



**LA ALTERIDAD: UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DESDE LA ESCUELA
BAJO UNA PERSPECTIVA DE VIOLENCIA ESCOLAR EN ESTUDIANTES
DE CICLO TRES DEL COLEGIO LA AMISTAD.**

CARLOS FERNANDO SIERRA OLARTE

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

2016

**LA ALTERIDAD: UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DESDE LA ESCUELA
BAJO UNA PERSPECTIVA DE VIOLENCIA ESCOLAR EN ESTUDIANTES
DE CICLO TRES DEL COLEGIO LA AMISTAD.**

CARLOS FERNANDO SIERRA OLARTE

Tesis presentada como requisito para optar al título de:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Director:

GABRIEL LARA.

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

2016

“Para todos los efectos, declaro que el presente trabajo es original y de mi total autoría; en aquellos casos en los cuales he requerido del trabajo de otros autores o investigadores, he dado los respectivos créditos”.

Nota de aceptación

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Tutor

Bogotá D.C., 21 de octubre de 2016

DEDICATORIA

A

Claudia Angélica Puerto Clavijo
quien con su testaruda fé en mí,
además de su incondicional amor,
me impulsó cuando más lo necesitaba.

A

Carlos Emilio Sierra Puerto
quien, con su inocencia y desbordante alegría,
me enseñó cómo es ver el mundo
a través de los ojos de un hijo,
y cómo un hijo ve a través de los ojos
de su padre.

A

Soledad de los Ángeles Olarte Ruge
quien, con su excepcional memoria,
siempre procuro transportarme en una extraordinaria
máquina del tiempo: sus historias.

A

María de las Mercedes Olarte Ruge
quien, con su sencillez y cálido amor,
me mostró la inmensidad del amor de Dios,
en cada “dioscendencia”, en cada encuentro
con cada persona, con cada acontecimiento.
Mi madre es mi primer encuentro con
un ser celestial.

A

Carlos Arturo Sierra Diosa,
mi padre,
quien, con su amorosa visión científica,
me mostró las maravillas del universo,
he inculcó en mí,
la importancia del conocimiento
y capacidad de asombro.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por poner en mi senda cada ángel, cada maestro, que llegó en el momento justo para darme una palabra de ánimo, o, con una palmada en la espalda, felicitar el esfuerzo y darme el impulso que necesitaba. Incluso están aquellos, que, con sus opiniones, críticas, ideas, entre otras cosas, enriquecieron este proceso.

A mi familia, por comprender mis ausencias y desesperos, por su apoyo y buena energía, siempre.

Al docente Gabriel Lara, que, desde el primer seminario bajo una perspectiva de alteridad e indispensable asesoría, me acompañó para llevar a feliz término esta aventura.

Al colegio distrital “La Amistad”, encabeza de la rectora María del Pilar Castillo, por su diligencia e impulso para la realizar la investigación, así como también a mis compañeros docentes quienes se interesaron por el concepto de alteridad, y los estudiantes, partícipes entusiastas de la investigación.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por darme la oportunidad de ampliar mis horizontes de conocimiento, a través de su programa de maestría en Educación, en especial a su línea Discurso, Contexto y Alteridad.

A mis excompañeros de maestría por su apoyo mutuo y recíproco.

A todos los que de alguno u otra forma comparten este gran logro, a todos sin excepción, mil gracias.

*“Algunas personas quieren que algo ocurra,
otras sueñan con que pasará,
otras hacen que suceda”*

(Michael Jordan)

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACION - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La alteridad: una construcción social desde la escuela bajo una perspectiva de violencia escolar en estudiantes de ciclo tres del colegio <i>La Amistad</i>
Autor(es)	Sierra Olarte, Carlos Fernando
Director	Lara, Gabriel
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional 2016. 124 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ALTERIDAD, REPRESENTACIONES SOCIALES, VIOLENCIA ESCOLAR

2. Descripción
<p>Tesis de grado presenta para optar al título de Magister en Educación en el grupo de investigación de Discurso, Contexto y Alteridad, la cual busca caracterizar las representaciones sociales de los jóvenes estudiantes del colegio La Amistad en relación con el reconocimiento del otro y como determinan procesos de violencia escolar, con el fin de contribuir al campo teórico de la alteridad, posicionando la otredad como un eje esencial en el desarrollo educativo por medio del cual los estudiantes se permiten el reconocimiento del <i>otro</i>, de lo diferente, y que contribuyan a generar una escuela más incluyente.</p>

3. Fuentes
<p>Se relacionan varias fuentes entre las que se encuentran ponencias, artículos de investigación, Tesis Doctorales y de maestría, entre otros, sobre representaciones sociales, violencia escolar y alteridad:</p>

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista iberoamericana de educación*, (38), 53-66.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Alda, M. (2013). Conozca en qué consiste la ley que busca prevenir la violencia escolar. *El País*, p. 1.
- Araya, S. (2005). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión” en Cuaderno de Ciencias Sociales 127. *Costa Rica*.
- Banchs, María. Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. En: *Papers on social representations*. Vol. 9 (2000), p. 3.1 – 3.15.
- Boggino, N. (2003). *Valores y las Normas Sociales en la escuela*. Homo.
- Bonilla-Castro, E., & Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.
- Del Rey, R. O. S. A. R. I. O., & Ortega, R. (2001). El Programa de Ayuda Entre Iguales en el Contexto del Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310.
- Esplugues, J. S. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (42), 9-21.
- Fernández, I., Villaoslada, E., & Funes, S. (2002). Conflicto en el centro escolar. *El modelo del alumno ayudante como intervención educativa*. Madrid. *La Catarata*.
- García Sánchez, Bárbara Yadira; (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, julio-diciembre, 108-124.

- García, B. (2008). La familia ante la violencia escolar: alternativas de intervención. *Informe de Investigaciones Educativas*, 22, 321-344.
- Gausachs, R. (2004). Estructura y organización del centro de menores “Can Rubió”: un modelo de abordaje. *Fundación Internacional O’Belen y Fundación MAPHRE Medicina (Comp.), Trastornos del Comportamiento en Niños y Adolescentes*, 313-320.
- González Silva, Freddy; (2009). Alteridad en estudiantes. Entre la alteración y el equilibrio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre, 889-910.
- González, F. E. (2008). Educación y alteridad: una postura para un nuevo metarrelato. *Revista educación en valores*, (10), 56-72.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5).
- Lacolla, L. H. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3), 2.
- Ley, M. E. N. 1620 de 2013. “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.
- Llorente, M., Escobedo, R., Echandía, C., & Rubio, C. (2001). Los mitos de la Violencia. *Revista Cambio*, 9-16.
- López, E. E. (2006). Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia (Doctoral dissertation, Universitat de València).
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010) Test Bull-s: programa informático de evaluación de la agresividad

entre escolares. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Páramo, P. (2008). *La investigación en ciencias sociales: Técnicas de recolección de información*. Universidad Piloto de Colombia.

Pulido, L. E. C. (2011). El acoso escolar: De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.

Raiter, A., Sánchez, K., & Zullo, J. (2002). *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.

Salgado, F. (2009). Representaciones sociales acerca de la violencia escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Sánchez, B. Y. G. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (55), 108-124.

Silva, F. G. (2009). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. *Reflexiones*, 88(1), 11.

Skliar, C. (2008). El cuidado del otro. *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*.

Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí. *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123.

4. Contenidos

El presente documento de investigación expone la configuración del proceso investigativo, a través de un primer capítulo en el que se encuentran los planteamientos generales la investigación, la descripción del problema abordado, la pregunta problema, la justificación y los objetivos.

Un segundo momento, reseña estudios previos realizados sobre la violencia escolar y tiene como propósito general escudriñar un horizonte de tendencias teóricas acerca del objeto de la investigación. Posteriormente, para permitir el progreso en la comprensión de la pregunta, el documento da cuenta de categorías teóricas, a saber: representaciones sociales, alteridad, y violencia escolar.

El tercer momento da una mirada al proceso metodológico, y en el que las representaciones sociales fueron analizadas desde un enfoque cualitativo, optando por un tipo de estudio interpretativo que utilizó *dibujos y soporte gráficos*, *cuestionario* y *grupos focales*, como técnicas de recolección de información.

Finalmente, el cuarto momento describe los resultados obtenidos en el presente estudio acompañando el análisis con recomendaciones de carácter pedagógico, y las proyecciones.

5. Metodología

Basado en el paradigma cualitativo, el presente estudio interpretativo, tiene como objetivo analizar el reconocimiento del otro, a partir de las representaciones sociales asociadas a la violencia escolar de estudiantes de Básica Secundaria del colegio La Amistad, como aporte a la convivencia escolar.

Respecto a la necesidad que el material discursivo para el análisis de una representación social, sea elaborado de manera natural, se desarrolló el presente estudio en dos fases, utilizando diferentes técnicas de recolección de datos para cada una de ellas. En la primera fase, se elaboraron *dibujos o soportes gráficos* y un *cuestionario* con el fin de encontrar información estructurada; ambas técnicas se aplicaron de forma individual.

En la segunda fase, el grupo de 12 estudiantes, divididos por género, desarrolló una discusión sobre la técnica de *grupos focales*, para socializar sus opiniones, posiciones, creencias y perspectivas del otro, reflexionando sobre situaciones que consideran violentas en el escenario escolar. De manera coherente con el tipo de investigación, el análisis de la información se realizó por categorización.

6. Conclusiones

A partir del análisis de los resultados se refieren los siguientes hallazgos:

La violencia escolar cotidiana, como fenómeno naturalizado por parte de los estudiantes, es

asignada de forma relevante a un espacio físico que ocupan sustancialmente, los actores que intervienen en el proceso. De igual forma, los estudiantes, haciendo alusión a sus representaciones previas, del fenómeno que conocen, identifican a tres actores: el *agresor*, la *víctima*, y los *espectadores*, que en el dibujo de la figura les asocian roles distintivos: aquellos que arengan como activos, y por el contrario los que con su silencio son cómplices pasivos del evento. En este punto, cabe aclarar que, aunque no fueron nombrados, existe un grupo de estudiantes que algunos autores incluso subdividen: el héroe, que puede ser activo, aquel que expone su integridad por evitar o detener la agresión, o el pasivo que soslayadamente da aviso a alguna figura de autoridad de la institución.

En ese sentido, vemos como las representaciones influyen la manera de relacionarnos, y, por consiguiente, de actuar. Se ha respondido la primera parte de la pregunta de investigación sobre ¿Cuáles son las representaciones sociales asociadas con el reconocimiento del otro...? Para la segunda parte ¿y cómo influyen en la violencia escolar? La respuesta es, a la luz de los datos obtenidos, que de acuerdo a la concepción que tengamos del *otro*, teniendo en cuenta nuestras representaciones sociales sobre esa mismidad en referencia al *otro*, que soy yo mismo, elegiremos dejar entrar lo extraño o no, elegiremos ser lo extraño o no, elegiremos despojarnos de lo que somos o elegiremos acceder al otro en su *otredad*.

Elaborado por:	Carlos Fernando Sierra Olarte
Revisado por:	Gabriel Antonio Lara Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	10	10	2016
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCION	22
1.DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	25
1.1 PREGUNTA PROBLÉMICA	27
2.JUSTIFICACIÓN.....	28
3.OBJETIVOS.....	31
3.1 OBJETIVO GENERAL	31
3.2 ESPECÍFICOS.....	31
4.ESTADO DEL ARTE.....	32
5.MARCO TEÓRICO.....	35
5.1 REPRESENTACIONES SOCIALES	35
5.2 ALTERIDAD	42
5.3 VIOLENCIA ESCOLAR	46
6.DISEÑO METODOLÓGICO	53
6.1 Población	54
6.2 Dibujos y soportes gráficos	56
6.2.1 Participantes, instrumento, procedimiento	56
6.3 El cuestionario	58
6.3.1 Participantes, instrumento, procedimiento	59

6.4	Grupos focales	60
6.4.1	Participantes, instrumento, procedimiento	61
7.	ANALISIS DE RESULTADOS	63
7.1	Dibujos o soportes gráficos	63
7.2	Cuestionario.....	78
7.3	Grupos focales	94
8.	HALLAZGOS Y PROYECCIÓN	103
8.1	Hallazgos	103
8.2	Proyecciones.....	109
	REFERENCIAS	111
	ANEXOS.....	115

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 2 Dibujo realizado por estudiante de grado sexto.....	64
Figura 1 Dibujo elaborado por estudiante de grado séptimo	64
Figura 3 Dibujo realizado por estudiante de grado séptimo.....	65
Figura 5 Dibujo realizado por estudiante de grado sexto.....	65
Figura 4 Dibujo realizado por estudiante de grado sexto.....	65
Figura 8 Dibujo realizado por estudiante de grado séptimo.....	67
Figura 9 Dibujo realizado por estudiante de grado séptimo.....	67
Figura 10 Dibujo realizado por estudiante de grado séptimo.....	68
Figura 11 Dibujo realizado por estudiante de grado séptimo.....	68
Figura 12 Dibujo realizado por estudiante de grado séptimo.....	69

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1 Pertenencia por curso, edad y relación entre ellos	78
Gráfico 2 Género y familia.....	78
Gráfico 3 Cercanía y relación curso, edad, género	79
Gráfico 4 Acción calvazo y relaciones.....	81
Gráfico 5 Acción hablar mal y relaciones	82
Gráfico 6 Acción empujar y relaciones.....	83
Gráfico 7 Acción lanzar objetos y relaciones.....	85
Gráfico 8 Acción agredir, intimidar y relaciones	86
Gráfico 9 Afirmaciones sobre lo físico	88
Gráfico 10 Afirmaciones de carácter reflexivo 1	89
Gráfico 11 Afirmaciones de carácter reflexivo 2	90
Gráfico 12 Afirmaciones sobre alteridad 1	91
Gráfico 13 Afirmaciones sobre alteridad 2	92
Gráfico 14 Afirmaciones sobre alteridad 3	92

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Categoría Lugar en Verbalización de dibujos o soportes gráficos.....	69
Tabla 2 Categoría Forma en Verbalización de dibujos o soportes gráficos.....	71
Tabla 3 Categoría Género en Verbalización de dibujos o soportes gráficos	74
Tabla 4 Matriz Grupo focal femenino.....	95
Tabla 5 Matriz Grupo focal masculino	98
Tabla 6 Rejilla Estado del Arte	122

LISTA DE ILUSTRACIONES

Pág.

Ilustración 1 Ubicación de situaciones, en la primera planta del colegio La Amistad75

INTRODUCCION

Entendemos que la escuela es una versión reducida de la sociedad, como sistema de organización social, en la que a medida que alguien se integra en el contexto, reconoce los diferentes roles que allí se desarrollan. Una forma de adoptar un rol, es por desempeño de un cargo, a partir del cual se condicionan de cierta forma sus actividades, aunque no es la única manera de desempeñar roles. Existe la adopción de un rol, cuando se califica, por ejemplo, un sujeto enfrente de sí.

Casi que, de forma instantánea, dependiendo de las representaciones que tengamos sobre el mismo, actuamos desde lo que creemos es una conducta adecuada para relacionarme con él. La dificultad aparece, cuando no se tienen preconceptos acerca de, o, los que se tienen, representan un obstáculo. Es allí cuando aparece un concepto que explora un lugar hasta ahora ajeno a sí mismo, pero que es el que le da sentido a la realidad: la *otredad*. No se puede ser, sin un marco de referencia, se es respecto de.

Se trata de un proceso que se produce a nivel cognitivo, social y cultural, por que necesariamente se está relacionado con el mundo, a través de la manera como se ve, de la forma en que se expresa esas ideas, y con quien se comparten esos supuestos, en los que las categorizaciones y las comparaciones que se hacen tienen una importancia esencial.

Desde esta perspectiva, se aborda una situación que, inicialmente, tiene característica de obviedad, dada por los agentes adultos, que intervienen en el ámbito escolar, se refiera a personal de servicios generales, personal de seguridad, directivos, docentes o administrativos: Todos, sin excepción hablarán sobre la violencia escolar y como les afecta, determinando lo que sería para Skliar (2008) el *otro* maléfico, en la corporeidad del estudiante.

Desde un inicio esa representación, deteriora y aleja cada vez más, la frágil relación docente - estudiante, y en la que las tensiones, como parte inherente de las relaciones intersubjetivas que se establecen por la misma función de la escuela.

En ese sentido, es importante señalar, el papel preponderante que juega el docente en la validación que de ellos mismos hacen los estudiantes. No se encontrarán nunca con un día sin sorpresas, o igual a uno anterior, no es posible. Así como no es posible deshacer el sentimiento que conlleva una agresión, para la víctima y el victimario, como tampoco para todos los agentes que intervienen en las relaciones sociales que en la escuela se gestan.

En consecuencia, basado en el paradigma cualitativo, el presente estudio interpretativo, tiene por objeto, identificar y analizar las representaciones sociales en relación con el reconocimiento del otro y como determinan procesos de violencia escolar de los estudiantes del colegio la amistad de la localidad de Kennedy. Es de esperar que los hallazgos conduzcan a la formulación de una propuesta como aporte al proyecto pedagógico de convivencia escolar.

El presente documento está organizado en 9 capítulos, que comprenden, en los tres primeros, la pertinencia del estudio a la luz del problema y su descripción, así como los objetivos trazados.

El capítulo cuarto da cuenta de investigaciones previas que analizan el objeto de estudio sin pretender profundizar en ello; el quinto capítulo desarrolla los conceptos centrales del estudio, como base teórica para este estudio.

Posteriormente, El capítulo seis, da cuenta del razonamiento latente al proceso metodológico elegido, además de describir las técnicas, los instrumentos y procedimientos utilizados, así como también las características de la población participante.

A continuación, el capítulo siete aborda el análisis de la información, obtenida a través de las técnicas *dibujos o soportes gráficos, cuestionario y grupos focales*, a través de la triangulación de los datos referenciando los autores consultados, las representaciones de los estudiantes y las interpretaciones del investigador, utilizando categorías para su organización.

El último capítulo, presentan los hallazgos y las proyecciones de la investigación

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Es una tarde calurosa con cielo despejado. Suena la campana y lentamente el patio comienza a llenarse de voces, y en las canchas de cemento se inician encuentros ya pactados. A pesar que, en apariencia, todas las actividades del patio están “vigiladas”, pues se abarca visualmente todo el lugar, algunos estudiantes recorren el lugar en busca de esa mirada, de ese movimiento de cabeza desafiante interpretado como agresivo.

Al parecer hoy es un día de esos, intrascendente. Casi de forma instantánea se observa cómo, a cierta distancia, se reúne un grupo de rostros desencajados alrededor de dos jóvenes. Parece que sus diferencias pronto serán simples anécdotas bajo la atenta mirada de cada uno de sus compañeras y compañeros.

Se trazan en juegos de palabras cada vez más agresivos, cada uno buscando el lado débil de su oponente o para apresurar lo que parece irremediable: una danza de golpes instigados por las frenéticas miradas o las palabras de aliento de ese círculo que los rodea.

Sin embargo, sin previo aviso el grupo se deshace rápidamente. Todos caminan de forma habitual en cualquier dirección, como ignorando lo que acaba de ocurrir, como la cotidianidad de un evento clásico. Aquel espacio, donde hace apenas instantes el aire era denso, es ocupado por una figura a la que todos “temen”: el docente.

Todo hoy es información. Este nivel de información se maneja a través de un lenguaje que traspasa el habla. La imagen, en su naturaleza simbólica, cobra especial fuerza como conector de esas relaciones delicadas, que están en el ámbito de lo implícito. Una mirada, un ceño fruncido,

incluso unas sonrisas pueden ser interpretadas como “actos de guerra” y desencadenar eventos donde la violencia pasa a ser actor principal.

Aun así, esa dinámica entre pares es vista con naturalidad por sus protagonistas. Algunos no relacionan dichas acciones con el término violencia escolar. ¿Se reconoce el término violencia en el contexto escolar?

Este podría ser el relato en una institución educativa cualquiera, una localidad cualquiera, una jornada cualquiera. Es allí donde está el problema. Ya no es una situación singular de una institución educativa, es el común en las instituciones. La violencia escolar es pues un fenómeno transversal a las instituciones educativas. Tal vez, siempre lo ha sido. Cualquier acto violento que se genere en estos ambientes, puede ser asumido como tal a partir de las representaciones que de ello se tenga, si se tienen, o es simplemente producto de interacciones cotidianas, comunes y hasta naturales propias del asumir roles de poder entre pares. En ese escenario las representaciones sociales (RS) que se tienen sobre el otro, son fundamentales para comprender la acción de violencia de unos sujetos frente a otros.

Cada día a la semana en la institución educativa existe un reporte (como mínimo) de alguna agresión entre estudiantes. Los motivos son diversos y van desde el conflicto sentimental con una “roba novios” hasta el estudiante que nunca reveló una personalidad agresiva, solo cuando un compañero decidió averiguar el límite de su paciencia escondiéndole algún objeto personal.

Estas situaciones parecen naturalizadas por sus actores, al punto que es completamente normal justificar la agresión, bien sea como forma de conseguir lo que se quiere o como método de defensa, suscitando los siguientes cuestionamientos:

¿Cuáles son las formas más frecuentes de violencia escolar?

¿En qué forma la escuela maneja la construcción del otro, en los estudiantes?

¿Las representaciones sociales de los estudiantes sobre el *otro* tienen algún impacto en el fenómeno de violencia escolar?

¿A través de sus representaciones sociales, los alumnos reconocen o desconocen a los *otros*?

1.1 PREGUNTA PROBLÉMICA

Teniendo en cuenta la descripción del problema, surge el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las representaciones sociales asociadas con el reconocimiento del otro en los estudiantes y cómo influyen en la violencia escolar?

2. JUSTIFICACIÓN

El mundo está determinado por la forma como lo sentimos, lo percibimos, como lo imaginamos. Es esta dinámica la que determina un lugar en el contexto donde nos desenvolvemos. En otras palabras, el ser humano construye su realidad a partir de la interpretación que hace sobre lo real. Se dice que la primera impresión es la que cuenta; sin embargo, cada vez que se tiene un encuentro con nuestro entorno, y se hace de manera constante, se tiene una percepción particular, única. Se puede tener juntos a dos gemelos idénticos, y aun así no sentirán, percibirán, e imaginarán lo mismo.

Esta interpretación es atravesada por factores, tal como las experiencias únicas de cada individuo, sus conocimientos o saberes, sus relaciones sociales (familia, escuela, etc.), la afectación de los medios masivos de comunicación, entre muchos otros. No obstante, es innegable la influencia que ejerce la escuela como parte del proceso de construcción social en la manera de ver o construir la realidad. Después de todo, una de las funciones de la institución escolar es preparar a los individuos para ser socialmente aceptados teniendo en cuenta un modelo específico de sociedad.

Esa etapa escolar condiciona de cierta manera, o mejor, predispone a los individuos a reconocer su entorno otorgándole características particulares, que de otro modo sería muy difícil que las apreciara. En esta formación del individuo como futuro ciudadano, existen algunas condiciones a analizar, por ejemplo, lo individual versus lo colectivo; la individualidad versus la homogeneización.

Por un lado, está la historia individual que cada estudiante trae tras de sí, es decir, la incidencia de la conformación y funcionamiento del núcleo familiar, la forma en la cual fue preparado o no, para entrar en la institución y el lugar donde vive con sus particulares características, entre otros. Cada niño comprendió la forma de relación con la realidad de manera distinta corroborando aquella afirmación popular: “cada persona es un universo”.

De otro lado, está la homogeneización en la escuela como mecanismo de control, lo que difiere con la necesidad intrínseca del individuo de conservar su individualidad.

En una compleja red de interacciones (estudiantes, compañeros, padres de familia, docentes) la escuela es el caldo de cultivo ideal para las construcciones sociales de todos los actores que intervienen en la comunidad educativa. Dentro de esta dinámica entra una situación particular, abordada desde distintas perspectivas, por los diferentes estamentos involucrados en la escuela: la otredad. Con ella, viene la manera en la cual nos relacionamos y que, dependiendo de esa decisión, podemos advertir el resultado: reconocimiento y validación del otro frente a sí, o violencia escolar.

En el amplio abanico de posibilidades de construcción social, la violencia escolar es tal vez, la que más atención ha generado en los últimos veinte años. Decir que solo hasta ahora el fenómeno es visible porque el gobierno nacional expidió la Ley 1620 de 2013, sería un despropósito. Si bien las noticias de manifestaciones de violencia en ámbito escolar parecen ir en aumento, también es cierto que el entorno social en el que está inmersa la escuela no escapa al incremento de las situaciones de violencia relacionadas con la existencia de una mayor fragmentación e inequidad social en la actualidad.

Desde el momento en que los individuos interactúan en la escuela nace la probabilidad de violencia. Se dice probabilidad, porque depende de la forma como se relacionen; para algunos implicará el reconocimiento del otro y una oportunidad de diálogo; para otros, por el contrario, cada oportunidad de relación será una cuestión de poder: quién lo tiene y quién no.

El desconocimiento de la validez de las acciones o diversas posiciones del otro, invitan a la aparición de agentes violentos, de semillas gestoras de violencia en los diferentes roles que cumple cada actor del sistema educativo, de manera especial en los estudiantes. Si bien en todos los ciclos de estudio (agrupaciones de grados), los estudiantes presentan relaciones de conflicto, el ciclo 3, estudiantes comprendidos entre 5 de primaria y séptimo grado de secundaria, parece presentar los mayores niveles en este aspecto.

Tal vez al caracterizar esos constructos, esas representaciones sociales sobre el otro y su incidencia en la violencia que viven a diario niños en la institución, nos acerque un paso más a entender esta práctica social y la construcción social de la alteridad en la escuela.

Después de todo, el abordaje de las representaciones sociales posibilita, por tanto, entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abric, 1994 en Araya, 2002).

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Identificar y analizar las representaciones sociales en relación con el reconocimiento del otro y como determinan procesos de violencia escolar de los estudiantes del colegio La Amistad de la localidad de Kennedy.

3.2 ESPECÍFICOS

- 1.** Identificar las representaciones sociales de los estudiantes del colegio La Amistad en relación con el reconocimiento del otro.
- 2.** Articular las representaciones sociales de la mirada sobre el otro con la violencia escolar, y como se determinan mutuamente.
- 3.** Generar aportes pedagógicos al proyecto de convivencia escolar del colegio La Amistad.

4. ESTADO DEL ARTE

En la presente investigación se realizó una aproximación a estudios de doctorado y maestría sobre representaciones sociales, algunas sobre la violencia escolar, otras sobre representaciones sociales de alteridad, para generar una perspectiva de abordaje al objeto de estudio. Los documentos encontrados para tal fin, se referencian de la siguiente manera: del documento menos reciente al más actual, a partir del año 2003 (ver Anexos).

En primera instancia, al hacer una revisión bibliográfica, se ubica a España como centro de publicaciones relacionadas sobre violencia escolar, por la variedad y cantidad de estudios que desde distintas perspectivas, abordan tanto individuos como grupos, para determinar la forma en que se comparten y dotan de sentido la realidad social. Respecto a los documentos que se relacionan con el presente trabajo, se encontraron similitudes, a pesar de desarrollar enfoques distintos.

El estudio de Olmos (2009), establece que tal vez la estrategia utilizada en la escuela de homogeneizar para igualar, termina generando mayor exclusión que integración, a la vez que menciona que varios autores dan cuenta que aún hoy se sigue persistiendo en el mismo modelo de escuela. Agrega que los problemas de exclusión y desigualdad, están determinados por que la escuela no acaba de darles solución, a pesar de un creciente discurso referente a la interculturalidad.

En relación a lo anterior, Casco (2004), que realizó su tesis doctoral sobre las ideas y representaciones sociales de la adolescencia, establece que los pensamientos es su mayoría negativos y fatalistas, se deben en gran medida al aporte de la escuela, como foco de los medios

de comunicación, que emiten noticias resaltando aspectos negativos de las actividades escolares o de las acciones de sus actores, encabeza de los jóvenes estudiantes.

Este estudio, de orden psicológico, permite revelar la transversalidad del fenómeno de la violencia escolar, a través del lente subjetivo de los medios de comunicación, así como de la semejanza con las características noticiosas que exhiben sus homólogos latinoamericanos, concretamente, en el caso colombiano. Esta revelación pone en evidencia un fenómeno como el de la globalización, en el que están inmersos los comunicadores, de tal forma que casi no importan las particularidades del contexto, más allá de hablar de temas que atañen a los espectadores de una región particular.

Por su parte Osnaya (2003), expone una investigación de la educación, centrándose en la educación especial, a través de las representaciones sociales de las unidades de apoyo a la educación regular, en el caso mejicano, y en el que permite develar más semejanzas, que puntos de disenso con la educación en Colombia. Observa cómo se ha desvirtuado un ente que debió estar al servicio de inclusión:

“La hegemonía de la educación regular “normal” vigente en la política educativa dominante es el parámetro central desde donde se valoran todas las actividades discursivas y escolares dirigidas a la atención a las necesidades educativas especiales” (Osnaya, 2003, pág. 358).

A la vez y complementando lo anterior, Osnaya (2003) sostiene que:

“El currículum formal y oculto de la educación básica regular, así como su sistema de rituales escolares, sigue siendo patrimonio del paradigma que no incorpora plenamente las necesidades educativas de un alumno de educación especial” (Osnaya, 2003, pág. 358).

Advierte que todo proceso social, conlleva a una alienación y cosificación de procesos, apartándose del sentido de otredad bajo el cual debe observarse.

Retomando la escuela como epicentro de estudio, Estévez (2005), expone las consecuencias a las que se ven expuestos los estudiantes, cuando son víctimas del rechazo en la escuela situando de manifiesto, que se tratan de experiencias intrapersonales bajo un estrés constante. Dichas consecuencias, se manifiestan en una imagen general más negativa, desórdenes de aprendizaje, desesperanza y pérdida de interés, sensibilidad ante el rechazo, entre otras. Estas características, en lugar de ser un elemento de disuasión, invitan a los agresores a ejercer violencia de forma más continua e intensa.

A pesar que los estudios sobre alteridad son escasos, estos autores hacen referencias, algunas más evidentes que otras, y se debe inferir la posición que sobre el otro se forman los sujetos participantes de los estudios. La utilización de técnicas, tanto de recolección de datos como para el procesamiento de los mismos, con el fin de revelar las representaciones sociales del objeto de estudio, es variada y tiene relación directa con las perspectivas de abordaje, tan disímiles.

Es conveniente aclarar, que estas no fueron las únicas fuentes de información, ya que se tuvieron en cuenta otras que aportaron teórica y metodológicamente al proyecto, a fin de enriquecer esta propuesta de abordaje de la alteridad, como camino a la implementación de visiones que contribuyan a un adecuado entendimiento, en las relaciones intersubjetivas a las que todo el tiempo estamos expuestos, y claro está, también exponemos.

5. MARCO TEÓRICO

El presente estudio descriptivo que busca analizar el reconocimiento del otro, a partir de las representaciones sociales asociadas a la mirada del otro, desde la violencia escolar de los estudiantes de la localidad de Kennedy, como aporte al mejoramiento convivencial institucional y se fundamenta bajo tres categorías teóricas, a saber: representaciones sociales, alteridad y violencia escolar.

5.1 REPRESENTACIONES SOCIALES

“La superstición, trae mala suerte”

(Umberto Eco)

*“... aprendemos principalmente
lo que somos capaces
de representar.”*

(Sergei Moscovici)

Dentro del contexto educativo y sus dinámicas, se presentan varias manifestaciones, comportamientos, acciones y relaciones que se entremezclan en el diario acontecer de los estudiantes, muchas de las cuales se deben considerar no solo para caracterizarlos, sino para reconocerlos como sujetos partícipes de la construcción social de su entorno.

Las Representaciones sociales (RS) es la primera categoría como base teórica que se aborda en la presente investigación, y donde se describirán aspectos generales del concepto en un primer momento. Posteriormente, en un segundo momento, se presentan las características principales,

considerando diferentes enfoques y su aporte al proyecto de investigación que analizará las representaciones de estudiantes sobre violencia escolar en su institución educativa.

En la medida que la psicología social intentaba sobrepasar las explicaciones sobre actitudes y comportamiento de sujetos, aparece la noción de representación de la que es pionero Emile Durkheim. Emergen las representaciones colectivas como medio de denotación del fenómeno social a través del cual un sujeto construye diversas representaciones individuales. Estas representaciones colectivas superan a las personas de forma obligatoria dotándolas de la misma objetividad que las cosas naturales.

Por el contrario, la noción de RS propuestas por Serge Moscovici no considera los hechos sociales, independientes y externos a las personas.

La inclusión de las personas en diferentes categorías sociales, así como su vinculación a diferentes grupos, conforman fuentes de señalamiento poderosas que irrumpen con fuerza en la construcción individual de la realidad social, generando visiones compartidas de la realidad e interpretaciones similares de los acontecimientos. Es ese mundo compartido una construcción intersubjetiva en la medida que se establecen procesos de interacción y comunicación, a través de los cuales las personas participan y experimentan a los otros y las otras (Araya, 2002).

Una de las definiciones de RS indica que son las imágenes (inmediatas) del mundo, presentes en una comunidad lingüística cualquiera, Raiter (2002). Esta representación concibe, a la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso no mental que percibe de alguna manera y en la medida en que es conservada constituye una creencia.

Las RS son una construcción sociocultural, como lo afirman Gallardo, Gómez, Muñoz & otros (2006), influenciada por procesos emergentes en la sociedad, implicando a su vez la realidad, referenciando imágenes y modelos para explicar fenómenos a un grupo social determinado.

En este mismo sentido, Moscovici, afirma en un primer momento que las RS son:

..." una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. ...es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. ...son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo" ... (Moscovici, 1979, pp. 11 - 24).

Al ser un tema complejo y en construcción constante, afirma posteriormente sobre este fenómeno:

..."Por representaciones sociales nosotros entendemos un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común.... constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común (Moscovici, 1981, pp-181- 209).

Otros autores han enriquecido esta teoría, es el caso de Denise Jodelet, para ella las RS son:

..." imágenes condensadas de un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que

sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver...formas de conocimiento social que permiten interpretar la realidad cotidiana... un conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual” (Mora, 2002).

Una definición utilizando términos más sencillos es presentada por Mora (2002) quien afirma que la representación social es el conocimiento de sentido común y tiene por objetivo inherente comunicar, así como relacionarse socialmente para encontrar su ubicación social, estar actualizado, y que se genera en la relación de reciprocidad comunicativa dentro del grupo.

Para Moscovici (1979) es necesario hacer hincapié en la función, más que en el agente que produce una representación para considerarla social. En la medida en que las RS originan una percepción compartida de la realidad y un entorno referencial común, favorecen, el proceso de las conversaciones cotidianas, entre muchos otros (Araya, 2002).

Las RS surgen determinadas por las condiciones en que se razonan y se forman, y aparecen en momentos de crisis o coyunturales para el grupo social, y según Moscovici existen 3 condiciones de emergencia, a saber: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido (Mora, 2002).

En el primero, según Moscovici (1979) la información que tiene cualquier sujeto de un grupo siempre es insuficiente y en desorden, es decir hay desniveles de calidad y cantidad de la información al interior del grupo. En el segundo, Moscovici (1979) propone o bien una persona o una colectividad se focalizan o destacan por que están implicadas en la interacción social como actos que impresionan, inquietan la opinión (Mora, 2002).

La tercera condición de emergencia para construir el eje sobre el cual se consolida el proceso de formación de una representación social es la presión a la inferencia, que hace alusión al hecho

que de manera frecuente existe el compromiso tácito de opinar, juzgar y tomar posición frente a temas controversiales en la dinámica colectiva, según Banchs (1990).

Estas condiciones de emergencia aplican indudablemente al objeto de estudio de la presente investigación, que es la violencia escolar, por cuanto es un tema recurrente en las instituciones educativas, expuesto a nivel de medios de comunicación, además de formar parte de las conversaciones cotidianas de los actores directos o indirectos del hábitat escolar.

Las RS pueden ser analizadas en tres dimensiones, con finalidad educacional y práctica: la información, el campo de representación y la actitud (Mora, 2002). La información pertenece a la cotidianidad, a la suma de conocimientos que posee un grupo sobre un objeto social en sus relaciones habituales. Por otro lado, el campo de representación, hace alusión a como se jerarquiza y ordena los elementos que conforman el contenido de la representación. A la estructura particular de la orientación en la conducta de las personas, y que tiene por función organizar su acción, se le conoce como la actitud, y expresa el aspecto sensible de la representación, por cuanto es la reacción emocional vinculado al objeto (Araya, 2002).

Dentro de la dinámica de las RS, Moscovici identificó dos procesos básicos para explicar la manera en que lo social transforma el conocimiento en representación colectiva y cómo esta modifica lo social: los mecanismos de el anclaje y la objetivación (Mora, 2002). No obstante, las RS se originan también con la interacción de otros materiales junto con los mecanismos anteriores, y son: el fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia y el conjunto de prácticas sociales que se relacionan con las diferentes variedades de la comunicación social (Araya, 2002).

Volviendo a los mecanismos, en el proceso de objetivación se concreta lo abstracto para utilizarlo de manera tangible en la conversación cotidiana. Esto es convertir, lo insustancial, lo invisible, en perceptible (Araya, 2002). Es transponer al plano de la percepción lo que solo era símbolo (Jodelet, 2008), y según Lacolla (2005), la objetivación puede definirse como un proceso forjador de imagen y de igual manera estructurante, donde el campo de las RS gira alrededor del núcleo figurativo, que se erige como la parte más estable y sólida de la representación.

Para que se presente el mecanismo de objetivación se requieren tres fases teniendo en primer lugar la *construcción selectiva*, que es cuando la información es separada del campo científico al cual pertenece y es adaptada por el sujeto que la asimila como hecho en su propia realidad. Los elementos de información ya decantados a través de la fase de *construcción selectiva* se ordenan suministrando una imagen congruente y más fácilmente comunicada. La segunda fase, comprende, según Lacolla (2005) la *esquemización estructurante*, fase en la que se forma el núcleo figurativo, y que viene a ser una estructura de imagen que reproduce una estructura conceptual.

La *naturalización* será la tercera fase, en la cual al núcleo figurativo se le asigna una existencia implícita, olvidando las características simbólicas del mismo. Considera Lacolla (2005) que existe realmente, aquello de lo cual se habla.

El otro mecanismo básico que acompaña a la objetivación en el proceso de formación de las RS es, mencionado anteriormente, el anclaje. Este, permite incorporar dentro de nuestro sistema de pensamiento, la información sobre un objeto. No obstante, existe una tensión entre lo individual de este mecanismo con lo social del entorno. Es allí, en esa situación que Moscovici (1979) citado por Mora (2002) aclara que el *anclaje* despeja la forma en que asisten los elementos de la ciencia a la conformación y como se expresan las relaciones sociales.

Por tanto, si le es propio a la *objetivación* disminuir la duda ante lo extraño, volviéndolo habitual los objetos mediante un reajuste simbólico e imaginario sobre estos, para Araya (2002) el mecanismo de *anclaje* integra lo inusual en una red de categorías y denotaciones por medio de dos formas: la inserción del objeto de representación en un universo conocido y preexistente, y la instrumentalización social del objeto representado, esto último expone la inclusión de representaciones en el hábitat con sus procesos sociales.

Además, el *anclaje* y la *objetivación*, en tanto función integradora de nuevos conocimientos, sirven para guiar los comportamientos sociales, a la luz de una representación objetivizada, naturalizada y anclada como dice Araya (2002) se utiliza para orientar, en un grupo social, los comportamientos y justificarlos.

Finalmente, las representaciones sociales han sido abordadas desde dos enfoques dependiendo del énfasis de estudio. Si se opta por aspecto constituyente de las representaciones, estamos hablando de un enfoque procesual, y se caracteriza por recurrir metodológicamente al uso de técnicas cualitativas. Si la elección es centrarse en los procesos cognitivos, estamos refiriendo a un enfoque estructural, es decir, privilegia el funcionamiento cognitivo, y utiliza técnicas experimentales o análisis multivariados en la identificación de esa estructura, y los métodos de recolección y análisis son de carácter cuantitativo.

El enfoque que se asume dentro de la propuesta investigativa es el procesual porque permite un acercamiento cualitativo, buscando responder a la pregunta de investigación: ¿qué tipo de representaciones sociales asociadas a la violencia escolar, influyen en el reconocimiento del otro?

5.2 ALTERIDAD

“La relación con el otro es una relación con un misterio”.

(Emmanuel Levinas)

El segundo concepto a relacionar como base teórica es el de la alteridad, y se parte afirmando que no es un concepto nuevo, como lo expresa el diccionario del pensamiento contemporáneo (1997), que indica que para el filósofo griego Platón, era vista como una propiedad de las ideas y para su discípulo Aristóteles, se basaba en establecer la diferencia con respecto a lo otro para formular lo que serán los cimientos en los que se reflexionaría posteriormente, las construcciones teóricas sobre alteridad, a través de la historia.

De esta manera, la alteridad como eje central de vinculación humana (González, 2009), resulta claro considerarla como el acto de hacerse otro. En este mismo sentido, Ferrater (2004) refiere a Ortega y Gasset para expresar que la alteridad implica vivir desde el otro, (González, 2008). No obstante, Varios son los referentes que han abordado la alteridad a partir de distintas ópticas.

La diferencia de perspectivas epistémicas en el estudio de la alteridad, se debe al carácter multidisciplinar de su concepción, de esta manera su abordaje pasa por el punto de vista filosófico, psicológico, psicopedagógico, antropológico, lingüístico, sociológico y educativo. Parece que definir la alteridad se torna un poco complejo.

El término “alteridad” es más cercano a la irrupción, alteración, perturbación, entonces tenemos que la alteridad la entendemos diferente a las relaciones entendidas como de calma, quietud, empatía, armonía, tranquilidad, de no conflicto (Skliar, 2008).

Aunque la alteridad se trate de una reflexión subjetiva, genera una tipología compuesta por actitudes hacia lo otro (Theodosiádis, 1996). Este proceso innato al ser humano se revela en cualquier situación cotidiana y puede a su vez pasar desapercibido, a raíz de la normalización hecha por la mirada ingenua (González, 2009).

Dicha interpretación pasa por generar un resultado, situarse en una postura, asumir una perspectiva y manifestarse en una expresión (González, 2009). La experiencia de relacionarse con otro hace vívida la alteridad, a tal punto que de esta vemos las consecuencias en situaciones cotidianas. Es así como el ensayo filosófico de Martín Buber (1994), *Yo y Tú*, revela la necesidad de relación del proceso de alteridad: no se puede descubrir un yo sin un tú, asegura González (2009).

En ese sentido, otro autor especialista contemporáneo del tema alteridad, es el filósofo Emmanuel Levinas, de origen lituano y nacionalizado francés, que propone esta relación como una relación de misterio, no armoniosa, pero que necesita de empatía como vía para aprender sobre el otro. Compartiendo la perspectiva filosófica, también es abordada, la alteridad, por el bonaerense Enrique Dussel, pero tratada como afirma González (2009), a partir del método dialéctico, instaurando una antropología latinoamericana de liberación, que posteriormente va aplicar a los conflictos en el mundo, que se caracterizan por algún intervencionismo colonialista.

Posteriormente, a partir de una perspectiva pedagógica, Dussel presenta la escuela como una de las varias salidas a la totalidad de la perspectiva moderna que razona una sociedad donde sus miembros conviven sin relación con lo otro, y que lo diferente debe ser exterminado en un acto de heroísmo, por cuenta de la actitud de combate permanente.

Por el contrario, es tarea de la escuela y, en especial del maestro, acabar con ese ciclo sin fin, para ir transcurriendo de la totalidad a la alteridad.

Es así como, a partir de una perspectiva educativa, el argentino Carlos Skliar se permite pensar en otra dirección la producción de la alteridad: cuando aparece como argumento la construcción del otro maléfico. Esto es, la justificación de utilizar al otro como medida de afianzamiento del propio yo, respecto de lo que le rodea (Skliar 2002).

En ese sentido, asegura Skliar (2002):

“...el loco confirma y refuerza nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginal, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; y el deficiente, nuestra normalidad. Se plantea aquí la cuestión del otro en términos de la necesidad y de la utilización que del otro hace y re-hace la mismidad. Repasemos, no literalmente, lo que dicen los autores: necesitamos del loco, del deficiente, del niño, del extranjero, del salvaje, del marginal – de la mujer, del violento, del preso, del indígena etc.; y los necesitamos, básicamente, en términos de una invención que nos re-posicione en el lugar de partida a nosotros mismos; como un resguardo para nuestras identidades, nuestros cuerpos, nuestra racionalidad, nuestra libertad, nuestra madurez, nuestra civilización, nuestra lengua, nuestra sexualidad. Aquello que los autores dicen es, en síntesis, que necesitamos, trágicamente, al otro” Skliar (2002, pág. 14).

Otra fuente pertinente es el Diccionario de pensamiento contemporáneo en el que la alteridad es diferencia y relaciona cuatro maneras diferentes: la primera es vista como alteración, cuando lo ajeno o distinto es visto como perturbador o desequilibrante, es decir cuando la diferencia es contemplada como deficiencia, propiciando la xenofobia y victimización. La segunda aparece de forma oculta y soterrada, cuando la diferencia es contemplada desde la indiferencia; no

desconoce la existencia del otro, y de igual forma se lo ve como diferente; se reconoce incluso que son distintos al yo. Pero, ahí radica su punto central: porque son diferentes, se abstiene del todo la intranquilidad respecto de su personal alteridad. La tercera también es entendida como incertidumbre: toda relación con la alteridad suscita desazón. Por último, la alteridad con rostro humano: el encuentro González (2009). En consecuencia, asegura González (2009), los acercamientos realizados entre alteridad y las distintas disciplinas, se trata siempre de un vínculo en el que se requiere haya un otro que es el *otro*.

Teniendo en cuenta lo anterior, el constructo de alteridad en esta investigación se enmarca dentro del ámbito educativo referido por Skliar cuando enuncia que es a través de la perplejidad de la educación, entendida como la capacidad de asombro y creación permanente, que se puede crear una pedagogía *otra*, para una escuela que no se oriente hacia lo mismo, una escuela *otra*.

Esta mirada particular permite acercarse a la alteridad desde la escuela para, como asevera Skliar (2002):

...un tiempo disyuntivo, para un tiempo de perplejidad, para un tiempo incesantemente, excesivamente presente... para una espacialidad dual, antagónica, para un espacio que se abra al porvenir de un sujeto que, entonces, asume su propia finitud de ser otro, de no ser lo mismo”

(Skliar, 2002, pág. 120).

Al ser la alteridad un proceso de comprensión que genera posturas en las personas puede servir de ambiente para entender cualquier fenómeno donde las disputas humanas sean las protagonistas, lugar que lleva implícitamente el desconocimiento del otro, de la relación con el otro igual, pero distinto. De ahí que bajo su lupa puedan observarse problemáticas complejas dentro de cualquier ámbito, especialmente el escolar, lugar que, por su misma naturaleza, alberga

conductas consideradas disruptivas para el objetivo educador de la institución y para su funcionamiento como espejo del ideario social.

Es entonces, siguiendo la línea dibujada por la premisa anterior, que la alteridad constituye un relevante elemento para acercarse al otro, haciéndolo un intérprete válido dentro de la compleja red de relaciones sociales, lugar donde se gestan los ciudadanos que engrosarán las filas de los que excluyen, de los excluidos, o por el contrario actuarán de replicadores de una visión de reconocimiento del otro, de la otra, de los otros como razón inequívoca de la propia existencia.

5.3 VIOLENCIA ESCOLAR

“La violencia no es sino una expresión del miedo”

(Arturo Graf)

*“La violencia es producto de ignorar el rostro del otro
y de evitar su mirada”.*

(Emmanuel Levinas)

Hablar de violencia no es fácil. Tal vez sea por las implicaciones morales según el contexto cultural en el que nos desenvolvamos, lo complejo del término en sí, o por la gran variedad de concepciones al respecto.

A menudo, se utilizan sinónimos para explicarla; términos como agresividad, conflicto, entre otros, que son utilizados como análogos de violencia. Y no lo son. Por ejemplo, la agresividad es una conducta innata que aparece solo en ciertas circunstancias, cuando necesitamos un impulso extra subiendo una colina; de igual forma se neutraliza, al desaparecer el estímulo.

La violencia por el contrario es una agresividad modificada que la convierte en una conducta intencionada, activada por factores socioculturales (Sanmartín, 2006). Otros de los términos que se confunden frecuentemente como sinónimo de violencia es el de conflicto. Debe aclararse que, si bien no existe violencia sin conflicto, en sentido inverso no es igual, puesto que puede existir el conflicto resuelto en forma no violenta. El conflicto es intrínseco al ser humano, y es por definición inevitable. Por el contrario, la violencia no es innata, es aprendida, un constructo social, y por lo tanto no es inevitable.

Como todos los fenómenos sociales y humanos, la violencia es el resultado de una compleja red de dimensiones diferentes y complementarias que interactúan entre sí (Boggino, 2003), siendo la dimensión escolar, la tercera categoría teórica abordada por la presente investigación.

No obstante, a pesar de las dificultades por ofrecer un concepto unificado, existe un acuerdo básico para considerar como afirma Abramovay y Rúa (2002):

“...en que todo y cualquier acto de agresión –física, moral o institucional– dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos, es considerado como acto de violencia” Abramovay y Rúa (2002, pág. 56).

En este mismo sentido, Ovejero y Trianes citados por Estévez (2005) designan para el término violencia un comportamiento que considera el empleo de métodos represivos para originar daño a otros y/o complacer propios intereses.

La violencia, como fenómeno, traspasa la barrera de lo individual para convertirse en un proceso interpersonal, donde existen al menos dos actores: el que la desempeña y quien la sufre. Aparece en escena también un tercer protagonista (aunque secundario); aquel que contempla, bien sin poder o querer evitarla (Salgado, 2009). Algunos autores ubican hasta dos actores adicionales,

entre los que se encuentra el héroe, y que por su forma de educación familiar opta por alzar la voz ante lo que le parecen ser injusticias. Sin embargo, para este estudio, se considerarán principalmente, los tres actores recurrentes en las concepciones de violencia escolar: el agresor, la víctima y el observador.

Al incluir diversas situaciones, como lo afirma Abramovay (2005) desde infracciones menores pasando por daños materiales, hasta situaciones riesgosas inclusive para la vida, quedan patentes las diferentes y distintas formas de violencia.

En ese sentido, Estévez (2005) aborda la clasificación de la violencia desde una perspectiva de dimensión comportamental y dimensión intencional. La primera es la utilización de violencia directa para causar daño; para la segunda clase, la violencia se utiliza como instrumento para conseguir y satisfacer intereses propios.

Por el contrario, Esplugues (2007) va más allá, y considera que existen variedad de criterios para clasificar la violencia; una forma es la de catalogarla según la particularidad, activa o pasiva, en que se ejecuta, o por la forma de daño causado (física, emocional, sexual, económica), o de víctima (género, niños, personas mayores), o de lugar o contexto donde ocurre (doméstica, escolar, laboral, cultural, medios de comunicación). Es así como en Colombia, a causa de una escalada ascendente de los hechos violentos en los distintos escenarios del país, se han endurecido las penas como castigo a diferentes tipos de violencia, de acuerdo tanto por la forma de daño causado, como por el contexto donde se ejecuta.

Uno de estos escenarios es especialmente observado con lupa por los diferentes estamentos de la sociedad, y es en el que se están formando sus futuros actores sociales: la escuela.

Al respecto, en el marco de la legislación colombiana, la Ley 1620 de 2013, por el cual se creó el Sistema Nacional De Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, el gobierno nacional intenta direccionar la convivencia escolar a partir del cumplimiento de una serie de protocolos para garantizar el bienestar y normal desarrollo de los estudiantes en el plantel educativo. Sin embargo, hace visible la naturalización de un fenómeno que, como la violencia en el ámbito escolar, no es nuevo.

Para Abramovay (2005) es aún la escuela el vehículo para el cambio y movilidad social, que está a disposición para la gran mayoría de la población. No hay que olvidar que, en América Latina, la mayoría de la población pertenece a estratos socioeconómicos bajos, donde los recursos escasean y el acceso a la educación se dificulta.

El contexto escolar es afectado de una forma particular, por la violencia. Esa idea, donde los centros escolares eran aquellos sitios ajenos a la falta de protección, lugares que debían ser preservados por la sociedad, pasaron a ser utopías.

Ya lo indica de forma acertada Abramovay (2005) al referirse a la violencia en la escuela:

“Un ambiente escolar hostil perjudica las relaciones entre las personas que componen la escuela (profesores y alumnos, profesores y administración, alumnos y alumnos, y alumnos y administración) ... A partir de tal premisa, todos somos víctimas”

Abramovay (2005, pág. 62).

Al respecto, se hace necesario analizar en este escenario, aquellas relaciones sociales disruptivas que allí se ejercen, puesto que como afirma García (2008), es en estos espacios donde se generan las expresiones de violencia, tipificándola en dos grandes grupos: violencia instrumental (forma

organizada de crimen) y violencia difusa (cotidiana). Esta última refiere a las situaciones presentadas en la escuela y es la asumida en la presente investigación.

Las violencias difusas se relacionan intrínsecamente con el espacio privado, pequeños grupos o pareja. Entran dentro de esta categoría las organizaciones de jóvenes, que no buscan ejercer la violencia u obtener beneficios económicos (barras deportivas, tribus urbanas, grupos barriales) que difieren, claro está, de otro tipo asociados de forma común, equivocadamente en forma generalizada, a ellos: las pandillas.

Estas expresiones de violencia tienen continua exposición en los medios de comunicación, y no es rara la mención en las noticias refiriéndose a la violencia escolar. Así mismo, García (2008) (citando a Rubiano, Hernández, Molina & Gutiérrez, 2003) conceptualiza la violencia como “una respuesta inadecuada a tensiones y conflictos que desbordan la capacidad de respuesta de los individuos y el grupo, por encontrarse éstos en situación grave de limitación psicoemocional, sociocultural o económica”.

Según Dubet (2003) el tema de la violencia escolar se torna sospechoso a la luz de la denotada invasión en todo nivel de opinión pública y privada. Esta influencia advierte el cambio profundo de la escuela, mutación, en palabras de Dubet (2003), que sus protagonistas se niegan a ver de modo que no sea bajo un halo de crisis.

En términos de Dubet (2003):

“...esta violencia procede de varias lógicas, que no sólo se reduce a la invasión de la escuela por la violencia social, sino que también responde a la violencia del mismo sistema escolar, violencia que procede de la paradoja de una escuela masificada que se define, a la vez, como democrática y meritocrática” Dubet (2003, pág. 28).

De igual manera, enuncia el desvanecimiento de, como el las llama, *zonas de desviación tolerada*, que corresponden al currículo oculto instalado en la escuela, como pacto cultural maestro – estudiante, y en las que los adultos se apresurarán a interpretar conductas como violentas porque no las entienden, y porque los estudiantes no se encuentran en el mismo rango de complicidad (Dubet, 2003).

De esta manera, la influencia negativa en la población infantil y juvenil, afecta sus roles en el ámbito escolar, afectivo, cultural, perjudicando de forma marcada sus relaciones en los diferentes escenarios y con los diferentes sujetos que allí intervienen: familiares, maestros y pares. Si bien se han mencionado generalidades de las diferentes clasificaciones de violencia desde una variedad de perspectivas, existe un tipo de violencia que casi que pasa desapercibido tanto por la manera en que es asumido, naturalizándolo, por las personas que lo sufren, como por los que la utilizan, y es la llamada *violencia simbólica*.

El espacio en el cual se da una relación de percepción y reconocimiento entre los diferentes agentes sociales pertenece a lo simbólico, y en la que esta dimensión simbólica de lo social no es un aspecto menor, sino todo lo contrario un elemento primordial en la que viven y se desenvuelven los agentes (Calderone, 2004).

Bourdieu (en Calderone, 2004) concibe el mundo social como un espacio donde campos diversos como el económico, político, escolar, entre otros, funcionan estructurados acorde a diferentes variables, según Calderone (2004). Es así como se refiere siempre a lo simbólico como real en la medida que se presenta como un mundo referenciado que es en sí mismo percibido real al igual que los objetos.

Lo anterior explicaría la razón por la cual, la violencia simbólica está tan aferrada a los actores, ya que al percibirla como natural, ninguno de ellos, al menos no de manera consciente, se siente parte de este.

Finalmente, el hecho que se generalice la violencia escolar como una práctica social en el contexto de las instituciones educativas, no permite develar *las violencias* que actúan en ella, y que por su carácter social son diversas. Tratando de entender el constructo que los estudiantes hacen sobre la violencia en su entorno, tal vez tendamos puentes en la cada vez más lejos distancia cultural y social que implican las relaciones docentes – estudiantes, como dice Dubet (2003):

“En el mundo escolar, ayudados por la amnesia y la nostalgia, hemos olvidado que el orden escolar riguroso y muchas veces disciplinario también contenía zonas de desviación tolerada...En lo que se refiere a los mechoneos, incluso los violentos, habría que ser hoy muy desmemoriado para calificar estos desbordamientos como nuevos. La vida escolar, fuertemente controlada, no estaba ciertamente exenta de toda violencia. Pero esta violencia era tolerada y controlada en la medida que cada uno sabía hasta dónde podía llegar” Dubet (2003, pág. 30).

6. DISEÑO METODOLÓGICO

Basado en el paradigma cualitativo, el presente estudio interpretativo, tiene como objetivo analizar el reconocimiento del otro, a partir de las representaciones sociales asociadas a la violencia escolar de los estudiantes de ciclo tres de Básica Secundaria del colegio La Amistad, de la localidad Kennedy, como aporte a la convivencia escolar.

Con la posibilidad de entender las dinámicas de construcción de una realidad social, como construcción intersubjetiva de una comunidad, caracterizar las representaciones sociales se erige como pieza esencial para reconocerlas, y formular una propuesta que con las debidas intervenciones pueda en un futuro modificar prácticas sociales. En la investigación se favorece el enfoque procesual, por cuanto que, desde esta mirada, el sujeto es concebido como constructor de significantes. Así, la búsqueda de representaciones, intenta explorar el lenguaje, significados y símbolos a través de los cuales los sujetos objetivan su realidad.

Así es como, en el ámbito de una investigación que priorice lo procesual, Salgado (2007) manifiesta que el diseño de los instrumentos debe adaptarse a las características, tanto del objeto de estudio, la violencia escolar para este en particular, como para las condiciones en que se desarrolla y delimita, razones por las cuales debe ser flexible y abierto.

No obstante, aunque en cierto momento el presente estudio se apoya en datos cuantitativos a fin de determinar preferencias y recurrencias en los ejercicios discursivos de los estudiantes, esta investigación es fundamentalmente de corte cualitativo.

A las anteriores razones se debe añadir que, en la línea de investigación de Discurso, Contexto y Alteridad, son escasas las investigaciones acerca del objeto de estudio, desde la perspectiva abordada. Aporte a la línea desde este objeto estudio.

6.1 Población

Para el presente estudio se solicitó la participación de la comunidad educativa del Colegio Distrital La Amistad de la localidad de Kennedy, institución que cuenta con 2700 estudiantes distribuidos en tres jornadas, dos diurnas y una nocturna. Ofrece todos los niveles de Educación, desde primera infancia hasta grado 11, y se desarrollan actualmente los programas de Aceleración para jóvenes extra-edad o desescolarizados y currículo para la excelencia: Media Fortalecida.

Al aludir a comunidad educativa debemos entender a todos los actores que conforman el corpus de la institución, a saber: estudiantes, docentes, directivos docentes (equipo de gestión), exalumnos, padres de familia o acudientes y sector productivo, por consiguiente, se debe precisar que para el presente estudio participaron únicamente estudiantes de la institución.

El grupo de estudiantes participantes pertenece a los cursos sexto y séptimo, con rangos de edad entre 11 y 16 años. Según caracterización institucional realizada en el 2015, el estrato socioeconómico donde se ubican mayoritariamente la población oscila entre 1 y 3, con un porcentaje mayor para el primero. Las familias, constituidas en su mayoría por ser monoparentales, están mediadas por actividades económicas proclives al empleo informal, donde caben destacar las ventas ambulantes, puestos informales y reciclaje.

El criterio de escogencia de la población se debió esencialmente a las dificultades convivenciales, más evidentes que en otros grados, y que obedecen entre muchas razones a las dinámicas de

acompañamiento de los docentes en sus procesos académicos. Es así como en básica primaria cada grupo escolar es orientado por un único docente que se encarga del apoyo curricular, instruir en reglas y normas, y el seguimiento de procesos. En contraposición, los estudiantes de básica secundaria acceden a tantas perspectivas como docentes por asignaturas guiadas, razón por la cual no existe una unificación de criterios, especialmente en lo referente a reglas y normas.

Con base en lo anterior, se hace pertinente para el desarrollo de la propuesta investigativa la implementación de técnicas que permitan una identificación de lo que los estudiantes saben acerca de la violencia escolar, la *información*, lo que creen y como lo interpretan, el *campo de representación*, y qué se sabe y como se actúa frente a este, *la actitud*. Secundando la invitación que hace Lacolla (2005) en Gómez (2015) respecto a la necesidad que el material discursivo para el análisis de una representación social, sea elaborado de manera natural, se desarrolló el presente estudio en tres fases, utilizando en cada una de ellas diferentes técnicas de la manera expuesta a continuación.

En la primera fase, se elaboraron *dibujos o soportes gráficos* sobre la violencia escolar y posteriormente se implementó un *cuestionario*, buscando establecer un acercamiento con los estudiantes participantes a la violencia escolar, pero desde la mirada de la otredad, con el fin de encontrar información estructurada; ambas técnicas se aplicaron de forma individual. Para el procesamiento de dichos datos, los resultados se organizaron y analizaron por intermedio de categorías emergentes, identificadas en la producción discursiva de los estudiantes.

Posteriormente, en la segunda fase, el grupo de estudiantes desarrolló una discusión bajo la técnica de *grupos focales*, para observar sus relaciones como grupo debatiendo sobre la temática planteada como objeto de estudio.

Por último, la tercera fase comprende el análisis de los resultados obtenidos para dar cuenta de los campos de representaciones y núcleos figurativos, a fin de responder las preguntas de investigación.

6.2 Dibujos y soportes gráficos

Según Abric (2001), el procedimiento utilizado, que se ha estandarizado, comprende tres fases: la producción de un dibujo o una serie de ellos en la primera. En la segunda fase se realiza la verbalización de los sujetos a partir de esos dibujos, y posteriormente, la tercera es desarrollada a través del análisis cuantificable de los elementos constituyentes de la producción gráfica.

El interés del análisis realizado es evidenciar elementos constitutivos de la representación y acceder en los elementos organizadores de la producción, esto es, en la significación central de la representación producida (Araya, 2002).

6.2.1 Participantes, instrumento, procedimiento

El método utilizado para la selección de los participantes fue la *técnica de muestreo no probabilístico*, en el cual se seleccionan los sujetos de la muestra en función de la facilidad de acceso o a criterio personal del investigador. De esta manera, se seleccionaron 12 estudiantes (5 hombres y 7 mujeres) pertenecientes a los grados sexto y séptimo del colegio La Amistad en Kennedy, localidad octava, con edades que oscilan entre 11 y 16 años. Previa autorización de las directivas del colegio, encabeza de la señora rectora María del Pilar Castillo, se aplicaron los instrumentos durante el desarrollo normal de las clases.

De igual forma los estudiantes seleccionados para el estudio firmaron un consentimiento con autorización expresa de sus padres, aceptando la participación en la investigación, y en el que se aclara que el tratamiento de datos se hará en forma anónima, esto con el fin de reducir un posible condicionamiento al responder (Anexos).

El diseño del instrumento hizo hincapié en encontrar coherencia entre los marcos conceptuales sobre las representaciones sociales, las características de los sujetos de muestreo y los intereses particulares del estudio.

En el instrumento se dispusieron 2 ejercicios en una misma hoja, por lo que a cada uno de ellos les correspondió una página, la primera de ellas orientada a dibujar las acciones que se consideraran violentas en el colegio. En el reverso, la segunda página, se consideraba señalar, en un círculo de color rojo, el lugar del colegio donde se presentaban acciones violentas, para lo cual se diseñó el croquis del colegio, señalando los lugares más relevantes obtenidos del pilotaje realizado a 6 estudiantes del mismo centro educativo y con características similares a la selección final de la muestra.

Para la elaboración de los *dibujos o soporte gráficos* se les presentó a los estudiantes el término inductor “Violencia Escolar”. Se les solicitó que dibujaran sobre las acciones que consideraban violentas en el colegio, utilizando el tiempo necesario para su realización, así como la utilización de los materiales que consideraran necesarios. A continuación, se les solicitó que verbalizaran por qué utilizaron esas imágenes, frases o palabras al realizar el dibujo. En el momento de la argumentación tuvieron la opción de hacerlo en forma escrita u oral, sin que se les restara validez por la elección de una u otra.

El diseño del instrumento hizo hincapié en encontrar coherencia entre los marcos conceptuales sobre las representaciones sociales, las características de los sujetos de muestreo y los intereses particulares del estudio.

En el instrumento se dispusieron 2 ejercicios en una misma hoja, por lo que a cada uno de ellos les correspondió una página, la primera de ellas orientada a dibujar las acciones que se consideraran violentas en el colegio. En el reverso, la segunda página, se consideraba señalar, en un círculo de color rojo, el lugar del colegio donde se presentaban acciones violentas, para lo cual se diseñó el croquis del colegio, señalando los lugares más relevantes obtenidos del pilotaje realizado a 6 estudiantes del mismo centro educativo y con características similares a la selección final de la muestra.

6.3 El cuestionario

Esta técnica es hasta hoy, la más implementada en el estudio cualitativo de representaciones sociales por las características propias en la recolección de datos, pues según Abric (2001) esta notoriedad tiene su explicación en poder incluir matices cuantitativos esenciales en el aspecto social, que dejan al descubierto información para poder identificar la jerarquización que hacen los sujetos de sus respuestas, como las organizan, entre otros.

Al respecto Abric citando a Doise, expone:

“Desde este punto de vista el reciente desarrollo de los métodos de análisis de los datos aplicados al estudio de las representaciones refuerza la posición privilegiada del cuestionario” (cf. Doise et. al., 1992) en Abric (2001, pág. 28).

En ese sentido, Páramo (2008) sostiene que, a través de esta técnica, se tiene acceso a gran cantidad de datos que pueden ser de carácter demográfico y socio-económico, así como también obtener información sobre comportamientos (pasado, presente, esperado), opiniones, intereses, actitudes, entre otros.

Asimismo, otra de las ventajas del cuestionario como técnica de recolección en representaciones sociales está supeditada al carácter estándar de su aplicación, situación que reduce el azar subjetivo en las respuestas, vinculado al comportamiento normalizado del investigador, así como a la estandarización de temas planteados, formas de respuesta, entre otros (Abric, 2001).

No obstante, al estandarizar se crean límites supeditados a los interrogantes propuestos, por lo que se hace necesario inferir que el diseño del cuestionario proponga un amplio margen, utilizando, a parte de las preguntas cerradas, unas más abiertas que posibiliten la valoración del sujeto y pueda disponer de una autogestión (Abric, 2001).

6.3.1 *Participantes, instrumento, procedimiento*

Corresponden a la misma selección de 12 estudiantes, 5 hombres y 7 mujeres, pertenecientes a los grados sexto y séptimo.

La encuesta aplicada a los estudiantes de sexto y séptimo grado del Colegio Distrital La Amistad, fue de elaboración propia, modificada de las Encuestas de clima escolar presentadas por:

Fernández, Villaoslada y Funes (2002); Ortega, Del Rey (2001); Méndez, I. y Cerezo, F. (2010) Test Bull-s; Gausachs, R. (2004). Conto de igual forma, con los datos de las categorías que emergieron como resultado a la aplicación de la técnica de *dibujos y soportes gráficos*. Es así como se incluyeron 6 ilustraciones de situaciones con el objeto de precisar los supuestos de los estudiantes acerca de la violencia escolar, y que constituyen el punto 7. Los primeros 6 puntos de la encuesta, de respuesta cerrada, corresponden a información demográfica. Se finalizó con el punto 8 que explora la frecuencia de aparición o ejecución de 24 afirmaciones de tipo comportamental, y que utiliza la escala, *nunca, a veces, siempre*. El instrumento aplicado se muestra en los anexos.

La aplicación del instrumento estuvo mediada por la realización de una prueba piloto en un grupo de seis estudiantes con características similares a la población elegida, a fin de ajustar y corregir elementos que generaran ambigüedad y, por ende, dificultaran la obtención de resultados, obstaculizando el alcance de los objetivos de la investigación.

Efectuando los ajustes pertinentes, se realizó la aplicación de la encuesta de forma individual a los 12 estudiantes en horario normal de clase, a partir de la lectura general del motivo para la realización del instrumento y las instrucciones correspondientes para la elaboración del mismo.

6.4 Grupos focales

La técnica de *grupos focales* constituye una forma cualitativa de recolección de información que se basa en una discusión (Páramo, 2008), y que utiliza entrevistas colectivas y semiestructuradas, aplicada a grupos homogéneos, es decir, donde los participantes comparten características semejantes bien sea por nivel educativo, intereses, entre otras, para entender conductas y

actitudes sociales. Implica, como estrategia de comunicación, la obtención de una gran cantidad y variedad de respuestas, además de ser relevante en el proceso de re-significación de creencias y representaciones sociales, permitiendo de esta manera comparar diferentes posiciones entre los sujetos (Taylor y Bogdan, 1987, citado por Amezcua, 2003).

La conveniencia en la utilización de la técnica de *grupos focales*, está definida por la naturaleza colectiva del estudio con el uso de técnicas grupales de recolección de información, sin que por ello se desconozca la dimensión subjetiva de su producción (Jodelet, 2008). Por ser un instrumento que se centra en la discusión y construcción de un grupo, permite analizar la manera, a partir de la interacción grupal, de la forma como interactúan percepciones y creencias de los miembros de una comunidad (Guareschi, 2008), en situaciones que se acercan a la realidad, pero en un ambiente con cierto control.

6.4.1 *Participantes, instrumento, procedimiento*

El grupo de discusión estuvo conformado por la muestra total de la investigación, los 12 estudiantes. Se conformaron dos subgrupos conformados por género, como dinámica metodológica quedando conformados por 7 mujeres, para el primero, y 5 estudiantes hombres en el segundo.

Se diseñó este instrumento como guía orientadora para el rol del facilitador de forma que fuera flexible y surgió del análisis de los resultados de los instrumentos aplicados previamente, soportes *gráficos* y *cuestionario*, dando una mayor profundidad a la recolección de la información.

Se realizaron dos sesiones con una duración aproximada de 45 minutos cada una; las sesiones fueron grabadas en audio y se transcribieron de manera textual.

Las preguntas de la guía aplicada en el grupo focal residieron sobre las respuestas dadas en la verbalización y producción de la primera fase, de esta forma se esbozó una guía temática de los tópicos que emergieron en los dibujos y soportes gráficos, y en el cuestionario. En el curso de la discusión se manifestaron temas emergentes como resultado del intercambio comunicativo que profundizaron y enriquecieron la información obtenida en las dos primeras técnicas, *soportes gráficos y cuestionario*.

7. ANALISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presenta la información obtenida durante el proceso de investigación. Los resultados se exponen en el siguiente orden: primero, se describen los elementos encontrados en los *dibujos o soportes gráficos* elaborados por los estudiantes, para luego referir, los datos arrojados por la verbalización de estos. Acto seguido, se describen los datos obtenidos por el *cuestionario* aplicado. Por último, se exponen los resultados adquiridos, a partir de lo expresado por la implementación del *grupo focal*. La información obtenida a partir de los resultados y sus categorías emergentes se analizan en un proceso de triangulación, a la luz de los conceptos desarrollados en el marco teórico.

Es importante aclarar que, para esta investigación, no se persigue la generalización de los resultados, con base al tamaño de la muestra elegida, por cuanto los datos obtenidos simbolizan preferencias de las representaciones sociales de los estudiantes en referencia a la mirada sobre el otro desde una perspectiva de violencia escolar.

7.1 Dibujos o soportes gráficos

Como se mencionó en el diseño metodológico, para el procesamiento de datos, los resultados obtenidos se organizaron y analizaron a partir de categorías emergentes, identificadas en la producción discursiva gráfica y verbal de los estudiantes.

Es a partir de las evidencias elaboradas por ellos, en sus producciones gráficas, que se reconocen tres categorías: el lugar en que se produce la violencia, la forma en que se manifiesta y desde el género de la víctima.

Dentro de los constructos sobre violencia expuestos por los estudiantes, y en relación a la tipificación hecha por García (2008) para el espacio escolar, la violencia *difusa* o cotidiana aparece expresada en las figuras 1,2,3, donde se observa la relevancia que adquiere ubicarse en el espacio físico.

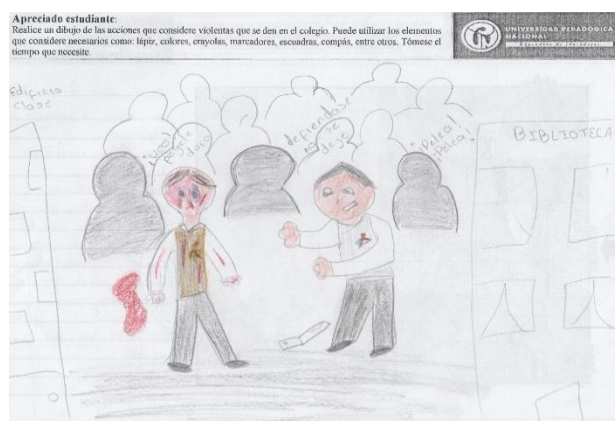


Figura 1 Dibujo realizado por estudiante de grado sexto

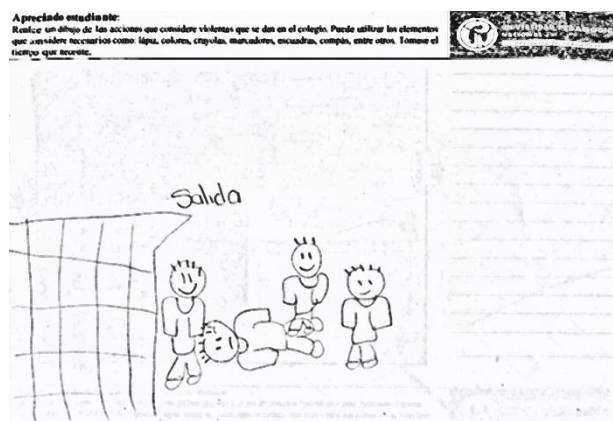
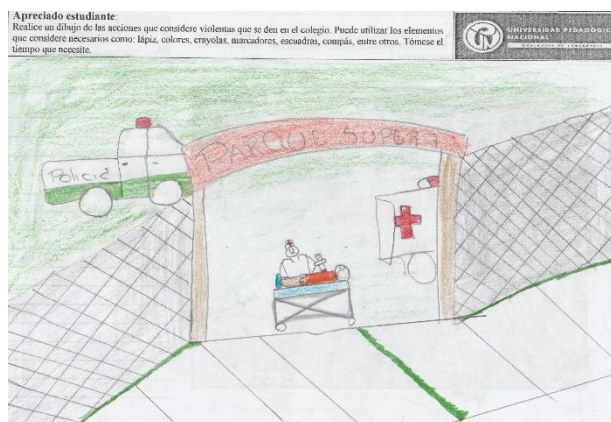


Figura 2 Dibujo elaborado por estudiante de grado séptimo

Es así como en la figura 1, el estudiante ubica la violencia fuera del aula, pero en el interior de la institución. Aparecen dos estudiantes enfrentados, con el uniforme del colegio ante la mirada de una multitud que alienta la acción con expresiones como: *¡veo! péguele duro, defiéndase no se deje, ¡pelea!, ¡pelea!* De acuerdo al proceso de verbalización, el estudiante establece que: *el niño ha sido golpeado y el otro lo incita a pelear sin el otro querer*. En el dibujo se identifican tres actores de la acción violenta: agresor, agredido y espectadores, tanto activos como pasivos. En la figura 2, se puede apreciar que el lugar donde aparecen las agresiones se ha desplazado a las inmediaciones de la institución, específicamente ubicando la palabra *salida* como eje de

posicionamiento. El autor observa *un caso de maltrato escolar, que se le propina a un niño a la*



salida del colegio por parte de algunos compañeros.

Esa secuencia de ir llevando la violencia más allá de los muros del colegio, desborda sus límites, en un lugar fácilmente identificable por los estudiantes, un parque localizado a unas cuadras de la institución, en unas unidades residenciales cercanas.

Allí aparecen elementos adicionales como la atención en salud requerida por un enfrentamiento, representada por una *Figura 3 Dibujo realizado por estudiante de grado séptimo* ambulancia y personal médico atendiendo al herido de arma corto punzante, así como también el acompañamiento de la policía del sector, simbolizado por una patrulla, como se aprecia en la figura 3. El autor refiere simplemente a la *violencia en el parque, debe haber en policía, por ahora no hay.*

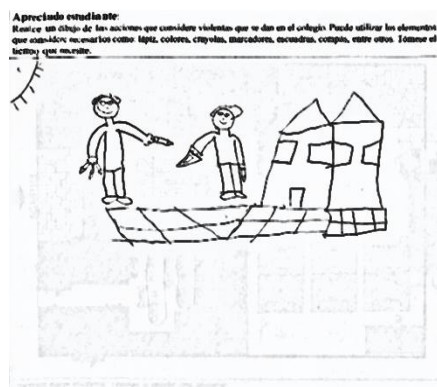


Figura 4 Dibujo realizado por estudiante de grado sexto

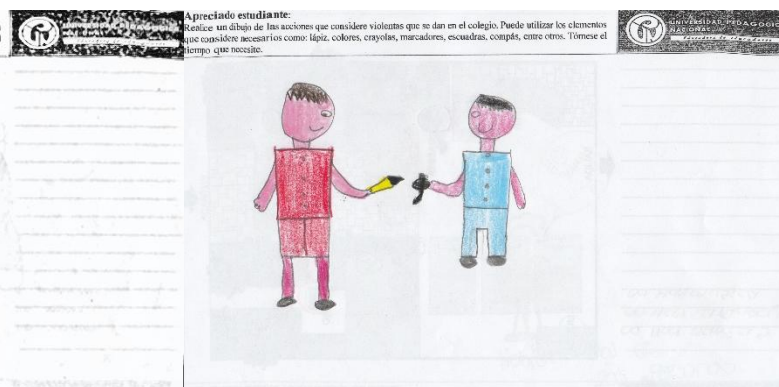


Figura 5 Dibujo realizado por estudiante de grado sexto

Otro de los aspectos a mencionar es la forma de la agresión, como menciona Estévez (2005) desde una perspectiva comportamental, estableciendo la utilización de violencia directa para causar daño, presentes en las figuras 4 y 5. En ellas se observa particularmente, el uso de útiles escolares como lápices, reglas y escuadras, compás, entre otros, elementos cotidianos empleados en el desarrollo académico diario, son resignificados como instrumentos de agresión en relación a la violencia escolar. Para el autor de la figura 4, es *una acción con violencia en el colegio, lo cual no hace parte de la integración escolar...y agrega, podría ser un robo por un insulto, pero lo más asociado es que es un juego*. En relación a lo anterior, Dubet (2003) enuncia la óptica tal vez errada con que los adultos ven las interacciones de los estudiantes. Para el alumno que realizó la figura 5 sostiene que, *lo que se observa en el dibujo, son dos adolescentes, uno de ellos porta un cuchillo con el cual intimida a el otro individuo para que le pase el reloj*. Para precisar, afirma que *puede suceder en el patio, en un baño o en un salón, pero que gracias a Dios no lo he presenciado*. No obstante, ninguno de los adolescentes de su dibujo porta el uniforme del colegio.

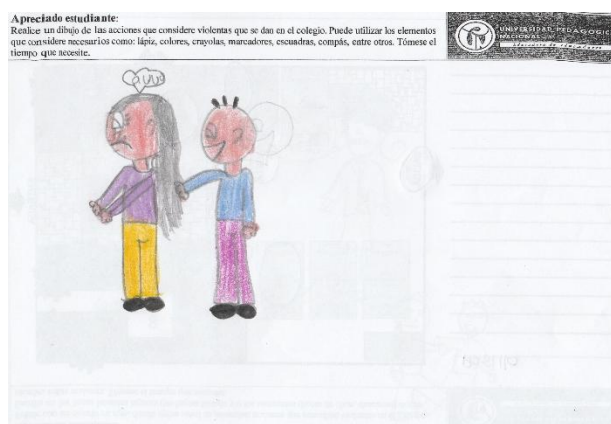


Figura 6 Dibujo realizado por estudiante de grado séptimo

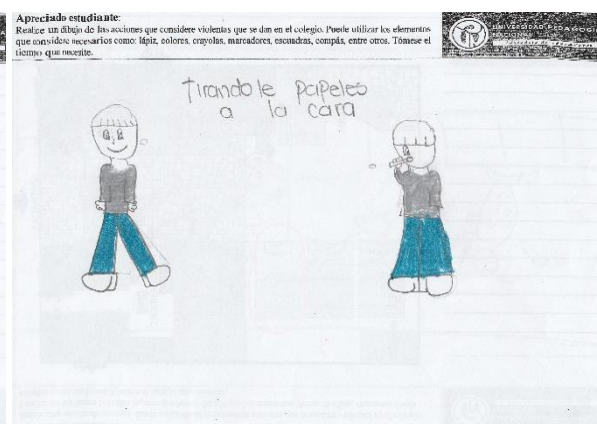


Figura 7 Dibujo realizado por estudiante de grado sexto

En una segunda mirada, aparece la dimensión intencional, en la que se utiliza la violencia para conseguir el interés propio. En ella son múltiples las motivaciones para justificar la agresión y

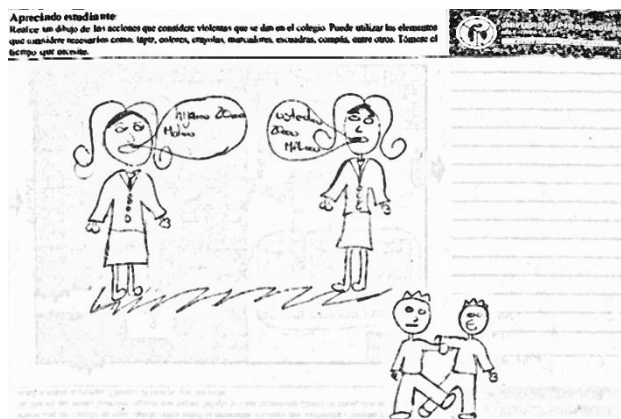


Figura 10 Dibujo realizado por estudiante de grado séptimo

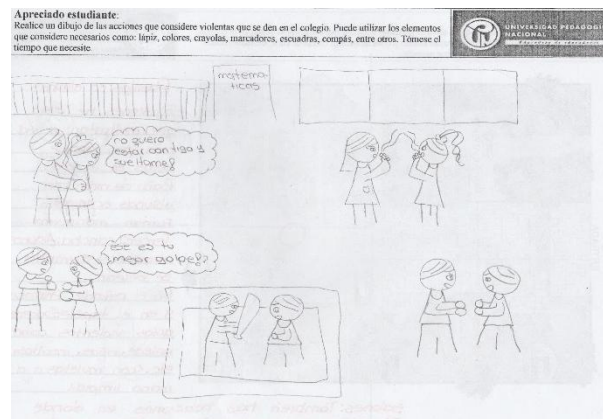


Figura 11 Dibujo realizado por estudiante de grado séptimo

La tercera categoría que emerge se identifica con el género de quien la sufre, de tal forma que, como se observa en la figura 10, se agreden verbalmente unos estudiantes de género femenino, mientras son los del género masculino los que se agreden físicamente.

En la figura 11 se observa, un dibujo en el que aparecen varias acciones (5), que para el estudiante representan violencia escolar. Las acciones denotan el carácter de género, incluso cuando aparece la primera vinculación a la relación entre género: una pareja; bien sea como rechazo por parte de *la* estudiante ante el acoso de *él* estudiante, o bien sea como discusión de pareja. Otros actores en la misma figura, se retan, pelean, fuman.

En la figura 12, el autor del dibujo discrimina roles por género así: dos estudiantes mujeres se agreden verbalmente o mediante la burla, afectando a su par. En la misma figura, dos estudiantes que se agreden físicamente, y en el siguiente cuadro 2 estudiantes realizan el *voleo* de un objeto perteneciente a un estudiante más pequeño. Se observan, a pesar de las lágrimas dibujadas en el pequeño, que todos sonríen.

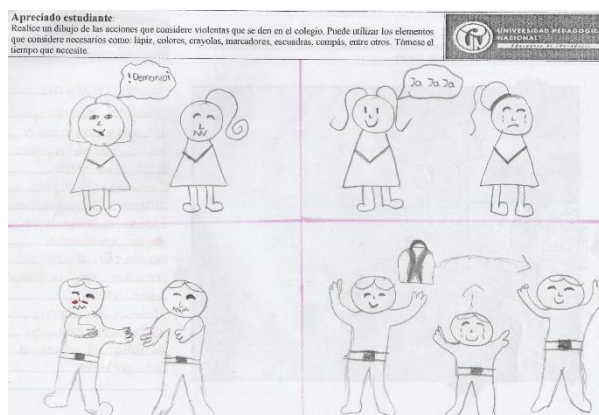


Figura 62 Dibujo realizado por estudiante de grado séptimo

En relación a la verbalización de los anteriores *dibujos o soportes gráficos*, se tabularon las expresiones, tanto textuales como verbales, de los estudiantes. Aparecen entre paréntesis, correcciones y aclaraciones del sentido que el estudiante le daba a su declaración. En color verde se encuentran los datos suministrados que corresponden a la categoría emergente de *lugar*, en rojo la categoría emergente de *forma*, y en amarillo la que se denominó *género*.

Tabla 1 Categoría Lugar en Verbalización de dibujos o soportes gráficos

CATEGORIA EMERGENTE	N° FIGURA	VERBALIZACIÓN dibujo			
		DESCRIPCIÓN situación	CAUSA situación	OBSERVADO en el colegio	CONSECUENCIAS
LUGAR en el que se presenta	1	Es un niño que ha sido golpeado y el otro lo incita a pelear sin el otro querer	Pelea sentimental Insulto Algún empujón	Si he visto en el salón cuando salen los maestros, ellos se dan de muy machitos	Pudo haber terminado en algún muerto, los dos detenidos, o poder amenazar a familiares y amigos.
	2	Caso de maltrato escolar, que se le propina a un niño a la salida del colegio por parte de algunos compañeros	Comentario hecho por el compañero agredido. Envidia de los agresores Por diferencia de raza o condición sexual	Si en el salón, el baño, las casetas de comida, a la salida	Traumas físicos y psicológicos Humillación y depresión Pensamientos suicidas Agresores pueden ir a la cárcel
	3	Violencia en el	Violencia	No, me contaron	Muerte

		<i>parque, debe haber policía por ahora no hay</i>	<i>Intolerancia Vandalismo</i>	<i>o por noticias</i>	<i>Heridas</i>
--	--	--	--------------------------------	-----------------------	----------------

La tabla 1, recoge una de las formas de acercamiento hacia la *violencia escolar* por parte de los estudiantes, y que consiste en ubicarla espacialmente durante su representación. Es así como aparecen lugares externos a la institución, como foco donde se presentan acciones violentas, que van desde espacios inmediatos como los alrededores, entrada y salida, hasta lejanos como un parque que se ubica a varias cuadras de la institución, pero que es punto de encuentro significativo para los alumnos.

A partir del dibujo, cada uno describe la situación representada y que para esta categoría son agresiones con golpes a compañero, entre uno o varios, al que asocian causas relacionadas con *se dan de muy machitos*, y en ausencia del maestro: *Si he visto (la situación) en el salón cuando sale los maestros*.

Al respecto, Dubet (2003) se refiere a esas *zonas de desviación tolerada* como algo natural en el desarrollo de las interacciones escolares. Lo anterior implica, que se debe diferenciar entre acciones producto de un conflicto, acciones violentas y de las que relacionadas con la violencia escolar.

Otras causas sugeridas por los estudiantes son: *Pelea sentimental, el insulto, comentarios, algún empujón, envidia de los agresores*. No obstante, se menciona una causa que en principio riñe con esa zona mencionada por Dubet; es la descrita *por diferencia de raza o condición sexual*, aunque está claro, que los estudiantes han naturalizado, que ser diferente implica riesgo de agresión. En

este sentido aparece una posición de alteridad desde el estudiante cuando, según Skliar (2002), lo diferente sirve para reforzar el *yo soy*.

Es así como la *pelea sentimental*, corresponde a un conflicto de pareja, donde cada uno toma una oposición respecto de algún tema, y en donde, ambos se reconocen como pareja, de tal forma que no cambia la visión de alteridad propia respecto del *otro*.

Tabla 2 Categoría Forma en Verbalización de dibujos o soportes gráficos

CATEGORÍA EMERGENTE	N° FIGURA	VERBALIZACIÓN dibujo			
		DESCRIPCIÓN situación	CAUSA situación	OBSERVADO en el colegio	CONSECUENCIAS
FORMA de acción violenta	4	Acción con violencia en el colegio lo cual no hace parte de la integración escolar	podría ser un robo por un insulto, pero lo más asociado es que es un juego	Si he visto en el colegio, fuera de él, lo más probable es que es a la salida	De esta acción inescrupulosa puede ser la muerte, daño físico y moral, daños colaterales en su familia
	5	Lo que se observa en el dibujo, son dos adolescentes, uno de ellos porta un cuchillo con el cual intimida a el otro individuo para que le pase el reloj	El individuo con el cuchillo le gusto el objeto material que portaba el otro	No, gracias a Dios no lo he presenciado	Pueden ser graves o leves, ya que el individuo del reloj puede resultar herido, puede que entregue el reloj y no sucedan lesiones
	6	Es un niño jalándole el cabello a otra niña	Por rabia porque ella pudo estarlo molestando, y él se cansó y se enojó.	Si, muchas veces, es muy visto en los salones de clase, en el pasillo	Que a él le hagan firmar el observador
	7	El joven le hace provocar un conflicto entre estudiantes por causarle daño al otro	Simplemente para fastidiarlo y maltratar al compañero	Si, en el salón, canchas, baños.	(generar)Una riña entre estudiantes y provocar una lesión grave
	8	La niña se burla de las otras porque son pequeñas. Esa es una acción de bulling (bullying) que se presenta en el colegio Al niño no lo dejan jugar con el grupo	Que la niña alta se sentía superior a las bajitas Hay niñas muy odiosas, creyéndose supercools	La mayoría de las veces, solo que los profesores no se dan cuenta. Pasillos, escalera, primaria.	Suicidio Agresiones físicas Sentirse inferior a los demás

	9	<i>Muestra como los chismes pueden afectar a otros causando conflictos Actuamos de forma incorrecta para agrandar a otros o llamar la atención</i>	<i>La pudo haver (haber) causado algún interés personal, hacer el mal o envidia y desagrado.</i>	<i>Si se a (ha) presentado y muchas veces es por culpa de un tercero, lo he visto en el patio y a los que avivan la pelea con sus comentarios. Suceden en salones, patio, entrada.</i>	<i>Bullying Indiferencia Irrespeto Insultos Pelea</i>
--	---	--	--	--	---

La siguiente categoría, relacionada en la tabla 2, aparece la concepción de los estudiantes

respecto a las formas en que se expresa la violencia. Las primeras situaciones enunciadas son del orden físico, y corresponden a la *acción con violencia en el colegio, un niño jalándole el cabello a otra niña, lo que se observa en el dibujo son dos adolescentes, uno de ellos porta un cuchillo con el cual intimida a el otro individuo para que le pase el reloj*. Se evidencia que existe cierta jerarquización ante el grado de agresión, que es diferente. Los estudiantes tienen muy claro, la relevancia que pueda tener el grado de agresión puesto que las consecuencias relacionadas con estos son proporcionales a la acción.

Aunque en los establecimientos escolares varían las medidas, todos están bajo la misma normativa contemplada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la Ley 1620 de 2013, que establece los protocolos y organismos que atienden las situaciones de tipo convivencial. Con relación a lo anterior, aparecen expresiones como...*que a él le hagan firmar el observador*, instrumento utilizado de manera generalizada en cualquier colegio, llevado como una especie de historia convivencial de los estudiantes. Cabe aclarar que, aunque se ha desvirtuado dicho instrumento en niveles superiores, la mayoría de estudiantes, especialmente en los niveles del grupo de estudiantes que conforman la muestra, aún siguen refiriéndose a él con temor por lo que es utilizado como efectiva herramienta de persuasión.

Con excepción de la situación del robo con arma, de la que su autor expresa que *el individuo con el cuchillo le gustó el objeto material que portaba el otro*, el resto de causas de las agresiones se encuentran en el orden de *por un insulto, por rabia porque ella pudo estarlo molestando, y él se cansó y se enojó, simplemente para fastidiarlo y maltratar al compañero*. Dejan entrever el carácter emocional, casi desde lo visceral e instintivo, en las respuestas a las confrontaciones. Añaden que ante situaciones como cuando...*la niña se burla de las otras porque son pequeñas, esa es una acción de bulling (bullying) que se presenta en el colegio*, así como cuando *al niño no lo dejan jugar con el grupo*, pueden tener como consecuencias *suicidio, agresiones físicas, o sentirse inferior a los demás*. Solo un estudiante asume responsabilidad, aunque su declaración esta mediada por el grupo: *actuamos de forma incorrecta para agradar a otros o llamar la atención*, estableciendo esa necesidad de aceptación, de desempeñar un determinado rol social en el grupo de amigos, de pertenencia en el colegio.

También justifican las reacciones porque tienen una causa en *algún interés personal, hacer el mal o envidia y desagrado*, (la situación) *se a (ha) presentado y muchas veces es por culpa de un tercero*. De lo anterior da cuenta Sanmartín (2006) al establecer que la violencia es una agresividad modificada que la convierte en una conducta con intención, y como se ha visto, activada por factores socioculturales. Dentro de la naturalización que hacen de las situaciones de violencia escolar, los estudiantes exponen que estas suceden *la mayoría de las veces, solo que los profesores no se dan cuenta*, es decir, suceden haya o no maestros.

Para la siguiente categoría establecida a partir de los *dibujos o soportes gráficos*, el género, los autores de los dibujos asignaron las actividades violentas realizadas por estudiantes de género femenino, así como los estudiantes de género masculino. En la tabla 3, aparecen afirmaciones de cómo son *las estudiantes las que utilizan vocabulario pesado que pueden ofender* (al otro). Por

otro lado, se les asigna a *los* estudiantes el rol de agresión física, a pesar que se han presentado en el colegio situaciones en donde los estudiantes que se enfrentan pertenecen al género femenino.

Tabla 3 Categoría Género en Verbalización de dibujos o soportes gráficos

CATEGORIA EMERGENTE	N° FIGURA	VERBALIZACIÓN dibujo			
		DESCRIPCIÓN	CAUSA situación	OBSERVADO en el colegio	CONSECUENCIAS
GÉNERO desde la víctima	10	Violencia entre 4 jóvenes dos mujeres y dos niños, y (utilizando) vocabulario pesado que pueden ofender (al otro).	Porque de pronto eran (era) que se caían (caían) mal, y formaron una riña donde sus hermanas también (pelearon)	Si he visto en el salón, en el patio, en las canchas y a la salida.	Problemas entre familiares Agresión física y verbal Problemas sociales
	11	Hay relaciones que no funcionan, hombres golpiándose (golpeándose) y personas que se quieren matar dentro de la institución	(Se generó porque) fue que el hombre engañara a su novia Hay amigos que pueden influenciar para que fumen Pelea generada por chismes	Si la he observado (observado), en los pasillos (pasillos), salones, baños y canchas.	Que las personas resulten odiándose (odiándose) Matándose Acabando con su vida a causa de las drogas
	12	Se muestra un acto de discriminación por su forma de pensar Compañeros agrediendo físicamente Le hacen bullying	Que las personas no tienen la misma forma de ser o de pensar lo cual produjo todo eso	Sí. Escalera, portería, pasillos, salida.	Agresiones físicas o verbales lo cual produce, atacar contra su vida Muerte Cortadas

Se generalizó la representación que quien rechaza una insinuación, por acoso o por pelea de pareja pues *hay relaciones que no funcionan*, es la estudiante. *El* estudiante, masculino, es el acosador. Como consecuencias anotan *problemas entre familiares*, como una repetición del ciclo violento que puede afectar la familia, tanto del agresor como de la víctima, *atacar* (atentar) *contra su vida* (provocando la) *muerte*. Sugieren, sin mencionarla directamente, la venganza.

A continuación, en la ilustración 1, se identifica puntualmente con círculos rojos sobre el croquis planimétrico del primer piso del colegio, la ubicación de las situaciones que los estudiantes consideran de violencia escolar, presentadas tanto en la verbalización como en el formato dispuesto para este fin, entregado a los estudiantes al tiempo del formato para hacer el *dibujo o soporte gráfico* (ver anexos).

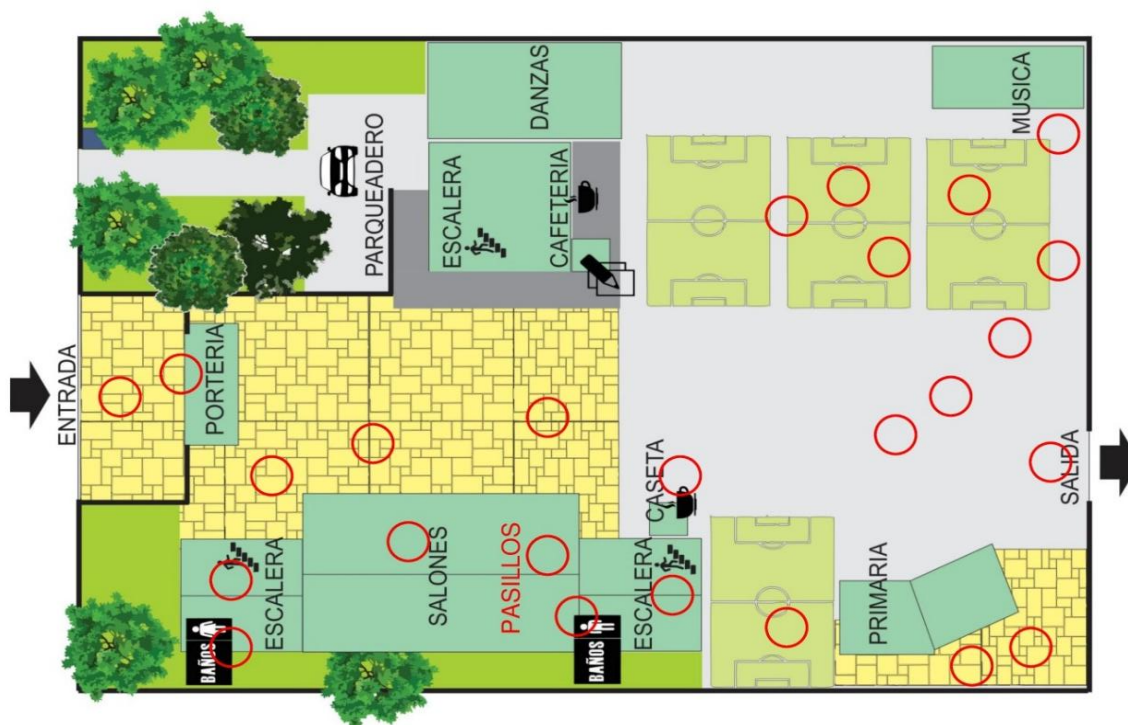


Ilustración 1 Ubicación de situaciones, en la primera planta del colegio La Amistad

Los estudiantes añadieron el lugar *pasillos*, como sitio relevante y que faltaba localizar en el croquis planimétrico. Las ubicaciones de los sitios son correspondientes con las verbalizaciones de los dibujos, y se puede observar cierta tendencia a dispersar los lugares de conflicto, según demuestra la posición de los círculos rojos en el croquis, y que corresponden a los lugares de concentración estudiantil.

Adquiere sentido esta disposición por cuanto en primer término, son los lugares más populares del colegio, es decir, son utilizados por la gran mayoría de estudiantes. En segundo lugar, corresponde al espacio físico que en el que pasan la mayor parte; es el caso de escalera, salones y pasillos para el edificio ubicado en la parte inferior del gráfico. Externos a este, se ubican los puntos de circulación al entrar y salir del colegio, así como los de desplazamientos durante el descanso. En tercer lugar, los puntos ubicados en primaria y cerca del muro donde se encuentra la salida, corresponden a los más lejanos visualmente, de los sitios asignados a los profesores en los turnos de acompañamiento.

Una particularidad es la ausencia de círculos rojos tanto en el parqueadero, como en el bloque del salón de danzas. La razón es que en ese bloque están ubicados los cargos administrativos, rectoría, secretarías, biblioteca, sala de maestros, y les está vedado el ingreso al parqueadero. Al respecto, no es extraño encontrar entonces, que los lugares que se destacan como escenarios de acciones violentas se caractericen por ser de difícil acceso visual a la distancia, porque tengan un flujo grande de estudiantes o porque sean sectores de permanencia de los órganos de control, así como habituales para los maestros ensanchando la brecha existente de, en palabras de Dubet (2003) los pactos culturales entre docentes y estudiantes.

En ese sentido se hace difícil el acceso a la información que puedan revelar los estudiantes sobre la *violencia simbólica*, a los lugares en que se gesta, la forma como la ubican espacialmente, debido a la naturalización de sus acciones por parte de los implicados, agresor y víctima.

No obstante, es posible rastrearla, develarla en esas expresiones, referencias, alusiones, que hacen los estudiantes sobre sus pares, sobre los otros. De este modo, se está construyendo ese otro maléfico (Skliar 2002) como argumento para justificar las acciones, resultado de la interacción de

sujetos en ese complejo hábitat que representa la escuela para todos los actores que intervienen, se relacionan, son parte de ella.

Dentro de las acciones que fueron escritas acompañando el croquis planimétrico del primer piso del colegio están en orden de frecuencia estas acciones: el calvazo, el *voleo*, hablar mal de un compañero o burlarse de él, hacer zancadilla o empujar, lanzar alguna parte del refrigerio, chicle, pedazos de borrador, papeles, buscar pelea, agredir, intimidar o amenazar. Dichas acciones fueron divididas en 6 grupos, que a su vez formaron las 6 imágenes que acompañaron el cuestionario (ver anexo).

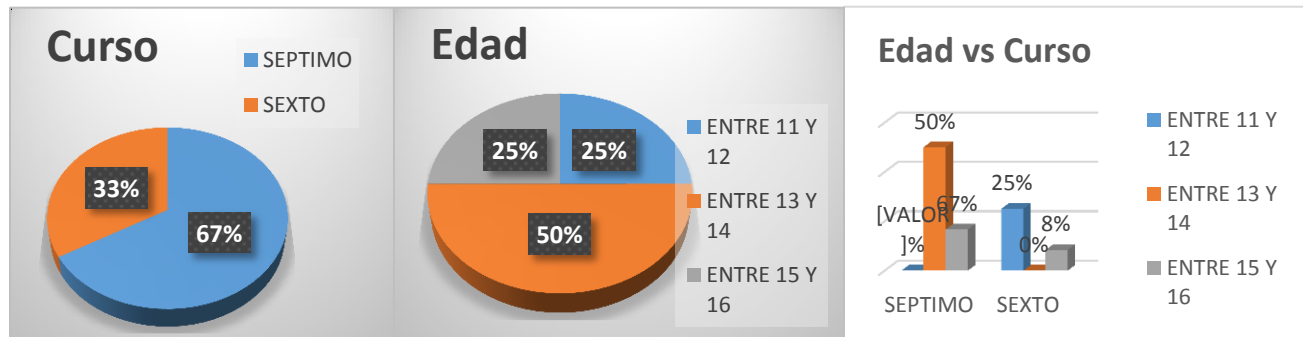
Ya que el propósito de la investigación fué rastrear las RS en relación al reconocimiento del otro a partir de lo considerado por ellos como violencia escolar, emergen valoraciones de acuerdo con la tendencia grupal expresada tanto gráficamente, como textual y verbalmente. Los estudiantes ven al *otro*, bajo un lente distinto a los demás, dotándolo de características específicas.

- ✓ El *otro* busca estar acompañando por su *gente*, evita agredir en soledad, y cuando lo hace es por sus características físicas de ventaja (o no).
- ✓ El *otro* busca la confrontación apelando a cualquier razón.
- ✓ El *otro* siempre saldrá herido.
- ✓ El *otro* puede generar chimes que desencadenen una confrontación, buscada o no.
- ✓ El *otro* siempre busca un lugar donde puede ser visto por los *otros* pares, pero resguardado relativamente de la mirada del docente.

Los estudiantes son conscientes que el *otro* puede ser el compañero de al lado, un amigo que al que le gusta realizar acciones para molestar a los *otros*, sin llegar a extremos de bulling.

7.2 Cuestionario

Para la sistematización del cuestionario se utilizó Microsoft Excel, programa informático para el procesamiento de datos, con el que es posible la creación de gráficos, así como el uso de tablas dinámicas, útiles para la comprensión de los fenómenos analizados expresados cuantitativamente.



A partir de los datos de caracterización de los encuestados, en el gráfico 1, se observa que el 67 % de los estudiantes pertenece al grado séptimo, el 50% oscilan en edades entre 13 y 14 años, además se observa que un 25% pertenece al rango de edad entre 15 y 16 años, y de ese porcentaje

Gráfico 1 Pertinencia por curso, edad y relación entre ellos

el 8% pertenece a grado sexto, dato que los ubica

por encima del promedio de edad para el nivel, considerados institucionalmente dentro de la

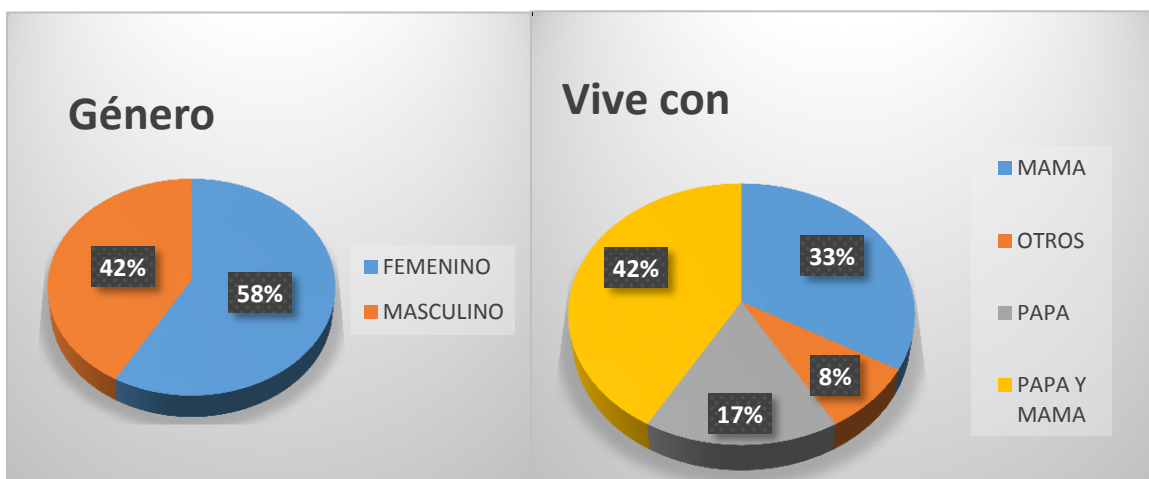


Gráfico 2 Género y familia

franja denominada *extra edad*.

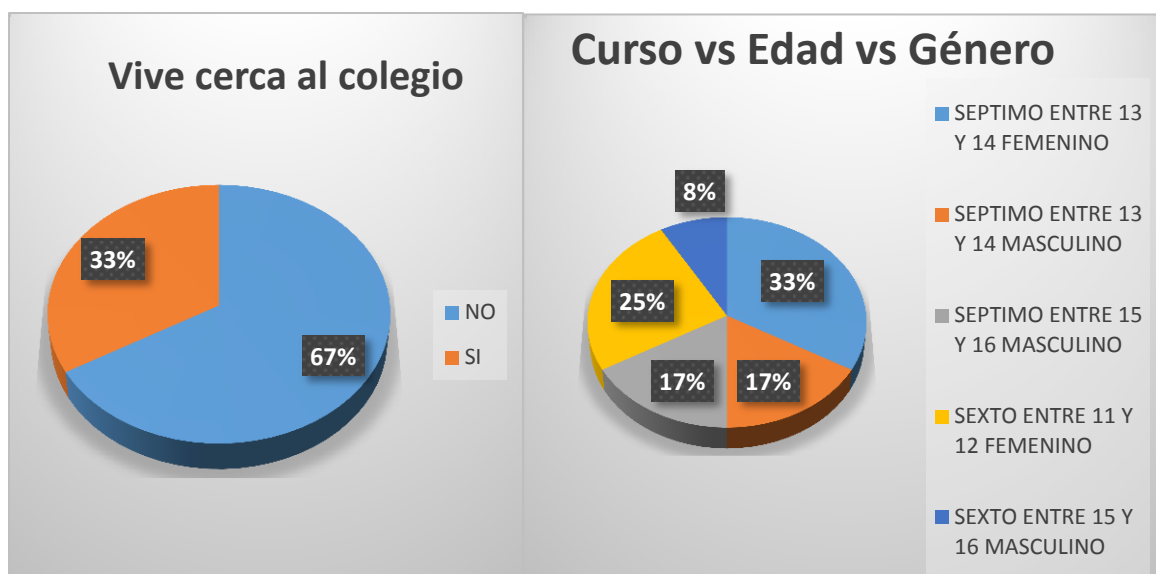


Gráfico 3 Cercanía y relación curso, edad, género

En el gráfico 2, se observa que los estudiantes de

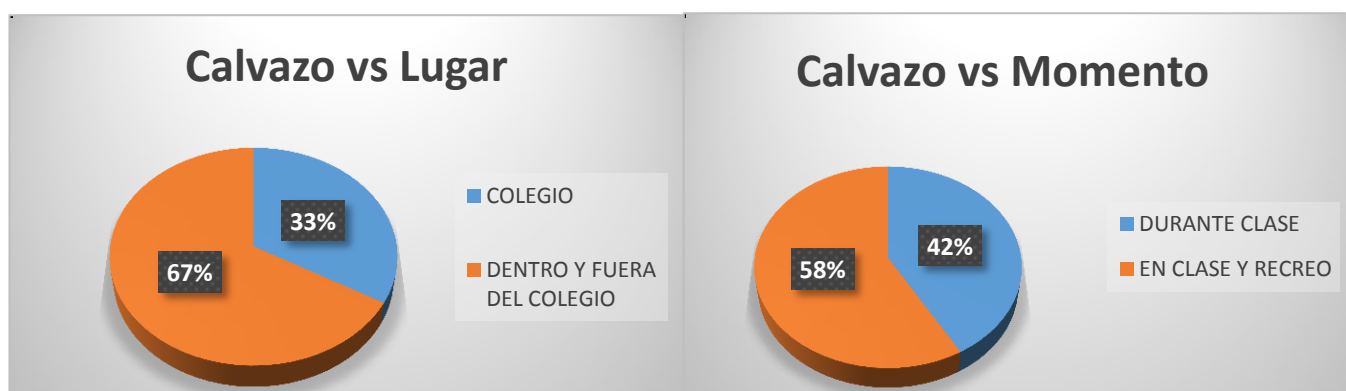
género femenino corresponden a un 58 %, frente a un 42% masculino. Un 42% del grupo encuestado vive con papá y mamá, frente a un 50% combinado, en el que solo viven con uno de los dos padres, y un 67% no vive cerca al colegio, datos consistentes con la caracterización institucional de los estudiantes del plantel, e implican una población estudiantil foránea del sector inmediato.

En el gráfico 3, se presenta un 25% combinado de edad entre 15 y 16 años, todos de género masculino, y al que corresponden un 8% en el grado sexto. Es decir, tanto en grado sexto como en grado séptimo se presenta una condición especial; aparecen estudiantes de mucha más edad que la media para el grado, situación propicia para ser visto como extraños en ese hábitat, como los *otros* disruptivos.

A continuación, se relacionan las 6 acciones violentas, que más asocian los estudiantes objeto de la investigación, respecto a la (considerada por los estudiantes) *violencia escolar*. La primera situación está relacionada con el término utilizado por los estudiantes, para describir un golpe

sonoro en la cabeza: el *calvazo*. Tanto el término como la acción, se han naturalizado como una situación más entre amigos, especialmente entre el género masculino. Difícilmente se ve en el colegio, a una niña saludándose con otra de la forma casi ritual que sucede entre los hombres. Un *calvazo* sirve para exasperar a quien lo sufre, pero de igual forma es una manera de *medirlo*, es decir, de que pruebe o se gane el derecho de pertenecer a un grupo particular de amigos. Aunque se puede utilizar cuando el *otro* quiere generar un enfrentamiento, el uso corriente corresponde a la acción entre amigos, descartando la violencia escolar como situación característica del mismo.

En este caso se media la acción por la relación entre los estudiantes, y en donde ese *otro* cercano no pone en riesgo su integridad física de forma inmediata. No obstante cuando el *otro* es ese extraño, distinto, la expresión no es tomada tan a la ligera. Esta observación implica, que la actuación de un *otro* frente a la reacción ejercida sobre sí, por parte de un *otro*, está condicionada en la medida que se presentan ciertos factores de grupo y pertenecen al ámbito de las RS.



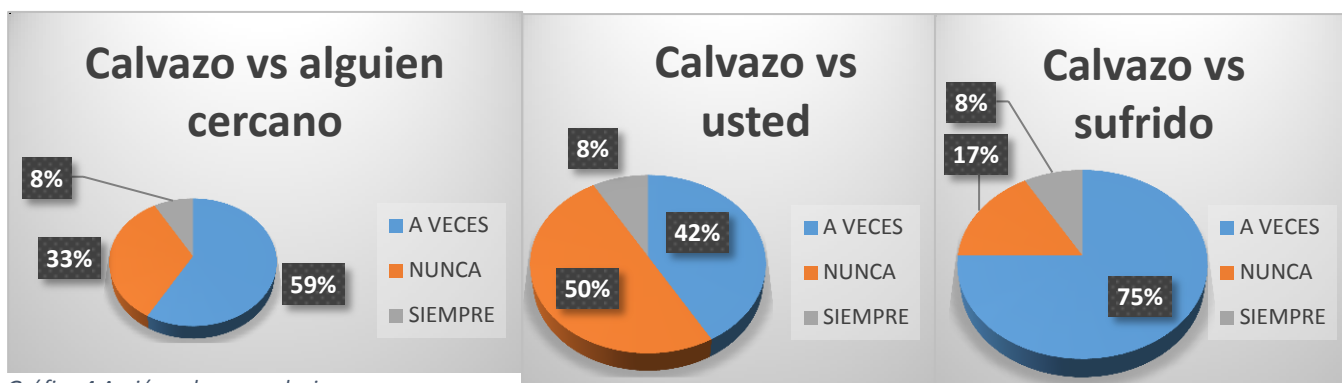
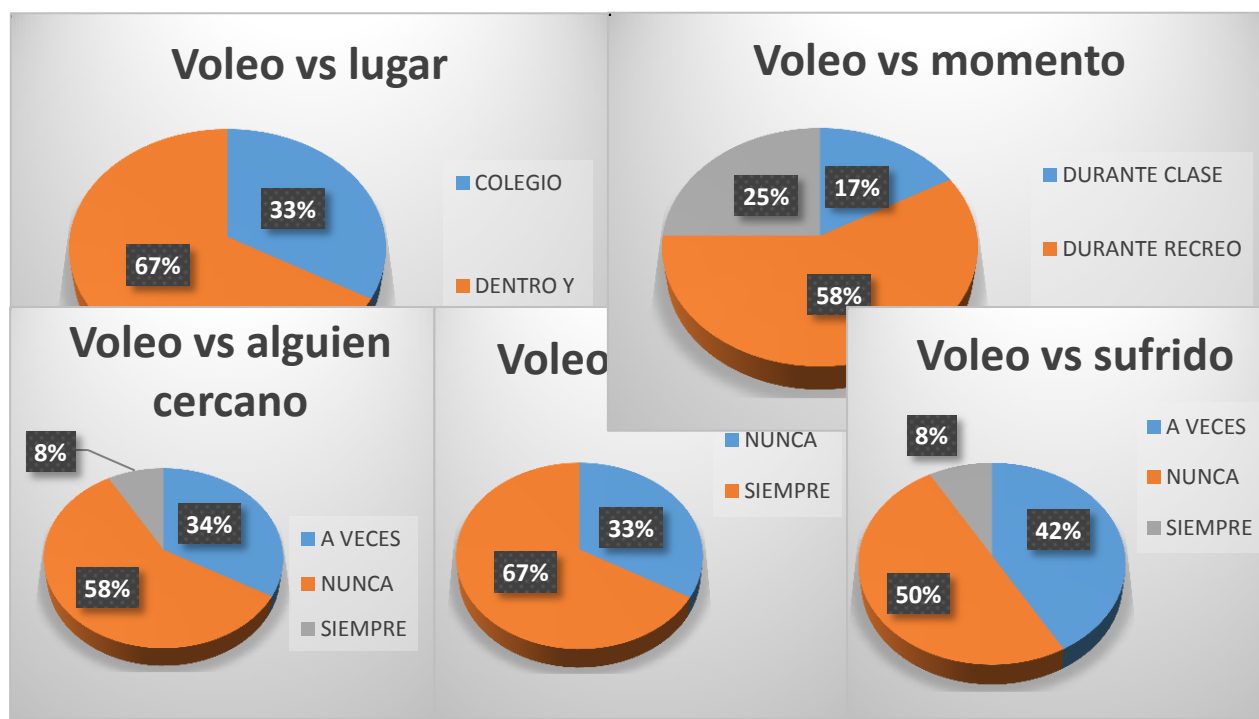


Gráfico 4 Acción calvazo y relaciones

Como se aprecia en el gráfico 4, el 67% de los estudiantes encuestados han presenciado la acción dentro y fuera del colegio en contraste con el 33% que asegura que es una acción únicamente característica del colegio. Respecto a la acción, 58% lo ha visto tanto en clase como en recreo. Al indagar sobre si alguien cercano a realizado la acción, el 59% afirma que a veces, contra un 50% que dice que nunca lo ha hecho; es interesante el dato que arroja el cuestionario, donde un 50% lo ha hecho. El 75% ha sido víctima alguna vez, y un 8% constante en las tres situaciones siempre ha visto que alguien cercano la ha realizado, admite haberlo hecho y siempre sufre el *calvazo*. Toma fuerza, entonces la afirmación donde que indica esta acción como generalizada en el trato de ese *otro*.



La siguiente acción es la conocida como *voleo* y consiste en lanzarse, entre dos o más, un objeto que le han arrebatado a una persona sin que llegue a tomarlo. Es frecuente que los objetos sean desde lapiceros, cuadernos, maletas, pasando por prendas del uniforme, chaquetas, sacos, zapatos. Para esta acción, se representa en el gráfico 5, el 67% lo ha visto dentro y fuera del colegio, un 58% durante el recreo y un 17% durante la clase como se aprecia en el gráfico 5.

Al relacionar la acción *voleo* con verla realizar a una persona cercana, el 58% asegura que nunca, en cuanto al hacerlo el 67% afirma que siempre lo hace frente al 33% que nunca lo ha hecho, no aparecen términos medios. El 50% nunca lo ha sufrido, un 42% siempre lo sufre. Esta acción esta en condiciones similares que la anterior en términos que la acción misma, y dependiendo de

Gráfico 5 Acción Voleo y relaciones

ciertas condiciones, se desarrollo según lo dicte el

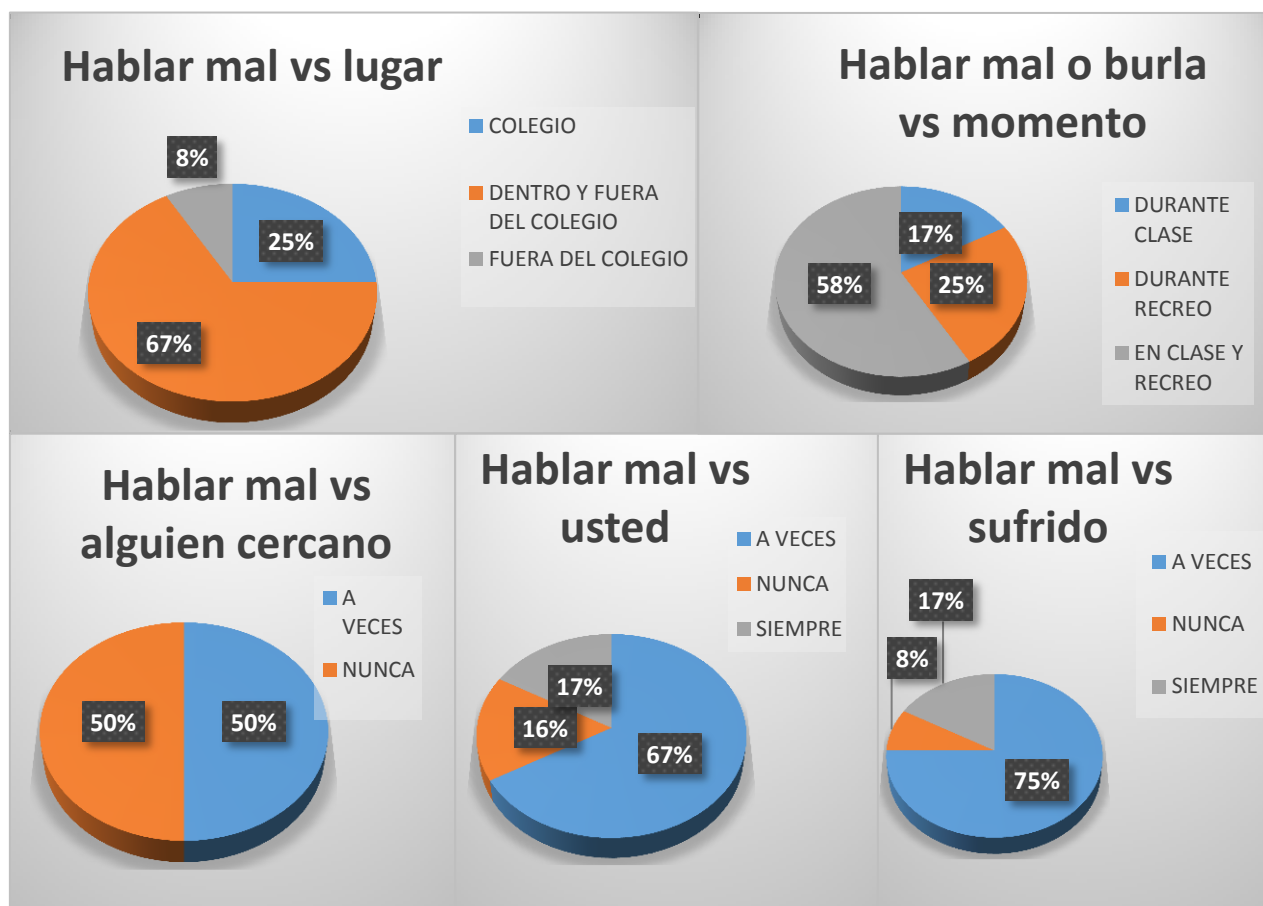


Gráfico 6 Acción hablar mal y relaciones

comportamiento de grupo frente al *otro*.

En la tercera acción, corresponde el gráfico 6, de forma mayoritaria a un 67% que han visto hablar mal de otra persona tanto dentro como fuera del colegio. En contraste un 8% solo lo ha visto por fuera del centro educativo. Al respecto, *hablar mal del otro*, implica desde, burlarse por algún error, defecto u otras alternativas que ayuden a menoscabar la autoestima del agredido, hasta generar comentarios, *chimes*, valiéndose de información fragmentada, muchas veces inventada, razón por la que esta acción entra en otro nivel de conducta, ya que la intención devalorizadora es de por sí un desconocimiento del *otro* como actor válido.

Escuchar a una persona cercana hablar mal de alguien se encuentra en un 50%, en igual porcentaje los que nunca han visto a alguien cercano hacerlo. 67% de estudiantes reconoce que a veces suele hacerlo, un 17% lo hace siempre y un 16% asegura nunca hacerlo.

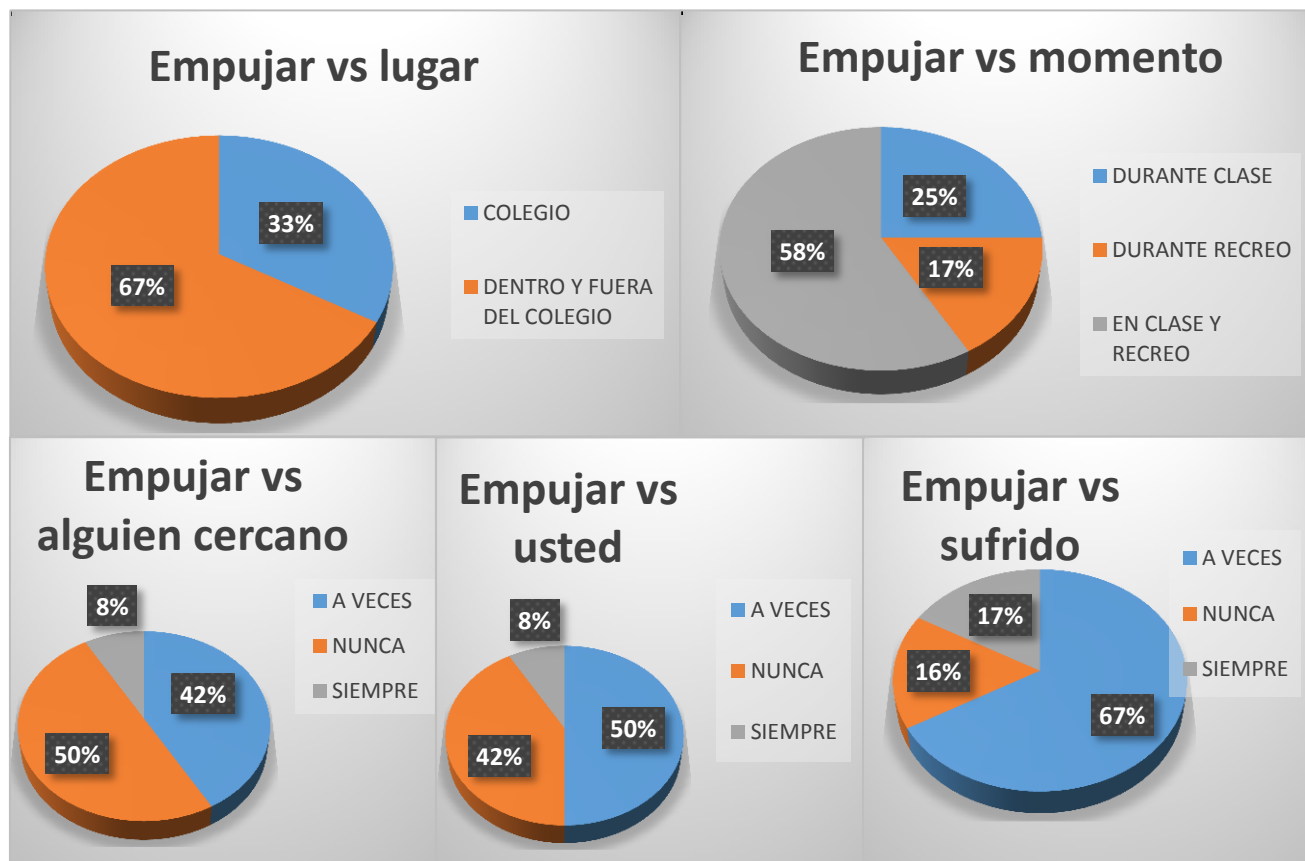


Gráfico 7 Acción empujar y relaciones

Es revelador, no obstante, que un 84% combinado, haya *hablado mal del otro*, mientras que el 92% lo haya sufrido; es decir que aún habiendo sufrido la acción, estén dispuestos a ejecutarla en un porcentaje tan alto. Se presenta entonces un alejamiento de Dubet (2003) cuando refiere a esas *zonas de desviación tolerada*, hacia un límite delgado, una zona difusa.

En la acción, que corresponde al gráfico 7, *hacer zancadilla o empujar*, los estudiantes lo hacen, sufren o ven en casi todos los lugares del colegio. Es así como un 67% lo ha visto tanto dentro como afuera, el 58% lo ha visto en clase y en el recreo. Es la *típica acción fraterna*, entre amigos y amigas, que va desde un ligero toque para advertir sobre un tema de interés, hasta la *zancadilla* utilizada como juego. Cuando empujar se torna más algo más fuerte, se prepara el camino para una inminente pelea. De nuevo, solamente la posición de un *otro* frente a otro, otro, dicta el desarrollo de la acción.

Empujar o hacer zancadilla a nivel personal cambia respecto a verlo en el *otro* desconocido. Es así como un 50% confiesa haber empujado, un 67% lo ha sufrido, pero un 50% nunca lo ha visto hacer a alguien cercano.

Esta reacción frente a esta acción, permea la preocupación de los estudiantes por cuanto es de carácter físico y aunque sea únicamente por bromear, la integridad física del *otro*, es un asunto delicado para los estudiantes.

Observamos en el gráfico 8 los porcentajes pertenecientes a la acción de *lanzar objetos* que definitivamente, con el 67%, se percibe en mayor proporción en el colegio, y se equilibran los valores cuando el momento es tanto en clase, recreo y ambos con un 33%.

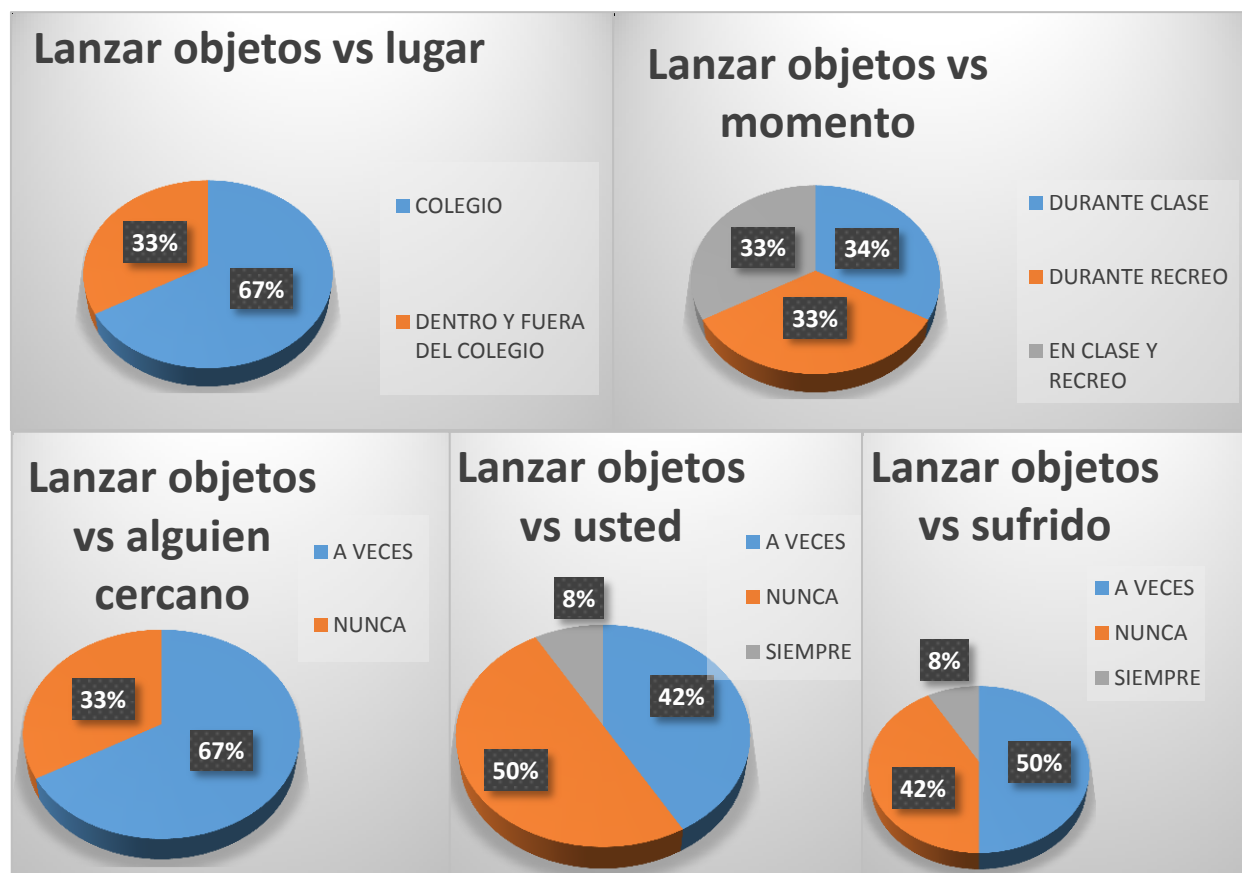


Gráfico 8 Acción lanzar objetos y relaciones

Ver a alguien cercano *lanzar objetos* contra alguien es recurrente con el 67%, frente a 42% que acepta haberlo hecho y un 50% que lo ha sufrido. Un 8% lo hace y el mismo porcentaje siempre lo sufre. *Lanzar objetos* establece una focalización de interés por parte de un sujeto sobre el *otro*: desea llamar la atención del *otro* por intereses que operan en el orden de lo sentimental, de la competencia, así como para reafirmarse como parte de algún grupo territorial, siempre mediando las conductas de acuerdo con la RS asociada con la acción.

La última acción en imágenes, presente en el cuestionario es la de *buscar pelea, agredir, intimidar o amenazar*, característica de los estudiantes que se han acostumbrado a ejercer este

tipo de violencia para conseguir sus fines, reafirmarse como líderes de grupos, entre otras razones. Estas acciones muchas veces son el resultado de la suma de las anteriores, del aumento en intensidad, para algunas o todas, y de la reiteración en *sujetos objetivo*, que son a los que agreden continuamente hasta llegar a un punto de inflexión: se auto victimizan o se convierten en victimarios; no obstante, las acciones que implican *buscar pelea, agredir, intimidar o amenazar*, se pueden generar sin que medie una acción previa.

Esta serie de acciones tiene un alto grado de visibilidad tanto dentro como fuera del colegio con un 75%, y que, durante la clase, aporta un 17% frente a 42% en clase y recreo.

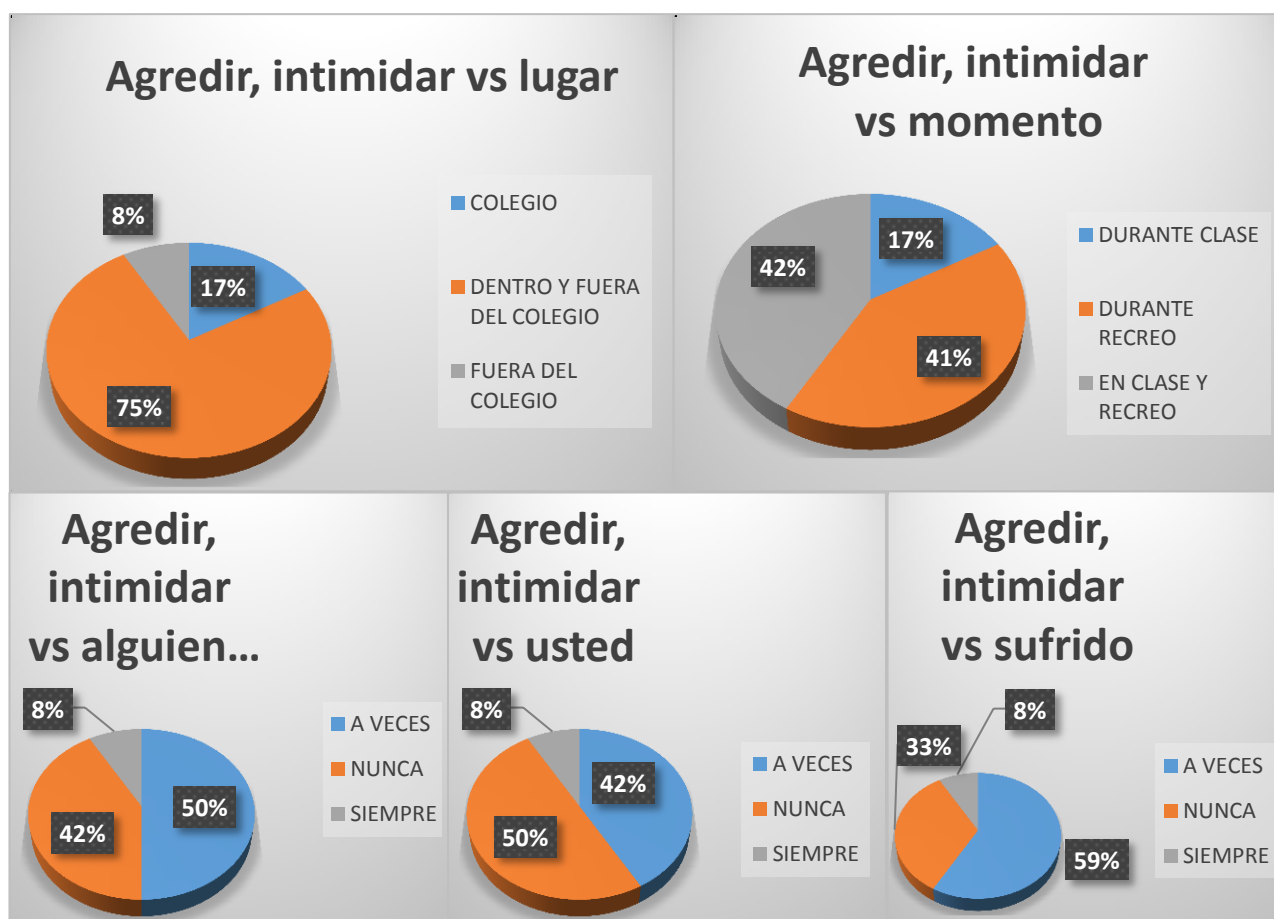


Gráfico 9 Acción agredir, intimidar y relaciones

Los estudiantes reconocen en un 50% que a veces han visto intimidar, un 42% a veces lo hace y un 59% a veces lo ha sufrido frente a un 33% que nunca han agredido, intimidado, amenazado. Estas acciones combinan lo físico con lo psicológico, y donde la postura de un *otro*, en relación a *otro*, manifiesta un campo perceptivo estrecho, ya que solo aparece un nosotros – ellos, para el caso de grupos y, yo – otro. Obtenemos así, RS relacionadas con las acciones anteriores:

- ✓ La relación con el *otro*, es mediada en gran medida por las relaciones grupales y sus códigos, donde una acción puede desencadenar una confrontación dependiendo de la pertenencia o no a dicho grupo de amigos, del salón, familiar, como vecino, entre otros.
- ✓ A pesar que consideran acciones potencialmente dañinas como *hablar mal del otro*, como violencia escolar, las siguen utilizando por que no son visibles a primera mano los efectos en el *otro*, cercano o lejano.
- ✓ El *otro*, representa, al menos físicamente, un espejo, por lo que la acciones físicas están más condicionadas de realizar.
- ✓ El *otro*, es susceptible de influenciar a *otro* para volverlo agresivo, si se dan las condiciones.

Hasta el momento, el *questionario* explora las decisiones individuales respecto al otro, moderando lo subjetivo en las respuestas, bajo el contexto de la comunidad, lo plural. En contraste, el octavo y último punto del *questionario*, determina la frecuencia de unas afirmaciones comportamentales de carácter personal e individual.

Se formularon 4 afirmaciones donde prevalecía lo *físico*, 8 de carácter *reflexivo* y 12 relacionadas con la *alteridad*, para un total de 24. En ese orden se abordan los resultados.

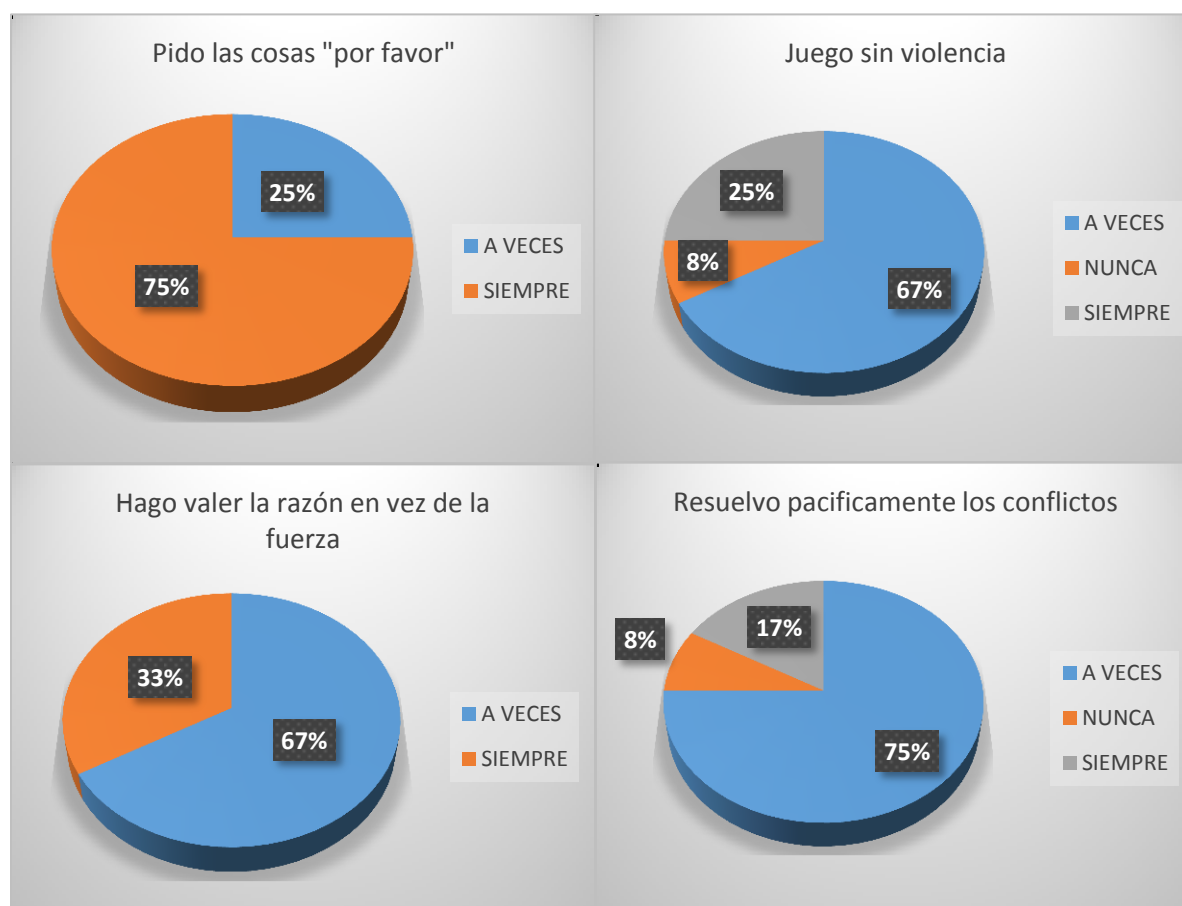


Gráfico 10 Afirmaciones sobre lo físico

En el gráfico 10, se observa como la respuesta *a veces*, es mayoritariamente elegida en tres afirmaciones. Niñas y niños afirman que *a veces*, juegan sin violencia, *a veces* resuelven pacíficamente los conflictos, *a veces* hacen valer razón en vez de la fuerza, *a veces*. Reconocen de forma inconsciente, el opuesto negativo de la afirmación como opción utilizada al menos una vez. Por el contrario, para pido las cosas “por favor”, el 75% siempre lo hace, sea por condicionamiento normativo o por que reconocen que su libertad llega hasta donde comienza la de *los otros*.

Por su parte, las afirmaciones de carácter *reflexivo*, inscriben al sujeto en el terreno de la *resiliencia*, o capacidad de un individuo o grupo, de sobrellevar contratiempos e incluso salir vigorizado del encuentro con estos.

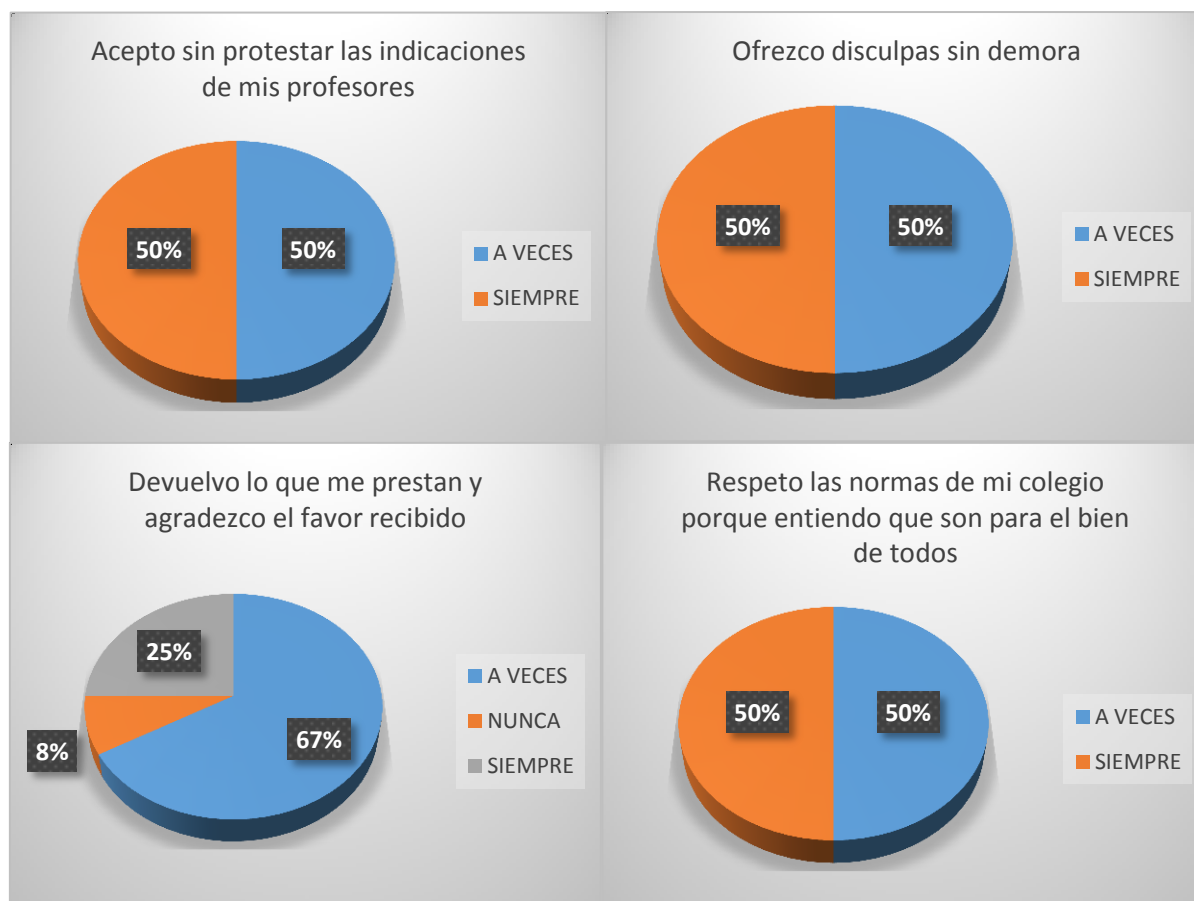


Gráfico 11 Afirmaciones de carácter reflexivo 1

En el gráfico 11, se observa la dificultad para realizar de forma permanente afirmaciones como, *ofrezco disculpas sin demora*, *acepto sin protestar las indicaciones*, más aún cuando de acuerdo con el dibujo de la figura 1, existen todo un entorno, una *presión de grupo*, para incitar acciones, así el estudiante no la respalde, al menos no inicialmente. Solo 25% afirma siempre devolver y agradecer lo que le prestan.

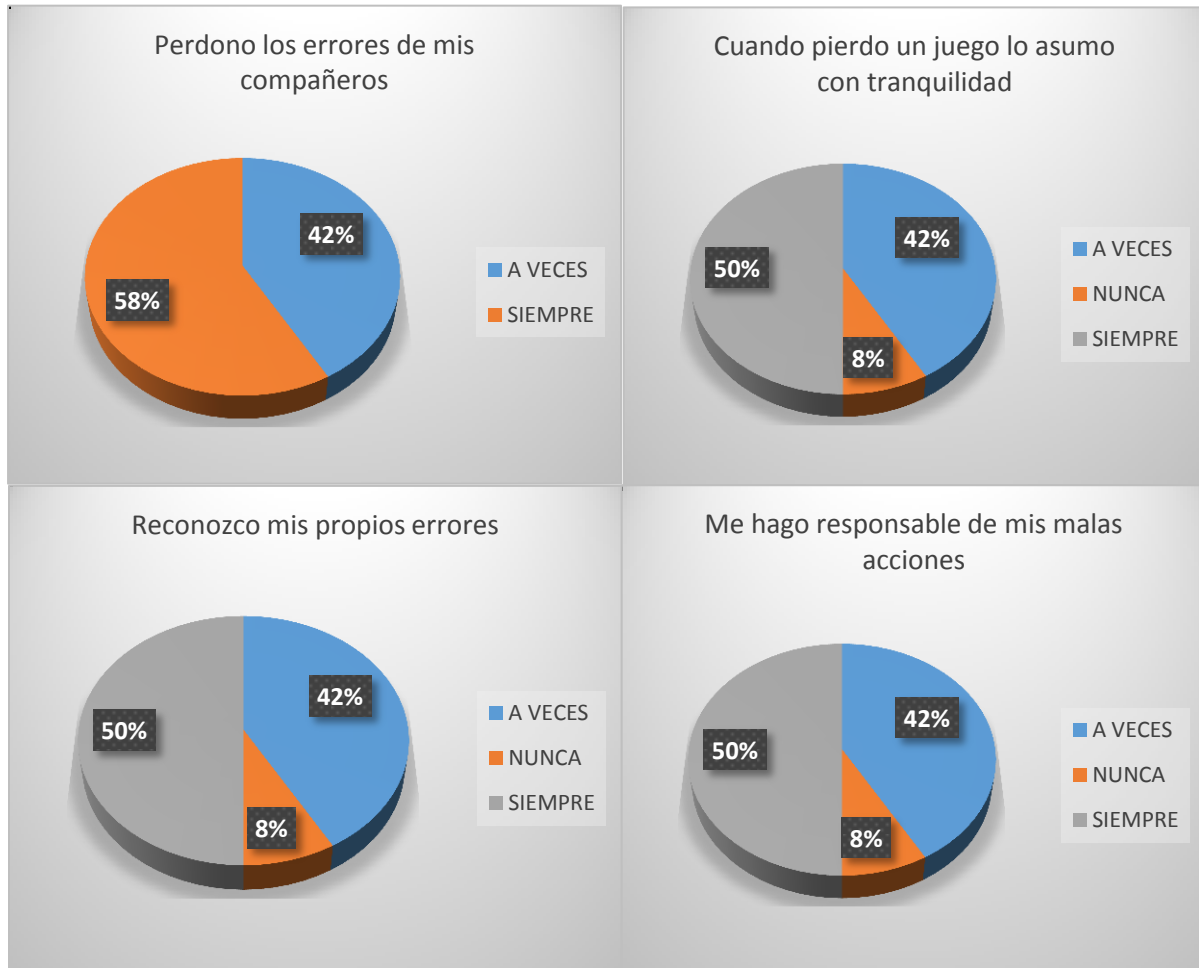


Gráfico 12 Afirmaciones de carácter reflexivo 2

Para las afirmaciones del gráfico 12, al menos el 50% de los estudiantes realiza siempre acciones como hacerse responsable de las malas acciones, reconocer sus propios errores y asumir con tranquilidad la pérdida de un juego. Realizar *a veces*, las afirmaciones anteriores en un 42%, confirma la dificultad de reconocer errores propios y de *otros*, en diferentes escenarios, a pesar que el 58% afirma que siempre perdona errores de compañeros.

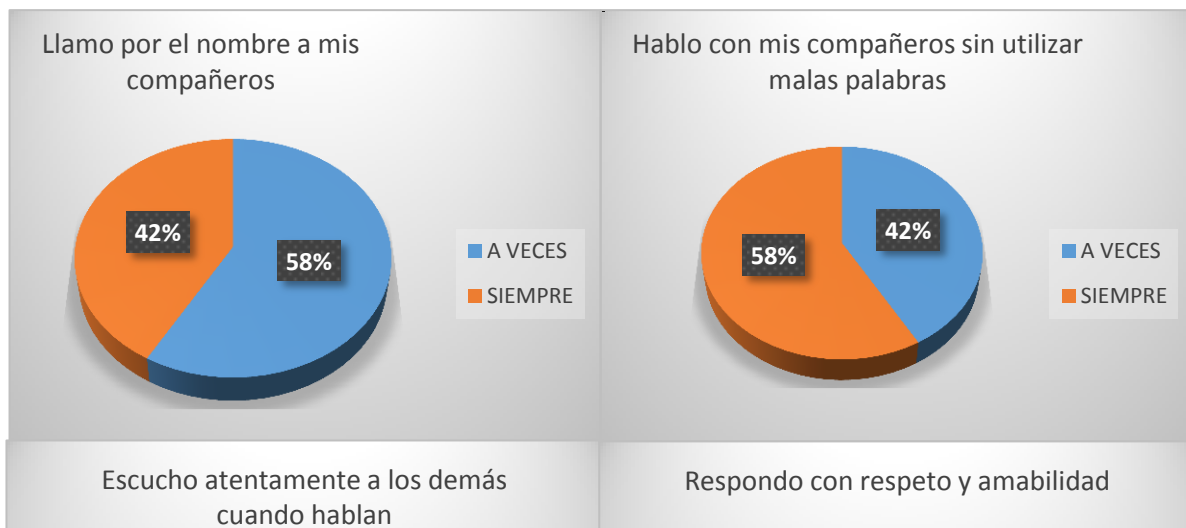


Gráfico 13 Afirmaciones sobre alteridad 1

Las afirmaciones que corresponden al gráfico 13, determinan la mirada personal sobre *el otro*, siendo acciones que develan el grado de validación que *los otros* tienen frente al estudiante. En este sentido, 83% de los sujetos de la muestra, admiten escuchar atentamente a los demás cuando hablan *a veces*. Indica un desconocimiento y falta de validación del *otro* como interlocutor, sean estudiantes, maestros o padres de familia.

Otro punto es referido al llamar por el nombre a los compañeros; si el 58% de estudiantes establece que *a veces* lo hace, ¿qué formas se utiliza entonces para llamarlos, cuando no lo hacen? Entran a operar ciertos códigos comunicativos, algunos propios de cada grupo, incomprensibles para el resto, tales como motes, epítetos, que en el grupo son naturalizados.

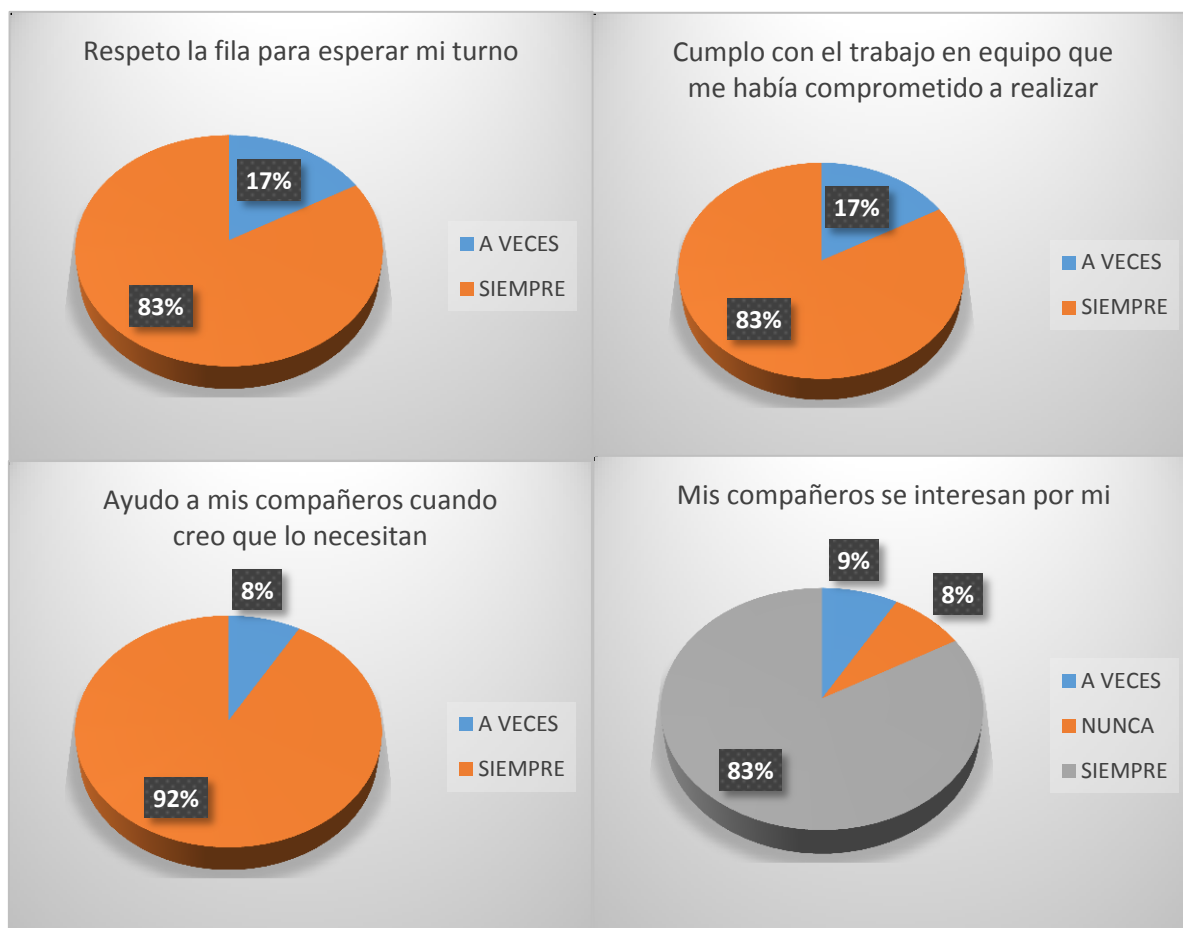
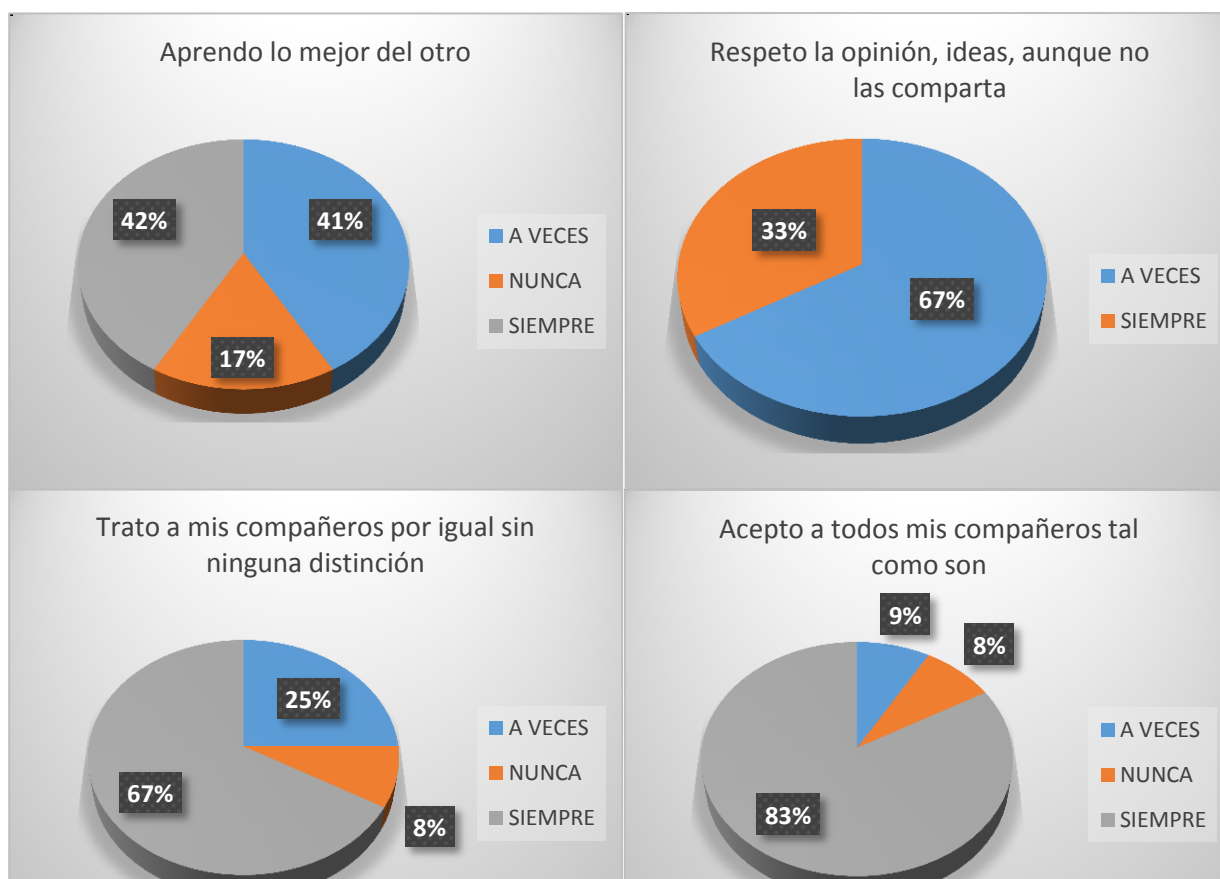


Gráfico 14 Afirmaciones sobre alteridad 2

En el gráfico 14, se expone un alto sentimiento de solidaridad, aunque un 8% demande más interés de los compañeros. Por esta actitud casi devocional se puede establecer la relevancia del grupo de compañeros en la propia vida escolar. También se puede asociar ese fuerte sentido de camaradería a la extensión del sentido de familia, extrapolada al hábitat escolar.

Para agregar, los estudiantes utilizan al menos 6 horas del día para interactuar con jóvenes de condiciones similares, a los que proyectan todo ese constructo o visión de mundo, con los cuales resignifican a diario opiniones, creencias, información, perspectivas, anhelos, y por supuesto, sus representaciones sociales que emergen de la visión personal de mundo, junto con el desenvolvimiento social y la vinculación de la información circulante.



En el gráfico 15, los estudiantes afirman que *a veces* respetan las ideas y opiniones de los demás en un 67%. Aprender lo mejor del otro está dividido casi equitativamente entre los que aseguran que siempre lo hacen con un 42%, de los que a veces lo ejercen con un cercano 41%. Completan la opinión, lo que nunca aprenden lo mejor de otro con un 17%.

En contraste, los estudiantes tratan a los compañeros por igual, sin distinción siempre en un 67% y, mientras un 83% siempre aceptan a todos los compañeros tal como son. Esta aparente incoherencia se soluciona recordando las influencias a todo nivel que tienen. Desde el núcleo familiar, la alteridad se aborda de cierto modo. A partir de allí cada vez que se interactúa con el grupo social al cual pertenezca, unidos por intereses similares, comienzan a de-construir y reconstruir esa visión de cada elemento, concepto, idea, información que sea mediada por el grupo.

Es así como es posible encontrar afirmaciones como: *a veces respeto la opinión, ideas, aunque no las comparto*, y siempre *acepto a todos mis compañeros tal como son*. Respecto al reconocimiento del *otro*, emergieron:

- ✓ El *otro* compañero, es digno de solidaridad, por cuanto lo reconozco como un interlocutor válido.
- ✓ El *otro*, es una fuente de aprendizaje constante independientemente de lo cercano o lejano.

7.3 Grupos focales

El grupo de discusión estuvo conformado por la muestra total de los participantes (12 estudiantes). El proceso metodológico que se estableció fue el de conformar dos subgrupos por diferenciación de género, mujeres y hombres, a los que se procedió a realizar dos sesiones, una con cada subgrupo de aproximadamente 45 minutos.

En cada sesión, el grupo focal observa y analiza los dibujos elaborados por ellos mismos y se motiva la discusión a partir de una guía con los tópicos que emergieron en los *dibujos y soportes gráficos*. La discusión se desarrolla a partir de cuestionamientos que se generan en el transcurso de la misma, algunos tópicos trabajados son: definición de violencia, violencia escolar, cómo se genera, quien es víctima y victimario, como define a los compañeros de género contrario, como se define su grupo y que características tienen en común.

Para empezar, el primer grupo analizado es el conformado por el género femenino (Tabla 4). Es necesario recalcar que está conformado por niñas de dos niveles distintos, sexto y séptimo, al igual que el grupo de discusión masculino. Esta información representa un detalle no menor. No es lo mismo desenvolverse socialmente en el colegio ante los compañeros de curso, que relacionarse en el mismo nivel entre los cursos, ni menos aún, en distinto nivel o grado. Por lo que, mediada esta situación al principio limitante, se convirtió, como cada uno lo expresó al final del ejercicio discursivo, en una oportunidad de extender los lazos más allá de la seguridad del núcleo de compañeros de curso, o si se quiere, de amigos.

Tabla 4 Matriz Grupo focal femenino

ITEM	PREGUNTA EN DISCUSIÓN	REPRESENTACION
VIOLENCIA	¿Qué es violencia para ustedes?	<ul style="list-style-type: none"> - Es una forma de maltrato. - Es una agresión física o verbal. - Puede ser acoso. - Bullying. - Es un acto que se da entre diferentes individuos agresivamente.
	¿Qué es para ustedes violencia escolar?	<ul style="list-style-type: none"> - Es el maltrato físico o verbal entre docentes o estudiantes. - Es el bullying. - Es el acoso escolar.
	¿Cómo se genera la violencia escolar?	<ul style="list-style-type: none"> - Por intolerancia - Por la indiferencia - Por no saber comunicar - Por creerse superior a los demás. - Por chismes - Por malentendidos.
	¿Quién la genera? ¿quien la sufre?	<ul style="list-style-type: none"> - La generan tanto estudiantes como docentes. - La sufre tanto estudiantes como docentes.
ALTERIDAD	¿Cómo define a sus compañeros hombres?	<ul style="list-style-type: none"> - Racistas - Machistas - Bullosos (bulliciosos) - Divertidos - Exagerados - Extrovertidos - Tiernos cuando les conviene - Groseros - Hablan mucho y hacen poco - Sociables - Amigables - Ofensivos
	¿Cómo se definen ustedes?	<ul style="list-style-type: none"> - Envidiosas - Creídas. - Caprichosas - Divertidas - Cariñosas - Superficiales - Bipolares - Obedientes - Bullosas (bulliciosas) - Hipócritas.
	¿Qué tiene en común con sus compañeros?	<ul style="list-style-type: none"> - Somos unidos - Somos compañeristas.

Respecto al grupo de niñas hay que destacar que fueron bastante expresivas y participaron equitativamente, sin que nadie tomara la vocería ni impusiera un liderato, a pesar de, como ya se había mencionado, pertenecer a dos niveles diferentes: sexto y séptimo.

A la pregunta: ¿Qué es violencia para ustedes?, las respuestas comenzaron a aparecer casi como *lluvia de ideas*.

Es una forma de maltrato, aseveró una. *Es una agresión física o verbal*, definió otra. *Es un acto que se da entre diferentes individuos agresivamente*, tratando de definir en forma más completa, definiciones bastantes cercanas a la expresada por Abramovay (2002), en la que afirma que cualquier acto de agresión que sea dirigido contra la integridad del individuo o grupo al que pertenece, se considera como un acto de violencia. Aparecen en escena otras palabras relacionadas como *bullying* y *acoso*.

A la siguiente pregunta volvieron aparecer las palabras *bullying* y *acoso*. No obstante, apareció un protagonista que parecía se hallaba desvinculado del tema de violencia escolar: el docente.

Es el maltrato físico o verbal entre docentes o estudiantes, afirmaron varias estudiantes.

A la respuesta para identificar como se genera la violencia escolar, aparecieron términos en concordancia con los datos obtenidos por los otros instrumentos utilizados. Palabras como, *intolerancia, indiferencia, no saber comunicar, creerse superior a los demás, chismes y malentendidos*.

Para las preguntas ¿quién la genera? y ¿quién la sufre?, emergieron: *la generan tanto estudiantes como docentes, la sufre tanto (los)estudiantes como (los) docentes*.

Ante la pregunta ¿Cómo define a sus compañeros hombres?, emergieron, velozmente, diversas representaciones sobre sus pares masculinos, y en las que aparecen expresiones como *tiernos*

cuando les conviene, hablan mucho y hacen poco; racistas, machistas, exagerados, groseros, ofensivos, pero en contraposición los reconocen como sociables, amigables, extrovertidos.

¿Cómo se definen ustedes? Fue la pregunta que las confrontó consigo mismas. Surgieron, ya no con la misma velocidad que en la anterior pregunta, conceptos de sí mismas y que tienen características similares a los de sus pares. Es así como *envidiosas, creídas, caprichosas, superficiales, bipolares, hipócritas*, resalta una visión negativa de sí mismas, en lógica oposición a *divertidas, cariñosas, obedientes*, como rasgos positivos.

De lo anterior, emerge la forma en que reconocen al *otro* desde su género:

- ✓ El *otro* masculino, se muestra de una forma cuando le conviene.
- ✓ El *otro* masculino, es grosero en su manera de relacionarse, tanto entre sí como con los *otros* femeninos.
- ✓ Se reconocen así mismas como un *otro*, de características mayormente negativas.
- ✓ Tanto el *otro* intolerante, como el indiferente son artifices de la violencia.

El grupo masculino fue más parco al dar las respuestas (Tabla 5). En este grupo se observó una marcada imposición de liderazgo ejercido por los estudiantes de más edad, aunque cabe aclarar, que todos participaron. Así como el grupo femenino fue más amplio y diverso en las respuestas, el masculino se unificó en torno a la mayoría.

En la primera pregunta, ¿Qué es violencia para ustedes?, la respuesta fué: *es atacar de forma agresiva e intolerante a alguien o algo, haciendo hincapié en intolerante.*

Al contrario de la respuesta del grupo femenino para la segunda pregunta, los hombres sostuvieron con firmeza: *es el maltrato físico o verbal hacia un integrante del cuerpo estudiantil, obviando a los docentes, a los que sí mencionaron sus compañeras.*

En la tercera pregunta es interesante observar la expresión *indicios de violencia*, ya que la insinuación es un elemento decisivo en el inicio de un conflicto entre estudiantes. En ocasiones los estudiantes excusan las actitudes agresivas frente a los docentes, sosteniendo que tenían indicios que el otro quería pelear; basta una mirada fija, un leve arqueado de ceja, hasta un esbozo de sonrisa. Cualquier expresión facial, e incluso con el resto de su corporeidad, puede convertirse en detonante de un *indicio de violencia*.

No tienen muy claro la palabra *victimario*, ya que la colocaron al mismo nivel de *víctima*, como damnificado de un agresor, al dar respuesta a las preguntas ¿Quién la genera? ¿quien la sufre?

Tabla 5 Matriz Grupo focal masculino

ITEM	PREGUNTA EN DISCUSIÓN	REPRESENTACION
VIOLENCIA	¿Qué es violencia para ustedes?	- <i>Es atacar de forma agresiva e intolerante a alguien o algo.</i>
	¿Qué es para ustedes violencia escolar?	- <i>Es el maltrato físico o verbal hacia un integrante del cuerpo estudiantil.</i>
	¿Cómo se genera la violencia escolar?	- <i>Por medio de indicios de violencia o agresión de un estudiante a otro.</i>
	¿Quién la genera? ¿quien la sufre?	- <i>El que la genera es el agresor y quien la sufre es la víctima o victimario.</i>
ALTERIDAD	¿Cómo define a sus compañeras mujeres?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Gritonas.</i> - <i>Mandonas.</i> - <i>Chismosas.</i> - <i>Tiernas.</i> - <i>Inteligentes.</i> - <i>Bipolares.</i> - <i>Superficiales.</i> - <i>Agradables.</i> - <i>Morbosas.</i> - <i>Compañeristas.</i> - <i>Mentirosas.</i>

		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Hipócritas.</i> - <i>Groseras.</i> - <i>Hambrientas.</i> - <i>Belleza interna.</i>
	¿Cómo se definen ustedes?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Inmaduros.</i> - <i>Competitivos.</i> - <i>Groseros.</i> - <i>Amables.</i> - <i>Respetuosos.</i> - <i>Engreídos.</i> - <i>Inteligentes.</i> - <i>Sociables.</i> - <i>(Con)Hipocresías.</i> - <i>Raros.</i> - <i>Aceptamos nuestros errores.</i> - <i>Morbosos.</i>
	¿Qué tiene en común con sus compañeras?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Competitivos.</i> - <i>Groseros.</i> - <i>Morbosos.</i>

Al abordar la pregunta ¿Cómo define a sus compañeras mujeres? hubo sonrisas cómplices entre los integrantes del grupo. Todos sin excepción, lanzaron en seguidilla, palabras como *gritonas*, *mandonas*, *chismosas*, *bipolares*, *superficiales*, *mentirosas*, *hipócritas*, *groseras*, y bajando la intensidad al exponer sus consideraciones, aparecen aspectos positivos: *tiernas*, *inteligentes*, *agradables*, *compañeristas* y (con) *belleza interna*; esta última, sin asomo de cinismo, haciendo referencia a la sencillez de sus compañeras.

Dos expresiones de especial cuidado y que merecen análisis aparte son *morbosas* y *hambrientas*. La primera hace referencia a aspecto sexual, y no había sido referenciada anteriormente. Tal vez, aparece, por la precocidad con que se aborda esta palabra, en los grupos de compañeros del ciclo. De igual forma, es inevitable por la diferencia de edad correspondiente a los entrevistados, en tanto, los mayores tienen una perspectiva distinta a los jóvenes de menor edad.

La segunda palabra, hace alusión a un problema socioeconómico presente en los estratos 1 y 2, al que pertenecen, en su mayoría, los estudiantes del plantel; es un *secreto a voces*, que muchos

alumnos asisten con asiduidad por el refrigerio escolar. Si bien es cierto que el problema afecta por igual, tanto a la población femenina como a la masculina de la institución, también es cierto que muchas de *las estudiantes*, deben atender tareas adicionales, presiones únicas ligadas desde una perspectiva machista, a su género: algunas deben hacerse cargo de sus hermanos menores con los que comparten jornada escolar, su manutención alimentaria, indumentaria, entre otros aspectos, porque sus padres se hallan trabajando desde la madrugada.

Para la siguiente pregunta, ¿Cómo se definen ustedes?, a pesar de la mención de aspectos negativos, los escuchas asentían con un movimiento afirmativo con la cabeza. Palabras como *inmaduros, competitivos, groseros, engreídos, y raros*, esta última no en el sentido de exclusión por una determinada orientación sexual, sino denotando el carácter excéntrico de algunos. En sus apreciaciones positivas de sí mismos, aparecen palabras como *amables, respetuosos, inteligentes, sociables* y expresiones como (con) *hipocresías, aceptamos nuestros errores*.

Otro concepto de mención aparte, aparece de nuevo: el ser *morbosos*, como concepto de sí, y expresado con la mayor naturalidad, de la misma forma cuando fue utilizado para asignarlo a las compañeras.

¿Qué tiene en común con sus compañeras? Esta última pregunta establece cierta tendencia del grupo masculino, a responder unánimemente con *competitivos, groseros, morbosos*, y advierten una equivalencia de género en términos negativos. Por el contrario, para el grupo femenino, *somos unidos y somos compañeristas*, refiriéndose a sus pares masculinos, invitan a una concepción constructiva de grupo como *familia escolar*.

Del grupo masculino emergieron la forma en que reconocen al *otro* desde su género:

- ✓ El *otro* femenino, es chismoso.

- ✓ El *otro* femenino, es grosero en su manera de relacionarse, tanto entre sí como con los *otros* masculinos.
- ✓ Se reconocen así mismos como un *otro*, de características mayormente negativas.
- ✓ El *otro* femenino es susceptible de ver lo positivo en la relación con el *otro* masculino.

Estas visiones, algunas cercanas y otras, planteadas desde miradas opuestas, contribuyen a reconocer las implicaciones de estudiar un constructo social como las representaciones, a la vez que esbozan lo complejo que es el abordaje de la otredad, y por qué el término alteridad es más cercano a irrupción, como dice Skliar (2008), permitiendo como hemos visto una amplia gama de construcciones del *otro*, del *nosotros*, así como múltiples visiones de *la* y *él otro*.

Bajo el análisis de los datos relacionados por la aplicación de las tres técnicas antes mencionadas, a saber: dibujos o soportes gráficos, el cuestionario y los grupos focales, emergen las representaciones sociales sobre *alteridad*, es decir, en la forma como los estudiantes se referencian respecto a la *otredad*, del *otro*. La violencia escolar, como importante base teórica, sirve como excusa metodológica para la comprensión de esa visión particular que sobre el *otro* tienen los estudiantes, y que evidencian en sus discursos, gráficos, verbales o escritos.

En relación a la definición de las representaciones sociales, da cuenta cada elemento, que, como dato suministrado por los sujetos de estudio, permite visualizar ese conjunto de conocimientos del sentido común y que agrupan ideas, valores, creencias y opiniones, sobre el *otro* caracterizado por su significado social mediado por la violencia escolar, y que sirve para establecer comportamientos y facilita la comunicación con sus pares.

Al ser construcciones sociales de carácter simbólico, son dinámicas, ya que se reconfiguran con cada encuentro, y permiten la vinculación de los sujetos a grupos donde comparten intereses

comunes. Sus contenidos son *la actitud*, que corresponde a la orientación global del grupo o persona con relación al objeto de representación; *la información* que la componen la suma de conocimientos y *el campo de representación* donde se encuentra el contenido sobre un aspecto específicos del objeto representado Moscovici (1979).

De acuerdo a lo anterior, a continuación, se relacionan las principales representaciones sociales sobre el otro desde una perspectiva de violencia escolar.

- ✓ El *otro* busca estar acompañando por su *gente*, evita agredir en soledad, y cuando lo hace es por sus características físicas de ventaja (o no).
- ✓ El *otro* busca la confrontación apelando a cualquier razón.
- ✓ El *otro* siempre saldrá herido.
- ✓ El *otro* puede generar chimes que desencadenen una confrontación, buscada o no.
- ✓ El *otro* siempre busca un lugar donde puede ser visto por los *otros* pares, pero resguardado relativamente de la mirada del docente.
- ✓ La relación con el *otro*, es mediada en gran medida por las relaciones grupales y sus códigos, donde una acción puede desencadenar una confrontación dependiendo de la pertenencia o no a dicho grupo de amigos, del salón, familiar, como vecino, entre otros.
- ✓ A pesar que consideran acciones potencialmente dañinas como *hablar mal del otro*, como violencia escolar, las siguen utilizando por que no son visibles a primera mano los efectos en el *otro*, cercano o lejano.
- ✓ El *otro*, representa, al menos físicamente, un espejo, por lo que la acciones físicas están más condicionadas de realizar.
- ✓ El *otro*, es susceptible de influenciar a *otro* para volverlo agresivo, si se dan las condiciones.

- ✓ El *otro* compañero, es digno de solidaridad, por cuanto lo reconozco como un interlocutor válido.
- ✓ El *otro*, es una fuente de aprendizaje constante independientemente de lo cercano o lejano.
- ✓ El *otro* masculino, se muestra de una forma cuando le conviene.
- ✓ El *otro* masculino, es grosero en su manera de relacionarse, tanto entre sí como con los *otros* femeninos.
- ✓ Se reconocen así mismas como un *otro*, de características mayormente negativas.
- ✓ Tanto el *otro* intolerante, como el indiferente son artifices de la violencia.
- ✓ El *otro* femenino es susceptible de ver los positivo en la relación con el *otro* masculino.
- ✓ El otro desconocido siempre genera un clima de sospecha y desconfianza.

8. HALLAZGOS Y PROYECCIÓN

8.1 Hallazgos

A partir de la realización de esta investigación, se reconocen, en primer lugar, las dificultades que resultan del abordaje de temas tan complejos como la violencia escolar y la alteridad. Hablar de violencia escolar implica inscribirse inicialmente en supuestos respecto a cómo se genera, quienes son protagonistas, quienes podrían intervenir, quienes deberían hacerlo, quienes no lo hacen, en fin, significa penetrar en un universo de supuestos y excusas desde todas las perspectivas posibles. Es allí, realmente donde radica la dificultad, dirían algunos, oportunidad asegurarían otros.

No importa el lugar desde donde se aproxime, siempre será, una arista de la realidad. Algo similar comparte la proximidad con la alteridad.

Dentro de esta génesis constante de representaciones sociales, Jodelet (2008) delimita unas *esferas de pertenencia* a partir del origen de la representación y su función: la primera es la de la *subjetividad*, noción que lleva a tomar en consideración los procesos que operan a través de la individualidad. Es así como Jodelet (2008), indica que, al inferir los procesos compartidos de la representación social, sería un despropósito excluir los que corresponden con los cuales el sujeto construye las representaciones y se apropia de su entorno.

Por su parte, la intersubjetividad que propone Jodelet (2008), se genera con la participación del sujeto en su entorno y que pasa a través de su corporeidad, ya que no existe, como afirma, pensamiento sin cuerpo vagando en el espacio.

Es así como:

“...el tomar en cuenta el nivel subjetivo permite comprender una función importante de las representaciones. Las representaciones, que son siempre de alguien, tienen una función expresiva. Su estudio permite acceder a los significados que los sujetos individuales o colectivos atribuyen a un objeto localizado en su entorno social y material, y examinar cómo tales significados están articulados a su sensibilidad, sus intereses, sus deseos y sus emociones, así como también al funcionamiento cognitivo” (Jodelet, 2008, pág. 52).

Por último, es la esfera de la trans-subjetividad la encargada de vincular la intersubjetividad y la subjetividad, proveyendo, lo común para los miembros de una misma comunidad, sirve entonces de medio para la circulación de la información, más allá de las dos estructuras anteriores Jodelet (2008).

Al aplicar los instrumentos, estamos recreando situaciones modelo donde emergen las representaciones sociales, si bien los procesos de construcción de la diferencia se sirven de los discursos, las descripciones y las nominaciones como vehículo, son esenciales dentro de éstos, ya que influyen en nuestro comportamiento hacia los otros Olmos (2009).

- ✓ Es así como la violencia escolar cotidiana, como fenómeno naturalizado por parte de los estudiantes, es asignada de forma relevante a un espacio físico que ocupan sustancialmente, los actores que intervienen en el proceso. De igual forma, los estudiantes, haciendo alusión a sus representaciones previas, del fenómeno que conocen, identifican a tres actores: el *agresor*, la *víctima*, y los *espectadores*, que en el dibujo de la figura les asocian roles distintivos: aquellos que arengan como activos, y por el contrario los que con su silencio son cómplices pasivos del evento. En este punto, cabe aclarar que, aunque no fueron nombrados, existe un grupo de estudiantes que algunos autores incluso subdividen: el héroe, que puede ser activo, aquel que expone su integridad por evitar o detener la agresión, o el pasivo que soslayadamente da aviso a alguna figura de autoridad de la institución.
- ✓ Desde la perspectiva de Dubet (2003) que enuncia la mirada errónea con los adultos ven acciones que para ellos son sencillamente, juegos un poco bruscos, pero al fin al cabo juegos. ¿qué cuál es el límite en que lo brusco se transforma en agresión? La respuesta a la acción puede establecer que el estudiante *se pasó*, aunque como afirma Dubet (2003) son simples mecanismos identitarios dentro del grupo, como por ejemplo el expresado en la figura 12, en la que se observan dos estudiantes mayores que hacen *voleo* con un objeto de un estudiante pequeño. Al contrario de la primera impresión, se observa que los tres sonríen.

- ✓ Otro caso distinto es cuando la acción obedece a una premeditación, aparece entonces la *dimensión intencional*. En este caso, la justificación por la acción puede pasar, de lo más sencillo a lo más inverosímil, especialmente cuando, quien hace el reclamo, es un adulto que *nada que ver*.
- ✓ Según Olmos (2009), y en concordancia con lo expuesto en las representaciones expresadas por los estudiantes, la víctima de una agresión sistemática es discriminada, porque lo justifican con la expresión: *lo que le sucede él se lo buscó*. La representación que surge viene acentuada a través de agresiones verbales con expresiones como: *enana, boba, fea, negro, tonta, gordo, gafufo, nerdo*, entre otros, o de la exclusión premeditada del grupo social, ignorando sistemáticamente a la víctima. Sobre lo anterior, amplía que, en referencia a la exclusión, se ejercen relaciones de subordinación y dominación, de tal manera que para conocer cómo se producen las relaciones de alteridad, se debe observar la manera en que funcionan unas categorías sociales con otras Olmos (2009).
- ✓ Otra representación expresada, tiene que ver con el género a través de la violencia, y en donde la concepción de otredad, pasa por asignar roles de desempeño violento, esto es, cuando los dibujos, verbalizaciones y discursos escritos, establecen que las niñas solo se agreden verbalmente, mientras las agresiones físicas pasan por el género masculino. En contraste, cabe anotar que en la institución las niñas son más proclives al enfrentamiento corporal, en cambio los niños le rehúyen, dato empírico obtenido desde la labor profesional docente.
- ✓ Otra representación asociada a la víctima invita a la naturalización que ser diferente implica riesgo de agresión, bien sea por ser estudiante con buenas calificación o *nerd*, o bajo, o perteneciente a los afrocolombianos, o del campo. En este sentido, la

representación de alteridad del estudiante, según Skliar (2002), implica que lo diferente sirve para reforzar el *yo soy*.

- ✓ En contraposición a lo afirmado por Estévez (2005), no se encontraron datos que corroborarán la información sobre la cual “*los chicos suelen ser más frecuentemente que las chicas, tanto agresores o bullies*” (Cerezo, 1999; Johnson y Lewis, 1999; Maccoby y Jacklin, 1974; Olweus, 1998) en (Estévez, 2005, pág. 20).
- ✓ Otra representación, observa que existe cierta jerarquización ante el grado de agresión. Los estudiantes tienen muy claro, la relevancia que pueda tener el grado de agresión, ya que las consecuencias relacionadas con estos son proporcionales a la acción.
- ✓ “Por otro lado, el aula es uno de los lugares donde se dan en mayor medida agresiones de tipo verbal (como los insultos y motes) y situaciones de exclusión y aislamiento social (como impedir la participación de un compañero en actividades escolares)” (Rodríguez, 2004) en (Estévez, 2005, pág. 16); esta información es consistente con los datos obtenidos.
- ✓ Los estudiantes dejan entrever el carácter emocional, casi desde lo visceral e instintivo, en las respuestas a las confrontaciones, y tienen como representación generalizada quien es el *fosforito*, del grupo, de tal forma que saben que es el primero en responder si se siente vulnerado. Esa información es clave en la dinámica grupal, pues se puede utilizar incluso en la interrupción de una clase que tenga un examen próximo, o para retar a algún estudiante nuevo como parte de las pruebas, que en ocasiones debe superar para poder ser parte de un grupo, clan, combo, o en sus palabras, *parche*.
- ✓ Cada asignación de representación hacia alguien, en relación a lo abordado en los puntos anteriores, nos sugiere como dice Skliar (2002), se construye ese *otro* maléfico, como forma de identificación respecto de lo diferente, de lo *otro*, de los *otros*.

- ✓ En relación a los datos obtenidos en el estudio, confirma la dificultad que tienen una gran parte de los estudiantes, en reconocer errores propios y de otros, en diferentes escenarios, a pesar que más de la mitad afirman, que siempre perdonan errores de compañeros. Es posible que parte de su motivación radique en las representaciones sobre el *otro* cuando se encuentran vulnerables, que los hacen asumir *tiernos cuando les conviene*, por ejemplo.
- ✓ En ocasiones los estudiantes excusan las actitudes agresivas frente a los docentes, sosteniendo que tenían indicios que el otro quería pelear; basta una mirada fija, un leve arqueado de ceja, hasta un esbozo de sonrisa. Cualquier expresión facial, e incluso con el resto de su corporeidad, puede convertirse en detonante de un indicio de violencia y en las entran a operar ciertos códigos comunicativos, algunos propios de cada grupo, incomprensibles para el resto.
- ✓ Por último, existe un detalle no menor cuando se realizó la actividad de grupo focal, en el que a la pregunta ¿Qué es para ustedes violencia escolar? La respuesta fué: *Es el maltrato físico o verbal entre docentes o estudiantes*. Antes de este ejercicio, en ninguno de los instrumentos emergió el docente como parte de la violencia escolar, por cuanto se puede inferir que, para la mayoría de estudiantes, hablar de violencia escolar es personificarlos a ellos, es asignarles *ese otro* maléfico, son lo *diferente*, los *otros*.

En ese sentido, vemos como las representaciones influyen la manera de relacionarnos, y, por consiguiente, de actuar. Se ha respondido la primera parte de la pregunta de investigación sobre ¿Cuáles son las representaciones sociales asociadas con el reconocimiento del otro...? Para la segunda parte ¿y cómo influyen en la violencia escolar? La respuesta es, a la luz de los datos obtenidos, que de acuerdo a la concepción que tengamos del *otro*, teniendo en cuenta nuestras representaciones sociales sobre esa mismidad en referencia al *otro*, que soy yo mismo,

elegiremos dejar entrar lo extraño o no, elegiremos ser lo extraño o no, elegiremos despojarnos de lo que somos o elegiremos acceder al otro en su *otredad*.

8.2 Proyecciones

Realizar investigaciones desde una perspectiva de otredad, se hace indispensable como manera de comprender cualquier fenómeno social que implique la relación con el otro. En otras palabras, ya que la alteridad es, según González (2009), eje central de vinculación humana, esta debe ser la herramienta central convertida en necesidad para abordar cualquier contexto, y en el caso específico acá tratado, en el hábitat de la escuela.

De acuerdo con los hallazgos obtenidos, los docentes deben incluir dentro de sus prácticas pedagógicas estrategias que incentiven el reconocimiento del otro, la otredad, la diversidad y para evitar zonas grises como la tolerancia. Expresiones como *la paciencia tiene límite*, se utiliza como justificación para, pasado ese límite, invisibilizar al otro, vulnerarlo, agredirlo.

Se hace necesario abordar estudios más profundos con todos los actores que se intervienen en las dinámicas escolares, para *hacer familia*, práctica natural de los estudiantes con sus compañeros y pares, que realizan a diario. Incluir al núcleo familiar de manera más activa en la generación del reconocimiento por el otro se convierte en un paso fundamental para la labor educativa de la escuela, y de forma adicional, abordar el estudio de las representaciones sociales a partir del análisis de los procesos que conllevan a la formación de la representación: esto es la objetivación y el anclaje, mirada desde la perspectiva cognitiva de Abric.

Lo anterior, debe ir acompañado de procesos metodológicos que pueden ser ampliados por otras investigaciones en las instituciones escolares, a fin de refrendar la transversalidad del concepto, ya que, para hacer real la formación de estudiante integral que propenden los centros educativos.

Esta investigación pretende aportar una mirada distinta al convencionalismo con el que se observa la violencia escolar, pues es desde la mirada de la alteridad que se puede permitir un acercamiento a las representaciones sociales, ya que nos indican la manera de actuar y que, como resultado social, influyen en la mirada de otros grupos o comunidades. La forma en que se mira al estudiante no puede dejar de reconfigurarse, cuando la óptica bajo la cual se observa es la alteridad como filtro.

Bajo esta perspectiva, esta investigación puede replicarse en los colegios y diversos centros de enseñanza de la nación, que aun cuando se vean afectados por factores diferentes, posibilitan el desarrollo de convergencias sociales, necesarias para la construcción social de sociedad.

En ese sentido, es hora entonces que el proyecto educativo institucional (PEI), que es la guía de navegación de la escuela, la ruta sobre la cual la aventura pedagógica moviliza a sus actores, comience a permear sus mallas curriculares con la visión de la alteridad, como una forma

transversal de contribuir a la visión integral de sociedad, a la que contribuye con la formación de ciudadanos. Se debe anotar, que si bien, la escuela no es la única que aporta en la formación, si debe ser quien lidere este aprendizaje, pues es de allí donde nace la reflexión de la presente investigación.

Bajo la mirada de alteridad, cada acción, cada decisión, de cada sujeto con el que se tenga contacto se verá como una oportunidad para la creación de la realidad social, de la propia inclusive, cada instante será sagrado, visto como la relación consigo mismo, a través de los *otros*.

Finalmente, si se cree firmemente, que en la compleja red de relaciones sociales que alimenta un lugar como el centro escolar, hay una real posibilidad para realizar un cambio significativo en la forma como vemos a los demás, a los otros, se estará avanzando a pasos agigantados para reconocer que el *otro* no es el diferente; el diferente es uno mismo.

REFERENCIAS

Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista iberoamericana de educación*, (38), 53-66.

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

Alda, M. (2013). Conozca en qué consiste la ley que busca prevenir la violencia escolar. *El País*, p. 1.

Araya, S. (2005). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión” en Cuaderno de Ciencias Sociales 127. *Costa Rica*.

Banchs, María. Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. En: *Papers on social representations*. Vol. 9 (2000), p. 3.1 – 3.15.

Boggino, N. (2003). *Valores y las Normas Sociales en la escuela*. Homo.

Bonilla-Castro, E., & Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.

Del Rey, R. O. S. A. R. I. O., & Ortega, R. (2001). El Programa de Ayuda Entre Iguales en el Contexto del Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310.

Esplugues, J. S. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (42), 9-21.

Fernández, I., Villaoslada, E., & Funes, S. (2002). Conflicto en el centro escolar. *El modelo del alumno ayudante como intervención educativa*. Madrid. *La Catarata*.

García Sánchez, Bárbara Yadira; (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, julio-diciembre, 108-124.

García, B. (2008). La familia ante la violencia escolar: alternativas de intervención. *Informe de Investigaciones Educativas*, 22, 321-344.

Gausachs, R. (2004). Estructura y organización del centro de menores “Can Rubió”: un modelo de abordaje. *Fundación Internacional O’Belen y Fundación MAPHRE Medicina (Comp.)*, *Trastornos del Comportamiento en Niños y Adolescentes*, 313-320.

- González Silva, Freddy; (2009). Alteridad en estudiantes. Entre la alteración y el equilibrio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre, 889-910.
- González, F. E. (2008). Educación y alteridad: una postura para un nuevo metarrelato. *Revista educación en valores*, (10), 56-72.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5).
- Lacolla, L. H. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3), 2.
- Ley, M. E. N. 1620 de 2013. “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.
- Llorente, M., Escobedo, R., Echandía, C., & Rubio, C. (2001). Los mitos de la Violencia. *Revista Cambio*, 9-16.
- López, E. E. (2006). Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia (Doctoral dissertation, Universitat de València).
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010) Test Bull-s: programa informático de evaluación de la agresividad entre escolares. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en ciencias sociales: Técnicas de recolección de información*. Universidad Piloto de Colombia.

Pulido, L. E. C. (2011). El acoso escolar: De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.

Raiter, A., Sánchez, K., & Zullo, J. (2002). *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.

Salgado, F. (2009). Representaciones sociales acerca de la violencia escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Sánchez, B. Y. G. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (55), 108-124.

Silva, F. G. (2009). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. *Reflexiones*, 88(1), 11.

Skliar, C. (2008). El cuidado del otro. *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*.

Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí. *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123.

ANEXOS



SECRETARIA DE EDUCACION DE BOGOTA D.C.
COLEGIO "LA AMISTAD"
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

42

Bogotá D.C., agosto de 2016

Apreciados padres y madres de familia estudiantes cursos sextos y séptimos, sede A, jornada tarde:
Me permito informarles que el docente **Carlos Fernando Sierra** se encuentra realizando maestría en educación en la **Universidad Pedagógica Nacional**; para el desarrollo de su proyecto relacionado con la aplicación de ejercicios investigativos en el aula, como propuesta pedagógica, se requiere en un primer momento, la aplicación de encuestas y talleres a los estudiantes en clase de Artes. Acogiéndonos a la ley 1098 de 2006 de Infancia y Adolescencia, ley 679 de 2001 y ley 1581 de 2012, en beneficio de la protección del menor, solicitamos su autorización para la participación de su hijo (a) en dichas encuestas y talleres. Las sesiones se realizarán en horario normal de clase. Esta investigación está enmarcada dentro del grupo de **Discurso - Contexto - Alteridad**, que lidera la **Universidad Pedagógica Nacional** y todo el material será utilizado únicamente con fines académicos.

Con aprecio,

MARIA DEL PILAR CASTILLO
RECTORA

AUTORIZACIÓN

YO _____ CON C.C. _____ COMO ACUDIENTE DEL ESTUDIANTE _____ DEL GRADO _____ JORNADA _____ AUTORIZO REALIZAR ENCUESTAS Y TALLERES CON LA PARTICIPACIÓN DE MI HIJO (A) EN EL PROYECTO DEL DOCENTE CARLOS FERNANDO SIERRA.

FIRMA: _____ CÉDULA: _____
NÚMERO CELULAR: _____ NÚMERO FIJO: _____



SECRETARIA DE EDUCACION DE BOGOTA D.C.
COLEGIO "LA AMISTAD"
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

42

Bogotá D.C., agosto de 2016

Apreciados padres y madres de familia estudiantes cursos sextos y séptimos, sede A, jornada tarde:
Me permito informarles que el docente **Carlos Fernando Sierra** se encuentra realizando maestría en educación en la **Universidad Pedagógica Nacional**; para el desarrollo de su proyecto relacionado con la aplicación de ejercicios investigativos en el aula, como propuesta pedagógica, se requiere en un primer momento, la aplicación de encuestas y talleres a los estudiantes en clase de Artes. Acogiéndonos a la ley 1098 de 2006 de Infancia y Adolescencia, ley 679 de 2001 y ley 1581 de 2012, en beneficio de la protección del menor, solicitamos su autorización para la participación de su hijo (a) en dichas encuestas y talleres. Las sesiones se realizarán en horario normal de clase. Esta investigación está enmarcada dentro del grupo de **Discurso - Contexto - Alteridad**, que lidera la **Universidad Pedagógica Nacional** y todo el material será utilizado únicamente con fines académicos.

Con aprecio,

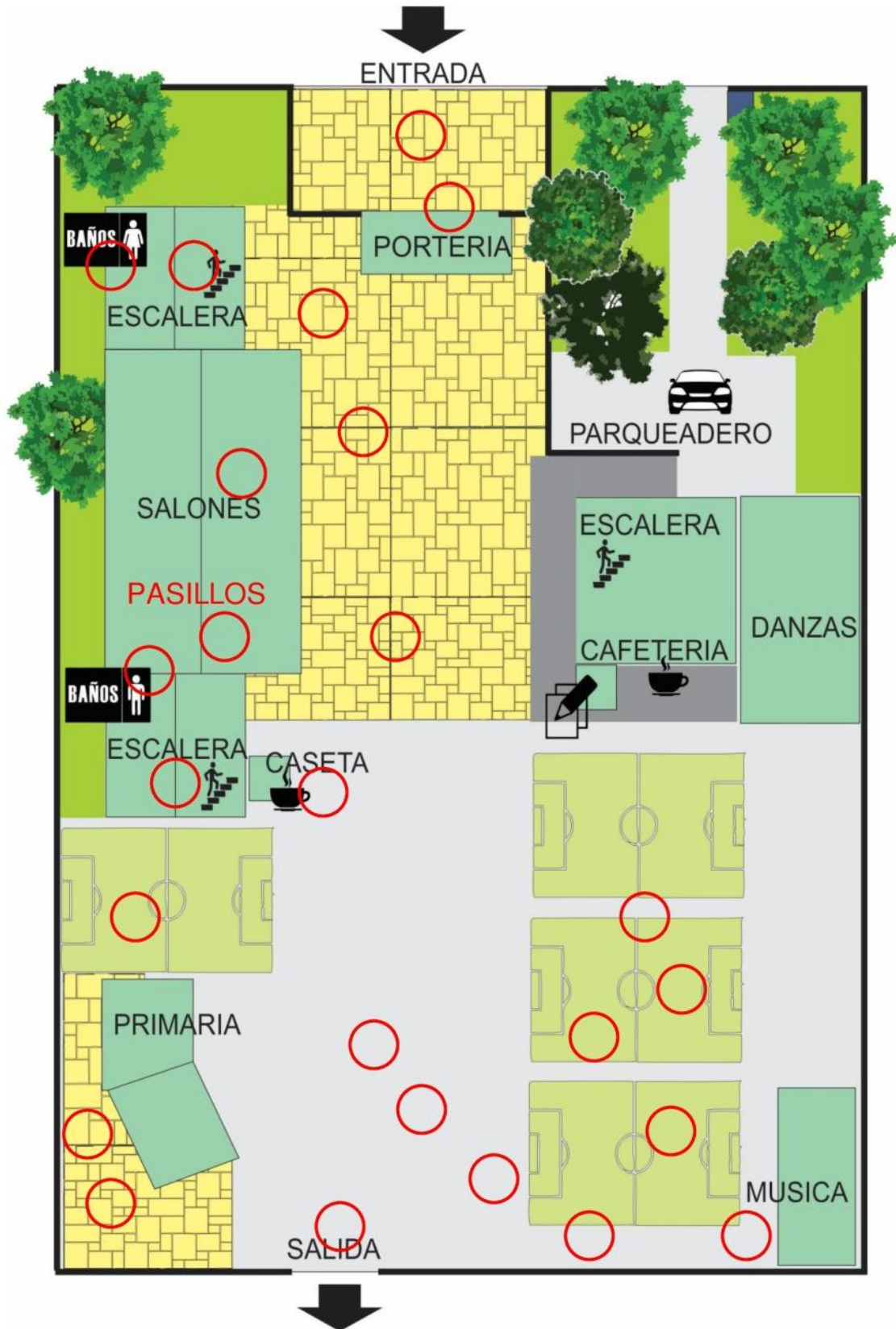
MARIA DEL PILAR CASTILLO
RECTORA

AUTORIZACIÓN

YO _____ CON C.C. _____ COMO ACUDIENTE DEL ESTUDIANTE _____ DEL GRADO _____ JORNADA _____ AUTORIZO REALIZAR ENCUESTAS Y TALLERES CON LA PARTICIPACIÓN DE MI HIJO (A) EN EL PROYECTO DEL DOCENTE CARLOS FERNANDO SIERRA.

FIRMA: _____ CÉDULA: _____
NÚMERO CELULAR: _____ NÚMERO FIJO: _____

Ubicación general de situaciones, en la representación en planta del colegio.





CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

Esta encuesta va dirigida a estudiantes del Colegio Distrital La Amistad de la localidad de Kennedy, con el fin de obtener información sobre posibles situaciones de violencia escolar.

Es por eso que agradecemos de antemano su colaboración, pues la información que proporcione será muy valiosa para nuestra investigación. Esta es de carácter anónimo y confidencial y se usará sólo para los propósitos de esta investigación.

Marque con una X según corresponda:

1. ¿A qué curso pertenece?

1	SEXTO	<input type="checkbox"/>
2	SÉPTIMO	<input type="checkbox"/>

2. Rango de Edad

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menor de 10 años	Entre 11-12 años	Entre 13-14 años	Entre 15-16 años	Mayor de 16 años

3. Género

MASCULINO	FEMENINO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. ¿Con quién vive?

PADRE	MADRE	OTROS ¿CUALES?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

5. ¿Vive en el mismo barrio del colegio?





SI	NO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



6. ¿Ha repetido algún curso?

SI	NO	¿CUALES?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Recuerde, no hay respuestas buenas o malas. Si tiene alguna duda o quiere conocer en mayor detalle los propósitos del estudio, puede contactar al profesor Gabriel Lara en la siguiente dirección electrónica: gabolara@gmail.com, o al estudiante de maestría en educación de nuestra universidad, Carlos Fernando Sierra: sierrareartes@gmail.com

7. A continuación, se presentan unas imágenes que indican diferentes situaciones; **marque con una X las veces que sean necesarias.**

SITUACIONES	¿En qué lugares ha visto que suceda?	¿QUIÉN?	nunca	a veces	siempre	¿en qué momento?	
						Durante clase	Durante recreo
 <p>“calvazo”</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>¿Lo ha hecho alguien cercano?</p> <p>¿usted lo ha hecho?</p> <p>¿lo ha sufrido?</p>					
 <p>“volco”</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>¿Lo ha hecho alguien cercano?</p> <p>¿usted lo ha hecho?</p> <p>¿lo ha sufrido?</p>					
 <p>Hablar mal de un compañero o burlarse de él.</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>¿Lo ha hecho alguien cercano?</p> <p>¿usted lo ha hecho?</p> <p>¿lo ha sufrido?</p>					
 <p>Hacer zancadilla, empujar.</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>¿Lo ha hecho alguien cercano?</p> <p>¿usted lo ha hecho?</p> <p>¿lo ha sufrido?</p>					
<p>Escriba en este espacio si considera faltó alguna situación en las imágenes.</p> <p>_____</p> <p>_____</p>							

SITUACIONES	¿En qué lugares ha visto que suceda?	¿QUIÉN?	nunca	a veces	siempre	¿en qué momento?	
						Durante clase	Durante recreo
 <p>Lanzar refrigerio, chicle, objetos.</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	¿Lo ha hecho alguien cercano?					
		¿usted lo ha hecho?					
		¿lo ha sufrido?					
 <p>Buscar pelear, agredir, intimidar, amenazar.</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	¿Lo ha hecho alguien cercano?					
		¿usted lo ha hecho?					
		¿lo ha sufrido?					

8. Marque en el siguiente cuadro la frecuencia con que observa las siguientes afirmaciones:

AFIRMACIONES	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	AFIRMACIONES	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
Llamo por el nombre a mis compañeros.				Hablo con mis compañeros sin utilizar malas palabras.			
Acepto sin protestar las indicaciones de mis profesores.				Escucho atentamente a los demás cuando hablan.			
Respondo con respeto y amabilidad.				Pido las cosas "por favor".			
Ofrezco disculpas sin demora.				Respeto la fila para esperar mi turno.			
Juego sin violencia.				Hago valer la razón en vez de la fuerza.			
Cumplo con el trabajo en equipo que me había comprometido a realizar.				Devuelvo lo que me prestan y agradezco el favor recibido.			
Respeto las normas de mi colegio porque entiendo que son para el bien de todos.				Respeto la opinión, ideas, aunque no las comparta.			
Trato a todos mis compañeros por igual sin ninguna distinción.				Acepto a todos mis compañeros tal como son.			
Aprendo lo mejor del otro.				Ayudo a mis compañeros cuando creo que lo necesitan.			
Perdono los errores de mis compañeros.				Mis compañeros se interesan por mí.			
Cuando pierdo un juego lo asumo con tranquilidad.				Resuelvo pacíficamente los conflictos.			
Reconozco mis propios errores.				Me hago responsable de mis malas acciones.			

Tabla 6 Rejilla Estado del Arte

TIPO DE INVESTIGACIÓN	AÑO	TÍTULO	AUTORES	OBJETIVOS	ARTICULACIÓN CON TRABAJO DE GRADO
TESIS DOCTORAL	2003	LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS UNIDADES DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR	FERNANDO OSNAYA ALARCÓN	El objetivo global de esta investigación es conocer la manera en que influyen las representaciones sociales que construyen los sujetos que intervienen en el proceso socioeducativo, interpretando sus ideas, discursos, actitudes y acciones de la cotidianidad escolar en las instituciones de educación básica	Metodología, comprensión de RS.
TESIS DOCTORAL	2003	IDEAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ADOLESCENCIA	FRANCISCO JOSÉ CASCO RAMOS	Determinar las RS sobre las concepciones de la adolescencia desde diferentes perspectivas	Linea de representaciones sociales

TESIS DOCTORAL	2005	VIOLENCIA, VICTIMIZACIÓN Y RECHAZO ESCOLAR EN LA ADOLESCENCIA	ESTEFANÍA ESTÉVEZ LÓPEZ	<p>Analizar la relación existente entre determinadas variables individuales, familiares y escolares y los siguientes problemas de ajuste conductual y social en la escuela: (1) problemas de comportamiento agresivo/violento, (2) problemas de victimización por los iguales, y (3) problemas de rechazo escolar por los compañeros.</p>	<p>Muestra la importancia de considerar diferentes ámbitos y contextos sociales relevantes para el adolescente en el estudio de los problemas de convivencia en la escuela y, en concreto, en los problemas de comportamiento agresivo y violento, la victimización y el rechazo social por parte de los compañeros.</p>
TESIS DOCTORAL	2009	ESTUDIO EVOLUTIVO DEL MALTRATO ENTRE IGUALES DESDE LA PERSEPCION Y EL RAZONAMIENTO SOCIOMORAL DE LOS IMPLICADOS	MARÍA JESÚS CAURCEL CARA	<p>Explorar y comprender las representaciones sociales que preadolescentes y adolescents tienen sobre el maltrato entre iguales.</p> <p>Analizar diferencias en las representaciones sociales en función del contexto geográfico, sexo, edad, papel y experiencia en situaciones de maltrato entre iguales de los participantes.</p> <p>Establecer la relación entre las representaciones sociales del maltrato entre iguales y el nivel de competencia social manifestado por los participantes.</p>	<p>Nociones teóricas y de investigación sobre el maltrato entre iguales en el contexto escolar.</p> <p>Características metodológicas generales comunes del trabajo empírico.</p> <p>Emociones que experimentan víctimas y agresores.</p>

TESIS DOCTORAL	2009	LA POBLACIÓN INMIGRANTE EXTRANJERA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA. DISCURSOS DE ALTERIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ANDALUZ	ANTONIA OLMOS ALCARAZ	Estudiar la construcción de la diferencia, como proceso social y cultural, con respecto a la población inmigrante extranjera en la sociedad en general y en la escuela en particular combinación del Análisis Crítico del Discurso con la Etnografía	cómo se construye la diferencia con respecto al alumnado inmigrante extranjero utilizando combinación del Análisis Crítico del Discurso con la Etnografía.
PONENCIA PARTE DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA QUE SUSTENTA LA TESIS DOCTORAL	2015	LENGUAJE Y ALTERIDAD: SENDA HACIA LA CONVIVENCIA ESCOLAR ESTUDIO DE PERCEPCIONES SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR	SINDY DÍAZ BETTER	Centra el análisis en el uso del lenguaje como instrumento de violencia simbólica.	Conclusiones que vinculan violencia escolar y alteridad como procesos sociales
MAESTRIA	2015	REPRESENTACIONES SOCIALES DE JÓVENES ESTUDIANTES SOBRE LAS POLÍTICAS DISTRIALES DE PARTICIPACIÓN	ANA ISABEL GOMEZ	Caracterizar las representaciones sociales de los jóvenes bachilleres del colegio Fabio Lozano Simonelli sobre la política distrital de participación juvenil de la ciudad de Bogotá Identificar las creencias, actitudes, opiniones, informaciones y conocimientos de los estudiantes del colegio Fabio Lozano Simonelli frente a la política de participación juvenil de la ciudad de Bogotá. Analizar cómo las creencias, actitudes, opiniones, informaciones y conocimientos de los estudiantes sobre la política de participación juvenil de la ciudad de Bogotá configura unas representaciones.	La articulación con mi proyecto se basa en la metodología propuesta por la investigación