que la convivencia escolar en la escuela colombiana, se vea reflejada en el reconocimiento de los derechos del otro, y Touraine plantea que, cuando la escuela cumple una función de educar al estudiante para el mercado, más que tener en cuenta las demandas del educando, no se puede llamar a esto educación.

Hoy, la suerte de la democracia, definida como una política del Sujeto, se juega ante todo en la escuela y la ciudad. En la primera, se trata de construir la escuela del Sujeto y la comunicación intercultural; es decir, de reconocer que la meta de la escuela no es únicamente preparar y formar jóvenes para la sociedad, y menos aún con la mira puesta exclusivamente en la inserción económica, sino en formar para sí mismos.

En otras palabras, como asegura Touraine (1997), para que se conviertan en seres capaces de encontrar y preservar la unidad de su experiencia a través de las conmociones de la vida y la fuerza de las presiones que se ejercen sobre ellos (Touraine, 1997, pp. 291-292).

Agrega, además, que sorprende la facilidad con la que nuestra sociedad acepta el hecho de no tener más ideas sobre la educación, de no pedirle a la escuela otra cosa que dar conocimientos y diplomas y dejar en las manos del medio de origen la tarea de asegurar el futuro de los niños (Touraine, 1997, p. 295).

De tal manera, es a través de esta concepción de la realidad moderna que plantea la noción de Sujeto: un Sujeto que rechaza y critica el orden actual: “el Sujeto, más aún que razón, es libertad, liberación y rechazo... (Touraine, 1997, p. 67). En este mismo sentido, el

autor, más adelante, reafirma que “el Sujeto es más sufriente que triunfante, más deseo que posesión” (Touraine, 1997, p. 75).

En otras palabras, indica el autor:

El Sujeto no es un “alma” presente en el cuerpo o el espíritu de los individuos, sino la búsqueda, emprendida por el individuo mismo, de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia. Y lo que motiva esa búsqueda es el sufrimiento provocado por el desgarramiento y la pérdida de identidad e individuación (Touraine, 1997, p. 65).

Así, el Sujeto debe buscar ser actor de su propia historia, ya que el mercado y la comunidad lo han homogenizado, y esto es lo que, de alguna manera, plantea el autor frente a la pérdida del no saber para dónde vamos, sino que marchamos hacia donde todos lo hacen.

Al referirse a la pérdida de identidad del Sujeto, el autor lo reseña en la medida en que el Sujeto adquiriría los roles sociales demarcados por una sociedad totalitaria, que lo ha ido homogenizando y moldeando. Esa racionalización del Sujeto es la que, desde el siglo XVII, Descartes denominó la *Res Cogitans*, y permitió que existiera un Sujeto que priorizó el conocimiento científico sobre el conocimiento del sentido común (Touraine, 1997).

Así, frente a esto, el autor propone que, *el Sujeto es el deseo del individuo de ser un actor. La subjetivación es el deseo de individuación*, y ese proceso sólo puede desarrollarse si existe una interfaz suficiente entre el mundo de la instrumentalidad y el de la identidad (Touraine, 1997, p. 66).

En esta dirección, la propuesta de Touraine es acertada; esto es, la de volver al Sujeto como creador de sentido y de cambio, su deseo de ser un actor y de crear conciencias individuales, de tener en cuenta las experiencias vividas, la subjetividad de cada individuo, y cuyo concepto resume el autor en el siguiente apartado:

ya que el Sujeto es en primer lugar rechazo, conciencia de sí y reconocimiento del otro como Sujeto, sin apoyo en ningún principio exterior, ninguna visión del mundo, sea ésta humanitaria o ecológica... La idea de Sujeto tiene sus raíces en la experiencia vivida (Touraine, 1997, p. 71).

Esta concepción se reafirma, pues, según (Touraine, 1997):

El Sujeto así liberado debe buscar figuras de sí mismo en los sistemas en que están encerradas y a los que, sin embargo, nunca se integran por completo; pero, más aún, debe afirmar su libertad y reconocer que él mismo no es un principio de orden religioso, político o social, sino únicamente la afirmación de su propia libertad contra los órdenes sociales que, por su parte, lo amenazan y se vuelven cada vez más apremiantes, manipuladores o represivos (Touraine, 1997, p. 83).

Sin embargo, para comprender el sentido amplio de esta definición, Touraine nos pregunta: ¿qué es entonces el Sujeto...? Como respuesta, nos introduce un nuevo concepto y refiere que, también, es necesidad de *individuación*, que exige ser reconocida tanto en los otros como en sí mismo; individuación, definida *como un derecho* (Touraine, 1997, p. 74).

Debemos apreciar al individuo, un individuo que no es Sujeto. El individuo hace parte de éste; el individuo, según Touraine, es la manifestación del Sujeto, sin el Sujeto reducirse al individuo. En esta medida, el individuo no se toma como individualismo, sino que es a través del “trabajo constante mediante el cual el individuo se recompone y se transforma en Sujeto, al superar la apertura de los mercados y la clausura de la comunidad” (Touraine, 1997, p. 72).

En tal razón, indica Touraine, al Sujeto la modernidad lo desgarró y lo homogenizó, mientras revive el concepto de Sujeto presente, para darle una importancia mayor de resistencia al actual sistema, al cual por su injusticia y pérdida de individuación, hay que luchar y oponerse.

Aún más, anota Touraine (1997), es la resistencia del individuo, su deseo de ser actor, su esfuerzo de subjetivación; es decir, de rearticulación de una instrumentalidad reconvertida en producción y una comunidad reconvertida en cultura, lo que provoca la aparición de un Sujeto que ya no tiene un lugar reservado por encima de la sociedad, pero que puede reapropiarse de la totalidad de ésta a partir de las conciencias individuales. (Touraine, 1997, p. 68).

Es así que el individuo está atado a una comunidad, a un grupo social, pues la modernidad hizo que perdiera identidad, ya que igualó, generalizó a un medio de interacción con el otro. Al respecto, manifiesta:

una cultura es prisionera de un control comunitario, pues la comunidad con la cual se identifica un individuo, lejos de ser una figura del Sujeto, lo encadena a una ley, unas costumbres, unas representaciones, unas formas transitorias de poder y organización social que resultan por ello sacralizadas y ocultan por esa misma razón la distancia de todo Sujeto con respecto a la realidad social, que permite a aquél ser un recurso contra ésta, en lugar de servir simplemente para legitimarla (Touraine, 1997, pp. 64-65).

En virtud de lo anterior, se puede deducir que el individuo obedecía más al engranaje, a un sistema, a una cultura, más que a un individuo específico. Por lo tanto,

El Sujeto personal sólo puede formarse apartándose de las comunidades demasiado concretas, demasiado holistas, que imponen una identidad fundada sobre deberes más que sobre derechos, sobre la pertenencia y no sobre la libertad (Touraine, 1997, p. 65).

Entonces, advertimos que el Sujeto no se manifiesta más que en el individuo, pero no se reduce a él, simplemente porque esa felicidad no está dada, sino que se adquiere, se conquista contra lo que constantemente la destruye. La construcción del Sujeto y su búsqueda de la felicidad aparecen tanto en la alegría como en la tristeza.

En la primera, de la manera más visible, pues la alegría colectiva es la de la acción liberadora y generosa... Pero el Sujeto también se forma en la tristeza, como un último retorno a sí mismo tras los padecimientos y los fracasos sufridos, en la enfermedad y la inminencia de la muerte (Touraine, 1997, p. 70).

Así, los hombres y mujeres que cuidan a los agonizantes y alivian su sufrimiento, que establecen con ellos una comunicación a la vez verbal y no verbal, los ayudan a sentirse reconocidos como sujetos, y a veces incluso, a ser más felices de lo que lo fueron la mayor parte de su vida, porque se sienten amados en su esfuerzo por comportarse como seres dignos y libres, en el momento en que la muerte va a arrebatarnos (Touraine, 1997, p. 70).

En una mirada actual del siglo XXI, donde el viraje social no se realiza en un corto tiempo y donde no es fácil cambiar la conciencia individual de los sujetos, se pregunta Touraine:

¿cómo combinar cultura y economía? Esto supone la apertura de la comunidad y la reconstrucción, más allá de un mercado, de un sistema de producción, de un sistema de acción histórica. Pero esa apertura y reconstrucción, esa superación de la comunidad por la cultura y del mercado por el trabajo, suponen la intervención de una acción colectiva. No hay construcción posible del Sujeto al margen de la referencia a dicha acción colectiva. *Es por eso que el punto central de mi reflexión es aquel en que la idea de Sujeto se liga con la de movimiento social.* Esta idea contiene dos afirmaciones. La primera es que el Sujeto es voluntad, resistencia y lucha, y no experiencia inmediata de sí. La segunda es que no hay movimiento social posible al margen de la voluntad de liberación del Sujeto (Touraine, 1997, p. 85).

En este sentido, con lo anteriormente expuesto, el autor se pregunta:

¿Podría hablarse de voluntad de individuación si la conciencia reflexiva bastara para asegurar la existencia y la libertad del individuo? La idea de Sujeto... está presente, sobre todo, en cualquier lugar en que se manifieste una acción colectiva de construcción de un espacio, a la vez social, político y moral, de producción de la experiencia individual y

colectiva... El actor social es igualmente portador del Sujeto en sus relaciones interpersonales, las relaciones sociales, las instituciones políticas, las formas de acción colectiva. Pero para descubrirlo no hay que partir ni de las instituciones ni de la comunicación interpersonal, sino de la experiencia vivida del Sujeto... El Sujeto no es otra cosa que la resistencia, la voluntad y la felicidad del individuo que defiende y afirma su individualidad contra las leyes del mercado y las de la comunidad. Es abajo y ya no arriba, en la individuación y ya no en la identificación, donde actúa y se manifiesta el Sujeto (Touraine, 1997, p. 86).

Finalmente, lo que Touraine (1997) denomina Sujeto, no puede existir si no es afirmación de la libertad de un ser situado en unas relaciones sociales, unas relaciones de dominación, un entorno cultural y técnico (Touraine, 1997, p. 87).

El otro concepto de Sujeto que queremos presentar, es el de *Sujeto social*, de Hugo Zemelman, que guarda cierta relación con la noción de Sujeto expuesta anteriormente por Touraine, particularmente, tanto en lo que refieren a la sociedad moderna como a la necesidad de libertad:

En lo que decimos se contiene una de las paradojas más perversas de la sociedad moderna, ya que el incremento en la capacidad de control de las cosas no se corresponde con una mayor libertad para el Sujeto individual (Zemelman, 1982, p. 21).

Este Sujeto al que refiere Zemelman, también es un Sujeto en búsqueda de libertad, libertad que ha sido socialmente limitada con el pretexto de brindarle al individuo mayor seguridad (control de su medio).

Con relación al Sujeto, Hugo Zemelman, plantea que es a través de la interpretación (construcción y transformación) de la historia, que el Sujeto potencia su futuro, pero siempre partiendo del presente, haciendo conciencia de sus experiencias pasadas. Al respecto, retoma la distinción que Walter Benjamin realiza entre la concepción de la historia como *continuum*, que él llama historicismo, y la historia, que consiste en *el acontecimiento*, “como algo único

que rompe el *continuum* del historicismo”, interrupción que es histórica porque “en su instante puede iluminar toda una historia” (Zemelman, 1982).

La idea del acontecimiento comprende al Sujeto totalmente, porque obliga a éste a un acto de conciencia, mediante el cual recuperar su pasado como experiencia renovada, para sustentarse, para no quedar atrapado. Una manera de adentrarse en el presente en el que se hace real el pasado, rompiendo de este modo la concepción lineal del tiempo. Articulación de pasado y futuro en un momento para recuperar la memoria como experiencia sometida a la tensión de las visiones de futuro; ya que futuro puede haber cuando las generaciones actuales, como afirma Cerroni, “toman en cuanto todos esos sueños de felicidad...” (Zemelman, 1982, p. 30).

Como vemos, en el texto anterior, Sujeto: existencia y potencia, Zemelman, hace énfasis en que la sociedad lo que ha hecho del Sujeto es un proceso de eficiencia con funciones de especialidad, reduciendo al hombre a una fracción de su potencialidad, a la vez que la sociedad moderna, al hacer este paso de “auto-dirección” a una “hetero-dirección”.

En esta medida, el fraccionamiento del hombre y su despersonalización, es el resultado de la cantidad de funciones especializadas que desempeña, lo cual obliga a una nueva valoración de la subjetividad del Sujeto en este contexto, donde predominan los medios. Todo lo anterior de fraccionamiento del Sujeto, obedece a una lógica dictada por *el poder en su afán por sepultar lo potencialmente diferente*. (Zemelman, 1982, p. 31).

Zemelman (1982) plantea que es a través de la razón que se puede potenciar al Sujeto, a que tome decisiones e iniciativas; invita a que aquel Sujeto idee nuevas prácticas, a que innove y se salga de los esquemas establecidos, pero a que también, apropie su entorno y lo que el ofrece. Al respecto, afirma que,

la razón es el órgano que le da importancia, que pone de relieve las novedades.
Una cosa es la que el poder quiere que sepamos y ofrece a nuestro intelecto y

conciencia... (refiere entonces que), *la capacidad de razonamiento en el Sujeto debe vencer a la verdad como parámetro subordinando su exigencia a la de la libertad de lo indeterminado* (Zemelman, 1982, p. 32).

Por ello, Zemelman invita a que la tensión entre norma y razonamiento fundante, no se limite al espacio por ellas definido, sino que estos límites el Sujeto los violente traspasándolos para reformular la apropiación de la realidad:

la libertad respecto de normas significa retomar el ovillo del conocimiento desde otros hilos, pues se trata de colocarse en un espacio distinto al que han parametrizado las reglas de racionalidad aceptada (Zemelman, 1982, p. 33).

Para mayor claridad, el autor no invita a crear un Sujeto transgresor de las normas y los límites para anarquizar al Sujeto, sino lo que plantea es distanciar al Sujeto de la cultura actual e ir más allá, por medio de la racionalización o a través de la razón lograr trascender, permitir que el Sujeto, al igual que lo planteado por Touraine, analice, perciba e intuya por qué luchar por la sociedad actual y sus costumbres, el uso de la tecnología y los medios electrónicos, para el proceso de emancipación.

En otras palabras, por lo que hoy podemos plantear: la búsqueda de la libertad e intercambio de emociones y pasiones a través de las redes sociales, situación que el Sujeto moderno, desde la escuela, se ha apropiado y ha permitido establecer alianzas, comunicarse con sus pares y así fortalecer sus ideas, comportamientos, acuerdos, entre otras muchas particularidades de encuentro o desencuentro, que el uso de la razón o en palabras de Zemelman, de la *función gnoseológica*, lo permita.

De esta manera, con base en lo anterior, Zemelman (1982) plantea que,

la conciencia de aquello que nos limite transforma a lo limitante en un nuevo ángulo que nos lleva a espacios desconocidos para repensar la situación en la que nos

encontramos [...] El límite como el ángulo de fuga da lugar a la necesidad de aquello que excede a lo circunscrito (Zemelman, 1982, p. 35).

Igualmente, en este recorrido encontramos la postura de la profesora Bárbara García, en la interpretación que realiza del concepto de Sujeto planteado por Touraine. Al respecto, refiere que “la modernidad plantea a los Sujetos la más profunda crisis de miedo, incertidumbre, fragmentación y desencanto” (García y Guerrero, 2012).

Este panorama gris que plantea la profesora García, nos hace pensar que existe una sin salida, y que el futuro es incierto. Se advierte que la profesora Bárbara va hacia los extremos en el análisis que hace de la noción de Sujeto, ya que, aunque vivamos en una sociedad que nos aliena, existen voces disidentes no sólo desde la filosofía y la sociedad científica, sino desde el mismo núcleo escolar. Autores como Estanislao Zuleta, Paulo Freire, nos permiten replantear que, dentro de la escuela existe un fuerte dispositivo de resistencia al cambio.

De igual manera, así como existen en la actualidad autores que recogen dichos conceptos de Sujeto, el profesor Alfonso Torres, interpretando el pensamiento de Hugo Zemelman, sobre *Sujeto social*, refiere que, en cuanto a las exigencias políticas, el rescate del Sujeto resulta aún más necesario, dado que los poderes que regulan el orden mundial actual hacen todo lo posible por minimizarlo o anularlo, por quitar a los individuos y colectivos la posibilidad de pensar por sí mismos, y por eliminar sus posibilidades de desenvolvimiento, condenándolos a un eterno presente, a un discurso único y a un conformismo que elimina todo horizonte utópico alternativo al orden imperante (Torres y Torres, 2000, p. 8).

Con base en este análisis, el profesor Torres realiza algunas consideraciones acerca de la categoría de Sujeto social. En primer lugar, encuentra diferencia con la categoría de *Sujeto histórico*, propia de los metarelatos teleológicos del cambio social, concebido “en términos de un actor genérico homogéneo determinado objetivamente, llamado a construir una única realidad y desde una única subjetividad” (Chanquía, 1994, p. 42).

El concepto de Sujeto social, por el contrario, involucra diferentes instancias constitutivas y supone diversidad de universos simbólicos y, con ello, múltiples construcciones posibles de realidad (Torres y Torres, 2000, p. 8).

En esta dirección, según el profesor Alfonso Torres,

lo anterior exige elaborar formas de razonamiento que nos ayuden a colocarnos ante la historia para poder responder ante la exigencia de construir el futuro. Por ello, la construcción del conocimiento tiene que considerar las particularidades de la realidad que son susceptibles de activarse, pero también aquellas dimensiones del Sujeto que responden a la necesidad de actuar sobre el contexto (Torres y Torres, 2000).

Toda esta discusión nos llevan a concluir que el saber tiene un costo. Ese costo es el de continuar investigando; que esta discusión aún no tiene un cierre; que la categoría de Sujeto que aquí se intenta presentar en una sola mirada, pero presenta miradas diferentes a la que aquí se intenta presentar.

Desde la perspectiva de la escuela, la categoría de Sujeto cobra sentido, ya que la complejidad no sólo del Sujeto, sino del ser humano, nos lleva a manifestar de múltiples formas a un espacio tan complejo donde confluyen múltiples sujetos (o eso es lo que creemos que son múltiples y no una sola masa), y que las investigaciones previas nos llevan a reflexionar (de verdad) si lo que estamos haciendo y enseñando no es simplemente un método de reproducción.

En este caso, conviene ver que los sujetos que allí interactúan son el resultado más de un modelo político que condiciona el saber y, por lo tanto, nuestra manera de pensar y de comportarnos. En este sentido, parece advertirse que la sociedad es el resultado de un largo periodo de tiempo de constante manipulación.

El Sujeto moderno, planteado por Touraine, es un ideal; el Sujeto que la modernidad nos entregó debe ser concebido desde su inserción a la cultura, a la sociedad, es un Sujeto que migró a lo contestario y a la exaltación de las cualidades negativas o, en palabras de Zemelman, demonios y penumbras. Como señala el autor:

De ahí que cualquier discusión acerca de su potenciación exige, para no incurrir en el simplismo de un ingenuo romanticismo, hablarle a todo el hombre, tanto a sus ángeles como a sus demonios, a su fuerza para elevarse y también a sus derrotas en las penumbras (Zemelman, 1982).

CAPÍTULO II.

1. Descripción del escenario escolar en Chapinero y sus actores

El Colegio Simón Rodríguez, es una institución distrital, ubicada en la localidad de Chapinero, que cuenta con tres sedes, las cuales se distribuyen en: sede A, para Bachillerato, y sedes B y C, para primaria. Esta institución educativa tiene como misión ofrecer el servicio educativo a niños, niñas y jóvenes, desde educación inicial hasta media fortalecida, en jornada única. Pretende formar estudiantes conocedores de su entorno, fortaleciendo el *ser* para el *hacer*.

Los principales objetivos del colegio, consisten en que espera ser una institución de calidad, que busca liderar la formación de estudiantes integrales, frente a los retos que plantea el presente, en la mayoría de las áreas fundamentales del saber. Con ello, pretende fortalecer el proyecto de vida de cada uno de sus educandos, siendo fundamental para la institución educativa indagar y prevenir los múltiples factores que pueden afectar dicho proyecto.

La localización geográfica del colegio, el estar ubicado en esta localidad, permite y obliga a contextualizar y tener una visión integral sobre el por qué de muchas de las situaciones que allí confluyen. Chapinero es la localidad número dos del Distrito Capital de Bogotá. Se encuentra ubicada al nororiente de la ciudad, y está compuesta de tres grandes sectores urbanos: Chapinero propiamente dicho, El Lago y Chicó.

Se halla colindando con las localidades de Santa Fe, La Candelaria y Teusaquillo, y es una de las localidades tradicionales de la ciudad. Administrativamente, también abarca una buena zona rural en los cerros orientales. En la segunda mitad del siglo XX, su orientación cambió de *residencial* a *comercial*, sufriendo así mismo notables cambios demográficos.

Las actividades propias que trae el comercio, vienen acompañadas de personas de toda la ciudad que, de una u otra manera, se relacionan en una cadena de valor: todas las marcas

de ropa, servicios, restaurantes, centros comerciales, bares, discotecas, hacen que la localidad, particularmente, sea una durante el día y otra durante la noche.

En un recorrido histórico, en el siglo XIX durante la Colonia, el actual territorio de Chapinero fue un camino entre la capital, Santafé, y los municipios y provincias del norte. En 1812, el sector empezó a poblarse por alfareros y artesanos, tras la independencia como proyecto de primer barrio satélite de la capital. Recibió el nombre de El Villorio, pues era una población pequeña y poco urbanizada.

En el siglo XIX, se construyeron también casas campestres para los acaudalados de Bogotá. Contaba apenas con diez casas de teja. En 1885, se adoptó el nombre de Chapinero, mediante acuerdo del 17 de diciembre. Por la notoriedad del lugar, el señor Antón Hero Cepeda de Cádiz, quien se dedicaba a la elaboración de zuecos o chapines (especie de calzado de madera y correas que se ataban al pie) desarrolló su fabricación y venta.

En 1901, se encendieron en Chapinero las primeras bombillas eléctricas, al igual que en Bogotá, lo que impulsó el desarrollo comercial de la zona. La Guerra de los Mil Días, sin embargo, frustró otros avances.

Por su parte, los primeros asentamientos populares tienen lugar en la zona nororiental de los cerros de Bogotá, durante la primera década del siglo, cuando familias campesinas de sectores cercanos, emigraron a las afueras de Bogotá en busca de mejores condiciones de vida, trabajando en las fábricas de ladrillos (chircales) y en la industria de la construcción.

Al primer gran asentamiento se les unió otro importante grupo migratorio que, entre los años 1945 y 1950, huía del campo por el violento enfrentamiento de los partidos políticos tradicionales. Cuando se cierran las ladrilleras, sus dueños entregan esos terrenos a las familias que allí trabajaban como pago para que construyeran sus viviendas.

Caso muy puntual de los habitantes del sector, donde se encuentra ubicada la escuela, donde se llevó a cabo este estudio, la mayoría de sus pobladores recibió el terreno en parte de pago, luego de su trabajo en las canteras del cerro, creando el barrio Bosque Calderón, que actualmente se encuentra en proceso de legalización.

Al establecerse el Distrito Especial de Bogotá, como área metropolitana de la ciudad en 1954, se anexaron cinco municipios cercanos. Sin embargo, como ya el caserío de Chapinero era tan dependiente de Bogotá, prefirió integrársele totalmente al perímetro de la capital, y se constituyó en la primera zona de la ciudad, teniendo el primer alcalde menor del Distrito, con dominio sobre la parte alta y media de Chapinero, incluyendo los sectores de El Lago, Chicó y Cataluña.

Tras el acuerdo 26 de 1972, que constituyó dieciséis alcaldías menores del Distrito Especial de Bogotá, ratificó a Chapinero a integrar con otros barrios circunvecinos, la Alcaldía Menor de Chapinero, administrada por el alcalde menor, correspondiéndole como nomenclatura el número 2, con límites determinados, y siendo ratificada y establecidos sus límites mediante el Acuerdo 8 de 1977.

La Constitución de 1991 le dio a Bogotá el carácter de Distrito Capital. En 1992, la Ley 1º reglamentó las funciones de las Juntas Administradoras Locales (JAL), de los Fondos de Desarrollo Local y de los Alcaldes Locales, y determinó la asignación presupuestal de las localidades. Por medio de los acuerdos 2 y 6 de 1992, el Concejo Distrital, definió el número, la jurisdicción y las competencias de las JAL.

Así, bajo esta normativa, se elevó la zona de Chapinero al carácter de Localidad, conservando sus límites y nomenclatura, administrada por el alcalde local y la JAL, con un total de siete ediles. Finalmente, el decreto-ley 1421, determinó el régimen político, administrativo y fiscal, bajo el cual operan hasta hoy las localidades del Distrito.

El Chapinero original, en tanto continuó creciendo, generó más y más barrios dependientes de él a su alrededor, y se transformó hasta llegar a ser, primero, un importante sitio residencial, a la vez que importante sector comercial y de diversión nocturna de la ciudad.

Hoy día, Chapinero es considerado, más que el norte, el centro de la nueva metrópoli. Es llamada la “Suiza” bogotana por la prosperidad de su funcionamiento y la diversidad de expresiones. En junio de 2006, el alcalde mayor del Distrito Capital, Luis Eduardo Garzón, declaró parte de la localidad como la zona gay de Bogotá a pesar del desacuerdo de muchos.

Con tal medida, se dio un paso importante en la integración de esta comunidad de Bogotá, al ser esta localidad la de mayor densidad de habitantes homosexuales. Con esto, se busca a futuro imitar ejemplos de regeneración del sector, como el ocurrido en el barrio madrileño de Chueca. En la localidad tiene sede el Centro Comunitario para la comunidad LGBT, único en América Latina (Alcaldía Local de Chapinero, 2017).

A pesar de esas transformaciones, hay un sector denominado *Chapinero Alto*, donde se encuentra una población que se mantiene con cierto ambiente de ruralidad, y a pocos metros un sector que se transforma en zona de rumba, comercio de drogas, prostitución, y confluencia de diferentes culturas urbanas, además de prevalecer la población LGBT.

Chapinero es comercio, transformación, ruralidad, pero también es complejidad; permite que se distinga una localidad, pero los múltiples ambientes hacen que sea una de las localidades más movidas y que se distinga por tener un ambiente de actividad de 24 horas.

1.1 Historia Escuela Simón Rodríguez Sede C

El Colegio Simón Rodríguez, sede C, comenzó a funcionar como escuela en el año de 1970, con el nombre de Escuela Primaria Manuel Robayo, en el salón comunal del barrio Bosque Calderón Tejada. Inició sólo con el grado primero, a cargo del señor Carlos Julio

Pineda, primer profesor, quien aplicaba el modelo pedagógico de *escuela nueva*. El grupo era heterogéneo, correspondiente al grado primero, segundo y tercero. Al año siguiente, la Secretaría de Educación del Distrito, nombró a otro profesor para que se hiciera cargo de los grados cuarto y quinto.

En el proceso de autoconstrucción de la escuela, fue partícipe la comunidad del sector con la ayuda gubernamental, específicamente, el Fondo Rotario y la alcaldesa de Chapinero, Amparo “Pistola”, sobrenombre que la comunidad le dio a la alcaldesa. Así, en el año de 1972, aunaron esfuerzos y empezaron la construcción de los otros salones; los materiales fueron aportados por la Alcaldía, y la comunidad ayudó con la mano de obra.

Para la recolección de fondos económicos, con el fin de comprar los materiales faltantes, la comunidad realizó bazares, rifas, carrera de burros, campeonatos de tejo. Los directivos de la JAC y la comunidad del barrio Bosque Calderón, sirvieron como ayudantes de obra.

Entre los más representativos como maestros de construcción y ayudantes de obra, fueron los señores: Pedro Rivera, Álvaro Alfonso, Dionisio Martínez, Luis López, Luis Alberto Rivera, Marcos Benavides, Benjamín Vega, y señoras como: Vitelvina Sierra, Blanca María Díaz, Carmen Rosa Valiente.

El agua para las necesidades de la escuela la sacaban de la quebrada “Las Delicias”, desde el sitio conocido como La Gruta, por medio de mangueras. Luego, el acueducto la suspendió, pero, ante esto, el señor Álvaro Alfonso, donaba el agua para la escuela. El servicio de luz de la escuela era de “contrabando”, ya que las autoridades no le prestaban atención a las necesidades de la comunidad.

Para el año de 1990, la directora de la escuela era la señora Alicia Peña de Jiménez, quien gestiona la construcción y dotación del aula de informática. La planta de personal de ese entonces, hasta ahora, estaba integrada por los profesores: Juan Ávila, Azucena Niño, Cecilia

Andrade, Alejandra Zúñiga, Amparo Vásquez, Simena Peralta, María Elvira Mayorga, quien cumplía las funciones de orientadora escolar y coordinadora de la sede.

1.2 Datos sociodemográficos

Para la recolección de esta información, se realizó un formato de caracterización con el objetivo de extraer información sociodemográfica de los estudiantes, su familia y su entorno. Esta información fue utilizada para aportar al horizonte institucional, debido a que el manual de convivencia del colegio fue actualizado.

Dentro de los principales datos recogidos, tenemos que el nivel de escolaridad de los padres de los niños de la escuela, sólo el 10% cursó la primaria; el 32% no completó el bachillerato; el 40% de los padres se graduó de bachiller; el 11% realizó un estudio técnico o universitario; el restante 7% no respondió nada.

Las principales actividades económicas de los padres de los estudiantes, se encuentran distribuidas así: se ocupan en servicios generales, guardas de seguridad, construcción, oficios varios, amas de casa, vendedores ambulantes y asesores comerciales. Un 50% manifiesta ser empleado, aunque no se sabe si en el sector oficial o privado. El 4% son pensionados y el 20% dice ser independiente.

La conformación del núcleo familiar en la que habitan los niños es la siguiente: el 58% vive con papá, mamá y hermanos; el 30% vive con mamá, tíos y abuelos; el 5% vive únicamente con la mamá; el 5% vive con otras personas diferentes a sus padres: un niño vive sólo con papá; un niño vive sólo con el abuelo.

En cuanto a la participación de los padres en la escuela, se observa alta asistencia en la entrega de boletines, pero con poco tiempo para tratar asuntos puntuales de cada estudiante, argumentando tener que desplazarse a su lugar de trabajo. En cuanto a su asistencia a eventos

relacionados con la toma de decisiones relativas a los procesos organizativos y de formación de los estudiantes, se presenta baja e irregular asistencia.

En general, no tienen en el hogar espacios destinados especialmente para el desarrollo de las actividades escolares. Los padres no organizan rutinas de trabajo ni realizan procesos de acompañamiento, en tiempos establecidos que aporten a la construcción de hábitos de estudio en los estudiantes. No explican la importancia de las tareas a sus hijos ni adelantan acciones que reafirmen el sentido de las tareas dentro del proceso educativo.

1.3 Características de los estudiantes

Se refieren a intereses particulares y rasgos generales identificados en su desempeño escolar, que reflejan indirectamente su motivación o valoración por las actividades escolares.

Se ha identificado que a los niños les genera entusiasmo el encuentro en la escuela con sus compañeros y docentes, ya que, en este lugar, se sienten queridos, protegidos y acompañados. Son colaboradores. En general, cumplen con las tareas asignadas para la casa, especialmente aquellas que no son de consulta o que no requieren acompañamiento para su realización. No practican la lectura ni la escritura en lugares fuera del contexto escolar; demuestran agilidad mental en la práctica deportiva y son muy receptivos con las indicaciones dadas por el docente.

Algunos estudiantes muestran dificultades en la producción y comprensión textual, lectura en voz alta, resistencia a la lectura autónoma de diferentes textos. Ausencia del manejo de los signos de puntuación y deficiente entonación y pronunciación.

Son niños curiosos, que gustan de explorar; disfrutan de los relatos y lectura de diferentes textos literarios leídos o narrados por los docentes. Son inclinados a realizar actividades artísticas, lúdicas y de motricidad gruesa (como fútbol, natación), juegos tradicionales y de

roles, y con dificultad para ejecutar acciones de motricidad fina. Una minoría muestra atraso en el desarrollo motor fino, con dificultad para agarrar el lápiz, cortar y modelar.

Niños y niñas alegres, pero sólo en casos puntuales, con alto nivel de agresividad (verbal y física) hacia sí mismo y hacia los demás; con conductas disruptivas que afectan el normal desarrollo de las clases y actitudes de intolerancia en situaciones de desacuerdo o diferencias.

En jornada contraria, permanecen en una alta proporción solos, en sus casas o al cuidado de alguien, como hermanos menores edad, otros familiares, vecinos, o en instituciones de atención al niño en condición de vulnerabilidad, como el Centro Amar; éste es un servicio gratuito de atención del Distrito para el cuidado, acompañamiento psicosocial, intervención lúdica y terapéutica y demás atenciones, mientras los padres de los niños laboran.

Se reconoce escasa interacción lingüística con sus padres o acudientes y poca expresión de sentimientos positivos o estimulación afectiva por estos últimos hacia sus hijos. Muestran vocabulario reducido, que les dificulta enunciar, describir y explicar los objetos y fenómenos. Observan vocalización y articulación deficiente y dificultad para apropiarse y seguir normas sociales en la conversación (turno, escucha); dificultad para formular preguntas pertinentes y dar respuesta a interrogantes planteados sobre los temas abordados en la escuela; para seguir instrucciones; describir e interpretar situaciones cercanas; sustentar sus puntos de vista y proponer soluciones a dilemas planteados, así como para hacer conciencia sobre los procesos cognitivos, lingüísticos y físicos llevados a cabo.

La presentación personal en general, es buena, siendo una minoría la que muestra poco cuidado por su presentación personal y aseo, con prevalencia de pediculosis. Presentan un desarrollo físico acorde a su edad, lo que demuestran en la participación activa en diferentes actividades físicas, como saltar, correr, trepar, rodar, patear, bailar e imitar desplazamientos de animales. Algunos estudiantes presentan necesidades educativas en su desarrollo

cognitivo y del lenguaje, así como visuales, con y sin diagnóstico médico o de otras especialidades.

1.4 Los sujetos participantes de la investigación

Chapinero es reconocida por ser una localidad influyente para la ciudad, no sólo por el desarrollo que aporta, sino que, además, es reconocida por su complejidad y la influencia que ejerce en todos los habitantes del sector.

La centralidad y la espacialidad le dan una mayor importancia a esta localidad, debido a que, de una u otra manera, la mayoría de los habitantes de la ciudad de Bogotá, en algo se relacionan, permitiendo un mayor enriquecimiento cultural, social, laboral y académico. Los habitantes del sector, específicamente los estudiantes del Colegio Simón Rodríguez sede C, crecen y se desarrollan apropiando todo este conocimiento y, de alguna manera, incide en su actuar, pensar y manejo de su espacio y territorio.

Así, en el presente capítulo, realizaremos una caracterización clara de los sujetos que participaran en esta investigación. De igual manera, se realizará una descripción del sector, el espacio y la escuela donde se sitúan y desenvuelven los estudiantes participantes de este trabajo.

Por su puesto, se efectuó un recorrido histórico, sociológico y antropológico de la localidad y su desarrollo. Al finalizar, adjuntamos la primera sesión para la recolección de la información y se estructura, mediante un taller para iniciar los grupos focales.

En la selección de los sujetos, se tuvo en cuenta, como primera medida, los sujetos que pudieran brindar la mejor información (May, 2003), de acuerdo con el problema y los objetivos planteados. Así mismo, es importante señalar que los sujetos seleccionados se ajustaban al principio de pertinencia (Sandoval, 2002).

En este entendido, los sujetos que participarán de esta investigación serán niños que estudian actualmente en la escuela y cursan grado escolar de tercero a quinto de primaria, los cuales, voluntariamente y con previa autorización de sus padres y firma del consentimiento informado, decidieron participar de esta investigación de violencia escolar. Se trata de un grupo heterogéneo, donde participan principalmente hombres, mestizos y afrodescendientes; niños y niñas de edades comprendidas entre los ocho y once años de edad, aproximadamente.

Sujetos participantes de la investigación:

a) Me llamo, *É.D.M1*. Tengo 8 años; soy de grado tercero. Vivo en el barrio Los Olivos, en Chapinero. Me gusta comer pasta, me gusta hacer deporte; mi mejor amigo es Julián Ariza, de mi mismo curso. De él me gusta que es chistoso y divertido. No me gusta cuando dice groserías. Mi programa de televisión favorito es *Kung fu panda*. Vivo con mi mamá, mis hermanos, primos y abuelito. Mi mascota se llama Aquiles.

b) Mi nombre es *M.L.F1*. Tengo 8 años; soy de grado tercero. Vivo en el barrio Bosque Calderón, en Chapinero. Me gusta hacer las tareas, jugar fútbol, ver televisión. Mi mejor amiga es Sarai, de mi mismo curso. De ella me gusta que es amable, porque siempre juega conmigo; no me pega. No me gusta cuando dice groserías. Mi programa de televisión favorito es *La gata salvaje*. Vivo con mi mamá y papá, mi hermana Sol y mi hermano Carlos. De mascota tengo un gato que se llama Mirrys, y tengo cinco perros.

c) Mi nombre es *D.M2*. Tengo 10 años; soy de grado cuarto. Vivo en el barrio Nicolás de Federmann, localidad de Teusaquillo. Mis gustos son tener a mi hermana al lado, y una ensalada de frutas. Me gusta ver partidos de baloncesto (*basketball*) y fútbol americano. Mi mejor amigo es Jean Paul Becerra; de él me gusta que es buen compañero y amigo. Hay veces que es pantaletoso y grosero, y cuando me dan algo es muy interesado. Mi programa de televisión favorito es *Fox HD*. Primero vivía con mi mamá, después con abuela, un tío y mi hermano; después con mi papá y madrastra. De ahí pasé a la Fundación Laudes. Tengo un gato que se llama Pogui, bebé, y el perro se llama Super Dog.

d) Mi nombre es *G.N.F2*. Tengo 10 años; soy de grado quinto. Vivo en el barrio Galerías, localidad de Teusaquillo. Mis gustos son la comida, bailar, estudiar y jugar. Me gusta estudiar para llegar a ser una profesional. Mi mejor amiga es Sharon Mairec; de ella me gusta que me escucha, me apoya y es estudiosa. Mi programa de televisión favorito es *El chavo del ocho*. Actualmente vivo con mi hermana Sandy Morantes. Tengo un perro que se llama Lucki.

e) Mi nombre es *J.P.M3*. Tengo 11 años; estoy cursando grado quinto. Vivo en el barrio Nicolás de Federmann, localidad de Teusaquillo, en la Fundación Laudes. Mis gustos son tener a mi familia al lado y una ensalada de frutas. Me gusta jugar fútbol y jugar cualquier juego. Mi mejor amigo es Jhon Deivis Sarmiento. De él me gusta que jugamos juntos, compartimos juntos; no me gusta de él que pelea con algunos compañeros del colegio. Mi programa de televisión favorito es *Dragon Ball Z*. Vivo con niños que se encuentran bajo protección del Instituto de Bienestar Familiar. Tengo un perro *bulldog* que se llama Pulgas.

f) Mi nombre es *S.S.F3*. Tengo 9 años; soy de grado tercero. Vivo en el barrio Bosque Calderón, en Chapinero. Me gustan los frijoles y el helado. Me gusta hacer porras y ver televisión. Mi mejor amiga es Diana Valeria; es de mí mismo curso. De ella me gusta que cuando estoy triste me hace ser feliz; de ella no me gusta que es muy brusca. Mis programas de televisión favoritos son *Soy luna* y *Violetta*. Vivo con mi mamá y dos hermanas; de mascota tengo una gata que se llama Lana.

g) Mi nombre es *J.D.M4*. Tengo 11 años; soy de grado quinto. Vivo en el barrio Bosque Calderón, en Chapinero. Me gusta comer ponqué, dulces, carne, pan y el jugo de lulo; además, me gusta cantar, hacer teatro y dibujar. Mi mejor amigo se llama Luis; de él me gusta que es muy chistoso y le gusta hacer reír a las demás personas. No me gusta de él que se desquita de las demás personas. Mi programa de televisión favorito es *Doraemon*. Vivo con mi mamá y papá, y tres hermanas. De mascota tengo una perrita que se llama Princesa.

h) Mi nombre es *J.A.M5*. Tengo 8 años; estoy en grado tercero. Vivo en el barrio Bosque Calderón, en Chapinero. Me gustaría ser chef; me gusta montar bicicleta, cocinar y también me gusta jugar *Goku*. Mi mejor amigo es David; él es divertido, amable y rápido; de él no me gusta que es muy inquieto. Mi programa de televisión favorito es *Goku*. Vivo con mi mamá, mi hermana y mi hermano. Mi mascota es un gato que se llama Copito.

i) Mi nombre es *Y.M.F4*. Tengo 11 años; estoy en grado quinto. Vivo en el barrio Bosque Calderón, en Chapinero. Me gusta comer sopa, la pizza, el helado y las galletas. Me gusta cantar y leer. Mi mejor amiga es Pilar; de ella me gusta que es muy graciosa, divertida y buena dando consejos. De ella no me gusta que es malgeniada. Mi programa de televisión favorito es *Casado con hijos*. Vivo con mi papá, una hermana y un hermano. De mascota tengo una gata que se llama Mona, y una perra que se llama Blacki.

j) Mi nombre es *A.C.M6*. Tengo 11 años; estoy en grado quinto. Vivo en el barrio Villas del Cerro, localidad de Chapinero; me gusta comer pizza, estudiar, jugar Xbox; me gusta hacer deporte, hacer educación física, jugar, correr. Mi mejor amigo es Anderson; él es buen amigo; es estudioso y muy amable. Mi programa de televisión favorito es *Bahama Club*. Vivo con mi mamá y padrastro, mi hermana y mi hermano. Mi mascota es una perrita que se llama Luna.

k) Mi nombre es *J.DM7*. Tengo 10 años; estoy en grado tercero. Vivo en el barrio Bosque Calderón, en la localidad de Chapinero; me gusta jugar futbol, comer; me gusta hacer deporte. Mi mejor amigo es Carlitos; él es buen amigo porque jugamos juntos fútbol; no me gusta de él, que muy alzado y grosero; además, no acepta cuando pierde. Mis programas de televisión favoritos: me gusta ver novelas; una de ellas es la *Esclava Blanca*. Vivo con mi mamá y papá; además, con mi hermano. Mi mascota es un gato.

l) Mi nombre es *J.E.M8*. Tengo 9 años; estoy en grado cuarto. Vivo en el barrio Bosque Calderón, de la localidad de Chapinero. Me gusta el estudio, hacer las tareas, jugar Xbox; me gusta hacer ejercicio. Mi mejor amigo es Jhon Sebastián; él es buen amigo porque jugamos

juntos; no me gusta de él, es que peleamos. Mi programa de televisión favorito es *Discovery kids*. Vivo con mi mamá y padrastro; además, con mi hermana, abuela y primos. Tengo de mascota un conejo que se llama Gina y un loro que se llama Niña.

2. Taller grupo focal

Instrumentos de investigación: Grupo Focal

Técnica: Entrevista semi estructurada

Tema: Indagar por las principales representaciones sociales que tienen los niños de la Escuela Simón Rodríguez sede C, frente a la violencia escolar.

Objetivo de la sesión: Identificar con las y los estudiantes las percepciones y conceptos de la vida cotidiana que involucren los diferentes tipos de violencia.

Número de participantes: 12 estudiantes

Tiempo de duración: Una (1: 30) hora y media

ACTIVIDADES/ OBJETIVOS	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES
Actividad: Rompe hielo “Salir del círculo” Objetivo: Reflexionar en torno a los conceptos y percepciones que los estudiantes utilizan cotidianamente para resolver los conflictos	Se forma un círculo con los estudiantes, en pie, se toman fuertemente sus brazos con los de sus compañeros de los dos lados. Previamente se ha sacado del grupo una persona, o más como tantas veces se quiera repetir la experiencia. A esta persona se la aleja del grupo y se le indica que una a una será introducida dentro del círculo, teniendo dos minutos para "escapar sea como sea". A las personas que conforman el círculo se les explica que tienen que evitar las fugas "por todos los medios posibles".	20'	

	Posteriormente, se realiza una plenaria en la que se procederá a la evaluación buscando determinar cuál fue la estrategia utilizada, cómo se han sentido los participantes; se discuten los métodos empleados por cada parte y buscando correspondencias con lo que ocurre en la escuela y en la manera de relacionarse.		
Actividad: “Identificando conceptos” Objetivo: Promover la identificación de situaciones de VE (violencia escolar) en el diario vivir de los estudiantes.	Se solicita a los estudiantes que formen una mesa redonda con las sillas y cada uno debe decir los números en orden; cuando llegue al “5” ó sus múltiplos (10, 15, etc.), la persona debe decir la primera palabra que “se le venga a la mente” y que esté relacionada con el tema de “Violencia”. Por ejemplo, si alguien menciona un tipo de “agresión”, “colisión”, “abuso”, “agresividad”, etc. (Ver en <i>anexo 1</i> de esta sesión los sinónimos de la palabra). Luego se realiza una plenaria en la que se motiva a los estudiantes a comentar situaciones en las que evidencien situaciones de su diario vivir relacionadas con las palabras anotadas en el tablero. En esta plenaria es necesario enfatizar (preguntas orientadoras <i>anexo 2</i>): -La violencia es una realidad, es decir, está presente en la vida de las personas, de la escuela. -La VE puede ser individual o grupal. -Las consecuencias de la VE puede variar entre unas (lesiones) simples y sin dolor hasta unas	45’	Tablero y marcadores

	(lesiones) graves que ocasionan daño físico, psicológico y social.		
Actividad: La violencia como manera de relacionarse. Objetivo: Identificar cuáles son las formas más frecuentes que se utilizan para resolver diferencias o cuáles conoce.	Se organiza al grupo de participantes en 6 grupos a los cuales se les entrega una hoja con diferentes imágenes para que analicen que situación está representando la imagen (ver <i>anexo 3</i>). Luego, se hace una plenaria donde se analicen: -¿Los casos vistos o las imágenes, expresan un conflicto, una agresión o un acto de violencia? ¿Se aprende a ser agresivo/a y violento/a?	25'	Imágenes del <i>anexo 4</i> , tablero y marcadores

ANEXO 1.

Palabras sinónimas de *violencia escolar*:

Bullying,
acoso escolar,
matonaje,
hostigamiento,
intimidación,
conflicto,
combate,
lucha,
colisión,
hostilidad,
disputa,
diferencia,
discusión,
debate,
pugna,
batalla,
aprieto,
complicación,
Dificultad,
Problema,
Apuro,
Molestia,
Tropiezo,
Crisis,
Contrariedad,
contratiempo,
Traba.

ANEXO 2.

1. ¿Qué es la violencia?
2. ¿Qué tipo de violencia se presenta en la escuela?
3. ¿Qué es violencia escolar?
4. ¿Ha escuchado la palabra *bullying*?
5. ¿Conoce usted el *bullying*?
6. ¿Conoce a alguien que haya sido víctima (experiencias)?
7. ¿En alguna oportunidad usted ha agredido a alguien?
8. Razones por las que se agrede al otro.
9. ¿A qué personas agreden sus compañeros? Sexo: hombre o mujer.
10. ¿Por qué cree que los estudiantes agreden al otro (al más débil)?
11. ¿A quién se agrede con más facilidad?
12. ¿La violencia se aprende?
13. ¿En qué otros espacios se da la violencia?
14. ¿Qué sentimientos cree que le surgen al otro?
15. ¿Cada cuánto es víctima de violencia? ¿Cada cuánto se agrede al otro?
16. ¿Por qué se agrede al otro?

El anexo 2 del presente trabajo permitió que no se perdiera la idea y el hilo conductor del grupo focal, el tener a la mano estas preguntas permitía también que se ahondará en algunos temas, también que no se repitiera la información y de alguna manera se optimizara al máximo la sesión; es de anotar que no se siguió en estricto orden las preguntas aquí enunciadas pero si permitió que se abordaran todos los tópicos que permiten que las narrativas sean acorde a lo que se indagó.

ANEXO 3



Imagen # 1.



Imagen # 2. Expresiones de violencia virtual.



Imagen # 3: Violencia psicológica a un joven

ANEXO 4.

Violencia escolar:

Zysman (2015), retoma la definición de violencia escolar planteada por Olweus (1998), quien refiere que, “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante el tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Zysman, 2015, p. 25).

- *Patrimonial*: Sustracción, retención o distracción de objetos destinados a satisfacer necesidades.

- *Psicológica*: Degradar o controlar acción u omisión.

- *Física*: Riesgo o disminución corporal.

- *Sexual*: Contacto físico o verbal, mediante manipulación que limite la voluntad.

CAPÍTULO III.

1. ¿Cómo aprenden y vivencian los estudiantes la violencia escolar?

El presente capítulo procura dar cuenta de la relación establecida entre los estudiantes con la escuela y su entorno sociocultural. Los resultados aquí expuestos surgen de las narrativas recogidas en los talleres sobre lo que para niños es la violencia escolar.

Para tal efecto, en la primera parte de este escrito, se suscitó a los estudiantes, mediante el empleo de los talleres, para que brindaran información pertinente; luego se procedería con la recolección de las narrativas.

En un segundo momento, se correlaciona dicha información con el objetivo general de esta investigación, estos es, *develar las representaciones sociales de violencia escolar en la Escuela Simón Rodríguez sede C*. En tercer lugar, se espera extraer las principales conclusiones de la violencia escolar en la Institución Educativa Distrital Simón Rodríguez, de la localidad de Chapinero.

Así, inicialmente, se abordó a los participantes para lograr el proceso empático y permitir el desenvolvimiento de los sujetos, que se apropiaran de su espacio y sus contribuciones fueran lo más naturales posibles. De acuerdo con Jean-Claude Abric (2001), la metodología de recolección aparece como un punto clave que determina prioritariamente el valor de los estudios sobre la representación.

Para Abric (2001), la herramienta metodológica elegida se debe distinguir de uno de los dos grandes métodos: el *interrogativo* o el *asociativo*. Para este trabajo de investigación, se utilizó un método de tipo *interrogativo* (tablas inductoras, dibujos y soportes gráficos), puesto que permiten recoger la expresión de los individuos que afecta al objeto de representación en estudio (Abric, 2001, p. 54).

1.1 Las representaciones sociales

De igual manera, como se dio a conocer en el objetivo general de esta investigación, nuestro interés consiste en dar cuenta de las *representaciones sociales* en la Escuela Simón Rodríguez sede C, ya que las representaciones sociales, dentro de sus funciones, busca entender y explicar la realidad, permiten elaborar una identidad social y personal gratificante, de manera que la representación social se convierte en una guía para la acción.

Así pues, la *representación social*, para Jean-Claude Abric, se define por dos componentes: por un lado, su contenido (informaciones y actitudes para utilizar los términos de Moscovici), y por el otro, su organización; es decir, su estructura interna (el campo de la representación).

Según Ibáñez (2001), el concepto de *representación social* es un *concepto híbrido*, donde confluyen nociones de origen sociológico, tales como la cultura o la de ideología, y nociones de procedencia psicológica, tales como la de imagen o la de pensamiento.

En ese mismo sentido, retoma lo propuesto por Denise Jodelet (1994), quien, junto a Serge Moscovici (1994), se constituye en una de las principales investigadoras dedicadas al tema de las representaciones sociales. Para estos autores,

la noción de representación social... antes que nada concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano (Jodelet, 1994).

En pocas palabras, se trata del conocimiento espontáneo, ingenuo, que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina *conocimiento de sentido común*, o bien *pensamiento natural*, por oposición al pensamiento científico. Aún más, este conocimiento se constituye, a partir de nuestras experiencias, pero también de las

informaciones, en conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Jodelet, 1994).

De este modo, el conocimiento es, en muchos aspectos, un *conocimiento socialmente elaborado y compartido*. Así, bajo sus múltiples aspectos, intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, como actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, o responder a las preguntas que nos plantea el mundo (Jodelet, 1994).

Con base en lo anterior, las *representaciones sociales* se constituyen en una herramienta que nos permite comprender al otro, relacionarnos (interaccionar) o en palabras de Jodelet (1994), asignar un lugar en la sociedad. Así, Jodelet (1994), considera que la representación es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto: representar hacer presente en la mente, en la conciencia, “sustituir a, estar en lugar de...” (Jodelet, 1994).

La representación es el *representante mental* de algo: objeto, persona, acontecimiento o idea y por esa razón está emparentada con el símbolo (Jodelet, 1994, p. 475). El concepto de *representación* difiere del de representaciones sociales en cuanto a que el primero se basa en la literalidad del lenguaje, mientras que las representaciones sociales permiten interpretar la realidad integralmente, bajo formas variadas, más o menos complejas.

Se trataría de imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia, categorías, teorías; es decir, interpretar (la subjetividad) al Sujeto de una manera mucho más amplia, en todas las representaciones de la realidad.

En ese mismo sentido, es Denise Jodelet (1994), quien considera que el concepto de *representación social* designa una *forma de conocimiento específico*, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de *procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados*. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica (Jodelet, 1994, p. 473).

El campo de representación es definido como la forma en que se organizan los diversos elementos que la estructuran, lo cual incluye la especificación de su núcleo figurativo o central y de sus elementos periféricos.

El núcleo central es un elemento o conjunto de elementos que da significado al conjunto de la representación. Éste tiene una función generativa, ya que por él se crea o se transforma el significado de otros elementos de información constitutivos de la representación; también cumple una tarea organizativa, puesto que determina la naturaleza de los lazos que unen entre sí a esos elementos de la representación, dando estabilidad, rigidez y el carácter consensual a la representación (Pérez, 2004).

El sistema periférico está compuesto por todos los otros elementos de la representación, los cuales son responsables de la movilidad, la flexibilidad y las diferencias entre los individuos. El sistema periférico es la vía de absorción de las informaciones o acontecimientos susceptibles de cuestionar el núcleo central. Permite la integración de las experiencias e historias individuales y se apoya en la evolución, las contradicciones y la heterogeneidad del grupo.

Moscovici (1994) puso de manifiesto dos procesos principales que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social. Estos dos procesos, la *objetivación* (lo social en la representación) y el *anclaje*, se refieren a la elaboración y al funcionamiento de una representación social (Jodelet, 1994, p. 480).

Dicho lo anterior, contamos con todas las herramientas teóricas y metodológicas para interpretar nuestro objeto de estudio. De igual manera, estas herramientas nos permitirán realizar una interpretación objetiva, hermenéutica de la realidad de los sujetos participantes. Para lograr dicha interpretación, es necesario organizar la información recolectada acorde con los objetos propuestos. Como el profesor Absalón Jiménez (2009) lo manifiesta al respecto:

Los datos cualitativos, una vez organizados y descritos exhaustivamente a través de los procesos analíticos descritos, deben ser representados conceptualmente por medio de una nueva red de relaciones más abstractas, de tal modo que, puedan ayudar a comprender no sólo la realidad estudiada, sino también otras similares (Jiménez, 2009, p. 112).

1.2 Diario de campo:

Lugar: IED Simón Rodríguez, Sede C de primaria.

Investigador: Davier Vargas O.

Fecha: 20 de abril de 2016

Sesión: I

Hora: 1:00-2:35 p.m.

Para dar inicio a la actividad, nos dirigimos a cada uno de los salones de clase, donde se encontraban cada uno de los y las estudiantes participantes de este trabajo de investigación, y nos desplazamos hasta el aula acondicionada para llevar a cabo el taller.

En el aula de clase, ya se había distribuido el espacio, y estaban dispuestas las cámaras de video y las grabadoras de audio. Se dio inicio al taller, indicándole a los participantes el objetivo de la actividad, y recordándoles las reglas establecidas de antemano: que podían

hablar con total libertad, de manera natural y abierta, plena de confianza, frente al diálogo que se iba a tener.

Enseguida, se realizó un *compartir* (disfrutar de refrigerios colectivamente) con los estudiantes. Un *compartir* en el ambiente escolar, es como su nombre lo indica, compartir no sólo el espacio, sino un refrigerio, preparado entre todos los participantes, mientras nos reíamos de los diferentes comentarios que realizaban los copartícipes antes de entrar de lleno en la actividad.

Al principio, los estudiantes se encontraban dispersos y poco dispuestos, debido a que, además de ser el facilitador de la actividad, el rol del maestro investigador, en la escuela es el de docente orientador, con funciones de coordinador de convivencia.

Luego de realizado el encuadre, se le explica a los participantes que pueden libremente hablar, tal cual, de las situaciones como ocurren en su cotidianidad: cómo las han vivido, percibido o escuchado; que pueden utilizar un lenguaje libre y que no se cohíban de narrar las situaciones vivenciadas. Realizada esta aclaración, los participantes terminaron su refrigerio y se dio inicio a las actividades planeadas para la sesión.

Lo principal que se puede destacar durante la sesión, se centró en que una de las niñas del grupo, tenía dificultades para expresarse, ya que, en varias ocasiones, los niños se habían burlado de ella. Al preguntarle si sentía temor de expresarse, manifestó que sus compañeros se iban a burlar de las cosas que dijera. Sin embargo, en el transcurso de la actividad, aun cuando fue breve su participación, lo expresado lo realizó de manera clara, y fue importante su aporte.

También, es de acotar que los estudiantes participantes fueron seleccionados al azar y aun por curiosidad de algunos de los participantes. Como era de esperarse, por ser pequeño en número el grupo de estudiantes que tiene la escuela, algunos de ellos han sido señalados

por sus compañeros y miembros de la comunidad, como los estudiantes *cansones* o problemáticos.

Quizá, por esta razón, esto ha dado pie para que algunos de ellos, hayan sido víctimas de agresiones físicas, verbales o psicológicas, por parte de sus compañeros. Esto denota que, ante la debilidad de que las actividades en las que la participación escolar se hace necesaria en el propósito de generar valores democráticos, es imprescindible fortalecer tales principios, respaldados por la Constitución.

Lugar: IED Simón Rodríguez, Sede C de primaria.

Investigador: Davier Vargas O.

Fecha: 19 de mayo de 2016

Sesión: II

Hora: 1:00-2:35 p.m.

Para la realización de esta sesión se les indicó si recordaban el tema del que habíamos hablado en días anteriores, la mayoría referían que sí y lo que habían manifestado, se realizó un pequeño resumen sobre la actividad y las respuestas manifestadas por ellos. Así, se dio inicio a la segunda sesión, nos encontrábamos en el mismo salón y se denotaba familiaridad entre los participantes, se encontraban más abiertos y dispuestos. Se les indicó que realizaran un dibujo donde plantearan que era la violencia escolar, que estrategias podríamos utilizar para la resolución de conflictos y diferencias, como podríamos mejorar la convivencia escolar.

De igual manera, se les indico que contaban con total libertad para plasmar allí mediante el dibujo la estrategia o lo que había entendido del tema.

Las apreciaciones (los dibujos) de los participantes se colocaron dentro de las narrativas expuestas en sesión anterior, quise denotar que el dibujo correspondía con los diálogos enunciados y los ubiqué de acuerdo a los núcleos centrales y periféricos.

CAPÍTULO IV.

1. Una discusión hacia el núcleo central y los elementos periféricos de las representaciones sociales de violencia escolar

A continuación veremos los resultados y conclusiones finales, articulando los principales interrogantes planteados en este trabajo, triangulando la información recolectada en el trabajo de campo con la pregunta de investigación, los referentes teóricos y los análisis aquí ya descritos.

Para el análisis de la información, enunciada a través de relatos y dibujos realizados por los niños y niñas, se encontrará agrupada en categorías de estudio. El resultado fue asociado de acuerdo a lo manifestado por Denis Jodelet (1994), e igualmente planteado (recopilado) por el profesor Absalón Jiménez (2009), como elementos clave para realizar la interpretación y la triangulación de la información:

La interpretación toma cuerpo en el ejercicio de la triangulación, la cual se puede clasificar en *triangulación interpretativa* y *triangulación de cotejo de fuentes*. En la primera, la triangulación interpretativa, se establecen tres vértices. En uno de los vértices se encuentra el investigador mediado por una subjetividad que busca garantizar objetividad; en un segundo vértice, la realidad, el trabajo de campo recolectado en la descripción y en los diarios; y en un tercer vértice, la teoría (Jiménez, 2009).

De esta manera, este trabajo se constituyó en la base sobre la cual fue posible reconstruir las representaciones sociales de violencia escolar, presentes en el grupo de los participantes. Esta parte del trabajo se inició planteando el objeto de estudio: ¿cuáles son las representaciones sociales de violencia escolar de los estudiantes de la IED Simón Rodríguez, sede C? Así, fue ésta una de las primeras inquietudes planteadas a las niñas y niños que participaron en el desarrollo de esta investigación, y a la que ellos respondieron con sus situaciones cotidianas.

Para el desarrollo del grupo focal, como primer punto dentro del taller diseñado, se optó por una herramienta pedagógica, como el juego. El objetivo de esta actividad era introducir a los estudiantes en la temática de violencia escolar en la Escuela Simón Rodríguez sede C. Dichas actividades fueron planeadas para ser desarrolladas en tiempos definidos. Cada una de las actividades allí planteadas, buscaba que los estudiantes participantes comentaran sus percepciones y describieran sus vivencias, de manera libre y espontánea.

A continuación, encontraremos los relatos en la voz de los niños y niñas participantes. El escenario que se utilizó para ello, fue la escuela. De igual manera, se trató de ser riguroso con la metodología descrita para la realización de grupos focales, además de **apoyarnos** en la entrevista semiestructurada, previamente diseñada.

En la primera parte de esta sesión, se planteó una actividad para romper el hielo con los participantes. El objeto de esto se centró en que se evidenciaran las estrategias utilizadas por los sujetos participantes en la actividad, y que cada uno planteara la idea de qué haría frente a las instrucciones que se dieron para participar en el juego. Así, el objetivo de dicha actividad era el de señalar lo inmersa que se encuentra la violencia dentro de nuestras actividades cotidianas.

Luego de haber terminado esta actividad de “El gato y el ratón”, las siguientes fueron las respuestas de los estudiantes participantes, frente a las estrategias o aprendizajes para alcanzar el objetivo. Así, en éstas se manifiesta con claridad, cómo las agresiones y el uso del cuerpo como herramienta para causar agresión predomina.

Por ejemplo, uno de los personajes que representaron el gato, que cazaba al ratón manifestó, que esta fue su estrategia:

J.E.M8:

Yo trataba de empujar a los demás para que se abrieran, para que se soltaran las manos y pudiera salir... yo utilizaba las rodillas, también buscaba huecos para salir; la cabeza la utilizaba para golpear, las manos las utilizaba por si me caía, sostenerme; los pies para correr.

M.L.F1.:

Yo, empujándolos; los empujaba con las manos para poder entrar y salir.

Esta actividad de apertura sirvió para que los estudiantes reflexionaran frente a las acciones, reacciones y actitudes que cada uno hubiese implementado para entrar o salir del círculo, y alcanzar su objetivo de atrapar al ratón. De igual manera, se buscaba que ellos mismos identificaran los métodos bruscos, de agresividad y violencia utilizadas para tal fin, todas ellas conductas aprendidas en los entornos donde interactúan.

Con la segunda parte de la actividad, se buscaba que los estudiantes manifestaran el concepto que tenían de lo que para ellos es *la violencia, la violencia escolar, dónde la aprendieron, y sus prácticas*:

Uno de los niños participantes, recogió el sentir y la representación de sus compañeros, y es el del aprendizaje colectivo, a través de la televisión y la Internet (como una herramienta que ha ganado mucho espacio, inclusive dentro de la infancia actual):

J.D.M4.:

Goku es un programa que trata de violencia, ahí se ve que matan; entonces los niños se ponen y lo repiten.

S.S.F3.:

Es por el computador.

J.A.M5.:

el cyberbullying es igual que el maltrato con las palabras, pero por computador.

Con base en lo anterior, se evidencia cómo el proceso de socialización que vive la infancia actualmente, y el uso del tiempo libre en muchos casos, es llenado por los medios de comunicación, como es la televisión y la Internet. Al respecto, los profesores Absalón Jiménez y Raúl Infante, en su libro *Infancia y ciudad en Bogotá*, plantean que:

En el proceso de socialización, podemos decir que, observando se aprende e imitando se aprende; la televisión en ese sentido, producto del alto nivel de información que difunde, ha logrado sustituir en un elevado porcentaje a la familia y a la escuela (Jiménez e Infante, 2008).

A continuación se abordarán las principales representaciones identificadas en la propia voz de los estudiantes.

a. La violencia es claramente definida por los participantes

Algunos de los niños participantes, tienen claridad frente a lo que significa la violencia y sus implicaciones, veamos:

J.E.M8:

Violencia es abusar de las otras personas.

M.L.F1.:

Violar, abusar, de una persona

J.D.M4.:

La violencia es cuando uno agrede a la otra persona, y pues le pega y le hace cualquier tipo de cosas, como pegarle.

J.D.M4.:

Groserías, pero eso también es violencia. Pero digamos, violencia, yo he visto unos niños que apenas lo tratan mal, vienen y van y se desquitan pegándole puños.

Estos relatos evidencian la facilidad con la que los estudiantes definen la violencia. Más allá de ello, la viven y son partícipes de ella en su cotidianidad. Conceptualmente explican lo que entienden por violencia, puesto que es un fenómeno que vivencian en sus actividades diarias. En tal sentido, resulta evidente que los niños no tienen ninguna dificultad para presentar definiciones sobre el objeto de estudio.

b. “El Bullying”: conceptualmente claro

Cuando se indaga con los participantes qué es el bullying o la violencia escolar, los estudiantes refieren con claridad. Se indica qué saben y definen qué es:

M.L.F1.:

Bullying es ser grosero con los demás.

Y.M.F4.:

Es una forma de agredir a una persona, por lo menos diciéndole que es *negro*.

J.A.M5.:

El *bullying* es algo que a uno lo insulten y lo hagan sentir mal; es decirle groserías y maltratarle los sentimientos.

M.L.F1.:

El *bullying* es que a una persona le dijeran flaca, gorda y groserías y tirarle la maleta y pateársela.

J.A.M5.:

El *bullying* es agredirlo a uno.

G.N.F2.:

Agredir con palabras, por ejemplo, cuando yo te digo a ti: tú eres feo, tú eres gordo.

J.E.M8:

El *bullying* es insultar.

S.S.F3.:

Es si la persona, digamos, es gordito (porque a mí ya me ha pasado), le comienzan a decir: usted es gordo, usted no debería estar acá; acá sólo deberían estar los flacos, y así...

b1. el ciberbullying.

Una de las subcategorías de análisis era el *ciberbullying*; al respecto se indagó, encontrando que los participantes identifican el medio y las redes sociales por donde se realiza la agresión, veamos:

J.D.M4.:

Hay *bullying* cibernético, hay *bullying* verbal.

S.S.F3.:

Es por el computador.

J.A.M5.:

El *ciberbullying* es igual al maltrato con las palabras, pero por computador.

M.L.F1.:

Diciéndole groserías por el Face.

G.N.F2.:

Haciéndole ver sus defectos.

J.D.M4.:

Puede ser por muchas cosas, digamos, por el *Face*, el *Whatsapp*, *Instagram*, el *Twitter*: lo amenazan, le dicen groserías.

Los participantes también refieren con claridad el papel de las redes como instrumento para continuar realizando la agresión a sus pares, principalmente cuando ya no se encuentran en la escuela. Por lo general, cuando se encuentran en las redes sociales. El victimario tiene pleno conocimiento de cómo continuar agrediendo a su víctima, aun estando en el periodo de vacaciones, esta intimidación, esta humillación constante genera que la agresión no cese y ocasiona que la víctima, como consecuencia, desee cambiar de ambiente escolar o simplemente piense en la deserción institucional. En este último caso la víctima fortalece conductas psicológicas de evitación, más que de afrontamiento, ya que los sentimientos de desesperanza son reforzados por no sentirse seguro, ni siquiera, en las diferentes plataformas virtuales que permite la tecnología actual.



Imagen 1. Ejemplo de Bullying representado por G.N.F2.

La estudiante representó en su dibujo, como ella se burla de su compañera por tener el cabello crespo, denotando como la representación social es llevada en su cotidianidad y en

su interacción como mecanismo de agresividad; dentro de las características del acosador escolar no está violentar al otro como mecanismo de defensa sino intimidarlo, humillarlo o ridiculizarlo.

Con base en lo anterior encontramos que los participantes definen con claridad lo que es la violencia y la violencia escolar o *Bullying*; diferenciación que es necesaria ya que la violencia puede ser intencional pero a la vez puede ser ocasional, mientras que la violencia escolar es toda conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos que se realiza de una manera reiterada en el contexto escolar.

En este punto se hace necesario llamar la atención sobre un aspecto particular. En la imagen número 2, se le pidió al estudiante que representara lo que él entendía por “bullying”. Sin embargo, en su dibujo el estudiante muestra una escena de agresión que se relaciona más directamente con las definiciones de violencia ofrecidas por los niños y no tanto así con lo que refieren saber sobre “bullying”. Tal disonancia evidencia una primera ruptura susceptible de ser examinada con más detenimiento: aunque los estudiantes en sus respuestas manifiestan claridad conceptual para definir la violencia y la violencia escolar, la representación social construida sobre estos dos fenómenos puede visualizarse como algo difusa puesto que presenta para ellos límites y/o fronteras no del todo claras.

En adición a esto, conviene considerar la fuerte influencia de los nuevos discursos escolares a los que se encuentran expuestos los estudiantes. Desde muchos frentes se adelantan campañas y actividades tendientes a abordar los fenómenos de violencia escolar; no obstante, el volumen de información puede conducir, en muchos casos, a que los estudiantes asocien conductas a ciertos eventos con los que no necesariamente tengan una directa relación. Este es el caso del “bullying”, puesto que, la investigación permitió establecer como en muchos casos los estudiantes asocian la violencia escolar con conductas que simplemente se corresponden con agresiones que perfectamente podrían materializarse

en cualquier escenario diferente al escolar; ocurre lo mismo con las confrontaciones aisladas -no sistemáticas-, e incluso con las agresiones que son mutuas.

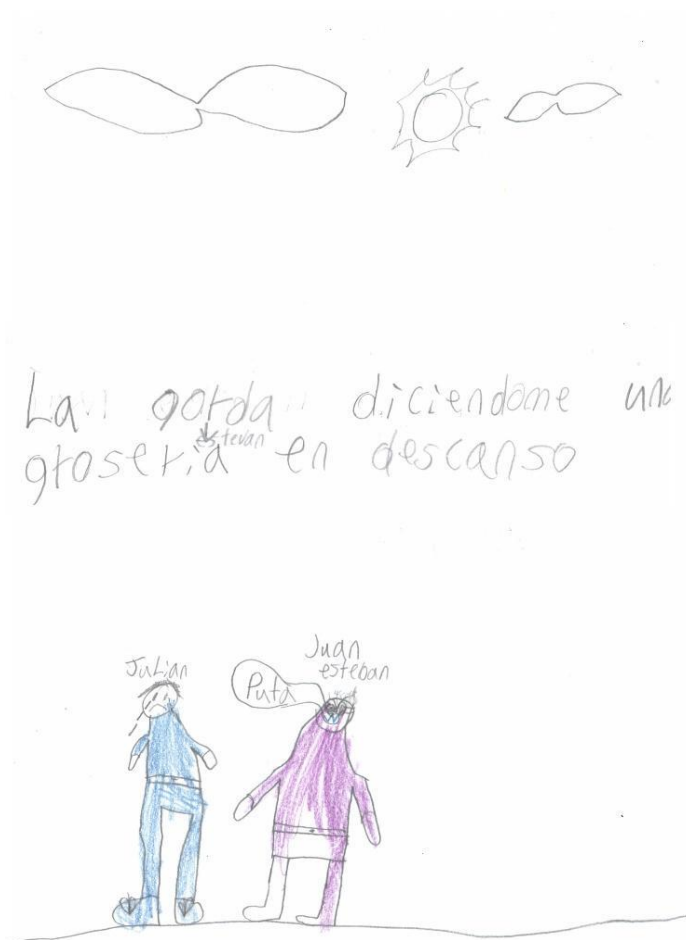


Imagen 2. Ejemplo de Bullying representado por J.A.M5.

En esta imagen se observa que, aunque el sujeto pretendió representar una escena de violencia escolar, no es posible concebirla en estos términos, debido a que el estudiante recreó en la gráfica una agresión mutua. Lo que sí es importante resaltar es que así se da inicio a la violencia escolar, cuando uno de los estudiantes se impone sobre el otro. Esta situación se puede identificar como una de las características de apertura a la violencia escolar.

c. Las consecuencias de la violencia escolar

Las narrativas de los estudiantes permiten observar con claridad las implicaciones de la violencia escolar. Resultan evidentes y preocupantes los efectos negativos derivados de este fenómeno. Los estudiantes víctimas de algún tipo de maltrato o acoso, van generando sentimientos extremos, de agresividad o impotencia. Se les indagó sobre sus emociones y, al respecto, surgieron ciertos sentimientos. A continuación, algunos relatos que evidencian la problemática.

S.S.F3.:

Pues a mí no me gusta que me digan eso; me sentí *retriste* porque a mí no me gusta que me digan gorda (la niña se puso a llorar).

J.A.M5.:

No me gusta que me digan enano. Me siento mal.

G.N.F2.:

Una vez un niño trajo un almuerzo, y entonces el almuerzo olía a feo, y todas y todos los niños de quinto comenzaron a decir: ¡uish!, huele horrible. El que trajo ese almuerzo está podrido.

J.A.M5.:

Él se debe sentir mal, pero como usted es el mayor; él no puede hacer nada. No le diga así; yo sé cómo él se está sintiendo. Yo siempre oculto lo que siento.

G.N.F2.:

Un día estábamos en *básquet* y un niño de la sede B comenzó a decirle que él era un *negro*, que él no se juntaba con los negros. Entonces a él le dio rabia y le pegó.

S.S.F3.:

Me pondría triste. le diría a mi abuelita y me daría rabia.

S.S.F3.:

Tristeza.

J.D.M4.:

Rabia.

J.A.M5.:

Dolor.

J.A.M5.:

Porque uno siente temor, y uno no puede hacer nada.

La concepción moderna de *sujeto*, ha permitido que, amparados en las libertades, vulneremos al otro sin medir las consecuencias. Estamos educando un sujeto más calificado en exigir sus libertades - “de culto, de expresión, de identidad”- que un sujeto que aplique la razón; esto da como resultado individuos con más tendencia a replicar comportamientos negativos que justifican y se amparan es en que “me estoy defendiendo y no me voy a dejar”.

Los relatos de los sujetos participantes evidencian, con claridad, la alta carga emocional y afectiva que genera la violencia escolar. Los estudiantes víctimas de este fenómeno experimentan una serie de sentimientos negativos -tristeza, frustración, enojo- que determinan en gran medida su interacción social en el entorno escolar. Vivenciar estos sentimientos genera, además, que la víctima reproduzca conductas de agresión como mecanismo de defensa con sus otros pares, convirtiéndose a futuro en agresor y reproductor de estos patrones de violencia escolar. En otras palabras, la violencia siempre engendrará más violencia.

d. El modelado y el aprendizaje de conductas violentas

Se indagó a los participantes, dónde aprendieron a responder con golpes o a defenderse. Refieren que es un aprendizaje, principalmente, del núcleo familiar y el entorno social, veamos sus relatos:

J.E.M8:

Se lo aprendió de los papás. Mi papá siempre que se encuentra con un amigo, le dice: “hola, guevón”.

D.M2.:

De mi papá.

D.M2.:

Pues mi mamá lo echó de la casa, a puro puño y pata, porque él le pegaba mucho.

J.P.M3.:

En la calle.

J.D.M4.:

Con malas amistades.

É.D.M1.:

Un día yo estaba con mi tío, y yo le dije a mi mamá que si podía ir a la esquina, a montar patineta con mi tío; mi mamá me dejó. Después, mi tío se encontró con un amigo y comenzaron a decir groserías, y yo las aprendí de mi tío.

J.DM7.:

Es que Carlitos es muy alzado, que porque es de por allá arriba, todos alzados.

Y.M.F4.:

Porque allá arriba la gente casi no los distingue, porque supuestamente ellos son “los totas”. Ellos se pelean allá arriba, pero yo he visto que algunas veces lo hacen así,

por molestar, y algunas veces lo hacen por agresiones o inventos o cosas que se inventan las personas de ellos.

J.E.M8:

Es porque allá hay tres bares, y entonces en esos tres bares siempre se emborrachan, y todas las noches; porque allá hay una universidad. Siempre que los de la universidad salen se ponen a pelear.

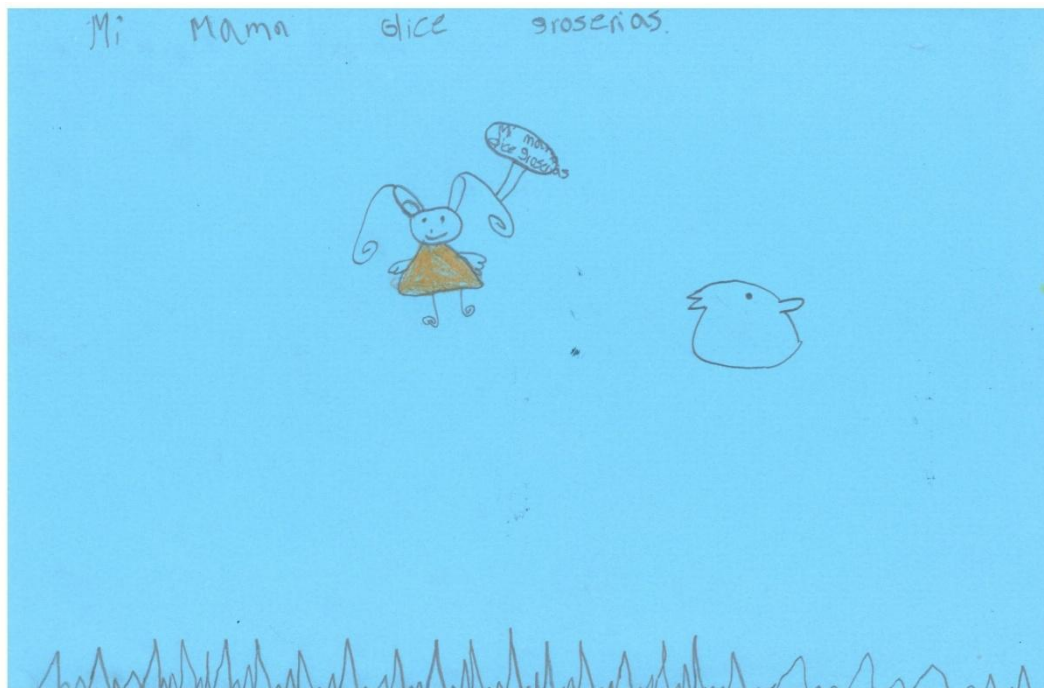


Imagen 3. Aprendizaje de la violencia representada por *É.D.M1*.

Esta grafica sintetiza el rol de la familia como nicho principal de aprendizajes de conductas de agresión. La modelación de conductas erróneas y disruptivas por parte de los adultos son aprendidas con facilidad por los participantes, patrones reproducidos más como reacciones inmediatas, sin mediar la razón del sujeto sino como única manera de dar respuesta a una situación entre pares.

Se refleja y se corrobora que la violencia intrafamiliar es una de las tantas causas o está asociado a reproducir modelos de violencia escolar.

En igual orden de importancia, se observa que desde los núcleos de interacción social los estudiantes aprenden y reproducen conductas de agresión. Al ser indagados, los niños refieren, casi con unanimidad, el papel preponderante que tiene su entorno social próximo en la aprehensión de conductas más adelante materializadas como violencia escolar.

e. Las víctimas y sus características

Algunos de los participantes refieren quiénes son las víctimas del *bullying* y qué características son las que hace que sea motivo de burla o agresión:

J.P.M3.:

Porque son débiles.

M.L.F1.:

Porque son gallinas.

J.A.M5.:

Porque uno siente temor, y uno no puede hacer nada y le manda más golpes, duro, y uno se mete en problemas.

M.L.F1.:

Porque sienten miedo que uno le pegue y le tiene miedo.

É.D.M1.:

A los más débiles.

J.E.M8:

A los chiquitines.

M.L.F1.:

Los enanos a Julián.

J.P.M3.:

A los de preescolar.

É.D.M1.:

Sí, a Sebastián Quinche, porque un día nosotros estábamos lanzando aviones; yo salté a coger el mío y lo cogí y se dañó. Después Sebastián me comenzó a pegar, y yo le pegué y se puso a llorar. Pero si él comienza, yo no puedo parar.

J.DM7.:

Porque es gordo.

J.P.M3.:

Que porque todos dicen que es muy gordo, y dicen que es una papa rellena.

M.L.F1.:

Porque él se sienta y hace sonar el piso, y él se sienta y se va para atrás.

J.P.M3.:

Y camina así...

J.D.M4.:

Camilo, un compañero de quinto; como él tiene una enfermedad de mocos, entonces, en el salón le dicen: “ahí bota mocos”. Todo eso así. Muchos en el salón le dicen así, pues cuando él molesta a alguien, le dicen eso.

J.P.M3.:

Porque son más grandes y me van a ganar.

J.D.M4.:

También se puede sentir bien, porque se cree fuerte.

J.A.M5.:

Él le pega nada más a los que son menores que él; él no pelea con los que son mayores que él, porque él no se mete con los mayores, porque sabe que le van a ganar; él siempre se mete conmigo.

Se puede establecer que las víctimas de la violencia escolar -por lo menos es el caso de los sujetos de la investigación- tienen una mayor probabilidad de ser varones. Además, son susceptibles de agresión aquellos chicos con alguna característica de desventaja frente a sus compañeros: presentar talla menor que sus pares, tener pocos amigos y/o pobres habilidades sociales. Se pudo establecer que las víctimas, en su gran mayoría, no responden a agresiones y que no informan de su condición de víctimas.

Vale la pena destacar, también, la alta propensión a convertirse en víctimas de violencia escolar que tienen aquellos niños con un rasgo físico sobresaliente, como puede ser la obesidad o algún nivel de discapacidad visual, por ejemplo. Se puede concluir, entonces, que los victimarios han desarrollado gran habilidad para identificar en sus potenciales víctimas características específicas, ya sean físicas o incluso una condición de salud particular, y que responden casi impulsivamente a establecer una relación de poder; el telón de fondo de todo este escenario es la marcada tendencia que tienen las víctimas de no hacer conocer su situación.

f. Manifestaciones de la violencia escolar

Los participantes, insistentemente, refieren que es a través de los apodos, sobrenombres o de señalar los defectos de sus compañeros, como más fácil se logra hacer sentir mal a la otra persona. Los alumnos consideran que no sólo a través de los golpes se agrede al otro; consideran que, a través de estas expresiones, haciendo énfasis en los defectos físicos e intelectuales, también se agrede:

Y.M. F4.:

Ofendiéndola verbal y físicamente.

J.E.M8:

Poniéndole apodos.

J.P.M3.:

Gafufo, cuatro ojos, varilla, palo.

É.D.M1.:

A mí me dicen “vaca”, “mocoso”, “mosco”.

J.A.M5.:

A mí antes me decían “Inteliburro”, que porque yo antes hacía caso, y era inteligente. Antes, en primerito ,yo era inteligente, y todos me decían “Inteliburro”.

J.E.M8:

Siempre que salimos, él me mantiene diciendo: “cuatro ojos”, que yo soy un blanquillo; que yo soy gordo; que yo soy un niño feo; que yo no hago las tareas.

J.D.M4.:

Camilo, un compañero de quinto, como él tiene una enfermedad de mocos, entonces, en el salón, le dicen: “bota mocos”. Todo eso así. Muchos en el salón le dicen así, pues cuando él molesta a alguien, le dicen eso.

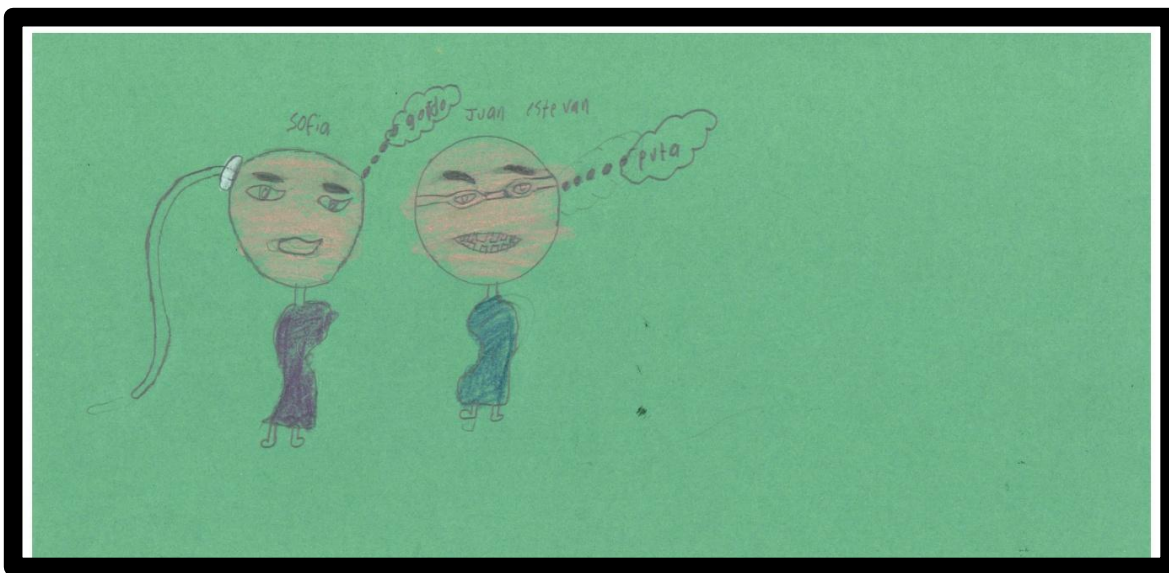


Imagen 4. Manifestaciones del Bullying representada por D.M2.

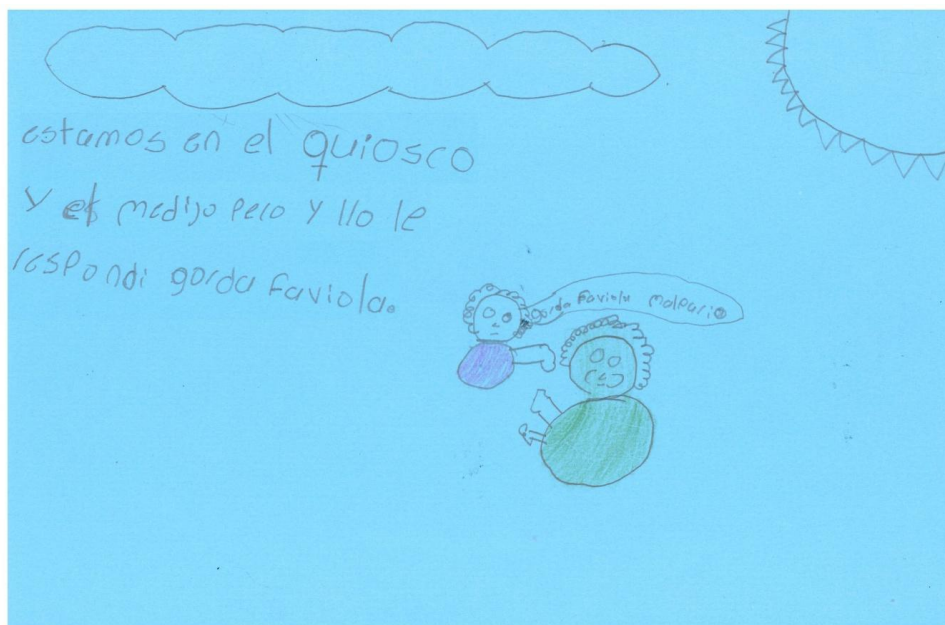


Imagen 5. Manifestaciones del Bullying representada por J.P.M3.

Como ya se ha apuntado, las características físicas se constituyen en un factor predominante para ser víctima: el ser pequeño, gordo, introvertido, entre otros, incrementa la probabilidad de situarse como blanco de las agresiones por parte de los compañeros. Según refieren los participantes, identificar estas características es el insumo principal para la

generación de agresiones destinadas a quien se pretende afectar. En este escenario, la violencia escolar puede materializarse multimodalmente, bien sea, con insultos, apodos, agresiones verbales, físicas y/o psicológicas.

g. La agresión física como medio de poder, para hacerse respetar:

Una de las principales características del victimario es imponerse mediante el uso de la fuerza y los golpes. La agresión física deviene mecanismo para lograr una posición de dominancia respecto a los compañeros. Algunos relatos que ponen de manifiesto esta realidad son los siguientes:

J.P.M3.:

Yo le digo: “no me diga así, porque si no le pego”, y ahí sí...

J.A.M5.:

Yeison (gemelo) a uno, cuando uno está sentado, va a la silla de uno y lo molesta. por ejemplo, a Jesús, y le empieza a decir: “morochó”. Lo empieza a molestar, y cuando Jesús ya se para, le dice: “déjeme quieto”, y la segunda vez, cuando ya se para a pegarle, ahí sí sale a correr.

J.D.M4.:

Sí, a mí no me gusta que me molesten, y entonces le pego.

El poco uso de las herramientas para la resolución de los conflictos, permite evidenciar que el uso de la fuerza, de los golpes, se presenta como el método más efectivo para que sus compañeros “dejen de molestar”, este aprendizaje negativo del uso de la fuerza permite que con más facilidad lo use como método de socialización y posteriormente como medio para imponerse ante sus compañeros. En las narrativas anteriores se pueden evidenciar algunos rasgos que comparten la mayoría de los estudiantes identificados como intimidadores.

h. La gestación de la violencia escolar

Los participantes refieren como es el inicio para que diferentes situaciones terminen en agresión física; es importante resaltar que, en la mayoría de los casos, los escolares encuentran justificación para las conductas de agresión al otro:

D.M2.:

Yo le pedí prestado un lápiz, y yo se lo entregué, y él me dice: “¿por qué me lo coge, si yo no le he prestado nada?”. Pero él sí me lo ha prestado, y después, cuando salimos del colegio, él me pega.

Y.M.F4.:

El problema fue por Estefanía. Ella le decía a las niñas del salón que no se juntaran conmigo, porque ella a mí me pidió prestado un lápiz, y yo le dije que no, porque no podía, y ella fue y lo agarró sin permiso, y yo le dije ahí: “no sea tan abusiva”. La agarré del brazo y la empujé, porque a mí no me gusta que me cojan las cosas.

J.DM7.:

Él dice en piscina y acá (en la escuela): “usted es una gallina”. Entonces, ja, gallina, gallina usted. Carlitos dijo: “no, venga, vamos a pelear”; pa’ qué, a mí no me gusta la pelea. Él dijo: “mire, le da cua cua”. Le dije: “pa’ qué, Carlitos, a mí no me gusta pelear”. Cuando me busque, já.

S.S.F3.:

Porque le coge fastidio, porque otro niño le habla mal de uno.

S.S.F3.:

Porque a veces le tienen envidia, digamos, él sea el mejor del salón y yo le digo: “ahí usted se las cree”, y yo le comienzo a decir cosas.

J.A.M5.:

Y hay veces que lo hacen por envidia, porque el otro no tiene lo que uno tiene y quiere tenerlo.

Justificar las acciones de violencia escolar, no permite que víctima o victimario reconozcan su ingreso al círculo vicioso de la violencia escolar. Este no reconocimiento hace que las conductas se repitan y se vuelvan sistemáticas y hasta se normalicen; de este fenómeno se desprenden otras situaciones como el temor de denunciarlo al profesor, que a su vez desemboca en algo que se puede entender como una especie de “ley del silencio” para evitar ser agredido. Lo anterior conduce a las instituciones escolares a tomar acciones reactivas y, en muchos casos, tardías que no permiten aminorar como se espera las realidades de violencia escolar.

h1. Los estudiantes justifican la reacción de agredir o golpear al otro por diversos motivos:

Las respuestas que indican las justificaciones para agredir a otros son diversas y variadas. Resulta interesante contemplar cómo estas construcciones verbales tienen gran similitud con las que socialmente circulan para explicar y hasta validar las situaciones en las que un individuo violenta a un semejante. Al respecto algunos relatos de los participantes:

J.D.M4.:

Por rabia.

J.A.M5.:

Venganza.

Y.M.F4.:

No siempre es por la rabia; más bien es porque uno le tiene como envidia a esa persona, entonces ellos quieren ser de la manera de uno.

J.D.M4.:

Sí, porque cuando uno agrede a alguien es intencionalmente o porque uno lo quiso hacer.

J.A.M5.:

Hay veces que Carlos también le pega por diversión y porque quiere.

J.E.M8:

Por venganza, porque él me molestó, entonces yo lo molesto a él.

J.D.M4.:

Por la rabia, porque creen que hace trampa.

É.D.M1.:

Por la envidia.

J.D.M4.:

La rabia termina en peleas.

La violencia escolar es producto de múltiples causas, ya en apartados anteriores se han enunciado las características y las manifestaciones, pero en este apartado es importante recalcar que cuando se aprenden conductas erróneas o equivocadas la violencia escolar es uno de los primeros comportamientos que surgen para resolver cualquier situación debido a que no solo la víctima, sino la audiencia vive en constante tensión y presentan conductas psicológicas de evasión y evitación. Previo a estas maneras de reaccionar (por sentimientos y emociones negativas) cualquier situación se puede dar para que se presente la violencia escolar (principalmente el juego). Aquí es muy importante analizar que en todas las escenas recreadas por los participantes no aparece una figura de autoridad o cuidador de por medio, los niños identifican que cuando está presente el profesor o profesora, al parecer, el “bullying” no se presenta, siendo la figura del profesor un factor protector.

i. Situaciones detrás del juego (que esconde el juego)

Los acosadores o victimarios, camuflan sus acciones a través del juego, o consideran que los lazos de amistad se fortalecen por medio del acoso hacia el otro. Se indagó sobre la relación que existe entre las bromas y la violencia: qué entienden los niños bajo esa frase de: “es molestando... es recochando... es de mentiras...”:

J.DM7.:

Todos, todos le decimos, nosotros le decimos a los de primero y segundo, “enano”.
Yo siempre juego con ellos así.

É.D.M1.:

Nosotros siempre le decimos “enano”, de amistad.

Y.M.F4.:

Yo nunca le he pegado a ella. lo hago por molestarla.

Y.M.F4.:

Yo le digo a ella, así por jugar (colocarle apodos).

Las maneras de los estudiantes relacionarse conllevan un alto nivel de agresión; aunque no es reconocida por los participantes, consideran que las bromas, burlas, el juego brusco, no se hacen con la intención de agredir o acosar a sus pares, sino que entienden que es una de las tantas maneras como se relacionan: han naturalizado las agresiones.

i1. El juego como instrumento de gestación y validación de la violencia escolar

El juego es la manera más sencilla para que a través de este, se den inicio a las agresiones y se justifiquen conductas erróneas. Veamos algunos relatos:

J.D.M4.:

Digamos, están jugando a escondidas, cierto, y entonces, uno lo encontró ahí: “no, usted hizo trampa”, y entonces ahí empiezan a pelear.

J.D.M4.:

Jugando, digamos, están jugando algo, y hace trampa alguien, y entonces, el otro no acepta, y empiezan a pelear o a discutir.

É.D.M1.:

Sí, a Sebastián, porque un día nosotros estábamos lanzando aviones; yo salté a coger el mío, y lo cogí, y se dañó. Después, Sebastián me comenzó a pegar, y yo le pegué, y se puso a llorar; pero si él comienza, yo no puedo parar.

J.DM7.:

A Carlitos; él me busca pelea, porque nosotros siempre jugamos partido. Entonces, yo siempre tacho, para que no me la quite, porque tiene más fuerza que yo. Entonces, él me empuja, y yo también lo empujo. Yo lo empujo y él se cae solo.



Imagen 6. Representación del juego como medio representada por A.C.M6.

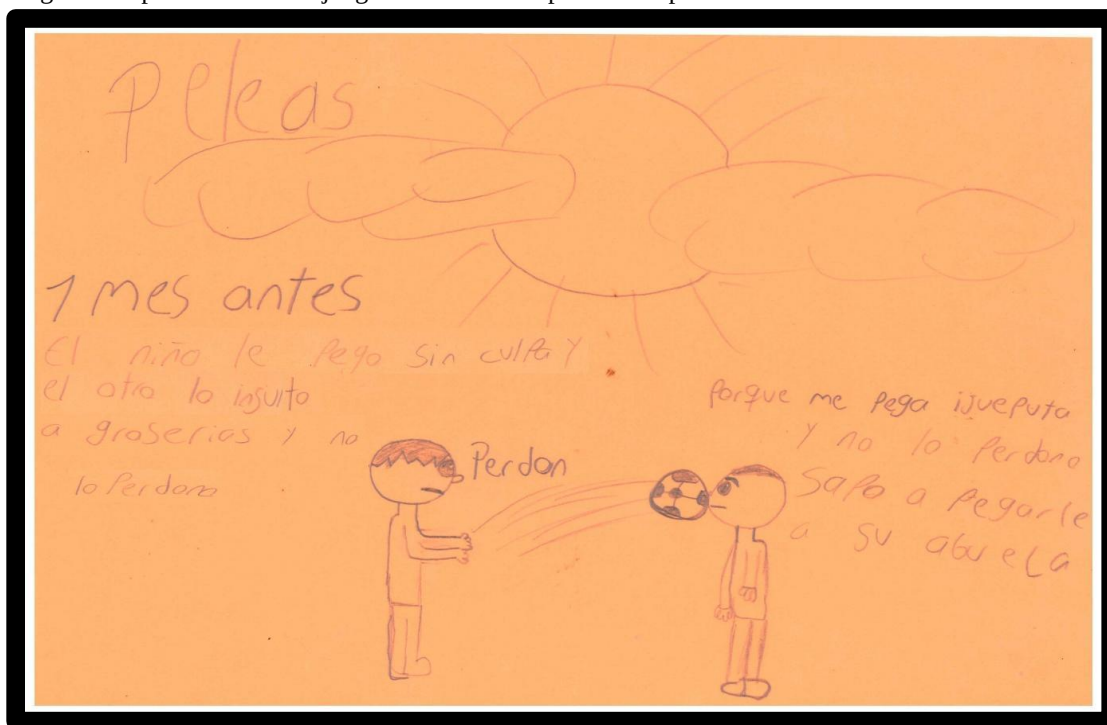


Imagen 7. El juego como incitador de violencia escolar representada por J.D.M4..

Las imágenes 6 y 7, además de los relatos, nos permitió evidenciar como a través del juego se facilita para que los niños resuelvan negativamente sus diferencias. Es el juego el que permite que los niños solucionen sus diferencias con las herramientas aprendidas en la escuela y transmitidas por sus pares y figuras de autoridad. Sin embargo, el juego como herramienta de socialización y afianzamiento de valores también evidencia una relación asimétrica de poder, de igual manera el juego permite dejar en evidencia al victimario con sus principales rasgos, a que este logra imponer a través del poder y la fuerza su voluntad.

j. Los lugares de la violencia escolar

Los estudiantes identifican con claridad quiénes son los agentes y cuáles son los lugares donde ocurre la agresión y la violencia. De igual manera, como un hallazgo en este trabajo, los participantes hacen referencia a la violencia escrita y mensajes de agresión en los muros y paredes de la escuela.

J.E.M8:

En descanso.

Y.M.F4.:

En descanso, porque casi no lo vigilan a uno, y eso se presta para peleas.

J.D.M4.:

Se puede presentar dentro del salón, en el recreo o en cualquier parte en las clases, porque la profe puede estar distraída, haciendo algo y le pueden pegar; o el recreo, porque no hay nadie y también le pegan.

J.D.M4.:

En el patio de atrás.

J.E.M8:

En el pastal.

Y.M.F4.:

En el baño, cuando los niños están allá, empiezan a escribir groserías.

S.S.F3.:

Yo entré al baño. Yo antes estaba en tercero, con una niña que se llama Sharon, y estaba escrito: “Sharon, la de tercero, es una perra”.

Y.M.F4.:

La vez pasada tuvimos un problema con Nicol y Valentina, y yo no sé si ellas escribieron en el baño: “Todas las niñas de quinto son unas putas, menos yo, Mayerly”. Me puse brava con ellas dos, porque fui y comprobé la letra y las letras que más se parecían eran las de ellas dos.

El reconocimiento de su espacio y la apropiación de su escuela como permanecer gran parte del día, permite que los estudiantes identifiquen con facilidad cuando y cuáles son los espacios en los cuales se presentan con mayor frecuencia esas relaciones asimétricas de poder. Identificar que el profesor no está, que se distrajo o que se perciba que no está siendo supervisado hace que sea más fácil que se presenten dichas conductas erróneas.

k. Actitudes asertivas aprendidas en la escuela para afrontar las situaciones de agresión y violencia escolar:

Los participantes demuestran herramientas de afrontamiento aprendidas en la escuela y los aportes que ésta ha realizado frente a la prevención de la problemática y a la construcción de nuevos escenarios de convivencia y paz en las instituciones escolares.

M.L.F1.:

Es que cuando estábamos en primero o en segundo, la profe Gina nos mostró un video y nos mostró el *bullying*.

S.S.F3.:

Es que la profesora Cecilia nos ha dicho que si pasa eso, que tenemos que hablar, y si el otro nos golpea, tenemos que hablar, y después decirle a la profe por qué no podemos contestar.

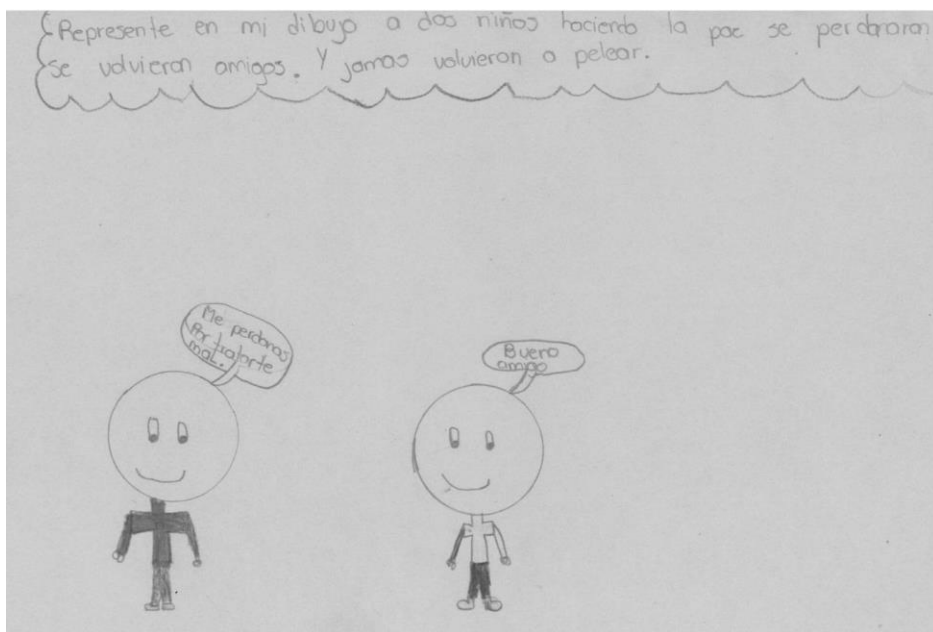


Imagen 8. Estrategias asertivas representadas por S.S.F3.

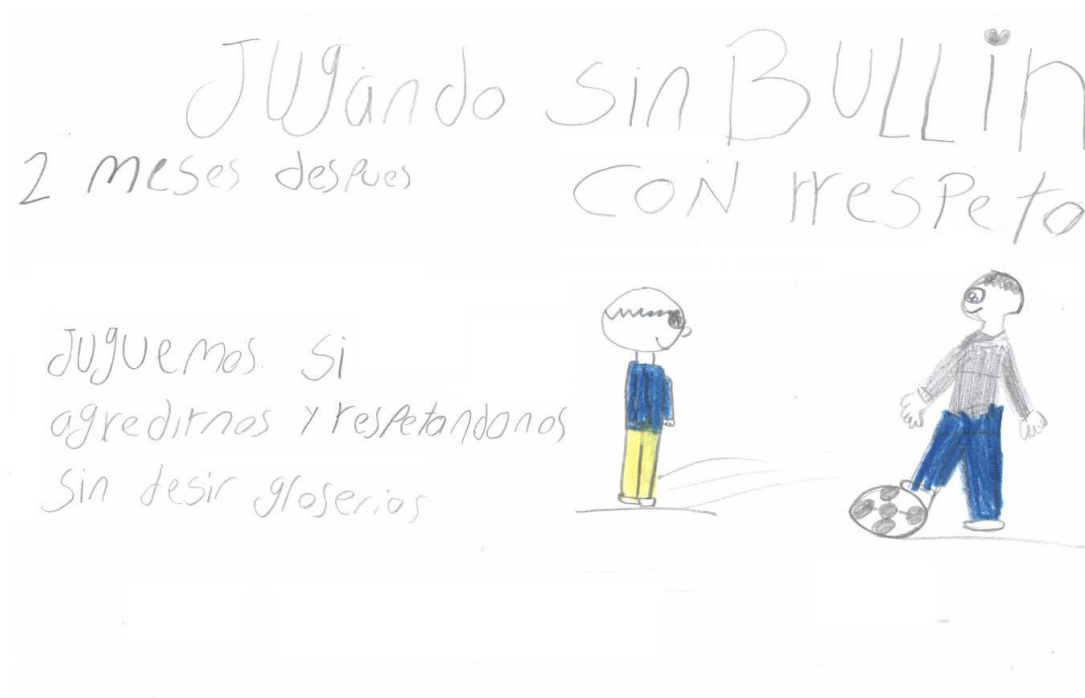


Imagen 9. Estrategias asertivas representadas por J.D.M4.

Los participantes conocen, aprenden y practican estrategias de resolución de conflictos y diferencias, aportadas por la escuela, siendo la comunicación una de ellas. Los niños

participantes en la investigación denotan el juego en sus prácticas cotidianas tanto para resolver sus conflictos como para reafirmar sus valores.

Los niños evidencian apropiación de su entorno de interacción con la escuela para canalizar sus aprendizajes negativos y a través de prácticas colectivas aceptar sus diferencias y potencializar sus virtudes, espacios que también contribuyen al desarrollo y al proceso educativo del sujeto.

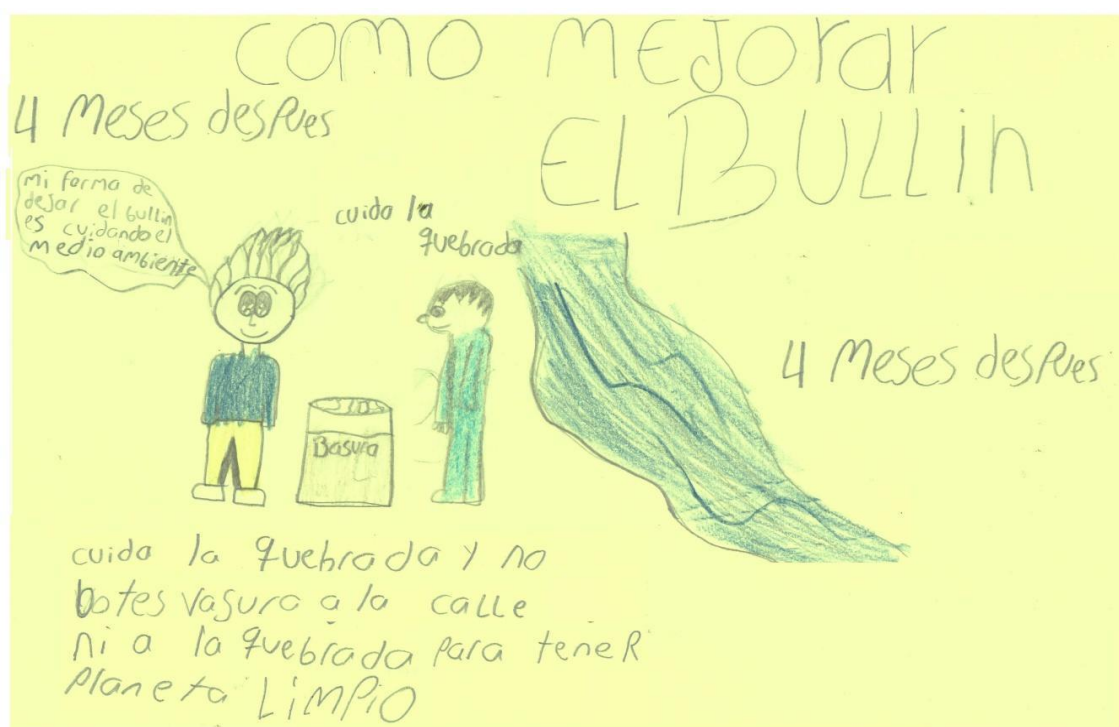


Imagen 10. Estrategias asertivas representadas por J.D.M4.

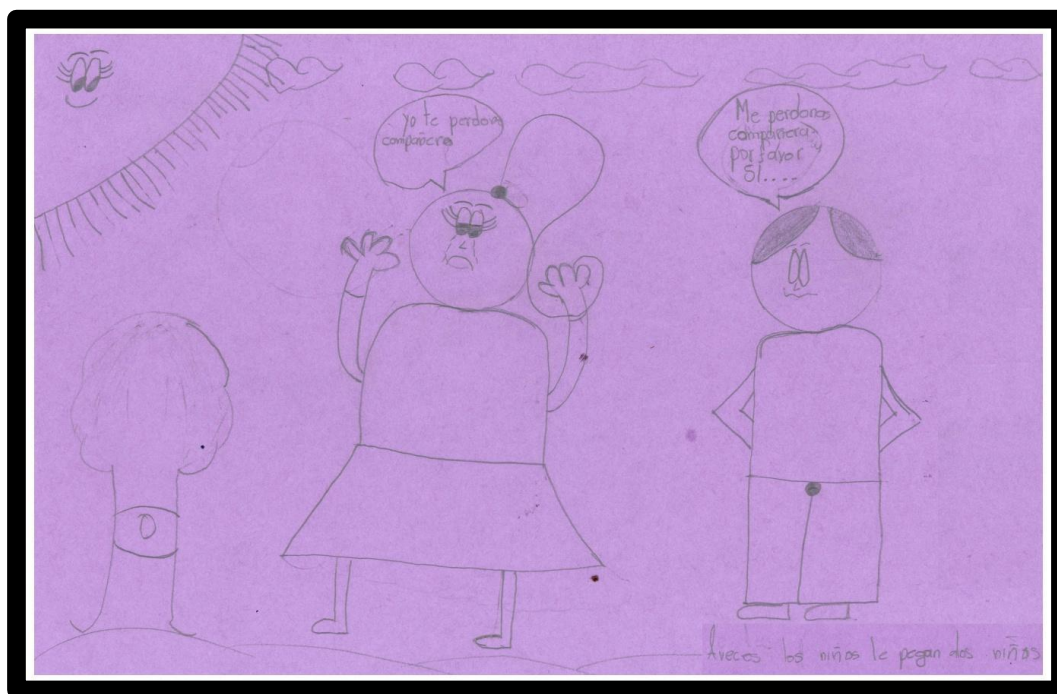


Imagen 11. Estrategias asertivas representadas por S.S.F3.

La escuela, desde los ideales *Modernos*, es concebida como el escenario donde emerge la apuesta social de una nación. Desde esta óptica *la escuela* está llamada a fundar en sus estudiantes actitudes y comportamientos que favorezcan su desenvolvimiento en el escenario social. Los relatos y dibujos presentados en este apartado reflejan como la institución escolar aún conserva rasgos de este mandato y posibilita que los niños aprendan en ella pautas de interrelación que les serán útiles en el marco de la sociedad a la que pertenecen.

k1. La televisión también hace su aporte

Los participantes refieren que por medio de la televisión aprendieron a identificar qué es el *bullying*, y a algunos de ellos han trabajado herramientas para identificar el acoso y así no reproducir este comportamiento:

É.D.M1.:

En la televisión.

J.A.M5.:

En la televisión, en *Cartoon Network* que dice, basta de *bullying*, no te quedes callado.

En este marco de interpretación, la televisión, tantas veces asociada a la reproducción de patrones de violencia asimilables por los niños, emerge como un medio a través del cual los estudiantes también pueden aprender conductas asertivas respecto a la violencia y la violencia escolar. Es de resaltar que estos espacios televisivos no son masivos y corresponden más bien a iniciativas aisladas.

Además de lo anterior, es interesante analizar otros factores. Uno de los participantes refiere que el género es factor que permite evaluar si se devuelve o no la agresión, considerando que el ser mujer no permite que se le agrede. A continuación, un ejemplo de una situación cotidiana:

J.D.M4.:

Algunas niñas, ellas abusan de que los hombres no les pueden pegar; ellas vienen y abusan y le pegan a uno; entonces, a uno le da rabia y también les...

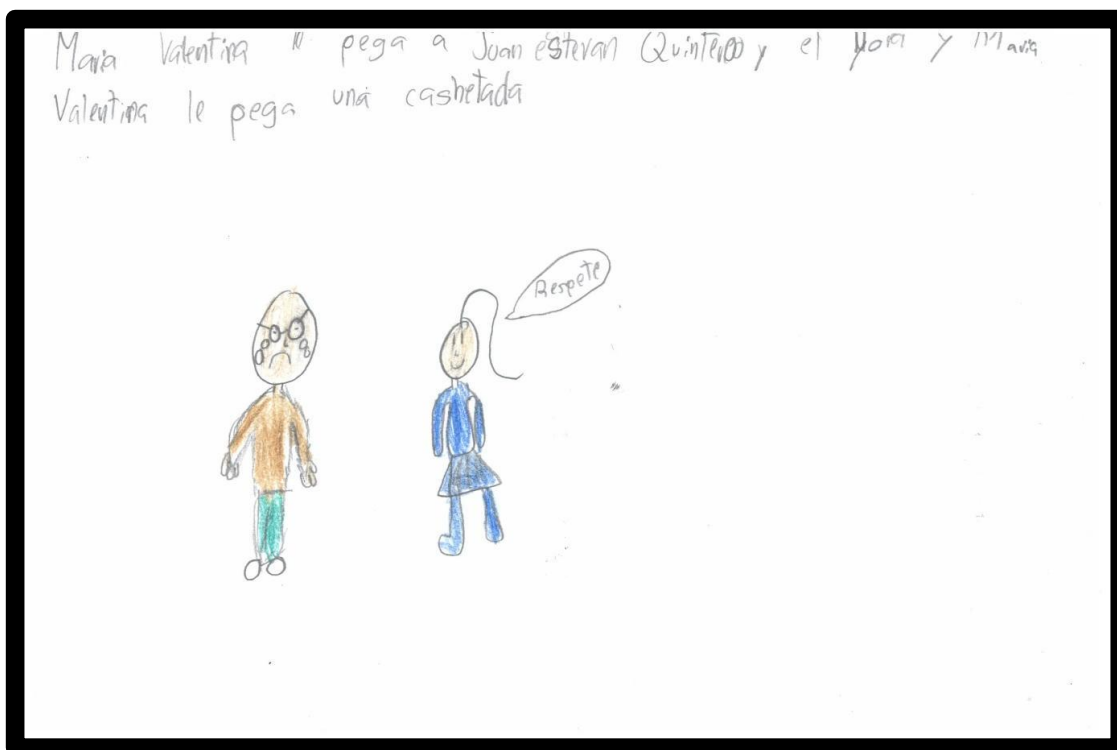


Imagen 12. Representación de uso de la violencia para “resolver un conflicto” representada por M.L.F1.

Por medio del dibujo el participante claramente evidenció la resolución de un conflicto a través de la violencia física, violencia aprendida en sus entornos de interacción y reproducidas con sus pares. Claramente se evidencia que la niña utiliza como estrategia para hacerse respetar la agresión física.

Es importante denotar que los victimarios en la mayoría de los casos son hombres, en este trabajo de estudio no se encuentra diferenciación debido a que las niñas también modelan conductas negativas de agresión física y verbal hacia sus pares.

Conclusiones finales

Fundamentamos el desarrollo de este apartado en los conceptos presentados por Jiménez B. (2009) en su texto *El principio de reflexividad y triangulación en el enfoque cualitativo de investigación*. En tal sentido, las conclusiones que se exponen toman como eje la pregunta de investigación, en diálogo cercano con los referentes teóricos que sustentaron la investigación y los hallazgos propios de la experiencia en campo.

El capítulo se encuentra organizado en tres bloques: la primera parte, está orientada a abordar las representaciones sociales que tienen los estudiantes sobre la violencia escolar; en el segundo bloque, expondrá la contribución de los resultados de la investigación al campo de discusión conceptual en educación; por último, nos enfocaremos en concluir y realizar una breve pesquisa de análisis.

El abordaje a la pregunta de investigación se soportó en cuatro pilares conceptuales. En un primer orden, está la teoría de las *representaciones sociales*, desde la perspectiva de Jodelet. Para la autora, las representaciones sociales constituyen la manera en que nosotros, *sujetos sociales*, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente y las informaciones que en él circulan. El concepto de *escuela*, por su parte, fue abordado desde la perspectiva de la tradición democrática de la escuela liberal planteada, por John Dewey.

Entre tanto, la *violencia escolar* se asumió en la investigación desde los postulados, entre otros, de Abraham Magendzo, quien desarrolla conceptos, como el *hostigamiento* permanente de uno o varios estudiantes a otro; las *relaciones asimétricas* de poder; la *incapacidad de la víctima* para responder a la agresión y el *carácter repetitivo* de estos fenómenos en la escuela.

Por último, la categoría de *Sujeto* fue comprendida, en los términos *cartesianos* y *kantianos* propuestos por Touraine; de acuerdo con este autor, la característica esencial del Sujeto moderno, se ubica en la conquista de éste de la racionalización y la objetivación.

La pregunta que guió la investigación fue: *¿cuáles son las representaciones sociales de violencia escolar de los estudiantes de la IED Simón Rodríguez, sede C?* La intención, en todo momento, fue develar los elementos que subyacen en las manifestaciones de violencia en la institución escolar; en tal virtud, seleccionaremos como marco de interpretación, la teoría de las representaciones sociales (Jodelet, 1994), por tratarse de un soporte conceptual idóneo para comprender el fenómeno de estudio. Las principales representaciones sociales construidas por los niños participantes en el estudio sobre la violencia escolar, se detallan a continuación.

Representaciones sociales sobre violencia escolar en la Institución Educativa Distrital Simón Rodríguez, sede C

Una primera representación social —revelada por el estudio— que tienen los estudiantes sobre la violencia escolar, confluye en los *medios masivos de comunicación*. La televisión y la Internet presentan una gran influencia (colaboran con el aprendizaje colectivo) en las representaciones de violencia que construyen los niños; además, ayudan a reproducir los patrones de violencia física y psicológica.

Según lo narrado por los estudiantes, las diferentes plataformas que ofrece la tecnología actual permiten —reiterada, intencional y sistemáticamente— violentar, intimidar o ridiculizar a otro sujeto. Lo anterior queda en evidencia en relatos como el siguiente:

J.D.M4.:

Puede ser por muchas cosas, digamos por el *Face*, el *Whatsapp*, *Instagram*, el *Twitter*, lo amenazan, le dicen groserías.

Desde el proceso de caracterización —antes del trabajo de campo propiamente dicho— resultó evidente el rol protagónico que ejercen la televisión y la Internet en la vida de los sujetos participantes en la investigación. Estos medios se constituyen en fuentes importantes de recreación y ocio, que hacen parte medular de la cotidianidad de los estudiantes. Además de esto, televisión e Internet cumplen otro par de funciones: en primera instancia, *informan*, ya que a través de ellos se pueden reconocer las principales características de la violencia escolar y, como segunda medida, se convierten en *fuentes de referencia* para la reproducción de comportamientos y patrones de agresión física, verbal o psicológica.

La segunda representación sobre violencia en la escuela, que se evidenció durante el proceso investigativo, se materializa en la *disonancia existente entre lo que los estudiantes saben acerca de la violencia escolar y sus acciones*: lo primero no concuerda con lo segundo. Siendo la representación social que parte del plano de lo cotidiano que opera la realidad, la interviene y le permite al sujeto tomar decisiones. Los estudiantes, desde el discurso —en un plano meramente declarativo— tienen muy claros los cursos de acción para resolver asertivamente —sin violencia— las dificultades que se les presentan con otros compañeros; no obstante, en sus acciones recurren sistemáticamente a la agresión —en todas sus formas— para dar trámite y resolver las diferencias que vivencian diariamente con sus pares.

En este escenario, cobra mayor relevancia el acercamiento que se hizo al fenómeno de estudio, desde la teoría de las representaciones sociales; dado que, se entiende desde esta postura epistemológica, que una representación está compuesta por creencias, expresiones, sentimientos y acciones, y en este sentido, no es posible quedarse exclusivamente —para fines interpretativos— con lo que declaran los sujetos, sino, que se requiere extraer informaciones provenientes de estas diversas esferas para poder llegar al núcleo mismo de la representación. Veamos algunos relatos que ilustran el punto:

S.S.F3.:

La profesora Cecilia nos ha dicho que si pasa eso que tenemos que hablar y si el otro nos golpea, tenemos que hablar y después decirle a la profe, porque no podemos contestar.

É.D.M1.:

Sí, a Sebastián Quinche, porque un día nosotros estábamos lanzando aviones; yo salté a coger el mío y lo cogí y se dañó; después Sebastián me comenzó a pegar, y yo le pegué y se puso a llorar, pero si el comienza yo no puedo parar.

Es fácil evidenciar cómo los estudiantes, dentro de su espacio —ya sea el escolar o familiar primario— no siempre aplican lo aprendido, esto es, los conceptos construidos. Por lo general, las consideraciones conceptuales sobre algunos fenómenos, para el caso la violencia, no son muy tenidas en cuenta en el momento de tomar acción. A la hora de actuar, los niños aplican diferentes repertorios aprendidos, no necesariamente relacionados con los conceptos que pueden verbalizar sobre un tema.

En este escenario, no es extraño encontrarse con escolares que reciten a la perfección las innumerables consecuencias negativas de actuar con violencia, mientras que, segundos después —a veces hasta simultáneamente— le infligen dolor a un compañero mediante un insulto, un agravio o un golpe.

Estas disonancias invitan a cuestionar el papel de la escuela actual; una escuela concebida como democrática, liberal e incluyente, que, en un plano ideal, permite al Sujeto ser *racional* y *moderno* (Touraine, 1997), pero que, en sus prácticas materializadas, se aleja bastante de estos ideales fundantes.

En la escuela, la violencia funciona como una ventana para mirarnos como individuos y como sociedad. Es por ello que la violencia en la escuela, aparece como fenómeno desde el cual es posible pensarnos e interpretarnos. Analizar el fenómeno de la violencia en nuestros escolares es interesante, entre otras cosas, porque permite trazar una radiografía sobre cómo

son las interacciones sociales que establecemos y posibilita una especie de laboratorio que permite contemplar cómo se engendran los fenómenos de violencia que aquejan nuestra sociedad. En otras palabras, *la violencia escolar es violencia social en gestación*.

La tercera representación identificada en la investigación, tiene que ver con el fuerte *componente social y cultural de la violencia escolar*. La violencia en nuestras aulas es, en esencia, una construcción cultural, mediada por factores familiares y sociales. La mayoría de estudiantes participantes en el estudio, denota que las conductas y comportamientos violentos que se reflejan en la escuela fueron modelados desde su casa, ya sea por uno de los miembros de su núcleo familiar primario (padre-madre) o un familiar cercano.

El entorno escolar funciona, entonces, como espacio de reproducción de estos comportamientos aprendidos. Lo anterior resulta evidente en la propia voz de los estudiantes:

J.E.M8.:

Mi papá siempre que se encuentra con un amigo, le dice: “hola güevón”.

D.M2.:

Pues mi mamá lo echó de la casa a puro puño y pata, porque él le pegaba mucho.

É.D.M1.:

Un día yo estaba con mi tío y yo le dije a mi mamá que si podía ir a la esquina a montar patineta con mi tío; mi mamá me dejó. Después mi tío se encontró con un amigo y comenzaron a decir groserías, y yo las aprendí de mi tío.

J.DM7.:

Es que Carlitos es muy alzado, que porque es de por allá arriba; todos alzados, pelean mucho.

Y.M.F4.:

Porque allá arriba la gente casi no los distingue, porque supuestamente ellos son “los totas”; ellos se pelean allá arriba, pero yo he visto que algunas veces lo hacen así, por molestar y algunas veces lo hacen por agresiones o inventos o cosas que se inventan las personas de ellos.

J.E.M8.:

Es porque allá hay tres bares, y entonces en esos tres bares siempre se emborrachan, y todas las noches; porque allá hay una universidad. Siempre que los de la universidad salen se ponen a pelear.

Y.M.F4.:

En descanso, porque casi no lo vigilan a uno, y eso se presta para peleas.

J.D.M4.:

Se puede presentar dentro del salón, en el recreo o en cualquier parte en las clases, porque la profe puede estar distraída, haciendo algo, y le pueden pegar; o el recreo, porque no hay nadie y también le pegan.

En este orden de ideas, asumir que la violencia escolar es una problemática exclusiva de la escuela, representa una ligereza, dado que, entre otras cosas, los resultados de esta investigación evidencian que la violencia escolar se ha convertido en un fenómeno socialmente aceptado.

En sintonía con esta afirmación, el estudio publicado por la Universidad de la Sabana (2011), concluye que existen tres tipos de factores que pueden afectar la convivencia escolar. El primero, son las características propias del estudiante. El segundo factor tiene que ver con las condiciones particulares del establecimiento educativo al que asiste y, por último, el entorno familiar y barrial que lo acompaña. Las tres características se pudieron corroborar en nuestra investigación.

La cuarta representación social, construida por los estudiantes del estudio, está relacionada con la *caracterización de victimario y víctima*. Magendzo & Toledo (2011), al realizar la caracterización, en este caso, de *intimidador e intimidado*, hacían énfasis en que, por la general, el victimario o intimidador, principalmente, *se le ha asociado con ser varón, presentar dificultades de integración escolar y social e inestabilidad emocional*. Nuestra investigación no se alinea con estos planteamientos, ya que niños y niñas, casi que por igual, reconocen que pueden llegar a reproducir dicho comportamiento de acoso escolar con sus compañeros.

Por otra parte, los autores referenciados señalan que, por lo general, *a los intimidados (víctimas), se les asocia mayor probabilidad de ser varón, presentar talla menor que sus pares, con tener pocos amigos y pobres habilidades sociales; se ha establecido que no responden a agresiones y que no informan de su condición de víctimas*. Al respecto, los chicos participantes del estudio ofrecen interesantes apreciaciones:

J.P.M3.:

Las mujeres.

J.E.M8.:

A los chiquitines.

M.L.F1.:

Los enanos; a Julián.

J.P.M3.:

A los de preescolar.

É.D.M1.:

A los más débiles. Sí, a Sebastián Quinche.

J.DM7.:

Porque es gordo.

J.P.M3.:

Que porque todos dicen que es muy gordo, y dicen que es una papa rellena.

J.P.M3.:

Y camina así...

J.D.M4.:

Camilo, un compañero de quinto, como él tiene una enfermedad de mocos, entonces en el salón le dicen: “bota mocos”. Todo eso así. Muchos en el salón le dicen así, pues cuando él molesta a alguien, le dicen eso.

Resulta evidente, entonces, que, en efecto, la elección de los blancos de las agresiones en la escuela no se da por azar o casualidad; quienes son víctimas de violencia escolar, en general, comparten una serie de características —fragilidad, debilidad, enfermedad, condiciones físicas— que los hacen susceptibles de ser agredidos.

Aún más interesante resultan los arquetipos contruidos por los estudiantes en los que “encuadran” con mucha claridad a los estudiantes como potenciales víctimas de las agresiones; casi que puede leerse en sus expresiones la justificación que hacen de la agresión proferida, en términos de las características propias de la persona agredida.

En este entendido —y en relación con los hallazgos de la representación anterior— víctima y victimario asumen su rol de acuerdo a lo modelado en su núcleo familiar/social primario; el primero, reproduciendo el estereotipo aprehendido de violentar física, verbal o psicológicamente; mientras la víctima reproduce patrones de impotencia y de afectación

emocional y psicológica, que posteriormente pueden desencadenar trastornos en la estructura *Yoíca*² o en el desenvolvimiento social.

Es curioso —y vale la pena ser mencionado— que la reproducción en la escuela de conductas aprehendidas respecto a la violencia, no siempre opera de manera esquemática; en muchos casos, quien asume un rol de víctima en casa, puede asumir en la escuela una postura de maltratador y victimario, o un chico que viva expuesto en casa a figuras que actúan recurrentemente con violencia, puede fácilmente ser violentado por su grupo de compañeros en la institución escolar.

La quinta representación identificada —por su naturaleza, una de las más interesantes— es la relacionada con el *juego como medio de enmascarar las agresiones*. Estas agresiones, mimetizadas en juegos, se han naturalizado de tal manera que se han convertido en acciones invisibles, tanto para profesores como para los padres de familia.

Los estudiantes refieren que los maltratos físicos, verbales y psicológicos, no se realizan con intención de “hacer daño”, sino que surgen “espontáneamente”, para resolver sus diferencias. En relatos, como los que se presentan a continuación, pueden visualizarse algunas implicaciones de lo referido.

J.DM7.:

Nosotros le decimos a los de primero y segundo: *enano*. Yo siempre juego con ellos así.

Y.M.F4.:

Yo le digo a ella así, por jugar (colocarle apodos).

². Estructura psicológica que, desde el enfoque del psicoanálisis, permite reconocer las acciones que realizamos, al elegir el camino a seguir, y razonar los impulsos con tal de no ceder lugar a la liberación libidinosa, y velar por la integridad general de la realidad.

J.D.M4.:

Digamos, están jugando a escondidas, cierto, y entonces uno lo encontró ahí. No, usted hizo trampa, y entonces ahí empiezan a pelear.

J.D.M4.:

Jugando, digamos están jugando algo y hace trampa alguien, y entonces el otro no acepta y empiezan a pelear o a discutir.

É.D.M1.:

Sí, a Sebastián, porque un día nosotros estábamos lanzando aviones, yo salté a coger el mío y lo cogí y se dañó. Después Sebastián me comenzó a pegar y yo le pegué y se puso a llorar. Pero si él comienza, yo no puedo parar.

J.DM7.:

A Carlitos, él me busca pelea, porque nosotros siempre jugamos partido. Entonces, yo siempre tacho para que no me la quite, porque tiene más fuerza que yo. Entonces, él me empuja, y yo también lo empujo; yo lo empujé y él se cae solo.

J.A.M5.:

Hay veces que Carlos también le pega por diversión, y porque quiere.

En el juego —y a través de él— se materializa, en gran medida, la violencia escolar. Nuestros estudiantes han aprendido a exteriorizar sus conductas agresivas en los espacios de juego con sus pares. Más inquietante aún, validan la agresión en el marco de lo aceptable dentro del juego y encuentran, como caldo de cultivo óptimo para tal escenario, la naturalización social —y casi refrendación— de estas conductas.

La investigación, en relación con estudios precedentes

Con base en los diversos autores y teorías mencionadas en esta investigación y los resultados anteriormente expuestos, podemos denotar que estos hallazgos, en su mayoría, se encuentran en armonía con los hallazgos principales de los estudios de la violencia escolar.

El estudio realizado por la Universidad de la Sabana (2011), cuyo objetivo central era evaluar la convivencia escolar, mediante un estudio descriptivo y transversal de tipo cuantitativo, y que dentro de las variables incluyeron el clima escolar, la agresión, la funcionalidad familiar, entre otros temas, se logró evidenciar y corroborar que, de nuestra investigación cualitativa, las representaciones sociales de los participantes, la violencia verbal (apodos, groserías, denotar los defectos), es en un alto grado el primer factor desencadenante de la violencia escolar.

Estas representaciones sociales son válidas, tanto para el estudio de la Universidad de la Sabana, como para el nuestro. Los participantes hacen énfasis en la escuela como un lugar que no es seguro, ya que el lugar donde está el agresor, es tanto en otros grados como en el mismo curso del agredido. Así, con relación al lugar físico del colegio, en donde se presentan las agresiones, el más común es el aula de clases y el descanso (el patio).

El profesor Miguel Ángel, citando a Roldan (2010 p. 46), refiere que, “conforme los estudiantes van creciendo cronológicamente y afectivamente, aprenden a convivir con sus semejantes y, por lo tanto, el acoso escolar disminuye”. El autor concluye que esta problemática se presenta desde preescolar hasta la universidad, y en todos los niveles educativos tiene consecuencias.

Cerda, Ortega y Monks (2013, p. 6), realizaron una investigación en un preescolar de Chile; igualmente, Sánchez y Cerezo (2010, p. 9-12), una investigación realizada en España; estos estudios reafirman que no se encuentran diferencias que permitan deducir que esta problemática es exclusiva de alguna edad o ciclo escolar.

Es importante resaltar de nuestro estudio que, a diferencia de los mencionados en los antecedentes, este es un análisis exclusivo para la escuela de los grados que van de transición a quinto. Esta situación permite que sea un estudio mucho más específico para comprender el ambiente escolar.

Acorde con lo hallado en este estudio, la Secretaría de Educación de Bogotá, había contratado con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE, la realización de la *Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan*, cuyos resultados, establecieron que existen tres tipos de factores que pueden afectar la convivencia escolar.

El primero, son las características propias del estudiante. El segundo factor tiene que ver con las condiciones particulares del establecimiento educativo al que asiste y, por último, el entorno familiar y barrial que lo acompaña. Los tres anteriores resultados se encontraron en relación, en un alto grado. Esta situación permite que estos estudios sean complementarios y se establezca una política distrital en torno a la prevención e identificación temprana de la violencia escolar y la convivencia.

En nuestra investigación, se evidencia que la televisión, las redes sociales y el juego, son factores sensibles y fundamentales que guardan gran relación con el aprendizaje y posterior reproducción de los comportamientos relacionados con la violencia escolar. Estos elementos no son referenciados, particularmente, en las investigaciones precedentes. En tal virtud, se perfilan como aspectos centrales a investigar con miras a determinar el real nivel de injerencia en las conductas manifestadas por nuestros escolares.

Para finalizar, es importante destacar un aspecto relevante desde lo metodológico: el dibujo. A través de él, los participantes pudieron exteriorizar con claridad sus sentimientos, emociones, estrategias de solución de sus conflictos o, simplemente, como herramienta para agredirse (la caricatura).

Esta herramienta metodológica, permitió un acercamiento veraz al fenómeno de estudio, y aportó elementos significativos de análisis para dar respuesta a la pregunta de investigación.

El aporte del investigador

Como último punto, a continuación expondremos nuestra postura desde el quehacer pedagógico y nuestra función en el ámbito de la escuela. La escuela cada día debe reinventarse para enfrentar la cotidianidad de sus estudiantes; los maestros debemos ser creativos y resolutivos. Debemos ser padres, psicólogos, amigos y confidentes, como sujetos que convivimos con los estudiantes; dicha esta situación, los profesores, desarrollamos una cercanía que nos permite identificar características que muchas veces los padres de familia no logran percibir, debido a que la escuela saca del estudiante no sólo sus mejores cualidades, sino algunos rasgos negativos, ya que es el Sujeto contra la escuela.

En otras palabras, los estudiantes establecen relaciones de afinidad, relaciones de poder, relaciones de discordia entre otros tipos, lo cual hace que durante su jornada escolar demuestren más de una de sus facetas, dando respuesta a múltiples retos que la escuela le plantea y respondiendo a ellas con aprendizajes adquiridos, no sólo en la escuela, sino en los diferentes estadios en los que dicho Sujeto se desenvuelve (estadio social, familiar).

Son estas características y estas facetas las que no aparecen en la casa. Pero si en la escuela, el estudiante, al sentir que se enfrenta a una jungla y que en ella puede encontrar muchos peligros, pues es allí donde aplica lo aprendido en todos los contextos para sobrevivir. La violencia o la agresión, son mucho más fáciles e innegables que surjan. Fáciles, porque durante la actividad de juego planteada para dar inicio a la actividad, la primera respuesta fue tratar de ingresar al círculo, y así *el gato atrapa al ratón*, fue el de abrirse paso a golpes, patadas y puños. No se evidenció que los estudiantes utilizaran el diálogo o una manera pacífica para resolver sus diferencias. De alguna manera, estamos prevenidos frente al otro.

Se evidenció también, que los estudiantes, al ver la escuela dentro de las ideas democráticas liberales, por ende, las normas se deben flexibilizar y así garantizar muchos derechos que permitan que los estudiantes expresen libre y abiertamente sus opiniones. Los maestros partimos del hecho que, dentro del núcleo familiar primario, los padres de familia educan a sus hijos para enfrentar la vida, acatar las normas, establecer horarios y se autorregulen. Hasta aquí se pensaría que es una escuela y un Sujeto ideal.

En la práctica, dicha situación no es así: se evidencia en los estudiantes, cómo se les dificulta seguir instrucciones, no reconocer figuras de autoridad y, por ende, el incumplimiento de las normas básicas de convivencia.

Todo lo anterior se ve reflejado en la manera como los estudiantes, a través del uso de la violencia escolar, han ido percibiendo que pueden obtener alguna ganancia o reconocimiento.

Como sujeto que investiga este tema, considero que este trabajo enriqueció mi proceso de formación y generó herramientas que permiten, no sólo a la institución educativa para la cual laboro, sino para el Distrito de Bogotá, seguir fortaleciendo las estrategias de prevención y atención de casos que permitan identificar y atender a tiempo y así, de esta manera, disminuir los altos niveles de agresión escolar registrados en la ciudad de Bogotá.

Este estudio contribuye para que nosotros, los maestros, a través de las representaciones aquí descritas, nos retroalimentemos, aprendamos, generemos nuevas estrategias y no sólo podamos identificar, sino abordar con mayor profesionalismo, los casos donde se evidencia la violencia escolar. De manera que identificar estas representaciones en otro grupo escolar, poderlas prevenir, e incluir estas estrategias en los currículos escolares, nos permitirá, como docentes, reinventarnos todos los días.

Recomendaciones finales

Por último, se recomienda a padres de familia, docentes y la comunidad en general, que fortalezcan los espacios de interacción en la escuela. La ley, al interior de la escuela, genera espacios como la *Escuela de padres*, que es el adecuado para apropiarse del tema o socializar si se ha identificado o sospecha que los hijos o hijas están siendo víctimas de violencia escolar.

Es importante que, tanto padres de familia como profesores, no naturalicen dichos comportamientos y le crean a las posibles víctimas, para tomar medidas a tiempo. Por este motivo, se recomienda realizar continuamente campañas para identificar los signos y síntomas de un estudiante víctima del *bullying*, a la vez que llevar a efecto procesos de sensibilización y prevención.

BIBLIOGRAFÍA

Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.

Alcaldía Local de Chapinero (2017). *Historia y patrimonio de la localidad*. Disponible en:
<http://www.chapinero.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>

Baquero Masmela, P., Villa Amaya, W. (2013). *Un visitante en el aula. Representaciones de la práctica pedagógica de formación docente*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital.

Berger, P. & Luckman, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Braunstein, N. A., Pasternac, M., Benedito, G., Saal, F. (1982). *Psicología: Ideología y ciencia*. Tercera parte: Los modos de explicación en psicología. Cap. X, El Problema (O el falso problema) de la “Relación del Sujeto y el Objeto”. México: Siglo XXI Editores.

Bromberg Zilberstein, P., Pérez Salazar, B., Ávila Martínez, A. F. (2014). *Análisis del formulario de la encuesta de clima escolar y victimización*. Bogotá: Secretaría Distrital de Educación.

Cerda Gutiérrez., H. (1993). *Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Editorial El Búho Ltda.

Chaux, Enrique (2013). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Buenos Aires, Taurus.

DANE. (9 de mayo de 2012). *Boletín de prensa*. Bogotá: Dane.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Editorial Morata Colección Raíces de la memoria.

- García Calvo, A. (1999). “Enseñar a no saber”. En *Archipiélago*. Núm. 38. Barcelona: Editorial Archipiélago.
- García Sánchez, B. Y., Guerrero Barón, J., Ortiz Molina, B. I. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Doctorado Interinstitucional en Educación DIE. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- García Sánchez, B. Y., Guerrero Barón, J. (2012). *Núcleos de Educación Social, NES*. Núm. 1. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Doctorado Interinstitucional en Educación-DIE.
- González-Monteagudo, J. (2001). “El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes”. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de ciencias de la educación*. Núm. 15. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Guía Pedagógica para la Convivencia Escolar*. (2014). Núm. 49. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, MEN.
- Ibáñez, T. (2001). *Psicología social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara.
- Jiménez Becerra, A. (2004). “El estado del arte en la investigación en las Ciencias Sociales”. En Jiménez Becerra, A. y Torres A. (2004). *La práctica investigativa en Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez Becerra, A. (2009). “El principio de reflexividad y triangulación en el enfoque cualitativo de investigación”. En Serna Dimas, A. (Comp.). *Memorias en crisoles: propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas para los estudios de la memoria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital.

Jiménez, A., Infante, R. (2008). *Infancia y ciudad en Bogotá. Una mirada desde las narrativas populares urbanas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Jodelet, D. (1994). “La representación social, fenómeno, concepto y teoría”. En Moscovici, S. (1994). *Psicología social II*. Buenos Aires: Paidós.

Ley 115 de 1994 o *Ley General de Educación*.

Ley 1098 de 2006. *Código de la infancia y adolescencia*.

Ley 1620 del 15 de marzo de 2013. Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., Urrea-Roa, P. N. (2013). “Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes”. *Educ. Educ.* Vol. 16. Núm. 3. Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2716/3349>

Lopes Neto, A. (2005). “Bullying comportamiento agresivo entre estudiantes Bullying aggressive behavior among students”. *Jornal de Pediatria*. Vol. 81. Núm. 5. Disponible en: <http://www.scielo.br/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>

Magendzo, A., Toledo, M. y Rosenfeld, C. (2004). *Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos*. Santiago, Chile: Lom.

Maturana Moreno, G. A., Pesca Barrios, A. M., Urrego Peña, Á. L., Velasco Rojas, A. (2009). *Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá D.C.*

Trabajo de Grado para obtener el título de Magister en Educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Morse, J. M. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía. (nov.-dic., 2011). Núm. 53.
Bogotá: Editorial Magisterio. Disponible en:
<https://www.magisterio.com.co/revista/bullying-y-matoneo>

Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía. (mar.- abr., 2015). Núm. 73.
Bogotá: Editorial Magisterio. Disponible en:
<https://www.magisterio.com.co/revista/violencia-escolar>

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

Ospina, A., Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, Ó. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Vols. I y II. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Sandoval Casilimas, C. A. (2002). "Investigación cualitativa". En *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: Arfo Editores e Impresores Ltda.

Torres Carrillo, A., Torres, J. C. (2000). "Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman". En *Revista Folios*. Núm. 12. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Touraine, A. (1994). *Crítica de la Modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Editorial Anthropos.