

**Significados sociales y manifestaciones de violencia en la escuela:
Estudio crítico sobre las investigaciones de violencia en la escuela colombiana (2006-2010)**

Camilo Andres Moreno Hernandez

Cód. 2007152048

Diana Carolina Rodríguez Rendón

Cód. 2007152081

Proyecto monográfico

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Bogotá. 2012

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Significados sociales y manifestaciones de violencia en la escuela: Estudio crítico sobre las investigaciones de violencia en la escuela colombiana (2006-2010)
Autor(es)	Moreno Hernandez, Camilo Andres; Rodríguez Rendón Diana Carolina
Director	Faustino Peña Rodríguez
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2013. 66 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Violencia, Significados sociales, Identidad

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que se propone analizar las manifestaciones de violencia en la escuela sustentadas en significados sociales que propician agresiones en dicha institución, a partir de la revisión de investigaciones que recogen un amplio panorama estadístico en Colombia sobre la violencia en el ámbito escolar entre los años 2006 y 2010.</p>

3. Fuentes
<p>Alcaldía Mayor de Bogotá. (s.f.) Antecedentes del programa de protección y convivencia. Consultado en http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Convivencia/Antecedentes%20del%20programa%20de%20proteccion%20y%20convivencia.pdf</p> <p>Alcaldía Mayor de Bogotá. (2006). Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D. C. Consultado en http://www.ilsed.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=354</p> <p>Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela. Informe Ejecutivo. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.</p> <p>Alvarado, L. y García, M. (2008). "Características más relevantes paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas</p>

en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas”. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 2: 187-202.

Berger, P. y Luckmann, T. (2008). La construcción de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu.

Bruner, J. (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial.

Burdián, A. (2007). Investigación socioeducativa. Costa Rica: Print Center.

Camargo Abello, M. (1996). Violencia escolar y violencia social. Consultado en http://www.acosomoral.org/pdf/rce34_03ensa.pdf

Colombia Diversa. (2006). Diversidad y Escuela: hacia una caracterización de las prácticas de inclusión y exclusión de la población LGBT en 5 jornadas de 4 escuelas distritales. Consultado en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-169202_archivo.pdf

Daza Navarrete, G. y Zuleta Pardo, M. (1996). Escuela y familia en Colombia: maquinaciones sutiles de la violencia. Bogotá: Universidad Central de Colombia.

Delgado, M. L., Buitrago, O. y Espinoza, L. M. (2003). Institución Educativa entorno de paz. Cultura de amor. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Duarte, J. y Jurado, J. C. (2008). “Los procesos pedagógicos y su relación con la convivencia escolar”. Revista Colombiana de Educación, 55: 62-81.

Erazo Santander, O. (2010). “Reflexiones sobre la violencia escolar”. En Revista de Psicología GEPU (Grupo de Estudiantes y Profesores Univalle), Vol. 1, 3: 74-86.

4. Contenidos

Lenguaje, significados e identidad: la construcción del conflicto y la violencia en las interacciones al interior de la escuela

Lenguaje, significados e identidad: la construcción de la realidad

Lenguaje: sustento de las interacciones sociales

Significados: convenciones sociales de la realidad

Identidad e Ideología

Significados, identidad y escuela

Conflicto y violencia en las interacciones al interior de la escuela

Del conflicto a la violencia

Violencia: ¿escuela vs. sociedad?

Afectaciones concretas de la violencia

Violencia y significados en la escuela: análisis de estudios sobre la problemática

Descripción de los estudios: Manifestaciones de violencia en la escuela colombiana (2006-2010)

Categorías de análisis: el vínculo entre el significado y la manifestación de la violencia

Categoría de análisis 1: Percepciones en torno a las manifestaciones de violencia

Categoría de análisis 2: Relaciones de jerarquía entre actores escolares

Categoría de análisis 3: Significados sociales y construcción de identidad

5. Metodología

En el marco del enfoque socio-critico se analizó la violencia en la escuela a partir de algunas investigaciones realizadas desde el año 2006 en Colombia. Para ello se hizo un primer proceso de revisión y selección de material investigativo que cuente con las siguientes características: estudios elaborados entre los años 2006 –luego del informe de la Alcaldía de Bogotá mencionado con anterioridad– y 2010, que caracterizan la violencia escolar desde estadísticas que den un panorama general de la situación –es decir, estudios que no se restrinjan al caso particular de un grupo o de una única institución educativa–, y que permitan contribuir al análisis de las relaciones entre las manifestaciones de violencia con las dinámicas y constructos sociales que envuelven al ámbito escolar.

Posteriormente se realizó el análisis de la información, lo cual implica: la jerarquización de los

textos –a fin de obtener similitudes y diferencias entre los mismos–, la generación de una ruta de lectura –que permita establecer la secuencia adecuada para adelantar el análisis de los resultados obtenidos– y la elaboración de categorías de análisis –que permitan la revisión crítica de dichos documentos y propiciar la formulación de recomendaciones específicas sobre la temática abordada–. Finalmente se procedió a elaborar las conclusiones del proceso de investigación desde la reflexión sobre las relaciones establecidas a partir de la revisión de los textos.

6. Conclusiones

Es necesario observar las manifestaciones violentas en la escuela desde una perspectiva que no atomice este fenómeno y en cambio brinde la posibilidad de generar conexiones con los distintos sujetos, instituciones y relatos que configuran la realidad. Por ello, al situar los fenómenos de violencia en la escuela como elementos aislados y particulares al ámbito educativo, no sólo se está fallando en el diagnóstico, sino que se está perpetuando una visión del mundo fragmentaria, inscrita en una idea positivista de la realidad.

Al ser conscientes de la situación mencionada, es preciso generar claras relaciones entre los hechos cotidianos y las ideas que se encuentran detrás de estas acciones. Lo anterior no debe ser entendido como un afán paranoico de explicación de las prácticas diarias, sino como una posibilidad de dotar de sentido la cotidianidad y generar procesos autónomos de comprensión de la realidad. Esto permitiría la construcción de una visión crítica del mundo que se aleje, en algunos casos, de ciertos estereotipos que encapsulan, coartan y subordinan el trasegar de los sujetos en la sociedad.

Elaborado por:	Camilo Andres Moreno Hernandez, Diana Carolina Rodríguez Rendón
Revisado por:	

Fecha de elaboración del Resumen:	08	03	2013
--	----	----	------

Contenido

Introducción.....	7
Antecedentes.....	8
Justificación.....	14
Objetivos.....	17
Planteamiento del problema.....	17
Enfoque metodológico.....	18
Capítulo I.....	22
Lenguaje, significados e identidad: la construcción del conflicto y la violencia en las interacciones al interior de la escuela.....	22
Lenguaje, significados e identidad: la construcción de la realidad.....	22
<i>Lenguaje: sustento de las interacciones sociales</i>	23
<i>Significados: convenciones sociales de la realidad</i>	25
<i>Identidad e Ideología</i>	26
<i>Significados, identidad y escuela</i>	28
Conflicto y violencia en las interacciones al interior de la escuela.....	29
<i>Del conflicto a la violencia</i>	30
<i>Violencia: ¿escuela vs. sociedad?</i>	32
<i>Afectaciones concretas de la violencia</i>	34
Capítulo II.....	38
Violencia y significados en la escuela: análisis de estudios sobre la problemática.....	38
Descripción de los estudios: Manifestaciones de violencia en la escuela colombiana (2006-2010).....	38
Categorías de análisis: el vínculo entre el significado y la manifestación de la violencia.....	52
<i>Categoría de análisis 1: Percepciones en torno a las manifestaciones de violencia</i>	55
<i>Categoría de análisis 2: Relaciones de jerarquía entre actores escolares</i>	57
<i>Categoría de análisis 3: Significados sociales y construcción de identidad</i>	61
Nuevos significados sociales.....	63
Consideraciones finales.....	67
Bibliografía.....	69

Introducción

La violencia en la escuela colombiana ha sido abordada desde distintas vertientes y enfoques en los estudios adelantados desde el ámbito educativo. Las diversas investigaciones realizadas parten de iniciativas tanto estatales como no gubernamentales, y ofrecen desde estudios de casos particulares – un salón de clases, una institución educativa–, hasta estudios amplios o generales de la cuestión – análisis estadísticos de la problemática en una ciudad o en varias, así como en el país contrastado con otros–. Se trata de investigaciones en las cuales se pueden encontrar variadas interpretaciones de este fenómeno en artículos de revistas universitarias, ensayos y publicaciones oficiales desde el ámbito local –de una ciudad particular– o nacional.

Sin embargo, muchos de estos estudios sólo establecen un aspecto inicial de la atención a la problemática, el cual, por ser primario, no deja de ser fundamental: se trata de trabajos de diagnóstico que permiten caracterizar la forma como la violencia se manifiesta en la escuela colombiana. Este tipo de estudios constituyen un paso inicial en la discusión sobre esta temática, ya que acerca a docentes, investigadores y, en general, a todos los actores de e interesados en el ámbito educativo, a una serie de realidades que muchas veces resultan desconocidas y que, no obstante, revisten una gran importancia que suscita la necesidad de atenderlas.

Así, la primera década del siglo XXI reviste un período de estudio de especial interés sobre esta problemática: dicha década sintetiza el final de un siglo y el comienzo de otro, a la par que representa el período de tiempo que precede a la década actual. De manera que el análisis de los estudios concentrados en esta época permitirá identificar y comprender los aspectos que subyacen a las manifestaciones de violencia, lo cual establecerá algunos elementos de análisis que posibilitarán la atención de la problemática de manera efectiva.

El presente documento nace gracias al interés por problematizar ciertas situaciones que se dan al interior de la escuela y que generan un sin número de manifestaciones de violencia. Dicho interés no radicó en abordar esta problemática como un fenómeno aislado de una serie de procesos que se tejen desde el lenguaje y que desbordan los límites del espacio escolar. Así, la necesidad de reflexionar sobre una problemática específica desde una perspectiva que genere relaciones con las distintas instancias y procesos que intervienen en la construcción de la realidad, ha permitido la construcción de un documento que pretende brindar aportes sobre una situación coyuntural en el panorama escolar de la nación colombiana.

Los distintos aportes en el proceso de formación de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía han permitido la construcción de este documento, a través del dialogo de autores que desde la psicología, la lingüística, la filosofía y la pedagogía ofrecen importantes reflexiones para entender el porqué de las manifestaciones de violencia en la escuela. Como se verá más adelante, el abordaje de las relaciones entre violencia y escuela se concentra en proyectos de intervención que privilegian la adquisición de mecanismos de comunicación e interacción para la resolución de conflictos, sin atender a algunos aspectos profundos de la cuestión. Dichos aspectos profundos hacen referencia a la construcción de significados que estructuran las identidades, y las interacciones que se dan en la escuela. Por lo anterior, este proyecto pretende establecer un proceso de reflexión con el cual se pueda abordar la problemática de la violencia en la escuela como un proceso que interviene en la construcción de las identidades y su expresión por medio de significados –es decir, expresiones y representaciones del lenguaje directamente relacionadas con las construcciones e ideologías sociales–.

A continuación se presenta un documento que consta de cuatro apartados que se complementan entre sí: el primero contempla un momento introductorio en el que se exponen los antecedentes, la justificación, los objetivos y el enfoque metodológico de la presente indagación; luego se encuentra el primer capítulo del texto que explora la relación entre lenguaje, significados e identidad, y las manifestaciones de violencia que tienen lugar en el marco del espacio escolar; el tercer apartado corresponde al análisis de investigaciones adelantadas sobre la problemática en cuestión entre los años 2006 y 2010 en Colombia, el cual permite poner de relieve las relaciones entre significados sociales y el surgimiento de manifestaciones de violencia; finalmente, el último apartado de la presente indagación corresponde a las consideraciones finales, en las que se precisan los distintos hallazgos resultantes luego de generar el análisis propuesto en este documento.

Antecedentes

El análisis de los estudios adelantados sobre la violencia escolar en Colombia supone una tarea que permita pasar de la caracterización de las realidades escolares a una segunda etapa en la cual se establezcan relaciones, recomendaciones y bases para la acción en torno a esta problemática. Sin duda, la investigación planteada –un estudio sobre investigaciones que caracterizan la violencia en la escuela– no será la primera en su género. De manera que es preciso analizar investigaciones y reflexiones similares con el fin de identificar las bases que sustentan la presente propuesta.

En el texto “Conflicto y violencia escolar en Colombia: Lectura breve de algunos materiales escritos”, del autor Fernando Valencia, se puede encontrar un panorama general de textos que retoman el fenómeno de la violencia escolar hasta el año 2003. Dicho documento muestra una tendencia generalizada al abordaje de la violencia en las escuelas desde una perspectiva coyuntural “lo que genera respuestas mediáticas” que en ocasiones no brindan insumos suficientes para plantear posibles soluciones a dichas situaciones de violencia (Valencia, 32).

El autor establece dos rutas en las que se inscriben los textos que abordan la violencia escolar, la primera está ligada a la relación de la violencia en la escuela con los fenómenos sociales de la nación. En esta perspectiva se establecen claras relaciones entre las prácticas violentas en la escuela y la cotidianidad social marcada por la discriminación y la agresión. Por otra parte, el autor expone la segunda perspectiva que aborda la violencia escolar, los estudios enmarcados en ella “no miran ni explican este fenómeno como una reproducción de ese acontecer en la sociedad mayor, sino que, bajo su rigor conceptual y metodológico, analizan el problema desde la institución escolar misma” (Valencia, 32). Dicho enfoque estudia las manifestaciones de violencia en la escuela como fenómenos exclusivos de la misma, asegurando que la escuela configura un sin número de condiciones que únicamente responden a la cotidianidad del espacio escolar.

Según el autor, esta última perspectiva es la más privilegiada a la hora de realizar reflexiones sobre la violencia escolar y de ella se desprende una gran variedad de trabajos enfocados en generar propuestas de intervención dirigidos a minimizar la violencia escolar, dichas iniciativas están encaminadas a “la formación de valores y la educación para el conflicto” (Valencia, 37). Una de las razones para que esta perspectiva sea retomada mayoritariamente es el afán de generar proyectos de intervención que modifiquen el ambiente escolar en los espacios educativos.

Así, Valencia (2004) expone un panorama que insta a la necesidad de generar profundas reflexiones sobre el papel de la escuela en las dinámicas sociales, al igual que muestra la relevancia de analizar el material escrito sobre la violencia escolar con el fin de entender las diferentes miradas que se han dado a este fenómeno.

En el texto “El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores”, el autor Luis Evelio Castillo enfoca su análisis sobre la violencia en las escuelas desde la categoría de “bullying”; ésta es definida por “el carácter repetitivo, sistemático y la intencionalidad de causar daño o perjudicar a alguien que habitualmente es más débil” (Castillo 2011, 148). Así, el bullying, según el autor, se diferencia del concepto de violencia escolar por la frecuencia del maltrato al que es sometida la víctima, es decir, que si dicho

hostigamiento no es frecuente se estaría hablando de violencia, y si éste se convierte en una acción contante se retomaría la categoría de bullying.

Para sustentar lo anterior, Castillo expone dos importantes periodos de tiempo en los que se han estudiado la violencia escolar en Colombia desde perspectivas diferentes. El primer periodo comprende las décadas de los 80 y 90; en éstas se destacan las investigaciones de corte cuantitativo y, aunque no se realiza una fuerte argumentación, se expone la relación que existe entre la violencia escolar y las situaciones de conflicto social de la nación. Así, dicho periodo privilegia los estudios epidemiológicos que dan cuenta de diversos factores de riesgo relacionados con el surgimiento de la violencia cultural (Castillo, 422).

De otro lado el segundo periodo del cual habla el autor inicia en el año 2000; dicho periodo está caracterizado por el surgimiento de indagaciones que reconocen las narrativas de los actores educativos implicados en fenómenos de violencia al interior de la escuela. En esta perspectiva los relatos de los sujetos que configuran el ambiente escolar recobran gran importancia a la hora de establecer un panorama de la violencia en dicho ambiente. Según Castillo, en este segundo periodo de investigaciones los estudios se encaminaron a analizar el fenómeno del bullying o acoso escolar, y los documentos revisados llegan hasta el año 2006.

El autor finaliza su documento enfatizando en la necesidad de volcar la mirada hacia los protagonistas del acoso escolar; esto implica reconocer las interacciones dadas al interior de la escuela y emprender estudios que privilegien los relatos de los actores que intervienen en la institución educativa.

De igual modo, Oscar Erazo Santander, en el texto “Reflexiones sobre la violencia escolar”, hace una diferenciación entre violencia social y violencia escolar. Citando a Tresgalllo y Camargo, el autor establece que en los dos tipos de violencia prima el mismo objetivo de subyugación, poder y manipulación de unos a otros, aunque el espacio donde ocurre el fenómeno diferencia la una de la otra, es decir que la violencia escolar acontece en el seno de la escuela y tiene como actores la comunidad educativa, mientras que la violencia social haría referencia a una instancia ajena a la educativa.

Dicho escenario está inmerso en el marco de una problemática social de desigualdad y desinterés por parte del Estado, y unas situaciones económicas desfavorables que incrementan la violencia social. En este panorama el autor denuncia las estrategias de la escuela: el currículo, el trámite de conflictos, el manual de convivencia, el PEI en la mayoría de veces carecen de elementos pertinentes para el trato y la discusión de la violencia en la escuela.

Ante tal panorama el autor reseña una serie de propuestas de intervención que se desprenden desde dos focos: uno que intenta intervenir la violencia entre iguales –a partir de categorías como *bullying*– y otro relacionado con la violencia escolar de tipo institucional (Erazo 2010, 80). Las que se desprenden del tratamiento del concepto del *bullying* apuestan a la sensibilización de la comunidad educativa, de la cual resalta la importancia de incluir también la sociedad; su propuesta está dirigida a involucrar la participación de la comunidad, a fortalecer un modelo organizacional de tipo democrático que genere normas para el trámite de situaciones de violencia escolar. Por su parte, el tratamiento de la violencia escolar inscrito desde una perspectiva institucional, busca generar reglamentos ya estén directamente relacionados con la organización educativa o las entidades públicas que tienen relación con la población escolarizada.

En su apartado final, Erazo da cuenta de algunas estrategias dirigidas a la escuela para la atención de la problemática; en ellas se ve que ésta es tomada como el foco desde el cual debe ser tratada la violencia escolar. Una prueba de lo anterior es la propuesta de generar un plan de estudios que dé lugar al manejo de emociones, tratamiento de conceptos relacionados con el amor, el triunfo, y que potencien habilidades en metacognición para desarrollar el manejo del autocontrol y pensamiento crítico. Dichas propuestas pueden reducir los índices de comportamientos violentos en la escuela, pero no atacan el porqué de dichas dinámicas que soportan las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.

En el texto “La violencia escolar como régimen de visibilidad”, del autor Oscar Fernando Forero Londoño, recoge una serie de discursos construidos alrededor de violencia escolar que, desde la década de los 60, han intentado dar cuenta del fenómeno; de igual modo, el autor sitúa dichos discursos en el panorama colombiano. En un primer momento Forero hace una mirada desde el discurso psicosocial; desde esta perspectiva retoma el concepto de violencia escolar como la decadencia de la convivencia que da lugar a conductas antisociales. En Colombia, los estudios que se inscriben en esta tendencia se interesan por la viabilidad educativa de la escuela y por desarrollar estrategias en fortalecimiento de prácticas pedagógicas democráticas para el trámite del conflicto.

De igual modo, la perspectiva psicoeducativa en el país ha dado cuenta de la necesidad de generar estudios de carácter empírico que permitan tener un panorama general de las diferentes manifestaciones de violencia en la escuela. Según Forero, uno de los principales autores que ha representado esta perspectiva es Enrique Chaux, quien lideró en el 2006 una de las investigaciones más relevantes sobre violencia en la escuela que se ha generado en Colombia.

Otra perspectiva señalada por el autor está enfocada en tomar los fenómenos de violencia en la escuela como un efecto de causalidad entre los fenómenos sociales y lo que ocurre en el espacio escolar. En dicha perspectiva se inscriben estudios que analizan los diferentes contextos en los que habitan los actores que configuran el espacio escolar. Este enfoque encuentra dos razones por las cuales se generan ambientes de violencia en la escuela; la primera está relacionada con “las falencias educativas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las normas sociales; el segundo resaltó la existencia de una cultura escolar autoritaria basada en principios pre modernos que no le permitían establecer un diálogo transformador con los jóvenes y sus experiencias en los nuevos espacios de socialización” (Forero 2011, 406).

El autor se centra en la segunda explicación que da cuenta del tratamiento predominante durante los años 90 en el país. Dicha mirada empírica cualitativa buscaba comprender el entramado social que se teje en la escuela, para la cual se señaló la categoría de cultura escolar que el autor, citando a Parra Sandoval, define como:

La cultura escolar se refiere a las formas de organización social de la institución escolar, a los valores y normas que la informan, al concepto y manejo del poder, de la participación, de la solución de conflictos, las reglas que rigen la violencia, las relaciones entre maestros y alumnos, la disciplina, la naturaleza del conocimiento y la manera de tratarlo. (Forero, 406)

La escuela colombiana devela una falencia en la formación ciudadana, por lo cual la escuela se vale de la autoridad para cumplir de manera inmediata con sus demandas; esto quiere decir que por la violencia y la autoridad se medían los conflictos. El autor se interesa en demostrar que la violencia escolar no sólo se remite a los entramados culturales que tienen lugar en ella, ya que los conflictos que allí confluyen son réplicas del contexto en el que ésta se encuentra inscrita.

Por último, el autor realza la importancia del aporte sociocultural en la discusión de la violencia escolar que hace un análisis más global. Forero, retomando a Piedad Ortega, propone que el análisis del conflicto en la escuela debe abordar dos planos: el estructural –que atiende los aspectos económicos, políticos y sociales–, el simbólico –que da cuenta del conflicto entre representaciones y mecanismos disciplinarios–.

Forero aborda el fenómeno de la violencia escolar no sólo para reseñar la relación entre escuela y contexto social, sino que cuestiona las dinámicas disciplinantes y sus acciones moralizantes que propician manifestaciones de violencia en la escuela, dichas dinámicas están soportadas por discursos que se reproducen en todo el entramado social.

Por otra parte, y en cuanto a las propuestas de intervención sobre la problemática, es preciso señalar que la gran mayoría de éstas se inscriben en la perspectiva señalada previamente por Fernando Valencia, en la que se considera que el problema de violencia escolar es un fenómeno exclusivo de la escuela. Con respecto a esta preocupación, se han desarrollado diversos estudios e investigaciones que en su mayoría coinciden en la generación de estrategias para la prevención de la violencia escolar.

Así, se han desarrollado propuestas de intervención para identificar los conflictos escolares por medio de observación de conductas y se ha creado material didáctico para aminorar la frecuencia de respuestas violentas. Un ejemplo de lo anterior es el trabajo realizado por Eladio Moreno (2008), quien centra su propuesta en la generación de habilidades para la negociación de conflictos, la potenciación de relaciones autónomas y de destrezas para el trabajo grupal.

Otra propuesta, realizada por Martha Delgado, Orfa Buitrago y Luz Espinoza, habla de la asertividad y el desarrollo de la empatía como generadores de cambios en el trámite de conflictos, también de la necesidad de fortalecer competencias comunicativas, emocionales y cognitivas en el desarrollo de éstos (Delgado, Buitrago y Espinoza 2003). Algunas estrategias propuestas por las autoras tienen que ver con la disposición de espacios de comunicación en los cuales se propicie el diálogo hasta alcanzar el entendimiento y se pueda llevar una especie de contabilidad emocional que permita no agredir a los otros. Como se observa en estas propuestas, las autoras dan prioridad al desarrollo de actividades concretas que posibiliten reducir los niveles de violencia en el espacio escolar, aunque se deja de lado la pregunta del por qué se presentan estas manifestaciones violentas y qué relaciones tienen con los diferentes contextos que permean el espacio educativo.

En este mismo sentido se inscribe la propuesta desarrollada en la ciudad de Medellín por Jakeline Duarte y Juan Carlos Jurado (2008), en la que se propone la implementación de metodologías que permitan la participación, la expresión de intereses de los alumnos que propiciarán la transformación de la convivencia. Los autores también encuentran que la disciplina es necesaria para propiciar ambientes pedagógicos favorables para la convivencia, suponiendo que en un ambiente organizado los procesos de aprendizaje se llevan a cabo de manera idónea. Dicha propuesta demanda, por parte del profesor, la habilidad para negociar, escuchar, instar a la participación y mantener un orden dentro del salón, a la par que se declara que la ausencia del conflicto no es necesariamente la convivencia (Duarte y Jurado, 2008). En este abordaje se puede ver que no se trata el conflicto de manera negativa, sino como una situación necesaria e inherente en

las relaciones humanas. Pese a esto no se encuentra una clara reflexión sobre el papel de las dinámicas sociales en el comportamiento de los actores del escenario escolar.

En vista de lo anterior, se encuentra una serie de estudios que, al abordar las investigaciones sobre la violencia escolar en Colombia, permiten observar una tendencia consolidada en la cual esta problemática es abordada como un fenómeno propio de la escuela y que presenta pocas conexiones con la sociedad. De manera que los proyectos de intervención resultantes de los mismos apuntan a las especificidades de la escuela, aunque como un espacio aislado de la sociedad. Esto supone la necesidad de establecer una reflexión crítica que contribuya a vincular las manifestaciones de la violencia escolar con las dinámicas de la construcción de la realidad condicionadas por la sociedad.

Adicionalmente, es pertinente considerar que los análisis adelantados sobre los estudios en torno a la violencia escolar en Colombia no dan cuenta de un aspecto reciente de la cuestión, particularmente del segundo lustro de la primera década del siglo XXI. Este hecho se pone de relieve en tanto que el año 2006 se convirtió en un punto de referencia para los estudios sobre la violencia escolar en Colombia. Antes de que se produjera la investigación que tuvo como resultado el informe *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C. 2006* –adelantado por la Alcaldía de Bogotá–, las investigaciones sobre la problemática se concentraban en su caracterización con mayores de 18 años, debido a que la legislación no permitía adelantar este tipo de estudios con menores de edad. De allí que el presente proyecto parta de dicho informe, ya que éste evidencia una serie de realidades acogidas en la cotidianidad escolar en la capital del país, resaltando la necesidad de ampliar estos estudios al ámbito nacional y de establecer espacios de reflexión y discusión sobre dichas realidades.

Justificación

El afán de los días, la invasiva presencia de los mass media y las condiciones preestablecidas por modelos culturales que condicionan la vida en sociedad, han restringido, en la actualidad, los espacios del encuentro y reflexión del individuo consigo mismo y con los otros. El constante auge de grupos identitarios o *tribus* en una sociedad “emocional, funcional, gregaria” (Maffesoli 2004, 34), hace que las dinámicas de relación entre los individuos se tornen, en ocasiones, conflictivas. Esto implica, por un lado, considerar que las relaciones entre las personas no se dan de manera lineal y pacífica, y, por otra parte, pensar que las manifestaciones de la vida social no corresponden únicamente a un “individuo, poderoso y solitario” (34), sino que participe de estructuras de relación

que condicionan a través de diversos mecanismos –como las ideologías y las creencias– su actuación en el mundo.

La escuela, una de las instituciones sociales en la cual la cotidianidad de las personas transcurre durante una gran extensión de tiempo, no está exenta de la situación mencionada. Los conflictos en la convivencia, la reproducción de estereotipos de discriminación y la imposibilidad del diálogo, han sido el foco de diferentes investigaciones que instan a la necesidad de pensar la cotidianidad en la escuela.

Las distintas interacciones tejidas en el espacio escolar develan un sin número de significados que soportan las relaciones entre los actores que se dan cita en el mismo. En este marco de circunstancias, resulta necesario generar reflexiones que conduzcan a develar el porqué de las interacciones mediadas por manifestaciones de violencia en la escuela, ya que existe un panorama donde dichas manifestaciones soportan, en gran medida, la cotidianidad escolar de muchas de las instituciones educativas del país.

Muchos de los abordajes alrededor de la violencia escolar se han enfocado en generar propuestas de solución de conflicto a través de la potenciación de habilidades comunicativas y de capacidades personales como la autodisciplina y la autonomía. Si bien es necesario plantear propuestas específicas que reduzcan los niveles de violencia en la escuela, es relevante también adelantar procesos de reflexión desde el campo de la pedagogía conducentes a entender cómo los significados sociales que interactúan en los espacios escolares intervienen en las manifestaciones de violencia. Dichos constructos culturales están íntimamente relacionados con el proceso de construcción identitaria que se lleva a cabo en el ámbito escolar. De no plantearse dicha reflexión la agresión en la escuela sólo será atendida desde la superficie, esto quiere decir que muchos proyectos adelantados en torno a la temática en cuestión sólo generarán mecanismos para transformar conductas violentas, dejando de lado el contenido ideológico y cultural que soportan dichas acciones, con lo cual se fragmentarán las relaciones entre escuela y sociedad.

Frente a lo anterior, es preciso considerar las palabras de Marina Camargo Abello, quien, en su texto *Violencia escolar y violencia social*, afirma que “no puede considerarse la problemática de la violencia al interior de la escuela sobre diagnosticada” puesto que “es todavía insuficiente la investigación que indaga sobre las raíces de esos fenómenos intraescolares” (Camargo 1996, 13). En este sentido se pretende generar un análisis pedagógico que dé cuenta de las implicaciones que tienen los distintos significados sociales que interactúan en la escuela y que se evidencian en manifestaciones de violencia.

De modo que buscar nuevas estrategias que permitan establecer las características generales de dichas manifestaciones en el ámbito escolar –desde un enfoque crítico como el propuesto con el presente trabajo–, es una labor necesaria para poder establecer debates y posibilidades de interacción en torno a las problemáticas señaladas. Tales debates permitirán establecer transformaciones conceptuales y concretas con las cuales las dinámicas de violencia en la escuela podrán ser asumidas no como un fenómeno aislado de la sociedad, sino como una situación en la cual intervienen constructos históricos y culturales que configuran las relaciones y las interacciones entre los sujetos.

Esto supone establecer una lectura crítica de las investigaciones adelantadas sobre la violencia en la escuela colombiana, la cual permita identificar los elementos más sobresalientes del fenómeno y las relaciones existentes entre éste y las dinámicas sociales. Un estudio semejante no sólo partirá de unos antecedentes que ponen de relieve la necesidad de establecer estos vínculos, sino que también permitirá consolidar un proceso que conduzca de los diagnósticos a la elaboración de propuestas de atención a la problemática desde una perspectiva capaz de asumir la escuela como un espacio de transformación social.

Tal como se ha venido indicando, analizar esta problemática a partir de los diagnósticos e investigaciones adelantadas en la primera década del siglo XXI, resulta una labor necesaria y oportuna para el tiempo presente; lo anterior, debido a que en este tipo de estudios se puede identificar indicios para establecer el trasfondo de estas manifestaciones en sus características actuales. Por ello, se prefiere el análisis de investigaciones en las cuales se establezcan panoramas generales a nivel estadístico sobre la violencia escolar en el país. Estas investigaciones, más que los estudios particulares o concentrados en grupos focales, permitirán generar una lectura general de la problemática y harán más precisas y pertinentes las conclusiones identificadas.

Finalmente, es preciso señalar que el estudio se propone para la primera década del presente siglo, pero se restringe al segundo lustro de la misma. Lo anterior precisamente por el desarrollo del estudio *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C. 2006* como una investigación que marcó un giro en los análisis sobre la temática, iniciando una nueva tendencia en los mismos. De manera que el análisis de las investigaciones sobre la violencia escolar en Colombia entre los años 2006 y 2010, a partir de una perspectiva que establezca las relaciones entre esta violencia y los constructos sociales que la sustentan, permitirá consolidar un avance en los estudios de esta problemática, capaz de configurar una base para propuestas efectivas de atención de la misma.

Objetivos

Objetivo general:

- Analizar las manifestaciones de violencia en la escuela sustentadas en significados sociales que propician agresiones en dicha institución, a partir de la revisión de investigaciones que recogen un amplio panorama estadístico en Colombia sobre la violencia en el ámbito escolar entre los años 2006 y 2010.

Objetivos específicos:

- Evidenciar el proceso mediante el cual los significados sociales que sustentan las interacciones en la escuela propician manifestaciones de violencia en esta institución.
- Caracterizar, por medio de una lectura crítica de las investigaciones que recogen un amplio panorama estadístico en Colombia sobre la violencia escolar entre los años 2006 y 2010, las manifestaciones que configuran la violencia en la escuela.
- Contribuir a los estudios sobre la violencia en la escuela colombiana por medio de un análisis que permita emprender nuevas investigaciones a partir de las relaciones entre las manifestaciones de violencia y los significados sociales.

Planteamiento del problema

Las manifestaciones de violencia en la escuela colombiana se han convertido en un fenómeno de gran importancia para los estudios del campo educativo nacional. Las investigaciones y estudios adelantados sobre el tema dan cuenta de la importancia que esta problemática adquiere tanto para el ámbito educativo como para la sociedad en general. Muchos de los documentos producidos por tales investigaciones y estudios se han convertido en diagnósticos que caracterizan las distintas manifestaciones de violencia en las instituciones escolares del país. Desde la elaboración del informe *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C. 2006* se han generado documentos que recogen un panorama general de esta temática a nivel nacional: se trata de documentos que dan cuenta de índices de agresión –física, verbal, psicológica, etc.– entre actores educativos, así como distintas circunstancias de discriminación a causa de las diversas identidades que interactúan en la escuela. Dichos documentos son referentes fundamentales a la hora de emprender un análisis sobre la situación de violencia en las instituciones escolares colombianas.

Dado lo anterior, la presencia de la violencia en la escuela –vista esta institución como un espacio en el cual la sociedad produce y reproduce identidades que condicionan las interacciones en comunidad– se convierte en un aspecto de vital relevancia para la sociedad en general. Estos

estudios permiten poner en conocimiento y someter al debate público una serie de realidades que tienen lugar en el ámbito escolar y que, en muchas ocasiones, han sido silenciadas por su desconocimiento o porque son consideradas como fenómenos aislados de los hechos sociales. Por lo tanto, los estudios en cuestión se constituyen como un punto de partida para asumir la realidad de la violencia escolar como un fenómeno presente en la sociedad colombiana por medio de diversas manifestaciones; esta problemática debe ser atendida con el fin de establecer las relaciones que tiene con la sociedad y para definir estrategias que permitan atenderla.

De modo que se genera la necesidad de reflexionar sobre los resultados de los procesos investigativos que permiten tener conocimiento de estas realidades. Teniendo en cuenta que la sociedad y la escuela no pertenecen a esferas aisladas de la realidad, y que desde el ámbito educativo resulta necesario atender la problemática de la violencia escolar con el fin de generar debates y propuestas capaces de transformar dicha situación, es necesario analizar las realidades expuestas en las investigaciones sobre la violencia en la escuela colombiana –adelantadas entre los años 2006 y 2010 y que brindan un panorama general de la situación en diversas ciudades del país– con el fin de develar la relación existente entre las manifestaciones de violencia y los significados sociales que condicionan la cotidianidad escolar. Esto supone analizar las manifestaciones de violencia en la escuela desde la producción y reproducción de significados que soportan las identidades sociales en el espacio escolar.

Enfoque metodológico

*Lo que tenemos que buscar no son leyes formales del conocimiento,
que en el fondo no tienen ninguna importancia, sino enunciados
materiales sobre nuestra vida y su sentido.*

Max Horkheimer

En el marco de los intereses de la presente investigación, es preciso retomar el paradigma cualitativo, entendido éste como una posibilidad de producción de conocimiento “social que estudia fenómenos que no son explicados a través de números e índices sino que son analizados como sistemas complejos interrelacionados desde el punto de vista humano”, esto implica abordar supuestos epistemológicos y metodológicos que postulan este paradigma, pues articulan la visión de múltiples realidades que son “cambiantes, dinámicas e interdependientes” (Burdíán 2007, 66). La escuela se configura como un espacio que más allá de ser explicado puede ser descrito e interpretado de manera profunda; en este espacio convergen diferentes relatos y prácticas que dan cuenta de

múltiples visiones que habitan en un mismo lugar. Por esta razón el paradigma cualitativo permite abordar esta institución social desde los diferentes relatos que la configuran. Lo anterior con el fin de contrastar éstos desde una postura crítica y propiciar transformaciones sociales necesarias.

Así, al asumir la reflexión sobre las construcciones sociales que habitan la escuela y generan un sin número de relaciones –las cuales, en ocasiones, pueden tornarse discriminatorias y violentas–, es fundamental también acercarse a la perspectiva crítica, inscrita en el paradigma mencionado. Ésta reconoce las diversas interrelaciones entre la configuración de las instituciones sociales y las ideas y constructos culturales que les dan cimiento. Por ello se encuentra en el enfoque sociocrítico un fuerte constructo teórico y práctico que insta a la necesidad de generar profundas reflexiones críticas sobre los procesos de conocimiento.

Dicha perspectiva busca, a través del ejercicio dialéctico, dar cuenta de las distintas contradicciones en los relatos sociales que configuran la vida en sociedad: se trata de una actividad comprensiva e interpretativa que supone una revisión a las diversas visiones hegemónicas de la realidad. Una de las bases teóricas de dicho enfoque radica en los trabajos desarrollados por la Escuela de Frankfurt, conocidos bajo el nombre de Teoría Crítica. Sin duda, uno de los principales representantes de esta perspectiva es el filósofo Max Horkheimer, quien postula dicha teoría como una posibilidad de establecer relaciones y reflexiones desarrolladas a través del diálogo y de procesos dialécticos. Al respecto, Horkheimer afirma que:

Los hombres tienen que aprender a ver la conexión que existe entre sus actividades individuales y aquello que se logra con ellas, entre su existencia particular y la vida general de la sociedad, entre sus proyectos cotidianos y las grandes ideas que ellos aceptan. (2003, 16)

Lo anterior expande las posibilidades de análisis de la realidad al poder cuestionar ideas, situaciones, enunciados y demás elementos naturalizados en la cotidianidad de las sociedades, que responden a formas hegemónicas de entender el mundo y que, en ocasiones, se han dejado de lado para su reflexión. Entonces, la teoría crítica apunta a superar los estudios concentrados en las consecuencias de los fenómenos sociales sin considerar las relaciones entre individuo y sociedad, así como las posibilidades de transformación de estas dinámicas. Esto deja entrever una fuerte crítica a los modelos positivistas de la investigación, los cuales han fragmentado el estudio de los factores que condicionan la cotidianidad a tal punto que no existe una noción de totalidad; tal situación implica la imposibilidad de generar relaciones entre distintos factores que, juntos, guardan una visión general de la realidad.

Horkheimer afirma que la teoría crítica busca “vincular y conformar los amplios intereses de los individuos en una ‘imagen total’ de la sociedad existente”, esto con el fin de generar “una modificación de lo dado” en dicha imagen (18). Así el abordaje del conocimiento cobra un nuevo sentido, en tanto que resulta imprescindible acercarse a la realidad desde una perspectiva holística que no soslaye las diferentes condiciones contextuales y estructurales que intervienen en un fenómeno. Desde este enfoque, y en consonancia con lo anterior, la verdad no es un estado inicial del proceso de reflexión sino un conjunto de enunciados que responden a condiciones particulares de los diferentes contextos en los que se da.

En un contexto en el que se ha dado prioridad al ‘cómo’ investigar, a las maneras adecuadas de acercarse al objeto de estudio y a los formatos que se deben diligenciar para dar cuenta de diferentes procesos, es preciso bogar por ejercicios analíticos que indaguen el ‘porqué’ de su reflexión. Esto, con el fin de establecer nuevos aportes a problemáticas coyunturales de las sociedades. Al respecto, Horkheimer afirma:

Lo importante en este sentido, no sólo es cómo los hombres hacen algo sino qué es lo que hacen: justamente allí donde todo está en juego, no interesa tanto los motivos de los que persiguen el objetivo como que lo alcancen. (29)

En el marco de estas circunstancias, el enfoque sociocrítico se convierte en una importante posibilidad para problematizar la vida cotidiana en las escuelas. Por medio de éste, pueden develarse las contradicciones en ciertos relatos y prácticas que configuran el ambiente escolar. Dado que el presente documento asume la educación como una práctica social determinada por constructos ideológicos que condicionan su accionar, es preciso recordar a Carr y a Kemis, quienes afirman que “la ciencia social crítica intenta analizar los procesos sociales e históricos que influyen sobre la formación de nuestras ideas sobre el mundo social (por ejemplo, el papel del lenguaje en el modelado de nuestro pensamiento, o el de los factores económicos o culturales en el modelado de nuestras circunstancias)” (Alvarado y García 2008, 194).

En este sentido, el presente trabajo se interesa por develar las contradicciones en las formas de racionalidad e interacciones sociales que soportan las prácticas de violencia en la escuela. Por ello se parte del análisis crítico de un panorama amplio de las manifestaciones de violencia en la escuela, con el fin de aportar a la transformación de los escenarios sociales que afectan la vida en esta institución. De manera que la característica del enfoque definida por Adorno como *pensamiento afirmativo* permite analizar dichos documentos a la luz de lo que no está dicho, desde lo que las afirmaciones adelantadas sobre violencia escolar ocultan o no han definido formalmente.

En dicho marco se analizará la violencia en la escuela a partir de algunas investigaciones realizadas desde el año 2006 en Colombia. Para ello se realizará un primer proceso de revisión y selección de material investigativo que cuente con las siguientes características: estudios elaborados entre los años 2006 –luego del informe de la Alcaldía de Bogotá mencionado con anterioridad– y 2010, que caractericen la violencia escolar desde estadísticas que den un panorama general de la situación –es decir, estudios que no se restrinjan al caso particular de un grupo o de una única institución educativa–, y que permitan contribuir al análisis de las relaciones entre las manifestaciones de violencia con las dinámicas y constructos sociales que envuelven al ámbito escolar.

Posteriormente se realizará el análisis de la información, lo cual implica: la jerarquización de los textos –a fin de obtener similitudes y diferencias entre los mismos–, la generación de una ruta de lectura –que permita establecer la secuencia adecuada para adelantar el análisis de los resultados obtenidos– y la elaboración de categorías de análisis –que permitan la revisión crítica de dichos documentos y propiciar la formulación de recomendaciones específicas sobre la temática abordada–. Finalmente se procederá a elaborar las conclusiones del proceso de investigación desde la reflexión sobre las relaciones establecidas a partir de la revisión de los textos.

Por lo anterior, con este documento se busca generar un ejercicio de reflexión que no está interesado en elaborar una propuesta acabada sobre la problemática de la violencia en las escuelas; al contrario, se espera establecer un necesario debate sobre la necesidad de evidenciar procesos ideológicos y de construcción de sentido que soportan prácticas de discriminación y violencia en la cotidianidad escolar. Así, se elaborará un documento capaz de ampliar el estudio de la violencia en la escuela colombiana en sus relaciones con la sociedad y que podrá ser usado como fundamento para establecer estrategias de atención sobre esta problemática.

Capítulo I

Lenguaje, significados e identidad: la construcción del conflicto y la violencia en las interacciones al interior de la escuela

Representar al mundo, incluso los hechos de la naturaleza, involucra la interpretación y la comprensión de ese mundo en términos de categorías conceptuales socialmente adquiridas.

Teun Van Dijk

Al abordar la relación entre violencia en la escuela y los significados sociales que las sustentan, es preciso establecer la forma como dichos significados son elaborados, cómo entran en juego al interior del ámbito escolar y la forma como sustentan las manifestaciones de violencia en dicho ámbito. En este sentido, las aproximaciones teóricas que distintos autores han dado a estas relaciones se presentan como un punto de partida para poder establecer el trasfondo sobre el cual tienen lugar diversas manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.

Definir las relaciones entre lenguaje, significados e identidad con las interacciones sociales es fundamental para iniciar la discusión sobre la forma como se presentan las manifestaciones de violencia en la escuela. Si se tiene en cuenta que existen unos significados sociales que condicionan las interacciones entre los individuos, podrá entenderse que existen ciertos significados que sustentan las manifestaciones de violencia escolar. Lo anterior implica que dichas manifestaciones no ocurren en espacios abstractos o bajo una conceptualización teórica alejada de toda realidad pragmática, sino que tienen lugar en hechos sociales –y reales– particulares. A continuación se realizará un abordaje teórico que permitirá entender la relación entre significados sociales y manifestaciones de violencia, con lo cual se establecerá la base para analizar las particularidades de esta problemática en el contexto colombiano.

Lenguaje, significados e identidad: la construcción de la realidad

La discusión en torno a la construcción de la realidad en el marco del lenguaje ha sido abordada por un sin número de autores que buscan caracterizar al lenguaje y establecer vínculos entre éste y la elaboración de la realidad. Tales vínculos, sin duda, se encuentran en las interacciones sustentadas en el lenguaje –y sus posibilidades comunicativas–, la construcción de significados y la interacción con base en identidades. Por ello, a continuación se establecen los elementos básicos que definen

estos conceptos, con lo cual resultará posible establecer cómo la escuela es un espacio en el cual, por medio del lenguaje, se dan interacciones que crean, reproducen, transmiten y transforman significados e identidades.

Lenguaje: sustento de las interacciones sociales

Ferdinand de Saussure, en su *Curso de lingüística general*, presentó algunas reflexiones sobre las relaciones entre el lenguaje y las construcciones simbólicas que dan cuenta de la realidad. En primer lugar, al definir al lenguaje, el lingüista suizo afirma que éste “es multiforme y heteróclito” y se encuentra “a caballo de varios dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al ámbito individual y al ámbito social, no se deja clasificar en ninguna categoría de los hechos humanos, porque no se sabe cómo sacar su unidad” (Saussure 1945, 37). En este sentido, el lenguaje viene a ser un conjunto de elementos que atraviesan diferentes espacios de la configuración de lo humano: la intimidad, la vida social, las diferentes actividades que tienen lugar en el ámbito cotidiano.

Por otra parte, Saussure considera que la presencia del lenguaje en el ser humano puede surgir como una cualidad innata en torno a la cual se producen algunas elaboraciones específicas que permiten hacer uso de un lenguaje y una lengua particulares. Esto implica que los grados de naturalidad y de convencionalidad no se encuentran estrictamente definidos, lo cual le permite al lingüista indicar que el lenguaje es una construcción a la vez innata y a la vez colectiva: los individuos tendrían la capacidad innata de comunicarse, pero la forma de hacerlo está dada por las construcciones colectivas. Estas construcciones colectivas están regidas por dos procesos: la transmisión y enseñanza de una lengua en un ámbito colectivo, así como su transformación con el paso del tiempo. Para Saussure el lenguaje aparece como un constructo social susceptible de ser modificado, el cual se actualiza constantemente en el empleo que los individuos hacen de él para comunicarse. Dicho constructo interactúa a través de códigos y signos que se recrean en el proceso de la comunicación; en este sentido, el lenguaje posibilita la significación del entorno, dota de contenido lo ‘real’ a través de símbolos que se han convenido socialmente.

Para ampliar esta perspectiva del lenguaje resulta importante abordar el texto *Pensamiento, lenguaje, comunicación* del profesor colombiano Jairo Aníbal Moreno. El autor afirma que el lenguaje:

Ni es en sí mismo sonido articulado, no es gesto, no es palabra escrita, no es dibujo, no es juego realizado, es, por encima de todo ello, la posibilidad humana para traducir lo

real-concreto vivenciado o tan solo imaginado, en signos ya sean estos sonoros, corporales, gráficos, etc. Signi-ficar quiere decir entonces, “colocar en signo”, codificar, dotar de significado a un elemento que tan solo operaba como significante. (Moreno 1994, 31)

En el marco de estas ideas, es preciso considerar que las distintas manifestaciones del lenguaje guardan consigo significados acordados socialmente, los cuales se naturalizan, mientras establecen y regulan relaciones concretas entre los sujetos. Éstos tienen el rol de ser receptores y productores de signos, son interlocutores que no sólo interiorizan símbolos y significados, las distintas propiedades y reglas que regulan el proceso comunicativo, sino que también las asumen y pueden transformarlas. Dichas directrices no responden únicamente a las condiciones operativas para la elaboración del mensaje y para la recepción del mismo, sino a “las normas y valores dominantes” que dan cimiento al contexto en el que se da el proceso comunicativo (Moreno, 44). Así, “los discursos sociales acumulados y cristalizados en cada momento histórico” generan ciertas restricciones y posibilidades en el marco de la comunicación (Moreno, 44). En este sentido, el lenguaje y sus componentes son constructos culturales que tienen un lugar privilegiado en la construcción del pensamiento y en el desarrollo de las interacciones sociales.

De otro lado, y con relación a las ideas anteriores, se encuentra el texto *Pensamiento y lenguaje*, escrito por Lev Vigotsky. El autor expone las interrelaciones existentes entre pensamiento y lenguaje, así como la relación entre generalización y comunicación, es decir el proceso evolutivo que atraviesa el niño entre el *lenguaje egocéntrico* y el *lenguaje exteriorizado*. El autor propone un nuevo método de estudio del lenguaje y su relación con los procesos de pensamiento, específicamente refiriéndose al pensamiento verbal: “¿Cuál es la unidad de pensamiento verbal que reúne estos requerimientos? A esta pregunta respondemos que se puede hallar en el aspecto interno de la palabra, en su significado” (Vigotsky 1995, 25). Justamente, a partir del significado, se pueden realizar análisis mucho más amplios que transponen el aspecto fonético o gramatical del lenguaje verbal hacia el reconocimiento semántico de éste. De manera que “la transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizador, y el prototipo de éste es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo” (Vigotsky, 26). El lenguaje verbal permite, por su significado y su sonido, la transmisión cultural desde el primer momento de vida del infante, en principio, obedeciendo a la tradición sonora y luego estableciéndose como una cadena de significado ideológico, que determina prácticas

comunicativas y acciones concretas. En las investigaciones adelantadas por el psicólogo Ruso se reconoce el siguiente “esquema de desarrollo”:

(Primero social, luego egocéntrico, más adelante lenguaje interiorizado) [el cual] contrasta tanto con el tradicional esquema conductista (lenguaje oral, cuchicheo, lenguaje interiorizado) como con la secuencia de Piaget (desde el pensamiento autista, no verbal al lenguaje socializado y al pensamiento lógico a través del pensamiento y lenguaje egocéntricos), [...] la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no va del individual al socializado, sino del social al individual. (Vigotsky 43)

Con base en lo anterior, se tiene que el carácter social define los modos comunicativos de los grupos. Tal condición permite considerar que las interacciones sociales hacen que las capacidades del pensamiento y del lenguaje individuales se definan y se pongan en marcha.

De manera que resulta pertinente considerar que la construcción del lenguaje no ocurre en abstracto: es posible gracias a las interacciones sociales y a los hechos concretos de la cotidianidad. En este sentido, *el lenguaje es interacción y construcción de la realidad*. Al ser un proceso social que construye significados, condiciona los modos de interactuar en las distintas instituciones sociales y las diversas situaciones en las que los sujetos se desenvuelven a diario: las relaciones con los padres, las demandas de los amigos, las situaciones de confrontación entre pares, las relaciones amorosas y demás circunstancias de la cotidianidad, están determinadas por construcciones del lenguaje que constituyen relatos que predeterminan las formas como se interactúa y se responden a dichas situaciones. En el marco del desarrollo de estas prácticas se generan, se estrechan o se rompen los vínculos con los otros. De manera que comprender las prácticas comunicativas entre los sujetos permite entender la forma como establecen sus relaciones con los demás, ya que tales prácticas son el sustento de sus realidades.

Significados: convenciones sociales de la realidad

Peter Berger y Thomas Luckmann, en su texto *La construcción social de la realidad*, indican que “la realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena” (2008, 39). Esto implica que, a pesar de que las relaciones sociales se fundamenten en el encuentro entre las subjetividades, éstas se hallan mediadas por las formulaciones objetivas compartidas por la mayoría de los miembros de una sociedad. Esto ocurre en relación con el lenguaje, el cual es “usado en la vida cotidiana” y “proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden

dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí” (Berger y Luckmann, 39).

Las formas de referirse al otro, de establecer ciertos roles sociales, de situarse a sí mismo en el mundo, tienen en cuenta tres elementos: el lenguaje y sus usos, los significados socialmente compartidos y las asimilaciones y resignificaciones de los mismos en el marco de la construcción identitaria. Son elementos que se encuentran intervenidos por la naturaleza comunicativa de las relaciones sociales, en las cuales es preciso identificar que “el simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana” (Berger y Luckmann , 59). Es preciso reiterar que estos procesos comunicativos de la cotidianidad no se llevan a cabo en abstracto ni tampoco carecen de sentido: cada acto de comunicación humana tiene la particularidad de remitirse a algunas de las condiciones de su cotidianidad y a un sin número de significados. En el amplio panorama de las relaciones comunicativas que se tejen en el diario vivir, los significados toman una alta importancia en la reflexión en torno a las prácticas y construcciones identitarias de los sujetos con relación a sus comunidades.

Por ello, resulta importante acercarse a los planteamientos de Jérôme Bruner. El autor, en su texto *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, plantea que un significado puede ser entendido como “un fenómeno mediado culturalmente cuya existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos” (Bruner 1991, 82). Esta definición pone de relieve la necesidad de entender los significados como constructos del lenguaje. Se trata de significados que constituyen la realidad, la forma en que los individuos conocen e interactúan con sus entornos. Cada espacio y situación de la vida cotidiana contiene un conglomerado de significados particulares que dejan huella en el individuo y con los cuales éste pone en diálogo sus propios significados.

Al situarse en la escuela –una de las instituciones que dan sustento a la sociedad–, se puede observar cómo los significados se recrean en diversas interacciones: las que se dan entre los estudiantes y sus compañeros, sus maestros, los espacios físicos y demás componentes del contexto educativo. Estas interacciones suponen tanto la construcción del significado como la asimilación del mismo por parte de los sujetos.

Identidad e Ideología

Una vez establecidas las características básicas de los significados, es preciso preguntarse: ¿a qué remiten dichos significados? Ya se ha señalado que éstos contienen, como lo indican Bruner y Moreno, sistemas simbólicos previos que configuran su surgimiento y su interacción en la realidad,

es decir, que son constructos culturales que regulan las interacciones entre los sujetos. Por ello, al hablar de sistemas simbólicos y de contenidos culturales, es preciso remitirse al concepto de ideología, el cual ha atravesado por diversas formulaciones relacionadas con diferentes disciplinas del conocimiento. Para encontrar elementos generales de su definición, es importante acercarse al texto *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria* de Teun Van Dijk; el autor indica que “las ideologías se pueden definir como la base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo” (2006, 21). Esto implica que las ideologías generan unidad en un grupo de individuos.

Van Dijk señala que “las ideologías les permiten a las personas, como miembros de un grupo, organizar la multitud de creencias sociales acerca de lo que sucede, bueno o malo, correcto o incorrecto, según ellos, y actuar en consecuencia” Además, éstas influyen “en lo que se acepta como verdadero o falso, especialmente cuando dichas creencias son consideradas importantes para el grupo” (Van Dijk, 21). En vista de lo anterior, se puede ver que en el desarrollo de las ideologías se crea una serie de significados que le dan su propia definición a las mismas. Es decir, las creencias, las formas de nombrar al otro y la construcción de la identidad, están marcadas por una serie de significados que responden a unas ideologías determinadas. Por ello, no se podría hablar de los significados como un constructo cultural alejado de ideas macro que reflejan su existencia en las prácticas cotidianas. En los espacios cotidianos, por lo tanto, se encuentran las ideologías manifestadas en el accionar de los individuos, el cual se relaciona con una serie de significados concretos.

Al abordar el ámbito educativo, no es posible separarse de las construcciones ideológicas. Por el contrario, y como lo indica Van Dijk, “las escuelas, las universidades y todo el sistema de educación están entre las instituciones ideológicas más complejas, elaboradas y difundidas”, no sólo “porque involucran prácticamente a todos los miembros de la sociedad, intensiva y diariamente”, sino porque se encuentran “principalmente orientadas hacia la reproducción del conocimiento y la adquisición de habilidades” De modo que “estas instituciones, obviamente, también operan como el medio más importante para la reproducción de las ideologías dominantes en la sociedad, si bien en algunos casos también facilitan la propagación de contra-ideologías” (Van Dijk, 236). Las anteriores afirmaciones implican que las posturas del maestro, los estudiantes y los demás actores del ámbito educativo, lo que se dice en el aula y fuera de ella, recrea y construye significados; es decir, se trata de constructos culturales que responden a ideologías sobre las cuales se estructura la sociedad. Con esto no se quiere afirmar que la escuela cumpla la única función de reproductora de las hegemonías

sociales: ésta también funciona como una institución social compleja en la cual los significados interactúan, generando tensiones, recreaciones y transformaciones en las identidades de los individuos que la conforman.

En el espacio escolar se llevan a cabo procesos de afirmación y construcción de la identidad, mediados por los significados que circulan e interactúan en este lugar: los distintos rasgos, conductas, visiones de mundo y demás particularidades de los sujetos, obedecen a construcciones previas de la realidad que se interiorizan y actualizan en espacios como la escuela. Dichas construcciones, como se ha observado, llevan consigo “mensajes, que se vuelven interpretables, en el momento en que su circulación se detiene al ser apropiada por un sujeto, quien se sitúa así como el autor de la orden que el mensaje engloba”, tal como lo afirman Gisela Daza y Mónica Zuleta (1997, 147). Así es claro que el lenguaje permite la constitución de las interacciones entre los sujetos al constituir las identidades de los mismos.

Significados, identidad y escuela

Eliseo Verón señala que una ideología es “un sistema de reglas semánticas para generar mensajes” (Verón 1969, 142). Las ideologías “organizan en forma natural y espontánea la visión de la sociedad que tienen los individuos” (Verón, 138). Estas ideas refuerzan lo expuesto con relación a la naturaleza de la identidad y sus relaciones con el lenguaje. El autor prosigue y afirma la importancia de considerar la *semantización*, es decir, la creación de significados en relación con la identidad; este proceso tiene lugar cuando:

Un hecho ‘x’ ocurrido en la realidad social es incorporado, bajo la forma de significaciones, a los contenidos de un medio de comunicación de masas. Toda semantización resulta de dos oposiciones fundamentales realizadas por el emisor del mensaje: *selección*, dentro de un repertorio de unidades disponibles, y *combinación* de las unidades seleccionadas para formar el mensaje. El mensaje puede ser presentado como el producto de este doble sistema de decisiones por parte del emisor. (Veron, 144)

Si bien el académico argentino expone esta circunstancia en el ámbito de los medios de comunicación de masas, no debe desconocerse que las identidades y la creación de significados –la *semantización*– tiene lugar en todas las instancias de la sociedad. Ello implica que la escuela no es un espacio ajeno a esta circunstancia. Si se tiene en cuenta lo expuesto con relación a la creación de significados y las ideologías, el lenguaje y la comunicación permiten crear y dar sustento a las interacciones sociales, pero a partir de dichos significados y dichas ideologías.

Con esto claro, es importante analizar las relaciones particulares entre significados, identidad y escuela. Al respecto, Guillermo Páramo, en su texto “Identidades y escuela”, manifiesta que este espacio produce “caracteres según máscaras generales, no según la búsqueda de individualidades” (Páramo, 2006, 25). Al tratarse de una instancia social en la cual el lenguaje y los significados tienen una considerable posición, las identidades, las ideologías y los significados creados no atienden a las particularidades, sino a las generalidades sociales: a los grandes relatos que interactúan por medio de significados mientras reproducen las ideologías y las identidades; este proceso se encuentra amparado en las características propias del lenguaje. De modo que “toda la escuela consiste en un proceso que de alguna manera ayuda a unificar, a que la gente se parezca o a que desaparezca detrás de lo que parece ser” (Páramo, 26).

Los procesos del lenguaje constituyen los significados, las ideologías y las identidades. En este sentido, una institución social que existe gracias a las interacciones comunicativas del lenguaje, como lo es la escuela, no puede ser ajena a los procesos en los cuales sus dinámicas cotidianas se encuentran cruzadas por conceptos y formas de actuar que regulan la forma como se interrelacionan sus sujetos. Dicho de otra manera, las relaciones que tienen lugar entre los individuos que actúan en la escuela se dan a través de representaciones del mundo –significados– que dependen de las ideologías –creadas socialmente– que se dan cita en sus espacios. Sin duda, estas relaciones se dan en hechos concretos que, no siempre, se dan de manera pacífica o lineal. Una de las dimensiones que hace complejas las interacciones está relacionada con las manifestaciones de violencia, las cuales deben ser vistas con atención para establecer las relaciones entre significados, identidad y violencia en el ámbito escolar.

Conflicto y violencia en las interacciones al interior de la escuela

A diario, las interacciones entre los individuos –en el marco de las más diversas circunstancias sociales– ponen en diálogo sus conocimientos y las formas como han estructurado sus identidades. En estos encuentros, muchas veces las posiciones de las personas conducen a que no se encuentren acuerdos sobre determinados hechos –por ejemplo, quién entrará primero al salón de clases cuando dos estudiantes se encuentran en el instante preciso de ingresar–. En todas las circunstancias cotidianas existe cierta susceptibilidad a que se produzcan conflictos y situaciones de violencia.

Es fundamental establecer las relaciones que pueden tejerse entre estos conceptos con el fin de identificar cómo se manifiestan en la escuela. Lo anterior implica un proceso de definición y de evaluación de las condiciones en las cuales se pueden presentar, como elementos fundamentales

para comprender las dimensiones que adquieren las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar, en relación con la construcción y la puesta en juego de significados e identidades.

Del conflicto a la violencia

La palabra conflicto se ha constituido como un referente obligatorio para acercarse al estudio de las relaciones humanas. Distintos autores retoman este concepto, estableciendo su definición, diversos modos de clasificación y las relaciones entre éste y diferentes contextos sociales. Uno de los escenarios en torno al cual se han establecido diversas reflexiones y estudios del conflicto es el campo educativo: en la escuela este concepto se matiza y se recrea, generando nuevos significados con cada relación que tiene lugar. La constante interacción entre los diferentes actores internos – estudiantes, maestros y funcionarios– y externos –la sociedad en general– hace que en el escenario escolar se presente una serie de conflictos que tienen lugar en circunstancias diferentes y que asumen significados distintos para quienes intervienen en ellos.

Xesús Jares, desde el escenario escolar, establece que el concepto de conflicto generalmente es abordado en el marco de una perspectiva tradicional, lo cual lo confina como un elemento negativo y patológico que debe ser superado. No obstante, el autor propone una visión en donde éste es asumido como inherente a las relaciones humanas, como una posibilidad de potenciar la creatividad y la transformación en distintas instancias sociales. Así, el conflicto es entendido por Jares como “un tipo de situación en el que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” por ello supone “un fenómeno de incompatibilidad, de choque de intereses entre personas o grupos, y hace referencia tanto a las cuestiones estructurales como a las personales” (1999, 111). De esta manera, el conflicto se constituye como un elemento en constante transformación que transita por diversas situaciones de interacción que no suponen un punto de llegada o un punto de partida concreto o cuantificable.

Los diversos conflictos que se presentan en los contextos de aprendizaje, de espacios de recreo, de actividades administrativas que tienen lugar en la escuela, a veces no son asumidos desde una perspectiva asertiva y sustentada en el diálogo, la comunicación o la mediación; entonces, diversas acciones de agresión son propiciadas en los niveles físicos y psicológicos, las cuales tienen como finalidad la subordinación del relato del otro: las situaciones de conflicto pueden propiciar el desarrollo de diversas manifestaciones de violencia. Justamente cuando los conflictos no logran una salida satisfactoria ingresan a un nuevo nivel, el cual se encuentra mediado por enfrentamientos entre fuerzas y la búsqueda de la subordinación del otro. De esta manera, expresiones como los

enfrentamientos entre los miembros de la comunidad educativa, las diferencias generadas por las características de los roles asumidos en el espacio escolar, las confrontaciones por el género, la raza, la situación socio económica y diferencias generacionales en ciertas circunstancias, se vuelven reiteradas y estructuradas hasta el punto de dar cuenta de fenómenos bastante diferenciados.

En este sentido, es importante abordar el estudio *Conflicto y violencia cultural en Colombia* de Noemí Ordás. La autora analiza las manifestaciones de la violencia en el marco de las relaciones escuela-sociedad, determinadas –específicamente para el caso colombiano– por el desarrollo del conflicto armado, e identifica los siguientes tipos de violencia:

- Violencia directa: hace referencia a los hechos que involucran el homicidio, el secuestro, “las ejecuciones extrajudiciales y la desaparición forzada, la violencia sexual [...] y el desplazamiento forzado”, entre otras expresiones que representan “abusos [...] contra los derechos humanos” (Ordás, 31).
- Violencia estructural: relacionada con “una geografía de la pobreza y la exclusión social”, en este sentido se trata de “la naturalización de la exclusión y de la segregación” (Ordás, 35).
- Violencia cultural: ésta, tal como lo afirma Ángel Nogueira Dobarro, compromete “la tendencia a dar solución a los conflictos por la vía violenta al punto de plantearse, en sus múltiples formas, la eliminación del otro diferente” (citado en Ordás, 40)¹. Por su parte, Ordás señala que:

Prevalen unas dinámicas de conflicto que están permeadas por una cultura de la negación del otro, por la intolerancia, la xenofobia, el etnocentrismo⁷⁴, el individualismo y el afán de lucro, por la competencia frente al otro, caiga quien caiga, úsese las artimañas y máscaras necesarias para tal fin. (Ordás, 40)²

Ordás es enfática al demostrar cómo estas circunstancias se encuentran relacionadas, en el contexto colombiano, con el desarrollo del conflicto armado. Por ello, afirma que sus habitantes “parecen ahogarse cada vez más en el miedo ambiente”, que “pareciera que las tragedias les ocurren a los demás, a los pobres y lejanos”, y que “se encuentra una fractura en los dispositivos de comunicación y encuentro intergeneracional, unido a una falta de memoria histórica”, por lo cual “no se reconocen relatos ni sentidos de vida comunes entre jóvenes y

¹ La obra citada por Ordás es el texto *Colombia. Reflexiones desde la otra orilla*, publicado en Bogotá el año 2003 por Siglo del Hombre Editores.

² Con el número 74, Ordás introduce la reflexión hecha por Francisco Gutiérrez Sanín, en su texto “Aprendizaje, cultura, cultura de la cultura, “c” elevado al cubo y así sucesivamente”, publicado en el número 15 de la revista *Nómadas*: “Nos encontramos con tres posibles variantes de etnocentrismo: el otro tiene una moral (o un conjunto de costumbres) inferiores [sic] porque vive lejos, porque es pobre o porque pertenece a otra generación” (citado en Ordás, 40).

adultos o comunitarios, lo que genera la construcción de estigmas y la reproducción de prácticas violentas” (Ordás, 42).

Con base en estas tres distinciones, Ordás afirma que:

La violencia directa es la más visible en Colombia, pero dichas acciones tienen sus raíces en una estructura que en sí misma es violenta (desigual, excluyente y poco democrática) así como en una cultura de la violencia (negadora del otro, patriarcal y competitiva, entre otros). La violencia cultural y estructural, causan violencia directa y, de esta forma, los tres tipos de violencia están interrelacionados entre sí y se alimentan mutuamente en interconexión dinámica. (Ordás, 44-45)

Dado lo anterior, se trata de un ciclo de violencia en el cual las acciones directas están estrechamente relacionadas con los valores culturales y las condiciones estructurales de la sociedad. Lo anterior supone que las manifestaciones de violencia en Colombia pueden ubicarse en diferentes contextos. Prácticamente, podría afirmarse que éstas se dan en las diversas instancias de la sociedad. De manera que resulta necesario aproximarse a las maneras como la violencia se manifiesta en el ámbito escolar.

Violencia: ¿escuela vs. sociedad?

la escuela trató de inmunizarse frente a la violencia que azota el país, pero lo que se observa es que esta última ha terminado por atropellar a la escuela

Noemí Ordás

En el ámbito escolar se puede encontrar cómo diversos actos de violencia directa, estructural y cultural son naturalizados y entran a hacer parte de las relaciones que tienen lugar en la cotidianidad escolar. Así, se ve cómo ciertas narrativas de discriminación –referidas al rol de la mujer en la sociedad, de las personas con necesidades educativas especiales y demás individuos que pueden agruparse en la categoría de ‘diversidad’, así como aquellos sujetos que pertenecen a estratos socioeconómicos diferentes–, de actos directos y relacionados con las nociones culturales se presentan en la escuela conduciendo desde la manifestación de conflictos hasta la expresión de hechos de violencia.

En los últimos años se ha generado una fuerte discusión sobre las situaciones de agresividad en los espacios escolares. De manera que muchos de los abordajes e investigaciones realizados

actualmente apuntan a hablar de estos hechos como fenómenos particulares y exclusivos de la cotidianidad escolar. Para ello se ha implementado un sin número de estrategias que buscan reducir los niveles de violencia en las aulas. Pese a esta situación algunos autores –maestros, psicólogos, sociólogos, antropólogos, etc.– han problematizado cierta exclusión en la reflexión de las manifestaciones de violencia en la escuela con respecto al panorama social en el cual se encuentra inmersa.

¿Qué tan alejados se pueden encontrar los hechos violentos que tienen lugar en las escuelas de las dinámicas culturales y sociales de determinados territorios? ¿Cuál es el rol de la escuela en un panorama generalizado de violencia y agresión? Son preguntas que problematizan la relación entre la violencia dentro de la escuela y fuera de ella. Al respecto, Fernando Osorio en su texto *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad* realiza una distinción entre violencia en las escuelas y violencia escolar. Al hablar del primer término se refiere a la “violencia social” que irrumpe en el espacio escolar y sobre el segundo concepto afirma que son los “procesos antidemocráticos provocados por el sistema educativo” (Osorio 2006, 30). Es claro, desde esta postura, que los hechos de agresión y violencia que median la interacción en la escuela no son ajenos a las construcciones culturales y prácticas sociales que desbordan los límites escolares. En este sentido, conceptos como *matoneo*, *bullying* o *violencia escolar* encapsulan una problemática que, si bien tiene lugar en la escuela, es el espejo de prácticas sociales que históricamente han sido naturalizadas en la cultura de determinados territorios.

Al referirse a los conceptos dados por diversos autores en sus estudios sobre las circunstancias de agresión en el ambiente escolar, Osorio señala que los procedimientos con los cuales se procede a atender la cuestión tienden a desviar la problemática al hacerla más grave y negativa. Por lo cual, afirma que “detrás de las nociones que se construyen socialmente como ‘la realidad’ o como ‘la explicación de la realidad’, hay una ideología que en este caso, además de errar diagnóstico, criminaliza a los jóvenes” (Osorio, 30). Así, asumir perspectivas inscritas en términos como *matoneo escolar* o el afamado término de *bullying*, se promueve una perspectiva en la cual las problemáticas de la violencia escolar son vistas como una serie de circunstancias herméticas, que sólo tienen lugar en dicho ámbito y que deben ser tratadas al interior del mismo sin conexión con las dinámicas sociales.

Por lo expuesto anteriormente, en este documento no se hablará de violencia escolar o de términos similares para referirse a las manifestaciones de violencia que permean el espacio escolar, puesto que dichas prácticas no son un fenómeno exclusivo de las escuelas y se encuentran

ampliamente relacionadas con tejidos culturales que identifican una nación o región particular. De manera que:

El origen de la violencia y la agresividad que se desarrolla y persiste en un sujeto tienen que ver con situaciones, con dinámicas, con dialécticas alteradas o fallidas que se han dado en los tiempos de su constitución subjetiva. Del mismo modo que la violencia social de una comunidad, se produce de acuerdo con la alteración del orden legal y las normativas que se hayan dado en el origen de la organización institucional de esa población. (Osorio, 33)

Por esta razón, las causas que generan discriminación, exclusión, muerte, acoso y demás situaciones dadas en la escuela deben ser rastreadas también en instituciones como la familia y en el devenir de las sociedades de las cuales hacen parte. Lo anterior, porque el origen al cual Osorio hace referencia no tiene que ver someramente con las leyes que permiten reglamentar la educación o los manuales de convivencia establecidos en cada institución, sino que a su origen más esencial: las dinámicas sociales –estructurales y culturales– que permean su surgimiento y las relaciones que tienen lugar a su interior.

En este caso hablar de violencia en las escuelas en el contexto colombiano es un tema que no debería soslayarse, puesto que la agresión y la violencia han marcado la historia del país desde su constitución hasta la actualidad. Dicha situación comparte algunas similitudes con las naciones latinoamericanas, aunque también cuenta con particularidades enmarcadas en un conflicto interno que alcanza cinco décadas dejando millares de víctimas e implantando prácticas culturales de odio y exclusión que hoy en día soportan la cotidianidad de muchas escuelas del territorio colombiano.

Además, las manifestaciones de la violencia en la escuela no pueden restringirse únicamente a dos tipos de circunstancias: el abordaje de los hechos que tienen lugar en su cotidianidad como manifestaciones herméticas del lugar que deben ser resueltas desde la escuela y prácticamente en un absoluto silencio social; o, la consideración de que la violencia en la escuela sólo puede ser asociada con las circunstancias de conflictos armados que la rodean. Es pertinente, por lo tanto, hacer una evaluación de la violencia en la escuela como un conglomerado de circunstancias que no sólo afectan sus dinámicas internas, sino que también a la sociedad. Dado lo anterior, es preciso aproximarse a las diversas manifestaciones de violencia que pueden tener lugar en la escuela.

Afectaciones concretas de la violencia

Para ejemplificar algunas de las manifestaciones de la violencia en la escuela, es preciso indagar sobre algunos relatos que hoy en día intervienen en la generación de violencia en las

escuelas colombianas. Ordás manifiesta que el caso de Colombia es particular, ya que ante las posibles circunstancias de violencia presentes en la escuela, se imponen las circunstancias de la violencia social y general del país; por ello, la autora afirma que “la escuela trató de inmunizarse frente a la violencia que azota el país, pero lo que se observa es que esta última ha terminado por atropellar a la escuela” (Ordás, 53)³. Esta circunstancia marca la cotidianidad de la escuela en el contexto colombiano, pero no es la única marca de la violencia que impregna las relaciones que tienen lugar en la misma. La autora cuestiona el hecho de que:

En la escuela se enseña una historia de la humanidad que ha evolucionado y resuelto sus conflictos a través de las guerras y el uso de la violencia; donde la victoria ha surgido por la imposición, la mayoría de las veces militar, de los más fuertes sobre los más débiles. (Ordás, 53)⁴

De igual modo, Ordás señala que:

En la escuela colombiana predomina la aplicación de normas que, en los momentos críticos del conflicto, eliminan la responsabilidad por el otro, lo que no permite establecer en las instituciones educativas climas de confianza, sinceridad y honestidad, generando, además, “entornos de turbulencia y distorsiones cognitivas que no garantizan un buen clima de diálogo”¹²³ a la vez que perpetúan valores como la indiferencia ante el dolor del otro y la primacía de los intereses individuales sobre los colectivos. (Ordás, 54)⁵

Los planteamientos presentados por Noemí Ordás permiten definir algunos de los elementos sociales que condicionan la presencia de la violencia en la escuela. Se trata de los relacionados con la situación del conflicto armado, la elaboración de aprendizajes en torno a las acciones bélicas y la

³ Ordás presenta el testimonio de Alfredo Ghiso, quien, en su artículo “Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar” –publicado en el texto *Convivencia escolar. Enfoques y experiencias*, Medellín, Centro de Estudios Superiores Sociales y Políticos-CESEP, Instituto Juventud XXI de la Corporación de Promoción Popular, Instituto de Capacitación Popular IPC, Corporación Paisa Joven-GTZ–, señala, con respecto a la ciudad de Medellín, que “nosotros los educadores barríamos las escuelas y dejábamos la basura afuera, del otro lado de las puertas; hoy abrimos las puertas y el viento social, la poderosa realidad nos devuelve lo que creíamos haber desterrado de nuestros espacios. Queríamos una escuela limpia de realidad y ahora tenemos que la realidad desechada invade y abate la escuela. Lo peor es que ya no sabemos qué hacer, porque nuestras viejas tácticas evasivas ya no dan resultado” (citado en Ordás, 53).

⁴ Al respecto, Felipe E. McGregor, en el texto *Enseñanza de la historia y cultura de paz* –publicado en Lima por APEP & Unesco en 1999–, señala que “los manuales de historia y geografía contribuyen a fortalecer y promover imágenes hostiles, estereotipos discriminatorios, conflictos políticos y militares, exaltando el carácter épico de las guerras y de sus héroes, contribuyendo a que la enseñanza de la historia genere una cultura de intolerancia que poco ha favorecido la resolución pacífica de los desacuerdos, en lugar de avanzar en la necesidad de erradicar la violencia y erigir los baluartes de la paz en la mente de los hombres”

⁵ Con el número 123, Ordás cita el texto “Pensamientos, emociones y conflictos, Cómo se vive el conflicto desde la mente, las emociones, las razones y el contexto”, de Francisco Javier Ocampo, publicado en *Tratamiento de conflictos*, por la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Sociología, Universidad de Antioquia, en el año 2005 en la ciudad de Medellín. La cita de Ordás corresponde a la página 206.

creación de un modelo social en el cual las normas son eliminadas cuando el bienestar del otro se superpone al propio. Sin embargo, es importante considerar que el enfoque de la autora está estrechamente relacionado con la visión de la violencia en la escuela en el marco del conflicto armado. Esto no quiere decir, en efecto, que se trate de las únicas manifestaciones de violencia que tienen lugar en la escuela. Dado lo anterior, es importante acercarse a diversas situaciones de violencia que se dan particularmente en este ámbito.

Si se tiene en cuenta que existen ciertas circunstancias que marcan las condiciones estructurales y culturales que condicionan la aparición de las manifestaciones de violencia en la escuela, resulta necesario afirmar que no son las más atendidas, aunque tampoco las únicas. Al respecto, Marina Camargo señala que:

En la escuela no se mata de manera generalizada, aunque también ello haya pasado o eventualmente suceda, pero en términos de desarrollo personal y social, de generación de oportunidades, de reconocimiento del otro también se aniquila, se afectan de manera negativa los proyectos de vida, las relaciones interpersonales, las visiones de sociedad y sus posibilidades de construcción y, por ende, las maneras de vivir en los ámbitos público y privado. (Camargo, 6)

De esta manera –y a pesar de que la autora propone una clasificación de la violencia distinta a la contemplada en el documento, a saber, la de Ordás–, puede verse que en la escuela se presenta:

- Violencia estructural: en lo referente a “la forma de ofrecerse la educación a la población colombiana en términos de cobertura, retención y pertinencia, aspectos directamente relacionados con la calidad educativa”, ya que “el incumplimiento de estas funciones siembra semillas de marginamiento, exclusión y desigualdad, y por esta vía no contribuye con alternativas educativas al problema de la pobreza, posibilitando el crecimiento de la violencia social” (Camargo, 7).
- Violencia directa: expresada en situaciones en las que “el señalamiento de rasgos, vacíos, deficiencias y defectos que, lejos de presentarse como humanos y susceptibles de mejoramiento, formación y educación parecen ‘taras’ que el estudiante tiene que sobrellevar durante toda su vida escolar”. También, en aquellas en las cuales “los jóvenes se resisten y rebelan contra la autoridad del maestro y también lo ofenden, agreden y atacan” (Camargo, 10).

Adicionalmente, la autora señala aquellas situaciones que transgreden “el marco reglamentario y de reglas de juego en cuyo marco se desarrolla la vida de la escuela” Camargo, 12). Allí cabrían los

robos, las peleas, los irrespetos, entre otras situaciones que salen de los esquemas planteados por los manuales.

Con base en lo expuesto, pueden identificarse tres tipos de manifestaciones de violencia en la escuela colombiana: las relacionadas con la estructura social y de las instituciones, las derivadas de la situación sociopolítica del país –específicamente en lo relacionado con el conflicto armado–, y aquéllas que responden a las construcciones culturales que marcan las interacciones entre los individuos –manifestadas en hechos de discriminación y de violencia directa–. Efectivamente, el objetivo de este documento es el de concentrarse en estas últimas manifestaciones, que, como se ha visto en el texto, son de carácter transversal a otras situaciones de violencia dentro y fuera de la escuela. Lo anterior, debido a que abarcar las relaciones entre las dos primeras manifestaciones implica un estudio a profundidad sobre las condiciones sociales y políticas del país que sobrepasan los límites propuestos para la presente investigación.

Una vez establecida esta salvedad, es preciso considerar de qué manera se presenta este tipo de manifestaciones de violencia en la escuela colombiana. Para ello es preciso recurrir a diversos estudios que han abordado la cuestión, tomándolos como diagnósticos y puntos de partida que permiten analizar de manera concreta cómo la construcción de ciertos significados sociales propicia el surgimiento de manifestaciones de violencia en la escuela.

Capítulo II

Violencia y significados en la escuela: análisis de estudios sobre la problemática

¡Al fin!... se acabó la jornada. En pocos minutos el colegio quedará vacío, no más gritos, no más insultos, no más empujones, no más problemas por resolver, al menos hasta mañana... Las agresiones del espacio escolar se trasladan al escenario de la calle.
(Garnica Moreno et. al 2006, 16)

Tal como se ha señalado a lo largo de este documento, existen algunas manifestaciones de violencia al interior de la escuela relacionadas con los significados que, a nivel social, se manejan en la construcción de identidades y las interacciones entre los individuos. Desde el principio de la investigación se precisó la necesidad de identificar la razón por la cual algunas estructuras sociales intervienen para que los individuos se relacionen de formas específicas. Con los elementos expuestos hasta el momento, resulta posible identificar algunas situaciones específicas sobre las cuales puede considerarse la relación entre significados y manifestaciones de violencia, las cuales deben ser consideradas para poder visualizar la forma como estas circunstancias podrían ser transformadas.

Así, tal como se ha expuesto desde el inicio, resulta necesario abordar las investigaciones relacionadas con la violencia escolar en Colombia, adelantadas entre los años 2006 y 2010. Las investigaciones abordadas aportan un panorama general de la cuestión en distintas ciudades del país, al fungir como diagnósticos sobre la cuestión tratada. Los elementos expuestos por estas investigaciones también permitirán definir elementos de análisis para considerar la manera como los significados sociales sustentan diversas manifestaciones de violencia en la escuela. A continuación se presenta en primer lugar la descripción de los estudios retomados para esta investigación y en segundo lugar el análisis de dichos estudios a través de tres categorías que permitirán establecer la relación entre las manifestaciones de violencia y los distintos significados sociales que las dotan de sentido:

Descripción de los estudios: Manifestaciones de violencia en la escuela colombiana (2006-2010)

Las interacciones sociales entre los individuos conducen a situaciones de conflicto que, en determinadas circunstancias, desembocan en el desarrollo de manifestaciones de violencia. Muchas de ellas están relacionadas con la formación de las identidades y la puesta en juego de las ideologías

sociales en el encuentro con los otros. Al interior de la escuela se puede identificar la confluencia de diversas elaboraciones identitarias que entran en contacto, a veces comunicándose y en ocasiones generando expresiones de conflicto. El hecho de que los y las estudiantes provengan de familias diferentes, de diferentes condiciones socioeconómicas y regiones geográficas, con distintas creencias e ideologías, hace que los espacios educativos se conviertan en lugares de encuentro marcadas por la diversidad y la diferencia.

La problemática de la violencia en la escuela ha reunido los esfuerzos de diversos docentes e investigadores de la educación que han contribuido a describir los diversos matices que la cuestión asume en contextos específicos del país. A continuación se presentan las investigaciones que exponen un panorama general de la problemática en cuestión entre los años 2006 y 2010, con el fin de identificar los elementos centrales de estos estudios, los cuales serán retomados para establecer las relaciones entre significados sociales y manifestaciones de violencia en la escuela colombiana.

El documento *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C 2006* da cuenta de una importante investigación realizada con el fin de establecer un diagnóstico sobre la situación de convivencia en los colegios de la ciudad de Bogotá. A dicha investigación se vincularon la secretaría de Gobierno Distrital, el DANE y los investigadores Enrique Chaux y Ana María Velásquez.

La investigación se adelantó en torno a un instrumento de indagación que consistió en una encuesta aplicada a 826.455 estudiantes de colegios oficiales y no oficiales con el fin de medir situaciones de violencia y agresión en dichas instituciones. El estudio tuvo una duración de aproximadamente cuatro semanas y media. Para el análisis se tuvieron en cuenta algunas situaciones asociadas a incidentes violentos, violentos menores y violentos serios. Los datos arrojados marcaron la prevalencia de violencia emocional –el 38% de la población manifestó haber sido víctima en la semana anterior al desarrollo de la encuesta– y de la exclusión o rechazo por el grupo de compañeros –situación denominada por la investigación como *bullying*– (Alcaldía mayor de Bogotá 2006, 26).

Sobre la cuestión de la prevalencia y los tipos de maltrato, la investigación tuvo en cuenta algunas variables desagregadas como: sexo, grado, edad, localidad y naturaleza del establecimiento. En el caso del maltrato emocional dicha indagación encontró que el 38% de los estudiantes han sido agredidos dentro de las instalaciones del colegio, el 42% de estos estudiantes pertenecen al género masculino y 35% al género femenino. De igual manera, de los estudiantes que manifestaron ser excluidos, el 26% son hombres y el 19% mujeres. El documento resalta los insultos y el acoso

emocional en las instituciones del Distrito como las manifestaciones de violencia de mayor prevalencia (Alcaldía mayor de Bogotá, 26).

Con respecto al maltrato físico en los espacios escolares, la investigación permite ver que éste se caracteriza por ser intencional y su finalidad es la de hacer daño a la víctima. El 33% de los estudiantes encuestados manifestaron ser víctimas de este tipo de agresiones físicas. El 43% de estos estudiantes fueron hombre y el 23% mujeres (Alcaldía mayor de Bogotá, 28).

Al abordar el acoso escolar, la investigación da cuenta de una “tendencia generalizada a tolerar y calificar como ‘normal y natural’ la violencia, tanto ocasional como el acoso entre pares que se registra en los centros escolares” (Alcaldía mayor de Bogotá, 30). En este sentido, se encontró que el 15% de los encuestados manifestaron estar sometidos a ofensas y golpes permanentes; el 17% de éstos pertenecen al género masculino y el 12% al género femenino. También es notable la permanencia dentro del espacio escolar del “acoso sexual verbal cuya prevalencia es similar en la población estudiantil de ambos sexos” (Alcaldía mayor de Bogotá, 49), cuestión que va en detrimento del bienestar y la dignidad de los distintos actores del espacio educativo.

Tras la exposición de los resultados, el informe de la investigación presenta algunas recomendaciones relacionadas con la necesidad de atender la violencia en las escuelas no sólo desde una tendencia tradicional, ligada a priorizar los casos de los estudiantes que se encuentran en conflicto con la ley, sino a ser conscientes de distintos fenómenos que tienen lugar en las instituciones educativas, como el acoso escolar o *bullying*. Esto se debe al constante incremento de casos de maltrato en las escuelas y demás fenómenos que no eran visibles antes de dicha investigación. Pese a esta cuestión también se expresa la preocupación por la prevalencia de hurtos al interior de las escuelas.

El documento también habla de la necesidad de implementar nuevos modelos de intervención desde “enfoques multidimensionales” que pretenden involucrar a las diferentes instancias de la sociedad en los fenómenos de violencia. Lo anterior, debido a que la investigación observó la prevalencia de constructos culturales que, de manera implícita, regulan las interacciones en la escuela y dan cuenta de ciertas manifestaciones de violencia. Un elemento relevante que confirma lo anterior son los porcentajes diferenciados por género de los y las estudiantes que se encuentran involucrados en las situaciones de violencia. En éstos se puede observar la prevalencia de los hombres en situaciones de agresión física, emocional y de acoso escolar, es decir, que resulta

posible, a nivel cultural, que se hayan naturalizado prácticas violentas como único mecanismo para tramitar conflictos desde el género masculino.

Por otra parte, en la investigación “Los procesos pedagógicos y su relación con la convivencia escolar”, publicada en el año 2008, se puede encontrar un diagnóstico de la convivencia escolar en la ciudad de Medellín. Dicho proceso investigativo contó con la participación de 615 estudiantes de los diferentes colegios de la ciudad, así como 134 padres de familia y 188 profesores. Los instrumentos empleados para recolectar la información fueron encuestas, entrevistas, talleres y trabajos con grupos focales. El proceso metodológico fue dividido en dos etapas: la primera tuvo un carácter exploratorio y la segunda permitió profundizar y focalizar la indagación. La investigación permitió establecer categorías como: “convivencia, normatividad y conflicto; la comunicación en la convivencia; los procesos pedagógicos y su relación con la convivencia, y la gestión institucional de la convivencia” (Duarte y Jurado 2008, 65).

Al asumir que “la escuela ocupa un lugar central en los problemas de la convivencia urbana” (Duarte y Jurado, 66), este proceso de investigación se extendió por las seis zonas que conforman la ciudad de Medellín. Así, las situaciones de conflicto y violencia escolar se observaron desde una óptica pedagógica que buscaba conocer la percepción de los autores educativos sobre la situación de convivencia en las instituciones educativas.

Dentro de los hallazgos de dicha investigación se puede encontrar, en primer lugar, una percepción positiva sobre la forma como los procesos de enseñanza y aprendizaje benefician la convivencia en las instituciones educativas; esto se observa en que todas las zonas de la ciudad superan el 67% en coincidir que dichos procesos favorecen la convivencia escolar (Duarte y Jurado, 67). En este marco se destaca la percepción del 83% de los estudiantes participantes de la investigación, que afirman que “las actitudes y formas de relacionarse los maestros con los estudiantes favorecen la convivencia”, y en general se puede afirmar que la percepción de los participantes de la investigación hacia los procesos pedagógicos es positiva. Sin embargo el corte cualitativo de la investigación en cuestión permitió analizar diferentes relatos de estudiantes que evidencian el manejo de actitudes coercitivas por parte de los maestros que restringen el ejercicio de la autonomía. Lo anterior genera actitudes pasivas e indiferentes por parte de los estudiantes, al manejarse un esquema unidireccional en las interacciones interpersonales. Dicha circunstancia ha generado situaciones de exclusión y automarginación.

De esta manera, los autores afirman que el rol del maestro es identificado como coercitivo, al ser un agente que establece relaciones unidireccionales, lo cual devela no sólo una circunstancia

concreta en el aula, sino que también una forma de práctica cultural, construida tradicionalmente, que condiciona las interacciones en el ámbito escolar, y social en general. Se habla del maestro como una figura de poder que subordina las voces de los otros, lo cual devela formas estereotipadas de interacción en el aula escolar, las cuales traen consigo la posibilidad de generar manifestaciones de violencia relacionadas con la omisión y el sometimiento del otro.

Dado lo anterior, la investigación permitió observar que, en las instituciones en las cuales se maneja un esquema de participación y democracia, se da un mejoramiento en la convivencia escolar; tal ambiente se modifica de manera negativa cuando se manifiesta una autoridad coercitiva. No obstante, se identificó que los y las estudiantes establecían la necesidad de mantener este esquema de autoridad como una forma posible de instaurar un ámbito de convivencia escolar equilibrado. Tal como lo indica uno de los estudiantes entrevistados en el marco de la investigación de Duarte y Jurado “y para mejorar [...] más autoridad del profesor, porque el profesor es el que pone la autoridad y en el profesor va también la convivencia del grupo” (Duarte y Jurado, 73).

De modo que la propuesta desarrollada en la ciudad de Medellín por Jakeline Duarte y Juan Carlos Jurado—en la que se propone la implementación de metodologías que permitan la participación, la expresión de intereses de los alumnos que propiciarán la transformación de la convivencia—, se encuentra que la disciplina es necesaria para propiciar ambientes pedagógicos favorables para la convivencia, suponiendo que en un ambiente organizado los procesos de aprendizaje se llevan a cabo de manera idónea. Dicha propuesta demanda, por parte del profesor, la habilidad para negociar, escuchar, instar a la participación y mantener un orden dentro del salón, a la par que se declara que la ausencia del conflicto no es necesariamente la convivencia. En este abordaje se puede ver que no se trata el conflicto de manera negativa, sino como una situación necesaria e inherente en las relaciones humanas. Pese a esto no se encuentra una clara reflexión sobre el papel de las dinámicas sociales en el comportamiento de los actores del escenario escolar.

La investigación permitió establecer una realidad sobre la cuestión en la ciudad de Medellín. De manera que los investigadores argumentan que “la situación de la convivencia escolar en la ciudad de Medellín no corresponde con una supuesta situación catastrófica y de barbarie, pero tampoco se presenta como una situación de plenitud y armonía” (Duarte y Jurado, 79). Así, al analizar la convivencia escolar, el estudio permitió establecer que, espacios en los cuales se generan estructuras de interacción unidireccionales y antidemocráticas, favorecen el surgimiento de ciertas manifestaciones de violencia y agresión de los distintos actores del ámbito educativo. Para el presente proyecto, son fundamentales los hallazgos del estudio “Los procesos pedagógicos y su

relación con la convivencia escolar”, en tanto que develan importantes elementos sobre la forma como se constituyen las relaciones entre maestros y estudiantes, específicamente, en cuanto a los significados que tienen estos últimos sobre la autoridad y su papel en la convivencia. Esto implica que un alto porcentaje de los estudiantes que hicieron parte de la investigación, están de acuerdo con esquemas donde la autoridad de los docentes regula la convivencia en el espacio escolar.

En la ciudad de Barranquilla, Olga Hoyos, José Aparicio, Lidia Romero, Sandra Valega y Katya Olmos adelantaron el estudio “Creencias de padres y madres acerca del maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social” (2008). La investigación permitió establecer un panorama de la situación de violencia en las escuelas desde la perspectiva de otros actores educativos que pocas veces son tenidos en cuenta, como lo son los padres y madres de familia. Las indagaciones se adelantaron en ocho instituciones educativas de la capital del Atlántico, y contó con la participación de 217 padres y madres de familia, de tres niveles socioeconómicos: medio, bajo y alto. Para hablar de “maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social”. (Hoyos, Aparicio, Romero, Valega y Olmos 2008, 45).

La metodología empleada para el estudio fue la aplicación de encuestas, básicamente el cuestionario desarrollado por García y Del Barrio en el 2005 para la investigación “Concepciones de la familia acerca del maltrato entre iguales en la escuela”. El estudio partió de una convocatoria general a la cual respondieron algunos de los padres y madres, quienes resolvieron el cuestionario. Los resultados fueron procesados por un software estadístico que permitió arrojar datos cuantitativos, valorados posteriormente de manera cualitativa por los investigadores. El análisis de los resultados se abordó a través de cinco factores “relevancia social; causas familiares y personales; causas sociales; implicaciones en la intervención, y situación del centro escolar” (Hoyos, Aparicio, Romero, Valega y Olmos, 45).

Con respecto a la primera categoría de análisis se encontró un porcentaje alto de la relevancia que el fenómeno tiene para los padres y madres de familia, presentándose un mayor porcentaje en los pertenecientes a un nivel socioeconómico alto. Sobre el factor “causas familiares y personales” del *bullying*, el 81,3% los participantes de la investigación afirmaron que dicho fenómeno se presenta “debido al carácter conflictivo de los alumnos”, el 70,6% afirmó que las relaciones familiares “favorecen la aparición de este tipo de conflicto”, el 54,8% indicó que “la permisividad en las familias favorece que los chicos sean agresores”, y el 70,1% “cree que la sobreprotección favorece la victimización” (Hoyos, Aparicio, Romero, Valega y Olmos,47).

En relación con las “causas sociales”, se encontró que un poco más de la mitad de los padres y madres encuestados piensan que los medios de comunicación y el “clima de la relación que se vive en la sociedad” son causantes de este tipo de fenómenos. También se encontró que los padres del nivel socioeconómico alto no consideran las relaciones de convivencia en la escuela como una causa del acoso escolar y las agresiones entre pares.

Al analizar las “implicaciones en la intervención”, los investigadores establecieron que más del 80% de los padres y madres consideran que intervendrían en un conflicto de acoso en el que estuvieran involucrados sus hijos, y que los profesores deben intervenir en estas situaciones. En este sentido, los autores hacen hincapié en que los padres y madres de estratos socioeconómicos altos “consideran con mayor frecuencia que la intervención de los docentes es la solución del problema” (Hoyos, Aparicio, Romero, Valega y Olmos, 50).

Por último, con respecto al último factor, la “situación del centro escolar”, los padres y madres encuestados establecieron en un pequeño porcentaje –6,7%–, que “los profesores saben cómo resolver las situaciones de *bullying*”, y en una alta proporción –74,1%– consideran que si las situaciones de agresión ocurrieran “en el colegio, los estudiantes lo contarían al profesorado”. Asimismo, un gran porcentaje de los padres y madres ven el fenómeno como “algo que siempre ha existido” y que, efectivamente, se presenta en el colegio donde estudian sus hijos (Hoyos, Aparicio, Romero, Valega y Olmos, 51).

Los elementos identificados les permitieron a los autores dar cuenta de la existencia de “un relativo consenso sobre la importancia que tiene, frente a la prevención de la violencia en cualquiera de sus manifestaciones, la indagación de los distintos ámbitos implicados en la dinámica de está [sic]”. Lo anterior, como una forma de establecer las condiciones en las cuales se presenta el fenómeno para poder atenderlo. La investigación resalta el factor de las creencias familiares en tanto que éstas fungen como un espacio de enseñanza en el cual “los niños aprenden prácticas, normas, valores, comportamientos y actitudes, llegando a construir marcos de conocimiento y a adoptar representaciones comunes a partir de su participación en contextos familiares de crianza, donde habitualmente tienen lugar los primeros procesos de socialización” (Hoyos, Aparicio, Romero, Valega y Olmos, 52).

La importancia de la investigación abordada permite considerar que existen ciertos imaginarios sobre la agresión en el ámbito escolar que hacen de la problemática un fenómeno de gran relevancia para las familias de los y las estudiantes. Los padres y madres consideran que se trata de un fenómeno que siempre ha existido, que se presenta en las instituciones educativas a las

cuales asisten sus hijos y que reúne una serie de elementos que deben ser discutidos en el núcleo familiar. Estas valoraciones son fundamentales para complementar la comprensión del escenario en el cual se produce la violencia escolar, ya que pone en consideración las apreciaciones de padres y madres de familia, quienes se convierten en actores educativos con posibilidades de intervenir en las dinámicas suscitadas por la problemática en cuestión. Al respecto los autores indican que algunos de los padres y madres de familia “consideran importante que la familia se involucre en la solución del problema”, aunque no desde la:

Necesidad de transformar el clima de las relaciones en la familia, ni las pautas de crianza en la educación de sus hijos, ni la necesidad de ofrecer modelos alternativos de aprendizaje en torno a la solución de situaciones de violencia, sino como una necesidad de brindar apoyo al sujeto conflictivo para que pueda superar sus conflictos y resolver por sí mismo las situaciones de violencia en las que está inmerso. ((Hoyos, Aparicio, Romero, Valega y Olmos, 54)

Es importante resaltar que la postura de padres y madres de familia se contradice cuando éstos y éstas afirman que “los medios de comunicación y el clima de la relación que se vive en la sociedad son los aspectos que más inciden en la ocurrencia de tales situaciones, considerando al mismo tiempo que el clima de convivencia en el centro educativo no es un factor muy influyente en la aparición del *bullying*” ((Hoyos, Aparicio, Romero, Valega y Olmos, 55). De igual manera, los investigadores establecen, frente a la resolución de las situaciones de violencia escolar, que:

Si bien es cierto que el hecho de que los chicos resuelvan el conflicto por sí mismos puede contribuir a la formación de su carácter, sólo podía verse como algo positivo en tanto que los adultos (llámense padres o docentes) brinden las herramientas y estrategias de resolución necesarias para que los chicos puedan afrontar estas situaciones, sin olvidar que una particularidad de este fenómeno es que las víctimas se encuentran en una posición de desventaja de la que difícilmente pueden salir por sus propios medios. ((Hoyos, Aparicio, Romero, Valega y Olmos, 55).

De allí que su apuesta sea la de buscar “estrategias de solución en el propio ambiente escolar, que es a todas luces más accesible y manejable”, por lo cual los docentes deben ser “capacitados, ya que no son expertos y necesitan tener herramientas y crear estrategias que les permitan enfrentar este tipo de situaciones que, evidentemente, tienen que ver con el proceso de formación de los estudiantes”. Tal apreciación se resalta a partir de las percepciones de padres y madres, para quienes “el clima de convivencia está garantizado por la estructura organizativa del colegio” y que se presentan manifestaciones de agresión porque “los docentes no están preparados para el manejo de los casos” ((Hoyos, Aparicio, Romero, Valega y Olmos, 56).

Si bien, en algunos momentos el fin no se alcanza, la investigación señalada adquiere una importancia especial ya que:

Constituye un aporte, en la medida en que permite entender las creencias de los padres acerca del *bullying* y visualizar los caminos más efectivos para la intervención, atendiendo a la especificidad que puedan tomar algunas representaciones de acuerdo con los contextos socioeconómicos en los que está inserto el centro educativo al que asisten sus hijos. ((Hoyos, Aparicio, Romero, Valega y Olmos, 57).

De manera que el estudio pone de presente las relaciones tejidas entre escuela y tejido social – estrictamente, la familia–, en cuanto a que existen ciertas creencias sobre las manifestaciones de violencia en la escuela que permiten ofrecer un diagnóstico de la misma y ofrecer medidas de intervención en torno al fenómeno. Los elementos expuestos permiten evaluar diversos grados de las relaciones entre la institución y la sociedad, en lo referente a los significados que tienen los agentes educativos sobre las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.

En el año 2009, se adelantó el “Estudio exploratorio sobre el fenómeno del ‘Bullying’ en la ciudad de Cali, Colombia”, el cual contó con la participación de 2.542 estudiantes. La investigación partió de la preocupación suscitada a nivel internacional sobre el fenómeno, fundamentalmente a partir de los hechos de Columbine en Colorado, Estados Unidos, en 1999, y del suicidio de un joven de 14 años en el 2004 en Hondarribia, España. A partir del concepto de *bullying*, las investigadoras realizan un “estudio exploratorio” a partir de un cuestionario que apuntaba a la identificación de agresores, agresoras y víctimas.

Se contactaron diversas instituciones educativas y se escogieron 14 instituciones –4 oficiales y 10 privadas–, en las cuales se aplicaron los cuestionarios a estudiantes de grados sexto, séptimo y octavo. El cuestionario fue elaborado con la asesoría de dos expertas estadounidenses –la doctora Leonor Lega y la doctora Ann Vernon–. El estudio permitió identificar diversos elementos que constituyen el fenómeno del *bullying* en la ciudad de Cali.

Así, se determinó que el 43,6% de los encuestados “admitió que alguna vez ha agredido de diferentes formas a un compañero o compañera”, de los cuales el 34,8% se manifestó preocupado o preocupada luego de la agresión y el 32,5% sintieron satisfacción. De igual modo se encontró que se trata de un comportamiento diario para el 10,37% de los encuestados. Se encuentra que las agresiones verbales reúnen el mayor porcentaje de las agresiones, con el 42,7%, y que las agresiones suelen ocurrir en presencia de otras personas y en espacios comunes como salones y patios de recreo.

Las investigadoras concluyen que la situación encontrada:

Sugiere que una proporción importante de estudiantes de Cali puede estar presentando diferentes niveles de malestar psicológico, y a la vez que nuestros centros educativos deben comprender que existen diversas formas de violencia escolar, algunas poco visibles en apariencia o poco espectaculares en su manifestación, como el *bullying*, pero que interfieren con el propósito de que los colegios sean un lugar seguro y nutritivo para el sano desarrollo emocional, social e intelectual de todos los estudiantes y de todas las estudiantes. (Paredes, Álvarez, Lega y Vernon 2007, 3)

Esto pone de presente la importancia que han revestido las situaciones de violencia escolar en diversos estudios recientes sobre el ámbito educativo nacional. El énfasis de las autoras está dado al fenómeno del *bullying*, pero ellas no desconocen que éste, necesariamente, se vincula con las dinámicas sociales; de allí que señalen la importancia de la “participación de los profesores, profesoras y otras personas adultas –como los padres y las madres– para contrarrestar el problema o apoyar a la víctima” (Paredes, Álvarez, Lega y Vernon 2007, 6). Uno de los elementos esenciales de este estudio es el hecho de que se presenta un acercamiento a la cuestión en la ciudad de Cali y se trata de caracterizar la forma como las manifestaciones de violencia se presentan en el ámbito escolar.

También en el año 2009 se presenta la investigación adelantada por Julián de Zubiría, Daniela Castillo y Daniel Peralta, quienes aplicaron, a 5 colegios privados de la ciudad de Bogotá, los mismos instrumentos diseñados en la investigación *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C 2006*. En esta investigación se contó con la participación de 211 estudiantes de grados 5° a 11°. En primer lugar, se estableció que “la agresión verbal y la exclusión social son las formas de *bullying* que predominan en la escuela privada (Zubiría, Castillo y Peralta 2009, 2). De igual manera, se estableció que las agresiones en la escuela son generadas en su mayoría por estudiantes del mismo grado que las víctimas y, por ende, con las mismas edades.

Otro de los hallazgos relevantes de dicha investigación es que el acoso escolar y las distintas manifestaciones de violencia son más visibles en el grado 5° que en el grado 11°. Sin embargo, en este último grado es más clara la naturalización y permisividad ante “la intolerancia, la impulsividad y la homofobia”; esto permite afirmar que “a medida que el grado escolar aumenta, disminuye el número de agresiones, pero aumentan las actitudes que la generan” (Zubiría, Castillo y Peralta, 2), situación que pone de relieve la consolidación de significados sociales interiorizados a lo largo del proceso escolar, los cuales configuran y delimitan las interacciones entre los sujetos.

Un elemento fundamental que se destaca en dicha investigación tiene que ver con el rol del maestro, ya que cerca del 46% de los estudiantes manifiestan que los profesores no atienden las situaciones de agresión que se presentan en el ámbito escolar. Esta situación también puede deberse a la naturalización de estas prácticas violentas como formas de tramitar el conflicto. Finalmente, dicha investigación propone generar proyectos de intervención que minimicen las agresiones en la escuela y generen mecanismos de tramitación asertiva de los conflictos que se dan al interior de la institución educativa.

Además de los estudios reseñados, se encuentran algunas investigaciones que atienden a dinámicas de violencia específicas, como las relacionadas con situaciones de discriminación sobre la diversidad sexual y la raza. En lo referente a la violencia dirigida a personas con orientaciones sexuales diversas, también se pueden encontrar altos niveles de violencia a causa de nociones que no permiten negociar con opciones diferentes de entender el mundo. En el estudio *Diversidad y Escuela: hacia una caracterización de las prácticas de inclusión y exclusión de la población LGBT en 5 jornadas de 4 escuelas distritales* (2006), la corporación Colombia Diversa con “participación de personal administrativo, docentes, padres, madres y estudiantes utilizando diferentes herramientas y técnicas de investigación como la realización de grupos focales con cada uno de los grupos de actores, entrevistas semi-estructuradas, la realización de un test para evaluar conocimientos y actitudes frente a lesbianas, gays, bisexuales y transgénero [LGBT], y la revisión de los Manuales de Convivencia de los colegios” (Colombia diversa 2006, 5). Los elementos encontrados permitieron realizar un análisis tanto cuantitativo como cualitativo de la cuestión.

La investigación permitió establecer que “la homofobia es una de las formas de trato discriminatorio que sufren las diversidades en la escuela”. Lo anterior implica que en la escuela se dé “una invisibilización tanto de las personas LGBT como de los comportamientos discriminatorios que contra ellas se realizan”, por lo cual, “la escuela se asume como un espacio de socialización para la consolidación de orientaciones e identidades heterosexuales” (Colombia diversa 2006, 5). Uno de los primeros elementos identificados por el estudio fue la presencia de diversas situaciones de discriminación en el ámbito escolar expresadas en agresiones verbales; tales agresiones son dirigidas a las personas que muestran diferencias con respecto a sus compañeros por razones de raza, condiciones físicas y cognitivas, entre otras.

Con respecto a la diversidad sexual en específico, la investigación determinó que:

La homosexualidad se ve como la ruptura con la ley natural de la procreación que va más allá de la capacidad biológica de engendrar y que abarca la capacidad de educar y

orientar. Básicamente, si una persona está “perdida, desorientada, desviada” no está en capacidad de guiar a otra. (Colombia diversa 2006, 109)

De igual manera, se indica que “la homofobia es un rasgo constante en la construcción de la masculinidad” y que existe “una variedad de narraciones que denotan un desconocimiento sobre las acepciones mínimas que engloba la pregunta por las diversidades sexuales, esto es sexo, género y orientaciones afectivo-eróticas, en todos los grupos bien sean profesores, profesoras, administración, estudiantes, padres o madres” (Colombia diversa 2006, 109). En resumen, “es tal la cosificación de las identidades que hace parte del discurso moderno y que la escuela sigue recreando acríticamente, que hay una imposibilidad reflexiva hacia la multiplicidad de discursos que con respecto al tema de lo LGBT se han construido” (Colombia diversa 2006, 110). Lo anterior pone de presente que las manifestaciones de violencia en relación con la diversidad sexual tienen un ambiente propicio, en tanto que la homofobia aparece como un elemento constitutivo de las relaciones al interior de la escuela⁶.

Las situaciones presentadas en el documento permiten considerar que las manifestaciones de violencia en la escuela están directamente vinculadas con construcciones sociales que se reproducen en las interacciones de los actores convocados en dicho espacio. De esta manera, se encuentran concepciones como las siguientes:

Estudiante: empieza a decirle, “ahí está la loquita” y que no se que “váyase con Juan Gabriel, váyase con él” y la otra vez lo llamaron a él y empezaron a molestarlo que él donde vivía y que si tenía novio y así varias cosas. (Colombia diversa 2006, 51)

Estudiante: A veces me dicen lesbiana venga, o sea a mí me molesta que ni me digan lesbiana, o sea me digan “Ay, lesbi (sic)”, “venga lesbiana” o me dicen eehh (sic) me pongan nombres de hombre me molesta, eso si, “venga eee (sic) Claudio” ah sí, me dicen Claudio (sic), ya sé yo me llamo Claudia, ya Claudia ya. Estudiante: ... hacen comentarios, malucos, pero bueno, o sea yo no le veo tanta importancia porque son palabras, pero son sólo palabras y ya”. (Colombia diversa 2006, 54)

Fac: si fuera lesbiana y le dijera yo soy lesbiana también la consideraría persona no grata?

Hm2= mamita para eso estamos los varones (todos ríen) “venga y la arreglo”. (Colombia diversa 2006, 57)

⁶ El mismo informe manifiesta que “la homofobia es un rasgo constante en la construcción de la masculinidad”, lo cual pone de manifiesto que la constitución de las nociones de masculinidad –definidas socialmente– se involucran en la escuela con nociones de rechazo y discriminación que pueden desencadenar situaciones de violencia.

El estudio permitió establecer una dimensión particular sobre la percepción de la violencia por parte de quienes reciben las agresiones, al caracterizar las percepciones que se tienen sobre la diversidad sexual en la escuela, así como los fenómenos de discriminación que se presentan en torno a la misma. El estudio es bastante fundamental, ya que establece las relaciones entre estas manifestaciones de violencia y los significados que las sustentan, es decir, las nociones que las personas manejan sobre la sexualidad, la diversidad y las identidades sexuales como elementos que condicionan las interacciones al interior de la escuela.

Por otra parte, resulta pertinente abordar el estudio realizado por la Alcaldía Mayor de Bogotá titulado *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela*, la cual fue adelantada en el marco de la investigación *Dignificación de los afrodescendientes y de su cultura a través de la etnoeducación en Colombia*. El estudio se planteó la necesidad de caracterizar la problemática desde una perspectiva tanto cuantitativa como cualitativa. Para la recolección de la información de carácter cuantitativo se realizaron encuestas y para los datos cualitativos se adelantaron talleres sobre los cuales se aplicaron las técnicas del Análisis Crítico del Discurso (ACD).

La investigación permite observar cómo en los colegios del Distrito se han generado “estereotipos que conllevan a la generación de comportamientos inequitativos al situar a la población afro descendiente en escenarios de desventaja en comparación con otros grupos sociales” (Alcaldía mayor de Bogotá 2009, 20). Dichos estereotipos están marcados por nociones que subordinan a esta población, son significados sociales construidos a lo largo de la historia y que tienen sus raíces en la época de la Colonia.

Entre los antecedentes de la investigación, se pone en cuestión que los libros de texto de Ciencias Sociales existe “una clara tendencia a la homogeneización de la población, por ello, las comunidades afrodescendientes e indígenas desaparecen casi por completo del panorama nacional” (Alcaldía mayor de Bogotá 2009, 20). Lo anterior supone que la sociedad colombiana –en general– y la educación –en particular– presentan una actitud discriminatoria que, en la construcción identitaria conduce a que las poblaciones denominadas como ‘minorías’ sean excluidas de las elaboraciones culturales y sociales. De modo que, en los textos escolares –y, por extensión, en la sociedad colombiana– “la diversidad étnica colombiana se reduce a una representación mayoritariamente de los mestizos y sus prácticas culturales” (Alcaldía mayor de Bogotá 2009, 20).

Dado lo anterior, se identificó que los actores del escenario escolar se refieren con el término *nosotros* a la población que no es afro descendiente y *ellos* para hablar de las personas afrodescendientes. Este tipo de estrategias del lenguaje dan cuenta de los significados que circulan

en el espacio escolar y que condicionan la construcción identitaria de los sujetos, generando en este caso una naturalización de la marginalización de la población afrodescendiente. Para el caso específico de la escuela:

Se considera que la escuela tampoco se ha constituido en un espacio que permita combatir las prácticas de racismo y discriminación racial contra la población afrocolombiana, lo que sin duda contribuye al fortalecimiento y reproducción de la pobreza y la exclusión de esta población en el país. (Alcaldía mayor de Bogotá 2009, 42)

¿De qué manera se expresa esta exclusión en la escuela? El informe señala que:

Los maestros y las maestras reproducen desde un conocimiento tácito o expreso las prácticas racistas coloniales hacia los afrodescendientes, a saber, son “perezosos”, “brujos”, “ignorantes”, “sucios”, porque son “de color” o son “negros”, estereotipos que se encuentran instalados en sus mentalidades a través del lenguaje escrito, oral, gestual, icono-gráfico, simbólico, entre otros.

Es a partir de la diferenciación racial que se establece la categoría de superioridad/inferioridad, con la cual las y los maestros en la escuela identifican a los y las estudiantes afros de los no afros. (Alcaldía mayor de Bogotá 2009, 44)

En este caso, los significados sociales sobre la exclusión son transmitidos por los libros de texto y los maestros y maestras a los y las estudiantes. Es preciso considerar que esta situación condiciona, en cierta medida, la aparición de manifestaciones de violencia en la escuela, relacionadas con el racismo, es decir, la discriminación hacia aquellos que son diferentes porque la sociedad ha instaurado un “concepto de superioridad racial de un grupo y la presunción de que las otras culturas son inferiores” (Alcaldía mayor de Bogotá 2009, 37).

En este sentido, deben considerarse estas dinámicas como propias de la cultura colombiana, resultantes de los procesos históricos que tuvieron lugar en el territorio desde la invasión española y las dinámicas de esclavitud a las cuales fueron sometidos los habitantes del continente africano. Así, a pesar de que la mayoría de:

Los maestros y las maestras no se auto reconocen como racistas y no consideran que el color de la piel sea una forma de identificación de las personas, utilizan expresiones, términos y vocablos referidos al color de la piel, con una importante carga racista no identificada pero sí naturalizada. (Alcaldía mayor de Bogotá 2009, 108)

La situación anterior se vuelve concreta en el momento de citar un caso particular. El informe señala que ante un “caso de discriminación racial en el que una niña afrocolombiana fue violentada (cortado su cabello) y víctima de burlas por su color de piel y su cabello mientras tomaba su refrigerio”, el 27.2% de los maestros y maestras señalaron que “hablarían directamente con los y las

estudiantes tratando de explicar lo sucedido”, mientras que el 17.6% notificaría del caso a las autoridades encargadas de la disciplina en la institución” (Alcaldía mayor de Bogotá 2009, 101). Lo anterior explica que

Ante la presentación del testimonio de una mujer afrocolombiana cuyo hijo fue discriminado racialmente, excluido y víctima permanente de ofensas y vejámenes en la escuela por parte de sus compañeros, el 53.3% de las y los maestros encuestados afirmaron que este tipo de casos rara vez hace parte de su cotidianidad en la escuela. Este porcentaje puede sugerir la existencia de un punto de indecisión de los maestros y las maestras por reconocer el carácter recurrente que tienen las prácticas racistas en la escuela, pero también su decisión de no negarlo abiertamente como lo hizo el 36.2% de los maestros y maestras encuestados. (Alcaldía mayor de Bogotá 2009, 100).

Es preciso considerar que tanto éste como el anterior estudio, proponen una visión analítica de las manifestaciones de violencia relacionadas con construcciones culturales sociales que propician la discriminación y otras formas de violencia directa evidentes en las interacciones al interior del ámbito escolar.

Las investigaciones expuestas en este apartado permiten tener un panorama general de las manifestaciones de violencia en la escuela. Se trata de estudios que permiten tener un diagnóstico sobre el fenómeno desde diferentes ciudades –Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla–, con muestras diversas de colegios oficiales y privados, y variadas metodologías con las cuales es posible obtener un panorama de la problemática en cuestión. Así, resulta evidente que la violencia escolar es una temática ampliamente investigada en el país desde diversos enfoques que deben ser vistos en su conjunto para poder establecer una perspectiva de fondo que permita abordar la problemática en diversas instancias de discusión e intervención.

Categorías de análisis: el vínculo entre el significado y la manifestación de la violencia

Cada vez que se presenta una manifestación de violencia en la escuela, opera un proceso en el cual los significados que provienen de las familias, de las diversas instancias de cultura –como los medios de comunicación–, se actualizan, se inscriben en procesos identitarios y, por consiguiente, en las formas como se relacionan maestros y maestras, estudiantes y los demás sujetos que intervienen en las dinámicas escolares. Lo anterior, sumado a las características más particulares de los actores educativos –como la condición de género, la diversidad sexual, la discapacidad, entre otras–, hace susceptible el surgimiento de manifestaciones de discriminación específicas que irrumpen en las interacciones cotidianas en el aula de clase y demás espacios educativos.

En la interacción, en los hechos comunicativos e ‘incomunicativos’, los miembros de la comunidad educativa ponen en juego sus saberes y sus ideologías, lo que determina qué manifestaciones de violencia van a tener lugar, cómo se van a desarrollar y cuáles serán sus consecuencias. Este panorama representa la base de manifestaciones de violencia que tienen lugar diariamente en los espacios escolares del país, puesto que a nivel cultural existen constructos ideológicos referentes a diversas categorías de identidad que permiten y condicionan la forma como algunos estudiantes se relacionarán con otros.

¿Qué elementos permiten que los significados sociales propicien manifestaciones de violencia al interior de la escuela? Sin lugar a dudas, uno de los elementos esenciales en este proceso viene dado por el hecho de que la ideología interviene, en un primer nivel, como aquella que evalúa qué es violencia en la escuela. Al reconocerse que existe una serie de situaciones de violencia en la escuela, se ponen en juego también unos significados que definen el concepto de violencia y que hacen atender su expresión al interior de la escuela.

En segundo lugar, puede afirmarse, junto con el estudio de la Alcaldía Mayor de Bogotá sobre el racismo, que:

La escuela moderna transmite e impone los discursos hegemónicos a través de los contenidos y las ilustraciones del currículo; reglamenta la conducta de los y las estudiantes; determina quién está dentro y quién está fuera; acuna a las personas que se ajustan al perfil de ser moderno, blanco, rico, heterosexual, católico, letrado, y excluye a quienes no se ajustan a los perfiles humanos que necesita este modelo hegemónico de sociedad para implementar sus políticas de modernización: las mujeres, los pobres, los homosexuales, los iletrados, los afrodescendientes y los indígenas. (Alcaldía mayor de Bogotá, 2009, 43).

La escuela es una institución social que pone en juego los significados sociales, que les permite entrar en diálogo y formar a los y las estudiantes en una serie de valoraciones concretas. Tal situación se hace más fuerte al considerarse que “el contexto escolar constituye uno de los espacios que más poderosamente influye en la construcción de la identidad personal de hombres y de mujeres, y de su futuro proyecto de vida” De modo que los elementos constitutivos de la identidad “se plantean de manera explícita a través del proyecto educativo, de la normativa y de la reglamentación, es decir, parten del discurso de la institución escolar, o, por lo general, son fragmentos del currículo oculto o escondido” (Flores 2005, 73). Si se considera que, junto a la familia, la escuela es el ámbito social en el cual, efectivamente, las identidades de los individuos se construyen, el papel que ésta juega con sus significados en torno a la definición del género, de la

diversidad étnica, entre otras nociones sociales, es fundamental. Algunos autores, como Raquel Flores manifiestan que:

La escuela perfila y legitima ciertos ideales y deseos, instituye criterios de realidad y de verdad, y participa en la formación de las «promesas de felicidad» de la época, con lo cual va conformando una trama de representaciones que persuaden a los/as estudiantes a desear ocupar determinados lugares sociales, y a aceptar un orden social y de género [y de todas las nociones sociales en general] que se presenta como natural, verdadero y racional. (Flores, 74).

En este sentido, se habla del currículo oculto, el cual:

Está constituido por todos los mensajes que se transmiten y se aprenden en la escuela sin que medie una pretensión explícita o intencional, y de cuya transmisión pueden ser conscientes o no los docentes y el alumnado. El currículo oculto está formado, entre otros elementos, por creencias, por mitos, por principios, por normas y por rituales, que, de manera directa o indirecta, establecen modalidades de relación y de comportamiento de acuerdo con una escala de valores determinada. (Flores 2005,75).

Esto quiere decir que las diversas comprensiones que se tienen en la escuela en el plano estructural, convivencial, relacional e ideológico, capaces de suscitar manifestaciones de violencia, surgen de la estructuración social y cultural, e ingresan a la escuela por medio de mecanismos que permean las situaciones de aprendizaje y de interacción entre los distintos actores educativos.

Teniendo como base estos elementos, es preciso analizar de qué manera se están poniendo en juego los significados sociales en el momento en que se presentan manifestaciones de violencia como las expuestas en el apartado anterior. Los estudios reseñados dan cuenta de un marco de circunstancias en el cual las diferentes tensiones que tienen lugar en el ámbito escolar están condicionadas por la forma como han sido creadas las identidades y como se posibilitan los intercambios comunicativos. Así, resulta preciso acercarse a estas manifestaciones a través de categorías de análisis que den cuenta de los elementos de fondo evidentes en los hechos cotidianos. Con este análisis resultará posible entender cómo las manifestaciones de violencia en la escuela son manifestaciones de violencia cultural sustentadas en significados sociales que, de diversas maneras, entran en juego en la cotidianidad escolar. Develar estos elementos, sin duda, permitirá tener elementos de base para adelantar discusiones y generar propuestas capaces de intervenir en el ámbito escolar al tomar estas manifestaciones no como hechos aislados sino como dinámicas estrechamente relacionadas con los procesos sociales.

Categoría de análisis 1: Percepciones en torno a las manifestaciones de violencia

Con los elementos expuestos a lo largo de este documento, es posible considerar que el surgimiento de las manifestaciones de violencia en la escuela está estrechamente relacionado con los significados que se tienen en torno al ejercicio de la violencia. Esto hace que la violencia sea vista como un mecanismo de tramitación del conflicto, como un hecho naturalizado, como una circunstancia propia de las dinámicas escolares. De manera que es preciso develar la forma como los significados sobre las manifestaciones de violencia en la escuela permiten que dichas manifestaciones permanezcan o no en las instituciones educativas.

En primer lugar, es evidente que *las manifestaciones de violencia en la escuela son un hecho frecuente*: las investigaciones consultadas dan cuenta de altos índices de la misma que permiten considerar su periodicidad como una naturalización del fenómeno. Así, la investigación *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C 2006*, evidencia una “tendencia generalizada a tolerar y calificar como ‘normal y natural’ la violencia, tanto ocasional como el acoso entre pares que se registra en los centros escolares” (Alcaldía Mayor de Bogotá 2006, 30). Por su parte, el estudio “Creencias de padres y madres acerca del maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social”, presenta que un gran porcentaje de los padres y madres participantes de la investigación ven el fenómeno como “algo que siempre ha existido” y que, efectivamente, se presenta en el colegio donde estudian sus hijos (Hoyos, Aparicio, Romero, Vanega y Olmos, 51). Además, el “Estudio exploratorio sobre el fenómeno del ‘Bullying’ en la ciudad de Cali, Colombia” presenta que el 43,6% de los encuestados “admitió que alguna vez ha agredido de diferentes formas a un compañero o compañera” (Paredes, Álvarez, Lega y Vernon).

En segundo lugar, y frente a la frecuencia y la amplia prevalencia de las manifestaciones de violencia en la escuela, se encuentra que, generalmente, *sus causas son atribuidas a las dinámicas identitarias y relacionales que tienen lugar en la escuela*. De manera que la investigación adelantada en la ciudad de Barranquilla en el año 2008 atribuye las manifestaciones de violencia “al carácter conflictivo de los alumnos”; de igual manera, determinó que las relaciones familiares “favorecen la aparición de este tipo de conflicto”, que “la permisividad en las familias favorece que los chicos sean agresores”, y que “la sobreprotección favorece la victimización” (Hoyos, Aparicio, Romero, Vanega y Olmos, 47). Situación que pone de relieve las distintas nociones que tienen los padres y madres de familia sobre la violencia en la escuela.

Por su parte, el “Estudio exploratorio” adelantado en la ciudad de Cali evidencia que los y las estudiantes que propician las manifestaciones de violencia como *agresores* dividen sus sentimientos

entre la preocupación y la satisfacción, lo cual permite considerar que existen ciertos significados personales que entran en juego para propiciar y tramitar el surgimiento de manifestaciones de violencia. Por último, la investigación *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C 2006* resalta que “a medida que el grado escolar aumenta, disminuye el número de agresiones, pero aumentan las actitudes que la generan” (Zubiría, Castillo y Peralta, 2), lo cual da cuenta de la interiorización de ciertos significados sociales que condicionan las relaciones entre los sujetos y que favorecen las manifestaciones de violencia durante el desarrollo del proceso escolar.

En tercer lugar, se encuentran *diversos significados en torno las relaciones entre violencia y sociedad*. Así, en el estudio adelantado en Barranquilla, se reconoce que un alto porcentaje de los padres y madres encuestados consideran que los medios de comunicación y el “clima de la relación que se vive en la sociedad” son causantes de las manifestaciones de violencia en la escuela (Hoyos, Aparicio, Romero, Vanega y Olmos, 48). Además, se considera un activo papel de la sociedad en la atención de estas manifestaciones cuando se afirma que se intervendría en un conflicto de acoso en el que estuvieran involucrados los hijos de los participantes del estudio, y que las investigaciones sobre la temática permitirían tener un mejor conocimiento de la cuestión para su atención. De igual manera, el estudio adelantado en Cali establece que las manifestaciones de violencia en la escuela se vinculan con las dinámicas sociales, de manera que resulta importante la “participación de los profesores, profesoras y otras personas adultas –como los padres y las madres– para contrarrestar el problema o apoyar a la víctima” (Paredes, Álvarez, Lega y Vernon).

Con respecto a las relaciones entre sociedad y violencia, también es de resaltar lo evidenciado por la investigación adelantada en Barranquilla, ya que en ésta se pone de manifiesto que las creencias familiares son espacios de enseñanza en los cuales “los niños aprenden prácticas, normas, valores, comportamientos y actitudes, llegando a construir marcos de conocimiento y a adoptar representaciones comunes a partir de su participación en contextos familiares de crianza, donde habitualmente tienen lugar los primeros procesos de socialización” (Hoyos, Aparicio, Romero, Vanega y Olmos, 52).

Finalmente, en cuanto a las relaciones entre el espacio escolar y las manifestaciones de violencia, se evidencia una positiva, aunque reducida visión de dicho espacio como uno en el cual tales manifestaciones pueden ser transformadas. Así, el estudio adelantado en la ciudad de Medellín en el 2008, encuentra una estricta relación entre escuela y sociedad, cuando se indica que “la escuela ocupa un lugar central en los problemas de la convivencia urbana” (Duarte y Jurado, 66). Además, se resalta que los participantes en la investigación consideran que los procesos de enseñanza y

aprendizaje benefician la convivencia en las instituciones educativas, puesto que “las actitudes y formas de relacionarse los maestros con los estudiantes favorecen la convivencia” (Duarte y Jurado, 68). Por su parte, la investigación de Barranquilla pone de manifiesto que la posición del docente podría dar solución a las manifestaciones de violencia presentadas en la escuela.

Con base en lo dicho, puede verse que, en lo referente a los significados sobre la violencia en la escuela, las investigaciones dan cuenta de una naturalización de las manifestaciones de la violencia en la cotidianidad escolar. Éstas son vistas como formas válidas de encontrar aceptación y reconocimiento, como elementos que favorecen el posicionamiento de la identidad en el ámbito educativo. De allí que se resalte –en estudios como el adelantado por Zubiría, Castillo y Peralta (2009)–, la omisión de las manifestaciones de violencia que tienen lugar en la escuela por parte de un alto porcentaje de maestros, debido a su permanencia y naturalización en esta institución. Además, se ve una clara relación entre los procesos sociales y el surgimiento de estas manifestaciones, aunque se restringen las posibilidades de transformación de las mismas a hechos centrados en las dinámicas de la escuela, de la mano del rol docente. Otro elemento que confirma la naturalización de la violencia en la cotidianidad escolar se puede encontrar en la investigación coordinada por Zubiría, en la que se afirma “a medida que el grado escolar aumenta, disminuye el número de agresiones, pero aumenta las actitudes que la generan” (Zubiría, Castillo y Peralta, 2). Lo que implica que la violencia en la escuela deja de ser concebida solo como una serie de circunstancias de agresión sino como un modo legítimo de interacción.

De manera que, si por una parte se ve la necesidad de atender la cuestión, no deja de reconocerse la naturalización de las manifestaciones de violencia en la escuela como *hechos que siempre han existido*, y que corresponden, básicamente, a las dinámicas convivenciales de esta institución. Esto implica que las transformaciones se restrinjan a elementos contingentes del ámbito educativo y que, en muchos casos, se asuma que es más fácil mantener la disciplina por parte de una figura de autoridad que atender a las causas de fondo –evidentemente sociales y culturales– que condicionan el surgimiento de las manifestaciones de violencia.

Categoría de análisis 2: Relaciones de jerarquía entre actores escolares

A lo largo de las investigaciones consultadas se pueden observar distintos elementos que diferencian las interacciones entre los actores educativos. Muchas de éstas se encuentran permeadas por prácticas de exclusión y subordinación sustentadas en significados sociales que naturalizan

dinámicas antidemocráticas y de desigualdad. En lo referente a los roles de autoridad se puede ver la figura del maestro, en algunos casos, como un actor que ejerce y debe ejercer un papel coercitivo en los espacios escolares con el fin de tener el control de las dinámicas que tienen lugar en la institución educativa.

Un ejemplo de lo anterior se puede encontrar en la investigación “Los procesos pedagógicos y su relación con la convivencia escolar”, puesto que evidencia cómo los estudiantes y docentes que participaron de dicho proceso investigativo han naturalizado y perpetuado la figura del maestro como un actor que imparte el orden a través del castigo y la sanción. Así, la noción de *profesor* se ha configurado en el marco de constructos culturales como una categoría que privilegia el carácter dominante y directivo de su profesión; se trata de un significado social que ha sido construido a lo largo de la historia. Los autores de la investigación en cuestión retoman a Michael Foucault para hablar “del carácter disciplinario que ha marcado la historia en la escuela” (Duarte y Jurado, 76) y lo relacionan con el rol que tradicionalmente se le ha otorgado al maestro.

En afirmaciones de estudiantes, como “para mejorar (...) más autoridad del profesor, porque el profesor es el que pone la autoridad” (Duarte y Jurado, 73), se puede observar claramente el rol que se le ha dado a este actor educativo a nivel cultural. Sin duda, este tipo de circunstancia está relacionada con una forma de educación en la cual el docente es visto como aquél que posee los saberes y la autoridad necesarias para que el proceso educativo se dé de manera eficaz.

Estas circunstancias se reafirman al tomar en consideración el estudio “Creencias de padres y madres acerca del maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social”. En éste se puso de manifiesto que los padres consideran que los docentes deben tener el pleno direccionamiento de los procesos que tienen lugar en el aula de clase, tanto los educativos como los disciplinarios. De manera que se evidencia una clara tendencia a considerar el rol del maestro como el de aquél responsable de las manifestaciones de violencia en la escuela: a éste le corresponde tener las *herramientas* apropiadas para poder tramitar los conflictos.

Sin duda, este tipo de percepciones reducen el espectro de las manifestaciones de violencia en la escuela. Al ser considerado el docente como aquél responsable de mantener la autoridad, se restringe, en primer lugar, el carácter problemático de las manifestaciones de violencia, ya que éstas no dependen únicamente del mando de una figura de poder, sino que también de la transformación de diversos significados que condicionan las interacciones en el aula. De manera que, al considerarse que los docentes deban ser los únicos “capacitados [en la atención de las manifestaciones de violencia], ya que no son expertos y necesitan tener herramientas y crear

estrategias que les permitan enfrentar este tipo de situaciones que, evidentemente, tienen que ver con el proceso de formación de los estudiantes” (Hoyos, Aparicio, Romero, Vanega y Olmos, 56), se perpetúan unos significados sociales en los cuales los estudiantes son vistos como sujetos sin voz, sin autonomía, sin capacidad de transformación, puesto que la solución de los conflictos y situaciones de violencia no dependerá de un análisis propio de la cuestión sino de una orden impartida por una figura externa y autoritaria.

Si bien no puede desconocerse que maestros y maestras pueden fungir como mediadores en las manifestaciones de violencia –esto entendido no como una figura de poder que entra a tramitar los conflictos sino como un agente que puede propiciar reflexiones, discusiones y transformaciones sobre los significados sociales que se dan cita en la cotidianidad escolar–, es fundamental rebasar los límites de la escuela al considerar las manifestaciones de violencia. Pues, al considerarse al docente como la figura de autoridad de la cual depende la disciplina, se están soslayando diversas dinámicas sociales que la disciplina y la autoridad sólo consiguen disimular sin que se presenten cambios de fondo. Esto implica que las manifestaciones de violencia en la escuela no puedan seguir siendo vistas como hechos aislados y propios de disrupciones de la cotidianidad, sino como manifestaciones de una construcción identitaria que puede ser susceptible de transformarse con las dinámicas puestas en juego al interior del ámbito escolar.

De otro lado, al observar las relaciones entre pares, se pueden resaltar prácticas violentas que segregan y excluyen a causa de constructos culturales que establecen esquemas jerárquicos en el espacio escolar. Esto implica, en la presente categoría de análisis, que el compañero o la compañera no es visto o vista como igual, sino como un sujeto inferior y, en ocasiones, subordinado. Esto se hace evidente cuando se presentan situaciones en las cuales se busca ganar el respeto sometiendo al otro. Tal como lo exponen las investigaciones *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C 2006* y “Estudio exploratorio sobre el fenómeno del ‘Bullying’ en la ciudad de Cali, Colombia”, las manifestaciones de violencia suelen presentarse en los espacios de interacción habituales, frente a las y los compañeros, y terminan por brindar satisfacción a los agresores, quienes no se sienten, en muchos casos, preocupados por los actos en los cuales incurren.

Otro elemento que confirma el establecimiento de jerarquías que subordinan y designan roles de víctimas y victimarios en un mismo espacio escolar, es el hallazgo consignado en el estudio de Julián de Zubiria, Daniela Castillo y Daniel Peralta, quienes afirman que las agresiones en el aula en su mayoría no se dan entre estudiantes con edades diferentes, ni de grados distintos, al contrario, la mayoría de agresiones y manifestaciones de violencia, ocurren entre pares, es decir entre estudiantes

de las mismas edades y los mismos grados escolares. Esta situación supone un claro esquema que, a nivel convivencial, diferencia los agredidos de los agresores de acuerdo a la posibilidad del ejercicio de la fuerza que ejercen los estudiantes en iguales condiciones etarias. Esta situación de jerarquización puede llegar a los extremos tal como lo confirma el estudio *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C* en el que se observa como las constantes agresiones hacia un estudiante puede generar que se dé el fenómeno denominado “suicidio simbólico” que consiste en la pérdida de estatus dentro del grupo de pares.

De manera que uno de los elementos condicionantes en las manifestaciones de violencia entre pares está relacionado con la visión de jerarquía. Esto ocurre en dos niveles: al ver a las y los compañeros como inferiores –cuestión que se vuelve compleja cuando entran en juego significados sociales que propician la discriminación, los cuales serán tratados a continuación–, y al ver a la figura del maestro como la figura de autoridad responsable de mantener el ambiente escolar –este rol, tal como lo reseñan algunos estudios que se han retomado para esta investigación, se convierte en referencia para las relaciones entre alumnos, las cuales se permean por la unidireccionalidad y la inequidad con la cual, el docente se dirige a sus estudiantes–. Tal como se hizo evidente en el capítulo anterior de la presente investigación, las interacciones que tienen lugar en el ámbito escolar están condicionadas por significados sociales que sustentan las identidades de los sujetos que se dan cita en este importante espacio. Por ello, las inequidades y el ambiente antidemocrático evidenciado en las investigaciones reseñadas permite considerar la existencia de unos significados sociales en los cuales la autonomía no está garantizada en la tramitación de los conflictos y en las manifestaciones de violencia.

Más bien, se consideran estas situaciones como hechos aislados que no merecen una atención profunda, más que el disciplinamiento de los *agresores* por parte de los docentes. Tal construcción cultural, sin duda, no permite considerar el fondo de la cuestión. A saber, que existen ciertos significados que, por una parte, no permiten considerar al otro como igual, que hacen necesaria la búsqueda de reconocimiento a través de la afectación directa de los otros, de aquellos considerados como inferiores; de otra parte, estos significados hacen ver las manifestaciones de violencia como hechos aislados de las dinámicas sociales y que deben ser tramitados por una figura de poder como lo es el docente.

Categoría de análisis 3: Significados sociales y construcción de identidad

En relación con las categorías anteriores, las investigaciones analizadas permiten reconocer claramente que existen nociones particulares para referirse al otro que en muchas ocasiones se tornan denigrantes y discriminatorias; se trata de constructos que dan cuenta de prácticas sociales que permean las relaciones escolares. Dichos constructos, por una parte, se encuentran naturalizados en las dinámicas del espacio educativo, y, por otra, se ponen en juego con las diversas jerarquizaciones que se dan en las relaciones entre los actores educativos. De esta manera, se considerará natural o normal suscitar manifestaciones de violencia en contra de aquellos que son diferentes y que, desde la construcción identitaria personal, son vistos como inferiores.

Sin duda esta circunstancia es constante en las relaciones interpersonales en el ámbito escolar –pues, de lo contrario, no se encontrarían tantos ejemplos y amplias estadísticas en las investigaciones que propician la presente discusión–, aunque se manifiestan a veces en construcciones culturales concretas que marcan las identidades con relación al cuerpo y la sexualidad. Si se tiene en consideración que el espacio educativo, generalmente, propicia el encuentro de personas diversas, no es de extrañar que las identidades que entran en contacto se relacionen desde la diferencia. Sin embargo, los diversos significados sociales que sustentan las identidades y las interacciones hacen que las *diferencias* sean vistas como elementos negativos sobre los cuales se debe actuar para afirmar la propia identidad.

La anterior circunstancia queda evidenciada en los estudios *Diversidad y Escuela: hacia una caracterización de las prácticas de inclusión y exclusión de la población LGBT en 5 jornadas de 4 escuelas distritales* e *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela*. Ambas atienden dos circunstancias de discriminación bastante arraigadas en la cultura colombiana y, particularmente, la bogotana –ya que estos estudios abordan únicamente el caso de la capital del país, resulta necesario considerar la particularidad de las realidades evidenciadas en los mismos–. Se trata de las nociones de raza y género que entran en juego para la estructuración de las identidades.

Históricamente se ha visto a la raza negra como inferior con respecto a la blanca e incluso con respecto a las razas indígenas; igual concepto han merecido las identidades sexuales no normativas con respecto a las identidades heterosexuales. Estas dinámicas tienen profundos soportes culturales que se expresan en las diversas instancias de la sociedad: la familia, los espacios de socialización, los espacios de trabajo, las áreas públicas y de entretenimiento, etc. Por ello, no es de extrañar que sus significados también condicionen las relaciones al interior del ámbito educativo.

El estudio *La violencia en los colegios de Bogotá* coordinado por Julián de Zubiria habla de la existencia de “la intolerancia, la impulsividad y la homofobia” (Zubiria, Castillo y Peralta 2009, 2) como factores que permean las relaciones entre los sujetos, cuestión que pone de relieve la imposibilidad de reconocer al otro con sus particularidades mas allá de ubicarlo en un estereotipo social deseable.

Las investigaciones señaladas evidencian cómo en los espacios escolares la diferencia por la raza y el género se vuelve el condicionante de situaciones conflictivas en las cuales se propician las manifestaciones de violencia. Así, cuando un estudiante es reconocido como afrodescendiente, gay, lesbiana, bisexual o transexual, es susceptible de recibir diversos tipos de agresión que abarcan el rechazo, la intimidación y la violencia directa –verbal, física o psicológica, por ejemplo–. Esto, sin duda, se encuentra sustentado en elementos de las categorías relacionadas anteriormente, es decir, con los aspectos de la naturalización de las manifestaciones de violencia y el sustento que éstas reciben de las dinámicas sociales.

En el estudio adelantado por la *corporación Colombia Diversa* al preguntarle a uno de los estudiantes, que respondería si una mujer le comenta que es lesbiana, este responde “mamita para eso estamos los varones [...] venga la arreglo”. Situación que pone en relieve la negación de la diferencia, manifestada a través de la agresión. De esta misma manera puede encontrarse en el estudio *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela* como los maestros han naturalizado ciertos significados sociales alrededor de los afro descendientes; designándolos como “perezosos”, “ignorantes”, “sucios”, porque son “de color” o son “negros” (Alcaldía mayor de Bogotá 2009,42), de allí la necesidad de que ese tipo de situaciones en la escuela sean tomados desde los constructos sociales que determinan las relaciones entre los sujetos, puesto que si no se develan dichas nociones las agresiones de la escuela seguirán configurando ambientes de exclusión y discriminación.

Sin duda, las manifestaciones de violencia relacionadas con la raza y la diversidad sexual permiten comprender de manera evidente cómo los significados sociales condicionan las interacciones en el aula y permiten el surgimiento de estas manifestaciones. Cuando, a nivel social, se tiene por norma o por *normal* el ser *blanco* y *heterosexual*, el encuentro con aquél que tiene una raza y una identidad sexual diferente propicia que sea considerado como inferior y que desde tal condición sea tratado: resulta necesario, entonces, para afirmar la propia identidad, discriminar aquello que es diferente a las nociones que la integran. Tal mecanismo permite considerar que no se trata de un proceso exclusivo de las dinámicas relacionadas con las variables de la raza y el género,

sino que, por el contrario, se encuentran en la base de las interacciones en el ámbito escolar – manifestadas también, por ejemplo, en las diferencias por la procedencia socioeconómica o geográfica, al igual que las condiciones físicas y las creencias religiosas, entre otras diferencias–.

Un hallazgo que confirma la construcción identitaria que se va configurando en torno a significados sociales de discriminación y exclusión, es el encontrado por el estudio *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela* en donde los estudiantes hablan de *nosotros* cuando se refieren a la población que no es afro descendiente y de *ellos* para referirse de las personas afrodescendientes, distinción que a nivel identitario marca una clara brecha para hablar de igualdad y democracia en el aula.

El hecho de que existan unos significados sociales que permiten considerar al otro como inferior, y a las manifestaciones de violencia como hechos naturales y aceptados, hace inevitable que las tensiones inherentes a los encuentros propiciados por el ámbito escolar desencadenen situaciones de violencia que representan altos índices de prevalencia en el país. Así, se hace general que, desde la construcción de la identidad, se actúe de manera agresiva y aún violenta contra aquello y aquellos que tienen rasgos identitarios diferentes. Estos elementos podrían encontrarse en la base de las demás manifestaciones de violencia, puesto que condicionan la jerarquización de las relaciones entre los actores educativos y marcan las pautas de relación entre los mismos. De manera que su develamiento y la discusión en torno a los mismos podrían propiciar acercamientos más contundentes sobre las manifestaciones de violencia en la escuela que no las aislen de las dinámicas sociales y que, antes bien, propicien transformaciones en las mismas.

Nuevos significados sociales

En la escuela, y dependiendo de los significados que estructuran las identidades de los individuos, éstos transitan por entre las situaciones cotidianas, generando relaciones de tensión y aceptación. Así, el encuentro con los otros termina suscitando la actualización, recreación y transformación de dichos significados. Esto permite, no sólo establecer relaciones que propenden a estrechar los vínculos con los diferentes actores del espacio escolar, sino que también la construcción de roles de discriminación –relacionados con el género, la raza, la situación socioeconómica, etc.–, estructuras jerárquicas antidemocráticas y la naturalización de las manifestaciones violentas como mecanismos válidos de afirmación de la identidad y de interacción con los otros.

Entonces, se puede decir que, gracias al proceso de socialización que tiene lugar en la escuela, los distintos significados que habitan en la sociedad aparecen como constructos culturales que crean y recrean las distintas identidades de los sujetos que frecuentan dicho espacio. La violencia no se escapa a este esquema de interacción en el que se construyen las identidades. Por ello Gisela Daza y Mónica Zuleta afirman que “la violencia es inseparable de la socialización o ejercicio de fuerzas” (1996, 28), puesto que los distintos significados que interactúan en el espacio escolar entran en tensión y suponen una confrontación que, en muchas ocasiones, termina con la apropiación del significado del otro a través de la subordinación de una de las partes o con una disputa irreconciliable que busca la imposición de los significados propios. En el primer caso, y en términos de las autoras, “el niño es entonces conducido a utilizar la significación común para la interpretación de los signos de jerarquía, situándolo en una condición de subyugación debido a la posición que, siéndole asignada, reconoce como suya” (Daza y Zuleta 146).

Esta última afirmación conduce a pensar que en la escuela se dan cita diversos significados sociales que entran en tensión. Allí, mientras generan conflictos y situaciones de violencia, garantizan su perpetuación. En este sentido, la escuela es un espacio en el cual las construcciones sociales relacionadas con la discriminación y otros tipos de violencias estructurales y culturales, ingresan, modifican a los sujetos y mantienen su vigencia en la sociedad al tomar parte activa en la estructuración identitaria de los actores sociales formados en dicho espacio. Esto no implica el desconocimiento de que muchas de estas construcciones son dadas por la familia y otras instancias sociales; al ponerse en juego en el ámbito educativo, se da una cierta permisividad que les hace posible manifestarse y perpetuarse en las estructuraciones de los sujetos con respecto a sus relaciones interpersonales.

En este sentido la violencia es vista como un proceso de afectación que busca la modificación del otro a través de la fuerza. No se trata de un mero conflicto que se agudiza por la ausencia de habilidades comunicativas o de una figura de poder capaz de implantar la disciplina, sino que, supone una pugna que busca someter al otro y establecer canales unidireccionales de relacionarse, los cuales, en muchas ocasiones, se encuentran naturalizados en las diversas dinámicas que se dan al interior del espacio escolar. Por esta razón, el problema de la violencia no sólo debe ser visto desde las situaciones de agresión en sí mismas, sino desde las ideas y significados que soportan dichas agresiones.

Los distintos constructos culturales que permean la escuela, habitan en las familias, son difundidos en los medios de comunicación, trasiegan los espacios de divertimento y tiempo libre de

los sujetos que confluyen en el espacio escolar; éstos median las interacciones con los otros y, en muchas ocasiones, propician el radicalismo y una visión polarizada de la realidad: en este sentido, la única opción válida de habitar en el mundo es la propia, la del grupo identitario –o *tribu*, en palabras de Michel Maffesoli– al cual se pertenece. Dicha situación entra en tensión en un juego de fuerzas en el que participan maestros, directivos, estudiantes y demás miembros de la institución escolar, juego que busca la subordinación y la omisión del otro. Así, la escuela es “un conjunto de prácticas, enunciados, relaciones de fuerza que se actualizan en un campo de posibilidad” (Daza y Zuleta, 28), un lugar construido por significados sociales que interactúan y chocan en el marco de la socialización.

Por ello, si no se atiende a la comprensión de las relaciones existentes entre los significados sociales que propician manifestaciones de violencia directa, estructural y cultural, seguirán ocurriendo hechos en los cuales la integridad y la dignidad de las personas –dentro y fuera del espacio escolar– se verán vulneradas. Es importante, entonces, establecer la directa relación entre las manifestaciones de violencia en la escuela con ciertos constructos ideológicos de la sociedad para emprender procesos de transformación que no sólo modifiquen estas situaciones en la escuela sino que también impacten el escenario social. De manera, que si se disponen diferentes estrategias de intervención que busquen generar procesos de asertividad sin tener en cuenta los significados sociales que soportan dichas prácticas, sólo se seguirán atenuando las consecuencias de dichas manifestaciones de violencia en el ámbito escolar.

Para propender a un cambio integral, deben pensarse estrategias que, sin la necesidad de dejar de lado la intervención, sean conscientes de las relaciones entre escuela y sociedad para que no se atiendan las manifestaciones de violencia como hechos aislados que al ser resueltos en la cotidianidad de la escuela no consigan modificar la cotidianidad social. Esto resultaría inaceptable, en tanto que no se garantizaría la futura y posible superación de estas manifestaciones porque volverían a ser propiciadas desde el exterior del ámbito educativo.

Si por, el contrario, se apuesta por generar estrategias que vean las problemáticas de manera integral, se podría garantizar que desde la escuela surjan los elementos apropiados para superar las manifestaciones de violencia a nivel social; lo anterior quiere decir, que la escuela tiene un importante carácter transformador, capaz de modificar los significados sociales que sustentan diversas expresiones de violencia directa, estructural y cultural. En este sentido, resulta necesario superar las posturas que hablan de las manifestaciones de violencia como *situaciones enojosas*, de *disrupción* de la cotidianidad escolar, *alteraciones* en la disciplina, *incivildades*, entre otras, ya que

este tipo de perspectivas no atienden los fenómenos en sus elementos más concretos y dificultan su discusión y transformación.

Elaborar estudios como el propuesto en este documento –o que partan de lo establecido en el mismo–, resulta fundamental –además de los argumentos expuestos anteriormente–, porque:

La escuela no es una víctima del contexto, no es un puro resultado de lo que ocurre afuera. Ella es dinamizadora y actora, por lo que, empezando por transformar la escuela es posible contribuir a la transformación de los entornos. O dicho de otra forma: invertir en la escuela es una posibilidad de invertir en los entornos. (Ordás, 55)

En este sentido, es fundamental dinamizar las potencialidades de la escuela como un espacio en el cual los significados sociales interactúan para formar identidades y para transformar a los sujetos. Así, las estrategias de intervención relacionadas con las manifestaciones de violencia tendrían un gran reto al incluir estrategias relacionadas con el arte –en lo referente a las capacidades de creación y de la imaginación–, la comunicación y el diálogo, capaces de asumir las realidades sociales no como verdades acabadas sino como caminos por construir. Tal perspectiva, sin duda, establecería posibilidades de transformación que, si bien no garantizarían la erradicación de la violencia en los espacios escolares, sí permitiría la dinamización de los procesos suscitados por la misma hacia una transformación que rompería con los círculos viciosos en los cuales los sujetos son formados para actuar de manera violenta en la escuela y fuera de ella.

Consideraciones finales

A lo largo del texto se ha reiterado la necesidad de observar las manifestaciones violentas en la escuela desde una perspectiva que no atomice este fenómeno y en cambio brinde la posibilidad de generar conexiones con los distintos sujetos, instituciones y relatos que configuran la realidad. Por ello, al situar los fenómenos de violencia en la escuela como elementos aislados y particulares al ámbito educativo, no sólo se está fallando en el diagnóstico, sino que se está perpetuando una visión del mundo fragmentaria, inscrita en una idea positivista de la realidad.

Al ser conscientes de la situación mencionada, es preciso generar claras relaciones entre los hechos cotidianos y las ideas que se encuentran detrás de estas acciones. Lo anterior no debe ser entendido como un afán paranoico de explicación de las prácticas diarias, sino como una posibilidad de dotar de sentido la cotidianidad y generar procesos autónomos de comprensión de la realidad. Esto permitiría la construcción de una visión crítica del mundo que se aleje, en algunos casos, de ciertos estereotipos que encapsulan, coartan y subordinan el trasegar de los sujetos en la sociedad.

En el contexto escolar, como se ha visto, se configuran espacios de construcción de identidades en donde distintos significados de y en torno a la violencia tienen un papel protagónico, no sólo porque son interiorizados y reconocidos como enunciados propios, sino porque configuran las relaciones entre los sujetos, las formas de nombrar al otro, las posibilidades de interacción y los valores sociales que acompañaran a los sujetos a lo largo de sus vidas.

Así, las distintas percepciones sobre las manifestaciones de violencia con las que cuentan los actores educativos, permiten observar, en muchos casos, una naturalización de estas prácticas como mecanismos válidos legítimos de tramitar los conflictos escolares. De igual manera, en el panorama de las interacciones en la institución educativa se puede observar claras estructuras de subordinación transversales a la relación entre maestro-estudiante y entre pares; esto gracias a nociones de desigualdad y de inequidad construidas tradicionalmente. Además, se identifica la existencia de significados sociales que favorecen la discriminación de la diferencia para afirmar y ratificar la identidad propia, según unos valores sociales preestablecidos y construidos de manera histórica en diversas instancias de la sociedad.

En este marco de circunstancias, se evidencia que la escuela no sólo cumple la función de reproductora de significados sociales, sino también de productora y transformadora de nociones culturales, las cuales deberían estar encaminadas al cierre de brechas de discriminación que se han perpetuado históricamente en la identidad de la nación colombiana. Por ello la escuela como una

institución social que cobra una alta importancia en el panorama sociocultural de las naciones, tiene la responsabilidad, no sólo de minimizar expresiones nocivas para la colectividad –como lo son las manifestaciones de violencia–, sino desmantelar el tejido de ideas que propician prácticas discriminatorias, antidemocráticas y lesivas para las comunidades.

Así, y en concordancia con lo anterior, no basta el sin número de propuestas y estrategias elaboradas y por elaborarse que buscan cambiar conductas violentas a través de la enseñanza de habilidades comunicativas y valores ciudadanos; también son necesarios estudios que determinen el porqué de las manifestaciones de violencia presentes en contextos y condiciones particulares. Con esto no se quiere decir que no deban existir propuestas concretas de intervención en el espacio escolar, sino que éstas deben partir de procesos reflexivos serios, que problematicen dichas prácticas y no den por sentadas ciertas nociones que sitúan esta problemática en el plano de lo operativo y no en la dimensión estructural a la que pertenecen.

De manera que el presente trabajo aporta insumos determinantes para la labor de los maestros y maestras: actores que no sólo asisten a la cotidianidad escolar, sino que, en buena medida, configuran espacios e interacciones dentro de la escuela. A pesar del sin número de conflictos con los que cuenta su labor, aún son una voz escuchada que puede controvertir y transgredir un mundo que, en ocasiones, se torna polarizado, excluyente, violento, fóbico, vertical, indiferente, homogéneo y demás adjetivos que contribuyen a la invisibilización y estigmatización de lo “otro”, lo diferente, lo que no encaja en los estereotipos. Dicha situación es preocupante para una nación en la cual la violencia se ha convertido en una dinámica cultural permanente, naturalizada a lo largo de la historia, forjando identidades y estereotipos de actuación que privilegian el uso de la fuerza y la intimidación, proporcionando placer y un rol dominante en las dinámicas sociales. Por ello los y las maestras cuentan con la posibilidad de traer otros significados a las vidas de los actores que frecuentan el espacio escolar, otras formas de comprender las relaciones con los sujetos, más allá del juego de la subordinación y la guerra.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (s.f.) *Antecedentes del programa de protección y convivencia*. Consultado en <http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Convivencia/Antecedentes%20del%20programa%20de%20proteccion%20y%20convivencia.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2006). *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D. C.* Consultado en http://www.ilsed.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=354
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela. Informe Ejecutivo*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). “Características más relevantes paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas”. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 2: 187-202.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2008). *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Burdián, A. (2007). *Investigación socioeducativa*. Costa Rica: Print Center.
- Camargo Abello, M. (1996). *Violencia escolar y violencia social*. Consultado en http://www.acosomoral.org/pdf/rce34_03ensa.pdf
- Colombia Diversa. (2006). *Diversidad y Escuela: hacia una caracterización de las prácticas de inclusión y exclusión de la población LGBT en 5 jornadas de 4 escuelas distritales*. Consultado en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-169202_archivo.pdf
- Daza Navarrete, G. y Zuleta Pardo, M. (1996). *Escuela y familia en Colombia: maquinaciones sutiles de la violencia*. Bogotá: Universidad Central de Colombia.
- Delgado, M. L., Buitrago, O. y Espinoza, L. M. (2003). *Institución Educativa entorno de paz. Cultura de amor*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Duarte, J. y Jurado, J. C. (2008). “Los procesos pedagógicos y su relación con la convivencia escolar”. *Revista Colombiana de Educación*, 55: 62-81.
- Erazo Santander, O. (2010). “Reflexiones sobre la violencia escolar”. En *Revista de Psicología GEPU (Grupo de Estudiantes y Profesores Univalle)*, Vol. 1, 3: 74-86.
- Flores Bernal, R. (2005). “Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38: 67-86.
- Forero Londoño, O. F. (2011). “La violencia escolar como régimen de visibilidad”. En *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 4, 8: 399-413.
- García Sánchez, C. I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa-Alcaldía Mayor de Bogotá. Consultado en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-169202_archivo.pdf
- Garnica Moreno, A., González de Hurtado, O., Rodríguez Bejarano, B., Sierra Sierra, M., Velasco Beltrán, A., y Fonseca Velandia, P. (2006). “Comprender la agresividad escolar: punto de partida para formar ciudadanía”. *Magazín Aula Urbana (IDEP)*, 57: 16-17.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. (2003). “Entrevista. Xesús R. Jares”. En *Barbecho. Revista de Reflexión Socieducativa*, 42: 4-7. Consultada en <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/ BARBECHO2/A1B2.PDF>

- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus*. Traducción de Daniel Gutiérrez Martínez. México: Siglo XXI Editores.
- Moreno, E. (2008). *Disciplina, convivencia y violencia escolar, reflexiones y su solución*. Bogotá: Ediciones SEM.
- Moreno, J. A. (1993). *Pensamiento, lenguaje, comunicación*. Colombia: Calgrafic. S.A.
- Ordás, N. 2008. Conflicto y violencia cultural en Colombia. Medellín: Corporación Correccaminos.
- Osorio, F. (2006). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Paredes, M. T., Álvarez, M. C., Lega, L. I. y Vernon, A. (2007). *Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "Bullying" en la ciudad de Cali, Colombia*. Consultado en http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692715X2008000100010&script=sci_arttext&tlng=es
- Saussure, F. de. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Van Dijk, T. (2006). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Valencia Murcia, F. (2004). "Conflicto y violencia escolar en Colombia: Lectura breve de algunos materiales escritos". *Revista científica Guillermo de Ockham*, Vol. 7, 1: 29-41.
- Verón, E. (1969). "Ideología y comunicación de masas. La semantización de la violencia política. En E. Verón y otros, *Lenguaje y comunicación social*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 135-191.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Traducción del original ruso de María Margarita Rotger. Ediciones Fausto.
- Zubiría Samper, J. de, Castilo, D. y Peralta, D. (s.f.). *La violencia en los colegios de Bogotá*. Consultado en http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/2009/La_violencia_en_los_colegios_de_Bogot%C3%A1.pdf. No tiene año.