

Del menosprecio al amor, de la violencia a la solidaridad.

Un estudio acerca de la violencia escolar

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Nelsy Lorena Aros Dueñas y Dora Patricia Rozo Bermúdez



Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Programa Maestría en Educación

Departamento de Posgrados

Bogotá D.C, 2017

Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Educación

Nelsy Lorena Aros Dueñas y Dora Patricia Rozo Bermúdez

Línea de Investigación: Énfasis en Educación Comunitaria, Interculturalidad y Ambiente

Directora: Yolanda Gómez Mendoza



Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Posgrado
Programa Maestría en Educación
Bogotá D.C, 2017

Dedicatoria

*A Dios, por su amor infinito y por habernos
dado la fortaleza y sabiduría durante este proceso.*

*A nuestros padres, hermanos, hijos, parejas y amigos,
por su apoyo incondicional y por la paciencia
y comprensión que nos brindaron.*

Agradecimientos

Siempre, nuestra gratitud será primera para Dios, que con su amor infinito nos bendice, fortalece y nos permite realizar nuestros sueños.

A nuestros padres -donde se encuentren- nuestros hermanos, hijos, parejas y amigos; que siempre nos brindaron su amor, palabras de aliento, paciencia, comprensión y apoyo incondicional.

A nuestra gran maestra Yolanda Gómez Mendoza quien con su buena disposición, conocimientos y actitud siempre motivante; inspiró el deseo por la investigación, nos enseñó a mantener una actitud reflexiva y ética frente a la problemática y los sujetos investigados; y además nos brindó las herramientas necesarias para cada paso en este proceso.

A la comunidad educativa de la Institución Educativa Distrital San Cayetano, Rectora, Directivos docentes, profesores y estudiantes, por generar los espacios y participar de los encuentros, especialmente a los niños y niñas del grupo 4D por su alegría, amor, espontaneidad, disposición y por abrirnos un espacio para conocer sus historias de vida y pensarnos juntos la posibilidad de construir nuevas narrativas y el sueño de una sociedad más sensible a sus realidades.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Maestros</i>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 7	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Del menosprecio al amor, de la violencia a la solidaridad. Un estudio acerca de la violencia escolar.
Autor(es)	Aros Dueñas, Nelsy Lorena; Rozo Bermúdez, Dora Patricia.
Director	Yolanda Gómez Mendoza.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 166 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	VIOLENCIA ESCOLAR; SUJETO INFANTE; CULTURA ESCOLAR; FORMAS DE RECONOCIMIENTO INTERSUBJETIVO.

2. Descripción
Informe de tesis de grado de maestría de investigación acerca de la Violencia Escolar en la Institución Educativa Distrital San Cayetano, ubicada en la ciudad de Bogotá, localidad de Usme; el cual tiene como propósito comprender las formas como las vivencias de violencia escolar, influyen en la configuración del sujeto infante entre los 9 y 11 años de edad. Para lo cual, las investigadoras indagan acerca de las significaciones de los actores educativos y caracterizan la cultura escolar de esta Institución educativa, encontrando elementos que dan lugar a una violencia cultural, expresada en acciones agresivas o destructivas como formas de violencia directa; y vivencias de violencia familiares y sociales, que influyen en la configuración del sujeto infante; aunque se concluye que dicha influencia no es determinante al encontrarse acciones y experiencias de amor, derecho y solidaridad que se construyen en las relaciones intersubjetivas y dan la posibilidad de construir una cultura de paz.

3. Fuentes
Ávila, A, Bromberg, P, Pérez, B, & Villamil (2013). <i>Clima Escolar y Victimización en Bogotá</i>.

Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación del Distrito.

Ballester, F. & Arnaiz, P. (2001). 'Diversidad y violencia escolar'. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 39-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404104.pdf>

Barrientos, A, Cano, B, Figueroa, L, Mayorga, G, Quispe, Y, & Oliveros, M. (2008). 'Violencia Escolar (Bullying) en colegios estatales de Primaria en el Perú'. *Revista Peruana de Pediatría*, 61(4), 215-221. Recuperado de [http://observatorioperu.com/bullying%20peru/Violencia%20escolar%20\(bullying\)%20en%20colegios%20estatales%20de.pdf](http://observatorioperu.com/bullying%20peru/Violencia%20escolar%20(bullying)%20en%20colegios%20estatales%20de.pdf)

Benguría, S. y otros. (2010). *Observación: Métodos de investigación en educación Especial*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Observacion_trabajo.pdf

Beuchot, P.M. (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. Coahuila- México: Universidad Iberoamericana Laguna. p.p. 1-28 Recuperado en: http://itzel.lag.uia.mx/publico/publicaciones/acequias/pays/el_pays_de_la_laguna5.pdf

Boetto M. y Pérez C. (1996). 'El grupo de discusión: Una alternativa para la investigación social cualitativa'. *Perspectivas*. Año 2 No. 3. p.p. 62-73.

Cabezas, H. (2011). 'Los niños rompen el silencio. Estudio Exploratorio de conductas agresivas en la escuela costarricense'. *Revista Educación* 35(1), 1-21. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44018789008>

Carías, C. (2009). *Las prácticas de la violencia escolar entre iguales en el contexto del aula de clase: una perspectiva en la educación en derechos humanos* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán", Tegucigalpa, Honduras. Recuperado en: file:///C:/Users/pator_000/Downloads/ESTADO%20DEL%20ARTE%20AGRESION%20ESCOLAR/las-practicas-de-la-violencia-escolar-entre-iguales-en-el-contexto-del-aula-de-clase-una-perspectiva-desde-la-educacion-en-derechos-humanos.pdf

Contreras, N. (2015). *La violencia relacional: Una comprensión desde las narrativas de los estudiantes de grados 3 a 5 de básica Primaria de la Institución Educativa Departamental Rafael Pombo – Sopó Cundinamarca* (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Recuperado de: file:///C:/Users/pator_000/Downloads/ESTADO%20DEL%20ARTE%20AGRESION%20ESCOLAR/La%20violencia%20relacional-ESTADO%20DEL%20ARTE.pdf

Dubet, F. (1998). 'El sociólogo de la educación'. *Revista Magazine Litteraire*, 369, 44-48. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/42_15contv.pdf

Dubet, F. (2008). *Cambios institucionales y/o Neoliberalismo*. En Akal S.A. (Eds), la organización escolar: crisis de legitimidad y nuevos desarrollos (41-63). Recuperado de

https://books.google.com.co/books?id=_1DmtXu8UIMC&pg=PA41&lpg=PA41&dq=FRANCOIS+DUBET+Y+LA+CULTURA+ESCOLAR&source=bl&ots=5VnGnNr8B6&sig=Lxa4Ix7ldXzVp2VOM9plvBNlqI4&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwIU_uST65zPAhVEGR4KHcXeBZgQ6AEITTAH#v=onepage&q=FRANCOIS%20DUBET%20Y%20LA%20CULTURA%20ESCOLAR&f=false

Dubet, F. (2010). *Crisis de la transmisión y declive de la institución*. Política y sociedad, Vol. 47 (2), 15-25.

Erikson, E. (1970). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme-Paidós. 3° Edición

Fajardo, S & Uriel, J. (2013). *Análisis de la problemática de la violencia escolar en los grados 4 y 5 de la Educación Básica Primaria del Colegio Marco Fidel Suárez* (Tesis de Maestría). Recuperada en:
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/749/TO-16149.pdf?sequence=1>

Fernández R.L. (1999). *Subjetividad y psicoanálisis: La presencia del otro en la constitución subjetiva*. En *Caleidoscopio de subjetividades* (págs. 51-63). México: Departamento de Educación y comunicación UAM-Xochimilco.

Flick, U. (2007). *Datos verbales. Introducción a la investigación cualitativa*. (87-147) Madrid: Ediciones Morata S.L.

Gallego, C, Mena, A. (2014). *Instituciones educativas como espacios protectores de niños y niñas escolarizados frente a la violencia escolar*. (Tesis de Maestría). Recuperada de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/555/TO-16954.pdf?sequence=1>.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, Reconciliación, Resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. España: Gernika Gogoratz.

Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. España: Gernika Gogoratz.

García, B. & Ortiz, M. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. No. 4. Serie grupos.

García, B. (2012). *Énfasis: libro de los énfasis del Doctorado Interinstitucional en Educación-Violencia y Educación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/violencia_y_educacion

García, B. Guerrero, B. & Ortiz, B. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de caldas. No. 3. Serie Grupos.

Giddens, A. (1982). *Hermenéutica y teoría social. Profiles and critiques in social theory*. (2-21). California: Press.

Giroux, H. & McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, España. Editorial:

Fontarron.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en Educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
Recuperado de <http://es.slideshare.net/educacionrafael/giroux-henry-teoriayresistenciaeneducacion>

Gómez, E.J. (2013). *La Investigación de la Subjetividad: entre la ficción y la verdad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Biblioteca Latinoamericana De Subjetividades Políticas. p.p. 31-47. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140425024728/AcercamientosMetodologicosALaSubjetividad.pdf>

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Critica.

Ibáñez, J. (1986). *Perspectivas de la investigación social: el diseño en la perspectiva estructural*. Compiladores. *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (31-65). Madrid: Alianza.

León, Z.E y Staeheli, M. A. (2000). *Cultura escolar y ciudadanía: Investigaciones etnográficas en Ayacucho y Lima*. Lima, Perú: Tarea.

Martínez, M. & Moncada, S. (2012). *Relación entre los niveles de agresividad y la convivencia en el aula en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la I.E.T.N° 88013 "Eleazar Guzmán Barrón", Chimbote, 2011* (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo, Chimbote, Perú. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/115661896/relacion-entre-los-niveles-de-agresividad-y-la-convivencia-en-el-aula-en-los-estudiantes-de-cuarto-grado-de-educacion-primaria-de-la-i-e-t-n%C2%BA-88013>

Martínez, M. (2004). *Métodos hermenéuticos. Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. (100-137). México: Trillas S.A.

Maturana, J, Pesca, A, Urrego, A, & Velasco, A. (2009). *Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá*. (Tesis de Maestría). Recuperada de: <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/420/1/edu49.pdf>.

Mejía, J. (2002). *Perspectiva de la Investigación social de segundo orden*. Cinta de Moebio, No. 14, p.p. 2-34.

Ortega, R. (2005). *Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de Primaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10(026), 787-804. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28127248_Violencia_escolar_en_Nicaragua_Un_estudio_descriptivo_en_escuelas_de_primaria.

Palomero, J E; Fernández, M R; (2001). La violencia escolar, un punto de vista global. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, () 19-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404103>

- Postic, M. (1982). *La relación educativa*. Editorial. Narcea S.A. Madrid.
- Ricoeur, P (2006). *El Reconocimiento mutuo: tercer estudio*. México: Fondo Cultural Económica
- Rizo, R (2014). *El exilio del sujeto: Mitos modernos y posmodernos*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- Ruíz, A. (2004). *Texto, testimonio y Metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación. La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sharrock, J. H. (1987). *La Filosofía de la Investigación Social*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J.C. (Número extraordinario, 2001). 'Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo'. *Revista de educación*. Recuperada en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistaeducacion/articulosre2001/re20010710351.pdf?documentId=0901e72b8125dd27>
- Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional.

4. Contenidos

Se presenta el informe en 7 capítulos que dan cuenta del proceso investigativo; 1. Antecedentes, en el que se reconocen investigaciones de violencia escolar, sus métodos, perspectivas y conclusiones; 2. Planteamiento del problema, en el que se muestra la forma en la que se configuró el problema de investigación, en el que se resalta la pertinencia y relevancia del presente estudio, las preguntas que se plantearon, el objetivo general y los objetivos específicos; 3. Referentes Conceptuales, en el que se presenta el modelo y categorías de análisis establecidos; 4. Metodología, que presenta el enfoque y la metodología, así como los procedimientos para la producción y análisis de datos; las técnicas y la población sujeto, la cual corresponde a niños entre los 9 y 11 años de edad; 5. Hallazgo en el que se muestra la interpretación de los datos producidos en el trabajo de campo, como ejercicio hermenéutico que dio lugar a la caracterización de la cultura escolar de la Institución Educativa y a las significaciones de los actores educativos con relación a las vivencias de violencia escolar. 6. Discusión, en el que se presenta el ejercicio analítico con relación a los hallazgos, los referentes conceptuales y los antecedentes en función de la pregunta que orientó esta investigación; y finalmente, 7. Conclusiones en el que se destacan los hallazgos más relevantes y las proyecciones para futuras investigaciones.

5. Metodología

La ruta metodológica de la investigación está diseñada desde la perspectiva hermenéutica, reconociendo la interpretación como forma de acceder a los significados que otorgan los actores educativos a las vivencias de violencia escolar. Para lo cual se escogió la técnica de entrevistas

semiestructurada para profesores, la técnica de grupos de discusión para padres, los relatos de vida para niños entre los 9 y 11 años de edad; y además se utilizó el análisis de contenido para los documentos oficiales de la Institución Educativa y la observación no participante para vislumbrar prácticas de la clase, el descanso y la citación a acudiente; siendo importante en la producción de datos durante el trabajo de campo. Seguidamente, los datos producidos fueron interpretados en matrices organizadas por categorías conceptuales y sujetos investigados; dando lugar a textos hermenéuticos que dotaron de significado las narraciones de los sujetos, como hallazgos de la investigación; y finalmente se realizó la discusión procediendo a la confrontación de los hallazgos con los postulados conceptuales, respondiendo a la pregunta problema sobre la influencia de las vivencias de violencia escolar en la configuración del sujeto infante de la Institución Educativa San Cayetano, como ejercicio analítico.

6. Conclusiones

Las conclusiones de la investigación corresponden a los objetivos planteados, a los hallazgos encontrados y a las prospectivas para futuras investigaciones. En este sentido, se concluye que la cultura escolar de la Institución Educativa Distrital San Cayetano está compuesta por dos elementos; un programa institucional que define principios y valores desde una apuesta formativa; los cuales son vividos por los actores educativos a través de rituales y mecanismos de regulación; y una mediación pedagógica dada por la relación educativa profesor-estudiante en la que se construyen conceptos entre sujetos y se vivencian experiencias de reconocimiento o menosprecio entre los mismos. Ambos elementos permiten afirmar que la cultura escolar se caracteriza por la participación de los sujetos en su producción, ya que son quienes asimilan el programa y a su vez, significan, construyen, recrean y se relacionan con el marco regulatorio en la cotidianidad, a través de las relaciones intersubjetivas que mantienen, siendo el contexto en el que tienen lugar las vivencias de violencia escolar.

Además los sujetos que participaron en la investigación, elaboraron significaciones sobre la violencia escolar, a partir de sus vivencias; siendo posible afirmar que para cada uno de los actores, la escuela es comprendida como un escenario favorable para la construcción de relaciones intersubjetivas basadas en el reconocimiento, donde no solamente ha presencia de acciones agresivas, sino también de acciones solidarias, afectuosas y respetuosas. Por lo cual, no es posible limitar la escuela como un lugar que producen violencia o a los sujetos como violentos, ya que, si bien existe una manifestación de violencia directa a través de acciones agresivas o destructivas, esta tiene sus raíces en una violencia cultural que legitima dichas acciones y una violencia estructural que tiene lugar en vivencias tanto familiares como sociales; siendo lugares en los que también es posible encontrar relaciones intersubjetivas que propenden por la construcción de una paz cultural, que legitiman acciones de paz en oposición a las vivencias de violencia; dando lugar a significaciones de lo no violento.

En este sentido, las vivencias de violencia escolar, al igual que las familiares y sociales, influyen en la configuración del sujeto infante ocasionando formas de menosprecio expresadas en desconfianza, vergüenza, culpa e inferioridad en el infante; aunque se afirma que no es una

influencia determinante, al encontrar que en estos escenarios se producen a su vez formas de reconocimiento que configuran al sujeto infante en términos de confianza, iniciativa, autonomía y laboriosidad; la autonomía y la laboriosidad; las cuales se expresan en acciones de amor, derecho y solidaridad y pueden tener resonancia en las vivencias de violencia escolar, siendo posible construir vivencias de paz escolar.

Por lo tanto, apoyados en Galtung (2013), se deja la posibilidad de plantear maneras de atender las vivencias de violencia escolar desde mecanismos de reconstrucción que afecten la violencia directa y de construir formas de reconciliación que incidan sobre la violencia cultural; dando nuevos elementos hacia una cultura de paz; siendo el aporte desde el escenario educativo, a las transformación de condiciones culturales y estructurales que alimentan la violencia.

Elaborado por:	Aros Dueñas, Nelsy Lorena; Rozo Bermúdez, Dora Patricia.
Revisado por:	Yolanda Gómez Mendoza.

Fecha de elaboración del Resumen:	04	10	2017
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

1. Antecedentes	6
1.1. Perspectiva psicosocial: Tendencia investigativa en América Latina.....	10
1.2. Perspectiva hermenéutica: Otros lugares de enunciación sobre la violencia escolar.....	15
1.3. ¿Cuáles son las posibles preguntas inéditas?	19
2. Planteamiento del Problema	22
2.1. Objetivo General	26
2.2. Objetivos Específicos.....	26
3. Referentes Conceptuales.....	27
3.1. Sujeto infante	27
3.2. Relaciones intersubjetivas.....	28
3.3. Formas de reconocimiento.....	31
3.4. Violencia escolar.....	32
3.5. Cultura escolar	35
4. Marco Metodológico.....	38
4.1. Diseño de investigación	38
4.1.1. Nivel epistemológico: paradigma interpretativo.....	39
4.1.2. Nivel metodológico: hermenéutico	40
4.1.2.1. Doble hermenéutica	42
4.1.2.2. Capacidad y cognoscibilidad	42
4.1.2.3. Vivencia	43
4.1.3. Nivel técnico: técnicas e instrumentos.....	43
4.1.3.1. Técnica de análisis de contenido.....	45
4.1.3.2. Técnica de entrevista semiestructurada.....	46
4.1.3.3. Técnica de grupo de discusión	47
4.1.3.4. Técnica de relatos de vida.....	48
4.1.3.5. Técnica de observación no participante	49
4.1.4. Dimensión de análisis	50
4.1.5. Población sujeto	53
5. Hallazgos	54
5.1. Cultura Escolar del Colegio San Cayetano I.E.D	54
5.1.1. Programa institucional	57
5.1.2. Mediación pedagógica	64
5.2. Violencia escolar en sus manifestaciones visibles.....	70
5.3. Formas como los sujetos asumen la violencia escolar	71
5.4. Formas institucionales de atender la violencia escolar	73
5.5. La Violencia escolar también tiene lugar en la familia y en el barrio.....	75
5.6. Y detrás del telón de violencia.....	78
6. Discusión	81

6.1. Una comprensión intersubjetiva del sujeto infante que atraviesa vivencias de violencia escolar....	83
6.2. Violencia en el nuevo mundo circundante	91
6.3. Posibilidades para el reconocimiento, una apuesta por el sujeto infante ante la violencia escolar	101
7. Conclusiones	112
Referencias.....	116
Anexos	122

Introducción

Para combatir la guerra con una posibilidad remota, pero real de éxito, es necesario comenzar por reconocer que el conflicto y la hostilidad son fenómenos tan constitutivos del vínculo, como la interdependencia misma, y que la noción de una sociedad armónica es una contradicción en los términos.

La erradicación de los conflictos y su disolución en una cálida convivencia, no es una meta alcanzable, ni deseable, ni en la vida personal –en el amor y la amistad–, ni en la vida colectiva. Es preciso por el contrario, construir un espacio social en el que los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo.¹

Estanislao Zuleta.

La presente investigación fue desarrollada por dos maestras con once y dos años de experiencia, respectivamente, en colegios distritales de la ciudad de Bogotá; además de otras experiencias laborales en colegios privados y sectores relacionados con la educación. Lo anterior, confluye con la experiencia de aprender a investigar, dada por la maestría, la cual permite reflexionar e indagar rigurosamente los problemas que se encuentran en la cotidianidad de la práctica docente. Desde este lugar de enunciación, el de maestras e investigadoras, surgen preguntas sobre el sujeto infante que llega a la escuela, sobre las acciones agresivas o destructivas que tienen lugar en salones, pasillos, baños, parques, entre otros y, especialmente, sobre lo que se ha definido como “violencia escolar”; siendo el tema de interés que dio inicio al ejercicio investigativo.

En un primer momento de la investigación, se reconoció el camino de investigadores de otras profesiones, de otras universidades e incluso de otros países, que han trabajado el tema de la violencia escolar, el resultado de ello son dos tendencias en la mayoría de pesquisas: una de tipo comprensivo y otra de tipo explicativo. Esta última tiene como propósito explicar la

¹ Tomado de su ensayo *Sobre la guerra*, el cual es una respuesta a una serie de preguntas formuladas por la dirección de la revista *La Cábala* en el año 1985 y que hace parte del libro *Elogio de la Dificultad y otros Ensayos*. Sexta edición año 2004. Las dos frases anteriores, las investigadoras las encontraron al inicio de su investigación, las retomaron durante el proceso y, ya en su culminación, para ellas confirman la forma como se ha querido entender las vivencias de Violencia Escolar.

violencia como un fenómeno ya dado en las escuelas, basada principalmente en el *Bullying*², allí se demuestra, las formas, frecuencias, prevalencias y porcentajes en los que se presenta el acoso. Por su parte; en la primera tendencia, el propósito está en comprender lo que puede haber detrás de un comportamiento violento, indagar desde la voz de los sujetos y reconocer las posibles relaciones con la familia, la sociedad y la escuela misma.

En este sentido, la primera decisión epistemológica fue tomar distancia de la tendencia explicativa e instalarse en la de tipo comprensivo; aunque con una apuesta diferente, al considerar que lo que sucede en la escuela no es exclusivo de ella y que el estudio de la violencia escolar no puede llevar a prejuicios que etiqueten al estudiante, a la familia o incluso a la misma escuela como sujetos o lugares violentos. Esta postura epistémica hizo que la interpelación por la violencia escolar estuviera acompañada por una pregunta por el sujeto infante, para reconocer su voz, sus vivencias y sus significados en relación con aquello considerado violencia escolar. Esta investigación y postura epistémica representa un aporte a las escasas investigaciones que acceden al mundo familiar y circundante de los niños entre los 9 y 11 años de edad, consecuencia de la complejidad metodológica que se exige en una tendencia comprensiva o por estar impedidos para responder el cuestionario de autodiligenciamiento de una tendencia explicativa.

Del menosprecio al amor, de la violencia a la solidaridad; un estudio acerca de la violencia escolar es una investigación que resalta la capacidad de los sujetos tanto para amar como para odiar, tanto su capacidad de construir paz así como la de construir violencia.

Desde esta perspectiva, el lector encontrará una propuesta de investigación de tipo comprensivo a la violencia escolar, ya que las agresiones físicas, verbales o psicológicas, así

² En esta investigación se usará el término en inglés *Bullying*, ampliamente utilizado y aceptado en la bibliografía rastreada, para definir el acoso físico o psicológico al que someten uno o varios estudiantes a uno o varios de sus compañeros; sin embargo, esta investigación ampliará el significado de violencia que se encuentra explícito en aquel concepto.

como los daños contra bienes y la naturaleza que se observan en la escuela, son la parte visible o manifiesta de una violencia que tiene sus raíces más profundas en la violencia cultural y estructural. El lector también encontrará apuestas conceptuales que otorgan un lugar de posibilidad a la construcción de una paz cultural y/o paz escolar, como se detallará en las siguientes páginas.

Aquella pregunta por el sujeto no es posible desmarcarla del lugar en el que él se localiza, para este caso, la escuela, ya que los sujetos que participaron en la investigación son niños y niñas de la I.E.D San Cayetano, para ello se consideró relevante realizar la caracterización de la cultura escolar. De este lugar es importante conocer las formas de regulación que allí se gestan; la apuesta formativa que se describe en los documentos oficiales; la relación educativa profesor-estudiante y los mecanismos de atención frente a la violencia escolar; en el cual se reconoce la doble naturaleza de la cultura escolar en la que los sujetos no solo asimilan dicho marco regulatorio sino que participan en la producción del mismo a través de sus propias acciones.

Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo *comprender las formas como las vivencias de violencia escolar influyen en la configuración del sujeto infante*, desde la teoría de Formas de Reconocimiento Intersubjetivo de Axel Honneth (1997). En aquella postura teórica hay una apuesta ética y conceptual que sitúa el amor, el derecho y la solidaridad en un marco de relaciones sociales que pueden llegar a resignificar la cultura escolar como una cultura de paz. De manera análoga, se resalta la propuesta de Galtung (2013) desde las Tres R: reconciliación, resolución y reconstrucción como formas de atender los conflictos inherentes al ser humano. Esta es una perspectiva transversal en la que la paz tiene la misma posibilidad que la violencia.

Del objetivo principal se desprenden los siguientes objetivos específicos: caracterizar la cultura escolar del colegio en el que se realiza la investigación, indagar los significados de los

actores educativos con relación a las vivencias de violencia escolar, interpretar dichas significaciones a partir de las formas de reconocimiento intersubjetivo y analizar la influencia de dichas vivencias en la configuración del sujeto infante.

Para alcanzar dichos objetivos se diseñó una ruta metodológica desde la perspectiva hermenéutica, reconociendo la interpretación como forma de acceder a los significados que otorgan los sujetos investigados sobre las vivencias de violencia escolar. Para ello fue necesario realizar entrevistas a profesores, establecer grupos de discusión con padres de familia y acceder a los relatos de vida de los estudiantes. A partir de la centralización de estos datos se realizó un ejercicio hermenéutico que permitió establecer una discusión sobre las formas en las que las vivencias de la violencia escolar influyen en la configuración del sujeto infante.

El lector localizará, en los hallazgos, la interpretación de los relatos de los sujetos investigados, quienes manifestaron vivencias de violencia escolar en las que se legitiman formas de violencia cultural (Galtung, 2003), en las cuales no se atiende adecuadamente a las acciones agresivas o destructivas que se dan entre los sujetos. También encontrará vivencias de maltrato y abandono en los hogares; las cuales representan para la investigación formas de una violencia cultural al interior de las familias y de una violencia estructural en la sociedad; además de ser consideradas formas de menosprecio (Honneth, 1997) que lesionan al sujeto infante e influyen en sus relaciones intersubjetivas.

Igualmente, el lector hallará todos aquellos relatos que dieron cuenta de formas de reconocimiento en las relaciones intersubjetivas de padres- hijos y de profesor-estudiante; los cuales se enmarcan como apuestas que realizan los sujetos en la cotidianidad y merecen ser reconocidos como elementos de la cultura escolar que posibilitan la construcción de una cultura de paz en esta institución educativa. En esos relatos se da cuenta de acciones afectivas,

respetuosas y solidarias que han iniciado padres de familia, estudiantes y profesores para transformar las vivencias de violencia escolar en vivencias de paz.

De acuerdo con lo anterior, se presenta la organización del informe de investigación en siete capítulos: 1. *Antecedentes*, en el que se reconocen investigaciones de violencia escolar, sus métodos, perspectivas y conclusiones; 2. *Planteamiento del problema*, en el que se muestra la forma en la que se configuró el problema de investigación, la justificación en el que se resalta la pertinencia y relevancia del presente estudio, las preguntas de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos; 3. *Referentes conceptuales*, allí se presenta el modelo de análisis y los postulados teóricos; 4. *Metodología*, en este apartado se da cuenta de las razones de escogencia del método, de los procedimientos para la producción y análisis de datos, de los instrumentos seleccionados y la población sujeto; 5. *Hallazgos*, en este acápite se muestra la interpretación de los datos producidos en el trabajo de campo, como ejercicio hermenéutico que a su vez dio lugar a la caracterización de la cultura escolar de la Institución Educativa; 6. *Discusión*, en él se presenta el ejercicio analítico en relación con los hallazgos, los referentes conceptuales y los antecedentes en función de la pregunta que orientó esta investigación; y, finalmente, 7. *Conclusiones*, en esta sección se destacan los hallazgos más relevantes y las proyecciones para futuras investigaciones.

1. Antecedentes

Sería bueno si todos los datos que requieren los sociólogos pudieran enumerarse, porque entonces podríamos ejecutarlos a través de las máquinas de IBM, y dibujar gráficos como los que hacen los economistas. Sin embargo, no todo lo que se puede contar cuenta, y no todo lo que cuenta puede ser contado.

Edward Bruce Cameron (1963)³

En este capítulo se presenta el análisis del estado de arte sobre estudios de maestría y doctorado, libros y artículos producto de investigaciones desarrolladas a nivel Latinoamericano y Nacional con relación al tema de violencia escolar, publicados entre los años 2005 y 2015. Se analizaron investigaciones realizadas en países como Honduras, Costa Rica y Perú; y a nivel nacional se revisaron estudios de la Universidad Javeriana, Santo Tomás, Pedagógica Nacional y Distrital Francisco José de Caldas; además de una investigación longitudinal realizada por la Secretaria de Educación en colegios de Bogotá.

Para lo cual, se compararon problemas de investigación, metodologías y conclusiones a partir de tres preguntas ¿qué se preguntan?, ¿cómo resuelven sus preguntas? Y ¿qué resta por investigar?; encontrando dos tendencias en la investigación de violencia escolar, una basada en el uso de cuestionarios estandarizados con enfoque psicosocial y estadístico; y otra tendencia comprensiva con enfoque hermenéutico interpretativo.

Un primer hallazgo transversal en la mayoría de las pesquisas, demuestra que el concepto de violencia escolar está basado en la gran influencia del psicólogo noruego Dan Olweus (1993) considerado el padre de la investigación en este tema, según la revista científica *Europea Journal of Development Psychology*; como principal referente tanto teórico como metodológico; quien

³ Leyendo algún documento nos encontramos con la frase “no todo lo que se puede contar cuenta, ni todo lo que cuenta se puede contar” y señalaba a Albert Einstein como su autor, así que indagamos su origen con el fin de encontrar el documento original y el año de publicación; sin embargo, descubrimos que es una de varias frases acuñadas a este científico, pero que, en realidad, fue pronunciada por un sociólogo. Lo cierto es que la frase nos impacta y la consideramos relevante para resaltar la visión empírico-analítica que se evidencia en la gran mayoría de investigaciones encontradas y que a nuestro modo de ver limita la comprensión del fenómeno al interpretar los significados que aparecen detrás de los números.

ha diseñado cuestionarios estandarizados para identificar formas y prevalencias con las que se presentan las acciones de violencia escolar, aunque apoyado en su contexto cultural definiendo la violencia desde el fenómeno de Bullying. A partir de allí, se desprenden algunas conclusiones que afirman que la violencia escolar se manifiesta cuando los estudiantes recurren constantemente a respuestas violentas como insultos, amenazas y golpes, entre otros; lo que disfraza los actos violentos desde el juego, y establece relaciones de comunicación basadas en un trato hostil convirtiéndose en un fenómeno que afecta directamente la convivencia escolar y de socialización, además de incidir en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Ávila, Bromberg, Pérez y Villamil (2013), realizan un análisis comparativo internacional, mostrando que en diferentes países como Estados Unidos, algunos de Europa y otros de Suramérica se han desarrollado cuestionarios para determinar estadísticamente el porcentaje de estudiantes que son víctimas de acciones violentas en la escuela; resaltando que especialmente en América Latina:

Las riñas o peleas ocasionales, que se pueden identificar y sancionar con relativa facilidad, no generan mayor consternación en ámbitos escolares. Mayor preocupación causa el maltrato emocional repetido y sistemático dispensado por una persona o un grupo contra otra y que –de manera consciente o inconsciente- apunta a su destrucción psicológica. En la literatura anglosajona este fenómeno se denomina bullying, que literalmente se traduce “intimidación”. Tal denominación no es usual en América Latina, más allá de los entornos académicos. Con mayor frecuencia esta clase de maltrato se refiere como acoso u hostigamiento entre pares. (p. 210).

Esta preocupación por observar la intimidación ha dejado de lado otras acciones violentas que según lo dicho, se sancionan con facilidad; volcando los estudios de violencia escolar al fenómeno exclusivo de *Bullying*. Esta visión tradicional de la violencia escolar evidentemente limita la visión del problema a contextos muy lejanos a la realidad colombiana, además tiene

como inconveniente establecer marcos conceptuales que definen la violencia como un fenómeno biológico que se hace evidente en la infancia, pero que desaparece paulatinamente en la secundaria, debido a estos mismos factores de desarrollo bio-psicológico.

En la mayoría de las pesquisas se encuentra un especial interés por demostrar la violencia escolar en términos estadísticos, a través de la metodología de encuestas, algunas de ellas, con patrocinio estatal. En este sentido, Benbenisthy & Astor (como se citó en Ávila *et al*, 2013) advierte que:

Hay pleno consenso en la comunidad científica internacional acerca de la necesidad de monitorear la violencia escolar a través de la aplicación de una encuesta con un cuestionario plenamente estructurado siguiendo un diseño estandarizado por la comunidad científica, la cual debe ser aplicada cada dos o tres años. (p. 60).

Esta tendencia investigativa llega a Colombia y es aplicada por la Secretaría de Educación en la ciudad de Bogotá en el año 2006, conformando un grupo de trabajo con el objetivo de:

Elaborar y aplicar una herramienta de medición de las distintas manifestaciones de agresión, violencia y delincuencia en estudiantes de grados 5 a 11 de Bogotá e identificar factores relacionados con los niveles de agresión, violencia y delincuencia, para así diseñar políticas que permitan prevenir la violencia y mejorar la convivencia en el entorno escolar. (Ávila *et al*, 2013, p. 28).

Dicho formulario fue transformado a partir de sus resultados y dio origen a dos encuestas más, realizadas en los años 2011 y 2013. La última encuesta muestra sus hallazgos, análisis y conclusiones en un libro titulado *Clima Escolar y Victimización en Bogotá* (2013). En aquel documento se tiene como objetivo establecer una línea base de clima escolar que facilitará a los colegios y a la Secretaría de Educación adelantar acciones de mejoramiento de la calidad de vida escolar y de seguridad, como factores que influyen sobre los resultados esperados de la educación, tanto en socialización como en aprendizaje. El trabajo se desarrolló con todos los

colegios públicos distritales y sobre una muestra de colegios privados con un total de 691 establecimientos educativos; cerca de 120 mil estudiantes respondieron a 115 preguntas.

Las preguntas se clasificaron por categorías como violencia en el colegio, acoso repetido, armas en el colegio, porte de armas, acoso y agresión sexual, pandillas, alcohol y drogas, seguridad y confianza, entre otras. Estos factores han sido analizados de manera sincrónica, comparando resultados entre colegios; y diacrónica, comparando resultados en el tiempo, esto permite determinar la frecuencia, relevancia y recurrencia de la violencia escolar.

Según Ávila *et al* (2013), existen varios puntos de discusión sobre el cuestionario de auto diligenciamiento como un buen método. Considerando preguntarse hasta qué punto un cuestionario puede indagar sobre la presencia de fenómenos como el maltrato emocional y físico, por lo cual se desconfía de la interpretación de la pregunta y de las respuestas, teniendo presente un sesgo cognitivo en cuanto a lo que los estudiantes califican como violento, así como de las condiciones socioeconómicas de cada institución educativa que imprime formas culturales y de relación entre pares muy diferentes.

Aunque los aportes estadísticos son esenciales para identificar la necesidad internacional por estudiar el fenómeno y plantean una realidad compartida sobre manifestaciones de violencia dentro de establecimientos educativos; se considera que ellos limitan la comprensión de la problemática a datos numéricos, sobre los cuales, a partir de un análisis estadístico, se arrojan factores, correlaciones, prevalencias y frecuencias; pero no se responde a la comprensión del fenómeno, a sus implicaciones en la vida de los estudiantes, de los profesores, de las familias y de la misma organización escolar.

Por otro lado, se encontró que se ha naturalizado el fenómeno de violencia en la escuela, entendida como una respuesta a contingencias ambientales externas para las que cada individuo

debe prepararse a responder. La correlación estadística analiza las respuestas del cuestionario desde una visión biológica, que relaciona los distintos tipos de violencia con comportamientos observados en grupos de animales sociales. Así una de las conclusiones de este estudio, afirma, basado en Wilson (1982), que los individuos:

Refieren un conjunto de estímulos contruidos por ajustes internos que ocurren durante el aprendizaje y el cambio endocrino, a través de los cuales los individuos adquieren destrezas para afinar la “escala agresiva” de sus respuestas en el ambiente externo en distintas circunstancias”. (Ávila *et al*, 2013, p. 216).

En contraste, para la presente investigación, el fenómeno no se puede agotar en una comprensión biológica en la que las acciones humanas sean equiparadas a las observadas en grupos de animales; ya que, aunque no se desconoce el carácter biológico de la naturaleza, el ser humano a través del lenguaje y la cultura crea y recrea sus acciones y comportamientos; construye vínculos y desarrolla significados, siendo en muchas ocasiones otros factores los que movilicen su acción. Además, si se agota la comprensión del fenómeno en una respuesta biológica y naturalizada del sujeto infante a un contexto, cabe cuestionarse el deber ser de la escuela como lugar de protección, ya que al parecer el sujeto infante actúa de formas violentas como defensa a un medio hostil que lo hace competir por recursos, que tal vez los somete a la exclusión; es decir, que la escuela podría analizarse como parte de la extensión del problema.

1.1. Perspectiva psicosocial: Tendencia investigativa en América Latina

Los cuestionarios anteriormente mencionados, han sido usados en otras investigaciones para ser analizados desde enfoques psicosociales, aunque con algunas diferencias metodológicas. Un buen ejemplo de esto es el estudio realizado en Costa Rica, *Los niños rompen el silencio. Estudio exploratorio de conductas agresivas en la escuela*, desarrollado por Cabezas en el año

2011; la cual tuvo como objetivo explorar el grado de violencia de los niños y niñas que cursan estudios en la educación primaria de escuelas costarricenses, a través de una encuesta piloto con los criterios establecidos por Olweus para identificar el acoso escolar. La encuesta fue aplicada a 916 estudiantes y demostró que el 29% de los estudiantes ha sido víctima de maltrato de distintas formas por parte de sus pares (empujones, apodos, golpes o insultos); que un 53% ha sido maltratado físicamente y un 63% de forma emocional.

A partir de dichos resultados, esta investigación concluye que los estudiantes resuelven conflictos a través de actos violentos como apodos, golpes, insultos, empujones y otros; incluso en algunas ocasiones van acompañados de amenazas y uso de armas de fuego; lo cual según Cabezas (2011), puede generar sentimientos negativos en la forma en que los niños, niñas y jóvenes se ven a sí mismos, así como puede incidir, a su vez, en el aprendizaje.

Sin embargo, se advierte que la encuesta esta está limitada por lo que ha denominado: el código del silencio, en el que los estudiantes callan y no denuncian a su agresor, ni se expresan como víctimas, ya que prefieren resolver por ellos mismos los actos violentos.

Es importante resaltar que como aporte diferencial, esta investigación realizada en Costa Rica, aborda perspectivas desde el papel de la escuela y resalta que uno de los objetivos de la educación es proveer espacios seguros en donde los niños se desarrollen integralmente en ambientes de igualdad, justicia y tolerancia; siendo cuestionable la función socializadora de la escuela cuando el niño se encuentra constantemente en situaciones de amenaza y violencia escolar.

En el año 2008, un grupo de investigadores en Perú desarrollaron un estudio titulado *Violencia Escolar (Bullying) en colegios estatales de Primaria*, que tuvo como objetivo conocer la incidencia, respuesta de los compañeros de clase, padres y maestros al enterarse de la

agresión; además de conocer la frecuencia con la que se manifiesta este tipo de violencia; para lo cual se realizó un estudio transversal en una muestra de 916 escolares, mediante un cuestionario.

Dentro de sus aportes de carácter cuantitativo, se encontró que un 65% de los estudiantes no se interesa por defender a las víctimas, que un 34% de niños y niñas no comunican la agresión a nadie y además un 25% de maestros y padres de familia no reaccionan ni protegen a las víctimas. Lo cual podría ser leído, desde el ya planteado discurso de naturalización de la violencia, en el que los actores educativos reconocen la manifestación de acciones violentas pero no asumen algún rol o responsabilidad frente a ello.

Otra investigación peruana, de Martínez y Moncada (2102), titulada *Relación entre los niveles de agresividad y la convivencia en el aula en los estudiantes de grado cuarto de educación primaria*, se pregunta: “¿qué relación existe entre los niveles de agresividad y convivencia en el aula en los estudiantes?” El interrogante se resuelve mediante un estudio correlacional, aplicando una serie de escalas que miden la agresividad y convivencia en el aula.

En aquel estudio se evidencia el interés empírico-analítico de comprender el fenómeno a partir del análisis de variables y de la muestra de sus resultados de manera cuantitativa; con lo cual se demuestra que a mayor agresividad menor convivencia en el aula; lo que a su vez arroja luces sobre las incidencias de acciones violentas en la escuela.

Como se ha observado, se podría agotar los objetivos investigativos a medir lo observable, cuantificando las acciones violentas de los estudiantes o bien desarrollando encuestas sobre el comportamiento de los niños y niñas y, sin embargo, los resultados no se aproximarían a comprender los motivos por los que se constituyen relaciones basadas en la violencia, los efectos sobre la comunidad y la constitución de cada sujeto.

En Nicaragua, por su parte, se destaca la investigación de Rosario (2005) *Violencia Escolar en Nicaragua: un estudio descriptivo en escuelas de primaria*. Este estudio está enmarcado desde la Psicología del problema con un marco conceptual y metodológico basado en el campo científico europeo a partir de los postulados de Olweus. El propósito investigativo de aquel consistió en establecer una línea de base con el fin de comprender cómo es la convivencia de los escolares nicaragüenses en el contexto educativo y social inmediato a partir de la aplicación del “Cuestionario sobre convivencia, violencia y experiencias de riesgo en Primaria”. (Ortega y del Rey, 2003).

Ortega (2005) demuestra que, en la convivencia escolar en relación con la violencia, confluyen varias dimensiones, como las condiciones de vida de los actores y profesores, la calidad de sus relaciones interpersonales, de sus actitudes y conductas de riesgo y de su implicación directa en la violencia.

Dentro de esta perspectiva psicosocial se comienza a evidenciar el uso de otras metodologías diferentes a la encuesta, que permiten otros acercamientos y comprensiones sobre la violencia escolar. En el año 2014 Anderson Mena y Claudia Gallego, estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, desarrollan su investigación *Instituciones Educativas como espacios protectores de niños y niñas escolarizados frente a la violencia escolar*. En aquel estudio se indaga: ¿qué conocimientos pertinentes y efectivos deben promoverse al interior de la Institución Educativa para realizar acciones puntuales orientadas al fortalecimiento de la misma como un espacio protector de los niños y niñas frente a la violencia escolar? El interrogante responde al propósito de profundizar en los factores de riesgo psicosocial y los factores de protección contra la violencia, así como proponer algunas recomendaciones a la institución; a través de técnicas como la cartografía social, la entrevista semiestructurada y los grupos focales.

Los corolarios obtenidos a partir de aquellas herramientas investigativas advierten que estos factores de riesgo, traducidos en formas de proceder, pueden ser modificados por comportamientos de protección o implementando acciones que fortalezcan estos factores con el fin de disminuir la violencia. De lo anterior se infiere que la escuela debe ser un espacio protector frente a la violencia y debe partir de la modificación de comportamientos de riesgo individual. Por lo tanto, esta investigación recomienda intervenciones de tipo psicosocial en las que se promueva la regulación emocional, tanto como las habilidades de comunicación y resolución de conflictos, y la implementación de espacios de encuentro con las familias y las respectivas modificaciones al manual de convivencia.

Gallego y Mena (2014) señalan que los lugares comunes desde los que se ha abordado el fenómeno de la violencia en la escuela, establecen una relación entre ésta y la violencia directa, dejando de lado otros factores como las prácticas pedagógicas y otras variables relacionadas con aspectos individuales, familiares, sociales y políticas del contexto; lo cual hace que la violencia se naturalice y/o invisibilice entre los estudiantes, padres, madres, maestros y directivos como actores educativos.

Otro estudio de la Universidad Pedagógica, *Análisis de la problemática de la convivencia escolar en los grados 4 y 5 de primaria*, realizado en el año 2013, tuvo el propósito de conocer las posibles causas y consecuencias de la violencia y agresión de los estudiantes, con miras a generar una propuesta de mejoramiento de la convivencia al interior de la institución en cada uno de los escenarios, con transferencia a la familia y la comunidad en general. En este estudio se intervino a partir de la metodología de estudio de caso, observación participativa y análisis de documentos.

Según los resultados de la investigación, la convivencia se ve afectada por desajustes familiares y el abandono de niños y niñas; quienes se ven expuestos constantemente, tanto en la escuela como en el hogar, a los actos violentos de los demás, siendo el comportamiento violento una respuesta social (Fajardo y Uriel, 2013, p. 49). Por lo tanto, según los autores, se plantea la necesidad de desarrollar talleres a familias, maestros y estudiantes para fomentar el afecto y la sana interacción, crear un comité de Convivencia y fomentar el respeto por las normas y la moral como parte de la estrategia de intervención.

En conclusión, esta tendencia continúa, en su mayoría, haciendo uso de la encuesta para medir los comportamientos observables de violencia; aunque también se hacen uso de otras técnicas que indagan en la búsqueda de factores de riesgo y protección en el contexto familiar y escolar o que inspeccionan aquellas manifestaciones que pueden dar lugar a la violencia y brindan recomendaciones de corte cognitivo y conductual para manejar con los estudiantes, desde un enfoque psicosocial.

1.2. Perspectiva hermenéutica: Otros lugares de enunciación sobre la violencia escolar.

Se ha analizado que la comprensión del fenómeno ha estado fuertemente marcada por la influencia de un concepto de violencia más cercano al matoneo y el hostigamiento, a la triangulación de actores víctima, victimario, observadores y al análisis de factores observables. Sin embargo, se encontraron experiencias investigativas, principalmente en Centroamérica y una en Colombia que toman distancia de la perspectiva psicosocial y empírico analítica, para comprender el fenómeno a partir de las narrativas de los propios actores, en un esfuerzo por interpretar los significados desde una metodología hermenéutica.

El documento, *Las prácticas de la violencia escolar entre iguales en el contexto del aula de clase: una perspectiva en la educación en derechos humanos*, es una investigación realizada en Honduras por Carías (2011), que surge al preguntarse ¿cómo se dan las prácticas de violencia escolar entre iguales? y tiene como propósito determinar la percepción de una comunidad educativa en particular sobre estas prácticas; usando técnicas como la entrevista semiestructurada, los grupos de enfoque y la observación cualitativa.

A partir de la metodología utilizada se generan tres criterios de análisis: violencia entre iguales, estrategias docentes y el papel de la familia como primeros formadores. Lo anterior genera un aporte diferencial al tema de investigación, desde la mediación y prevención desde los Derechos Humanos, como también desde la mirada de los padres de familia y docentes sobre esta problemática. Carías (2011) advierte que se debe:

Considerar la percepción de normalidad que le otorgan los y las docentes, así como los padres de familia, quienes inconscientemente al asumir como normal este tipo de prácticas, están permitiendo que las mismas se “normalicen” cada vez más entre la población educativa. (p. 18).

Por esta misma línea, se encontró en Colombia la investigación de Contreras (2015) *La Violencia relacional: una comprensión desde las narrativas de los estudiantes de grados 3 a 5 de básica Primaria*, la cual cuestiona: ¿cuáles son los significados que desde las vivencias enmarcadas en la violencia relacional construyen los estudiantes de grado tercero a quinto de básica primaria?”. A través de la metodología de grupos focales y entrevistas biográficas-narrativas para abordar realidades subjetivas e intersubjetivas (emociones, significados, representaciones y vivencias) se llega a concluir que:

La violencia en la escuela es un fenómeno que despierta la alarma social por varias razones: porque está oculta y es difícil de identificar, diagnosticar y eliminar; y porque se da, precisamente, en un momento de la vida y en un lugar –institución educativa- en el que el aprendizaje es fundamental para la vida de adultos. (Contreras, 2015, p. 17).

Se advierte en la investigación de Contreras que alcanzar este propósito es complejo ya que partir de los significados de los estudiantes implica reconocer la expresión de múltiples motivaciones y el reflejo de un malestar interno, lo cual brinda la posibilidad de traducir los discursos de quienes experimentan la violencia en formas de abordar el problema desde realidades subjetivas e intersubjetivas.

Para el interés investigativo es atrayente ver que Contreras (2015) utiliza las siguientes categorías y subcategorías en la recolección de la información: violencia relacional (prácticas relacionales entre pares, competencias sociales y exclusión social) y significados (interacciones e intencionalidad de las prácticas); esto con el fin de interpretar las vivencias que sobre violencia relacional tienen los estudiantes y comprender los significados que la dinamizan en la relación con el otro.

Se resalta que esta violencia relacional se establece desde edades tempranas, afectando el desarrollo emocional, psicológico y cognitivo a tal punto que sean imposibles de reparar. Esta violencia relacional se ve fuertemente influenciada por el trato que reciben los niños y las niñas en su casa; ya que los infantes tienden a imitar estos patrones de violencia.

A su vez, se encontró otro estudio de la Universidad Javeriana *Teoría sustantiva acerca de las creencias de la convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá*, realizado en el año 2009. Aquel análisis parte de una metodología

etnográfica que se encargó de describir, a partir de agrupaciones de actores, las creencias de cada uno de ellos, en relación a la convivencia escolar y los lazos culturales.

El grupo de investigación afirma que “la escuela se define como un ambiente que reproduce todos los aspectos de la vida adulta, siendo el conflicto uno de ellos, obedeciendo a diferencias culturales, a políticas públicas, a sistemas de evaluación y desintegración familiar, entre otros”. Maturana, Pesca, Urrego, *et al* (2009) y Velasco, *et al.* (2009).

Por otra parte, se destacan las investigaciones realizadas por Bárbara García y otros investigadores de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, compiladas en: *Énfasis: libro de los énfasis del Doctorado Interinstitucional en Educación-Violencia y Educación; Los maestros ante la violencia escolar* y en *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. En aquellos documentos, se analizan factores del contexto familiar, de la organización escolar, de la relación pedagógica y de las mismas relaciones intersubjetivas entre estudiantes.

El resultado de esas investigaciones refleja los diferentes factores que influyen en la violencia escolar que se manifiesta como violencia física, psicológica o moral entre profesores y estudiantes, entre los mismos estudiantes y en el entorno de la organización escolar. Sin embargo, se recalca en esos documentos que esta preocupación ha sido atendida especialmente desde “un discurso dominante que tiende a dar prevalencia causal a las carencias psicológicas y sociales de los estudiantes, convirtiéndolos en los principales o únicos responsables de la violencia escolar.” (García, 2012, p. 34).

De este modo, los aportes de García toman distancia de esta perspectiva y reflejan que la violencia escolar es producto de la violencia indirecta que se expresa en todo tipo de injusticias estructurales, las cuales terminan por manifestarse en acciones dentro de la organización escolar;

por ejemplo, la exclusión del afecto, falta de comunicación, acoso, intimidación, discriminación, uso del castigo, estilos de enseñanza rutinarios; elementos que conforman la punta del iceberg.

En sus investigaciones, García señala que existe una violencia ejercida por la escuela hacia los estudiantes que promueve las acciones agresivas y visibles entre pares. Varios aspectos como un clima de clase tenso, falta de democracia, poca participación, normas de convivencia no consensuadas, prohibiciones, arbitrariedades, castigos, autoritarismo y no reconocimiento de los derechos de los estudiantes; además de la exclusión escolar producto del fracaso escolar causado por las exigencias académicas son elementos reiterativos de la violencia ejercida por la escuela hacia los estudiantes.

Esta violencia escolar, según Torres (como se citó en García, 2012), “supone la construcción de nuevos sujetos sociales y transforma a su vez el sentido y el significado de la práctica pedagógica y de las relaciones sociales que al interior de la organización escolar se siguen presentando” (p. 74). En consecuencia, se otorga una responsabilidad a la escuela y a las prácticas pedagógicas entre los actores educativos, en la violencia que allí se manifiesta.

1.3. ¿Cuáles son las posibles preguntas inéditas?

Luego de este recorrido investigativo, tanto a nivel nacional como internacional, y del análisis presentado a lo largo del texto, se han definido algunas conclusiones sobre la forma como se ha investigado el tema de la violencia escolar y lo que, para la presente investigación, queda como camino por investigar:

1. La evidencia estadística arrojada por los estudios a nivel nacional e internacional es producto de la creciente preocupación por el tema de la violencia en la escuela, lo que involucra la participación del Estado en el patrocinio de investigaciones a través de la

aplicación de instrumentos de auto-diligenciamiento como la herramienta metodológica más eficaz para establecer líneas base sobre la problemática, pero que, sin duda, generan una serie de tensiones y cuestionamientos sobre su valor en cuanto a la comprensión del problema más allá de la definición agotada en el dato estadístico y los resultados porcentuales.

2. El referente teórico más evidente para las diferentes investigaciones es Olweus, quien no solo ha definido el *Bullying* a través de estudios e investigaciones; sino que ha creado encuestas como instrumentos de medición. Estas herramientas teóricas y metodológicas son la base para otros investigadores; a pesar de la diferencia en las dinámicas para cada país. Sin embargo, en las investigaciones a nivel nacional se ha visto que no se trata de una intimidación o matoneo, si no que en muchas ocasiones, se refiere la violencia como dinámica naturalizada entre pares en sus relaciones cotidianas.
3. De acuerdo con lo anterior, la tendencia investigativa en el campo académico ha estado marcada por una perspectiva psicosocial que exige de los actores de la escuela la creación de estrategias de intervención como la regulación emocional, el aprendizaje de habilidades para la resolución de conflictos, entre otros. Por lo tanto, las investigaciones de orden psicosocial analizan correlaciones del fenómeno de la violencia con factores familiares, del contexto social e incluso de habilidades individuales cognitivas singulares de cada niño; teniendo en cuenta los resultados arrojados de encuestas en cuanto a las formas, frecuencia y prevalencia de comportamientos violentos.
4. Existe, sin embargo, una tendencia investigativa que ha tomado distancias de corrientes empírico-analíticas y psicológicas, en busca de otras comprensiones, en las que se encontraron metodologías de corte etnográfico y hermenéutico. Allí las voces de los

actores de la escuela son la clave para identificar, a través del discurso, representaciones y significados. La narración de los actores en sus acciones violentas y sobre lo que sucede en la escuela, las relaciones con sus pares, con la autoridad, con sus familias, y el concepto mismo que tiene cada uno de las prácticas que se han denominado de violencia, hacen parte de este enfoque metodológico.

Este análisis permitió construir caminos sobre lo que se considera debe ser investigado en relación a la violencia en la escuela y, en consecuencia, se han definido algunas líneas orientadoras:

1. Se hace necesario investigar la violencia escolar, reconociendo el contexto particular en el que se manifiesta, sin caer en prejuicios o determinismos que definen a los sujetos como violentos por naturaleza, por causas madurativas o únicamente por razones externas a la escuela.
2. En este sentido, se considera que la pregunta por la escuela es importante para determinar los elementos que pueden dar lugar a manifestaciones de violencia, la función de profesores y padres de familia como agentes educativos; y analizar la responsabilidad de dicha institución en la llamada normalización o código del silencio.
3. Además, se hace pertinente la pregunta por el niño en primaria, ya que las encuestas de auto diligenciamiento están dirigidas desde el grado quinto a once; y son pocos los estudios que exploran las significaciones y percepciones de estos estudiantes; siendo importante investigar la violencia escolar y su relación con esta población.

2. Planteamiento del Problema

La violencia escolar, como tema de investigación, surge de la experiencia cotidiana de ser profesoras en unos colegios distritales de la ciudad de Bogotá; como lugar en el que se construyen relaciones intersubjetivas con otro: otro profesor, otro estudiante, otro padre de familia, en las cuales pueden surgir vivencias de violencia escolar.

Las experiencias dan cuenta de niños y niñas que dicen querer a su profesor, lo admiran, están dispuestos a colaborar, disfrutan ir al colegio y jugar con sus amigos, también prefieren ir a clase y compartir a quedarse en casa. Estos profesores que no solo enseñan conocimientos sino que además construyen comunidad en sus aulas, son personas que conocen las historias de vida de algunos de sus estudiantes y desean enseñar desde el afecto, la resiliencia y el buen trato. Los padres de familia, por su parte, expresan amor desde el sacrificio para que a sus hijos no les falte la vivienda, la comida y el vestuario. Ellos reconocen las circunstancias económicas y sociales, pero desean un mejor futuro para sus hijos, inculcándoles valores en el hogar y evitando los riesgos de la calle.

Estas experiencias están acompañadas, de forma simultánea, por otras en las que niños y niñas se ofenden verbal o físicamente, se comunican con gritos; juegan a pegarse, empujarse o ponerse apodos; les cuesta dar o recibir expresiones de afecto como el abrazo; arrojan al suelo los residuos de lo que comen o juegan con la comida; ignoran al profesor, trasgreden las normas de convivencia; destruyen los bienes del colegio o acceden a los casilleros de sus compañeros. Algunos profesores acuden al grito, a la sanción y a la etiqueta cuando desesperan en su afán por mantener el orden. Los padres de familia han estado ausentes, han corregido a través del golpe, no logran satisfacer las necesidades básicas de sus hijos; todo lo cual representa la complejidad de experiencias vividas en la vida escolar.

Las acciones descritas en el párrafo anterior, podrían denominarse como manifestaciones de una violencia escolar, sin embargo, tanto unas como otras hacen parte de la cotidianidad escolar; todas ellas dan cuenta de formas de reconocimiento y/o de desprecio por el otro en las relaciones intersubjetivas; ambas experiencias merecen ser reconocidas para comprender la complejidad de la problemática y evitar sesgos y juicios al definir a un sujeto estudiante, padre de familia o profesor como violento.

Estas experiencias no solo se limitan a la escuela, sino que se refieren a la familia e incluso al barrio. Desde esos lugares se da vía libre a vivencias que pueden influir en la configuración del sujeto infante que llega a la escuela; quien comúnmente es denominado como sujeto violento o violentado. Las experiencias pueden estar marcadas por manifestaciones de violencia ya descritas, pero también por elementos de una violencia cultural que las legitima y de una violencia estructural que las reproduce; haciendo complejo el análisis de la llamada violencia escolar y de lo que ello representa para el sujeto infante.

En este sentido, se reconoce la influencia de factores externos a la escuela, pero se hace necesario delimitar los alcances de la presente investigación al colegio San Cayetano I.E.D, como escenario de encuentro entre profesores, padres y estudiantes que viven la violencia escolar. Es por ello que se plantea el presente estudio de tipo ideográfico, sin tener la pretensión de validarse a otros contextos o sujetos, aunque sí de comprender desde este contexto microsocial las formas en las que se producen las relaciones intersubjetivas que dan lugar a la violencia escolar, siendo posible determinar puntos en común para posteriores análisis en otros recortes espacio temporales.

A partir de lo anterior, surge la pregunta investigativa que busca conocer ¿De qué manera las vivencias de violencia escolar influyen en la configuración del sujeto infante en el colegio San Cayetano I.E.D.? Esta cuestión central se apoya en tres preguntas auxiliares:

1. ¿Cuáles son las formas en las que los sujetos participan en la producción de Cultura Escolar de la I.E.D. San Cayetano?
2. ¿Qué significados construyen los actores del ámbito escolar con relación a las vivencias de violencia escolar?
3. ¿Cómo interactúan las vivencias de violencia escolar con las formas de reconocimiento intersubjetivo?

Cada una de las preguntas auxiliares tiene la pretensión de guiar el camino para comprender la interacción de las vivencias de violencia escolar en la configuración del sujeto infante; y al mismo tiempo representa la forma en que se configuró el problema de investigación.

La pregunta por las formas en las que se produce la cultura escolar del colegio San Cayetano I.E.D. permite construir un marco de contextualización sobre esta institución educativa en particular, siendo el lugar en el que se producen las vivencias de violencia objeto de investigación. Para ello se cuenta con el concepto de cultura escolar, reconociendo su doble naturaleza, afirmando que ésta se compone por todo aquello que está prescrito en los documentos institucionales, como apuesta formativa que construyen los actores educativos; y a su vez, por las significaciones que construyen los mismos sujetos en la cotidianidad, las cuales pueden dar lugar a transformaciones. En palabras de Dubet (2010) la cultura escolar es la capacidad de promover un orden simbólico y formar un tipo de sujeto amoldado a cierto orden, en definitiva de instituirle” (p. 16); pero, a su vez, esa cultura escolar es asimilada y producida por los sujetos, quienes dotan de significado sus relaciones y prácticas, quienes en ocasiones generan resistencia

a dicho marco regulatorio y pueden incluso provocar su transformación; afirmando que la cultura es “la forma en que las relaciones sociales de un grupo son estructuradas y conformadas; pero también es la forma en que esas formas son experimentadas, comprendidas e interpretadas” (Giroux, 2004, p. 135). Es importante conocer la manera en la que los sujetos asimilan y a su vez producen dicha cultura; destacando las acciones y mecanismos que tienen una implicación en las vivencias de violencia escolar.

Esta contextualización de la cultura escolar permite comprender la forma por la cual los sujetos dotan de significado el marco regulatorio, las prácticas y relaciones que allí se configuran. Así pues, desde este punto de vista es necesario indagar, especialmente, por las vivencias de violencia escolar y los significados que el profesor, el padre de familia y el estudiante producen sobre ellas; escuchando sus voces con relación a la problemática. Por aquellas razones, es de interés, para la presente investigación, conversar con los protagonistas de dichas experiencias, interpretar sus relatos y comprender la forma en la que se configuran las relaciones intersubjetivas que rodean al sujeto infante. A su vez, se debe considerar a los niños y niñas no solo como reproductores de las estructuras familiares o sociales, sino como sujetos que dotan de significado la experiencia con el otro, que expresan a través de su cuerpo y su voz la forma en la que significan el mundo así como la forma en la que establecen relaciones solidarias, afectivas y respetuosas en medio de circunstancias de abandono, maltrato y menosprecio.

Lo anterior da cuenta de la forma como se configuró el problema de investigación, al considerar que las vivencias de violencia escolar deben ser comprendidas dentro de un marco contextual denominado cultura escolar; y merecen ser interpretadas desde la voz de los sujetos que viven dichas experiencias. Además, se considera que las vivencias de violencia escolar no solo se basan en acciones destructivas o agresivas de un sujeto hacia otro, sino que es posible

encontrar que estos mismos sujetos expresan entre ellos acciones solidarias y pacíficas que demandan por igual ser interpretadas en su complejidad e indagar por las formas de reconocimiento intersubjetivo. Estas reflexiones dieron lugar a los siguientes objetivos de investigación.

2.1. Objetivo General

Comprender las formas como las vivencias de violencia escolar influyen en la configuración del sujeto infante.

2.2. Objetivos Específicos

1. Caracterizar la cultura escolar de la I.E.D San Cayetano, a partir de la asimilación y producción de formas de regulación.
2. Indagar las significaciones de los diversos actores del ámbito escolar, con relación a las vivencias de violencia escolar.
3. Interpretar las significaciones de los actores a partir de las formas de reconocimiento intersubjetivo.
4. Analizar la influencia de las vivencias de violencia escolar en la configuración del sujeto infante.

3. Referentes Conceptuales

De acuerdo al planteamiento del problema y al objetivo general del estudio, se diseñó un modelo de análisis (ver figura 1) que da cuenta de las primeras decisiones epistemológicas que guiaron la investigación, de los autores y sus propuestas teóricas. A partir de un círculo, que muestra cuatro cinturones en conexión, se representan las categorías de análisis. Estas serán utilizadas a profundidad en el capítulo de discusión.



Figura 1. Modelo de análisis.

3.1. Sujeto infante

La presente investigación ha centrado su interés en el *sujeto infante*, como aquel que se encuentra inmerso en vivencias de violencia escolar. En este estudio se pregunta por las formas como estas vivencias influyen en su configuración como sujeto; razón por la cual se encuentra en

el centro del modelo. Esta categoría es construida principalmente a partir de los aportes teóricos de Erick Erickson (1970) y su apuesta por una subjetividad social.

Erickson (1970) hace un desplazamiento “hacia el estudio de las raíces del yo en la organización social” (p. 11) y realiza un análisis sobre la infancia y la subjetividad, destacando el hecho de que “todos los seres humanos comienzan siendo niños y que todos los pueblos comienzan en su *nurseries*” (p. 12), para ello él define ocho edades en la vida del sujeto, siendo las cuatro primeras las que corresponden a la infancia.

La primera edad es denominada *confianza básica versus desconfianza básica*; la segunda edad es llamada *autonomía versus vergüenza y duda*; una tercera edad es denominada *iniciativa versus culpa*; y la cuarta edad corresponde a *industria versus inferioridad*, como edades en las que según Erikson “el niño parece preparado para la entrada a la vida, pero la vida debe ser primero vida escolar, sea la escuela una pradera, una selva o un aula” (Erikson, 1970, p. 232). Cada una de las edades representa un desarrollo de autonomía que pueden configurar el sujeto infante de distintas maneras, de acuerdo a la forma como ha superado cada crisis en sus relaciones intersubjetivas.

3.2. Relaciones intersubjetivas

Ahora bien, desde una postura epistemológica, se considera que dicha subjetividad es construida a partir de relaciones intersubjetivas con otros. Para la presente investigación se han definido como profesores y padres de familia a quienes socialmente tienen la responsabilidad de formar, cuidar y educar a dicho sujeto infante; por esta razón se ha diseñado visualmente un segundo cinturón que rodea la categoría central y es denominado como *categoría de relaciones intersubjetivas*. Esta categoría es definida principalmente por Edmund Husserl (citado por Rizo,

2004); pero, además, por los aportes teóricos de Marcel Postic (1982), ya que él permite comprender las relaciones propias entre profesor- estudiante.

Es pertinente aclarar que Edmund Husserl, desde la fenomenología, es un referente teórico y no metodológico. De ese referente teórico se comprenden las relaciones intersubjetivas y la configuración de subjetividad desde el mundo familiar, con apertura a mundos circundantes, lo cual se da a través de experiencias mediadas por el lenguaje.

Se puede observar que Husserl considera al *sujeto trascendental* como aquel que transita por experiencias de un *mundo familiar*, pero que luego se extiende a experiencias en nuevos *mundos circundantes*, los cuales son considerados extraños en un primer momento, ya que el *mundo extraño* representa otras costumbres, otros modos prácticos de comportarse, otra cultura; otro mundo que aparece como distinto y “coloreado de prejuicios del mundo familiar propio [...], que no solo se le excluye o discrimina sino que se desvaloriza” (Rizo, 2014, p. 316). Lo anterior constituye una amenaza para el concepto de mundo familiar; aunque luego, producto de las relaciones intersubjetivas, puede convertirse “en un mundo compartido por todos, pero también en horizontes espacio- temporales de cercanía y lejanía”. (Rizo, 2014, p. 33).

Para la presente investigación las relaciones intersubjetivas se dan entre el sujeto infante y sus padres o primeros cuidadores, aunque también de forma especial se analizan aquellas que se construyen en la relación profesor-estudiante; por ello son necesarios los aportes de Marcel Postic (1982), para comprender el sujeto pedagógico, desde lo que este autor denomina como *relación educativa*. Para él son:

Conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los que él educa, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura institucional dada, relaciones que poseen características cognitivas y afectivas identificables y que tienen un desarrollo y viven una historia. (Postic, 1982, p. 15).

En esta relación educativa Postic advierte que pueden construirse ambientes diferentes, así que realiza una comparación entre ellos al afirmar que:

Para los ambientes favorecidos, el enseñante es el agente de transformación del niño, el que orienta su acción, el que le hace pasar de la intención al acto. Para los medios desfavorecidos es quien comunica un saber necesario para un progreso, el que sanciona el aprendizaje para pasar o no a una clase superior. (Postic, 1982, p. 39).

La imagen que se construye entre los sujetos pedagógicos está mediada por una *representación* que designa el “modo de aprehensión de un objeto social denominado por un sujeto o grupo de sujetos” (Postic, 1982, p. 62); por lo tanto, el análisis de estas representaciones proporciona la posibilidad de ver la significación social que tiene la escuela para cada uno de sus actores; la cual está basada en un deseo recíproco de reconocimiento; como lo señala J.J. Natanson (citado por Postic):

La necesidad de amor y la necesidad de dominación son las dos caras del mismo deseo fundamental, el deseo de reconocimiento. El deseo de dominación predominará en el enseñante; tener una materia moldeable [...]. El alumno por su parte desea atraer la atención y los cuidados sobre él [...] este deseo puede expresarse de diferentes maneras que van desde la seducción a la contestación. (Postic, 1982, p. 134).

Esta relación intersubjetiva se encuentra mediada por el conocimiento, el cual en muchas ocasiones es fijado por la institución escolar a través de normas prescritas en los textos oficiales; los cuales a su vez contienen valores que son transmitidos a los estudiantes con el propósito de que aprendan a vincularse dentro de la estructura social; “demostrando que las relaciones entre maestros y alumnos son el resultado de los vínculos entre la escuela y el sistema social, entre el poder pedagógico y el poder social”. (Postic, 1982, p. 158).

3.3. Formas de reconocimiento

Ahora bien, el tercer cinturón, que rodea las relaciones intersubjetivas, se basa en los postulados teóricos de Axel Honneth (1997), quien en su teoría crítica de la sociedad aborda de manera analítica los conflictos sociales y plantea tres *formas de reconocimiento* (amor, derecho y solidaridad), reconstruidas epistemológicamente desde la apuesta teórica de Hegel; y le otorga la correspondencia de tres *formas de menosprecio* (violación, desposesión y deshonor); de cuya experiencia puede surgir el origen de los conflictos sociales. Aquellas categorías permiten comprender las formas en las que se pueden proyectar las relaciones intersubjetivas y, en conformidad, vuelve a aparecer en el siguiente cinturón como apuesta de la investigación.

Es importante aclarar, que este concepto de Reconocimiento es retomado por Honneth basado en los postulados teóricos que propone Hegel, quien afirma que “la pretensión de los individuos a un reconocimiento intersubjetivo de su identidad, es la que, desde el principio, como tensión moral se aloja en la vida social”. (Honneth, 1997, p. 13).

La primera forma de Reconocimiento es el amor, comprendido por Hegel como un ser-sí-mismo en-otro, siendo un primer estadio de tensiones comunicativas atravesadas por la experiencia de poder-ser-solo para alcanzar un grado de autonomía y confianza que dé como resultado un estar- junto-a-sí en el otro. Estas experiencias son vividas por el sujeto en sus primeras relaciones, las cuales le otorgan una seguridad emocional para iniciar experiencias intersubjetivas con otros a partir de su aceptación y participación en la vida social o pública, siendo el amor el núcleo estructural de toda eticidad.

La segunda forma de reconocimiento es el derecho, comprendido como un nivel mayor de autonomía. Honneth (1997), apoyado en los postulados de Fichte, establece que la interacción entre individuos está en la base de las relaciones jurídicas: “en la recíproca disposición de un

obrar libre y en la delimitación de la propia esfera de acción en favor del otro” (p. 27). En este sentido, Honneth advierte que es relevante el análisis de:

La comparación entre formas de reconocimiento jurídico y la valoración social de un hombre: en los dos casos un hombre es respetado a causa de sus capacidades, pero en el primero se trata de aquella cualidad general que le constituye como persona, y en el segundo, por el contrario de cualidades particulares que le caracterizan a diferencia de otras personas. (Honneth, 1997, p. 139).

La tercera forma de reconocimiento es la solidaridad, entendida como una intuición recíproca basada en relaciones solidarias intersubjetivas y como síntesis de las dos formas de reconocimiento anteriores; ya que comparte tanto el tratamiento igualitario del derecho como la atención cuidadosa y la conexión afectiva con el otro desde el amor; esta es la apuesta ética que construye este autor.

Ante estas formas de reconocimiento Honneth describe tres formas de menosprecio: violación, desposesión y deshonor, las cuales ocasionalmente lesionan o destruyen en cada uno o alguno de los estadios de autorrealización, causando humillación; es decir, denegación del reconocimiento por el que las personas son lesionadas en el entendimiento positivo de sí mismas, de su identidad.

3.4. Violencia escolar

Ahora bien, la categoría de ‘violencia’, expresada visualmente en el tercer cinturón, es puesta a la par con las formas de menosprecio antes mencionada, ya que se infiere que aquellas pueden dar lugar a vivencias de violencia escolar. La base teórica para esta categoría está construida a partir de los postulados de Johan Galtung (2003), quien propone tres tipos de violencia: directa, cultural y estructural. Desde este enfoque teórico se considera que la violencia no es un asunto

exclusivo de la escuela, a pesar de manifestarse en ella a través de acciones agresivas o destructivas, es solo la parte visible de condiciones culturales y sociales, las cuales dan lugar a otros tipos de violencia, y, por lo tanto, se exige una visión compleja de la problemática.

Galtung construye un concepto de violencia que permite el análisis de cualquier institución de la sociedad, ya que para él la violencia tiene que ver con la forma como se entiende y se resuelve el conflicto, el cual desde la cultura occidental es considerado como algo que se debe evitar o eliminar; esto se evidencia cuando las sociedades se refieren a un posconflicto. Contrario a ello, este autor define, desde una ética filosófica, que el conflicto es parte del proceso mismo de socialización, que tiene que ver con objetivos que son incompatibles, con un dualismo de yo contra otro, siendo el otro generalmente malo o bárbaro; añadiendo que el conflicto “suele tener también componentes de actitud y de comportamiento; y esas actitudes están generalmente condicionadas por el subconsciente colectivo, la cultura profunda, etc.”. (Galtung, 2003, p. 4).

Galtung construye una tipología de la violencia en un esquema triangular en el que confluyen la violencia directa, la violencia cultural y la violencia estructural; siendo la violencia directa todas aquellas acciones destructivas o agresivas que se manifiestan de forma visible, pero que no surgen de la nada, sino que tienen dos raíces: “una cultura de violencia (heroica, patriarcal, patriótica, etc.) y una estructura que en sí misma es violenta por ser demasiado represiva, explotadora o alienadora; demasiado dura o demasiado laxa para el bienestar de la gente”. (Galtung, 1998, p. 15).

Para comprender en profundidad esta tipología de la violencia, Galtung establece el análisis de las cuatro clases de necesidades que se han identificado como: “necesidad de supervivencia (negación: muerte, mortalidad); necesidad de bienestar (negación: sufrimiento, falta de salud); identidad, necesidad de representación (negación: alienación) y necesidad de

libertad (negación: represión)” (Galtung, 2003, p. 9). Las necesidades, al ser privadas, pueden desencadenar en el sujeto actos de violencia directa o sentimientos de autoagresión, frustración, desesperanza y apatía.

Las acciones que se manifiestan son denominadas visibles o directas y aquellas que se mantienen en un margen de aparente invisibilidad son denominadas estructurales; representadas por Galtung a través de la metáfora del iceberg en la que la violencia directa está en la punta visible y la estructural en el fondo invisible. Galtung (2003), define la violencia directa como:

Aquellas acciones agresivas o destructivas contra la naturaleza como daños contra la biodiversidad y la contaminación de espacios naturales. Acciones agresivas o destructivas contra las personas como las violaciones, los asesinatos, los robos, la violencia de género, la violencia en la familia, la violencia verbal y/o psicológica, entre otras. Las acciones agresivas o destructivas contra la colectividad como daños materiales contra edificios, infraestructuras y las guerras. (Galtung, 2003, p. 25).

En cuanto a la violencia cultural, esta se define como “cualquier aspecto de la cultura susceptible de ser utilizado para legitimar la violencia directa o estructural” (Galtung, 2003, p. 7), aquí aparecen todas las manifestaciones simbólicas materializadas en religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales.

Luego de definir la violencia desde esta tipología, Galtung propone las tres R (Reconstrucción, Reconciliación, Resolución). Galtung dirige la *Reconstrucción* a los efectos de violencia directa, la *Reconciliación* a la violencia cultural y la *Resolución* a la estructural. Como apuesta teórica él describe 12 formas diferentes en que las sociedades construyen mecanismos para reconciliar a las partes del conflicto: enfoque exculpatorio de carácter- estructura- cultura; enfoque de reparación- restitución; enfoque de disculpa-perdón; enfoque teleológico-penitencial; enfoque jurídico- punitivo; enfoque de origen codependiente- karma; enfoque de la

comisión histórica- de la verdad; enfoque teatral-evocador; enfoque de pesar conjunto-curación; enfoque de reconstrucción conjunta; enfoque de resolución conjunta de conflictos; enfoque de ‘ho’ o’ ponopono’. Todos los cuales pueden ser combinados teniendo en cuenta lo mejor de cada uno y la especificidad del conflicto en un contexto particular.

3.5. Cultura escolar

Por último, se ha delimitado el problema a un espacio determinado denominado Colegio San Cayetano IED, como lugar de la presente investigación de tipo microsocial, siendo el espacio en el que se manifiestan las vivencias de violencia escolar y confluyen las relaciones intersubjetivas, como mediaciones pedagógicas. Por lo cual se presenta el cuarto cinturón con la *categoría de cultura escolar*, construida a partir de los postulados teóricos de François Dubet (2010) y Henry Giroux (2004), quienes reconocen la existencia de un marco regulatorio en la escuela; pero a su vez resaltan la capacidad del sujeto para asimilar y transformar dicho marco regulatorio a partir de sus relaciones intersubjetivas. En articulación, aparece de nuevo Galtung con la teoría de las Tres R, como forma de transformar las vivencias de violencia en vivencias de paz, a través de la Resolución, la Reconciliación y la Reconstrucción.

Para Giroux (2004), las escuelas son lugares culturales que contienen valores, historias y prácticas políticas conflictivas y son una expresión de la organización más amplia de la sociedad. Las escuelas están situadas en un contexto político y socioeconómico que participa de la construcción de discursos, significados y subjetividades; las cuales guían sus prácticas basados en supuestos normativos, pero a su vez “representan campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico”. (Giroux, 2004, p. 103).

Luego, se reconoce desde esta comprensión de la cultura escolar los cambios sociales, las prácticas transformadores, las formas de resistencia a la reproducción y las acciones que producen cultura escolar desde otras perspectivas; ya que:

Es igualmente importante recordar que las ideologías también son impuestas a los estudiantes quienes ocasionalmente las ven como contrarias a sus propios intereses y quienes resisten abiertamente o se ajustan solamente bajo la presión de las autoridades de la escuela. Asimismo, las escuelas no son simplemente instituciones estáticas que reproducen la ideología dominante, son también agentes activos en esta construcción. (Giroux, 2004, p. 124).

Por su parte, el sociólogo francés François Dubet (2010) afirma que la cultura escolar, con su función de instituir y socializar, dinamiza la subjetividad instituida a través de su “capacidad de proveer un orden simbólico y formar un tipo de sujeto amoldado a cierto orden, en definitiva de instituirle” (p. 16); lo cual refleja una de las caras de la cultura escolar a través del marco regulatorio que se construye y las prácticas que allí se comparten como formas de reproducción, pero que, como se verá más adelante, se recrea a partir de la capacidad de los sujetos de resignificar sus prácticas y transformar dichos marcos; mostrando la doble naturaleza de la cultura escolar.

El análisis que realiza Dubet permite buscar dichos factores en la caracterización que pretende la presente investigación de la Organización Educativa, ya que define la cultura escolar como un *programa institucional* en el que se definen las funciones de la escuela, la legitimación de la autoridad y los métodos relacionados de enseñanza; usando un lenguaje metafórico desde los elementos propios de la iglesia como institución.

Para Dubet la escuela surge con el objetivo de crear un tipo particular de sujeto creyente a través de la instauración de un conjunto de *principios y valores sagrados*, es decir, incuestionables, como son la razón, la nación, el progreso y la ciencia; estos principios deben ser promovidos por personas con *vocación*, esto es, los profesores, siendo otro elemento sagrado encargado de transmitir esos principios considerados superiores e incuestionables y de reclamar obediencia por parte de sus estudiantes. En este orden de ideas, se encuentra el *santuario* como lugar en el que se sitúan aquellos principios sagrados y profesores con vocación; este espacio está alejado de las pasiones y desórdenes del mundo y todo lo que en él se desarrolla cuenta con un orden regular.

Sin embargo, Dubet (2010) afirma que esta visión de la escuela se encuentra en crisis, debido a la emergencia del niño y adolescente como sujeto de derechos, lo que denomina como *afirmación del sujeto*; quien no solo debe formarse para un futuro sino que debe ser motivado y estimulado para desarrollar el potencial de lo que ya es. En consecuencia:

Este estatuto transforma la subjetividad del estudiante y exige una transformación en la subjetividad del profesor, quien debe construir la autoridad en su clase, rompiendo con las tradicionales relaciones maestro-estudiante y enseñanza-aprendizaje; lo cual evidencia una transformación y multiplicidad en los roles de cada uno. (p. 21).

Por lo tanto, un análisis de la cultura escolar del colegio San Cayetano, desde los postulados de este autor, exige encontrar aquellos elementos de vocación de profesor; los principios y valores que se tienen como apuesta formativa; la afirmación de los estudiantes y en general, las particularidades de este santuario, como una forma preliminar de comprensión del contexto en el que se dan las vivencias de violencia escolar, objeto de la presente investigación.

4. Marco Metodológico

Mal hermeneuta el que crea que puede o debe quedarse con la última palabra.

Gadamer, H-G, 1993, p. 365

4.1. Diseño de investigación

Los objetivos propuestos en el planteamiento del problema son producto de un ejercicio de reflexividad permanente en el que la temática de violencia escolar dio origen al problema de investigación construido a partir de la profesión docente, combinada con la pretensión de fungir como investigadoras; lo cual permitió establecer interacciones entre la realidad social descrita y las posturas epistemológicas construidas en el proceso investigativo. Allí se destaca que “el sujeto además de conocer y reflexionar sobre las condiciones sociales de su existencia, dicho objeto-sociedad, se constituye y modifica por acción de la reflexión del sujeto en el mismo proceso cognitivo”. (Mejía, 2002, p. 2).

Es a partir de esta reflexividad como investigadoras que se sustentan las siguientes decisiones metodológicas; siendo el nicho gnoseológico que establece las primeras fuentes conceptuales de la investigación; tomando tres teorías generales y una teoría sustantiva para soportar el proceso investigativo. Como teorías generales se considera el interaccionismo simbólico; ya que es de interés comprender la asignación de símbolos y significados que los sujetos otorgan a sus acciones y las de los demás. La etnometodología, la cual considera que la realidad es una construcción polifacética de un grupo humano, que no necesariamente es válida para otro y que está determinada a través del lenguaje-en-interacción. Y por otro lado, la teoría

educacional considerando los aportes teóricos y prácticos producidos con relación a la escuela como delimitación espacial de la presente investigación.

Por su parte, se definió el Reconocimiento como aquella teoría sustantiva que permite comprender el problema de la violencia escolar, desde la complejidad de las relaciones intersubjetivas y las formas de reconocimiento que allí se gestan.

Ahora bien, en lo que al aspecto metodológico de la investigación, para establecer el lugar de enunciación, se tomaron los postulados del epistemólogo Jesús Ibáñez (1986), quien propone comprender el proceso de investigación como una composición coherente en tres niveles, a partir de la determinación de un enfoque, de acuerdo a la postura, los fines y medios del investigador. Las perspectivas son de tipo distributiva, estructural y dialéctica; para la presente investigación se define de tipo estructural, teniendo como unidad de análisis a los sujetos y sus relaciones desde la estructura del lenguaje que produce un conocimiento intersubjetivo. Este es definido por Ibáñez como un “instrumento y objeto de la investigación social” (p. 37); lo cual, de entrada, perfila el uso de ciertas técnicas para la producción primaria y secundaria de datos, como se detallará más adelante.

Jesús Ibáñez (1986) afirma que: “la tecnología nos da razón de cómo se hace. Pero antes de plantear el problema de cómo se hace, hay que haber planteado los problemas de por qué se hace así (nivel metodológico) y para qué o para quién se hace (nivel epistemológico)” (p. 31). Entonces, las preguntas que definen el diseño de la investigación se responden a continuación para cada nivel.

4.1.1. Nivel epistemológico: paradigma interpretativo.

La presente investigación se sitúa en el paradigma interpretativo, el cual permite “descubrir el significado de las cosas, interpretar las palabras y los gestos, y en general el comportamiento

humano” (Martínez, 2004, p. 102); siendo intenciones que se manifiestan en los objetivos específicos y afirman la configuración del problema desde la complejidad de las relaciones intersubjetivas. Por consiguiente, se investiga la violencia escolar para comprender la forma en la que los sujetos significan sus vivencias con los otros y dan sentido a las acciones propias y de los demás; teniendo presente que sus hallazgos son especialmente valiosos para *quienes* hacen parte de esta organización escolar, es decir, para padres de familia, estudiantes y profesores; siendo posible reflexionar sobre la forma como las vivencias de violencia escolar configuran al sujeto infante a partir de su relación con los otros y posibilitando la reflexión sobre otras formas de regulación y de reconocimiento.

Según Hughes y Sharrock (1999) se trata de un procedimiento fincado en la “recreación imaginativa de las experiencias de los demás, para captar el significado que para ellos tienen las cosas que hay en su mundo” (p. 229); reconociendo un protagonismo en los sujetos investigados, como aquellos que pueden dar cuenta de la forma como significan las vivencias de violencia escolar, y el investigador como aquel capaz de interpretar dichos significados a la luz de otras comprensiones.

4.1.2. Nivel metodológico: hermenéutico

Los sujetos no pueden ser estudiados como realidades aisladas, por el contrario, “necesitan ser comprendidos en el contexto de sus conexiones con la *vida cultural y social*, [...] siendo necesario abordar, estudiar y comprender la interacción de las estructuras vitales individuales y sociales” (Martínez, 2004, p. 106). Lo anterior expresa el *porqué* de la elección hermenéutica sobre otras posibilidades de comprensión, siendo esencial escuchar e interpretar las significaciones de los actores que se encuentran en la cultura escolar del colegio san Cayetano

I.E.D, sobre las vivencias de violencia escolar; reconociendo que en sus relaciones intersubjetivas el sujeto produce y reproduce creativamente formas de reconocimiento.

La hermenéutica corresponde a la forma de pensamiento desde la cual se asume la producción misma de conocimiento con relación a la temática de violencia escolar; lo que para Heidegger citado por Gadamer (1984) “solo se comprende cuando realmente la interpretación ha comprendido que su tarea primera, última y constante consiste en no dejarse imponer nunca por ocurrencias propias o por conceptos populares; ni la posición, ni la previsión, ni la anticipación”. (Martínez, 2004, p. 107).

En este sentido, los datos producidos en el trabajo de campo, fueron interpretados con la precaución de mantener el significado de los actores sobre las vivencias de violencia escolar; para lo cual se asumieron los cinco cánones de Hockelmans (citado por Martínez, 2004); los cuales otorgan validez a una interpretación intersubjetiva:

1. La autonomía del objeto: en el cual destaca el significado del fenómeno en sí mismo, más allá de las fuentes de análisis teóricas que se puedan considerar.
2. El fenómeno como algo razonable y humano: poniendo de manifiesto la complejidad de la realidad, en la que el investigador debe tratar de entender los fenómenos en formas más profunda que las personas involucradas en ellos (p.112).
3. Familiaridad: el investigador debe reconocer la complejidad del fenómeno y sus condiciones históricas, aproximándose lo más posible a la vida y experiencia de los sujetos que estudia.
4. Significado del fenómeno: aquí se reconoce el interés que motiva, que conmueve o que llama la atención; debido a historias, preferencias y valores propios de los sujetos investigadores.

5. Círculo hermenéutico: en él se parte desde una posición dialéctica que comprende una acción a partir del significado de las partes, la cual a su vez está determinada por el conocimiento previo de un todo.

Además, se resalta la influencia de hermeneutas como Guiddens y Gadamer; en cuanto a la doble hermenéutica, el significado de la vivencia, la capacidad y la cognoscibilidad.

4.1.2.1. Doble hermenéutica

La doble hermenéutica establece que debe existir una lógica entre el lenguaje ordinario de los actores y la terminología construida por los investigadores; siendo una relación dialógica que le permite al investigador comprender los significados que los sujetos otorgan a sus vivencias; como un proceso en el que el investigador “estudia el mundo social que es significativo por aquellos que lo producen y lo reproducen en sus actividades, los sujetos”. (Guiddens, 1982, p8).

4.1.2.2. Capacidad y cognoscibilidad

Según Guiddens (1982), y su teoría de la estructuración, los sujetos no solo están limitados por una estructura o, por el contrario, actúan por sí mismos; sino que tanto la estructura moldea las prácticas de los sujetos, como también los propios sujetos cambian e influyen dentro de la estructura. Se sigue entonces que los sujetos para Guiddens actúan desde dos componentes: la capacidad y la cognoscibilidad; la capacidad se refiere a que los sujetos pueden realizar las cosas de forma diferente, pueden agenciar cambios; y la cognoscibilidad hace referencia a la forma como los sujetos asumen las condiciones de la estructura, porque tienen un conocimiento de lo social; siendo estos componentes que se pueden encontrar en la comprensión del sujeto infante; pues contrario a ello:

Es un error identificar la cognoscibilidad de los agentes, con aquello que es conocido conscientemente, significando con eso “lo que tenemos en mente” de una manera consciente. Una explicación de la subjetividad debe relacionar la “consciencia” en este sentido, (consciencia discursiva), con lo que llama la consciencia práctica y el inconsciente. (p. 11).

4.1.2.3. Vivencia

La vivencia tiene un carácter altamente significativo, ya que se configura el problema de la violencia escolar desde la pregunta por los significados que los sujetos otorgan a las vivencias relacionadas con ella; esto permite resaltar lo afirmado por Gadamer (citado por Martínez, 2004):

Lo que vale como vivencia no es algo que fluya y desaparezca en la corriente de la vida de la consciencia: es algo pensado como unidad y que con ello gana una nueva manera de ser uno [...]; aquello que puede ser denominado vivencia se constituye en recuerdo. Nos referimos con esto, al contenido de significado para aquel que la ha vivido [...] De este modo el concepto de vivencia constituye la base epistemológica para todo conocimiento, pues es el dato y fundamento último; siendo datos originarios. (p. 165).

4.1.3. Nivel técnico: técnicas e instrumentos

Ahora bien, luego de tomar decisiones epistemológicas y metodológicas se hace necesario determinar el *cómo se va a hacer* la investigación, es decir, la forma como se realiza el trabajo de campo y se producen los datos, para alcanzar los objetivos uno y dos que se han propuesto en la presente investigación, teniendo presente la anterior definición de perspectiva estructural.

En el marco de la reflexividad como investigadoras este nivel exigió un control y vigilancia epistémica de las posturas teóricas que se asumieron, pero sin desconocer la

relevancia de los datos empíricos que se producirían en el trabajo de campo. Dichas posturas teóricas, o *conceptualizaciones* como lo llama Hugo Zemelman (2011), tienen una doble función explicativa y epistémica. Explicativa porque se considera que las categorías establecidas tienen la capacidad de explicar la realidad y de dialogar entre sí. Epistémica porque dichos conceptos categoriales permiten observar el recorte de la realidad que se ha definido.

Por lo tanto, en este nivel técnico se volvió a las categorías como conceptos base y se transformaron en conceptos operativos que Zemelman (2011) define como *observables*. Esto permitió diseñar los instrumentos para cada una de las técnicas, con la precaución de no preguntar a los sujetos investigados por conceptos teóricos, si no por elementos de su cotidianidad que les permitieran responder de forma natural y amplia sobre sus vivencias relacionadas con la violencia escolar, sus relaciones intersubjetivas y la forma como significaban la cultura escolar; resaltando que la significación que hace el sujeto sobre la vivencia, se manifiesta a través del acto de relatar, de narrar sus experiencias a otros.

Luego de establecer dichos observables a partir de las categorías se procedió a determinar las diferentes técnicas. Para alcanzar el propósito de caracterizar la cultura escolar se determinó la técnica de análisis de contenido, identificando el Programa Institucional declarado en documentos como el P.E.I y el Manual de Convivencia; a su vez se usaron las técnicas de entrevista semiestructurada a docentes, grupos de discusión con padres y relatos de vida con niños, como técnicas que permiten reconocer la forma como los sujetos asumen el marco regulatorio y las propias significaciones de sus modos de vivir el ámbito escolar; a partir de la comprensión de la cultura desde la doble naturaleza ya mencionada.

Frente al segundo objetivo, de indagar las significaciones de los actores del ámbito escolar, se consideró pertinente el uso de tres técnicas, estableciendo una para cada actor y una cuarta

técnica con el fin de identificar algunas prácticas. Con profesores y directivos docentes se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas; con padres de familia se realizaron cuatro grupos de discusión y con estudiantes se desarrollaron cuatro encuentros para relatos de vida. Para identificar algunas prácticas se determinó la técnica de observación no participante, observando dos descansos, dos citaciones a acudiente y tres clases, lo cual fue de gran aporte también para el objetivo uno.

A continuación se presentan cada una de las técnicas, dando cuenta de la forma como fue usada para los objetivos de la investigación, sin extenderse en definiciones o características que pueden ser encontradas en cualquier manual de investigación.

4.1.3.1. Técnica de análisis de contenido.

Esta técnica permite estudiar el significado del corpus documental que estuvo compuesto por el PEI, el Manual de Convivencia y el Observador del estudiante. El análisis desde la perspectiva de Alexander Ruíz (2004) establece un vínculo en tres niveles del lenguaje: el *nivel superficial* constituido por las afirmaciones que se encuentran presentes en el testimonio escrito; el *nivel analítico* al que se llega cuando los investigadores han ordenado las formulaciones a partir de criterios de afinidad o de diferencia desde las categorías que ya se han construido y permiten clasificar y ordenar la información; y, finalmente, el *nivel interpretativo*, que consiste en la capacidad del investigador para comprender el sentido de la información y a su vez dotarla de un nuevo sentido.

Esta técnica trabaja fundamentalmente con el lenguaje, “en tanto *acto productor de sentido* [...] que permite recopilar, comparar y clasificar información, con vistas a establecer esquemas

de comprensión de su significado y sentido, en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información” (Ruíz, A., 2004, p. 48. Énfasis propio del texto). (Ver anexo 1).

4.1.3.2. Técnica de entrevista semiestructurada

Esta técnica atiende a los objetivos uno y dos, ya que, por un lado, tiene la pretensión de preguntar a profesores y directivos docentes por la forma como asumen y viven el Programa Institucional como marco regulatorio; y, por otro lado, permite indagar por los significados que otorgan a las vivencias de violencia escolar.

Para Flick (citado en Martínez, 2004) el entrevistado posee un gran conocimiento sobre el asunto de estudio, lo cual permite establecer un diálogo en el que se tengan presentes las expresiones verbales y no verbales, los gestos y la corporalidad del entrevistado y refleja como:

La estructura de la personalidad del interlocutor va tomando forma en nuestra mente, adquirimos las primeras impresiones con la observación de sus movimientos, la audición de su voz, la comunicación no verbal y toda la amplia gama de contextos verbales. (p. 93).

El carácter flexible y no directivo de la entrevista semiestructurada, exige una actitud de escucha por parte del investigador, ya que no se trata solo de formular preguntas sino que pretende hacer hablar libremente al entrevistado y facilitarle la expresión vivencial; lo cual permite descubrir motivaciones, intenciones, aspiraciones, conflictos y defensas.

La entrevista semiestructurada se encuentra en estrecha relación con los principios de la hermenéutica, ya que el tema central es el mundo de la vida cotidiana del entrevistado y su relación con él, su mundo como sujeto docente en el colegio San Cayetano se registra y se interpreta tanto en el significado de lo que se dice como en la forma en que se dice. El

instrumento está hecho de manera tal que permite al entrevistado describir abiertamente diferentes vivencias y acciones, aunque se encuentra centrada en temas particulares. (Ver anexo 2).

4.1.3.3. Técnica de grupo de discusión

Esta técnica fue utilizada con padres de familia con el fin de indagar sus significaciones relacionadas con la violencia escolar. Orti (citado por Boetto y Pérez, 1996) advierte que un grupo de discusión permite “captar las representaciones ideológicas, valores, formaciones imaginarias y afectivas dominantes en un determinado estrato, clase o sociedad global” (p. 67). El discurso en un grupo de discusión es individual en su manifestación, pero colectivo en su estructura; ya que permite revelar una vivencia colectiva, observar comportamientos y producciones compartidas socialmente.

Según el epistemólogo Jesús Ibáñez (1986), dentro de la perspectiva estructural definida para la presente investigación, el grupo de discusión es la técnica más general que implica poner a los sujetos juntos para conversar. Es una técnica solo con padres de familia, ya que “para que el diálogo sea posible, deben reunir ciertas condiciones los sujetos (que dialogan) y los objetos (sobre los que dialogan); los sujetos deben estar en relación simétrica”. (p. 74).

El grupo de discusión focaliza su interés e intención en un tema específico: “realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de opiniones de sus miembros” (Martínez, 2004, p. 170); por lo tanto, los encuentros fueron contruidos a partir de situaciones planteadas por las investigadoras, las cuales permitan a los sujetos proyectar sus deseos, pensamientos, sentimientos, frustraciones, conflictos conscientes o inconscientes sobre las dinámicas de violencia escolar.

El principal objetivo al usar esta técnica es lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, a través de la dinámica consciente e inconsciente del discurso, logrando que paulatinamente cada miembro se involucre en el diálogo y comparta ideas, opiniones y experiencias a la vez que debate su punto de vista. Una de las tareas de las investigadoras es poder contrastar opiniones, entre las que tienen mayor o menor validez, la forma como se llega a consenso o batallas por la posesión de sentido. (Ver anexo 3)

4.1.3.4 Técnica de relatos de vida.

Está técnica ha sido seleccionada por su potencia para acceder a la forma como las personas crean y reflejan el mundo en el que viven; siendo esencial para la presente investigación escuchar la voz de los niños y niñas y sus relatos de vida relacionados con el colegio, con la forma como significan las formas de reconocimiento intersubjetivo y las vivencias de violencia escolar; siendo posible encontrar experiencias en las que los sujetos asimilan y a su vez producen la cultura escolar.

Esta decisión representa uno de los retos de la investigación, ya que se encontró poco material teórico que dé cuenta de la forma como se producen narrativas con niños; sin embargo, responde a nuestro interés por el sujeto infante, por escuchar su voz y conocer sus vivencias relacionadas con la violencia escolar.

La pregunta por cómo los sujetos son lo que han llegado a ser se responde contando sus relatos de vida, en los que se entretajan vivencias, acontecimientos y experiencias; siendo pertinente resaltar que también en ocasiones estos relatos no han sido efectivamente vividos, sino que en palabras de Gadamer (citado por Martínez, 2004) “han sido rellenos por deseos, fantasías, metáforas o ficciones” (p. 30); los cuales son complejos de identificar para las investigadoras, pero que también hacen parte de la identidad y el reconocimiento que se

construye en las relaciones intersubjetivas. Más allá de la verdad o falsedad que contenga el relato; como lo señala Ricoeur (citado por Martínez, 2004), en estos relatos las vivencias “siempre serán asimiladas de forma subjetiva, esto es, siempre pasarán por el tamiz de la ficción. (p. 45).

Cada encuentro con estudiantes tuvo un tiempo, no máximo a dos horas, en interacciones espontáneas y no solo conversaciones formales o bidireccionales; razón por la que se generaron ambientes lúdicos mediados por la cartografía corporal, el teatro, la fotografía, el cortometraje, la fotografía, recursos audiovisuales, entre otros. (Ver anexo 4).

4.1.3.5. Técnica de observación no participante

El uso de esta técnica surge de la necesidad de observar algunas prácticas que se dan en la escuela y poderlas interpretar desde la voz de un investigador que no participa, para “la cual se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado. El observador no participa en la vida social del grupo al que observa, sino que participa como observador” (Benguría S. *et al*, 2010, p. 32). El investigador-observador da cuenta de algunos elementos que pudieron afirmar lo dicho por los sujetos o, por el contrario, mostrar acciones que no habían sido expresadas en las anteriores técnicas.

La técnica de observación no participante consiste en un examen dirigido en el cual el investigador pretende ver cómo esas significaciones compartidas, que son discursivas, también son llevadas a la práctica. Con esto en mente, se diseñó una matriz que preparó el momento previo a la observación, identificando los observables que vinculan cada categoría. Para el momento de la observación se decidió tomar en cuenta dos descansos, tres clases y dos citas a acudientes por parte de Coordinación de Convivencia. (Ver anexo 5)

4.1.4. Dimensión de análisis

La dimensión de análisis de la presente investigación está compuesta por dos unidades: por un lado, la organización escolar, a través de la caracterización de la cultura, y por otro, las relaciones intersubjetivas de los actores escolares alrededor del sujeto infante. Es por esto que el grupo de técnicas descrito permite contar con una diversidad de narrativas que dan cuenta de la forma como los sujetos asimilan lo que está prescrito y cómo producen a su vez la cultura escolar a través de las relaciones intersubjetivas mediadas por el lenguaje, siendo esencial para la comprensión de las vivencias de violencia escolar y su influencia en la configuración del sujeto infante.

Estas dos unidades de análisis permiten llevar a cabo la interpretación y la analítica propias de los objetivos tres y cuatro de la presente investigación, luego de producir los datos empíricos necesarios en el trabajo de campo. Para el tercer objetivo, los textos producidos por los diferentes actores del ámbito escolar fueron interpretados a través de matrices hermenéuticas que organizan las narrativas de los sujetos acordes con los observables diseñados en el marco de las categorías del modelo de análisis y haciendo uso de estrategias de delimitación y determinación propuestas por Ruiz (2004) para el manejo de textos y metatextos como los relatos.

En un primer momento se diseñaron tres matices para cada actor: profesor, estudiante y padre de familia, respectivamente; las cuales se interpretaron reconociendo lo que Ruíz (2004) denomina dos tipos distintos de dimensiones del contexto: contexto cultural y contexto relacional. Por *contexto cultural* él se refiere a las “condiciones de vida, prácticas, hábitos, valores y costumbres que despliegan habitualmente los informantes [...] como expresión de sus concepciones y vivencias”; y por *contexto relacional* él hace alusión a los “actos significativos concretos en los que los informantes dan su testimonio” (p. 50). Ambos contextos hacen

referencia al sentido que dichos textos narrativos tienen para quien los produce, pero especialmente para quien los interpreta.

Estas matrices fueron interpretadas usando la estrategia de delimitación propuesta por Ruíz (2004); ya que se delimitó de forma *intensiva*, es decir, “integrando todos los elementos presentes en los relatos, los cuales se refieren a muchos elementos que tienen que ver con sus vivencias sobre diferentes temas” (p. 51); encontrando en cada sujeto relatos relacionados con varias categorías.

En un segundo momento se diseñó una matriz de contraste para cruzar las interpretaciones de las anteriores matrices, triangulando los diferentes actores investigados en el marco de las categorías, subcategorías y observables ya establecidos. Para ello se usó la estrategia de *determinación intertextual*, en la que “el sentido de un testimonio se establece con relación a otros testimonios” (Ruíz, 2004, p. 52). Así mismo se utilizaron métodos de *agregación* en el que las narrativas, aunque sean entregadas por sujetos distintos, se unifican en una sola categoría identificando coincidencias y resonancias cooperativas. A su vez, se emplearon métodos de *discriminación* en los que se organizan las narrativas en categorías diferentes para establecer aspectos de resonancia diferencial.

Tanto las matrices por sujeto, como las matrices de contraste, dieron lugar a interpretaciones por parte de las investigadoras, dotando de significado los datos empíricos producidos, los cuales serán presentados como hallazgos de la investigación. Seguidamente se inició el proceso de análisis y producción de la discusión propia del cuarto objetivo.

Para este objetivo se tomó como referente al filósofo contemporáneo Mauricio Beuchot Puente (2007), quien propone una hermenéutica analógica de los estudios narrativos con

aplicabilidad a la educación, con el fin de “superar los extremos en los que se debate la hermenéutica: *univocidad* (positivismos cientificistas que pretenden una interpretación clara y distinta de todo) y *equivocidad* (se renuncia a toda objetividad, se relativiza la interpretación, escepticismos y nihilismo)”. (p. 5).

Los extremos antes mencionados parecen condenar la hermenéutica a negar toda objetividad o a buscar una verdad del todo subjetiva; aunque no sea así, razón por la cual este autor propone una objetividad analógica que no es un “objetivismo ingenuo o cerrado, sino un objetivismo abierto, que sea coherente con esa diversidad de grados de adecuación y aproximación al texto” (Beuchot, 2007, p. 11). En este enfoque teórico es aceptado que los relatos producidos por los sujetos no son contruidos solo por sus propios intereses, sino que responden a un contexto cultural al que pertenecen, a lo que Gadamer llama tradición, como aquella asimilación del sujeto de la cultura en la que vive, que le permite no solo vivir en ella sino también modificarla de forma creativa.

Por lo tanto, el ejercicio analítico propio del objetivo cuatro, tiene presente lo que Beuchot denomina *iconicidad*, la cual plantea hallar la semejanza entre signo e idea, es decir, entre lo que significan los sujetos en su relatos y las ideas teóricas que permiten su comprensión. Para lo cual, se debe evitar caer en las exageraciones del univocismo, que en palabras de Beuchot (2007) es ciertamente ideal pero inalcanzable. Asimismo, se debe evitar el equivocismo como relativismo excesivo; con el fin de recoger “de manera equitativa o proporcional (analógica) las diferencias dentro de un margen de semejanzas [...] que predomine la diferencia sobre la identidad [...], pero sin perder nunca la posibilidad de algo común” (p. 17).

4.1.5. Población sujeto

El sujeto que fue investigado en este ejercicio interpretativo corresponde al sujeto infante, como aquel que vivencia la violencia escolar y de quién interesa comprender su configuración en medio de dichas vivencias; aunque se tuvieron presentes los relatos de padres de familia y profesores como aquellos que construyen relaciones intersubjetivas alrededor de él. Para la realización del trabajo de campo, se solicitaron los permisos necesarios a la rectora del colegio San Cayetano I.E.D, exponiendo los fines y propósitos de la investigación.

Seguidamente, en reunión con padres de familia de un curso de grado cuarto, se expusieron nuevamente los objetivos de la investigación; se aclaró el uso confidencial de la información, la necesidad de grabar en audio y video las sesiones, el canal de comunicación establecido para citar a cada encuentro dentro del colegio y se entregó el consentimiento informado (ver anexo 6) a 37 padres de familia y/o acudientes; de los cuales 15 aceptaron la participación de ellos y de sus hijos. De ahí que los grupos de discusión con padres de familia variaron en grupos de 6 y 8 personas durante los cuatro encuentros; mientras que el grupo de relatos de vida se mantuvo durante los cuatro encuentros con 6 niños y 4 niñas entre los 9 y 11 años de edad. Por otro lado, se practicaron entrevistas a la directiva docente, la coordinadora de convivencia, un profesor y una profesora, a quienes también se les hizo entrega del consentimiento informado.

5. Hallazgos

A continuación se presenta la interpretación de los datos empíricos producto del trabajo de campo, respondiendo al tercer objetivo planteado para la presente investigación.

5.1. Cultura Escolar del Colegio San Cayetano I.E.D

El colegio San Cayetano I.E.D. se encuentra ubicado en el Barrio Juan Rey de la localidad de San Cristóbal en la ciudad de Bogotá, en la Calle 74 A sur 17-49 Este; sin embargo, por los límites geográficos, pertenece a la localidad de Usme. Es una Institución oficial de carácter mixto que presta servicios educativos de básica primaria en la jornada de la tarde y de pre-escolar y básica secundaria en la jornada de la mañana; atendiendo en su totalidad a 1640 estudiantes. En la actualidad es uno de los colegios que ha iniciado el programa de jornada extendida a través del proyecto de centro de interés 40X40 y de formación técnica con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA.

El colegio ha funcionado desde el año 2001, aunque tiene el carácter de Institución Educativa Distrital desde el 4 de agosto del año 2015, fecha en la que se dio por terminada la concesión que tenía el Distrito con Colsubsidio para su manejo. Esto ocasionó un cambio en toda la planta docente lo cual incluyó una nueva rectora, coordinadores y la mayoría de profesores, los cuales fueron nombrados en propiedad por concurso de méritos; quedando algunos docentes de encargo mientras se posesionaban las demás vacantes, pero paulatinamente se completó el 90% de la planta docente, aunque en la actualidad todavía se cuenta con docentes provisionales.

Cuentan algunos padres de familia, y profesores que quedaron en provisionalidad, que el cambio fue dramático para la comunidad educativa. Al conocer la noticia muchos retiraron a sus

hijos, otros iniciaron plantones en el colegio para pedir que se quedará Colsubsidio y los estudiantes de bachillerato levantaron arengas y peticiones para que sus profesores se quedarán en la institución y poder terminar el grado once con ellos. A pesar de las explicaciones del rector encargado, la comunidad consideraba que esta concesión era lo mejor para sus hijos en comparación con los colegios Distritales de la zona y fue difícil despedir, sin previo aviso, a profesores provisionales o que trabajaron por varios años con Colsubsidio. Estos cambios generaron una resistencia y rechazo, en un primer momento, de padres de familia a profesores y directivos y una resistencia de parte de estudiantes a profesores.

Por otro lado, los documentos oficiales como el PEI, el Manual de Convivencia y algunos proyectos que se manejaban; además de ciertos materiales didácticos, fueron retirados por esta empresa, quedando el recuerdo del lema educativo en algunas paredes de la Institución: “Educación para el desarrollo humano a partir de la formación para el trabajo”, razón por la cual el colectivo de profesores decidió dar inicio a un nuevo camino de construcción de identidad, a través del Consejo Académico y Directivo como instancias del Gobierno Escolar con participación y decisión. Entre las decisiones que se tomaron se define el día 4 de agosto como cumpleaños del colegio, se inicia la construcción de PEI, Manual de Convivencia, Sistema de Evaluación Institucional SIE, enfoque y modelo pedagógico, uniforme, escudo, entre otros.

Sin embargo, debido a la experiencia de los profesores en el sector privado, el inicio en el cargo de coordinadores y directiva docente y el escaso conocimiento en el sector; este proceso de reestructuración ha sido más lento de lo esperado y en ocasiones ha generado resistencias que se evidencian en las reiteradas reuniones para llegar a consensos y avanzar en toma de decisiones, procurando la mayor participación; siendo pocos los avances en documentos escritos formales.

Además, ha sido un proceso complejo para ganar aceptación entre estudiantes y padres de familia, siendo un trabajo que da cuenta de transformaciones académicas como el cambio del Sistema de Evaluación SIE, el cual aumentó el número de estudiantes que perdieron en el año 2015; y de convivencia, con una mayor exigencia en el cumplimiento de acuerdos y normas.

Por otro lado, el grupo de Orientación Escolar, en el año 2016, realizó una encuesta a la comunidad educativa para conocer y definir algunas características socioeconómicas de las familias, siendo un primer paso hacia la caracterización del contexto de los estudiantes. Allí se encontró que la mayoría de las familias viven en los barrios de Juan Rey, Tihuaque, La Flora, Londres, Libertadores y Doña Liliana; con una estratificación social que corresponde al primer nivel. La tenencia de vivienda es en su mayoría casa propia y algunos en arriendo; las familias están conformadas por padres, hermanos, abuelos y algunos monoparentales. El estado civil de los padres es, en su mayoría, unión libre. Son escasas las familias que se definen en situación de desplazamiento. El nivel académico de los padres de familia corresponde a bachillerato incompleto, solo bachillerato y algunos cuentan con una formación técnica. Otro aspecto encontrado tiene que ver con la actividad económica de las familias que corresponde a trabajos informales o algunos formales devengando un salario mínimo y otros cuentan con ingresos de subsidios del gobierno o ayudas de fundaciones no gubernamentales.

Ahora bien, luego de reconocer este paso de concesión al Distrito, como factor importante en la construcción de identidad e historia Institucional, se presentará la nueva apuesta formativa, la cual se conoció de los relatos y significaciones de padres de familia, profesores y estudiantes con relación a su experiencia en el colegio, construyendo una interpretación de la forma como se produce la cultura escolar en el Colegio San Cayetano IED, a partir de lo que se ha denominado Programa Institucional y Mediación Pedagógica.

5.1.1. Programa institucional

Si tú respetas, tú eres autónomo para decidir cómo va a ser el trato hacia tus compañeros y de ahí se van derivando otros valores.

Profesora 2 (26 de abril de 2017)

En la construcción de horizonte institucional, la cual emerge de la participación de docentes y directivos docentes, los documentos describen la formación integral con miras a transformar la realidad social desde los proyectos de vida. Allí se define su PEI como una “Educación del ser para la transformación social desde la convivencia y la excelencia académica” con el lema “formando seres sensibles, críticos y competentes”; destacando como principios y valores la sensibilidad humana y la actitud crítica.

Sin embargo, en los relatos se pudo encontrar que los sujetos refieren otros valores como principales. Para los profesores, el respeto y la autonomía son los dos valores que orientan la apuesta formativa. Por un lado, el respeto se considera la base para construir comunidad y, por otro, la autonomía es una de las metas para alcanzar la regulación emocional y los logros académicos; razón por la cual en su accionar cotidiano dedican tiempo de la clase para recordar el respeto a sí mismo, a los demás y a la naturaleza como principio de toda norma de convivencia; y de igual forma resaltan la importancia del autocontrol en las relaciones con el otro.

Además, algunos profesores han desarrollado iniciativas que fortalecen dichos valores a través de dos programas: el de “*Vigías escolares*”, que son un grupo de estudiantes –dos por salón– quienes durante una semana dedican su tiempo de descanso para cuidar de sus compañeros y el de “*Animal Values*”, el cual tiene como propósito la formación en valores a través de talleres a estudiantes y capacitaciones a profesores, dedicando un tiempo de dos meses por cada valor a través de actividades lúdicas y académicas. Ambos resaltan el respeto y el

cuidado por el otro, la responsabilidad en el cuidado del medio ambiente y el empoderamiento de cada estudiante como sujeto capaz de ser autoridad y ejemplo para los demás en forma autónoma.

Por su parte, los padres de familia afirman que es necesaria la formación en valores y resaltan que el respeto es el principal, ya que es la base para mantener buenas relaciones y además puede ser el camino para conseguir buenos empleos en un futuro.

Por otro lado, los estudiantes asumen que el colegio es un lugar en el que prima el valor de compartir con el otro y ser respetuoso con compañeros y profesores; además afirman que es aburrido el tiempo que viven en sus casas, ya que no encuentran con quién hablar, reír y sentirse escuchados, como sí lo vivencian en la relación con sus profesores y compañeros; quedando en un segundo plano la formación académica. Esto se expresa en acciones cotidianas en las que se comparten onces, materiales, juegos y se ven expresiones de solidaridad y afecto entre pares; sin embargo, en espacios como el aula y el descanso se observan algunos comportamientos agresivos con el compañero, el uso de palabras o expresiones de irrespeto y la falta de autonomía para asumir normas y acuerdos de convivencia cuando el profesor no está presente; siendo una figura de autoridad que debe vigilar el comportamiento y recordar constantemente el decálogo de convivencia que dicta las normas y acuerdos.

De lo anterior es posible afirmar que para esta organización escolar el respeto y la autonomía son valores esenciales en la formación, a pesar de que sean otros los que se refieren en los documentos; pues los diferentes sujetos –padres de familia, estudiantes y profesores– coinciden en su pretensión formativa, aunque no se hayan dado encuentros previos en la construcción de estas significaciones. Lo anterior, deja en evidencia la necesidad de volver a definir los valores que están prescritos, con arreglo a la experiencia de quienes conforman la

comunidad educativa, incluyendo las expectativas que los actores educativos hacen sobre este aspecto del Programa Institucional.

Así mismo, se van configurando prácticas y rituales dentro de la organización escolar como actuaciones en las que los sujetos dan cuenta de la forma en la que vivencian dichos valores y principios. Como ritual esencial de la vida escolar, se pudo conocer la clase, dando cuenta de prácticas de estudiantes y profesores sobre la forma como viven y producen la cultura escolar.

El ritual de clase inicia cuando el profesor entra al salón y los estudiantes comienzan a organizar las mesas y sillas en filas de seis por seis; luego de unos minutos el profesor hace uso del pito o de gritos para llamar al orden y captar la atención de aquellos que no se han dispuesto para el saludo, el cual exige que los estudiantes se pongan de pie y digan en coro: “buenas tardes profesor, ¿cómo está?”; aunque en ocasiones el profesor no devuelva la pregunta, o algunos estudiantes no presten atención a la respuesta.

Luego de iniciada la clase se evidencia un esfuerzo por parte del profesor para mantener el silencio por más de 10 minutos y los llamados de atención se hacen más reiterativos con el paso de las horas, obligando a detenerse en contenidos académicos para dedicar tiempo a recordar las normas del salón, el respeto a quien está hablando, la escucha para seguir instrucciones, el cumplimiento de tareas y el compromiso con el trabajo de clase; ya que se ven algunos estudiantes de pie, comiendo, sin cuadernos o con objetos que no se necesitan en el momento. Todo lo anterior, obliga al profesor a usar algunas estrategias para mantener el orden de su aula, dando lugar a llamados de atención verbales en forma de grito o con frases que advierten las consecuencias de su comportamiento; solicitando el observador del alumno o la agenda escolar para documentar la situación por escrito y en algunos casos realizar citación a acudiente.

También se observó que en ocasiones el profesor tiene como estrategia advertir a los estudiantes que de no hacer silencio se comenzará a dictar y copiar en el cuaderno, lo cual da lugar a un contundente no por parte de los estudiantes, como si la escritura fuera una forma de castigo.

Llegado el descanso, los estudiantes salen corriendo del salón y en ocasiones empujan a sus compañeros por el afán de salir a compartir juegos y onces en un tiempo de treinta minutos. Se observa que algunos estudiantes portan sobre su uniforme un chaleco verde fluorescente que tiene el nombre del colegio y la frase de vigía escolar; están ubicados en canchas, parque, cafetería y pasillos; saludan al profesor que tenga vigilancia y se dedican a caminar, mientras observan que sus compañeros no arrojen basura al suelo, no transiten por pasillos de los que están en clase o juegan en rampas y baños; además alertan al profesor sobre cualquier accidente, conflicto o agresión entre estudiantes; siendo una práctica que refleja el servicio a la comunidad y la responsabilidad para asumir esta función.

También es común encontrar que algunos estudiantes no hacen caso a lo que advierte el vigía, quien debe llamar al profesor para solicitar apoyo; lo cual, según la Coordinadora de Convivencia, ha dado lugar a ciertos abusos de autoridad por parte de algunos vigías inician acciones agresivas cuando un compañero no respeta su autoridad. Al final del descanso los vigías orientan a los estudiantes al aula para evitar que se queden jugando y lleguen tarde a clases; nuevamente se presenta el ritual de inicio de clase, aunque también se evidencia que algunos estudiantes traen conflictos del descanso que el profesor debe priorizar y solucionar, dando lugar a las prácticas antes mencionadas.

Este ritual de la vida escolar da cuenta de las prácticas que a diario asumen los sujetos, las cuales no necesariamente responden a la apuesta formativa que se describe en los documentos institucionales o a lo que refieren los actores educativos; pero sí dan cuenta de la cultura escolar

que se construye y de la forma como es asumido el programa institucional. Los rituales del aula de clase, especialmente, dan cuenta de que expresiones carentes de respeto entre compañeros e incluso de profesores a estudiantes; y evidencian una falta de autonomía por parte de los estudiantes para asumir los acuerdos de convivencia, regular sus relaciones interpersonales y cumplir sus responsabilidades escolares sin la presencia y vigilancia permanente del profesor.

A pesar de ello, para profesores y estudiantes, el programa de vigías escolares podría contribuir a la apuesta formativa, ya que empodera a los estudiantes en el cuidado de su entorno, les otorga responsabilidad durante el tiempo de descanso y los convierte en líderes frente a sus compañeros; lo cual fortalece, a su vez, el autogobierno, ya que el profesor no es el único que recuerda las normas y cuida de la convivencia. Estas medidas fortalecen los valores de respeto por el otro y autonomía que se pretenden desde la voz de profesores y padres de familia y son programas reconocidos y valorados por los estudiantes.

Atendiendo a las prácticas y rituales antes descritos, desde Programa Institucional se incluyen los mecanismos de orden y regulación necesarios para la convivencia escolar, los cuales se establecen principalmente a través del Manual de Convivencia; siendo un documento que describe los protocolos, rutas de atención y conducto regular que se debe seguir en situaciones que afecten o pongan en riesgo los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes.

Uno de los apartados de este documento describe que para su construcción se contó con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, partiendo de su contexto y fomentando la autonomía; no obstante, los profesores reconocen que los planteamientos fueron hechos principalmente por el grupo de orientación y convivencia, con algunas reuniones de socialización y ajustes con profesores; pero no incluyeron la participación de padres de familia y

estudiantes en su diseño y socialización. La ausencia de participación hace que algunos sujetos de la organización escolar se sientan ajenos a este documento institucional. Más no deja de ser considerado el principal mecanismo de regulación, el cual es asumido por los sujetos de la organización escolar como aquel documento que regula las prácticas cotidianas con el fin de garantizar la convivencia.

Por su parte, los padres de familia refieren no tener un amplio conocimiento sobre el documento, pero afirman que su responsabilidad es formar a sus hijos en valores al interior del hogar, para que ellos asuman el respeto hacia el profesor y los compañeros al interior de la organización escolar. Los padres consideran que han cumplido con su deber cuando asisten a las reuniones que se convocan, dejan y recogen puntualmente a sus hijos y compran los útiles escolares básicos para que puedan asumir la responsabilidad académica.

Ante esto, los profesores advierten que algunos padres de familia no asumen su responsabilidad en la formación de los hijos, como lo describe el Manual de Convivencia y, por el contrario, se percibe un abandono cuando se presentan estudiantes que no traen útiles escolares, que llegan a clases sin desayunar, que no realizan tareas o padres que no responden a citaciones o notas enviadas por el profesor. En muchas ocasiones estas acciones no representan ninguna sanción, amonestación o trabajo pedagógico para los padres de familia.

Por su parte, los estudiantes reconocen este mecanismo y lo describen como un documento que pudo ser diseñado por la Secretaría de Educación, la Rectora o los profesores; el cual dice cómo se debe actuar y qué puede suceder si se infringe alguna norma de las que allí se encuentran; además reconocen otros mecanismos que regulan su comportamiento como el observador del estudiante, la agenda escolar y las citaciones. Estas últimas tienen como fin

registrar las situaciones en las que los estudiantes se comportan fuera de la norma y dar informe a los padres o acudientes responsables.

Ahora bien, los sujetos no solo reconocen la existencia de dichos mecanismos que regulan su participación y comportamiento en la vida escolar, sino que además asumen sistemas de significado, es decir, creencias compartidas sobre los roles que el padre de familia, el estudiante o el profesor debe asumir frente al mecanismo y la forma como debe seguir el Programa Institucional, obligando a los sujetos a comportarse de acuerdo a lo prescrito.

En este sentido, se encontró que los profesores describen algunas actuaciones de los estudiantes como desobedientes, manifiestan que infringen normas de las cuales no tienen conocimiento, actúan de forma distraída y le son indiferentes los llamados de atención, los gritos e incluso las advertencias con el observador o la citación. En esta misma perspectiva de los profesores, se afirma que los estudiantes no siguen instrucciones ni realizan tareas y requieren de una permanente supervisión para cumplir con sus obligaciones. En cuanto a las manifestaciones de violencia y agresividad, estas según la directiva docente, representan una búsqueda de reconocimiento y un deseo del estudiante de ubicarse en un contexto.

Esto indica que en el sistema de creencias del profesor existe una permanente preocupación por mantener el orden en el aula a través de medidas heterónomas, es decir, que están fuera del control del estudiante como son la vigilancia o el castigo por medio de mecanismos sancionatorios o disciplinarios; lo cual difiere de la apuesta que se tiene por formar sujetos autónomos, añadiendo que toda situación que afecte dicho orden es considerada como desobediencia y no como una oportunidad para construir con los estudiantes formas diferentes de autonomía.

5.1.2. Mediación pedagógica

Nuestra labor es académica [...] pero nos dimos cuenta, de que aquí no es de esa manera, que los niños venían con una cultura diferente, que quizás, lo más importante no era la academia [...] ese posicionamiento lo íbamos a lograr únicamente, a través del trabajo convivencia [...] nuevamente al trabajo afectivo.

Profesor 1 (30 de marzo de 2017)

La cultura escolar del colegio San Cayetano no solo está compuesta por aquello que se ha denominado Programa Institucional, describiendo principios, valores, prácticas, rituales y mecanismos de regulación; sino que además se configura desde la Mediación Pedagógica, como aquella que se da en la relación intersubjetiva profesor-estudiante principalmente; siendo una mediación dada desde el conocimiento, pero también desde el afecto, a partir de la cual se construyen conceptos del otro, se reconocen habilidades y se experimentan acciones de reconocimiento o de rechazo, las cuales a su vez configuran una imagen de sí mismo como estudiante y como profesor. Estas mediaciones pedagógicas son también asuntos culturales, ya que, al igual que el Programa Institucional, construyen de forma particular la cultura escolar a partir de significaciones y prácticas compartidas en las que se mezclan las pretensiones formativas que los sujetos han descrito en los documentos institucionales con la forma en la que el estudiante y el profesor asumen dicha apuesta formativa en la cotidianidad de la vida escolar.

En este sentido, los documentos institucionales apuestan por la formación de estudiantes sensibles, críticos, competentes, productivos en la sociedad y transformadores de la realidad; resaltando habilidades sociales y de convivencia como la base para constituirse como sujetos de derechos y deberes, con capacidades ciudadanas para resolver conflictos, comunicarse asertivamente, tomar decisiones, cuidar de sí mismo y del entorno. Esos documentos definen al profesor como un sujeto recursivo, capaz de trabajar en equipo, colaborador, comprometido, responsable de su actualización pedagógica y del cumplimiento de sus deberes. A pesar de ello,

se encontraron otros conceptos de estudiante y de profesor en las discusiones con los sujetos pedagógicos, las cuales son importantes resaltar para comprender la forma en la que se construye la mediación pedagógica.

En lo que se refiere a los profesores, ellos han construido un concepto sobre sus estudiantes y los describen como sujetos que carecen de afecto debido al maltrato intrafamiliar y al abandono en sus hogares. Esto se manifiesta en acciones destructivas y agresivas y en la falta de control emocional en la cotidianidad escolar. Los docentes coinciden en afirmar que se percibe una desconfianza del estudiante hacia la educación como garante de proyectos de vida que lleven a un empleo digno, ascenso social, oportunidades académicas y mejor calidad de vida; lo cual, según los profesores se debe a la escasa cultura académica de los padres, quienes no han conseguido alguno o ninguno de los factores antes mencionados, a pesar de que algunos de ellos han sido formados en esta misma organización escolar. Se transmite, por tanto, una desconfianza que crece con los años escolares. Así el estudiante parece perder sentido a lo que hace en el colegio y construye proyectos de vida con pocas expectativas y corren el riesgo de reproducir estilos de vida propios del contexto, como las pandillas, la drogadicción, el embarazo en niñas y adolescentes, el empleo informal, y la formación técnica como máxima posibilidad académica.

Igualmente, se encontró una baja valoración por parte de profesores y padres de familia sobre las habilidades de sus hijos, al considerar que la receptividad para recibir consejos, la apertura al cambio y el ser juiciosos y respetuosos son habilidades. Desde esta perspectiva se desconocen las prácticas artísticas, corporales y deportivas en las que se destacan los estudiantes y merecen ser valoradas y exploradas por profesores y familiares. Es importante recalcar que son los propios estudiantes quienes encontrarán un futuro de acuerdo no solo a las habilidades que

consideren, sino también a las oportunidades a las que puedan acceder. Los profesores también manifiestan que los padres de familia limitan el futuro de sus hijos a una formación técnica, a conseguir un empleo y ven en la escuela ese paso obligatorio y mínimo que deben garantizar a sus hijos; limitando sus metas y proyectos de vida.

En cuanto a los estudiantes, ellos mismos se describen como sujetos con defectos y cualidades, reconocen que en ocasiones actúan de forma no adecuada siendo necesario que el profesor los corrija y manifiestan deseos de estudiar carreras profesionales en la universidad, ayudar a sus familias y destacarse en algún deporte; se consideran buenos para algunas materias y afirman que otras no son de su gusto o que son malos en ellas; argumentando que la profesora se los ha dicho o lo saben por las notas que tienen.

Por su parte, los padres de familia y los estudiantes también han construido un concepto sobre el profesor y lo definen como aquel sujeto portador de autoridad y de conocimiento; autoridad que justifica el grito y el regaño como acciones correctivas y conocedor de lo que otros no saben, capaz de aconsejar y enseñar cómo se deben hacer las cosas. Por tales motivos, es importante para los padres escuchar lo que tienen qué decir los profesores sobre sus hijos y desean que éste reconozca valores, habilidades y cualidades en los estudiantes como recuerdan que lo hizo algún profesor en la infancia; aunque advierten que el profesor no debe caer en extremos al ser muy autoritario o permisivo, ya que puede ocasionar un sabotaje hacia él o, por el contrario, una desmotivación a la participación, y agregan que prefieren profesores jóvenes, ya que los de avanzada edad son, según sus palabras, gruñones y poco comprensivos.

Para los estudiantes, el profesor es aquel que posee la autoridad y el conocimiento; pero a su vez lo describen como un sujeto amable, cariñoso, preocupado por las condiciones especiales de cada uno y afirman que es especial y lo quieren porque los escucha, los hace reír, les permite

conversar, los orienta; aunque en ocasiones puede llegar a estresarse o molestarse por las acciones del grupo o de algún estudiante en particular, siendo factores que resaltan y admiran; ya que ellos mismos manifiestan que no cuentan con este acompañamiento en sus hogares.

Frente a esto, los profesores han construido una imagen sobre sí mismos y consideran que al ser parte de esta organización escolar han confrontado su saber o disciplina con la cultura propia de la comunidad; ya que a pesar de contar con experiencia en el sector privado, han debido posicionarse desde el componente afectivo, priorizando la convivencia y la formación en valores. Además, ellos manifiestan que las limitaciones en cuanto a recursos y gestión les exigen transformar su práctica y reaprender del contexto, encontrando formas distintas de llegar a los estudiantes y transmitir tanto un saber cómo aprendizajes para la vida; aunque reconocen que en la cotidianidad de la vida escolar caen en autoritarismos y conductas tradicionales en el afán por mantener el orden de la clase y no perder la autoridad sobre sus estudiantes.

A partir de lo anterior, se resalta que la mediación pedagógica no está dada solo por el conocimiento y la enseñanza de aprendizajes en una área del saber o disciplina, sino que, incluso, está atravesada por el afecto como el puente que deben cruzar los profesores para acercarse y reconocer el contexto y la vida de sus estudiantes. Este es no solo un paso para alcanzar logros académicos, sino también una forma de construir las relaciones intersubjetivas. Esta postura no es coherente con la apuesta formativa cuando se describe la educación desde el ser y la formación de sujetos sensibles para la transformación social desde la convivencia. Los profesores añaden que un niño que se siente querido es distinto, es más seguro y está más motivado, por lo que se observan manifestaciones de afecto como el abrazo, el buen saludo, la pregunta por el estado de ánimo o por situaciones familiares, así como las conversaciones

durante el descanso entre profesores y estudiantes; además de los programas pedagógicos de “Animal Values” y “Vigías Escolares” que le apuestan a la convivencia.

Los profesores, al reconocer que su mediación es tanto desde el conocimiento como desde el afecto, afirman que deben propender por la formación de un ciudadano productivo en términos de pensamiento y de creatividad y no solo de la producción en la realización de tareas; igualmente admiten que deben partir de las experiencias de los estudiantes para construir narrativas que les permitan comprender y transformar su realidad y de forma solidaria la de los sujetos de su comunidad.

A pesar de todo lo anterior, se encontraron algunas experiencias de rechazo que se manifiestan de profesores a estudiantes, ya que los primeros reconocen que en la cotidianidad de su labor se enfrentan a la presión de enseñar una serie de contenidos en un tiempo determinado a un grupo numeroso de estudiantes por aula; olvidando que se encuentran frente a un sujeto que siente y desconociendo las condiciones o situaciones en las que llega el estudiante al aula de clase. Lo docentes manifiestan igualmente la complejidad de su labor al encontrar grupos heterogéneos, es decir, con niveles mínimos de aprendizaje diversos, como por ejemplo niños en grado tercero que aún no leen ni escriben; obligando al profesor a continuar sus procesos con quienes sí cumplen las exigencias y dejando de lado a los demás.

En este aspecto, el profesor siente que ha rechazado algunos estudiantes por no alcanzar las metas de aprendizaje propuestas, aunque advierte que, debido a las circunstancias antes mencionadas, debe avanzar en su planeación con los demás y dejar a la suerte del Sistema de Evaluación Institucional (S.I.E), de la orientadora escolar o de los mismos padres de familia, el futuro escolar de los estudiantes, quienes generalmente reinician el año escolar hasta perder el cupo en el colegio o son promovidos con las mismas dificultades por superar el porcentaje

permitido de pérdida. Asimismo los educadores advierten que muchos de estos estudiantes que no alcanzan las metas de aprendizaje se caracterizan por estar desinteresados por el estudio, no tener hábitos, ser desordenados, e irresponsables con sus deberes; que además tienden a auto limitarse, ya sea por pereza o por falta de motivación y añaden que, generalmente, hacen parte del grupo de los más indisciplinados y a su vez algunos tienen dificultades de convivencia siendo violentos con sus pares.

Por su parte, los estudiantes manifiestan formas en las que han experimentado este rechazo, cuando el profesor los grita o los etiqueta de acuerdo a sus comportamientos delante de sus compañeros, los excluye de algunas actividades o perciben un trato diferente frente a otros; aunque algunos afirman que han tenido el deseo de decirle a su profesor que no los grite, pero han decidido mantenerse en silencio por miedo a las consecuencias que puedan recibir al cuestionar la autoridad.

Al mismo tiempo, los profesores también expresan un rechazo frente a los comportamientos de algunos padres de familia por no contribuir a la formación de sus hijos. Ellos afirman que no existe una cultura académica en las familias, que los hogares carecen de hábitos, que además de ser familias disfuncionales se evidencia el abandono hacia los hijos y se percibe que los padres asumen su deber de llevarlos al colegio como máxima responsabilidad. Esto se observa en las citaciones a acudientes cuando el padre de familia golpea a su hijo o lo grita, le reclama por el tiempo de trabajo perdido y le cuestiona que nada le hace falta; ya que tiene la vivienda, el vestuario y la alimentación. Todas estas son manifestaciones de rechazo entre los sujetos, dadas en la mediación pedagógica que se construye en las relaciones intersubjetivas.

Ahora bien, luego de reconocer el programa institucional y la mediación pedagógica como partes constitutivas de la cultura escolar de la I.E.D. San Cayetano, se presentarán los resultados obtenidos en el ejercicio hermenéutico que se propuso en el tercer objetivo; interpretando las significaciones que producen padres de familia, estudiantes y profesores, acerca de sus vivencias de violencia escolar; resaltando que los relatos de los diferentes sujetos no se limitan a la vida escolar, sino que evidencian la forma en la que la vida familiar y barrial atraviesa las experiencias que se viven al interior del colegio y dan cuenta de formas de reconocimiento intersubjetivo.

En consecuencia, se presentan a continuación los hallazgos con relación a la violencia escolar, dando cuenta de las acciones destructivas que se manifiestan, los comportamientos y actitudes para asumir dichas acciones y los mecanismos institucionales dispuestos para ello; además se muestran las circunstancias estructurales y culturales que condiciona la existencia de las familias de los estudiantes que pertenecen a esta organización escolar y sus necesidades o carencias manifiestas. Para luego presentar todas aquellas formas de reconocimiento que se dan en las relaciones intersubjetivas que mantiene el estudiante; como formas contrarias a las vivencias de violencia escolar.

5. 2. Violencia escolar en sus manifestaciones visibles

La manera de ellos de sentirse reconocidos, ubicados; sí es a través de la violencia, del golpe, de tratar de ubicarse a la fuerza en el lugar que ellos quieren estar.

Profesora 3 (6 de abril de 2017)

En la cotidianidad de la vida escolar se observan manifestaciones agresivas o destructivas contra las personas, los bienes o la naturaleza como acciones que afectan negativamente a los sujetos de la comunidad y han sido contempladas en el Manual de Convivencia mediante la definición

de términos como agresiones, matoneo, *bullying*, *ciberbullying*, acoso escolar y hostigamiento; todas ellas vulneran los derechos de los niños y niñas y afectan el clima escolar así como el ambiente de aprendizaje. Según los profesores hace dos años, cuando se cambió la planta docente, las acciones destructivas y agresivas se manifestaban con bastante regularidad; los espacios del colegio permanecían con desechos de comida, los niveles de ruido eran más elevados y se presentaban agresiones contra profesores y entre pares; aunque en la actualidad esto ha disminuido debido al trabajo de los profesores y los programas antes mencionados. Para los estudiantes la vida escolar se encuentra atravesada por experiencias tanto destructivas como constructivas, solidarias como egoístas, pacíficas como violentas; capaces de convivir simultáneamente en cualquier espacio de la Institución. Se describen relatos de ofensas verbales, empujones, burlas o niños caminando solos durante el descanso; se encuentran canecas rotas, puertas de baños sin pasador, mesas y sillas rayadas, casilleros rotos por el intento de abrirlos; así mismo, dentro del aula de clase se presentan golpes, burlas, robo de útiles escolares; tonos de voz alto entre compañeros, tratos poco amables, ausencia de frases de cortesía; todas estas acciones son reconocidas e incluso reproducidas por el grupo de estudiantes en la convivencia.

5.3. Formas como los sujetos asumen la violencia escolar

De alguna manera el estudiante y yo somos entes jurídicos [...] estamos inmersos en un sistema [...] de deberes, entonces yo tengo el deber de hacer cumplir una reglamentación [...] me obliga a mantener la regularidad, en mantener una cierta disciplina dentro del aula [...] me han dotado de un aparato jurídico, que se llama manual de convivencia y que yo tengo que ejecutar de alguna manera para normalizar; entre comillas, las actuaciones de los seres humanos que están a mi cargo.

Profesor 1 (30 de marzo de 2017)

Frente a dichas acciones agresivas o destructivas, los sujetos asumen comportamientos y actitudes que son reguladas por el Manual de Convivencia que define el debido proceso al que

todo estudiante tiene derecho, las instancias del conducto regular y los protocolos de atención cuando se han vulnerado los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes.

Los profesores, por su parte, asumen diferentes actitudes frente a las acciones descritas y otras relacionadas con el acato a la norma y la autoridad. En un primer momento el docente insta a la reflexión sobre los actos cometidos, exigen reconocimiento de la falta y de ser posible ofrecen disculpas al sujeto agredido; sin embargo, también manifiestan que en ocasiones se hace uso del observador del alumno sin previo diálogo con el estudiante, se documenta la situación y se sigue el protocolo o citan al acudiente para que realice las acciones formativas y correctivas pertinentes.

Los educadores también reconocen que existe una angustia y deseo por evitar los conflictos y mantener el orden en el aula, lo que se observa en un comportamiento en ocasiones desinteresado que ignora las quejas de los estudiantes, demostrando irritación y disgusto cuando deben dedicar tiempo de la clase, especialmente después del descanso, para resolver conflictos entre pares.

En cuanto a los estudiantes, ellos consideran que dichas acciones destructivas y agresivas son negativas, relatan experiencias en las que un compañero los ha agredido o ha destruido algo que les pertenecía, manifiestan que el otro sujeto es quien ha causado todo el conflicto y no asumen ninguna responsabilidad; sólo en algunos casos el estudiante reconoce que devuelve las agresiones, aunque en el fondo sienta que no es lo correcto y se sienta mal con su accionar, pero considera que así debe ser para ganar el respeto de los demás.

Desde la oficina de Convivencia la Coordinadora asume un comportamiento especial desde su rol y atiende los casos que el profesor le remita, siempre y cuando se haya realizado el debido proceso, es decir, si el profesor ya ha dialogado con el estudiante, ha documentado la conducta

en el observador y ha tenido encuentros con los acudientes. En la citación con los padres de familia la Coordinadora hace lectura de las situaciones descritas en el observador, escucha al estudiante y plantea un trabajo pedagógico para realizar en casa o un compromiso escrito y, de no contar con el previo proceso por parte del profesor, detiene y devuelve el caso por no cumplir con el protocolo.

5.4. Formas institucionales de atender la violencia escolar

Se maneja lo que se denomina el debido proceso [...] se realiza un diálogo con las dos partes, o sea, padre de familia y estudiante, se indaga cual es la situación [...] se sugieren unas estrategias.

Profesora 4 (1 de junio de 2017)

Estos comportamientos que asumen los sujetos de la organización escolar responden a su vez a una serie de mecanismos o protocolos que se han creado desde la Ley 1620 de 2013 para la convivencia y el artículo 29 de la Constitución Nacional con relación a la defensa (defensa de qué); los cuales describen el derecho que tiene todo estudiante al debido proceso, a agotar las instancias del conducto regular, a rendir sus descargos de lo ocurrido, a ser citado con su acudiente, a presentar pruebas a su favor, a controvertir las pruebas aportadas por otros, derecho a presentar recurso de apelación o reposición, a no ser sancionado si no ha sido escuchado o si la falta no está consignada en el Manual de Convivencia; además, es deber de la Institución Educativa activar la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar en casos en los que se sospeche de abuso a los derechos humanos sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes.

Lo anterior es asumido de forma minuciosa por la Coordinadora de Convivencia, quien describe con detalle el conducto regular que se debe agotar: consignar todo en el Observador, citar al acudiente, diseñar estrategias pedagógicas y formativas con la familia y el estudiante;

acto seguido el profesor puede remitir a Coordinación para crear nuevas estrategias y asumir otros compromisos, que se revisan semanalmente; en caso de no ser cumplidos y reiterarse la falta puede llevar a una sanción por días, con trabajo para la casa y, finalmente, se puede remitir el caso a Comité de Convivencia para definir la permanencia del estudiante; recomendando cambio de ambiente escolar por adaptación y respetando el derecho a la educación.

No obstante, la Coordinadora reconoce que no existen otros mecanismos para mitigar o prevenir las acciones agresivas o destructivas, ya que sólo están descritos los protocolos de atención y muy pocas veces se dialoga con el acudiente y el estudiante agredido para reparar los daños causados; únicamente se está iniciando la implementación de actas de reconciliación en las que las partes implicadas asumen responsabilidades con el otro.

Por su parte, los estudiantes de igual forma reconocen estos mecanismos y afirman que el profesor debe citar al acudiente del estudiante que ha cometido la falta; aunque coinciden en manifestar que estos protocolos no solucionan los conflictos, los estudiantes siguen actuando de la misma forma y las acciones destructivas y agresivas siguen sucediendo; siendo necesario para algunos estudiantes acudir a la expulsión; ya que de otra forma el estudiante continúa incumpliendo las normas y acuerdos de convivencia y, como ellos añaden, ya saben que generalmente no sucede nada después de firmar el observador.

En cuanto a los profesores, afirman que estos mecanismos son necesarios para regular el comportamiento de los estudiantes y reconocen la importancia de documentar todas las faltas que cometa el estudiante en contra de la Convivencia, resaltan que todos los profesores deben documentar las situaciones en el observador con el fin de poder remitir el caso a Comité de Convivencia, luego de agotar todas las instancias; de lo contrario, la no documentación puede detener el proceso y hacer que el estudiante no reciba ninguna sanción ni asuma consecuencia

alguna de sus actos. Esto permite concluir que tan solo las acciones de corrección se remiten a un protocolo que se debe seguir con el fin de conseguir una sanción y no de transformar una acción y contribuir a la formación o atención adecuada de la violencia escolar.

5.5. La Violencia escolar también tiene lugar en la familia y en el barrio

Que el papá le pegara a la mamá, que no llegará, que llegará tomado, que unos con zapatos y otros no [...] era triste que todos mis sobrinos estrenando y mis niños se venían con los uniformes que mis sobrinos dejaban.

Madre de familia 3 (28 de abril de 2017)

Las experiencias que relataron los sujetos, con relación a las dinámicas de violencia escolar, involucraban situaciones familiares y sociales que permitieron reconocer una serie de circunstancias que condicionan la realización de los sujetos y dan lugar a necesidades de diversa índole, las cuales a su vez producen o reproducen vivencias de violencia; siendo importante su interpretación en la comprensión del problema.

Se encontró que los padres de familia reconocen que algunas experiencias de vida han condicionado su realización y la de sus hijos, se describen relatos con relación a la separación de padres, lo que da lugar, en ocasiones, a la separación de los hijos; también hay escasas posibilidades económicas, lo que obliga a las familias a vivir en arriendo, a comprar lotes en zonas periféricas de la ciudad o a vivir con los suegros. Asimismo hay mujeres sin estudio, sin trabajo y sometidas a maltrato físico, psicológico y verbal por sus parejas; abuelos criando nietos, hermanos mayores a cargo de sus hermanos y madres cabeza de familia, aunque conviviendo con otras parejas; familiares con problemas de alcohol o drogadicción, entre otros.

Algunos padres de familia reconocen que no terminaron el colegio, otros solo tienen el título de bachiller y algunos alcanzaron una formación en programas técnicos, pero no ejercen; eso da lugar a una generalidad de empleos informales como: carpintería, ornamentación,

construcción, casas de familia, servicios generales, estética y venta ambulante; lo cual, según ellos, ha limitado la calidad de vida de sus hijos.

Las abuelas, quienes han sido madres también de sus nietos, relatan con lágrimas experiencias de rechazo y maltrato; cuentan que las acciones correctivas van desde el grito, hasta los golpes con chapa, correa de cuero, ortiga e incluso, una madre reconoce que encerraba y encadenaba a su hijo de la cama para evitar que saliera a la calle. Una abuela relata la forma como perdió a su hijo de 17 años a causa de las drogas y las pandillas; otra dice que su nuera intentó abortar a su nieto; otro más narra que el padre de su nieta tiene 10 hijos más en el barrio y actualmente se encuentra en la cárcel por homicidio. Un relato más cuenta como una familia de 9 personas ha tenido que vivir en una habitación, compartiendo la cocina y viendo otras personas comer delante de sus hijos, tener que repartir el alimento y el vestuario entre 7 hijos o darle a unos y no a otros.

Los sujetos no sólo manifestaron la situación en la que se encuentran, también expresaron algunas necesidades y aspiraciones, reconociendo que en el barrio se presentan algunos factores de riesgo para sus hijos que desearían poder evitar, por ejemplo, las pandillas, la drogadicción y la delincuencia. Aquellos padres de familia que no terminaron sus estudios, especialmente las mujeres, desean acceder a programas técnicos y conseguir un trabajo que les permita salir del hogar, tener sus propios ingresos y dejar de depender económica y emocionalmente de sus parejas.

Muchos afirman que tienen necesidades económicas que los obligan a buscar ayudas en comedores comunitarios, iglesias y fundaciones; que el dinero solo alcanza para suplir las necesidades básicas de alimentación, vestuario y vivienda; aunque muchas veces es escasa la comida y la ropa también es regalada por familiares, vecinos o instituciones; además,

manifiestan que en el barrio el acceso a médicos, hospitales, transporte público y otros servicios es escaso; sin mencionar el acceso a bibliotecas, parques o espacios culturales.

Por su parte, los estudiantes coinciden en narrar las mismas experiencias de vida que han manifestado sus padres. Ellos describen situaciones de violencia intrafamiliar, violencia de género, separación de los padres, abandono, infidelidad; relatan que deben esconderse cuando su padre golpea a su madre y algunos manifiestan que se han enfrentado a él; algunos cuentan cómo su padre los abandonó y dejó a su madre por otro mujer, o porque ésta no le dio un hijo varón.

Uno de los relatos más estremecedores da cuenta de dos hermanas que fueron abandonadas por su madre, quien un día dejó de recogerlas en el colegio y fueron llevadas al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), donde días después una vecina decide hacerse cargo de ellas. La vecina decide separar a las hermanas por factores económicos y en la actualidad solo pueden verse en vacaciones. Ante estas experiencias, los niños y niñas manifiestan tristeza, algunos afirman que sienten el desprecio de sus padres, que extrañan su presencia y que desearían que los quisieran y cuidaran; anhelan encontrarse con sus hermanos o tener a sus padres juntos; vivir en un barrio sin pandillas, sin drogadicción y sin delincuencia; desean salir a jugar sin miedo a ser maltratados o abusados.

Algunas de estas situaciones y experiencias son conocidas por los profesores, quienes afirman que es evidente la necesidad de afecto, la falta de acompañamiento de las familias en la vida escolar de los hijos; reconocen que los estudiantes han sido invisibilizados por sus padres en un primer momento, pero también por la sociedad que los desconoce como sujetos políticos, productivos y diversos. Los estudiantes carecen de toda participación en la construcción de comunidad, tienen una realización social y económica restringida, tanto por las posibilidades de sus padres como por las oportunidades que el medio les brinda.

5.6. Y detrás del telón de violencia...

Si usted ve que un niño necesita, tiene que compartir. Porque eso es lo primordial: compartir.

Padre de familia 3 (28 de mayo de 2017)

En contraste con las narraciones anteriores, en los hallazgos se resalta que las circunstancias que condicionan la realización de los sujetos, las necesidades que los apremian y las acciones destructivas o agresivas; están acompañadas de experiencias de amor, de relatos que cuentan el valor social y el respeto por el otro, situaciones que demuestran acciones solidarias en medio de vivencias de violencia, narraciones que tienen un gran significado en la vida de los padres de familia, de los estudiantes y de los profesores, como aquellas que permiten construir relaciones intersubjetivas basadas en el afecto, en el reconocimiento del otro y en la apuesta por construir comunidad a partir de la ayuda desinteresada.

El amor es expresado en la cotidianidad y convive entre los sujetos en medio de las vivencias de violencia; las madres narran la forma en la que demuestran el amor a sus hijos, dedicando grandes esfuerzos y sacrificios para que tengan un techo, una comida y un vestuario, además de los elementos básicos para ir a estudiar. Las abuelas expresan que están dispuestas a dedicar todo el tiempo necesario a cuidar y formar a sus nietos mientras sus hijos trabajan, reconocen que pueden consentirlos en exceso, pero también afirman que tienen la experiencia para saber qué errores no volver a cometer en la crianza.

Los padres de familia reconocen que tienen la obligación de trabajar para mantener a su familia, que deben cuidar a sus hijos y alejarlos de los peligros del barrio; anhelan no repetir las historias de abandono y maltrato que vivieron en su infancia y desean un mejor futuro para sus hijos; reconocen que el diálogo, el amor, la confianza y la escucha son factores esenciales para

ser buenos padres y expresan que el abrazo, el saludo diario y la formación en valores son parte del amor que todos los días algunos demuestran.

Algunos estudiantes reconocen en su vida personas que los quieren, que les demuestran amor y afecto y afirman que se sienten felices y amados cuando comparten una paseo familiar, cuando el padre de familia cocina para todos y llena de detalles a la madre; muchos expresan alegría y agradecimiento por aquel familiar que los ayuda diariamente con las tareas e incluso algunos recuerdan con claridad una persona diferente al profesor, que les enseñó a leer y escribir al interior del hogar. Los niños y niñas también expresan constante agradecimiento por la comida que reciben a diario, por tener una casa y por asistir al colegio; destacando los lazos afectivos que construyen.

Los padres de familia expresan un interés por construir un marco de moralidad que evite la reproducción de las pandillas, el robo, los embarazos en adolescentes, el consumo de sustancias psicoactivas como situaciones que están al alcance de sus hijos a diario. Por lo tanto, manifiestan deseos de proteger a su hijo creando lazos de colaboración y diálogo con los vecinos para que se cuiden mutuamente, incluso se expresa la disposición de compartir cosas materiales a otros niños que lo necesiten mucho más; además anhelan ver a sus hijos en buenos empleos, con algún estudio técnico o universitario y una mejor calidad de vida.

En la mediación pedagógica entre el profesor y el estudiante se resaltan experiencias de reconocimiento en las que el profesor manifiesta el deseo de formar estudiantes cognoscentes, investigadores, amantes de la lectura, buenos ciudadanos, críticos de su entorno, soñadores y con sentido de vida. Ellos expresan preocupación por conocer las historias de vida que atraviesan a cada estudiante, resaltan que deben ser valoradas en su particularidad y reconocen que el afecto

es la mayor necesidad que expresan sus estudiantes en la cotidianidad; siendo su labor no solo académica sino afectiva.

En la cotidianidad de la vida escolar se observan padres preocupados por la forma como algún compañero trata a su hijo, dedicando tiempo de trabajo para indagar con profesores y directivos posibles situaciones de maltrato entre pares. Durante el descanso se encuentran expresiones de solidaridad cuando algún compañero no trae onces y los demás deciden compartir de lo que tienen. También manifiestan la solidaridad cuando la cancha de microfútbol está ocupada y otros quieren jugar, así que llegan a acuerdos, turnos y estrategias de juego para que todos puedan compartir el mismo espacio.

Los profesores, por su parte, reconocen la necesidad de construir lazos afectivos y respetuosos entre los estudiantes, lo que se expresa en los proyectos que han diseñado, los cuales surgen de iniciativas personales o grupales y que requieren de tiempo y trabajo extra. Estos proyectos no representan una obligación para los profesores, muchas veces los recursos son limitados y los espacios de diálogo se hacen difíciles en medio de las demás responsabilidades; pero el deseo de transformar prácticas de su comunidad es la fuerza que los impulsa para adelantar actividades que salen del aula y de la disciplina académica que enseñan.

Se puede afirmar que estas expresiones de afecto y solidaridad son una muestra del deseo de los sujetos por reconocer al otro. Tanto padres de familia como profesores y estudiantes son capaces de dar amor, respeto y ayuda a los otros; cada uno desde su rol tiene el deseo de compartir, de transformar, de actuar de forma diferente pese a las circunstancias o necesidades; en cada uno está la posibilidad de compartir vivencias de paz.

6. Discusión

Atendiendo al modelo de análisis expuesto en el marco conceptual del presente informe, se muestra a continuación las formas como las vivencias de violencia escolar influyen en la configuración del sujeto infante; reconociendo los hallazgos producto del trabajo de campo con la población sujeto, los cuales fueron analizados hermenéuticamente y que aquí se confrontan con los antecedentes investigativos y los referentes conceptuales definidos en la investigación.

Es importante reconocer el aporte de los antecedentes al planteamiento de la presente discusión, dando cuenta de dos perspectivas desde las cuales ha sido estudiada la violencia escolar, en las que se instalan la gran mayoría de las pesquisas, a saber una de tendencia comprensiva y una explicativa. Desde la primera tendencia se obtiene la información a partir de cuestionarios de auto diligenciamiento que permiten demostrar porcentajes sobre el número de estudiantes que han experimentado acciones violentas, sus manifestaciones, frecuencia y prevalencia; como la parte visible de la violencia escolar; las cuales son expresadas a través de datos estadísticos que terminan por establecer una naturaleza violenta en los sujetos a causa de factores ambientales, biológicos o madurativos y, por tanto, requieren de intervenciones psicosociales para enseñar formas de autocontrol emocional.

Comparativamente, la segunda tendencia, de tipo comprensivo, define la violencia escolar a partir de la relación compleja de factores no solo individuales sino sociales, culturales y familiares; y propone el uso de métodos etnográficos y hermenéuticos para indagar tanto prácticas como discursos de los sujetos; cuestionando la forma como los actores educativos asumen la violencia escolar, ya que pueden caer en lo que Carias (2011) define como una normalización de prácticas violentas por parte de profesores y estudiantes.

Desde esta tendencia se indagan representaciones, creencias y significados de los actores con relación a la violencia escolar desde la voz de los sujetos y observando prácticas cotidianas con el fin de comprender todo lo que puede estar detrás de un comportamiento violento; reconociendo que la violencia en la escuela es un fenómeno que despierta alarma social porque “está oculta y es difícil de identificar, diagnosticar y eliminar; y porque se da en un momento de la vida y en un lugar —institución educativa— en el que el aprendizaje es fundamental para la vida adulta”. (Contreras, 2015, p. 17).

En consecuencia, es debido recordar que la presente investigación se instaló en la tendencia de tipo comprensivo, aunque realiza una apuesta diferencial al abordar la violencia escolar desde las vivencias del sujeto infante y sus adultos cuidadores; indagando las formas como estas influyen en la configuración del sujeto infante.

De ahí que se plantea al sujeto infante desde su singularidad y se configura a partir de relaciones intersubjetivas que construye con otros; las cuales son vividas en un primer momento en el mundo familiar, pero que luego se extienden a otras relaciones en mundos circundantes extraños y posibles, que para el caso de este estudio se remiten al mundo circundante de la escuela; en el que se construye especialmente la relación profesor-estudiante.

También se resalta que, tanto en el mundo familiar como en el mundo circundante de la escuela, se producen tres formas de reconocimiento que posibilitan una auto-realización positiva del sujeto infante; aunque es posible, a su vez, que se experimenten formas de menosprecio que pueden corresponder con tipos de violencia que lesionan su configuración como sujeto.

Así mismo, se presenta a la escuela no solo como recorte espacio temporal en el que se configuran de forma especial el sujeto infante, después del mundo familiar, sino además como lugar en el que se han hecho visibles y manifiestas las formas de violencia; siendo necesario

identificar tanto los elementos de la cultura escolar que den lugar a violencia como aquellos que posibiliten paz. Estos elementos son posibles comprenderlos desde dos apuestas teórico-prácticas: las Formas de Reconocimiento y las Tres R. Las apuestas permiten, a través de las relaciones intersubjetivas y del propio sujeto infante, dar saltos del desprecio al amor y de la violencia a la solidaridad; lo cual se evidencia en el capítulo anterior y se presenta en la siguiente discusión como una apuesta por comprender la violencia escolar desde otros lugares de enunciación.

El lector encontrará tres apartados en los que se organiza la presente discusión, el primero define la influencia desde una comprensión intersubjetiva del sujeto infante y resalta las dos primeras edades, como aquellas que se dan en el mundo familiar, en el que se expresan las primeras vivencias de violencia y menosprecio. En un segundo apartado se presenta al sujeto infante en las edades tres y cuatro que corresponden con la entrada a la escuela como nuevo mundo circundante, en el que, de igual forma, aparecen nuevas vivencias de violencia y menosprecio. Finalmente, en un tercer apartado, se discute la posibilidad del sujeto infante ante las vivencias de menosprecio y violencia, desde las formas de reconocimiento que se encontraron de manera transversal en todas las cuatro edades del sujeto infante y en los dos mundos familiar y escolar; dando cuenta de la influencia no determinante de las vivencias de violencia escolar en la configuración del sujeto infante.

6.1. Una comprensión intersubjetiva del sujeto infante que atraviesa vivencias de violencia escolar

Se considera importante definir lo que se comprende por sujeto infante, en términos de Husserl (citado en Rizo, 2014), como un *sujeto trascendental*, es decir, como “el sustrato permanente e inseparable de un flujo continuo de experiencias vividas —actuales y posibles—” (p. 302). Estas

experiencias se dan en un primer espacio denominado *mundo familiar*, que a su vez, está rodeado de un horizonte mundano, extraño y desconocido, compuesto no sólo de objetos o naturaleza sino además de otros sujetos. Este mundo o *mundos circundantes* son vividos a través de las relaciones intersubjetivas, dando lugar a construcciones de nuevos mundos familiares que van configurando el *mundo de la vida* del sujeto.

Se puede afirmar que este primer mundo familiar se construye en la relación intersubjetiva de padres e hijos, expresada en los relatos, dando lugar a vivencias, entendidas desde Margarita Baz (citada por Fernández, 1999), como “procesos de sentido instituidos y sostenidos por formaciones colectivas, dadas por acontecimientos grupales e institucionales [...] en los que las subjetividades producen efectos y crean significados” (p. 58). Es decir, las vivencias de este mundo familiar influyen en la configuración del sujeto, quien crea los primeros significados de vida a partir de estas relaciones intersubjetivas primarias.

Cada experiencia vivida en el mundo familiar se ve interrumpida por acontecimientos extraños en los que el lenguaje “cumple una función intersubjetiva en tanto medio de comunicación” (Rizo, 2014, p. 229). Estas vivencias ponen al sujeto en contacto con otros mundos circundantes que reflejan la antinomia unidad/pluralidad. Por ende se revela una otredad y diferencia originaria al interior de la mismidad, esto es, que el sujeto infante experimenta vivencias que pueden ser cercanas a su mundo familiar o, por el contrario, parecer ajenas y diferentes. Los mundos circundantes pueden ser considerados como mundos extraños en principio, pero luego se convierten en nuevos mundos familiares. Esto lo describe Husserl (citado en Rizo, 2014) como “mundos circundantes relativos cada vez más extensos en forma de anillos”. (p. 313).

A partir de este enfoque teórico se encontró que las vivencias del mundo familiar están atravesadas por experiencias de maltrato y de abandono que pueden representar para el sujeto infante lo asequible cognitiva y afectivamente. En resumen, se configuran en él una primera significación del *mundo familiar*. De este modo, es aceptable compartir un lenguaje, costumbres, afinidades, comportamientos e incluso percepciones desde estas vivencias, “desplegándose en un marco de “normalidad” como experiencias *compartidas con-otros*, nuestros congéneres, con quienes nos hallamos en una comunidad de pensamiento; así nuestras experiencias concordantes de nuestro *propio* mundo familiar *pasan* necesariamente *a- través-de-ellos*”. (Rizo, 2014, p. 334).

Ahora bien, dichas vivencias del mundo familiar, que parecen constituirse como normales, son experimentadas por el sujeto infante, según Erickson (1970) a través de crisis producidas en las relaciones intersubjetivas, las cuales le permiten construir su propio mundo de la vida, desde un concepto de subjetividad social.

En consecuencia, el mundo familiar da cuenta de esas primeras relaciones intersubjetivas con padres biológicos o cuidadores, quienes se encargan de proveer las necesidades básicas del niño, como “la facilidad de su alimentación, la profundidad de su sueño, y la relación de sus intestinos”, las cuales en términos de Erickson otorgan confianza al nacer (p. 222). De esta manera, se da lugar a la *primera edad* en la que se configura en el sujeto infante la *confianza básica* vs la *desconfianza básica*. Esta confianza se genera en el contacto casi permanente con la madre. Por lo tanto, el primer logro social del niño es según Erikson (1970) “su disposición a permitir que la madre se aleje de su lado sin experimentar indebida ansiedad o rabia, porque aquella se ha convertido en una certeza interior así como en algo exterior previsible” (p. 222), lo

cual proporciona, en palabras de Erickson, un primer sentimiento de identidad y una superación de la primera crisis.

Así pues, la confianza implica “no solo que uno ha aprendido a confiar en la mismidad y de la continuidad de los proveedores externos, sino también que uno puede confiar en uno mismo y en la capacidad de los propios órganos para enfrentar las urgencias” (Erikson, 1970, p. 222). Esta tarea de confianza la constituye en primera medida el cuidado materno, atendiendo las necesidades sensibles del niño; experimentando en la edad adulta la confianza para aproximarse y a su vez alejarse del amor, para sentirse “aceptable de ser uno mismo y de convertirse en lo que la otra gente confía que uno llegará a ser” (Erikson, 1970, p. 224). Esto significa que debe mantenerse a lo largo de toda la vida frente a posibles sentimientos de despojo, división y abandono que puedan ocurrir.

A pesar de ello, se considera que las vivencias de maltrato y abandono, que relataron los padres de familia y los estudiantes, en las que el padre, e incluso la madre, se alejaron. En ese contexto las necesidades básicas no fueron suplidas y se puede instalar en el sujeto infante una *desconfianza básica*, equivalente a significar una crisis superada de forma negativa, en la que el sujeto infante no tuvo la certeza de que su madre estaría allí a pesar de no verla, sino que, contrario a ello, creció con la certeza de que su madre lo abandonó, se fue y no volvió, es decir, con la certeza de la ausencia.

Desde una línea similar de comprensión sobre la configuración de subjetividad, Honneth (1997) considera una primera forma de reconocimiento denominada *amor*, entendido como un primer estadio de “relación de reconocimiento recíproco” (p. 52). En esta forma de reconocimiento el sujeto puede experimentarse como un sujeto necesitado-anhelante. De esta forma se establece una primera conexión emocional y de cuidado por el otro. Allí la relación

madre e hijo “cumple un proceso altamente complejo, en el que los participantes recíprocamente se ejercitan en la capacidad de vivir en común sentimientos y sensaciones” (Honneth, 1997, p. 120), para luego enfrentarse a un proceso de independencia en el que cada uno gana para sí un espacio de autonomía.

Siguiendo a estos dos autores, se puede afirmar que estas primeras vivencias del sujeto infante, marcadas por el abandono y el maltrato, producen una lesión a su identidad, dada por las acciones de menosprecio que otro sujeto le ha ocasionado; con ello se olvida el presupuesto de reconocimiento y se establece un reconocimiento incompleto, el cual puede llegar a impedir su autorrealización. Este fenómeno es descrito en los relatos como un sentimiento de desamor, en el que los sujetos expresan que aquella persona que los abandonó tal vez no los ama; dando lugar a una primera *forma de menosprecio* denominada por Honneth como una *violación* en la que el sujeto ha sido vulnerado en su cuerpo al no atender a sus necesidades básicas. De esta forma se le ha negado al sujeto el reconocimiento primario desde el amor y se ha dejado una huella de desconfianza en la identidad constitutiva del sujeto infante; quien –según los relatos de vida- ha tenido que sobre llevar las necesidades básicas de cuidado y alimentación con otros sujetos como un abuelo, un tío, un hermano mayor e incluso una vecina.

Siguiendo a Erikson, luego de la primera edad, en la que se experimenta la atención a las necesidades básicas y al cuidado, se llega a una segunda edad en la que se comienzan a enseñar aprendizajes básicos, esta se denomina *autonomía vs vergüenza y duda*. Para este autor esa segunda edad se puede ilustrar en la acción de caminar, como un primer aprendizaje que exige por parte del adulto una motivación hacia el sujeto infante, con el fin de protegerlo contra posibles experiencias de vergüenza y duda; en otros términos, que si el sujeto adulto no motiva el aprendizaje y enseña con amor que el error es parte de éste, es posible que el sujeto infante

experimente sentimientos de vergüenza frente a posibles dificultades y dé lugar a lo que Erikson denomina un sentimiento de *pequeñez*.

Esto se puede comprender desde los relatos de madres, abuelas y algunos estudiantes, quienes describen el maltrato físico y verbal en el contexto familiar en los que se ha aprendido desde el golpe y la prohibición; lo cual, como advierte Erickson, ocasiona un sentimiento de vergüenza, que no provoca en el niño una corrección ingenua, ya que el adulto ha respondido violentamente a sus acciones equivocadas y, en cambio, puede dar lugar a una “secreta decisión de tratar de hacer las cosas impunemente, sin que nadie lo vea, cuando no trae como resultado una desafiante desvergüenza” (Erikson, 1970, p. 227), por parte del sujeto infante.

En este punto la duda es la hermana de la vergüenza, en palabras de Erickson, ya que el sujeto carga detrás de sí el sentimiento de temor por haber actuado de cierta forma, siendo decisiva la relación con los padres y adultos en las proporciones de odio y amor, cooperación y terquedad, libertad de autoexpresión y supresión que se puedan presentar. De acuerdo a sus medidas y calidades se pueden concebir niños orgullosos, autónomos y capaces de autocontrol o, por el contrario, niños que constantemente pierden el control y se enfrentan a una perdurable duda y vergüenza.

Lo anterior se refleja en la forma como los padres han enseñado a sus hijos a asumir nuevos aprendizajes, a enfrentar retos y confiar en sus capacidades; sin embargo, en algunos relatos de vida se encontraron vivencias en las que el sujeto infante es corregido a través del grito, del golpe y de la prohibición. Esas vivencias dan cuenta de una restricción en la que no se le ha enseñado al sujeto cómo comportarse, cómo actuar, qué pasos seguir; contrario a ello, se espera a que actúe para corregirle o reprenderle y esto representa “una forma de menosprecio que

lesiona la confianza, aprendida en el amor y que trae consigo no solo la *pérdida de confianza en sí mismo* sino que a su vez está acompañada de una vergüenza social”. (Honneth, 1997, p. 162).

Estas vivencias, experimentadas por el sujeto infante desde el abandono y el maltrato, son manifestaciones de lo que Galtung (1998) define como violencia directa, las cuales, según él, corresponden a violencia en la familia, verbal y/o psicológica tanto como a acciones destructivas. Si bien este autor propone comprender que dichas manifestaciones tienen sus raíces en una violencia cultural y en “una estructura que en sí misma es violenta por ser demasiado represiva, explotadora o alienadora; demasiado dura o demasiado laxa para el bienestar de la gente”. (Galtung, 1998, p. 15).

Para los padres de familia dichas formas de maltrato son aceptadas y válidas para educar a sus hijos, pues ellos mismos las han experimentado en su infancia y creen que se hacen necesarias en la cotidianidad de la vida familiar, esto da lugar a una violencia cultural que legitima la violencia directa. Añadiendo, según Galtung (2003), las necesidades no satisfechas en el sujeto pueden desencadenar en actos de violencia directa o sentimientos de autoagresión, frustración, desesperanza y apatía.

Además, según Galtung (2003), existen cuatro necesidades que pueden expresarse en actos de violencia directa, cultural o estructural, cuando no son satisfechas: la *necesidad de supervivencia* puede ser negada de forma directa a través de la muerte o la explotación; la *necesidad de bienestar* es negada a través del sufrimiento y la falta de salud; la *necesidad de identidad* se niega cuando se produce alienación; y, finalmente, la *necesidad de libertad* es negada a través de la represión.

Por lo tanto, se comprende hasta aquí, el abandono puede desencadenar una desconfianza básica; el maltrato físico y la falta de motivación para aprendizajes nuevos puede ocasionar una

vergüenza y duda en el sujeto infante; siendo formas de menosprecio que, según lo anterior, son la muestra de necesidades de bienestar insatisfechas que por sí mismas representan formas de violencia directa. En consecuencia, se podría dar lugar a otras formas de violencia.

Aunque los relatos de los sujetos investigados refieren vivencias de *violencia directa* expresadas en agresiones físicas o verbales ya sea en el mundo familiar o en el mundo circundante de la escuela; el análisis quedaría incompleto si no se contempla el papel que en ella juega la violencia cultural y la violencia estructural que impregna todo el entramado social y se manifiesta en todo tipo de injusticias sociales, económicas, de género, raciales o de cualquier otro signo que genera a su vez inequidad en el acceso a oportunidades. Por ello, advierten Palomero y Fernández (2001), la violencia cultural, estructural o indirecta es la condición principal de la violencia directa y no puede analizarse sin tener presente las otras, ya que en el caso de la violencia directa, esta ha sido legitimada a través de violencia cultural.

Lo que se encontró en los relatos de los sujetos investigados es que para ellos la violencia directa, de abandono y maltrato, se dio por algunas razones de tipo estructural como el hecho de estar en la pobreza y no poder mantener a sus hijos o porque sus padres hayan sido asesinados o encarcelados. Igualmente se conocieron factores de tipo cultural cuando la madre manifiesta que el esposo la dejó al enterarse de que daría a luz a una hija y no un hijo, o cuando los estudiantes expresan que su padre dejó a su madre por otra mujer, que su padre golpea a su madre, que el padre no deja estudiar a la madre, que sus padres los han golpeado con ortiga o chapa; todo lo cual es confirmado por los padres de familia cuando reconocen que han reproducido formas de maltrato que vivieron en su infancia. Esto lo justifican en las formas en las que ellos fueron educados y por ser las únicas que conocen para educar a sus hijos. Estos relatos dejan ver la

violencia cultural como “cualquier aspecto de la cultura susceptible de ser utilizado para legitimar la violencia directa o estructural”. (Galtung, 2003, p. 7).

6.2. Violencia en el nuevo mundo circundante

¿Qué relación puede tener esta comprensión del sujeto infante en sus dos primeras edades, con las vivencias de violencia escolar? Es precisamente luego de esta edad que el sujeto infante se enfrenta a un mundo circundante llamado escuela, el cual es en principio extraño, pero luego se convierte en un nuevo mundo familiar, debido al tiempo que pasa allí y los aprendizajes que adquiere. De lo anterior, se puede comprender que el sujeto infante llega a la escuela con una carga de vivencias familiares importantes, las cuales lo han configurado en términos de confianza o desconfianza, de autonomía o de vergüenza y duda; que a su vez han dado cuenta de formas de reconocimiento o de menosprecio, ya sea desde el amor o desde la violación, en la llamada segunda socialización que ocurre en la organización social denominada escuela.

El sujeto infante llega a la escuela con necesidades insatisfechas que han condicionado sus primeros años de vida, es decir, el sujeto no puede cambiar el hecho de haber sido abandonado o maltratado; pues son vivencias familiares que pudieron lesionar su identidad y van a influir en la forma como este sujeto infante comienza a construir relaciones intersubjetivas entre pares y con los adultos cuidadores, entre los que ahora se cuenta a sus profesores.

Como se señaló, en el mundo familiar el sujeto construye significaciones, prácticas y percepciones que son compartidas con otros; pero luego, en la escuela, es posible que se encuentre frente a otras significaciones, otras prácticas, otras percepciones que comienza a conocer y asimilar en su pensamiento, teniendo la capacidad de hacerlas parte de su nuevo mundo familiar en términos de complementariedad; de reconocerlas en términos de otredad o de compartirlas en términos de mismidad. Así la asimilación al Programa Institucional, es un

ejemplo de ello, ya que el sujeto se encuentra frente a una apuesta formativa basada en el respeto y la autonomía; pero, a su vez, aprende rituales y prácticas que pueden o no ir en esta misma dirección, como se pudo observar en la cotidianidad de la clase.

Otra ilustración del encuentro, entre el mundo familiar y la escuela como nuevo mundo circundante, es vivida en la Mediación Pedagógica y las relaciones entre pares. Allí encontramos que algunos de los sujetos investigados, quienes relataron experiencias de maltrato familiar, resaltan haber participado en vivencias de violencia escolar, vistas en agresiones físicas y verbales con sus compañeros. Ellos afirman que es la manera que tienen de hacerse respetar de los demás o que solo responden de la misma forma que reciben. Mas estos mismos sujetos, a su vez, reconocen sentirse mal después de hacer daño a otro, no solo por las consecuencias que trae desde el marco regulatorio sino, además, porque la profesora les ha enseñado que el respeto es el primer valor para compartir con sus compañeros, y aquello despierta un sentimiento de tristeza por haber actuado así.

Por lo tanto, es evidente que el sujeto infante está en la capacidad de entender que ha llegado a un nuevo mundo circundante, reconociendo la diferencia con su mundo familiar en términos de otredad. Este espacio se le presenta como un lugar que debe ser respetado y en el cual hay además un adulto que promueve y/o sanciona dichas prácticas. Sin duda, esto hace posible que el sujeto infante lleve a su mundo familiar estas prácticas aprendidas en la escuela, en términos de complementariedad. Con ello el sujeto infante puede expresar nuevas significaciones aprendidas en sus relaciones intersubjetivas, a pesar de lo vivido y significado en la familia.

En efecto, se puede indicar que en este nuevo mundo circundante el sujeto construye la segunda forma de reconocimiento que plantea Honneth: el *derecho*, ya que el sujeto inicia una

relación con otros que no hacen parte de su mundo familiar, con quienes aún no ha establecido lazos afectivos, pero que, cotidianamente, debe aprender a respetar con quienes debe compartir y asumir normas de convivencia, independientemente de que no pertenezcan a su mundo familiar o de que aún no los ame.

Esta forma de reconocimiento es comprendida como un nivel mayor de autonomía en el que el sujeto, luego de experimentar una primera experiencia intersubjetiva a través del amor, se reconoce en relación con otros iguales, por lo tanto, inicia una *relación jurídica* en la que cada sujeto se ve obligado a tratar a los demás conforme a sus legítimas pretensiones como parte de la vida social.

A pesar de ello, en el trabajo de campo se encontró que la escuela es un campo social en el que no es posible garantizar a cada estudiante que todos sus derechos serán asumidos por el otro, ya que en la cotidianidad se presentan situaciones de agresión e irrespeto entre pares o incluso en la relación profesor-estudiante, encontrando relatos de empujones, ofensas verbales, gritos, etiquetas, entre otros. Todas estas manifestaciones representan una Violencia Directa; a pesar de tener la pretensión de construir una relación equitativa en el que todos sean tratados como singulares con las mismas necesidades de reconocimiento.

Muchas de estas vivencias se manifiestan de manera directa, a través de acciones destructivas o agresivas contra las personas, los bienes o la naturaleza, como se evidenció en los relatos de agresión entre pares, daño de instalaciones o mobiliarios, desperdicio de alimentos o desecho de residuos, entre otras. Aquellas acciones aparecen naturalizadas y constituyentes de la cultura escolar, de su cotidianidad y corren el riesgo de legitimarse como acciones comunes, dando lugar a una violencia cultural que acepta en sus prácticas formas de violencia directa.

Por esta razón fue menester, para la presente investigación, caracterizar la cultura escolar y comprender las formas de regulación que allí se gestan, la mediación pedagógica profesor-estudiante y los mecanismos para asumir el conflicto entre los actores educativos que participan en este mundo circundante. En cuanto a las relaciones intersubjetivas fue clave reconocer que el profesor, a través de su mediación pedagógica, no sólo construye vínculos desde saberes escolares sino también éticos, morales, conductuales, entre otros; a partir de las experiencias que juntos viven, lo cual tiene influencia en la configuración del sujeto infante.

Además, siguiendo a Postic (1982), se comprendió que esta relación educativa tiene como característica, la pretensión de moldear al sujeto a través de un acto en principio directivo, por parte del profesor, quien diseña para el educando las opciones, los medios y los principios que considera. Sin embargo, también fue posible comprender que dichas apuestas formativas comienzan siendo impuestas pero en la cotidianidad de la vida escolar, se hacen frágiles, discutibles y temporales, exigiendo que los mismos sujetos transformen periódicamente algunos aspectos del horizonte institucional.

Esto puede apreciarse en la diferencia existente entre los principios que están prescritos en la apuesta formativa y los que refieren y significan los profesores en las entrevistas realizadas; ya que en los documentos se lee la pretensión de formar estudiantes sensibles, críticos y competentes; pero en la cotidianidad de la vida escolar, los profesores han manifestado la necesidad de formar en principios como el respeto y la autonomía; lo cual responde a la fragilidad y temporalidad anteriormente mencionada.

Un factor clave de estas relaciones intersubjetivas está relacionado con la forma como los sujetos pedagógicos se reconocen entre sí, el concepto que construye el uno sobre el otro y las experiencias o manifestaciones de afecto y/o rechazo que median sus experiencias cotidianas; lo

cual se va reforzando en la cotidianidad de la vida escolar, al punto incluso de que “los demás alumnos ya saben de antemano cuándo va un enseñante a dirigirse a tal alumno, qué clase de intervención tendrá, en que tono le hablará” (Postic, 1982, p. 62). Eso sucede porque el estudiante ya conoce la imagen que tiene el profesor sobre sus estudiantes y el modo en que interviene con cada uno de ellos.

En los relatos de los sujetos que participaron en la investigación se encontró que el profesor en particular ha construido un concepto de estudiante como alguien carente de afecto, con desconfianza frente a sus propias expectativas de futuro, con poca cultura académica en su familia; como alguien que se auto limita en el aprendizaje, que tiene poca participación y a su vez es invisibilizado por la sociedad; con un futuro poco alentador debido a las circunstancias sociales de su contexto, entre otros. Estas significaciones, según Postic, se dan por un proceso de *categorización del otro* que consiste en “atribuirle ciertas características sobre la base de su pertenencia a categorías socioeconómicas, socioculturales, incluso raciales [...] y confiere a los demás una identidad social por la percepción que se tiene del grupo social al que pertenece”. (Postic, 1982, p. 65).

Aunque Postic también señala que dichas significaciones tienen el riesgo latente de determinar a los sujetos por ellas y caer en etiquetas que categorizan al estudiante, lo que significa “negarle de antemano el acceso a otro estado de aquel en que se encuentra encerrado, es para el educador apartarse voluntaria y definitivamente de él, y condenarle a resignarse o rebelarse” (Postic, 1982, p. 66). Estas etiquetas pueden dar lugar a una violencia cultural, ya que se legitima desde el lenguaje una forma de menosprecio ante el sujeto infante y sus posibilidades, en las que el profesor reproduce la estructura violenta de una educación para sujetos marginados

con pocas posibilidades de transformar su realidad y además desconoce la necesidad fundante de reconocimiento que expresa todo sujeto.

En este sentido, Postic (1982) afirma que la relación intersubjetiva profesor-estudiante está compuesta por un rol, un estatus, una serie de funciones mediadas por la experiencia vivida; por el *rol* de cada uno, ya sea profesor o estudiante, que va configurando un *estatus* de acuerdo a la imagen construida en forma de representaciones. Esta imagen puede ser perjudicial en las ocasiones en las que se etiquete al estudiante o se juzguen sus habilidades: “si el alumno es estimado dotado o lento, normal o neurótico, tiene un estatus en el grupo” (Postic, 1982, p. 76), lo cual da lugar a formas particulares de relación y comunicación.

Ahora bien, la *función* está constituida por todos aquellos actos pedagógicos, organizados por la institución educativa, en los que el enseñante tiene la función de adaptarse a roles diversificados, capacitarse permanentemente para situarse en relación a sus estudiantes, los padres y la sociedad. No obstante, en la observación a prácticas cotidianas como la clase, se pudo observar que existen algunas situaciones en las que el profesor, en ejercicio de su función, acude al grito, a la advertencia, a la etiqueta de los estudiantes; en tanto aspira a mantener el orden de la clase y el control sobre ellos. En tales situaciones es posible reconocer estas acciones como formas de legitimar una violencia cultural.

Es en este nuevo mundo circundante de la escuela en el que el estudiante continúa su configuración como sujeto infante, lo cual, siguiendo a Erikson, corresponde a las edades tres y cuatro. La tercera edad es denominada *iniciativa vs culpa* y está estrechamente relacionada con el desarrollo de la autonomía, aunque, como lo señala Erikson, “en todas las etapas hay en cada niño un milagro de desenvolvimiento vigoroso, que constituye una nueva esperanza y una nueva responsabilidad para todos” (Erikson, 1970, p. 229). La crisis que se plantea tiene que ver con la

forma como el niño resuelve integrarse desde su propio cuerpo como sujeto activo y lleno de energía y esto puede expresarse a través de actos desafiantes o propuestas de independencia; dadas en el contexto familiar, escolar o social.

Esta iniciativa, para todo lo que el niño aprende y hace, trae consigo el peligro de “un sentimiento de culpa con respecto a las metas planeadas y los actos iniciados en el propio placer exuberante experimentado ante el nuevo poder locomotor y mental” (Erikson, 1970, p. 230); ya que el sujeto, ahora en la forma de reconocimiento desde el derecho, se enfrenta cotidianamente a situaciones que le exigen regulaciones cada vez más autónomas en sus relaciones intersubjetivas desde su rol como estudiante, adquiriendo lo que Erikson llama un sentido de responsabilidad moral.

En esta edad la mediación pedagógica antes descrita es primordial, al igual que la cultura escolar en la que participa el sujeto infante, ya que Erikson sostiene que la ganancia de autonomía en esta edad, a través de la iniciativa, “puede volcarse intolerantemente contra los demás bajo la forma de una supervisión moralista permanente, de modo que el empeño predominante llega a ser la prohibición y no la orientación de la iniciativa” (Erikson, 1970, p. 231).

Esto es posible comprenderlo al analizar las acciones que emprenden los profesores ante las vivencias de violencia escolar y las formas de regulación que se han creado para atenderlas, encontrándose que el denominado Observador del alumno, la citación de acudiente y el diálogo constituyen los principales mecanismos instaurados en la cultura escolar para tramitar las acciones de violencia directa o las faltas a las normas establecidas. Esos recursos generalmente no tienen el propósito de orientar la formación del estudiante, sino que se presentan como formas de esta supervisión moralista.

Estos mecanismos de regulación son vistos por los sujetos investigados como formas de juzgar, de sancionar y de controlar las acciones que se consideren negativas o destructivas para el bienestar de la escuela; un ejemplo de esto es el observador del estudiante, siendo quizá el mecanismo de regulación que más usan los profesores como medio para documentar en detalle las faltas cometidas, para que el estudiante escriba sus descargos y para que el estudiante —luego de acumular una serie de faltas o cometer una falta grave— pueda ser llevado a una instancia mayor que lo juzgue, el comité de convivencia. Todo aquello responde evidentemente a una estructura de la sociedad en la que el sujeto juzgado tiene derecho al debido proceso, como lo denomina la Institución Educativa en su Manual de Convivencia, al encontrarse, como se advirtió con Honneth, en una relación jurídica.

El sujeto agresor puede estar expresando la autonomía de su edad en actos desafiantes y destructivos, los cuales se convierten en una posible culpa por no corresponder a lo establecido por el profesor y sus pares; aunque, que de acuerdo a los relatos de los estudiantes, el Observador de Alumno no representa mayor importancia, y como se advierte, muchos continúan cometiendo las mismas faltas, las vivencias de violencia escolar siguen presentándose y el estudiante no asume ninguna acción reparadora frente al otro, en dicha relación jurídica. Además, el sujeto que ha sido violentado no es reconocido por estos mecanismos que solo dictan disposiciones frente al sujeto acusado. Estos son elementos que, sin tener la intención, están legitimando una violencia cultural en la que los actos destructivos parecen quedar impunes y el sujeto no es considerado víctima con derecho a una reconciliación y una reparación por el daño ocasionado.

Como consecuencia, el sujeto infante puede verse lesionado en la configuración de su subjetividad, tanto el que es considerado autor del acto violento como quien ha sido el receptor,

ya que las vivencias de violencia directa y su legitimación como violencia cultural producen nuevas formas de menosprecio.

De igual manera, Honneth (1997) advierte que existe una segunda forma de menosprecio después de la violación, denominada *desposesión*, ella se evidencia en todos los modos de exclusión social en las que un sujeto es desposeído de sus derechos. Esta desposesión trae consigo “la *pérdida de respeto de sí*, por consiguiente, de la capacidad de referirse a sí mismo como sujeto de interacción legítimo e igual con los demás”. (p. 163).

En la cuarta edad, denominada *industria vs inferioridad*, el sujeto aprende a obtener un reconocimiento no sólo desde el derecho, sino desde la *valoración social*. En términos de Honneth este reconocimiento se puede dar por las capacidades, habilidades y la forma como el sujeto asume nuevos aprendizajes, siendo la vida escolar la que le permita constituirse como sujeto autónomo y responsable socialmente.

En esta edad, cuando el niño se reconoce con los otros como sujeto capaz de aportar a objetivos comunes, se siente útil socialmente y refleja sus capacidades en las tareas y metas de sus aprendizajes; por lo tanto, puede sobrevenir una crisis en la medida en que se desarrolló un sentimiento de inadecuación e inferioridad: “si desespera de sus herramientas y habilidades o de su *status* entre sus compañeros, puede renunciar a la identificación con ellos y con un sector del mundo de las herramientas” (Erikson, 1970, p. 233). Aquello puede ocasionar un aislamiento del niño de los objetivos que plantea el profesor y la escuela, expresado en desinterés por el estudio, incumplimiento de la norma, violencia hacia sus compañeros, frustración y deseos de desertar.

Esto se expresa cuando “el niño desespera de sus dotes en el mundo de las herramientas y se considera condenado a la mediocridad o a la inadecuación” (Erikson, 1970, p. 234). Es por

ello necesaria y significativa la intervención de la sociedad, otorgándole al niño diversas posibilidades de desarrollo que eviten un fracaso escolar y social.

Luego, si el sujeto infante no encuentra posibilidades para desarrollar sus sueños y expectativas futuras, o encuentra que éstas no son valoradas socialmente; se puede dar lugar a una tercera forma de menosprecio descrita por Honneth como la *deshonra*, ocasionada negativamente al “valor social del singular o del grupo en el que se desvalorizan modos de vida individuales o colectivos” (Honneth, 1997, p. 163). Lo anterior, da como resultado la constitución de estatus y jerarquías de valores que consideran como menos válidas otras formas singulares de vida, ocasionando, con ello, una *pérdida de la autoestima personal*.

Esto fue expresado en los relatos de padres de familia que, en su mayoría, limitan las expectativas profesionales y laborales de sus hijos, quienes ven la escuela únicamente como un paso necesario para conseguir empleo y una obligación social como padres; añadiendo que están condicionados por las escasas oportunidades de acceso a salud, educación y cultura, factores asociados a la violencia estructural. Además, se manifestó en los relatos de los profesores cuando de igual forma limitan las expectativas de los estudiantes debido a la escasa cultura académica de sus padres, a las pocas oportunidades que tienen acceso y a los espejos que diariamente se reproducen en sus barrios como el embarazo en adolescentes, la drogadicción, las pandillas, etc.

En contraposición, se presenta la otra cara de una misma realidad, en la que los estudiantes expresan grandes expectativas de futuro, sueñan con seguir estudiando, ir a la universidad y ser profesionales o admiten que es necesario el dinero para ayudar a sus padres y que existen peligros en su barrio que deben evitar para alcanzar sus sueños. Eso da cuenta de la capacidad del sujeto para construir mundos diferentes y de una autoestima aún en desarrollo, la cual debe ser motivada por los adultos.

Por lo anterior, se puede afirmar que las formas de menosprecio influyen en la configuración del sujeto infante, en la medida en que lo condicionan en su realización, ya que lesionan su confianza, su autonomía o su iniciativa y establecen formas de construir las relaciones intersubjetivas basados en la violación, la desposesión o la deshonra. Son, por tanto, necesidades insatisfechas por otro; siendo a su vez, acciones de violencia directa y/o cultural.

A pesar de ello, los relatos de los sujetos investigados resaltan formas de amar y cuidar del otro. Esto se presenta en las siguientes líneas, y de igual forma influyen en la configuración del sujeto infante, dando lugar a tres factores que, según Honneth, son el producto de formas de reconocimiento intersubjetivo. Por ejemplo, el *autorespeto* que “alude a la colocación positiva frente a sí mismo, que un individuo puede aceptar cuando es reconocido como un determinado tipo de persona por los miembros de la comunidad” (Honneth, 1997, p. 100); la *autoafirmación* como la “defensa de las pretensiones del propio yo frente al entorno social, que solo es posible si el sujeto, en lugar de la perspectiva de la voluntad común existente, se desplaza a una comunidad de derecho ampliada” (Honneth, 1997, p. 104); y la *autorrealización* como “el proceso en el que un sujeto desarrolla las capacidades y cualidades sobre cuyo específico valor para el entorno social puede ser convencido con las relaciones de reconocimiento de sus compañeros de interacción” en tanto destinatarios sociales. (Honneth, 1997, p. 108).

6.3. Posibilidades para el reconocimiento, una apuesta por el sujeto infante ante la violencia escolar

Atendiendo a lo anterior, es posible afirmar que existen circunstancias en la vida familiar del sujeto infante que son producto de vivencias de violencia y pueden llegar a influir en su configuración como sujeto, también es posible afirmar que existen factores de la cultura escolar, como aquel nuevo mundo circundante, que legitiman la violencia directa y dan lugar a una

violencia cultural; siendo de igual forma influyentes en la configuración del sujeto infante. Sin embargo, el trabajo de campo mostró que dicha influencia no es determinante, como lo señala Galtung (citado en Palomero y Fernández, 2001): “la capacidad de odiar y amar está presente en todas las personas, aprendemos a comportarnos de forma pacífica o violenta en función del entorno en el que vivimos, reconociendo la existencia de una cultura de la violencia y de la paz”. (p. 25).

Con ello, se abren posibilidades para romper la aceptación naturalizada según la cual la violencia está en la naturaleza humana, ya que, en palabras de Galtung (1998) el potencial para la violencia como para el amor dependen de las circunstancias que condicionen una u otra realización. Por lo tanto, se pretende mostrar a continuación las maneras como en la presente investigación emergieron los modos de reconocimiento acompañadas también por las formas de menosprecio, que si bien existen no determinan en términos absolutos al sujeto infante, con lo cual se reconoce que son ellos quienes tienen la capacidad de producir, recrear y transformar la existencia tanto de la paz como de la violencia. Para llegar a ello, se exponen todos aquellos espacios de posibilidad creados por padres de familia, profesores y estudiantes; quienes a través de sus acciones de resistencia y/o transformación se constituyen en actores sociales sensibles y con aspiraciones de resistir y transformar la violencia estructural que los aflige, que evidentemente no va a dejar de existir, pero que seguramente va a dar lugar a contextos escolares o familiares en los que se construyan relaciones intersubjetivas diferentes.

Acogiendo la postura de Galtung, en la que no es posible generalizar y señalar a una cultura como violenta, se propone identificar aquellos aspectos de la cultura que pueden aportar a una violencia cultural o a una paz cultural; por lo cual, se presentan en las siguientes líneas los aspectos de esta cultura escolar que pueden dar lugar a una cultura de paz; de no hacerlo de esta

forma, y dejar solo los aspectos de la violencia cultural, se estaría cayendo en prejuicios y estereotipos que podrían ser una forma de violencia, contrario al propósito de la presente investigación y a la postura ética y epistemológica como investigadoras.

Por esta misma línea se reconoce que el triángulo de la violencia que propone Galtung puede iniciar en cualquier ángulo, ya sea por la violencia cultural, estructural o directa y afectar los demás; ya que “estando institucionalizada la estructura violenta e interiorizada la cultura violenta, la violencia directa tiende más a institucionalizarse, a convertirse en repetitiva, en ritual” (Galtung, 2003, p. 23). De esta misma forma se propone un triángulo de la paz en el que la paz cultural genera una paz estructural basada en relaciones equitativas que generen una paz directa reflejada en acciones de cooperación, amistad y amor.

En la cultura escolar, descrita en el capítulo de hallazgos, se encontró que a pesar de que los sujetos se encuentran en un contexto social atravesado por vivencias de violencia; los profesores apuestan por una formación en la que el respeto y la autonomía sean la base para vivir con el otro; los padres de familia expresan que comparten la importancia de una formación en valores y desean transformar sus formas de educar, enseñar y demostrar amor a sus hijos; y, por su parte, los estudiantes asumen con total disposición las palabras de sus profesores y los programas que se han creado para cuidar del otro y de lo otro.

Visto así, Galtung explica que para cada tipo de violencia se puede emprender un camino hacia la paz a partir de las 3 R: *Reconstrucción*, *Reconciliación* y *Resolución*, resaltando que la “re” “como en repesca significa de nuevo, otra vez, sin fin” (Galtung, 1998, p. 68); por lo tanto, la “*reconstrucción* estará orientada a los efectos de la violencia directa, la *reconciliación* estará dirigida a los efectos de la violencia cultural, y la *resolución* a la estructural”. (Galtung, 1998, p.10).

De esta forma, lo que se interpretó en los hallazgos en cuanto a principios y valores que promueve la organización escolar, tanto desde los documentos institucionales, como desde la voz de los sujetos; y los programas de Vigías Escolares y Animal Values; representa parte de la *reconstrucción*, ya que implica construir nuevas instituciones o mecanismos basados en la democracia, concretar normas y acuerdos a partir del diálogo en comunidad. De esta forma se evita reproducir la conciencia de premio o castigo; promesa o amenaza. Estas acciones son construidas por los propios sujetos con el propósito de transformar vivencias de violencia escolar por vivencias de paz.

En cuanto a la *reconciliación* es necesario reconocer que es evidente la necesidad de construir formas diferentes para atender y reconciliar las partes del conflicto, entendiendo la reconciliación desde Galtung como *cierre + curación*; ya que, según los doce enfoques descritos por el autor, esta organización escolar se encuentra entre el *enfoque jurídico- punitivo* en el que el sujeto agresor debe entrar en un proceso de *sometimiento-confesión-castigo por reclusión-readmisión a la sociedad*, lo cual libera al agresor de la culpa hacia la organización escolar, pero no necesariamente hacia el sujeto agredido. Mientras tanto el enfoque de *disculpa-perdón*, evidenciados en el debido proceso descrito y el diálogo inicial que relatan los estudiantes, padres de familia y profesores, se reconoce la agresión y se disculpan y perdonan entre los sujetos.

Dichos mecanismos de reconciliación podrían ser transformados o combinarlos con los otros enfoques que expone Galtung, con el propósito de cumplir con la función no sólo de cierre del conflicto, sino de curación de los sujetos. Estos enfoques son: el *exculpatorio de carácter estructura-cultura* en el que tanto la víctima como el agresor se reconocen como consecuencia de condiciones externas y logran superarse a través del acuerdo; o el enfoque de *reparación-restitución* en el que un sujeto que ha causado daño a otro es consciente de su culpabilidad y se

acerca a él para deshacer el daño reparando, restituyendo, siendo funcional cuando la violencia es reversible. Con ello se da lugar a una transacción en doble vía asegurada a través de un contrato, siendo la reconciliación, en palabras de Galtung, algo fundamentalmente espiritual.

Mas es necesario resaltar que el Programa Animal Values, descrito en los hallazgos, es una forma simple de construir una cultura de paz, ya que “se introducen conocimientos y destrezas prácticas sobre conflictos” (Galtung 1997, p. 74). Este programa tiene presente la edad en la que se encuentra el sujeto infante, en la que “está ansioso y es capaz de hacer las cosas de forma cooperativa, de combinarse con otros niños con el propósito de construir y planear y está dispuesto a aprovechar a sus maestros y emular los prototipos ideales” (Erikson, 1970, p. 232).

Además, en el programa se exige la reflexión, participación y proposición de los estudiantes, frente a situaciones cotidianas basadas en el aprendizaje de valores. Este proyecto involucra a todas las áreas de forma transversal y dedica dos meses a cada valor, con actividades lúdicas, talleres a maestros, encuentros entre estudiantes, ejercicios escriturales y reconocimiento a quienes más practican lo aprendido en la comunidad.

Lo anterior permite reconocer en la escuela algunos elementos favorables para la constitución del sujeto infante en una cultura proclive a la paz, en la medida que es un espacio de posibilidad al tener a un infante que se encuentra en edades claves para su configuración como sujeto, ya que la cuarta edad, por ejemplo, implica hacer cosas junto a los demás y con ellos; implica una función socializadora de la escuela que además de fortalecer o instalar algún sentido dé confianza y autonomía; explore y valore la iniciativa del sujeto infante para conducirla a acciones de reconocimiento mutuo desde el trabajo. Por lo tanto, se debe evitar el peligro de caer en acciones de exclusión, discriminación, selección o negación que puedan ocasionar un sentimiento de inferioridad. Sobre esto afirma Erikson:

El peligro que amenaza al individuo y a la sociedad cuando el escolar comienza a sentir que el color de su piel, el origen de sus padres, el tipo de ropa que lleva, y no su deseo y su voluntad de aprender, determinan su valor como aprendiz, y por lo tanto su sentimiento de identidad. (Erikson, 1970, p. 234).

Adicionalmente, Husserl (citado por Rizo, 2014) afirma que en dichas relaciones intersubjetivas se producen *actos sociales*, los cuales están orientados hacia el otro, es decir, que siendo en esencia actos de comunicación pueden dar lugar a diversos tipos de comunidades que emergen del yo-tú: “la del amor personal, la del amor ético, el cuidado instintivo de la salud espiritual y corporal, entre miembros de una familia y su sentido de deber [...] la comunidad de la simpatía y la amistad, y la de los deberes sociales entre otros” (p. 11). Con ello se confirma la capacidad del sujeto de construir relaciones afectivas, respetuosas y solidarias para configurar una cultura escolar como cultura de paz, evidente en la apuesta cotidiana de profesores que afirman haber transformado su mediación desde el afecto y apuestas por programas en relación con la convivencia escolar.

En tal sentido, en esta investigación los actos sociales incluyen aquellos que el profesor emprende en la relación educativa y que pueden corresponder, siguiendo a Postic, con los propósitos que él tiene, ya que:

El enseñante es el agente de transformación del niño, el que orienta su acción, el que le hace pasar de la intención al acto. Para los medios desfavorecidos, es quien comunica un saber necesario para un progreso, el que sanciona el aprendizaje para pasar o no a una clase superior. (Postic, 1982, p. 39).

Esto se puede evidenciar en los relatos de profesores y estudiantes, dando cuenta de una mediación pedagógica establecida no solo por el conocimiento sino por el afecto, en la que el

profesor tiene la capacidad de ver a sus estudiantes desde su singularidad, pone de manifiesto toda su humanidad y “conserva toda su autoridad intelectual y moral, pero no impone esta autoridad a sus alumnos, la pone a su servicio” (Postic, 1982, p. 58). Los estudiantes expresaron un cariño y admiración por su profesor, un deseo de compartir con él y una preferencia por ir al colegio a compartir con sus compañeros, lo cual, según ellos, ocasionalmente no encuentran en sus hogares.

De igual forma, es posible mostrar que las relaciones intersubjetivas construidas desde un mundo familiar también están atravesadas por el amor, es decir, que aquellos sujetos infantes que relataron vivencias de violencia como el maltrato y el abandono, a la par, manifestaron sentirse amados por otro sujeto adulto; quien les posibilitó formas de reconocimiento que fueron negadas y expresadas por otro desde el menosprecio. En los relatos se expresó amor y agradecimiento hacia una abuela, un hermano mayor, e incluso hacia una vecina, que guiada por un sentimiento de solidaridad decidió recoger, cuidar y formar a una niña con quien no tenía ningún vínculo afectivo primario y ninguna obligación jurídica, a quien le brindó un hogar, una familia afectuosa, le brindó cuidados y necesidades básicas, y es quien hoy se preocupa por su vida escolar y familiar; lo cual da la posibilidad de construir la confianza antes lesionada y sentir la firmeza de un vínculo afectivo, mostrando un reconocimiento que ha superado el amor y el derecho.

Lo anterior, da cuenta de una tercera forma de reconocimiento, que en palabras de Honneth, supera la forma del amor y del derecho; la *solidaridad*. Esta forma de reconocimiento tiene un carácter eminentemente ético, allí las relaciones solidarias son aquellas que “surgen cuando el amor, por la presión cognitiva del derecho se purifica hacia una solidaridad universal entre los miembros de la comunidad” (Honneth, 1997, p. 113). Las relaciones solidarias

despiertan no solo una tolerancia sino una participación activa en los procesos de realización de otros, no perturbada por ninguna experiencia de menosprecio.

En la solidaridad se ha superado el reconocimiento desde derecho, razón por la cual el respeto por el otro no sólo se da por ser un sujeto de derechos con pretensión de igualdad en medio de condiciones sociales asimétricas sino que, en palabras de Honneth, la valoración social antes referenciada, es ahora una *valoración simétrica*, lo cual significa “considerarse recíprocamente a la luz de los valores que hacen aparecer las capacidades y cualidades de cualquier otro como significativas para la praxis común” (Honneth, 1997, p.158). Esta es una forma más amplia de reconocimiento.

En los relatos se encontraron algunas pistas sobre esta tercera forma de reconocimiento, aunque aún es un camino por recorrer para la comunidad, ya que se hace necesario fortalecer lazos afectivos y construir escenarios de respeto hacia el otro. Sin embargo, se destaca que existe entre los padres de familia un marco de valores compartidos, al manifestar la colaboración, el respeto y la honestidad como valores importante en sus relaciones, así comunican sus necesidades, comparten lo que tienen; ayudan al otro en el cuidado de los hijos, se comparte información sobre subsidios del Estado y ayudas en las fundaciones para atender las necesidades de quienes más lo necesiten; entre otros. De este modo se da cuenta de lo que afirma Honneth (1997) como la posibilidad de pasar de ser sujetos aislados unos de otros a encontrarse en un marco global de comunidad ética.

A través de lo anterior se establece una proyección a esta forma de reconocimiento en la que tanto la familia como la escuela pueden apostar por la construcción de un marco ético en el que cada persona pueda contar con sentimiento de reconocimiento solidario. Luego, los sujetos que producen la cultura escolar, por su parte, estarán en la capacidad de establecer un tratamiento

igualitario desde el derecho, pero también de establecer conexiones emocionales y de cuidado por el otro desde el amor; pasos para llegar a un reconocimiento desde la solidaridad.

Dicho esto, la cultura escolar tiene la posibilidad de transformarse, ya que posee una multiplicidad de factores que pueden considerarse como *violencia cultural*, pero, a su vez, cuenta con acciones concretas por parte de profesores y estudiantes que dan cuenta de una *paz cultural*. Así se han expuesto e identificado aquellos programas que legitiman la paz directa, resaltando el programa de Vigías Escolares, descrito en los hallazgos, como una apuesta de cuidado por el otro, de valoración social entre los estudiantes por cumplir dicha función y una muestra de un desarrollo positivo en la autonomía que se sugiere alcanzar. Según Erikson, en dicha edad, un programa que establece objetivos comunes requiere de la participación y de las capacidades singulares para ser alcanzadas las metas.

Por consiguiente, las tres formas de reconocimiento representan grados de autorrealización positiva. Así, “en el amor están depositadas las oportunidades de autoconfianza, en la experiencia del reconocimiento jurídico las de autorrespeto y en la experiencia de la solidaridad, finalmente las de la autoestima” (Honneth, 1997, p. 209). Cada una representa las condiciones intersubjetivas de protección. Esto fue posible reconocerlo en el trabajo de campo en la medida que los sujetos relataron situaciones en las que expresaban sus emociones amorosas, respetuosas, solidarias; capaces de compartir con el otro y cuidar de él, deseosos de participar, de hablar y escuchar; aunque ellos mismos fueran los protagonistas de relatos de vida marcados por el abandono y el maltrato; mostraron que hubo otros sujetos que posibilitaron esta autorrealización positiva.

En síntesis, se ha mostrado que la influencia de las vivencias de violencia escolar tiene un primer momento en las dos primeras edades acaecidas en el mundo familiar, en las que el sujeto

infante se configura desde la confianza, la autonomía; y, un segundo momento, en el mundo circundante de la escuela con las dos siguientes edades, configuradas desde la iniciativa y la industria. Es entonces posible afirmar, a través de esta investigación, que tanto en el mundo familiar como en el mundo circundante de la escuela se encontraron formas de menosprecio que ocasionaron violación, desposesión y deshonor; dando lugar a la desconfianza, vergüenza, culpa e inferioridad en el sujeto infante; como también fue posible vislumbrar formas de reconocimiento desde el amor, el derecho y la solidaridad expresadas en relaciones intersubjetivas con otros adultos del mundo familiar y con los profesores del mundo circundante de la escuela.

Dichas experiencias pueden influir aunque no de forma determinante en la configuración del sujeto infante, ya que las relaciones intersubjetivas que construye en otros mundos circundantes, le brindan la posibilidad de superar condiciones culturales o estructurales. En estas vivencias siempre existe la capacidad de brindar amor, respeto y ayuda a los demás; por ejemplo, cuando el estudiante encuentra en su camino a un profesor, un abuelo, un hermano mayor, o cualquiera con el que pueda compartir experiencias de reconocimiento y permita superar las lesiones ocasionadas.

A su vez, se ha mostrado en este trabajo la forma como aquellos sujetos producen la cultura escolar, resignifican sus prácticas y pueden conseguir una transformación, como lo propone Giroux (2004), a través de una participación activa. A los estudiantes se les concede la capacidad de producir y también de criticar los significados y el conocimiento es allí un mediador de la comunicación y del diálogo; con lo cual se crean las condiciones que “dan a los estudiantes la oportunidad de hablar con sus propias voces para autenticar sus propias

experiencias” (p. 256); y se enseñan valores como forma indispensable para la reproducción de la vida humana, desde la comprensión de sus propias creencias y acciones.

En consecuencia, se presenta la posibilidad de una escuela de la transformación y la resistencia dada por lo sujetos, reconociendo lo que se ha descrito como la doble naturaleza de la cultura escolar, en la que se aprenda a vivir juntos, como lo define Tedesco (2001):

Vivir experiencias de contacto con el diferente, experiencias de solidaridad, de respeto, de responsabilidad con respecto al otro, que la sociedad no proporciona naturalmente. La escuela puede, en este sentido, recuperar su función cultural a través del desarrollo de experiencias que no tienen lugar en la cultura externa. Dicho de otra manera, la escuela puede cumplir un papel cultural y social significativo si asume un cierto grado de tensión y conflicto con la cultura. Su papel no es «adecuarse» a la cultura popular, ni tampoco, por supuesto, aislarse ni vaciarse de contenidos por la vía del empobrecimiento de los contenidos que ella transmite. (p. 97).

Finalmente, se afirma que las *formas de reconocimiento* constituye el aporte más significativo a la presente investigación en la medida que presenta la posibilidad en medio de la condición; ya que “los diferentes modelos de reconocimiento, representan las condiciones intersubjetivas que necesariamente hemos de pensar, si queremos describir las estructuras generales de una vida lograda” (Honneth, 1997, p. 201). De lo que se desprende que es posible materializar a la escuela, a partir de la apuesta de Galtung por las tres R, como lugar para forjar una cultura de paz, de construcción de espacios de resolución en los que se reconoce al otro, se establecen objetivos comunes y formas propias de atender las vivencias de violencia escolar, que influyan en la autorrealización positiva del sujeto infante.

7. Conclusiones

Luego de realizar esta investigación se establecen las siguientes conclusiones, en relación con el problema planteado, los objetivos que la orientaron y las preguntas auxiliares que acompañaron este proceso; a partir de los hallazgos y desde los referentes conceptuales tenidos en cuenta.

En primer lugar, la cultura escolar de esta organización fue caracterizada a partir de dos elementos constitutivos, por una parte el Programa Institucional y por otra la Mediación Pedagógica; desde los cuales se define, entre otros, principios y valores desde una apuesta formativa, los cuales son vividos por los actores educativos a través de rituales y mecanismos de regulación. Por otro, una Mediación Pedagógica dada por la relación educativa profesor-estudiante en la que se construyen conceptos entre sujetos y se vivencian experiencias de reconocimiento o menosprecio entre los mismos.

En consecuencia, se afirma la existencia de elementos de la cultura escolar que dan lugar a formas de menosprecio expresadas en violencia directa y/o cultural, pero, de igual forma, se resaltan elementos de la cultura que favorecen la expresión de formas de reconocimiento, vistas en acciones emprendidas por los sujetos como una camino que posibilita transformar las vivencias de violencia en vivencias de paz. Dicho esto, no es pertinente juzgar esta —y ninguna— cultura escolar como una cultura violenta o pacífica en su totalidad, ni ser leída en estos términos. Esas son etiquetas perjudiciales cuando se proponen alternativas de posibilidad, como es la apuesta de esta investigación.

En segundo lugar, los sujetos que participaron en la presente investigación han elaborado significaciones sobre la violencia escolar a partir de sus vivencias; con lo cual es posible afirmar que no hay una representación social sobre la escuela como lugar que produce violencia; ya que, si bien existe una manifestación de violencia directa a través de acciones agresivas o

destructivas; ésta tiene sus raíces en una violencia cultural que legitima dichas acciones y una violencia estructural que tienen lugar en vivencias familiares y sociales.

De igual forma, en las significaciones tampoco se encontró una representación social sobre el sujeto como violento o violentado, es equivoco determinar la existencia de violencia escolar a una maduración biológica o a acciones individuales, contrario a ello, se afirma en esta investigación que las vivencias son construidas en las relaciones intersubjetivas; en las cuales es posible encontrar pistas de vivencias de reconocimiento del otro, significando tanto la violencia como lo no violento.

En tercer lugar, las vivencias de violencia escolar influyen en el sujeto infante, en una etapa en la que se configuran la confianza, la autonomía, la iniciativa y la laboriosidad. Si el sujeto ha sido reconocido desde el amor, el derecho y la solidaridad o, contrario a ello, puede configurar sentimientos de desconfianza, vergüenza, culpa e inferioridad, si el infante ha sido menospreciado desde la violación, la desposesión y la deshonor, como formas posibles de experimentarse tanto en el mundo familiar como en nuevos mundos circundantes como la escuela. El sujeto construye relaciones intersubjetivas que afectan su autorrealización en términos de autorrespeto y autoafirmación y es posible que aquello se manifieste en la escuela como violencia directa.

No obstante, tal influencia no es determinante sobre el sujeto infante, ya que éste también cuenta con la capacidad de expresar afecto, respeto y ayuda a sus congéneres, a pesar de haber atravesado vivencias de violencia tanto en la familia como en la escuela. Es fundamental reconocer la posibilidad que tiene el sujeto de construir su mundo de la vida a partir de relaciones intersubjetivas basadas en el amor, el derecho y la solidaridad. Son las formas de

reconocimiento, la apuesta no solo teórica sino ética de la presente investigación, para transformar vivencias de violencia escolar, en vivencias de paz escolar.

En cuarto lugar, en términos metodológicos, es posible afirmar que esta investigación reivindica al maestro hermenauta, al resaltar la experiencia de profesoras como fuente valiosa para la investigación educativa, en la medida que las reflexiones iniciales pueden conducir a problemas de investigaciones pertinentes y relevantes. Los docentes, de forma rigurosa, realizaron una segunda hermenéutica sobre la voz de los sujetos, tratando de mantener desde el lenguaje analógico el significado original que otorgan a sus vivencias. Además se resaltan los grupos de discusión y los relatos de vida como técnicas que posibilitaron a los sujetos reconocerse en el relato del otro, compartir sentimientos de solidaridad y empatía, establecer principios de respeto y escucha; e incluso construir lazos afectivos como formas de reconocimiento intersubjetivo.

En quinto lugar, tanto la violencia directa, como la violencia cultural son posibles de transformar a través de acciones emprendidas por los sujetos, siendo la apuesta de las tres R una muestra de ello. Esta perspectiva de análisis puede ser proyectada a futuras investigaciones que indaguen, desde un enfoque sociocrítica o dialéctico, los elementos de la cultura escolar que dan lugar a violencia directa o cultural. En esas investigaciones por venir se podría incluir tanto a profesores como a padres de familia y estudiantes, esto es, involucrar el mundo familiar con el mundo circundante de la escuela, a partir de metodologías participativas.

Por lo tanto, se deja la posibilidad de plantear maneras de atender las vivencias de violencia escolar desde mecanismos de *reconstrucción* que afecten la violencia directa, y de construir formas de *reconciliación* que incidan sobre la violencia cultural y de lugar a elementos hacia una paz cultural; lo cual representa el aporte desde el escenario educativo a la

transformación de condiciones estructurales que alimentan la violencia a través de la *resolución*; dejando abiertas a su vez, otras oportunidades de indagación frente al tema.

Referencias

- Ávila, A, Bromberg, P, Pérez, B, & Villamil. (2013). *Clima Escolar y Victimización en Bogotá*. Bogotá: Secretaria de Educación del Distrito.
- Ballester, F. & Arnaiz, P. (2001). 'Diversidad y violencia escolar'. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 39-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404104.pdf>
- Barrientos, A, Cano, B, Figueroa, L, Mayorga, G, Quispe, Y, & Oliveros, M. (2008). 'Violencia Escolar (Bullying) en colegios estatales de Primaria en el Perú'. *Revista Peruana de Pediatría*, 61(4), 215-221. Recuperado de [http://observatorioperu.com/bullying%20peru/Violencia%20escolar%20\(bullying\)%20en%20colegios%20estatales%20de.pdf](http://observatorioperu.com/bullying%20peru/Violencia%20escolar%20(bullying)%20en%20colegios%20estatales%20de.pdf)
- Benguría, S. y otros. (2010). *Observación: Métodos de investigación en educación Especial*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Observacion_trabajo.pdf
- Beuchot, P.M. (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. Coahuila- México: Universidad Iberoamericana Laguna. p.p. 1-28 Recuperado en: http://itzel.lag.uia.mx/publico/publicaciones/acequias/pays/el_pays_de_la_laguna5.pdf
- Boetto M. y Pérez C. (1996). 'El grupo de discusión: Una alternativa para la investigación social cualitativa'. *Perspectivas*. Año 2 No. 3. p.p. 62-73.

- Cabezas, H. (2011). 'Los niños rompen el silencio. Estudio Exploratorio de conductas agresivas en la escuela costarricense'. *Revista Educación* 35(1), 1-21. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44018789008>
- Carías, C. (2009). *Las prácticas de la violencia escolar entre iguales en el contexto del aula de clase: una perspectiva en la educación en derechos humanos* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán", Tegucigalpa, Honduras. Recuperado en: file:///C:/Users/pator_000/Downloads/ESTADO%20DEL%20ARTEAGRESION%20ESCOLAR/las-practicas-de-la-violencia-escolar-entre-iguales-en-el-contexto-del-aula-de-clase-una-perspectiva-desde-la-educacion-en-derechos-humanos.pdf
- Contreras, N. (2015). *La violencia relacional: Una comprensión desde las narrativas de los estudiantes de grados 3 a 5 de básica Primaria de la Institución Educativa Departamental Rafael Pombo – Sopó Cundinamarca* (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Recuperado de: file:///C:/Users/pator_000/Downloads/ESTADO%20DEL%20ARTEAGRESION%20ESCOLAR/La%20violencia%20relacional-ESTADO%20DEL%20ARTE.pdf
- Dubet, F. (1998). 'El sociólogo de la educación'. *Revista Magazine Litteraire*, 369, 44-48. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/42_15contv.pdf
- Dubet, F. (2008). *Cambios institucionales y/o Neoliberalismo*. En Akal S.A. (Eds), la organización escolar: crisis de legitimidad y nuevos desarrollos (41-63). Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=_1DmtXu8UIMC&pg=PA41&lpg=PA41&dq=FRA NCOIS+DUBET+Y+LA+CULTURA+ESCOLAR&source=bl&ots=5VnGnNr8B6&sig=Lxa4Ix7ldXzVp2VOM9plvBNlqI4&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwIU_uST65zPAhVEGR4K

HcXeBZgQ6AEITTAH#v=onepage&q=FRANCOIS%20DUBET%20Y%20LA%20CULTURA%20ESCOLAR&f=false

Dubet, F. (2010). 'Crisis de la transmisión y declive de la institución'. *Política y sociedad*, Vol. 47 (2), 15-25.

Erikson, E. (1970). *Infancia y sociedad* [3º Edición]. Buenos Aires: Horme-Paidós.

Fajardo, S & Uriel, J. (2013). *Análisis de la problemática de la violencia escolar en los grados 4 y 5 de la Educación Básica Primaria del Colegio Marco Fidel Suárez* (Tesis de Maestría). Recuperada en:
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/749/TO-16149.pdf?sequence=1>

Fernández R.L. (1999). *Subjetividad y psicoanálisis: La presencia del otro en la constitución subjetiva*. En *Caleidoscopio de subjetividades* (pp. 51-63). México: Departamento de Educación y comunicación UAM-Xochimilco.

Flick, U. (2007). *Datos verbales. Introducción a la investigación cualitativa*. (87-147) Madrid: Ediciones Morata S.L.

Gallego, C, Mena, A. (2014). *Instituciones educativas como espacios protectores de niños y niñas escolarizados frente a la violencia escolar*. (Tesis de Maestría). Recuperada de
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/555/TO-16954.pdf?sequence=1>.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, Reconciliación, Resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. España: Gernika Gogoratuz.

- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. España: Gernika Gogoratuz.
- García, B. & Ortiz, M. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. No. 4. Serie grupos.
- García, B. (2012). *Énfasis: libro de los énfasis del Doctorado Interinstitucional en Educación- Violencia y Educación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/violencia_y_educacion
- García, B. Guerrero, B. & Ortiz, B. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de caldas. No. 3. Serie Grupos.
- Giddens, A. (1982). *Hermenéutica y teoría social. Profiles and critiques in social theory*. (2-21). California: Press.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, España. Editorial: Fontarrón.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en Educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo xxi. Recuperado de [http://es.slideshare.net/educacionrafael/giroux-henry teoriayresistenciaeneducacion](http://es.slideshare.net/educacionrafael/giroux-henry-teoriayresistenciaeneducacion)
- Gómez, E.J. (2013). *La Investigación de la Subjetividad: entre la ficción y la verdad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Biblioteca Latinoamericana De Subjetividades Políticas. p.p. 31-47. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140425024728/AcercamientosMetodologicosALaSubjetividad.pdf>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Critica.

- Ibáñez, J. (1986). *Perspectivas de la investigación social: el diseño en la perspectiva estructural*. Compiladores. *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (31-65). Madrid: Alianza.
- León, Z.E y Staeheli, M. A. (2000). *Cultura escolar y ciudadanía: Investigaciones etnográficas en Ayacucho y Lima*. Lima, Perú: Tarea.
- Martínez, M. & Moncada, S. (2012). *Relación entre los niveles de agresividad y la convivencia en el aula en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la I.E.T.Nº 88013 "Eleazar Guzmán Barrón", Chimbote, 2011* (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo, Chimbote, Perú. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/115661896/relacion-entre-los-niveles-de-agresividad-y-la-convivencia-en-el-aula-en-los-estudiantes-de-cuarto-grado-de-educacion-primaria-de-la-i-e-t-n%2ba-88013>
- Martínez, M. (2004). *Métodos hermenéuticos. Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. (100-137). México: Trillas S.A.
- Maturana, J, Pesca, A, Urrego, A, & Velasco, A. (2009). *Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá*. (Tesis de Maestría). Recuperada de: <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/420/1/edu49.pdf>.
- Mejía, J. (2002). *Perspectiva de la Investigación social de segundo orden*. Cinta de Moebio, No. 14, pp. 2-34.
- Ortega, R. (2005). 'Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de Primaria'. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(026), 787-804. Recuperado

de:https://www.researchgate.net/publication/28127248_Violencia_escolar_en_Nicaragua_Un_estudio_descriptivo_en_escuelas_de_primaria.

Palomero, J E; Fernández, M R; (2001). La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (XX?) 19-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404103>

Postic, M. (1982). *La relación educativa*. Ciudad: Editorial. Narcea S.A. Madrid.

Ricoeur, P (2006). *El Reconocimiento mutuo: tercer estudio*. México: Fondo Cultural Económico

Rizo, R (2014). *El exilio del sujeto: Mitos modernos y posmodernos*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.

Ruíz, A. (2004). *Texto, testimonio y Metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación. La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Sharrock, J. H. (1987). *La Filosofía de la Investigación Social*. España: Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, J.C. (Número extraordinario, 2001). *Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo*. Revista de educación. Recuperada en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistaeducacion/articulosre2001/re20010710351.pdf?documentId=0901e72b8125dd27>

Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional.

Anexos

ANEXO 1. Matriz de análisis de contenido.

ANEXO #1						
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL						
MAESTRIA EN EDUCACIÓN						
INSTRUMENTO PARA PRODUCCION DE DATOS						
MATRIZ ANÁLISIS DE CONTENIDO						
INVESTIGACIÓN: Del menosprecio al amor, de la violencia a la solidaridad. Un estudio acerca de la violencia escolar.						
OBJETIVO ESPECIFICO: Caracterizar la cultura escolar de la I.E.D. San Cayetano, a partir de la asimilación y producción						
de los mecanismos de regulación.						
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	OBSERVABLES	DOCUMENTO	NIVEL SUPERFICIA	NIVEL ANALÍTICO	NIVEL INTERPRETATIVO
Cultura escolar	1. Dubet: Programa Institucional.	1. Dubet : 1Horizonte institucional (principios y valores, perfil de estudiante, perfil del docente); 2.Mecanismos de orden, regulación y participación (PEI, Manual de Convivencia, Observador del estudiante).	PEI	Afirmaciones que se encuentran presentes en el testimonio. Textual.	Ordenar las afirmaciones a partir de criterios de afinidad o diferenciación; o construcción de una categoría para organizar y clasificar la información	Capacidad de comprender el sentido de la información a la que se accedió en el nivel uno y que se organizó en el nivel dos, dotándola de un sentido nuevo.
	2. Giroux: 1. Relación ideología y conocimiento; 2. Relación currículo oculto y control social; 3. Relación socialización y reproducción; 4. resistencia; 5. transformación	2. Giroux: 1. escuela como campo de contestación y lucha, con sus prácticas, historias y valores; 2. reproducción de habilidades para el trabajo y actitudes para las relaciones sociales; 3. modos de lenguaje, sistemas de significado y experiencias culturales que invalidan otras formas de capital cultural; 4. Reproducción de clase, de género y de desigualdades; 5. Resistencia o sumisión a la autoridad, de estudiantes como de la escuela misma; 6.participacion, pensamiento crítico, apropiación de historias y enseñanza de fuerzas ideológicas.	MANUAL DE CONVIVENCIA			
	3. McLaren: Discursos, prácticas y rituales.	3. McLaren: 1.ritual expresado en creencias, 2. rol del ritual en la vida de los estudiantes.	OBSERVADOR DEL ALUMNO			

ANEXO 2. Guía de entrevista semiestructurada

Objetivo específico:

Indagar las significaciones de los diversos actores del ámbito escolar, con relación a las vivencias de violencia escolar.

Parte 1: Cultura escolar

Observables:

1. Horizonte institucional
 - ¿Qué valores y principios se consideran esenciales en la formación de los estudiantes?
 - ¿Cómo describe al estudiante del Colegio San Cayetano?
 - ¿Cómo describe al maestro del colegio San Cayetano?
 - ¿Qué mecanismos emplea para enseñar las normas y reglamentos propios del colegio?
2. Escuela como campo de contestación, reproducción de habilidades para el trabajo, modos de lenguaje y sistemas de significación, resistencia o sumisión a la autoridad, apropiación de historias y enseñanza de fuerzas ideológicas.
 - ¿Qué habilidades considera que se deben desarrollar en los estudiantes?, ¿Cómo las trabajan en el colegio?
 - ¿Cómo participan los estudiantes en la construcción de normas y consensos que hacen parte del reglamento del colegio?
 - ¿De qué forma se enseña a los estudiantes los derechos y deberes dentro del colegio?
 - ¿El modelo pedagógico del colegio tiene presente las experiencias de vida y el contexto propio de los estudiantes?, ¿De qué forma lo hace?
 - ¿Cuáles son las normas que frecuentemente se apropian con mayor dificultad?, ¿Por qué?
 - ¿Cuál es su actuación cuando el estudiante no apropia el reglamento?
3. Ritual expresado en creencias, rol del ritual en la vida de los estudiantes.
 - ¿Qué eventos se desarrollan de forma institucional cada año, que caractericen a la comunidad del colegio San Cayetano?, ¿Cuál es su valor o significado?, ¿Vinculan a miembros del barrio o de otras instituciones?
 - ¿Qué rutinas caracterizan la vida escolar de la comunidad del colegio San Cayetano?, ¿Qué propósito tienen?

Parte 2: relaciones intersubjetivas

Observables

1. Validez y utilidad del conocimiento, de la mediación intelectual a la mediación afectiva; mundo familiar.
 - ¿Tengo en cuenta factores afectivos en la formación de los estudiantes?, ¿Cómo?
 - ¿Cuáles considera que son los saberes previos de los estudiantes de esta comunidad y de qué forma aportan al proceso de formación que brinda el colegio?
 - ¿Conoce alguna experiencia de enseñanza-aprendizaje en la que se vinculen las experiencias familiares o barriales de los estudiantes con los contenidos curriculares?
 - ¿Cómo influyen las experiencias personales de los estudiantes y su mundo familiar en la relación que tiene con usted como profesores?
2. Sujeto infante: autonomía, iniciativa e industria.
 - ¿Qué estrategias se emplean con aquellos estudiantes que no alcanzan las metas académicas ¿Qué resultados se obtienen de este apoyo?
 - ¿Cómo se fomenta la autonomía de los estudiantes frente a su proceso de formación?
 - ¿Qué espacios, cargos o programas promueven la iniciativa y laboriosidad del estudiante frente a sí mismo y frente a su comunidad?
 - ¿Cómo se apoya y reconoce a los estudiantes que se destacan en alcanzar los objetivos de formación que promueve el colegio?

Parte 3: formas de reconocimiento

Observables:

1. Valoración social.
 - ¿Cómo describe a los estudiantes del colegio San Cayetano, que lo diferencie de un estudiante de otro colegio?
 - ¿Qué cualidades y habilidades reconoce en los estudiantes?
 - ¿Existe algún espacio, proyecto o programa del colegio que permita la expresión y reconocimiento de estas cualidades para la formación futura de los estudiantes?
 - Desde el reconocimiento de su labor como maestro ¿Qué expectativas tiene del proceso de formación que desarrolla a diario?

Parte 4: violencia escolar

Observables:

1. Circunstancias que condicionan la realización real y potencial.

- Teniendo en cuenta que una necesidad básica no satisfecha genera violencia; ¿cuáles considera que son las más apremiantes para los estudiantes?

2. Componentes actitudinales y comportamentales para asumir el conflicto.

- En la cotidianidad de la vida escolar, suelen presentarse conflictos entre los estudiantes, que por sus características suelen considerarse dinámicas de violencia escolar, ya que agreden o destruyen objetos, ambientes o personas. ¿Cuáles se presentan con mayor frecuencia en el colegio?, ¿Cómo describe las actitudes y comportamientos de los estudiantes frente a dichos conflictos?
- Desde su rol de maestro, ¿cómo asume el conflicto?; ¿Qué estrategias emplea para manejarlo?

3. Las tres R, reconstrucción, resolución, reconciliación.

- Cuando se presenta este tipo de agresiones o destrucciones, ¿Qué mecanismos se aplican desde su rol?, ¿Posibilitan la resolución del conflicto desde las partes?
- ¿Considera que estos mecanismos o acciones de resolución posibilitan la reparación del daño causado?, ¿Cómo lograrlo?
- ¿Qué estrategias, programas o espacios se han construido para mitigar estos conflictos y acciones violentas?

ANEXO 3. Guía de grupo de discusión

Objetivo específico:

Indagar las significaciones de los diversos actores del ámbito escolar, con relación a las vivencias de violencia escolar.

Primera situación problema 01

(El encuentro tendrá dos momentos, el primero dedicado a escuchar un fragmento de la historia de una madre de familia sobre la forma como llegó al colegio; en el segundo momento se compartirán imágenes sobre la relación familia y escuela, cada padre escogerá una de las fotos que está sobre la mesa, compartirá su opinión sobre la imagen y se discutirá cada una de ellas orientando las preguntas de la guía). Nuestro primer encuentro tiene una pregunta esencial: **¿Qué tanto conozco el colegio de mi hijo (a)?** A continuación se lee un fragmento de un padre de familia, vamos a escucharlo con atención y luego iniciaremos la discusión.

“Bueno... la verdad es que yo no soy de por acá, mis hijos y mi esposo nos hemos venido a vivir a este barrio, porque mi papá construyo una casa hace algunos años y debido a nuestra situación económica, es mucho más fácil ayudarle a mi papá con los gastos que pagar un arriendo en otro lugar. Mi papá me dijo que el colegio más cercano a la casa era este, y es así como ya llevamos más de tres años con mis hijos en este colegio... como todo, hay muchas cosas buenas pero también otras que no me gustan, cosas que le pasan a los hijos a veces, situaciones con los profesores o cambios de la misma organización del colegio que a uno le toca aceptar. Nosotros procuramos estar pendientes de las tareas de los dos hijos y de todo lo que manda el colegio, de participar de reuniones o eventos que organizan, pero en muchas ocasiones se dificulta por tiempo, porque a veces no se entiende lo que pide el profesor o por falta de recursos que uno no tiene en el momento; pero en general podemos decir que casi toda la primaria la han hecho en este colegio y creo que seguirán aquí mientras vivamos en la casa de mi papá”.

Las investigadoras motivan la conversación preguntando si alguien quiere compartir cómo fue que escogieron este colegio para la formación de su hijo (a); si tal vez tienen una historia parecida, si de igual forma comparten que hay cosas buenas y otras que quisieran cambiar del colegio; a medida que se genera la discusión, se introducen las preguntas orientadoras. Para introducir el segundo momento de la discusión se coloca varias imágenes sobre la mesa y cada padre o madre escoge una o dos, las presenta al grupo, comparte su idea sobre la imagen y los demás padres aportan a la discusión. En este punto los investigadores continúan guiando la discusión desde las preguntas y de acuerdo a cada imagen.

Categoría: cultura escolar

Observables:

1. Horizonte institucional, mecanismos de orden, regulación y participación.
 - ¿Por qué escogió este colegio para su hijo (a)
 - ¿Cuáles son los principios y valores que promueve el colegio?
 - ¿Conoce algún mecanismo de participación para padres de familia en las decisiones del colegio? ¿De qué otra forma cree que puede participar en el colegio, como padre de familia?

- ¿Qué cosas conozco del reglamento del colegio, en cuanto a normas, derechos y deberes?
- ¿Qué habilidades considera que se deben fortalecer en la formación que se brinda a su hijo (a)?
- ¿Cómo le aporta la formación del colegio a la vida futura de su hijo (a)?
- ¿Cuáles aspectos del colegio considera que se deben mejorar? ¿Por qué?

3. Discursos, rituales y prácticas.

- ¿Qué eventos o programas conoce que se desarrollen en el colegio?, ¿Cómo participa de ellos?

Segunda situación problema 02

Para este segundo encuentro se ha ambientado el espacio con imágenes sobre la vida de colegio de los hijos. De nuevo agradecemos su participación y esperamos poder compartir nuestros pensamientos, ideas y experiencias con los demás de forma abierta y espontánea. El día de hoy nos reunimos con otra gran pregunta sobre la vida de colegio de nuestros hijos **¿Qué hace mi hijo en el colegio?** Como ven, tenemos sobre la mesa algunas imágenes sobre situaciones que suceden en la cotidianidad del colegio, que tal vez hayan vivido sus hijos o amigos de sus hijos; aunque cada uno trae a su hijo al colegio con un propósito de formación, sabemos que las experiencias que viven no son solo sobre matemáticas, ciencias o lenguaje... son experiencias con amigos, con profesores, dentro del salón, en el descanso... todas las cuales se convierten en momentos importantes en la vida de sus hijos. Quisiéramos que cada uno contara que le expresa la imagen, que situación le recuerda. (En cada participación es posible incluir preguntas orientadoras o dejarlas para el segundo momento).

Ahora vamos a compartir un video llamado “el peor alumno” vamos a escucharlo con atención y luego daremos inicio a la conversación. <https://www.youtube.com/watch?v=TwTMxNCYKWU> (8:47).

¿Cuál de los dos casos será el caso de su hijo?; ESE niño es cada uno de nuestros hijos, ESE niño tiene una historia diferente, una familia diferente, una relación diferente con ustedes, con sus compañeros y sus profesores; ESE niño es su hijo y cada uno de ustedes sabe en qué parte se sintió conmovido o identificado. ESE niño es de quien hablaremos hoy. Queremos conversar hoy

sobre lo qué creen que hacen sus hijos en el colegio; vienen a aprender, qué cosas aprenden, para que les sirven esas cosas que aprenden, cómo es la relación de su hijo con los profesores, qué saben ustedes de lo que les sucede cada día en el colegio. (Se espera que los padres compartan sus experiencias y a medida de la conversación se vinculan las preguntas orientadoras para el encuentro).

Categoría: relaciones intersubjetivas.

Observables:

1. Validez y utilidad que otorga el conocimiento.

- ¿De qué forma los conocimientos que se enseñan en el colegio aportan al proyecto de vida de mi hijo (a)?
- Desde mi experiencia y conocimiento como padre ¿cómo puedo ayudar a mi hijo a reforzar lo aprendido en el colegio y/o a la realización de tareas?

2. Imagen del maestro.

- ¿Cómo describe la labor del maestro en la formación de su hijo (a)?, ¿Cuál es su función como maestro?
- ¿Cómo describe la relación que tiene usted padre de familia con el colegio y los maestros de su hijo (a)?

3. Mediación afectiva.

- ¿Qué sabes de la opinión de tu hijo (a), sobre sus maestros?; ¿Qué dice tu hijo (a) de ellos?

4. Confianza, autonomía, iniciativa e industria- Sujeto infante.

- ¿Qué es lo que más recuerda de los primeros meses de vida de su hijo (a)?
- ¿Cuáles son las cualidades, habilidades y defectos de mi hijo (a)?
- ¿De qué forma corrijo a mi hijo (a), cuando sé que está cometiendo un error?, ¿Cómo reacciono ante un comportamiento inaceptable?
- ¿Cómo promuevo la iniciativa y autonomía de mi hijo (a), frente a las responsabilidades que tiene en el colegio y en la casa?

Tercera situación problema 03

De nuevo agradecemos su participación, el tiempo que dedican a estos espacios y esperamos de igual forma que sea un tiempo de conversación espontáneo. El día de hoy queremos conversar sobre la experiencia de ser padres; aunque todos son padres de niños de cuarto, del colegio San Cayetano y pasemos por situaciones o vivencias similares, cada uno ha aprendido desde su historia personal como ser padre o madre. Esperamos poder compartir sentimientos y emociones de una experiencia tan significativa en la vida, con sus dificultades, retos, encantos y sacrificios.

Para empezar tenemos un video que queremos compartir: <https://www.youtube.com/watch?v=ZCG-4T54MI0> (2:33). Si alguno quiere compartir como fue su historia cuando se enteraron que iban a ser padres de sus hijos, como la llegada de esta nueva persona cambio sus vidas y que significa para ustedes. (Se motiva la discusión y se van incluyendo las preguntas orientadoras).

Vemos que en sus historias hay amor, hay felicidad pero también hay dolor, sacrificio y tal vez errores; no existe un manual para ser padres, pero si existe la posibilidad de pensar cada día en hacerlo mejor, de reflexionar como lo estamos haciendo hoy y de cambiar o afianzar lo que consideremos necesario. Queremos presentarles un segundo video que está relacionado con algunas de las cosas que ya han nombrado y con la forma como educamos a nuestros hijos en la cotidianidad, sin darnos cuenta. Luego queremos discutir sobre ¿Cómo imagino a mi hijo (a) en unos años? (de nuevo se introducen algunas preguntas que no se hayan trabajado). <https://www.youtube.com/watch?v=1jSk7onPXm0> 1:40.

Categoría: formas de reconocimiento

Observables:

1. Amor- autoconfianza.
 - ¿Cómo le demuestro a mi hijo (a) lo que significa para mí?
 - ¿Cuáles momentos considero que han sido los más difíciles en la vida de mi hijo (a)?; ¿Cuáles los más felices?
2. Derecho- auto respeto y valoración social.
 - ¿Cómo le enseña a su hijo (a) sus derechos y deberes?
 - ¿Cómo le enseña a su hijo (a) a quererse y respetarse?

- ¿Cómo imagina la vida futura de su hijo?

3. Formas de menosprecio.

- ¿Cómo actúa frente a una queja de su hijo sobre un compañero o maestro?
- ¿Cómo reconoce cuando su hijo (a) se siente triste o angustiado?; ¿Cómo lo ayuda?

Cuarta situación problema 04

De nuevo agradecemos su participación y esperamos poder compartir nuestros pensamientos, ideas y experiencias con los demás de forma abierta y espontánea. Para este encuentro cada padre y madre de familia tiene ha recibido una imagen que tiene por detrás una pregunta, tendrá unos minutos para ver y leer; en seguida cada uno presentará la imagen al grupo y comentará su respuesta. Se comparten todas las imágenes y se discute de acuerdo a las preguntas orientadoras.

En un segundo momento nos organizamos en círculo de nuevo y disponemos una mesa en el centro del grupo para mostrar algunos objetos o elementos propios del colegio, los vamos a observar por unos minutos, podemos tocarlos, leerlos y luego nos dedicaremos a cada uno de forma especial. (Sobre la mesa se ha dispuesto una agenda escolar, un observador del estudiante, una circular de citación, un boletín de notas y un chaleco de vigías escolares).

Luego de unos minutos, vamos a expresar que relación tenemos con cada uno de los elementos, que representa para nosotros, que sentimos o pensamos cuando recibimos un papel de esos, que sabemos de ese elemento, etc. Las investigadoras han escogido previamente algunas citas especiales de la agenda o del observador relacionadas con dinámicas de violencia escolar para leerlas (la identidad del propietario de dichos elementos ha sido encubierta). Se discuten las acciones, la forma como maestros y coordinadores asumen las situaciones, la forma como el estudiante expresa lo que sucedió. De igual forma, en medio de la discusión se plantean las preguntas orientadoras.

En un tercer y último momento, se agradece de forma especial por los encuentros, por la participación, el tiempo y especialmente por compartir sus experiencias de vida, sus historias y reflexiones sobre ellos mismos, sobre sus hijos y sobre el colegio. Para despedirnos tenemos un

último video que está acompañado de un regalo que días anteriores prepararon sus hijos.
<https://www.youtube.com/watch?v=aWzccq54fWY> 2:32.

Categoría: violencia escolar

Observables:

1. Conflicto:

- ¿Qué actitudes y comportamiento asume mi hijo (a) frente a un conflicto?
- ¿Qué actitudes y comportamientos asume como padre ante un conflicto?

2. Necesidades humanas:

- Todos los seres humanos necesitan suplir necesidades básicas como alimentación, techo, vestuario y otras esenciales para un bienestar como el afecto, el amor, el cuidado y el apoyo en los proyectos y deseos. ¿Cuál de estas necesidades considera que se presentan en su hijo (a)?, ¿Por qué se ha dificultado suplir esas necesidades?

3. Manifestaciones de violencia directa, estructural y cultural.

- ¿Qué experiencias de violencia ha vivido su hijo (a) en el colegio, en la familia o en otros espacio?
- ¿En algún momento ha estado en peligro la vida de su hijo (a): hospitalizaciones, enfermedades o accidentes?
- ¿Alguna vez su hijo ha sufrido una experiencia de rechazo o abandono?
- Desde su contexto familiar y social, ¿Qué limitaciones y dificultades evidencia para suplir las necesidades o carencias de su hijo (a)?
- ¿Alguna vez ha sentido que se rechaza o humilla a su hijo (a), por alguna condición física, psicológica, emocional, social, económica o de otro tipo?

4. Las tres R, reconstrucción, reconciliación y resolución.

- ¿Existen programas que ayuden a suplir las necesidades antes descritas?, ¿Cómo es su participación?
- Cuando su hijo (a) se ve involucrado en una situación de agresión o maltrato entre compañeros, ¿Qué acciones o estrategias emplea para resolver la situación?
- ¿Considera que dichas estrategias o acciones pueden reparar el daño causado?, ¿Por qué?

ANEXO 4. Guía de relatos de vida

Objetivo específico:

Indagar las significaciones de los diversos actores del ámbito escolar, con relación a las vivencias de violencia escolar

Primer encuentro 01

Categoría: Formas de reconocimiento.

Observables: 1. Experiencia de ser amado, relaciones primarias. 2. Lazos afectivos. 8. Experiencias que lesionan y destruyen la identidad causando humillación.

- ¿Quién es esa persona que me ama?; ¿Qué cosas hace para demostrarlo?
- ¿Cuál ha sido el momento más feliz de mi vida?
- ¿Qué momento recuerdo como el más triste de mi vida?

Provocación:

Previo al encuentro se ha solicitado que cada estudiante trae una o varias fotos familiares; se ha ambientado el espacio con imágenes relacionadas al colegio y la familia y se promueve la organización en círculos para impulsar una comunicación más fluida. Una vez recibidos los niños y niñas se facilitará un momento para presentarnos y compartir las expectativas del encuentro y lo que las imágenes nos suscitan.

Presentaremos a una invitada que nos acompañará en todo los encuentros (títere), su nombre es María Camila. En cada encuentro ella, al igual que nosotros compartirá sus experiencias, algunas relacionadas con la familia, con su barrio o con el colegio; ella será nuestra amiga y también escuchará nuestras historias. Para iniciar comenzaremos a compartir nuestras ideas sobre creemos que ha sido la vida de María Camila, como imaginamos su forma de ser, su personalidad, como creemos que es su familia, qué creemos que le gusta, qué habilidades creemos que tenga, qué sueños creemos que tiene y qué cosas consideramos que le pueden gustar a María Camila de su barrio.

Ahora es María Camila es quien quiere conocerlos y le preguntara a cada niño cosas similares sobre su vida, con quién viven, qué sueños tienen, qué cosas les gusta, para comenzar a ser amigos. Luego de escuchar a todos los participantes, María Camila quiere compartir una pequeña experiencia.

Estoy muy feliz de conocerlos, cuando vuelva a casa contaré que he conseguido nuevos amigos. En casa tengo una persona en especial que me ama, lo sé porque me lo demuestra todos los días, a su lado tengo lindos recuerdos de mi niñez y también algunos tristes. Y tú, ¿con quién vives?; ¿En su casa, ustedes también tienen a alguien especial?; ¿quién es?; ¿Cómo te demuestran que te quieren?

Luego de haber escuchado la historia de María Camila, ella quiere saber si los compañeros tienen historias sobre cómo es nuestra vida en familia, que nos gusta de nuestros padres y como nos sentimos con ellos, como demostramos el afecto entre nosotros.

En un segundo momento María Camila comparte la foto familiar que ha traído, cuenta al grupo quienes son los que aparecen en la foto, cuando fue tomada, que estaban haciendo, por qué la tomaron y que otros momentos ha compartido de forma similar. (En este punto se permite la conversación y se escuchan las narrativas de los niños y niñas, solo se interrumpe en el momento que se pierda el hilo conductor para volver a encauzar la charla de acuerdo a la batería de preguntas, las cuales se expondrán desde la voz de María Camila de forma sugestiva e indirecta).

Segundo encuentro 02

(Se posibilita el desarrollo de dos categorías)

1. Categoría: Formas de reconocimiento.

Observables: 1. Experiencia de ser amado, relaciones primarias. 2. Lazos afectivos. 8. Experiencias que lesionan y destruyen la identidad causando humillación.

2. Categoría: Violencia escolar.

Observables: 1.circunstancias que condicionan la realización real y potencial; 2.componentes actitudinales y comportamentales para asumir el conflicto; 3.necesidad de supervivencia, de bienestar, de representación y de libertad; 4.acciones agresivas o destructivas contra la naturaleza, las personas o los bienes.

- ¿Cómo describe las actitudes y comportamientos de los estudiantes frente a las dinámicas de violencia?
- ¿Qué actitudes o comportamientos toma usted frente las dinámicas de violencia?
- ¿Qué experiencias de violencia ha vivido en la familia?
- ¿Qué acciones considera destructivas hacia la naturaleza, las personas o las cosas?
- ¿Ha sufrido alguna experiencia de abandono de un familiar, de cambio de vivienda o de familia?
- ¿Qué situaciones de tú familia cambiarías?

Provocación:

De la misma forma se ha ambientado el espacio con imágenes, nos organizamos en círculo, nos saludamos entre todos incluida María Camila. Para el encuentro de hoy se mostrará un video y se escuchará una nueva historia de María Camila.

Video escalera de la violencia (2.49min) https://www.youtube.com/watch?v=ziIU2V_2C2A

Luego de observar el video los investigadores piden a los niños que narren lo sucedido, que personajes habían, que acciones realizaba cada personaje, como se sentían, porque actuaban así y que piensan de dicha situación, si creen que pasa en la vida real. En el transcurso de la charla María Camila comienza a mostrar curiosidad por lo que dicen los compañeros y en algunas ideas asiente con su cabeza o muestra duda; se muestra interesada por hablar, interrumpe y comparte la historia que tiene para hoy.

Yo creo que esto a veces pasa en la vida real, hay cosas que no entendemos de los adultos, yo a veces pienso que quisiera cambiar algunas cosas en mi familia, que no me gustan y no quiero que se repitan. Tenemos cosas lindas como familia y hemos compartido momentos de alegría, pero en otros momentos me he sentido triste por lo que hacen o dicen cuando están molestos y yo no entiendo por qué. ¿A ustedes les ha pasado?; ¿También han sentido deseos de cambiar cosas de sus familiares?, ¿Qué cosas no les gusta?

(En este punto se permite la conversación y se escuchan las narrativas de los niños y niñas, solo se interrumpe en el momento que se pierda el hilo conductor para volver a encauzar la charla de

acuerdo a la batería de preguntas, las cuales se expondrán desde la voz de María Camila de forma sugestiva e indirecta). Ahora María Camila quiere compartir otro video.

Video padre e hijo son cactus- caricias (4min):
<https://www.youtube.com/watch?v=MXnkiAjh3pg>

Luego de ver el video se pide a los niños que narren con sus palabras lo que sucedía en el video, que personajes habían y que rol cumplían; cómo se sentían aquellos personajes y por qué se sentían así; que hizo el padre al ver triste a su hijo y cómo reaccionó el hijo al ver lo que hizo su padre. Luego de la conversación se pide a los niños que escriban una carta a ese familiar que a veces parece un cactus pero sabemos que nos ama y nos cuida. (Este será el regalo que se entregará a los padres en el último encuentro de grupos de discusión).

Tercer encuentro 03

(Se posibilita el desarrollo de dos categorías)

1. Categoría: Formas de Reconocimiento

Observables: 3. Reconocimiento como sujeto de derechos y deberes. 4. Valoración social desde el derecho y desde la capacidad particular. 5. Respeto social y marco de moralidad comunitaria 6. Vivencias y experiencias de solidaridad. 7. Reconocimiento de capacidades propias y de los demás para la praxis común 8. Experiencias que lesionan y destruyen la identidad causando humillación.

- ¿Cuáles son los deberes que tengo para con mis compañeros?
- ¿Qué cualidades y habilidades reconozco de mí mismo?
- ¿Cuáles son los valores que considera más importantes para la comunidad?
- ¿Qué acciones son consideradas de humillación y causan rechazo por parte de la comunidad?

2. Categoría: Relaciones intersubjetivas.

Observables: 3. Relación con padres y adultos en proporciones de amor- odio, cooperación- terquedad, libertad de expresión- supresión. 4. Autonomía (actos desafiantes o propuestas de independencia) 6. Sentido de la responsabilidad moral, de sus roles y funciones en la

participación. 7. Reconoce que aporta a objetivos comunes, es útil y capaz de asumir metas de aprendizaje.

- ¿Cómo niño cuáles son mis cualidades, defectos?
- ¿Cómo me imagino en unos años?

Provocación:

Se dispone el ambiente con imágenes, se organiza el grupo en círculo y se saluda a los compañeros, incluida María Camila. En este encuentro se desarrollará un taller de cartografía corporal, que dé cuenta de dibujos, paisajes y voces del cuerpo; se pretende reconocer nuestro cuerpo como territorio con espacios, límites y convenciones que iremos creando y discutiendo. Con esta técnica se puede evidenciar cuales son los sueños y expectativas de los niños sobre sus vidas; que habilidades, cualidades, defectos reconocen de sí mismos; que experiencias y personas son significativas en su vida de forma triste o feliz. Se divide el encuentro en tres momentos:

1. Recordando mi cuerpo como mi territorio: cada integrante tiene los ojos vendados mientras escucha música de relajación; con ayuda de María Camila se realiza un ejercicio de retrospección y aproximación sensible a mi cuerpo como territorio, a partir de la memoria. Los investigadores realizan ejercicios de reconocimiento corporal, los estudiantes deben hacer lo que indica la canción o señalar esa parte de su cuerpo que les permite realizar cierta actividad. Todos con los ojos vendados vamos a jugar Simón dice: (manos en la cabeza, manos en la nariz, manos en los ojos....) ahora vamos a tocar una parte de nuestro cuerpo que nos ayuda a pensar, una parte de nuestro cuerpo que nos ayuda a alimentarnos, una parte de nuestro cuerpo que nos ayuda a jugar fútbol o practicar algún deporte.... Etc.). Luego Simón dice que te sientes con las rodillas flexionadas.

En este punto los investigadores resaltan que Simón dice... “recuerda que tú cuerpo es tuyo y de nadie más, nadie puede obligarte a hacer algo que tu no quieras, con respecto a tu cuerpo, tú debes respetar tu cuerpo, cuidarlo, bañarlo todos los días y hacerlo sin ayuda de nadie porque ya estas grande; solo tú puedes ver y tocar todo tu cuerpo, nadie más debe hacerlo y tú debes respetar el cuerpo de los demás. Si no te sientes cómodo en una actividad o un juego debes dejar de hacerlo, alejarte y comunicar lo que sientes a tu mamá o alguien en quien confías, que sabes que te quiere, te cuida y te protege.

Así es, en casa esa persona que me quiere y me cuida me ha enseñado que mi cuerpo es mi territorio y me pertenece a mí, aunque está formado por muchas partes que los demás pueden ver como mis codos, mis rodillas, mi rostro, mis manos, mis pies; también hay partes que son privadas. Además yo ya soy grande y puedo bañarme, vestirme y hacer muchas cosas por mí misma.

En este momento se le pide a los niños que vuelvan al encuentro, al espacio que nos encontramos y descubran sus ojos lentamente; escuchamos sus comentarios y damos inicio a la construcción del mapa. Los investigadores cuentan cómo se desarrollará la actividad, pintaremos el croquis de nuestro cuerpo sobre el papel periódico, en tamaño real; podemos pintar algunas cosas dentro de la silueta de forma libre, pero luego haremos lo que se va indicando. (Un amigo o la profesora puede ayudarme con el croquis pero el resto del trabajo es responsabilidad individual).

2. Reconociendo mi cuerpo como mi territorio: Se le pide a los estudiantes que se acuesten sobre el suelo en posición de ángel con las manos y piernas abiertas, dejando espacio suficiente para que ninguno se toque con el compañero, de tal forma que cada uno cuente con espacio suficiente para realizar el ejercicio. Se hace entrega a cada uno de su pliego de papel periódico y de un marcador para calcar la silueta, se da un ejemplo con María Camila, mostrando la forma en que debo calcar la silueta de mi compañero. En la mitad del espacio se dispondrá de marcadores y colores suficientes para compartir y se realizará el mapa corporal siguiendo las indicaciones (de forma simultánea, las investigadoras van haciendo el mapa corporal de María Camila, el cual está pegado en un tablero):

- Escribe tu nombre en la parte superior del pliego de papel.
- Pintamos nuestro rostro, cabello, ojos, nariz, orejas, boca con características que nos identifican (color, lunares, pecas, cabello largo o corto, cicatrices, etc.).
- Si deseo puedo colocarle ropa o dejarlo así.
- En el lado derecho del pecho vamos a dibujar a las personas que más queremos y vamos a escribir su nombre. En el lado izquierdo del pecho vamos a dibujar nuestros sueños, lo que queremos ser cuando grandes.
- En el brazo derecho vamos a escribir y/o dibujar lo que más nos gusta hacer, la materia que más nos gusta, nuestro centro de interés, todo aquello que hacemos muy bien con nuestra mente y manos; aquellas cualidades y habilidades que reconocemos como propias. En el brazo izquierdo vamos a dibujar y/o escribir todo aquello que se

nos dificulta, tal vez alguna materia que consideramos difícil o aquellas cosas que no sabemos hacer muy bien en casa o en el colegio; aquellos defectos que quisiera cambiar.

- En la pierna derecha vamos a escribir y/o dibujar aquellas cosas que me molestan, que me hacen enojar o poner triste, lo que no me gusta de mis profesores, de mi colegio, de mi familia, o de mis amigos; puede ser una experiencia triste que ha ocurrido y me ha marcado en mi vida. En la pierna izquierda dibujaremos y/o escribiremos aquellas cosas que nos hacen felices, que nos hacen reír, estar tranquilos y contentos; momentos o una situación que me ha hecho feliz.
 - En ambos pies vamos a dibujar y/o escribir aquello que queremos cambiar de nuestra familia y de nuestro barrio, esas cosas que quisiéramos que no pasaran y que fueran diferentes.
 - En la cabeza vamos a hacer una nube y vamos a escribir un mensaje que quisiéramos decirle a alguien.
3. Socialización y reflexión: se permite a los niños que coloreen libremente o dibujen lo que más deseen por 5 minutos, para acabar nuestro cuerpo. Luego se pegan los cuerpos alrededor del salón y se permite realizar un recorrido de 5 minutos para observar lo que hicieron los compañeros, escuchando comentarios y observaciones de los niños. Los investigadores disponen al grupo en un círculo para conversar sobre la actividad y se preguntan quienes desean compartir su mapa; se anota frases e ideas fuerza de los niños que dan cuenta de situaciones que han visto, escuchado, o vivido. En la socialización los investigadores acuden a la batería de preguntas, con relación a la cartografía corporal de cada uno.

Cuarto encuentro 04

(Se posibilita el desarrollo de dos categorías)

1. **Categoría:** Reconocimiento intersubjetivo- sujeto infante.

Observables: 4. Autonomía (actos desafiantes o propuestas de independencia) 5. Autorregulación e incorporación de las instituciones. 6. Sentido de la responsabilidad moral, de sus roles y funciones en la participación. 7. Reconoce que aporta a objetivos comunes, es útil y capaz de asumir metas de aprendizaje.

- ¿Cómo es una rutina diaria entre semana (responsabilidades, quien me acompaña, que debo hacer, como manejo espacios)?
- ¿Cuáles son los juegos que más disfruto con mis compañeros o hermanos, en el descanso o en casa?
- ¿Qué cargos importantes hay en mi salón o colegio, me gusta asumirlos, por qué?

2. **Categoría:** Violencia escolar.

Observables: 2. Componentes actitudinales y comportamentales para asumir el conflicto 3. Necesidad de supervivencia, de bienestar, de representación y de libertad 4. Acciones agresivas o destructivas contra la naturaleza, las personas o los bienes 5. Mecanismos de dialogo y participación 6. Mecanismos para reconciliar las partes de un conflicto.

- ¿Cómo describe las actitudes y comportamientos de los estudiantes frente a las dinámicas de violencia escolar?
- ¿Qué actitudes o comportamientos toma usted frente las dinámicas de violencia escolar?
- ¿Qué experiencias de violencia ha vivido en el colegio o en la familia?
- ¿Qué acciones considera destructivas hacia la naturaleza, las personas o la infraestructura del colegio?
- ¿Cómo se manejan las situaciones de violencia escolar?
- ¿Existen mecanismos para acordar democráticamente las normas del colegio?
- ¿Qué dinámicas caracterizan la forma de disciplinamiento de los estudiantes?

Provocación:

Luego de observar las imágenes del día de hoy (escuchar los comentarios de los niños cuando las observan), nos organizamos en círculo y nos preparamos para saludarnos. Algunos estudiantes pueden notar la ausencia de María Camila y preguntar por ella, a lo que los investigadores responderán que está retrasada porque ha tenido un encuentro con la Coordinadora de Convivencia por un incidente que tuvo en el descanso. Iniciamos el saludo y de repente llega María Camila aunque se ve algo enojada y no participa del saludo, se le invita a saludar como norma de cortesía, a calmarse y contar lo que paso si lo desea.

Esta semana soy vigía en el colegio y me encanta porque ayudo a que los demás disfruten del descanso, aunque a veces me molesta que los niños no le hacen caso a uno. Me demore

un poco porque estaba en Coordinación llevando a un niño que estaba peleando con otro niño en frente de todos, le dije que no hiciera eso y me trato mal también, tuve que pedir ayuda a otros vigías para alcanzarlo y llevarlo a Coordinación; cuando lo lleve, la Coordinadora también lo regaña porque no tenía el uniforme sino una camiseta de fútbol... yo lo deje allá y me vine. ¿A ustedes les ha pasado esto?; ¿no les da mal genio?; ¿Qué harían en este caso?

Luego de escuchar lo que le ha sucedido a María Camila, las investigadoras le dicen que es comprensible que se sienta enojada aunque no es la forma de expresarlo y que ahora que ha pasado la situación, sus amigos podemos ayudarla para que se sienta mejor. Se motiva la participación hablando de todo lo que nos sucede en el descanso: a qué solemos jugar, por qué los niños juegan a pelear, de qué forma resolvemos los conflictos, como ayudamos cuando se presentan esas situaciones, que significa ser vigía, etc. (En este punto se permite la conversación y se escuchan las narrativas de los niños y niñas, solo se interrumpe en el momento que se pierda el hilo conductor para volver a encauzar la charla de acuerdo a la batería de preguntas, las cuales se expondrán desde la voz de María Camila de forma sugestiva e indirecta).

Ahora a propósito de la situación de María Camila los investigadores han preparado un video sobre la vida en el colegio, vamos a compartirlo:

Video la niña que no se sentía mal después de portarse mal (2:52min):
<https://www.youtube.com/watch?v=0Q7A4fRuUnQ>

Se pide a los estudiantes que narren lo sucedido en el video, los personajes, los sentimientos de los personajes y las acciones de cada uno. Además María Camila pregunta si alguna vez se han sentido así, o si conocen a algún compañero que actué de esa forma.

Se motiva la participación y se pregunta ¿Qué creemos que le sucede a esa personas que falta tantas veces la norma y parece que no le pasa nada?; ¿Qué deberes y derechos está incumpliendo para con los demás?; ¿Cuáles son los deberes que tengo hacia mis compañeros?; (En este punto se permite la conversación y se escuchan las narrativas de los niños y niñas, solo se interrumpe en el momento que se pierda el hilo conductor para volver a encauzar la charla de acuerdo a la batería de preguntas, las cuales se expondrán desde la voz de María Camila de forma sugestiva e indirecta).

Finalmente María Camila dice que en su maleta trae algunos elementos del colegio que se usan cuando se presentan estas acciones, que los tiene ella por ser la vigía de la semana (son el observador del estudiante, unas boletas de citación y su agenda escolar). Los niños observan los elementos, y María Camila pide a los compañeros una explicación sobre cómo se usa cada elemento, en que ocasiones es necesario uno u otro y que significan para los estudiantes.

Quinto encuentro 05

(Se posibilita el desarrollo de dos categorías)

1. Categoría: Relaciones intersubjetivas - sujeto infante.

Observables: 3. Relación con padres y adultos en proporciones de amor- odio, cooperación-terquedad, libertad de expresión- supresión; 4. Autonomía (actos desafiantes o propuestas de independencia); 5. Autorregulación e incorporación de las instituciones.

- ¿Cómo reacciono cuando estoy de malgenio?
- ¿Cuáles son los juegos que más disfruto con mis compañeros o hermanos, en el descanso o en casa?
- ¿Qué es lo más difícil del colegio? ¿Por qué?

2. Categoría: Violencia escolar.

Observables: 1. Circunstancias que condicionan la realización real y potencial; 2. Componentes actitudinales y comportamentales para asumir el conflicto; 3. Necesidad de supervivencia, de bienestar, de representación y de libertad; 4. Acciones agresivas o destructivas contra la naturaleza, las personas o los bienes; 5. Mecanismos de dialogo y participación; 6. Mecanismos para reconciliar las partes de un conflicto.

- ¿Cómo describe las actitudes y comportamientos de los estudiantes frente a las dinámicas de violencia escolar?
- ¿Qué actitudes o comportamientos toma usted frente las dinámicas de violencia escolar?
- ¿Qué experiencias de violencia ha vivido en el colegio o en la familia?
- ¿Qué acciones considera destructivas hacia la naturaleza, las personas o la infraestructura del colegio?

- ¿Qué sanciones se aplican al incumplir una norma? ¿Qué sucede eso es reiterativo?;

Provocación:

Se dispone el espacio con imágenes, se escucha los comentarios de los niños y se organiza el grupo en círculo para saludarnos e iniciar la discusión de hoy. Se dará inicio con un video, luego la historia de María Camila y finalmente otro video corto.

<https://www.youtube.com/watch?v=PKCPiRRxFuQ> (1.15 min). Niña que maltrata a su muñeca. Se les pide a los niños que comenten el video, narrando y describiendo las actuaciones y sentimientos de los personajes.

La niña del video parecía estar jugando, yo también he jugado con mis amigas a que somos mamá o hijas; a veces disgustamos porque ellas quieren jugar brusco o que el juego sea como ellas dicen... ¿Ustedes a que juegan con sus amigos?; ¿Juegan niños y niñas?; ¿En qué consisten los juegos?

Los investigadores guían la discusión de acuerdo a las preguntas que ha hecho María Camila y realizan otras de forma sugestiva sobre las habilidades de los niños del grupo. (En este punto se permite la conversación y se escuchan las narrativas de los niños y niñas, solo se interrumpe en el momento que se pierda el hilo conductor para volver a encauzar la charla de acuerdo a la batería de preguntas, las cuales se expondrán desde la voz de María Camila de forma sugestiva e indirecta).

Luego los investigadores comparten un video sobre el colegio: <https://www.youtube.com/watch?v=I0RZvBUYgnQ> (4.12 min) niño aislado.

Se pide que narren los hechos, los personajes, que hacían, como se sentían y si alguna vez se han sentido así, o han actuado de esa forma; ¿Quiénes los han hecho sentir así?, ¿Qué han hecho los adultos? o si ha recibido apoyo de algún amigo. De igual forma se guía la discusión de acuerdo a los observables.

Sexto encuentro 06

(Se posibilita el desarrollo de dos categorías)

1. Categoría: Cultura escolar

Observables: Mecanismos de orden, regulación y participación; escuela como campo de contestación y lucha, con sus prácticas, historias y valores; modos de lenguaje, sistemas de significado y experiencias culturales que invalidan otras formas de capital cultural; 4. Reproducción de clase, de género y de desigualdades; 5. Resistencia o sumisión a la autoridad, de estudiantes como de la escuela misma; ritual expresado en creencias; rol del ritual en la vida de los estudiantes.

- ¿Qué estrategias promueven la participación de los estudiantes?
- ¿Cuáles son los eventos o programas que se desarrollan de forma institucional cada año?
- ¿Qué importancia tiene dicho evento o programa en la vida de los estudiantes, como se preparan o responden a ello?
- ¿Qué otras actividades se desarrollan diariamente o periódicamente, que ya se hayan convertido en rutinas, que función tienen?

2. **Categoría:** Violencia escolar.

Observables: Circunstancias que condicionan la realización real y potencial; 2. componentes actitudinales y comportamentales para asumir el conflicto; Acciones agresivas o destructivas contra la naturaleza, las personas o los bienes; 5. Mecanismos de dialogo y participación; 6. Mecanismos para reconciliar las partes de un conflicto.

- ¿Cómo describe las actitudes y comportamientos de los estudiantes frente a las dinámicas de violencia escolar?
- ¿Qué actitudes o comportamientos toma usted frente las dinámicas de violencia escolar?
- ¿Qué experiencias de violencia ha vivido en el colegio?
- ¿Qué acciones considera destructivas hacia la naturaleza, las personas o la infraestructura del colegio?
- ¿Qué sanciones se aplican al incumplir una norma, que sucede eso es reiterativo?
- ¿Cómo se manejan las situaciones de violencia escolar?
- ¿Existen mecanismos para acordar democráticamente las normas del colegio?
- ¿Qué dinámicas caracterizan la forma de disciplinamiento de los estudiantes?

Provocación:

Se dispone el ambiente con imágenes, se organiza el grupo en círculo y se saluda a los compañeros incluidos María Camila. En este encuentro realizaremos cartografía social del colegio. Se inicia preguntando a los niños que tanto conocen el colegio, ¿si necesito comprar algo a dónde voy?, ¿si quiero divertirme a dónde voy?, ¿si es momento de comer el almuerzo a dónde voy? Se comunica que entre todos vamos a realizar un mapa del colegio y vamos a ubicar lugares, personajes y situaciones que ocurren en los diferentes espacios.

Se pretende ubicar en el mapa nuestro colegio como territorio, sus espacios, límites y crear convenciones entre todos. Dividiendo el encuentro en tres momentos:

1. Recordando el territorio: Cada integrante tendrá los ojos vendados mientras se escucha música de relajación. Los investigadores van realizando un ejercicio de retrospección y aproximación sensible al territorio a partir de la memoria. *Vamos a imaginarnos que estamos en el salón de clase de nuestra materia favorita, estamos trabajando en equipo y suena la canción que indica que debemos alistarnos para salir a descanso. Organizo mi mesa, guardo mis libros y saco mi maleta con las onces, con un amigo decidimos bajar juntos al parque, al bajar las escalares nos encontramos con compañeros de otro curso, vemos ya algunos papeles en el suelo y nos detenemos para ir al baño antes de jugar. En el baño hay unos niños jugando con el agua y uno de ellos se ha encerrado en el baño para que no lo mojen; mi amigo y yo no decimos nada y salimos, camino al parque pasamos por el frente de la biblioteca, recordamos las películas que enviamos el año pasado, pero hoy está cerrada, así que seguimos bajando; en el camino nos encontramos con dos vigías escolares que evitan que entremos al domo que es el espacio de los más pequeños del colegio. Hemos llegado al parque, hay muchos niños y de nuevo algunos papeles por el piso y el pasto, pensamos si ir al parque de arriba o al de abajo, así que nos dirigimos al más cercano, pero el vigía que está acompañado por el celador nos dice que no podemos jugar allí debido a mantenimiento del parque. Nos dirigimos al parque de arriba y de alguna parte cae un balón en la cabeza de mi amigo y lo golpea, yo decido lanzar el balón lejos y este cae por el otro lado de la reja hacia el jardín infantil... juntos salimos a correr y llegamos al parque, aunque está muy lleno y los niños están haciendo fila para lanzarse por el rodadero... hacemos la fila y nos lanzamos pero encontramos en el pasto una botella tirada y decidimos jugar fútbol con ella e invitar a otros niños. La*

profesora nos indica que quedan cinco minutos de descanso, así que jugamos al último gol gana, al terminar dejamos la botella en el pasto y corremos rápidamente a la cafetería para alcanzar a comprar algo de comer o de tomar. Mientras subimos vemos varios papeles en el suelo pero no son nuestros y no tenemos tiempo para ayudar a recogerlos, hemos llegado a la cafetería y hay varios niños, sí que buscamos la forma de pasar adelante rápidamente, un niño me empuja y yo lo empujo a él, me trata mal y yo a él, ninguno quiere dejar pasar al otro, esto me enfada mucho y lo empujo más duro haciendo que el bote las monedas que tenía en la mano al suelo, varios niños que están alrededor recogen las monedas y las devuelven, pero el niño dice que le falta plata y es por mi culpa, en medio de la discusión la señora baja la reja y ya no puedo comprar nada por culpa de él. Él también está enfadado, así que mi amigo y yo decidimos salir a correr y llegar pronto al salón, el chico nos persigue y dice que esto no se va a quedar así... subimos las escaleras por el pasillo de segundo, los niños son más pequeños y se atraviesan en nuestro camino, creo que hemos empujado a algunos, pero logramos llegar al salón y la profesora ya está adentro y la puerta está cerrada, así que golpeamos y esperamos para poder entrar a clase. ... en este momento se le pide a los niños que vuelvan al encuentro, al espacio que nos encontramos y descubran sus ojos lentamente; escuchamos sus comentarios y damos inicio a la construcción del mapa.

2. Reconociendo mi territorio: Los investigadores disponen varios pliegos de papel y los pegan en el tablero, entre todos indicamos los lugares, límites y zonas del colegio para iniciar la cartografía. En la medida en que tenemos a grandes rasgos los diferentes lugares, empezamos a identificar las practicas, actuaciones, relaciones e interacciones que se dan en cada uno de ellos, y usamos convenciones y colores que simbolicen cada lugar, ubicando:

- Grupos que se encuentran en este lugar (maestros, niños, maestros y niños, coordinadores, etc.)
- Lugares en los que suceden conflictos, maltratos.
- Lugares en los que encontramos personas que pueden ayudarnos)

- Lugares a los que voy cuando quiero estar solo, cuando quiero divertirme, cuando quiero esconderme)
- Lugares con más papales en el suelo.
- Lugares de encuentro (los que juegan fútbol, los que juegan piquis, los que solo quieren sentarse a comer y charlar; los que cuidan a los demás; cuando formamos, cuando hay emergencia, cuando debemos ir a casa).

En este momento, se motiva la participación para contar, ¿Cuáles son los espacios que más te gustan del colegio?; ¿Qué problemáticas encuentran?; ¿Qué cosas puedo hacer en el colegio?; ¿Por qué es importante venir al colegio?; ¿Cómo son las relaciones con los demás?; ¿A dónde me puedo dirigir si necesito ayuda?

3. Se finaliza el mapa y se socializan las convenciones de acuerdo a las relaciones que previamente identificamos los investigadores, para dar inicio a la reflexión y discusión. Se anota frases e ideas fuerza de los niños que dan cuenta de situaciones que han visto, escuchado, o vivido. Entre todos completamos el siguiente cuadro, observando el mapa que realizamos. (En este punto se permite la conversación y se escuchan las narrativas de los niños y niñas, solo se interrumpe en el momento que se pierda el hilo conductor para volver a encauzar la charla de acuerdo a la batería de preguntas, las cuales se expondrán desde la voz de María Camila de forma sugestiva e indirecta).

	LUGAR	COMO SUCEDE
ACCIONES VIOLENTAS		
ACCIONES DE PAZ		

ANEXO 5. Guía de observación no participante

Situación observada: aula de clase, descanso y citación de acudiente con coordinación.

Objetivo:

1. Caracterizar la cultura escolar de la I.E.D. San Cayetano, a partir de la asimilación y producción de los mecanismos de regulación.
2. Indagar las significaciones de los diversos actores del ámbito escolar, con relación a las vivencias de violencia escolar

Categoría: cultura escolar

Observables:

- Modos de lenguaje y sistemas de significado.
- Resistencia o sumisión a la autoridad.
- Mecanismos de orden, regulación y participación.
- Ritual expresado en prácticas y creencias y rol del ritual en la vida del estudiante.

Categoría: relaciones intersubjetivas

Observables:

- De la mediación intelectual a la mediación afectiva.
- Relación con padres y adultos en proporciones de amor-odio, cooperación, terquedad; libertad de expresión y supresión.
- Autonomía (actos desafiantes o propuestas de independencia)
- Autorregulación e incorporación de las instituciones.
- Sentido de la responsabilidad moral desde su rol y participación.
- Reconoce que aporta a objetivos comunes y es útil.

Categoría: formas de reconocimiento:

Observables:

- Reconocimiento como sujeto de derechos y deberes.
- Valoración social desde el derecho y desde la capacidad particular.

- Respeto social y marco de moralidad comunitaria.
- Reconocimiento de capacidades propias y de los demás para la praxis común.
- Experiencias que lesionan la identidad y causan humillación.

Categoría: violencia escolar

Observables:

- Componentes actitudinales y comportamentales del conflicto
- Necesidad de supervivencia, de bienestar, de representación y de libertad.
- Acciones agresivas o destructivas contra la persona, la naturaleza o los bienes.
- Mecanismos de dialogo y participación.
- Mecanismos de resolución y reconciliación.

❖ Ficha de observación no participante

DIARIO DE CAMPO No.
LUGAR: FECHA:
DESCRIPCIÓN GRUPO OBSERVADO: Niños: Adultos: Actividad:
ANÁLISIS:
COMENTARIOS TEORICOS –CATEGORIAS
DISCUSIONES POSTERIORES:

❖ Cuaderno de notas:

❖ **Mapas:**

ESPACIO	SITUACIÓN

❖ **Dispositivos mecánicos de registro:** sonoro, fotográfico, fílmico.**ANEXO 6. Consentimiento informado.****HOJA DE CONSENTIMIENTO PARA PADRES DE FAMILIA**

Título del proyecto: Del menosprecio al amor, de la violencia a la solidaridad. Un estudio acerca de la violencia escolar.

Investigador principal: Nelsy Lorena Aros Dueñas y Dora Patricia Roza Bermúdez, maestras del Distrito y estudiantes de la Maestría en Educación; dirigidas por la Directora de Investigación Mg. Yolanda Gómez Mendoza, profesora asistente de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los estudios en Maestría que estamos desarrollando varios profesores de la institución son apoyados por el programa de formación para maestros de la Secretaria de Educación, contando con el apoyo de las directivas de colegio y para lo cual se requiere la participación de la comunidad educativa.

Contextualización del estudio:

En la labor de maestras hemos evidenciado que las relaciones entre estudiantes, generalmente se basan en acciones como: expresiones verbales ofensivas y desafiantes, intimidación, burla, hostigamiento, uso de la fuerza física para causar daño a otros; las cuales se observan en la cotidianidad y se han convertido en nuestro interés investigativo. Consideramos que es importante investigar esta problemática ya que en muchas ocasiones la violencia escolar afecta

los procesos de enseñanza-aprendizaje, la formación integral en valores y la vida misma de los estudiantes.

Durante el presente año se pretende llevar a cabo el trabajo de campo de la investigación, el cual requiere la participación voluntaria de padres y estudiantes en el desarrollo de entrevistas y grupos de discusión en relación con la temática de violencia escolar.

En la edad de los 9 a 11 años es importante trabajar las relaciones interpersonales y fortalecer lazos afectivos entre familia y amigos; construir fuertes lazos de comunicación entre padres y escuela y desarrollar proyectos y programas que promuevan la convivencia sana y pacífica de los estudiantes.

Procedimiento:

Con su autorización, su hijo (a) podrá participar de esta investigación y se pautará un momento dentro de la jornada escolar para desarrollar los instrumentos antes planteados, sin que ello afecte las actividades regulares en el aula. Las actividades han sido diseñadas y cuentan con el aval del director de investigación de la universidad. Las actividades serán grabadas, transcritas y analizadas con fines únicamente investigativos, guardando la debida confidencialidad de nombre y apellido como datos privados del estudiante.

De igual forma nos gustaría contar con la participación de los padres de familia para organizar algunos encuentros en los que se desarrollen actividades con respecto al tema, respetando la identidad de los mismos.

Riesgos o incomodidades:

No existe ningún riesgo físico o psicológico, ya que los espacios son trabajados a partir de cuentos, videos y metodologías adecuadas para la edad y los tiempos son manejados de tal forma que el niño no se verá afectado en sus actividades regulares del aula, académicas o recreativas.

Beneficios:

Su hijo (a) podrá realizar actividades de lectura y escritura sobre su contexto familiar, escolar y social; podrá interactuar con otros compañeros y discutir temas relacionados con su cotidianidad.

Participación voluntaria

La participación en esta investigación es voluntaria. Usted o su hijo (a) pueden manifestar la decisión de no participación cuando lo deseen o negarse a contestar cualquier pregunta en cualquier momento. Su decisión de participar o no en este proyecto no afectará el presente o futuro de su hijo en la vida escolar dentro de la institución en los aspectos académicos o convivenciales.

Si usted tiene alguna pregunta con relación a la investigación, por favor contacte al investigador Nelsy Lorena Aros Dueñas a través del correo electrónico lorenaritos2@hotmail.com o al celular 3115834124.

DECLARACION DE CONSENTIMIENTO PADRES O ACUDIENTES

Yo _____, mayor de edad, padre, madre o acudiente del estudiante _____, he sido informado acerca de la investigación que adelanta la docente NELY LORENA AROS DUEÑAS; para la cual se requiere la participación de estudiantes y padres de familia, así como la grabación en audio o video de las voces de los participantes.

Luego de haber sido informado (a) sobre las condiciones de mi participación y la de mi hijo (a) en la grabación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta investigación, entiendo que:

- Mi participación y la de mi hijo (a) y los resultados obtenidos en la investigación no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de mi hijo (a) (o estudiante del que soy acudiente).
- Mi participación o la de mi hijo (a) en la grabación de audio no genera ningún costo, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- No habrá ninguna sanción para mí o para mi hijo (a) en caso de que no esté de acuerdo en participar.
- Mi identidad no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación y como evidencia de resultados.

- Las entidades a cargo como la Institución Educativa Distrital san Cayetano y la Universidad Pedagógica Nacional, garantizaran la protección de las imágenes y grabaciones, así como el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente durante y posteriormente al proceso de investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley Estatutaria 1581 de 2012 conocida como *Ley de Protección de Datos Personales* y Decreto 1377 de 2012); a la constitución Política de Colombia de 1991 que contempla como derecho fundamental el derecho a la intimidad; la ley estatutaria, conocida como *Ley de Habeas data*; la Ley 1098 de 2006, que en su artículo 33 denominado *Derecho a la Intimidad* afirma: *los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la intimidad personal, mediante la protección contra toda injerencia arbitraria o ilegal en su vida privada, la de su familia, domicilio y correspondencia.*

Y de forma consciente y voluntaria

SI ☐ NO ☐ DOY EL CONSENTIMIENTO

Para que mi participación y la de mi hijo (a) en la investigación, mediante las técnicas definidas, sea grabada en las instalaciones de la Institución Educativa Distrital San Cayetano.

Sección A: Consentimiento para tomar grabación de audio, producir y coleccionar datos y analizarlos.

SI ☐ NO ☐ Al marcar la opción “SI” usted indica que ha leído toda la información aquí expuesta y autoriza a su hijo (a) a compartir información relacionada con la temática a tratar.

SI ☐ NO ☐ Al marcar la opción “SI” usted indica que está de acuerdo que su hijo (a) participe en esta investigación.

Sección B: Consentimiento para utilizar las grabaciones de audio y video en presentaciones académicas.

SI ☐ NO ☐ Al marcar la opción “SI” usted indica que nos otorga el permiso para utilizar la información producida con fines exclusivamente investigativos.

SI ☐ NO ☐ Al marcar la opción “SI” usted indica que podemos tomar segmentos de las respuestas de su hijo (a), tomadas en grabación de audio y utilizarlas e documentos y presentaciones que informen los resultados de este proyecto de investigación o con fines educativos.

DATOS PERSONALES

Nombre de su hijo (a): _____

Nombre del acudiente que da el consentimiento: _____

Número de identificación de quien firma el consentimiento: C.C.: _____

Parentesco con el estudiante: _____

Firma: _____

Fecha: _____