



TRABAJO FIN DE MÁSTER
Máster Oficial Universitario en
Intervención social en las sociedades del
conocimiento

Título Trabajo **La violencia escolar en Colombia desde la perspectiva sistémica de Talcott Parsons**

Tesaurus Académico Científico **Trabajo social y educación social – Sociología**

Apellidos **Palomino Leiva**

Nombres **Martha Liliana**

Fecha Entrega **16/ 07 / 2013**

RESUMEN

El eje central de esta investigación es estudiar el fenómeno de la violencia escolar a partir de la teoría sociológica de Talcott Parsons. Desde esta perspectiva la violencia escolar se entiende como una conducta desviada de los escolares motivada por actitudes, valores, normas sociales, creencias y actos simbólicos, manifiestos en su vida cotidiana.

Estudio cuantitativo de tipo descriptivo realizado sobre una fuente secundaria, una encuesta oficial, aplicada en la ciudad de Bogotá, durante el año 2011. El análisis fue estadístico mediante la distribución de frecuencias y el análisis comparativo de variables.

Los resultados destacan la hostilidad verbal y la intimidación entre iguales, las agresiones físicas intencionales, la violencia sexual y la violencia contra la escuela. Entre los principales riesgos se destacan las relaciones agresivas, la victimización, la presencia de armas (blancas y de fuego), pandillas, el abuso sexual, el consumo de bebidas alcohólicas, robos y la venta de drogas.

Palabras clave: comportamientos, desviación social, población escolar, riesgos, teoría de acción social.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| 1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 6 |
| 1.1. Objetivo General | 6 |
| 1.2. Objetivos Específicos | 6 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 7 |
| 2.1. El contexto de la violencia escolar en Colombia. | 7 |
| 2.2. Aportaciones teóricas frente al fenómeno de la violencia..... | 8 |
| 2.3. Teorías seleccionadas para el análisis de la violencia escolar..... | 12 |
| 2.3.1. La violencia escolar, una desviación de la acción social y del sistema social | 12 |
| 3.2.2. Funciones de la violencia escolar a partir del sistema de la acción social.... | 17 |
| 3.2.3. Factores asociados a la violencia escolar en el marco del sistema de la acción social. | 19 |
| A. Factores individuales relacionados con características biológicas y psicológicas..... | 19 |
| B. Factores relacionados con el sistema social: familia, escuela y el barrio como procesos de acción interdependiente | 20 |
| C. Factores relacionados al sistema cultural: sistemas de creencias y sistemas de símbolos expresivos..... | 24 |
| 3. METODOLOGÍA..... | 26 |
| 3.1. Universo..... | 26 |
| 3.2. Muestra | 26 |
| 3.3. Tipo de muestreo | 27 |
| 3.4. Unidades estadísticas | 27 |
| 3.5. Técnicas de producción de datos..... | 27 |

| | |
|--|----|
| 3.6. Técnicas de análisis de datos | 28 |
| 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN | 31 |
| 4.1. Descripción de la población escolar encuestada..... | 31 |
| 4.1.1. Estructura de la población | 31 |
| 4.2. Percepciones y expectativas de la población escolar en cuanto al riesgo de violencia escolar manifiesta en las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá..... | 33 |
| 4.2.1. La personalidad como subsistema de acción social..... | 33 |
| 4.2.2. El sistema social como sistema de acción social..... | 41 |
| 4.3. El grado de violencia manifiesta y sus factores influyentes en el contexto escolar a partir del sistema de la acción social..... | 43 |
| 4.3.1. Mecanismos de socialización en el entorno escolar..... | 43 |
| 4.3.2. Mecanismos de socialización en el entorno barrial..... | 52 |
| 4.3.4. Sistema de creencias y símbolos expresivos de la violencia escolar..... | 59 |
| 5. CONCLUSIONES | 61 |
| 6. BIBLIOGRAFÍA Y ENLACES | 64 |

INTRODUCCIÓN

En Colombia la violencia en los centros educativos es motivo de preocupación para la comunidad educativa, las autoridades y la sociedad en general. Cada vez se incrementan casos que perturban las relaciones humanas entre estudiantes, docentes y directivos, las instalaciones o el material educativo. Por tanto, afecta el aprendizaje y la convivencia escolar. Violencia generada por diversos factores y entornos socioculturales que requieren ser considerados desde cuestiones estructurales e interactivas.

El interés por abordar el tema de la violencia escolar surge porque he sido docente de básica primaria y secundaria donde se manifiestan diversas problemáticas relacionadas con la convivencia escolar. Además, desde la Psicología he realizado diversas investigaciones e intervenciones psicosociales para el abordaje de las mismas. El eje central de este estudio parte de la revisión general de las diversas aportaciones teóricas que contribuyen con la explicación del fenómeno de la agresividad y violencia presente en la vida humana, a lo largo de su ciclo vital y aprendida en el proceso de socialización primaria y secundaria, centrando el análisis en la violencia escolar a partir de la teoría estructural funcionalista de Talcott Parsons.

Es de gran importancia analizar esta violencia en el ámbito escolar, principalmente aquella vivida por los escolares y sus riesgos manifiestos en el sistema social y cultural. Puesto que permite revisar los mecanismos de control social en la escuela y generar acciones que permitan potenciar el desarrollo y la protección de la infancia y la adolescencia en nuestra sociedad.

Este trabajo se divide en cinco capítulos. En el primero, se describen los objetivos propuestos. En el segundo, se presenta el marco teórico donde se describe el contexto de la violencia escolar en Colombia, se comentan las aportaciones conceptuales clasificadas en teorías activas o innatistas y las teorías reactivas o ambientales y se concluye con la teoría sociológica estructural - funcionalista de Talcott Parsons (1902 – 1979) y Robert Merton (1910 – 2003). En el tercer capítulo se presenta la metodología donde se describe el proceso de muestreo, las unidades estadísticas, las técnicas de recolección de datos y las de análisis. En el cuarto, se muestran los resultados obtenidos y su análisis a partir de la teoría de Talcott Parsons. Y en el último capítulo se señala las conclusiones finales.

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Objetivo General

Analizar la violencia escolar en función de los procesos interactivos del sistema de la acción de Parsons, a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5 a 11 de Bogotá, 2011 realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE en Colombia.

1.2. Objetivos Específicos

Describir las diversas percepciones y expectativas de la población escolar en cuanto al riesgo de violencia escolar manifiesta en las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

Establecer el grado de violencia manifiesta y sus factores influyentes en el contexto escolar a partir del sistema de la acción social.

Identificar las diferencias y semejanzas de la violencia escolar en función del género y sus roles manifiestos en el sistema sociocultural.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El contexto de la violencia escolar en Colombia.

En Colombia la violencia es un fenómeno que ha estado vigente desde contextos históricos, manifestada en el ámbito nacional, regional y local. Ha sido estudiada por diversos investigadores y académicos de las ciencias sociales y políticas buscando comprender e intervenir el fenómeno desde diversas concepciones teóricas y metodológicas (Valencia, 2004, pp. 30).

De hecho, la violencia manifiesta en el contexto escolar tiene relación con la violencia y el conflicto interno que históricamente ha vivido Colombia. Sin embargo, es un fenómeno menos estudiado pero que recientemente ha tomado relevancia por el alto índice de agresiones, maltrato, amenazas y muertes que se han presentado en las instituciones educativas colombianas.

Al respecto Valencia (2004), destaca que existe cierta producción académica desarrollada por la Federación Colombiana de educadores – FECODE, universidades, organismos gubernamentales y no gubernamentales que aportan significativamente a la comprensión del fenómeno y a la vez intervienen para afrontar dicha problemática.

Investigaciones e intervenciones que han abordado el fenómeno desde un contexto institucional, local, regional o nacional desde diversas perspectivas que lo abordan desde tres ópticas distintas: a) Desde las características propias del estudiante. b) Desde las condiciones propias de los contextos educativos y c) Y desde el entorno sociocultural (familiar y barrial) en la que se encuentra inmerso el estudiante.

Así mismo, se destacan investigaciones regionales desarrolladas en las ciudades de Medellín, Cali, Barranquilla y Bogotá, que ayudan tanto en la comprensión del fenómeno como en el abordaje del mismo a partir de programas y proyectos desde diversas perspectivas, que contribuyen en la mitigación del fenómeno.

En marzo de 2013, el gobierno nacional sancionó la ley 1620 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos, la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Sistema que establece una ruta de atención en casos de violencia y un sistema nacional único de

información para reportar estos casos de violencia y de embarazo en adolescentes. Además da la posibilidad de brindar incentivos a quienes cumplan las exigencias y expectativas de la convivencia, así como imponer sanciones a quienes no lo hagan.

2.2. Aportaciones teóricas frente al fenómeno de la violencia.

Para explicar la agresión y violencia en el ser humano se destacan diversas teorías que ayudan a comprender el fenómeno de la violencia en el contexto escolar. Entre ellas, se destacan las teorías activas o innatistas y las teorías reactivas o ambientales descritas por Palomero y Fernández (2001) y Estévez (2005). Las teorías activas o innatas sustentan que la agresión/violencia tiene su origen en los impulsos internos del individuo. Es decir, se considera innata al ser humano desde el momento de su nacimiento, convirtiéndose finalmente en un comportamiento que procura hacer daño o causar dolor a otra persona u objeto resultado de procesos bioquímicos, del instinto, de frustraciones personales o estímulos emocionales.

Teorías activas o innatas

Desde esta perspectiva se destacan la teoría genética, la etológica de Lorenz (1963), la psicoanalítica de Freud (1973), la teoría de la personalidad, la teoría de la frustración de Dollard, Miller y sus colaboradores (1939), y la teoría de la señal – activación de Berkowitz (1969), siendo la biología, la genética, la psiquiatría y la psicología, las principales ciencias que han realizado aportaciones para la explicación e intervención del fenómeno en cuestión.

La teoría genética sostiene que la agresión/violencia es el resultado de síndromes patológicos de origen orgánico, de procesos bioquímicos y hormonales presentes en el organismo biológico de los seres humanos. De allí que la predisposición genética y los aspectos hereditarios sean determinantes e influyan notablemente en el surgimiento de esta problemática.

La teoría etológica abordada por Lorenz (1963), Store, Tinbergen e Hinde, parte de la observación y el conocimiento del comportamiento animal generalizado posteriormente a la conducta humana bajo la concepción de que la agresividad es una reacción innata y necesaria para la supervivencia y conservación de la especie. Además, la lucha entre rivales establece jerarquías entre los grupos.

Para su control biológicamente se va descargando mediante la búsqueda del logro, la competencia, la apuesta por una ideología o la participación en deportes competitivos. Por ello, se considera una energía acumulada y manifestada en impulsos biológicos inconscientes adaptados a la evolución de la especie. En esta teoría se destaca el aporte de Eibl-Eibesfeldt (1993), quien destaca que los conflictos implícitos se pueden resolver mediante la negociación verbal. De aquí que la agresividad pueda ser modificada a través de la educación y por el influjo de la sociedad (Palomero y Fernández, 2001, p. 22).

La teoría psicoanalítica desarrollada por Sigmund Freud (1856 - 1939), postula que la agresión se produce como resultado de afectos negativos (*thanatos* o instinto de muerte), dado por el bloqueo de la *libido* o aquello que provoca placer, expresado hacia sí mismos o hacia los demás de manera destructiva, hostil o violenta. Por esta razón la agresividad se considera un componente instintivo básico del ser humano como reacción ante el bloqueo emocional.

Freud también defiende que la agresividad mantiene una estrecha relación con la cultura puesto que esta le impone límites al *thanatos* o *instinto de muerte* para contener sus manifestaciones, canalizada a partir de reglas sociales que se imponen al *principio de placer* y del *súper yo* del individuo. De allí que la sociedad ayude a sublimar la agresividad en formas no destructivas tales como la ironía, la fantasía, el humor, los juegos de competición, el compromiso o la lucha por la transformación social.

Teoría posteriormente no compartida por Karen Honey (1935), quien sostiene que la cultura actual concede un alto valor a la competitividad individual, el cual obliga a las personas luchar contra los demás para superarlos, generando tensión en las relaciones. Por ello, que la agresividad no sea innata sino enraizada en la ansiedad individual, consecuencia de la estructura socioeconómica y patriarcal de la sociedad.

Por su parte Erick Fromm (1973), sostiene que los seres humanos no son capaces de enfrentar la libertad. Y por eso elaboran mecanismos de escape como la destructividad, enmascarada en forma de amor, conciencia o patriotismo. Esto hace que la destrucción no sea innata sino que surge cuando las fuerzas vitales son frustradas. Por ello, Fromm plantea que para reducir la violencia es necesario crear condiciones socioeconómicas y políticas para que las personas puedan desarrollar sus potencialidades y satisfacer sus necesidades.

La teoría de la personalidad sustenta que el comportamiento violento se da a partir de rasgos constitucionales de la personalidad, por la falta de autocontrol, la impulsividad o déficits cognitivos, el cual aumentan o no la probabilidad de ser agresivo. Aquí se destaca la teoría de los trastornos de la personalidad de Eysenck (1916 - 1997) y Gray (1976, 1982), quienes explican que el comportamiento agresivo se desarrolla por elevados niveles de neuroticismo y psicotismo, y la teoría de Kretschmer (1925) y Sheldon (1940), quienes clasificaron biotipológicamente el comportamiento desviado de las personas.

La teoría de la frustración propuesta por Dollard, Miller y sus colaboradores (1939), considera que la agresión es consecuencia de una frustración previa dada por el bloqueo de una meta personal. Su postulado se centra en que la frustración provoca siempre comportamientos agresivos y que la agresión es consecuencia de la frustración. Sin embargo, este postulado ha sido superado por Berkowitz (1969) porque la agresión no siempre surge de la frustración. Esta puede generar otras conductas como resignación o reacciones psicósomáticas, y la agresión se puede desarrollar por condiciones estimuladoras.

La teoría de la señal – activación desarrollada por Berkowitz (1969, 1974), se apoya en la teoría de la frustración, frustración que no provoca la agresión directamente sino que conduce a una activación emocional de ira o cólera el cual predispone la agresión. Surge no por la privación de algo sino por lo que la persona prevé que va a perder. Es decir, se desarrolla por el deseo de poseer algo, el cual provoca el cólera, siendo este una señal activación para el organismo, preparándolo principalmente para la agresión.

En esta teoría Berkowitz subraya que la agresión se asocia a un condicionamiento clásico puesto que se desarrolla por ciertos estímulos. Por ejemplo: el individuo frustrado y encolerizado se muestra más agresivo cuando hay presencia de armas, siendo estas señales activas para dicho comportamiento.

Teorías reactivas o ambientalistas

Las teorías reactivas o ambientalistas sostienen que la agresión/violencia se encuentra en el medio ambiente que rodea al individuo, siendo esta una reacción frente a sucesos ambientales o de la sociedad. Entre ellas se destacan la teoría del aprendizaje social, la teoría de la interacción social, la teoría sociológica y la teoría ecológica.

La teoría del aprendizaje destaca dos vertientes. La teoría del aprendizaje por condicionamiento instrumental desarrollada por Skinner (1953) y la teoría del aprendizaje social propuesta por Bandura (1974,1984). La primera sostiene que la agresividad se aprende, mantiene y extingue por refuerzos y castigos, que conducen al éxito o la aprobación social. Por lo tanto, la agresión se aprende a través de exposición a modelos violentos.

La segunda teoría considera que la agresividad es el resultado de un aprendizaje dado por observación e imitación, proceso dado por recompensas positivas. De ahí que tomen relevancia los modelos a imitar por el individuo. En este caso, los padres y los amigos son quienes pueden fomentar, tolerar o animar la agresividad, siendo este un comportamiento para obtener beneficio o reconocimiento social.

La teoría de la interacción social da relevancia a la interacción bidireccional del individuo con las características de su contexto social próximo (familia y escuela). Por ello que los procesos de socialización en donde se establecen relaciones de baja calidad, rechazo social y desviación aumentan la probabilidad de un comportamiento agresivo o violento.

La teoría sociológica interpreta la violencia como producto de las características socioculturales, políticas y económicas de la sociedad. Identifica como factores determinantes del comportamiento violento la pobreza, la marginación, la dificultad del desarrollo intelectual, la explotación o el sometimiento a sistemas altamente competitivos y por tanto, son la principal causa de los problemas de conducta desviada en los individuos (Estévez, 2005, pp. 30).

Esta teoría también da preeminencia a los valores sociales que en algunas culturas o contextos socioculturales dan valor positivo y toleran la violencia como una forma adecuada de comportamiento, apoyada por la influencia de los medios de comunicación.

Desde esta perspectiva, la violencia es una construcción social en función del entorno sociocultural en que se convive. Modelo de vida que se trasmite mediante los procesos de socialización próximos, en los procesos educativos y a través de los medios de comunicación, siendo los sistemas y las instituciones, los principales promotores de violencia.

La teoría ecológica propuesta por Bronfenbrenner (1979, 1989), postula que el individuo se encuentra interconectado y organizado en cuatro niveles de influencia notable en su comportamiento. El *microsistema* compuestos por los contextos más cercanos al individuo: familia y escuela, que influyen notoriamente en sus roles, funciones y relaciones interpersonales. El *mesosistema* referido a las interacciones del microsistema desarrollado por la comunicación. El *exosistema* el cual comprende los entornos sociales en los que el individuo no participa directamente pero afectan su contexto próximo. Por ejemplo: grupos de amigos de los padres y hermanos y los medios de comunicación. Y el *macro sistema* referido a la cultura y al momento histórico – social determinado en el que vive el individuo, incluyendo ideología y valores culturales.

Lo anterior sustenta que la violencia es producto de una interacción mutua entre individuo y su entorno, el cual implica promover cambios en el contexto social para modificar su comportamiento. En consecuencia, se identifican factores individuales, familiares escolares, sociales y culturales de la violencia.

2.3. Teorías seleccionadas para el análisis de la violencia escolar.

Este estudio analiza el fenómeno de la violencia escolar a partir de la teoría sociológica estructural - funcionalista de Talcott Parsons (1902 – 1979) y Robert Merton (1910 – 2003) que a continuación se describe:

2.3.1. La violencia escolar, una desviación de la acción social y del sistema social.

La teoría estructural – funcionalista surge de una concepción organicista de la sociedad entendida esta como un sistema que se establece a partir de las relaciones y combinaciones entre las partes que lo componen. Desde esta perspectiva, la acción social referida a la acción o comportamiento humano es estructurada de acuerdo a normas compartidas y aceptadas por los miembros de una colectividad, que en palabras de Parsons y Merton mantiene una conducta en equilibrio o conformidad.

Comportamiento o acción que se sitúa en cuatro subsistemas: biológico, psíquico, social y cultural, que conforman el sistema de la acción. Para Parsons, toda acción es siempre global, es decir, está inscrita en estos cuatro subsistemas y es resultado de la interacción de las fuerzas o influencias entre cada uno de ellos.

Por lo tanto, la violencia como conducta o acción producida por un individuo o sujeto que supone la utilización de medios coercitivos para satisfacer intereses propios o hacer daño a otros, está determinada por diversos factores (biológicos, psíquicos, sociales y culturales), que el mismo sujeto no puede controlar pero que guían su conducta según la orientación personal y de la sociedad en la que se encuentra inmersa, constituyéndose en una desviación de la acción social y del sistema social.

Desviación que se constituye en una resistencia a la conformidad y en contrarrestar la norma o el control social de todo sistema de interacción. Por ello, su análisis debe concentrarse en los procesos interactivos, por cuanto influyen en la orientación del actor individual en su situación y en la orientación hacia la situación misma, incluyendo sobre todo los objetos sociales significativos, así como hacia las pautas normativas que definen las expectativas de sus roles (Parsons, 1951, pp. 162).

Sin embargo, Parsons describe que la desviación se puede abordar desde el punto de vista del actor individual y desde el proceso interactivo. En primer lugar, el actor individual puesto que presenta una motivación a comportarse en contravención frente a una o más pautas normativas institucionalizadas, siendo los mecanismos de control los procesos de motivación en su conducta desviada.

En este sentido, la conducta violenta del individuo tiene una dimensión comportamental e intencional. La dimensión comportamental es referida a un comportamiento impulsivo, cargado de antecedentes, situaciones históricas o conflictos, que surge por una provocación percibida en el ambiente y que tiene como propósito hacerse daño así mismo, a los otros o a lo otro; y la dimensión intencional considerada como un medio predeterminado para conseguir algo o satisfacer los intereses propios.

Es decir, la violencia está mediada por una motivación, siendo la motivación un aspecto fundamental del acto individual y resultado de una elección que el sujeto da entre sus intereses y los medios disponibles para alcanzar sus propósitos. Según Parsons en Herrera (s.f.), esta motivación se encuentra determinada por los valores comunes de la colectividad e interiorizada por el individuo o sujeto en una situación de conformidad. Motivación que vincula dimensiones culturalmente determinadas tales como la dimensión intelectual regulada por el sistema de creencias, la dimensión afectiva regulada por el sistema simbólico y la dimensión evaluativa regulada por la orientación moral.

En el proceso interactivo la desviación es una tendencia por parte de uno o más de los actores que componen el sistema social y tienden a comportarse de manera que perturbe el equilibrio del proceso interactivo (estático o móvil), dando como resultado un cambio o un nuevo equilibrio por virtud de fuerzas que contrarresten, siendo estas fuerzas mecanismos de control, a partir de la integración de la acción y de pautas normativas (Parsons, 1951, pp. 162-163).

Desde esta perspectiva, la violencia escolar se concibe como una desviación o perturbación del equilibrio del sistema interactivo de la institución educativa, como sistema social, dado por procesos motivaciones de las personalidades de los actores individuales o colectivos y de la uniformidad normativa establecida.

A partir de Laurin – Frenette en Herrera (s.f.) el sentido de la acción está regulado por el sistema integrativo o la combinación de alternativas fruto de valores culturales relativos a la selección de cinco variables constitutivas, interiorizados por el individuo mediante el proceso de socialización dado en un contexto de interacción determinado (familia – escuela – iglesia - barrio).

Dimensiones que según Parsons regulan el sistema integrativo y que pueden ser formas manifiestas de conformidad o desviación:

- a. Actitud neutra/actitud afectiva. Es decir, el individuo escoge entre la búsqueda de una ocasión de gratificación afectiva o el rechazo a esta gratificación inmediata, asumiendo las consecuencias que puede llevar consigo mismo.
- b. Orientación hacia si/orientación hacia la colectividad: esta indica la acción según intereses, necesidades y criterios personales o tiene en cuenta las exigencias de una colectividad.
- c. Universalismo/particularismo: concede prioridad a las propiedades generales u objetivas de la situación u los objetos; o se puede referir a un modo subjetivo colocando en primer plano su propio punto de vista.
- d. Dar prioridad a la cualidad de los objetos implicados en la situación o acentúa sus resultados y sus prácticas.
- e. Difusidad/Especificidad: responde a la demanda de los objetos o a ciertas demandas limitadas y precisas del contexto.

Según Laurin – Frenette en Herrera (s.f.) “el sistema de acción es un conjunto de determinadas relaciones entre elementos interdependientes (roles desempeñados por

individuos) en diversos contextos de interacción. Sistema de interacción que tiende a la estabilidad, permanencia, equilibrio; además tiende a reconstituirse y a mantenerse como sistema cuando le afecta una perturbación”. (pp. 6).

Sistema de interacción que tiene como unidad básica *el rol y el estatus*. *Rol* referido a la posición del actor o sujeto que obliga a comportarse y actuar de determinada manera. En este caso, conductas y deberes propios de los actores en el ámbito educativo; *el estatus* referido a una posición en el sistema estructural que determina como deben comportarse los demás con nosotros, siendo el actor un conjunto de roles y estatus permitiéndole desarrollar acciones dentro del sistema social.

Por lo anterior, el sistema de la acción social se organiza en dos niveles que se integran mutuamente. El nivel individual (la personalidad en cuanto a sistema de acción) y al nivel inter-individual o colectivo (el sistema social en cuanto sistema de acción). De este modo, el actor que se define como un sujeto motivado en busca de metas, a la vez establece relaciones con el medio ambiente que le rodea, siendo este el nivel colectivo en la que se establecen principios normativos a partir de la interrelación con otros sujetos.

Desde este orden de ideas, Parsons concibe la personalidad como una organización del conjunto de actitudes del individuo con respecto a otros objetos con los cuales su situación personal le pone en relación; y el sistema social como un modo de organización y de la realización de los valores y objetivos comunes concertados en una pluralidad de actores, bajo la base de un consenso cultural.

Cabe destacar que el sistema de acción (personalidad y sistema social) se organiza a partir de cuatro subsistemas. Entre ellos se acentúan los siguientes:

El organismo conductual o biológico (A): entendido como la fuente de energía para el resto se subsistemas, constituido genéticamente e influido por los procesos de condicionamiento y aprendizaje que se produce durante la vida del individuo. Además implica un espacio y un tiempo.

Sistema de la personalidad (G): referido al actor y a sus unidades que lo identifican tales como el impulso, actitudes, destrezas, etc., el cual persigue un fin.

Sistema social (I): Conjunto de actores individuales que interactúan entre sí en una situación, inmerso en un ambiente físico; actores motivados por la gratificación y cuyas relaciones están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos.

Sistema cultural (L): principal fuerza que liga los diversos elementos sistema de la acción o mundo social y que configura el comportamiento a desarrollarse dentro de otros los sistemas. Se refiere al significado de los símbolos que existen solo en la mente de los individuos (Beltrán, 2003, pp. 80).

Además, el sistema de acción presenta cuatro imperativos funcionales denominado el Esquema AGIL.

Adaptación (A): permite adaptarse al medio social mediante el trabajo, la producción y la distribución proceso dado a partir de la economía.

Capacidad para lograr fines (G): Busca el logro de objetivos o metas mediante el alcance de objetivos sociales y la movilización de recursos mediante la política.

Integración (I): Permite la integración al sistema social a través de las organizaciones o comunidades. Se ocupa de coordinar las partes de la sociedad.

Latencia (L): Transmite y mantiene la cultura, las normas y los valores mediante las instituciones socializadoras tales como la familia y la escuela.

Todos estos sistemas y subsistemas conforman la sociedad considerada como una colectividad autosuficiente cuyos miembros pueden satisfacer todas sus necesidades individuales y colectivas, y viven dentro de su marco (ECURED, 20 de junio, 2013).

Desde este enfoque sociológico se considera que la acción social se desarrolla por la influencia interdependiente de la personalidad y el sistema social que se establece en un ambiente inmediato. En este caso, la familia, la escuela y el barrio. Por esta razón, el problema de la violencia escolar no pueda atribuirse únicamente al individuo o sujeto, sino que debe considerarse en interdependencia con el medio social y su entorno en el que interactúa, donde se construyen y comparten valores y normas sociales.

Por eso, es vital analizar esta problemática desde la personalidad (actitudes y comportamientos) del sujeto, el contexto o ambiente normativo intencionalmente donde surge, en este caso la escuela, el sistema social en que se interactúa y el sistema cultural en la que se configuran los comportamientos humanos.

3.2.2. Funciones de la violencia escolar a partir del sistema de la acción social.

Al entender la violencia escolar como un comportamiento o una conducta desviada que supone una contravención de las normas tanto escolares como sociales que orientan la interacción, ya sea en el aula escolar o en la institución educativa, expresada en manifestaciones agresivas o conductas inadecuadas, el cual afectan el orden de la interacción o la conformidad del sistema social, esta puede presentar diversas funciones.

A partir de los planteamientos de Little y sus colaboradores citados por Estévez (2005), la violencia cumple dos funciones: una *violencia reactiva* y una *violencia proactiva*. “Violencia reactiva referida a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación, el cual suele relacionarse con problemas de impulsividad, autocontrol y la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás” (Estévez, 2005, p.13).

Desde esta perspectiva y siguiendo a Chaux (2003), “los niños y adolescentes socialmente son rechazados, aislados y tienen un estatus social bajo en sus grupos. No tienen muchos amigos. La agresión reactiva está relacionada con dificultades para regular las emociones propias, especialmente la rabia” (p. 48).

Esto hace que en la institución educativa esta violencia se exprese en intolerancia, discriminación, rechazo, marginación, desconocimiento o sobreprotección del otro. Así mismo, no se evidencian espacios ni mecanismos que permitan la canalización de la ira, el desespero emocional, la inconformidad, la frustración y los conflictos interpersonales.

Guerra y Slaby citados por Chaux (2003), expresan que esta violencia reactiva parece estar relacionada con la tendencia a suponer que otras personas tienen la intención de hacer daño, así no haya ninguna información clara sobre las intenciones de los otros. Es decir, se agrede porque se piensa que el otro lo hizo a propósito y sienten que deben defenderse,

presentándose un sesgo hostil en tal atribución aumentando la respuesta agresiva, destacándose una función de defensa o protección de sí mismo o hacia otros.

Suposiciones producto de características personales (baja autoestima, inseguridad, sumisión), de aprendizajes, frustraciones o condiciones estimuladores del ambiente que activan o predisponen conductas, relaciones y comportamientos agresivos (verbales y físicos), dirigidos a lastimar o hacer daño a los otros, física, psicológica y moralmente, cuando el sujeto se siente observado o presionado por los otros.

La otra función se relaciona con la violencia o agresión proactiva "relacionada esta a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este tipo de agresión se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con alto niveles de competencia social y habilidades de líder" (Estévez, 2005, pp.13).

Es importante destacar que las relaciones de poder influyen notablemente en la forma como se circula y distribuyen las formas de relacionarse en el ámbito escolar. Puesto que estas pueden generar diferencias por abuso de poder o el desequilibrio de fuerzas; coartar, obstaculizar o fomentar autoridad, promover o limitar proyectos de vida y posibilidades de encuentro con el otro. Proceso mediado por el comportamiento antisocial, actitudes, competencias, capacidades y las condiciones de vida del sujeto.

Al respecto Chaux (2003) afirma: "los sujetos que ejercen la violencia pueden ser admirados y temidos. Tienen un alto nivel de popularidad y son considerados líderes por sus competencias y habilidades. Esta agresión denominada también instrumental, se considera efectiva para obtener beneficios. Por ejemplo: que le respeten, que no lo molesten, le devuelvan o entreguen dinero u objetos. De ahí que la agresión proactiva sea un instrumento útil para conseguir lo que se quiere" (p. 49).

Por ello, la violencia escolar puede ser ejercida para conseguir un estatus social elevado, obtener poder y dominación frente a otros compañeros, imponer leyes o normas sociales frente a las ya existentes que se consideran injustas o inaceptables, desafiar la autoridad, oponerse al control social establecido y experimentar conductas nuevas y de riesgo, ejerciendo comportamientos violentos.

Es necesario recalcar que desde el sistema de la acción social la violencia escolar debe tener un abordaje interdisciplinario desde la psicología, la sociología y la pedagogía. Abordaje fundamental para el desarrollo de motivaciones, bienestar, actitudes, habilidades y conductas prosociales así como en la formación de procesos de participación, democracia, derechos y deberes, diálogo y negociación, tolerancia, justicia, equidad, liderazgo, igualdad y libertad, siendo estos mecanismos que posibiliten la construcción de procesos alternativos de convivencia y de reencuentro con el otro.

3.2.3. Factores asociados a la violencia escolar en el marco del sistema de la acción social.

A. Factores individuales relacionados con características biológicas y psicológicas.

A partir de las teorías activas o innatas se identifican diversos factores individuales que inciden notablemente en la conducta agresiva de la infancia y la adolescencia, siendo esta la población atendida en las instituciones educativas. Escenario de socialización que promueve la convivencia pero a la vez es condicionada por normas y relaciones que provocan frustraciones, conflictos y competitividad, desdoblado reacciones agresivas y violentas entre la comunidad educativa.

Entre los factores biológicos y genéticos se destaca la información genética transmitida de padres a hijos, el cual tiene una perspectiva interactiva con el ambiente que rodea al individuo, trastornos psicológicos y psiquiátricos relacionados con la dimensión conductual, cognitiva y emocional, el desarrollo de la personalidad, aprendizajes dados por situaciones conflictivas o marginales de socialización.

Aquí se destacan la baja autoestima, el bajo autocontrol, la baja tolerancia a la frustración, la rebeldía, déficit de atención e hiperactividad, la impulsividad, la falta de empatía, la irritabilidad, el mal humor, la actitud positiva hacia la agresión, la depresión, el estrés, toxicomanías, falta de afecto, cuidado y protección, entre otros. Factores que presentan una relación notable en la motivación y el bienestar emocional del sujeto.

Es importante matizar que la violencia ejercida en la escuela como una desviación normativa del sistema social, surge en la motivación desviada creada en una interacción recíproca entre el alter y el ego, desde el punto de vista psicoanalítico, en la que se producen frustraciones, tensiones y conflictos, resultado de los procesos de interacción y de la

disposición de personalidades, de uno u otro sujeto, el cual modifica el desarrollo de la interacción misma.

Al respecto Parsons (1951) destaca tres dimensiones de la personalidad para que se dé la conducta perturbadora. "Primero, las expectativas del ego en el sistema de interacción forman parte de un propio sistema de disposiciones de necesidad que, en cierto sentido, presionan en pro de una gratificación; segundo, estas expectativas están organizadas en orden a incluir una vinculación con el alter como objeto catético; y tercero, la parte de pauta de valor que controla la relación se ha internalizado y la violación de sus prescripciones, constituye directamente una frustración de algunas de las disposiciones de necesidad del ego"(p. 164).

En consecuencia, la violencia escolar puede ser momentánea o reforzada al afectar o reestructurar cualquier área del sistema de orientación del ego. Es decir, "se puede inhibir a partir de mecanismos de defensa. Por ejemplo, la represión de necesidades que ya no se gratifican; transferir su catexis a un nuevo objeto, aliviando la tensión; y finalmente renunciar o extinguir la pauta de orientación de valor a la que el alter no se sujeta ya..., buscando restablecer el equilibrio en un estado cambiado o en restaurar el antiguo estado (Parsons, 1951, pp. 164). Además Parsons destaca que el sujeto puede resolver esta tensión, frustración o conflicto mediante procesos de aprendizaje.

Lo anterior muestra que la violencia escolar no radica en la integración interna de la personalidad, sino en el ajustamiento del ego a los objetos sociales y a las pautas normativas en la que el sujeto desarrolla una estructura motivacional ambivalente de necesidad alienativa o de indiferencia desde el punto de vista negativo y necesidad conformativa desde el punto de vista positivo.

B. Factores relacionados con el sistema social: familia, escuela y el barrio como procesos de acción interdependiente.

Siguiendo a Palomero y Fernández (2001), la familia es el espacio natural de convivencia, afecto, seguridad y estabilidad. Espacio que se constituye en el principal entorno de socialización donde el individuo desarrolla los primeros procesos interactivos, se logra el aprendizaje de las habilidades sociales y las pautas normativas de interacción y se forma su personalidad. Interacción que puede ser un factor de riesgo en cuanto a la conducta desviada.

Esto porque puede predisponer actitudes, aprendizajes o comportamientos hacia conductas agresivas o violentas. Estévez (2005), enfatiza un clima familiar negativo donde se manifiesta carencia de afecto, poca presencia y apoyo de los padres, permisividad y tolerancia a la conducta agresiva, disciplina inconsistente, laxa o demasiado severa, estilo parental autoritario, excesivo castigo, problemas de comunicación familiar, conflictos entre cónyuges, uso de la violencia para resolver conflictos, rechazo parental y hostilidad hacia el hijo, control inconsistente en la conducta de los hijos, interacciones agresivas entre hermanos y problemas psicológicos y conductuales de los padres.

Desde el nivel sociocultural y socioeconómico se acentúan condiciones que aumentan el riesgo, sobretudo en el nivel bajo y medio bajo. Esto porque se evidencia un mayor número de familias desestructuradas y maltratadoras, con problemas de droga o alcohol, desempleo y pobreza, problemas de delincuencia y bajo nivel educativo... (Palomero y Fernández, 2001, p.30).

Condiciones que contribuyen a la exclusión social de sus miembros por periodos históricos donde se frustran sueños, necesidades e intereses personales o colectivos, como también familias que viven sin motivación, normas y bajo el principio del placer donde reaccionan con violencia ante las frustraciones, conflictos o ante las exigencias de la realidad o de cualquier otro ambiente, y que se transmite de generación en generación.

En cuanto a la escuela se resalta el condicionamiento por el conjunto de normas o reglamentos, que se imponen y dificultan la convivencia, provocando conductas agresivas tanto en los estudiantes como en los docentes. Además puede fomentar la competitividad y los conflictos entre sus miembros a partir de su organización, el currículum, estilos de gestión, métodos y estilos de enseñanza, la disposición de los espacios, los valores que fomenta y por supuesto, el modo en que los docentes y directivos resuelven sus problemas (Palomero y Fernández, 2001, p.32).

A esto se suman otros aspectos que se relacionan con el proceso de socialización escolar, manifestados en el aula de clase, siendo esta un subsistema social de la escuela, y que de alguna manera determina el tipo de sociedad, que se espera alcanzar a partir de la formación que se imparte, los valores y las habilidades sociales que se entrenan, la homogenización del comportamiento, el desarrollo de competencias, el vínculo afectivo que se establece, la motivación, los roles y el estatus que se mantiene entre los actores, así como la marginación, victimización, rechazo o exclusión que se establece mediante las

interacciones cotidianas (estudiantes – docentes-directivos), reflejo de los aprendizajes familiares o socioculturales.

Lo anterior refleja que normas y reglamentos rígidos y no consensuados, la actitud negativa hacia la autoridad, actividades altamente competitivas, metodologías rutinarias, la concentración de estudiantes con diversas actitudes, edades, problemas de comportamiento y situaciones de riesgo, el aislamiento y el rechazo social que sufren los mismos, el poco interés por el estudio, las necesidades afectivas y sociales, la pérdida de valores como el respeto y la solidaridad, se constituyen en factores determinantes de la violencia escolar (Palomero y Fernández, 2001, p.32 -33), (Estévez , 2005, p. 42-43).

También se destaca el fracaso escolar, el asocio con amistades de conductas violentas, el deficiente entrenamiento de la escuela para el reconocimiento de sí mismo, el manejo de emociones, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo y valores de la democracia; así como el sistema de clases que promueve las desigualdades en la sociedad.

Estos factores se constituyen en mecanismos de socialización de mutua interacción, en donde el niño y del adolescente adquiere una personalidad, una actitud, unos roles, un estatus y una conducta desviada que no logra mantener el equilibrio del sistema social. Por el contrario, promueven el desequilibrio en la convivencia escolar.

Entre los mecanismos de socialización Parsons (1951) destaca cinco. Entre ellos están: el refuerzo – extinción, inhibición, sustitución, imitación e identificación, siendo estos responsables de las diferencias del éxito, y de las patologías (p. 40).

Desde la perspectiva de Parsons entre los factores influyentes de la violencia escolar se destacan los mecanismos motivacionales del sistema social. En la que se distinguen los mecanismos motivaciones del sistema la personalidad y los del sistema social, aplicables a los procesos de interacción en el contexto del sistema social.

Los mecanismos motivacionales del sistema de la personalidad Parsons (1951) los clasifica en tres categorías: de aprendizaje, de defensa y ajustamiento. Los mecanismos de aprendizaje son el conjunto de procesos mediante el cual el actor adquiere nuevos elementos de orientación de la acción, nuevas cogniciones, valores e intereses expresivos; proceso que se da a lo largo de la vida.

Los mecanismos de defensa los define como aquellos procesos a través de los cuales se actúa sobre los conflictos internos de la personalidad y los mecanismos de ajustamiento entendidos como procesos por virtud de los cuales el actor individual opera con elementos de tensión y conflicto en sus relaciones con unos objetos o con una situación de la acción; en la que se enfrenta con la amenaza de pérdida de un objeto de vinculación, con la frustración de lograr un fin debido a tensiones inherentes a la situación.

Desde este marco teórico se puede mencionar que la violencia escolar es producto de mecanismos de aprendizajes, de defensa y ajustamiento que el actor (estudiante o docente) desarrolla a lo largo de su vida pero que a la vez puede contrarrestar tendencias de cambio hacia formas menos violentas, desde un proceso motivacional individual estable. Mecanismos que desarrollan una actitud hacia la familia, la escuela, la autoridad, los valores, conflictos y la sociedad en general pero que a la vez se desarrollan en el sistema social.

Los mecanismos motivaciones del sistema social surgen de los procesos motivacionales individuales que puestos en proceso de interacción complementaria, con dos o más actores individuales, cada uno se ajusta a las expectativas del otro o de los otros, de tal manera que las reacciones del alter a las acciones del ego son sanciones positivas que sirven para reforzar sus disposiciones de necesidades dadas. Proceso estabilizado o equilibrado que se constituye como punto de referencia de todos los análisis motivacionales dinámicos del proceso social (Parsons, 1951, p. 134).

Cuando no se mantiene este equilibrio en la interacción complementaria es porque el sujeto o los sujetos han aprendido determinadas orientaciones de rol que perturban el equilibrio de la interacción en su incumbencia del rol en cuestión dado mediante el proceso de socialización (familia o escuela). De allí que la desviación a la conformidad, en este caso la violencia escolar, se constituya en un criterio normativo que se establece como parte de una cultura.

En palabras de Parsons es importante destacar que cuando se da la desviación como un proceso de acción motivada, obliga al sistema social, en este caso la escuela, a enfrentarse con problemas de control, puesto que al tolerar la desviación más allá de los límites, se tiende a cambiar o desintegrar el sistema.

De lo anterior, toman relevancia los mecanismos de control social como un mecanismo de motivación en uno o más actores individuales que tienden a reaccionar sobre una tendencia

a la desviación en el desempeño de las expectativas de rol, en él mismo o en uno o más alter, como mecanismo de restauración del equilibrio (Parsons, 1951, p. 135).

Es de aclarar, que los mecanismos de control social surgen del sistema social y no de la personalidad, aunque tienen una semejanza a los mecanismos de defensa y ajustamiento de la personalidad. Estos mecanismos de control son relevantes puesto que en el sistema social, se constituyen en un factor motivacional mediante a la asignación de bienes y recompensas como un proceso de adquisición y pérdida de relaciones de objeto valuadas por parte de actores individuales (Parsons, 1951, p. 136).

Desde esta visión los mecanismos de socialización y los mecanismos control se constituyen en aspectos fundamentales para mantener el equilibrio o generar la desviación, dado a partir de procesos de motivación de la personalidad y del sistema social.

C. Factores relacionados al sistema cultural: sistemas de creencias y sistemas de símbolos expresivos.

Aquí se destacan el sistema de creencias y el sistema de símbolos expresivos manifiestos en las tradiciones culturales de un sistema social. Que en palabras de Parsons son "sistemas pautados y ordenados que orientan la acción social, internalizados por las personalidades de los actores individuales y pautas institucionalizadas de sistemas sociales" (p. 2011).

En el sistema de creencias se subrayan las creencias existenciales y las evaluativas. Las existenciales hacen referencia al saber empírico y a los no empíricos (científico o filosófico). Las evaluativas representan las ideologías, la religión y la diferenciación de roles (Parsons, 1951, p. 99).

El sistema de símbolos expresivos se clasifica en el sistema de símbolos puramente expresivos y el simbolismo evaluativo. En el primero, se destacan expresivos de sistemas de actitudes aceptadas, y expresivos de necesidades de ajustativas de respuesta a tensiones a partir del simbolismo de los roles. En el segundo, se hace referencia a la simbolización de solidaridad colectiva y a la simbolización de pautas de ajustamiento significativo; al simbolismo religioso; y a la diferenciación de roles con respecto al simbolismo evaluativo (sacerdocio o liderazgo moral expresivo) (Parsons, 1951, p. 99).

En este enfoque se destacan elementos culturales que influyen tanto en la comunicación como en los procesos de interacción donde se crean significados y pautas normativas, a partir de tres contextos básicos: el cognitivo, el catético y el valorativo. Lo cognitivo al mantenerse un conocimiento empírico o no empírico para el alcance de metas o alternativas existenciales y que dan orientación a la actuación.

Lo catético y valorativo buscando mantener el equilibrio de gratificación-deprivación de la personalidad y de la realización del valor del sistema, el cual implica sacrificar algunos intereses individuales a favor de valores colectivos (Pareto en Parsons, 1951, p. 214), y en la que se establecen pautas de comportamiento y compromiso para estas pautas.

Aquí toman relevancia los intereses y las necesidades instrumentales, empíricos y no empíricos, los roles afectivos – difusos y el estatus que inciden en la violencia escolar como una pauta de acción, universal o específica, dentro del sistema escolar.

En cuanto a los símbolos expresivos sobresalen aquellas acciones de tipo expresivo en la que se desarrollan las gratificaciones inmediatas. Es decir, son disposiciones de necesidad relevantes para el contexto de la acción y que la orienta para el bien colectivo, ya sea de creación artística o momentánea.

Se señalan por ejemplo actos simbólicos de afecto o solidaridad que hacen parte del proceso de interacción, que se constituyen en significados, de regulación normativa o de gratificación ante las disposiciones de sí mismo o del otro. Estos símbolos se pueden manifestar como actitudes recíprocas, en objetos físicos y en estatus de actos objetos, que adquieren una significación simbólica en el sistema de la interacción en el marco de la diferenciación de roles, el cual puede mantener o desviar el equilibrio del sistema social.

3. METODOLOGÍA

Este estudio es una investigación cuantitativa de tipo descriptiva sobre una fuente secundaria a partir de una encuesta realizada por muestreo de conglomerados, realizada por el Departamento Administrativo de Estadística Nacional – DANE, en Bogotá – Colombia, año 2011.

Es investigación cuantitativa puesto que analiza datos numéricos tomados de una encuesta realizada por muestreo, en este caso, con relación a la convivencia escolar y las circunstancias que la afectan. Observación empírica apoyada fundamentalmente en la estadística para el tratamiento de los datos, en la cual se fragmentan sus datos y se analizan variables, a las que se les asigna un valor numérico y finalmente se logran inferencias causales o relacionales, estadísticamente significativas.

Investigación descriptiva cuyo propósito es describir o medir sistemáticamente las características de la población escolar, en este caso estudiantes quinto a once grado de la ciudad de Bogotá, y los hechos con relación a la convivencia en su entorno familiar, escolar y barrial. Descripción a partir de 14 variables o conceptos con el fin de identificar, establecer o analizar las propiedades y los factores relacionados con la violencia escolar.

3.1. Universo

El universo del estudio lo constituyeron estudiantes de los grados 5 a 11, de la ciudad de Bogotá, de los colegios oficiales y privados pertenecientes a la cabecera, excepto la localidad de Sumapáz. Según datos de la secretaría de educación distrital en este año se matricularon 731.792 estudiantes.

3.2. Muestra

La muestra fue constituida por 613 establecimientos educativos, 3.336 cursos y 103.741 estudiantes.

El marco muestral fue el directorio de establecimientos educativos del año 2001, suministrado por la secretaría de educación de Bogotá.

3.3. Tipo de muestreo

El diseño muestral se desarrolló en tres niveles. En primera instancia, el muestro probabilístico puesto que cada unidad de muestreo tuvo una probabilidad de selección conocida y mayor que cero, lo que permitió determinar la precisión de las estimaciones. En segunda instancia, el muestreo estratificado al conformarse grupos homogéneos (localidad y sector) con el fin de mejorar la precisión de las estimaciones. En tercera instancia, muestreo de conglomerados al reunirse grupos de alumnos (cursos), grados y colegios.

3.4. Unidades estadísticas

Unidad de observación: Estudiantes / Establecimientos Educativos

Unidad de análisis: Estudiantes / Establecimientos Educativos / Localidades

Unidad de información: Estudiantes

Unidad de muestreo: Grados / Establecimientos Educativos / Curso

3.5. Técnicas de producción de datos

Los datos para este estudio se toman de una fuente secundaria. La Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan – ECECA, aplicada a estudiantes de 5° a 11° de la Ciudad de Bogotá en el año 2011, dirigida a instituciones públicas y privadas, realizada conjuntamente entre el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE y la Secretaría de Educación de Bogotá.

Encuesta realizada entre el 1 de agosto y el 15 de septiembre del año 2011, en la ciudad de Bogotá a excepción de la localidad de Sumapáz. Esta tuvo como propósito diagnosticar las percepciones y expectativas de las niñas, niños y adolescentes, con el fin de diseñar políticas que permitieran mejorar la convivencia en el entorno escolar.

La encuesta incluyó tres factores que pueden afectar la convivencia escolar. Entre ellos se distinguen: 1. Las características propias del estudiante incluyendo comportamientos y actitudes. 2. Las condiciones particulares de las instituciones educativas (ambiente o clima escolar, armas, incidentes de tipo sexual, pandillas, drogas y seguridad). 3. El entorno familiar y barrial al incluir el camino de ida y vuelta al colegio y el barrio donde vive el estudiante.

Para la recolección de los datos se definieron 16 variables con el fin de describir la población y los factores que inciden en la convivencia escolar. En la tabla No. 1 se describen cada una de ellas.

3.6. Técnicas de análisis de datos

El análisis es estadístico descriptivo mediante la utilización de datos de una encuesta oficial. Se establece una relación univariable mediante distribución de frecuencias y el análisis comparativo de estas en función de los grados escolares, el género, las jornadas y el sector educativo. Las tablas y los gráficos estadísticos se elaboraron con el programa ofimático Excel.

Tabla No. 1
VARIABLES DEFINIDAS EN EL FORMULARIO DE LA ENCUESTA APLICADA

| Variable | Objetivo | No. de preguntas |
|--|---|------------------|
| A. Información general del estudiante | Describir sexo, edad, pertenencia étnica, escolaridad de los padres y su acudiente, personas con las que vive y su percepción de sus calificaciones frente a los demás. | 10 |
| B. Convivencia | Identificar las circunstancias que influyen en la disposición que tienen los estudiantes a vivir en sociedad bajo condiciones de respeto, solidaridad, tolerancia e inclusión. | 7 |
| C. Ofensas y golpes en el colegio | Analizar los aspectos relacionados con agresiones verbales y físicas. | 13 |
| D. Agresión repetida en el colegio | Detectar la intimidación que ha sufrido el estudiante, entendida como la molestia repetida o sistemática que algunas personas del colegio le hacen a otras para hacerlos sentir mal, bien sea de manera presencial o a través de internet. | 6 |
| E. Armas en el colegio | Determinar si el estudiante fue víctima de amenaza, atraco o herida de algún tipo de arma, dentro del colegio. | 5 |
| F. Peleas en el colegio | Detectar la frecuencia con la que ocurren riñas físicas con y sin armas, dentro del colegio. | 6 |
| G. Porte de armas | Detectar el porte de armas (blancas y de fuego), en el colegio, en el barrio y en la casa, por parte de los estudiantes y de los amigos. | 11 |
| H. Robo y vandalismo en el colegio | Determinar la frecuencia con la que ocurren actos de vandalismo y robos, dentro del colegio. | 4 |
| I. Incidentes de tipo sexual en el colegio (último año) | Determinar si el estudiante ha sido víctima de actos de acoso sexual (propuestas, gestos, comentarios, sonidos e insinuaciones de tipo sexual, asalto sexual y violación. También, si ha sido victimario u observador. | 11 |
| J. Incidentes de ida y vuelta del colegio | Conocer la frecuencia con la que ha sido víctima de actos de agresión física con o sin armas y de incidentes de tipo sexual. Se indaga también por las actividades que realiza después de salir del colegio. | 10 |
| K. Entornos | Identificar situaciones de violencia o factores de riesgo en el entorno barrial, familiar y en el grupo de amigos. También, se busca determinar el nivel de aceptación que entre el grupo de amigos, se tiene respecto a algunas situaciones de violencia | 21 |
| L. Pandillas | Indagar si el estudiante pertenece a alguna pandilla y si sabe de la existencia de este tipo de grupos en el entorno barrial, escolar y familiar. | 7 |

| | | | |
|--------------------------------------|----------|--|----|
| M. Alcohol drogas | y | Indagar por la venta y consumo de drogas y alcohol en el entorno familiar, ambiente barrial y escolar del estudiante. Frecuencia con el consumo de alcohol y drogas por parte de los compañeros y del mismo estudiante. | 17 |
| N. Seguridad confianza | y | Indagar el grado de seguridad y confianza que tiene en el entorno barrial, escolar y en el camino de ida y vuelta al colegio, así como frente a algunas instituciones como la policía, padres de familia, amigos, colegio e iglesia. | 11 |
| O. Actitudes competencias | y | Indagar las actitudes que asumen frente a situaciones de porte de armas, agresión física, burlas y discriminación y la percepción que tiene sobre las actitudes de los demás hacia él. | 36 |
| P. Entorno familiar | | Identificar la percepción que tienen los estudiantes sobre el acompañamiento y el apoyo afectivo que reciben de sus padres, como de la supervisión parental | 9 |

Fuente: DANE – Secretaria de Educación de Bogotá. Encuesta de convivencia y victimización. Presentación de resultados – 9 de mayo de 2012.

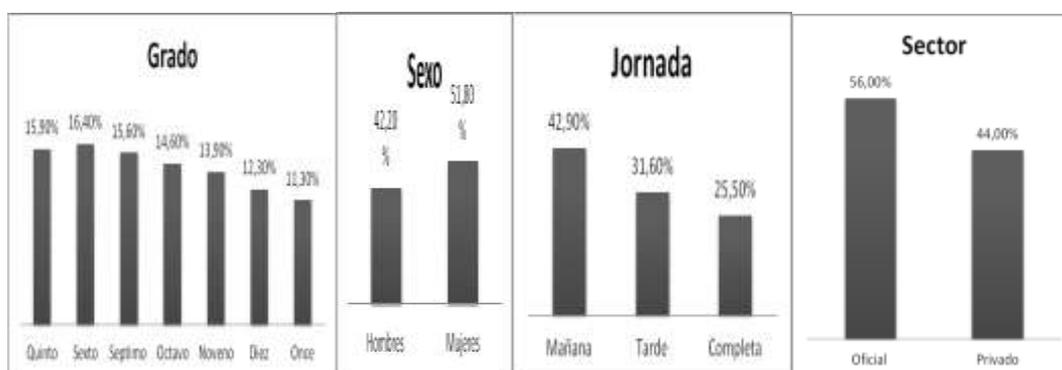
4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Descripción de la población escolar encuestada

Esta descripción se realiza a partir de los resultados presentados en el informe del DANE, para la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan – ECECA, publicados el 9 de mayo de 2012.

4.1.1. Estructura de la población

La gráfica No. 1 evidencia que de los 731.792 estudiantes de la ciudad de Bogotá, 15,9% se encontraba matriculado en el grado 5°, 16,4% en el grado 6°, 15,6% en el grado 7°, 14,6% en el grado 8°, el 13,9% en el grado 9°, el 12,3% en el grado 10° y el 11,3% en el grado 11°. 48,2% son hombres y 51,8% mujeres. El 42,9% asistían a la jornada de la mañana, 31,6% a la jornada de la tarde y 25,5% en jornada completa. Del total de estudiantes, 56,0% pertenece a establecimientos oficiales y 44,0% a colegios privados.



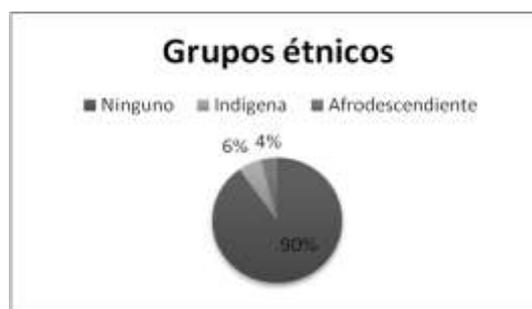
Gráfica No. 1: Estructura de la población escolar encuestada Bogotá D. C. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

Como se muestra en la gráfica No. 2, las localidades que sobresalen por su participación dentro del total de la población de la encuesta y que concentran más del 50% de la población en edad escolar de la ciudad de Bogotá son: Suba (15,0%), Kennedy (12,0%), Engativá (11,0%), Bosa (9,0%) y Ciudad Bolívar (8,0%).



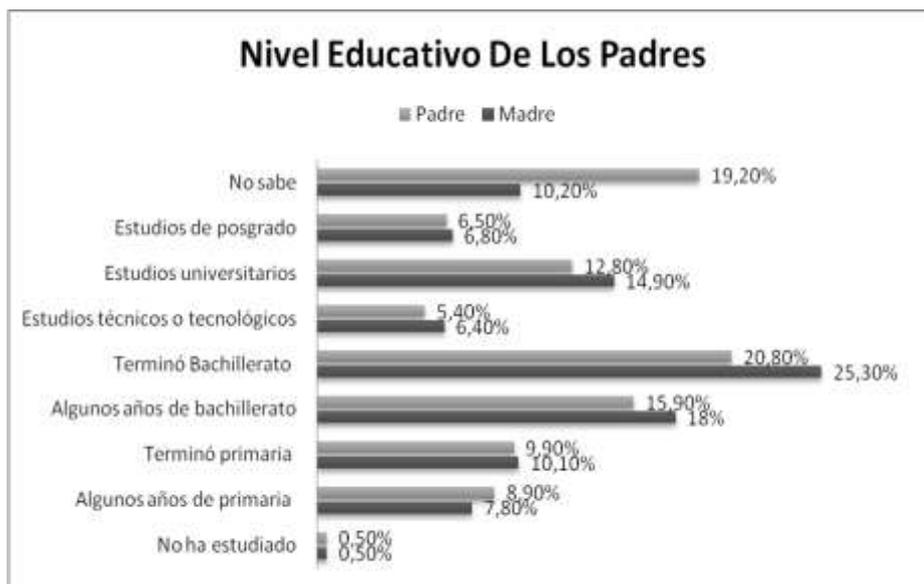
Gráfica No. 2: Localidades con mayor participación. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

Del total de estudiantes, el 89,0% asegura no pertenecer a algún grupo étnico, el 5,7% se auto reconoce como indígena y el 4,0% como afrocolombiano, afro descendiente, negro o mulato, como se muestra en la gráfica No. 3.



Gráfica No. 3: Grupos étnicos. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

Según informan los estudiantes, el 10,1% de sus madres terminó la primaria, el 25,3% terminó el bachillerato, el 14,9% tienen estudios universitarios y el 6,8% estudios de postgrado. Un comportamiento muy similar reportan los estudiantes para el padre, aunque se observa que el 19,2% de los estudiantes manifestaron que no sabían cuál era el máximo nivel educativo alcanzado por su padre, como se muestra en la gráfica 4.



Gráfica No. 4: Nivel educativo de los padres. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

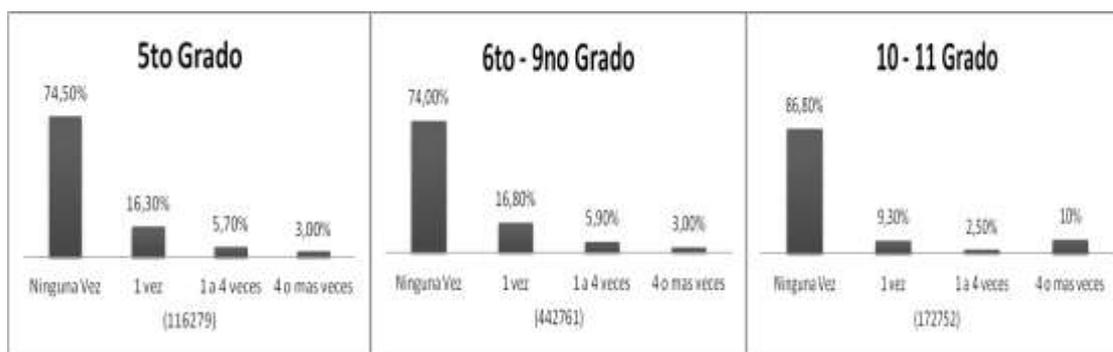
Esta descripción evidencia que la población escolar se encuentra ubicada en un contexto urbano. Con edad escolar entre los 10 y 17 años de edad. Es diferenciada en cuanto al género, estrato socioeconómico y grado escolar. La mayoría está ubicada entre los grados sexto, quinto y séptimo respectivamente, vinculados al sector oficial en jornada mañana, con mayor participación de mujeres. Sus familias se encuentran en un nivel básico y medio de formación académica, con un crecimiento significativo en las madres de familia.

4.2. Percepciones y expectativas de la población escolar en cuanto al riesgo de violencia escolar manifiesta en las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

4.2.1. La personalidad como subsistema de acción social

Aspectos comportamentales

A la pregunta, ¿cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso te rechazó o no te dejó estar en su grupo?, 16,3% de los estudiantes de grado 5° respondió que “una vez” y 3,0% que “5 ó más veces”. Este mismo comportamiento se presenta en los estudiantes de los grados 6° a 9°. Para los estudiantes de los grados 10° y 11°, la participación de la frecuencia “Ninguna vez” es mayor en 12 puntos porcentuales en comparación con la de los otros grados escolares, como se ilustra en la gráfica No. 5.



Gráfica No. 5: Número de veces que un(a) compañero rechazó o no le dejó estar a otro en su grupo. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

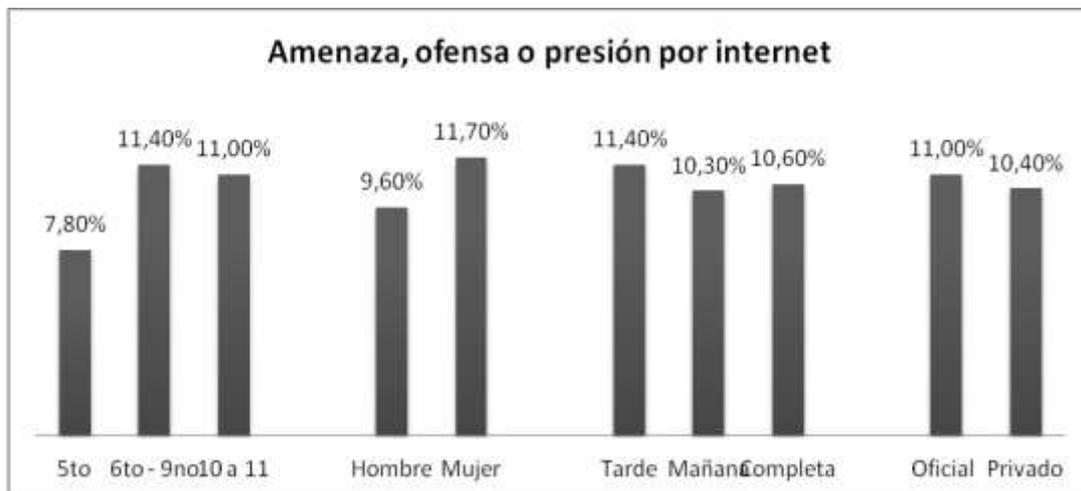
Como se observa en la gráfica No. 6, el 17,4% de los estudiantes de grado 5°, 12,6% de los grados 6° a 9° y 5,5% de los grados 10° y 11°, aseguran que un compañero de su curso lo ofendió o le pegó todo el tiempo, durante el periodo de referencia. Por sexo se observa que los hombres están más expuestos a este tipo de situación (13,7%), en comparación con las mujeres (9,8%). Este tipo de comportamiento es muy similar si se compara por tipo de jornada y sector, aunque sobresale la jornada de la tarde con el 12,6% y el sector oficial con el 12,2%.



Gráfica No. 6: Ofensas y golpes realizadas todo el tiempo por un compañero a otro en el último mes. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

Como se ilustra en la gráfica No. 7, el 11,4% de los estudiantes de grado 6° a 9°, manifiestan que durante el periodo de referencia, han sido víctimas de algún tipo de amenaza, ofensa o presión por parte de alguna persona del colegio, a través de Internet. Por sexo se observa que las mujeres están más expuestas a este tipo de situación (11,7%), en comparación con los hombres (9,6%). Por tipo de jornada y

sector se observa un comportamiento muy similar, aunque sobresale la jornada de la tarde con 11,4% y el sector oficial con 11,0%. Estos datos arrojan similitud entre las agresiones violentas (físicas y verbales) manifestadas en todas las clases sociales, reflejado en las diversas jornadas y sectores escolares.



Gráfica No. 7: Amenaza, ofensa o presión por internet en los últimos doce meses. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

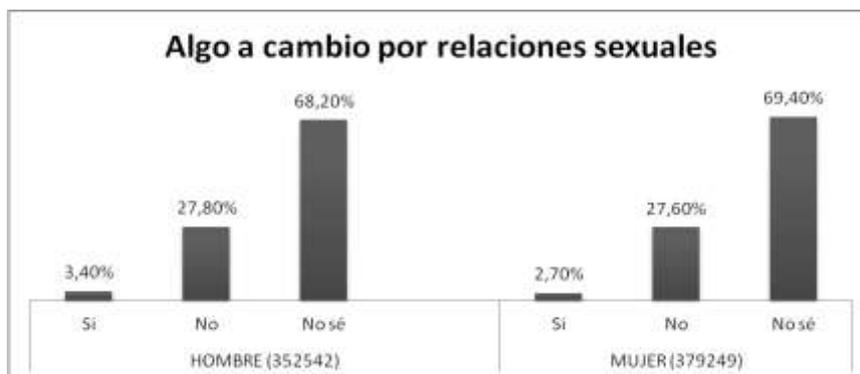
El 29,5% de los estudiantes de los grados 5° a 11° de la ciudad de Bogotá, que se encuentran matriculados en establecimientos educativos oficiales, manifiestan que durante el periodo de referencia han visto “5 ó más veces”, a alguna persona ocasionando daños de manera intencional en una propiedad del colegio. En los colegios privados, 17,3% reportó esta misma situación, como se ilustra en la gráfica No. 8. Estos datos arrojan una gran diferencia entre el sector oficial y privado.



Gráfica No. 8: Personas vistas que hacen daño intencionalmente en alguna propiedad del colegio. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

A la pregunta, ¿algún compañero(a) de tu curso ha recibido algo a cambio de tener relaciones sexuales?, el 3,4% de los hombres y 2,7% de las mujeres respondieron de

forma afirmativa. La proporción de estudiantes que manifestó que nadie de su curso recibió algo a cambio de tener relaciones sexuales, durante el periodo de referencia, fue 27,8% en hombres y 27,6% en mujeres. La proporción de hombres que manifestó no saber sobre esta situación fue 68,2% y 69,4% en mujeres, como se ilustra en la gráfica No. 9.



Gráfica No. 9: Recibir algo a cambio por tener relaciones sexuales en los últimos doce meses. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

El 11,1% de los estudiantes de básica secundaria (entre los grados 6° y 9°) y 9,5% de los estudiantes de media (entre los grados 10° y 11°) aseguran haber pertenecido alguna vez a una pandilla. Por sexo, la proporción de estudiantes que han pertenecido a pandillas es superior en los hombres (13,8%) que en la mujeres (6,4%). De acuerdo con los resultados desagregados por tipo de jornada y sector, se observa una mayor participación en la jornada completa (12,9%) y en el sector oficial (12,0%), como se ilustra en la gráfica No. 10.

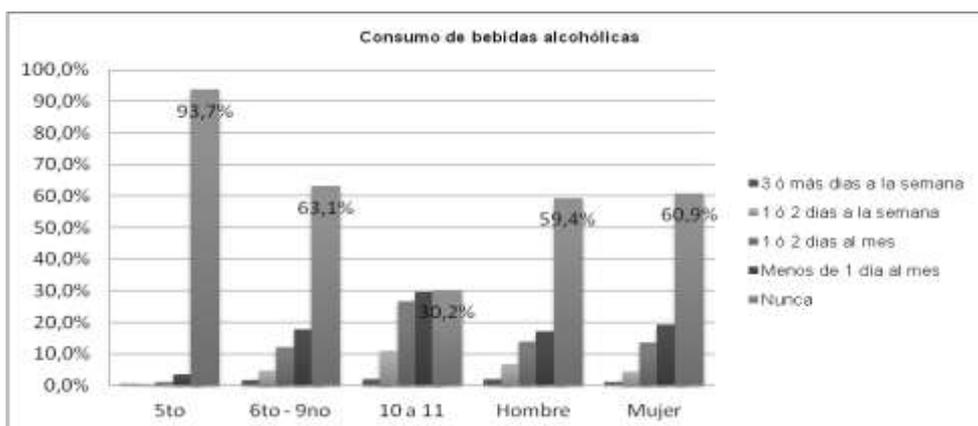


Gráfica No. 10: Pertenencia a alguna pandilla. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

El consumo de bebidas alcohólicas aumenta con la edad del estudiante como se indica en los resultados para la alternativa "Nunca" de la pregunta: "¿Con qué

frecuencia consumes bebidas alcohólicas?”. En el grado 5°, el 93,7% de los estudiantes manifiesta no haber tomado nunca licor; entre los grados 6° a 9° el número de estudiantes que nunca han consumido licor disminuye a 63,1%, y en los grados 10° y 11° esta proporción desciende a 30,2%.

La desagregación por sexo de las frecuencias en el consumo de bebidas alcohólicas indica que el 59,4% de los hombres y el 60,9% de las mujeres nunca han consumido licor. La proporción de mujeres que consumen bebidas alcohólicas “menos de un día al mes” es 19,4% y la proporción de hombres que registran esta frecuencia en el consumo es 17,2%. Las mayores frecuencias en el consumo de licor se registran en los hombres, así por ejemplo el 6,8% de los hombres manifestó consumir bebidas alcohólicas “1 o 2 días a la semana” frente al 4,4% de las mujeres que indicó la misma frecuencia, como se ilustra en la gráfica No. 11.



Gráfica No. 11: Consumo de bebidas alcohólicas. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

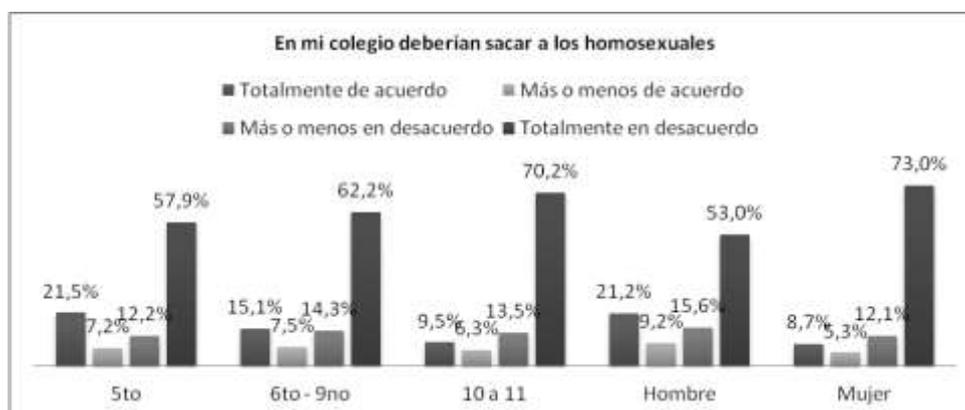
Los resultados obtenidos con las respuesta a la pregunta: ¿con qué frecuencia consumes drogas?, registran que 97,1% de los estudiantes de 5°, 92,9% de los estudiantes de 6° a 9° y 89,8% de los estudiantes de 10° y 11° nunca han consumido drogas. 94,3% de las mujeres y 91,3% de los hombres nunca han consumido drogas. Pero, revisando el comportamiento de las demás frecuencias, se verifica que el consumo de drogas es más frecuente en los hombres que en las mujeres, como se enseña en la gráfica No. 12.

Actitudes

El 57,9% de los estudiantes de grado 5° manifestaron estar “Totalmente en desacuerdo” con la afirmación “En mi colegio deberían sacar a los homosexuales”. Esta participación va ascendiendo con los grados escolares, hasta llegar al 70,2% para los grados 10° y 11°. Por sexo, se observa que 21,2% de los hombres opinan estar “Total de acuerdo” con la afirmación “En mi colegio deberían sacar a los homosexuales”, en comparación con 8,7% de las mujeres que también eligieron esta opción de respuesta, como se ilustra en la gráfica No. 13.

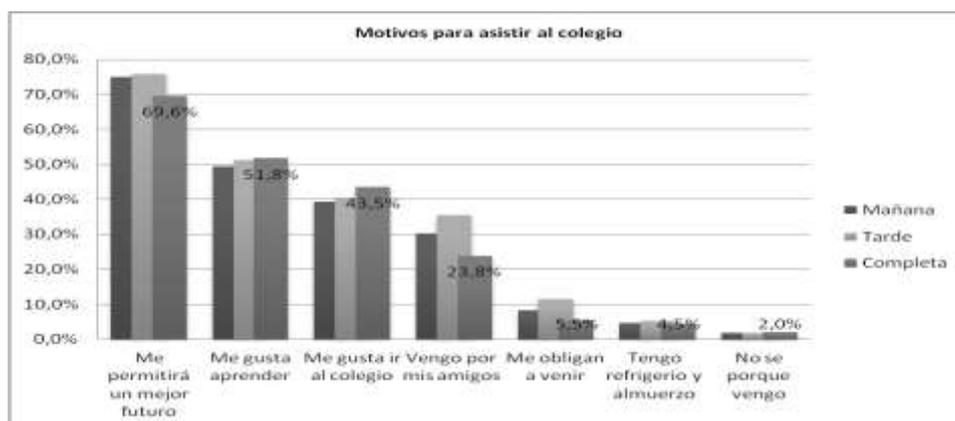


Gráfica No. 12: Frecuencia en el consumo de bebidas alcohólicas. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.



Gráfica No. 13: En mi colegio deberían sacar a los homosexuales. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

Los estudiantes indicaron cuáles son las razones que los motivan a ir al colegio. Los resultados por tipo de jornada muestran pocas diferencias entre las razones que los motivan asistir al establecimiento educativo. En los tres tipos de jornadas, se destacan las siguientes razones: “Porque me permitirá un mejor futuro”, “Porque me gusta aprender” y “Porque me gusta el colegio”, como se muestra en la gráfica No. 14.



Gráfica No. 14: Motivos para asistir al colegio. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

Al analizar el subsistema de la personalidad de los estudiantes como actores individuales en el marco de la acción social, a partir de estos resultados, se tiene que la acción representada en comportamientos y actitudes procede de la orientación orgánica, motivacional y relacional. Orgánica porque se muestran necesidades y esfuerzos en función de su crecimiento y la historia de su experiencia.

Es decir, a menor edad mayor predisposición para ser rechazado, ofendido o agredido; a mayor edad y socialización mayor riesgo de pertenecer a una pandilla y de consumir bebidas alcohólicas. En cuanto al género se recalca que las mujeres están más expuestas a las amenazas, ofensas o presiones por internet mientras que los hombres lo están a nivel presencial en el curso. En palabras de Parsons, esto significa que la violencia escolar se desarrolla en función de los significados relevantes para el ego y en los medios de comunicación que se establecen mediante la interacción social en un contexto social determinado.

Desde la visión de Parsons la orientación motivacional de la acción se relaciona con el logro de gratificaciones o la evitación de las privaciones que se pueden establecer en las referencias con el otro, a partir de lo imaginario y el lenguaje, dado en la experiencia misma de cada sujeto. Más aún, esta potencia aprendizajes o no, para el consumo de bebidas alcohólicas, establecer relaciones sexuales y la participación en pandillas, ya sea por situaciones conflictivas o procesos marginales de socialización compartido entre los escolares.

Esta significación motivacional se desarrolla en función del sistema de expectativas de cada sujeto o colectivo y en la capacidad para alcanzar metas y fines. Esto es, se sustenta en la acción intencionada y con sentido. Es importante señalar que la evidencia empírica anteriormente descrita muestra actitudes positivas frente a la inclusión de los compañeros homosexuales al interior de las instituciones educativas puesto que existe desacuerdo en que sean excluidos del sistema. Aunque, existe mayor motivación de rechazo social en los grados quintos y en los hombres a nivel general, situación que puede generar situaciones negativas o un comportamiento violento, sujeto a los cambios evolutivos propios de la edad y del género de los escolares.

Un aspecto positivo a enfatizar es que existe una alta motivación por asistir al colegio. Los encuestados preponderan tres motivaciones significativas. La primera está relacionada con alcanzar un mejor futuro, la segunda con el proceso de aprendizaje y la tercera con el gusto por asistir a la institución educativa manifiestos en las tres jornadas. Lo que quiere decir que la disposición de necesidad de los escolares está en función del contenido y la relación establecida a partir la motivación que encuentran para dar y recibir gratificaciones, realizar cumplimiento de sus metas personales, además del intercambio sociocultural y las pautas uniformes con que se organiza el sistema escolar. De esta manera la orientación relacional encuentra una significación funcional socialmente estructurada.

Es necesario precisar que el subsistema de la personalidad es interdependiente con el subsistema social y cultural. Esto porque existen marcos de referencia que orientan la acción mediante los procesos de socialización (primaria y secundaria), el cual incide tanto en la personalidad de cada sujeto como en la estructura y el funcionamiento del sistema social. Al respecto Parsons expresa: "La más profunda simetría reside en el hecho de que las personalidades y los sistemas sociales son tipos del sistema empírico de acción en los que los elementos o componentes culturales y motivaciones se combinan, y son, por ello, en un cierto sentido paralelos entre sí. (Parsons, 1951, p. 14).

En palabras de Silva (2007), se tiene que la violencia en el subsistema de la personalidad se desarrolla por los cambios físicos de la infancia y la adolescencia, por las frustraciones y el miedo anticipado al fracaso en el desarrollo de su identidad. Además esta conducta violenta se constituye en una defensa ante amenazas

externas e internas a un yo frágil en peligro de ser diluido y aplastado en su identidad. Además, la sensación de no ser considerado como sujeto puede ser objetiva o fantasmática, presente o anclada en el pasado. (Silva, 2007, p. 62).

En cuanto a la orientación motivacional Parsons menciona tres modos o niveles (*catético, cognitivo y evaluativo*) manifestados en la relación del ego (yo) con el alter (el otro dado). Lo *catético* que se orienta a la relación de afecto o emociones para con los objetos de la situación, lo *cognitivo* relacionado con los intereses y las alternativas que tiene el actor para realizar ciertas acciones, y el *evaluativo* que orienta al actor para obtener o no la gratificación en un contexto social determinado; que pensados en el escenario educativo este posibilita libertad, cohesión e integración social, aunque existen ciertos riesgos frente a las ofensas, golpes, presión y rechazo social, convirtiéndose finalmente en sintomatologías negativas para la interacción social.

4.2.2. El sistema social como sistema de acción social

Descripción de valores colectivos, roles y estatus en el ambiente escolar

La teoría de Parsons sostiene que los valores son el núcleo de la cultura. Son aquellos que dan sentido a lo que hace la gente e integra a las personas creando lazos de unión e interacción entre ellas, buscando el equilibrio y la interdependencia institucional. Es importante resaltar que los valores son una referencia social por ser culturalmente compartidos el cual potencian la interacción, la comunicación y la orientación motivacional.

Desde la evidencia empírica en los escolares predominan lazos de amistad, de solidaridad y de respeto al pertenecer al mismo sistema de interacción, en este caso la institución escolar, que al mismo tiempo pueden ser impuestos por la cultura o por los criterios morales de orientación de valor de alguna manera, institucionalizados en el contexto escolar. Criterios de valor que se fundan en un sistema de expectativas de rol o sanciones.

Sin embargo, es difícil inferir sobre la calidad de los lazos de amistad, los aprendizajes y valores que estos generan en el ámbito escolar. Ni tampoco su aporte para el desarrollo o control de los impulsos agresivos. Lo que se evidencia es mayor comunicación entre iguales en cuanto al consumo de bebidas alcohólicas y sobre la pertenencia o no a pandillas y no tanto en el tema de las relaciones sexuales. Esto

porque en ambos sexos se muestra un alto índice de desconocimiento frente a la pregunta planteada.

La institución educativa entendida como un complejo de relaciones de estatus y roles institucionalizados se constituye en una unidad básica del sistema social puesto que contribuye con la integración de las expectativas de la acción social (individual y colectiva), el cual busca mantener la conformidad de los actores en el marco de la sociedad. Por ello, se busca premiar la conformidad de la conducta de los escolares y castigar su desviación a partir de las normas institucionalizadas establecidas en el proceso de socialización o la colectividad establecida.

Desde esta línea de pensamiento, el ámbito escolar como espacio de socialización desarrolla relaciones interpersonales que de alguna manera acepta y normaliza un conjunto de posiciones o *estatus* y papeles o funciones *roles*, presentes y futuros, que afectan a todos los actores educativos (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia), siendo de alguna manera intencionales y significativos para todos. Status adquirido a través de motivaciones, el logro de metas, aprendizajes y cualidades, así como la movilización de un grado a otro, siendo la educación una yuxtaposición para alcanzar la movilidad social entre los grupos humanos en la actual sociedad.

En la institución educativa se remarca que la normalidad establece ciertos rasgos y formas de funcionamiento del sistema, además se establece cierta reglamentación, hábitos cotidianos, distribución de espacios, controles, maneras de aprender, relacionarse y comunicarse aceptados por la mayoría de la población. Por el contrario, se pueden estar presentando situaciones conflictivas en cuanto al estatus y el rol docente, que en la evidencia empírica se alcanza a visualizar. Tampoco se identifica cierta jerarquía y distinción entre los escolares. No se evidencian problemas de oportunidades, prestigio o poder.

Aunque se encuentran similitudes en las respuestas de los escolares se presentan ciertas diferencias en cuanto a la jornada escolar y al sector educativo. Se encuentra mayor riesgo hacia la conducta desviada en la jornada completa y en el sector oficial. Tal vez en estos espacios y escenarios se evidencian mayores problemas de motivación, mecanismos de socialización y de control social.

Es importante subrayar que la agresividad intencional se presenta con mayor frecuencia en los colegios públicos que en los privados, tal vez por el valor cognitivo y apreciativo que se adquiere moral y cotidianamente en torno a lo público y lo privado. A nivel empírico se evidencia una deficiente construcción simbólica en cuanto al dominio de lo público, referido como objeto institucional en donde se satisfacen necesidades colectivas pero no se establecen compromisos ni responsabilidades individuales. Es decir, lo público como objeto social tiende a ser destruido por los escolares.

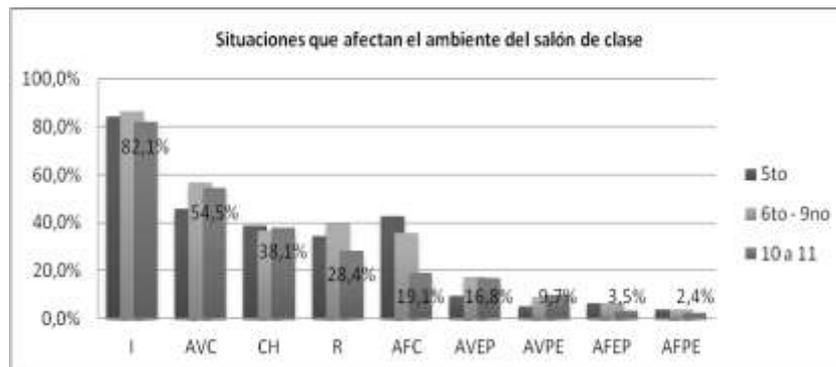
4.3. El grado de violencia manifiesta y sus factores influyentes en el contexto escolar a partir del sistema de la acción social.

4.3.1. Mecanismos de socialización en el entorno escolar

Ambiente del aula

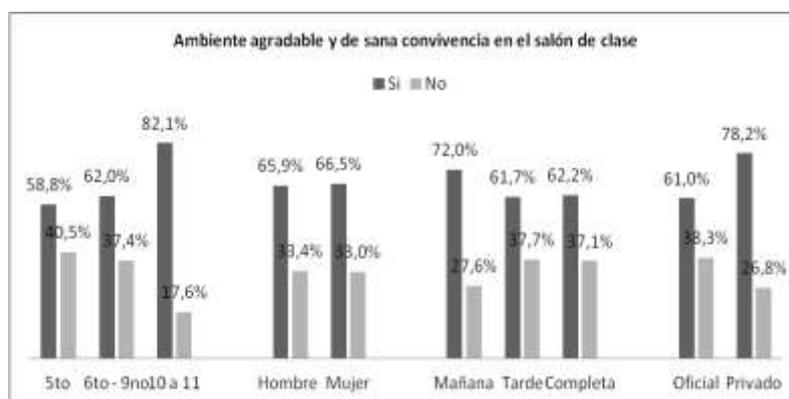
El 84,5% de los estudiantes de grado 5°, opinan que la situación que más afecta el ambiente del salón de clase es la indisciplina. Los estudiantes de los grados 6° a 9° resaltan la indisciplina (86,6%). Sin embargo, 56,7% opinan también que las agresiones verbales entre compañeros perturban el ambiente del salón de clase. Los estudiantes de los grados 10° y 11°, resaltan la indisciplina (82,1%), las agresiones verbales entre compañeros (54,5%) y los chismes (38,1%) como los principales eventos que inciden en el clima del aula, como se denota en la gráfica No. 15.

A continuación se describen las siglas de las situaciones que afectan el ambiente en el aula de clases descritas en la gráfica No. 15: (I) indisciplina, (AVC) agresiones verbales entre compañeros, (CH) chismes, (R) robos, (AFC) agresiones físicas entre compañeros, (AVEP) agresiones verbales de estudiantes a profesores, (AVPE) agresiones verbales de profesores a estudiantes, (AFEP) agresiones físicas de estudiantes a profesores, (AFPE) agresiones físicas de profesores a estudiantes.



Gráfica No. 15: Situaciones que afectan el ambiente del salón de clase. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

A la pregunta: ¿existe un ambiente agradable y de sana convivencia en tu salón de clase?, el 58,8% de los estudiantes de grado 5°, el 62,0% de los estudiantes de grados 6° a 9° y el 82,1% de los estudiantes de grados 10° y 11°, opinaron que “Sí”. Por jornada se obtiene una mayor proporción de respuestas positivas en los estudiantes que asisten a la jornada de la mañana (72%). Por sector existe un ambiente agradable en el salón de clases para 61,0% de los 409.554 estudiantes matriculados en colegios oficiales y para 72,8% de los 322.237 estudiantes matriculados en colegios privados, como se ilustra en la gráfica No. 16.



Gráfica No. 16: Ambiente agradable y de sana convivencia en el salón de clase. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

En la encuesta se indagó: ¿cuántas veces un profesor(a) te insultó durante la semana pasada? A esta pregunta, el 85,7% de las mujeres y 84,2% de los hombres manifestaron que no fueron insultados por un profesor en el periodo de referencia, mientras que 10,7% de mujeres y 10,7% de hombres informaron haber sido insultados, “una vez”. Los resultados desagregados por sector muestran proporciones similares

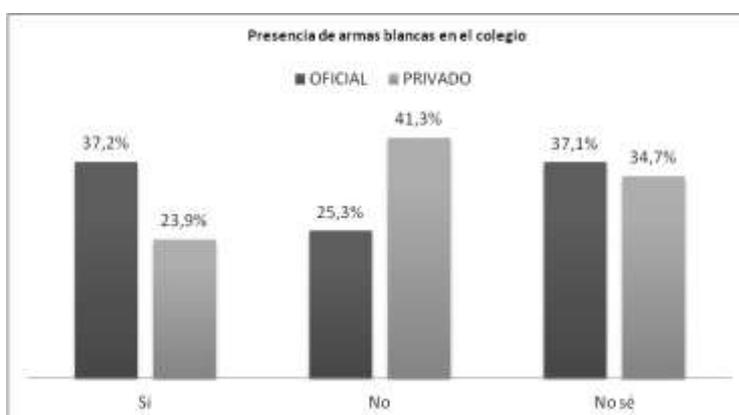
en los colegios públicos y privados en todas las frecuencias; “ninguna vez” fue la frecuencia seleccionada por el 84,6% de los estudiantes de colegios públicos y por el 85,5% de los estudiantes de colegios privados, como se ilustra en la gráfica No. 17.



Gráfica No. 17: Insultos de un profesor durante la última semana. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

Armas

El 37,2% de los estudiantes de 5° a 11° de los establecimientos educativos oficiales de la ciudad de Bogotá, informaron que algún compañero de su curso llevó armas blancas al colegio durante el periodo de referencia. De los 322.237 estudiantes atendidos en establecimientos educativos privados, el 41,3% manifiestan no haber visto que alguno de sus compañeros de curso llevara este tipo de armas al colegio durante el periodo de referencia, como se ilustra en la gráfica No. 18.



Gráfica No. 18: Presencia de armas blancas en el colegio. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

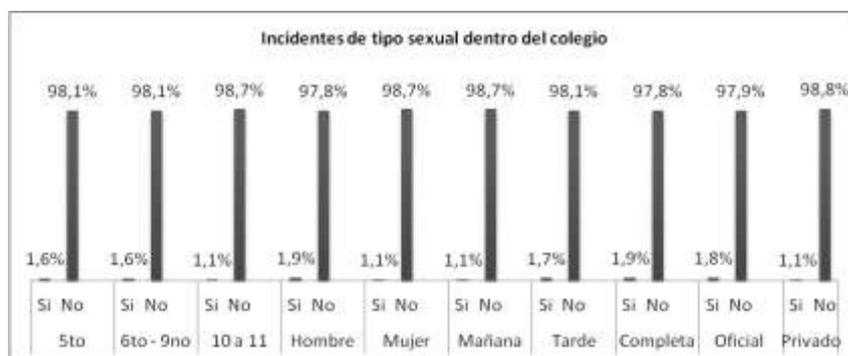
De los 409.554 estudiantes de 5° a 11° de los establecimientos educativos oficiales, el 3,9% asegura que algún compañero de su curso llevó armas de fuego al colegio durante los últimos doce meses. En los colegios privados, el 2,1% reportó esta misma situación, como se ilustra en la gráfica No. 19.



Gráfica No. 19: Presencia de armas de fuego en el colegio. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

Incidentes de tipo sexual

Sobre incidentes de tipo sexual ocurridos dentro del colegio, los resultados a la pregunta: “En los últimos doce meses ¿alguien te forzó o intentó forzarte a tener una relación sexual sin que lo desearas?” indican que 97,8% de los hombres y 98,7% de las mujeres no han tenido un incidente de este tipo en el periodo de referencia. Por grados, registran no haber tenido este tipo de incidentes 98,1% de los estudiantes de grados 5° a 9° y 98,7% de los estudiantes de grados 10° a 11°. La desagregación de los resultados por tipo de jornada y sector no presenta diferencias importantes, pero sobresale la jornada completa con una respuesta afirmativa de 1,9% y el sector oficial con 1,8%, como se ilustra en la gráfica No. 20.



Gráfica No. 20: Incidentes de tipo sexual dentro del colegio. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

Pandillas

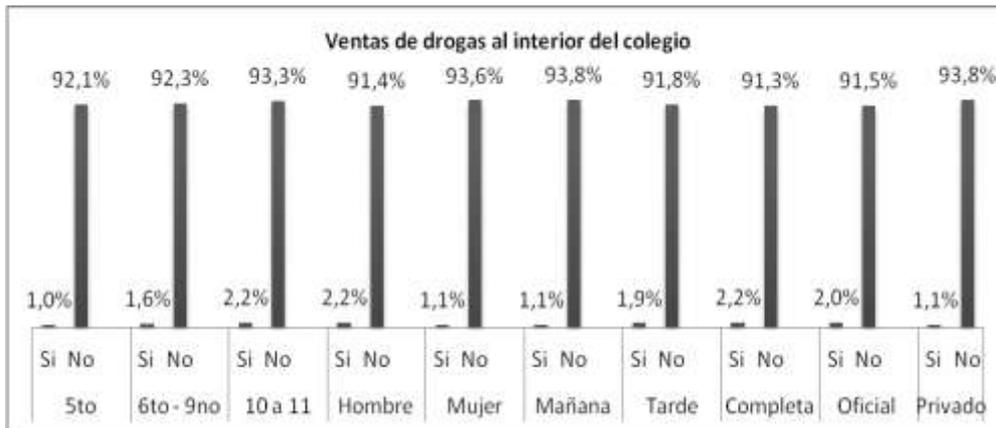
A la pregunta: “En los últimos doce meses ¿has visto dentro del colegio peleas, ataques u otros tipos de violencia realizados por pandillas?”, respondió afirmativamente 18,9% de los estudiantes de grado 5°, 30,1% de los estudiantes de grados 6° a 9° y 31,7% de los estudiantes de grados 10° a 11°. Por jornada, 16,8% de los 314.039 estudiantes de la jornada de la mañana y 40% de los 186 620 estudiantes de la jornada completa manifestaron haber visto peleas o otros tipos de violencia protagonizados por pandillas. Por sector, 16,7% de los 322.237 estudiantes matriculados en establecimientos privados y 38,2% de los 409.554 estudiantes de colegios oficiales, respondieron afirmativamente a esta pregunta, como se ilustra en la gráfica No. 21.



Gráfica No. 21: Violencia generada por pandillas al interior del colegio. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

Drogas

Como se observa en la gráfica No. 22, en los grados 6° a 9°, el 1,6% de los estudiantes manifestaron haber vendido drogas dentro del colegio, para los grados 10° a 11° esta proporción aumenta a 2,2%. Por sexo, es mayor la proporción de hombres que han vendido droga en el colegio (2,2%) que la proporción de mujeres (1,1%). En las jornadas completa y de la tarde la proporción de estudiantes que han vendido drogas dentro del colegio es 2,2% y 1,9%, respectivamente. Por sector, en los colegios públicos 2,0% de los estudiantes han vendido drogas en el colegio y en los colegios privados lo ha hecho 1,1% de los estudiantes.



Gráfica No. 22: Ventas de drogas al interior del colegio. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

Seguridad

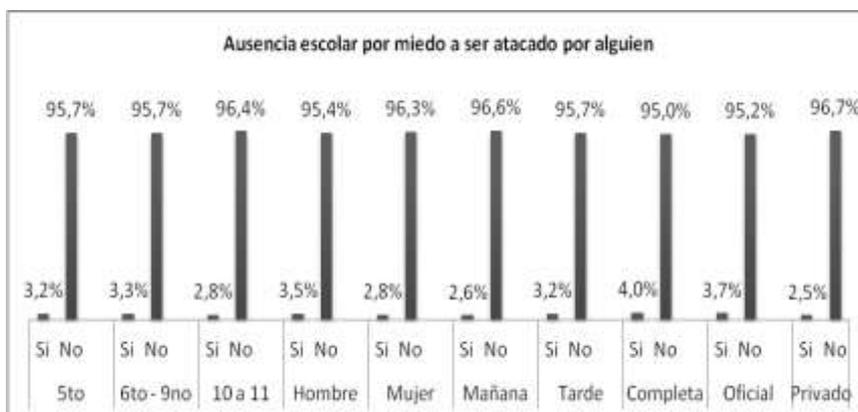
En la gráfica No. 23 se muestra la frecuencia con la que los estudiantes han sido atacados sin armas dentro del colegio, en el periodo de referencia. Para la jornada de la mañana el 90,9% de los estudiantes manifestó “nunca” haber sido atacado y 6,1% indicó haber sido atacado “una vez”. En las jornadas de la tarde y completa, la proporción de “ninguna vez” desciende (87% para la jornada de la tarde y 86,3% para la completa) y aumenta la proporción para “1 vez” (9% para la jornada de la tarde y 9,3% para la completa). Por sector es mayor la proporción de la frecuencia “ninguna vez” en los colegios privados (90,7%) que en los públicos (86,1%).



Gráfica No. 23: Número de agresiones para robar algo, sin armas. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

A la pregunta ¿has dejado de ir a tu colegio por miedo a ser atacado por alguien? 95,7% de los estudiantes de grado 5° a 9° y 96,4% de los estudiantes de grados 10° a 11° manifestaron no haber dejado de ir al colegio por miedo a ser atacado por alguien. Por sexo se obtuvo esta respuesta para 95,4% de los hombres y para el 96,3% de las mujeres. Por sector los resultados son muy similares, en los colegios oficiales 95,2% de los estudiantes no han dejado de ir al colegio por esta razón y en los colegios privados 96,7%, como se describe en la gráfica No. 24.

En cuanto a los mecanismos de socialización escolar y su relación con la dinámica del sistema social se presentan cinco (5) tipos de violencia escolar, siendo una disposición de necesidad manifiesta para el cumplimiento de las expectativas del rol como estudiantes en el aula escolar. Entre ellos se acentúan la indisciplina, las agresiones verbales entre compañeros, los chismes, los robos y las agresiones físicas entre compañeros. Comportamientos que pueden ser influenciados por ciertas actitudes, motivaciones o emociones, aprendizajes, reacciones o factores socioculturales que inciden en las pautas de orientación de los escolares.



Gráfica No. 24: Ausencia escolar por miedo a ser atacado por alguien. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

En cuanto a los mecanismos de socialización escolar y su relación con la dinámica del sistema social se presentan cinco (5) problemas relevantes, siendo una disposición de necesidad manifiesta para el cumplimiento de las expectativas del rol como estudiantes en el aula escolar. Entre ellos se distingue la indisciplina, las agresiones verbales entre compañeros, los chismes, los robos y las agresiones físicas entre compañeros. Comportamientos que pueden ser influenciados por ciertas actitudes,

motivaciones o emociones, aprendizajes, reacciones o factores socioculturales que inciden en las pautas de orientación de los escolares.

En el sistema social descrito por Parsons la comunicación se constituye en un elemento fundamental de intercambio, internalización y reproducción social. Pero, en el ambiente escolar el quebrantamiento de este sistema de comunicación, genera agresiones y rupturas en el orden social establecido. En consecuencia, el lenguaje se constituye en un elemento que marca una relación de agresión o rechazo social en el ambiente escolar. Por ello, este se constituye en un factor de desintegración social que el sistema escolar debe potenciar para generar integración y normalización sin jerarquías, siendo este un recurso cultural aprendido.

Por lo general, los escolares manifiestan que existe un ambiente agradable y de sana convivencia aunque con menor frecuencia en los grados quintos y en el sector oficial. Esto indica que existe una orientación motivacional positiva frente al proceso de socialización escolar aunque se presenten ciertas tensiones en el clima escolar, el cual debe ser potenciado de acuerdo al desarrollo y al ciclo vital de los escolares.

En el rol docente se destaca que existe cierto abuso de autoridad puesto que tanto hombres como mujeres han sido insultados por lo menos una vez en la última semana, tanto en el sector público como privado. Tal vez se presentan ciertos elementos de tensión y conflicto entre las relaciones, que al no ser tolerados por los docentes llevan a la frustración y por ende a la agresión o amenaza. Esto significa que el lenguaje se establece como mecanismo de defensa para la superación de los conflictos internos de la personalidad además se utiliza como un sistema simbólico de violencia escolar.

De esta manera se deben potenciar aprendizajes, tanto en docentes como estudiantes, que permitan hacer un uso asertivo del lenguaje como mecanismo de comunicación. Por lo tanto, debe constituirse en un factor motivacional y de equilibrio del sistema escolar, al estar vinculado a los procesos de socialización y en los mecanismos motivacionales del sistema social (aprendizaje, defensa y ajustamiento) (Parsons, 1951, p, 134-135).

De la misma manera otros de los factores que afectan el equilibrio del proceso de socialización en el sistema escolar son la presencia de armas (blancas y de fuego),

pandillas, la venta de drogas o sustancias psicoactivas en el colegio, generando la desviación con mayor incidencia en el ambiente educativo oficial. Por eso es necesario promover mecanismos de ajustamiento de la personalidad de quienes alteran el ambiente a través de nuevos procesos de aprendizajes y de control social que permitan la restauración del equilibrio.

En referencia a los incidentes de tipo sexual se enfatiza un bajo nivel de incidencia aunque se presentan casos aislados que requieren ser analizados a profundidad con el fin de hacerla visible, establecer mecanismos de protección y defensa frente a los derechos sexuales de hombres y mujeres escolares, buscando potenciar el desarrollo de una sexualidad sana, la estima personal, la autonomía, la identidad, el cuidado personal y los roles sexuales, para así evitar otras problemáticas que surgen en el proceso de socialización de los y las adolescentes o adultos posteriores, no abordadas en este estudio.

De acuerdo con Sartori en Silva (2007), en el contexto escolar se encuentra una violencia simbólica a través de la fuerza expresiva resultado de la indisciplina y los comportamientos antisociales de algunos estudiantes. Además, se tiene que fenómenos cotidianos relacionados con la homofobia y el abuso sexual en Colombia permanecen ocultos y sin atención pública.

Respecto a la seguridad en los ambientes escolares los resultados muestran ser regular puesto que la frecuencia de atracos sin armas está por debajo del 10% aunque los datos no muestran las condiciones reales de seguridad e integridad de los estudiantes. Sin embargo, menos del 4% de los escolares amenazados no han dejado de ir al colegio por estos atracos. Cabe resaltar que los atracos se presentan con mayor frecuencia en la jornada tarde y completa, y en el sector oficial. Entre los que han dejado de ir por amenazas se identifican los hombres de los grados de 6 a 9, ubicados en la jornada completa del sector oficial.

De acuerdo a los estudios de Aguado en Silva (2007) y a la evidencia empírica de este estudio se tiene que en el ámbito escolar la infancia y adolescencia son víctimas de agresión verbal y emocional por parte de sus compañeros y docentes, y a la vez son espectadores de las agresiones que se realizan a la infraestructura física de las instituciones educativas y de la ejercida en el entorno sociocultural.

Entre los mecanismos del sistema social se reseñan: los de socialización y los de control social, los cuales influyen en el funcionamiento normal del sistema social abordados para mantener la estabilidad del sistema escolar teniendo en cuenta los procesos de desarrollo infantil y juvenil. Proceso que posibilita el desarrollo de la personalidad y la construcción de pautas normativas para evitar la conducta desviada.

En definitiva, Parsons postula que se encuentran procesos de acción interdependientes dentro del sistema social que involucran mecanismos de motivación referidos a la personalidad y de socialización referidos al sistema social, expresados en leyes y procesos. Los procesos motivaciones del subsistema de la personalidad se clasifican en procesos de aprendizaje, defensa y ajustamiento que se desarrollan con nuevas orientaciones cognitivas, valores, objetos e intereses expresivos, el cual serán relevantes abordar para mejorar el clima en el ámbito escolar.

4.3.2. Mecanismos de socialización en el entorno barrial

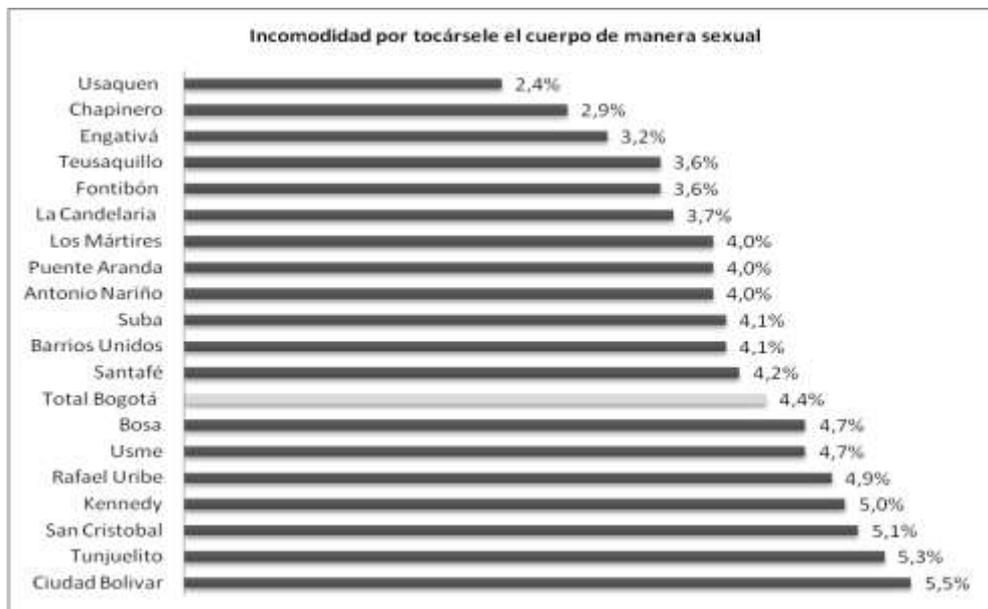
Camino de ida y vuelta al colegio

Con relación a los incidentes en el camino de ida y vuelta al colegio, se les preguntó a los estudiantes sobre la frecuencia con que fueron víctimas de atraco con un arma en el periodo de referencia. Los resultados por jornada indican que 10,7% de los estudiantes de la jornada de la mañana, 12,6% de la jornada de la tarde y 14,1% de la jornada completa, fueron atacados una vez durante los últimos doce meses. Los estudiantes que manifestaron no haber sido atacados con un arma en el mismo periodo de referencia fueron 84,3%, 81,4% y 78,4% en la jornada de la mañana, de la tarde y completa, respectivamente, como se ilustra en la gráfica No. 25.

El 4,4% de los estudiantes de 5° a 11° de la ciudad de Bogotá, manifestaron que en el camino de ida o vuelta de su colegio alguien los hizo sentir incómodos al tocarle alguna parte de su cuerpo de manera sexual, en los últimos dos meses. Revisando este comportamiento por localidades. En la gráfica No. 26, se observa que esta situación es más frecuente en las localidades de Ciudad Bolívar (5,5%), Tunjuelito (5,3%), San Cristóbal (5,1%), Kennedy (5,0%), Rafael Uribe (4,9%), Usme (4,7%) y Bosa (4,7%).



Gráfica No. 25: Número de atracos en el camino de ida o vuelta al colegio. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

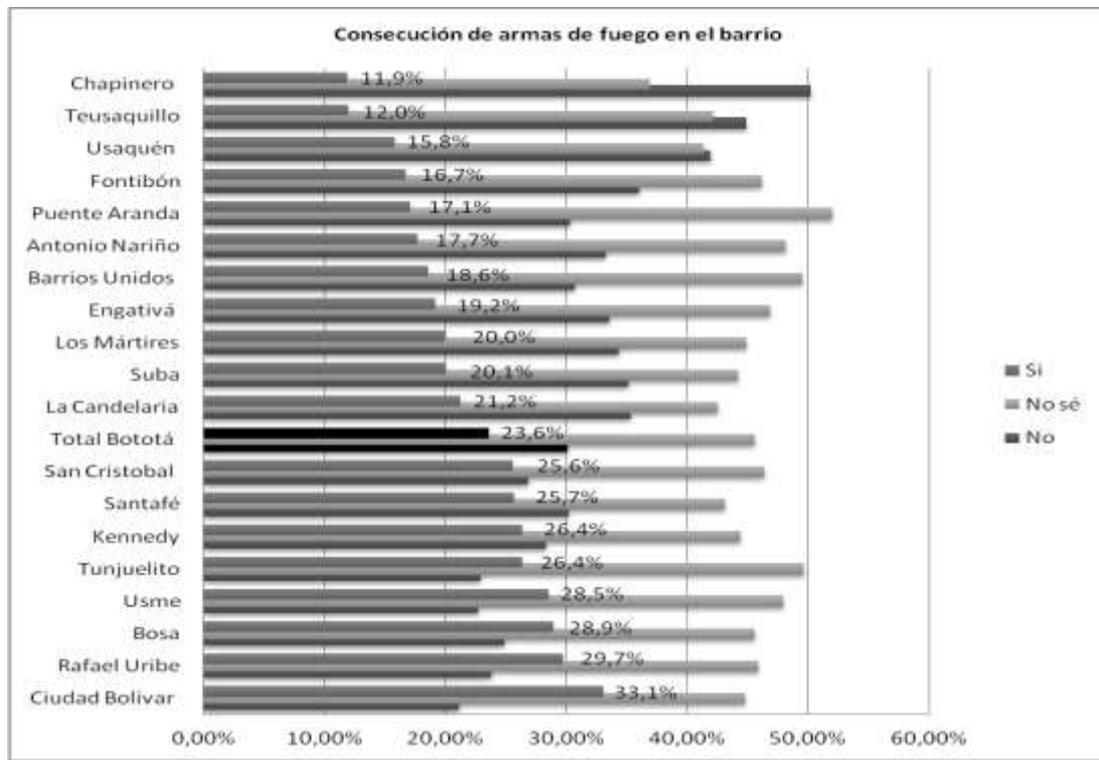


Gráfica No. 26: Incomodidad por tocársele el cuerpo de manera sexual. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

Armas

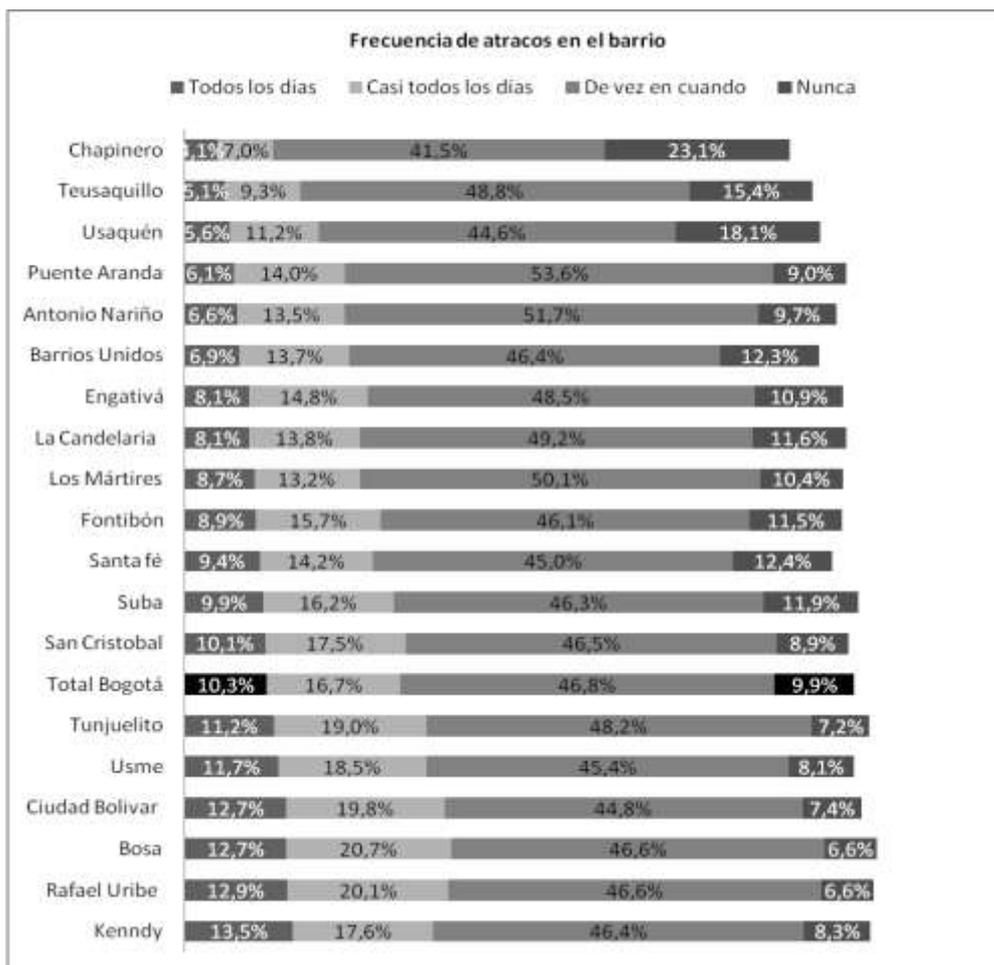
Para el Total Bogotá, 23,6% de los estudiantes de 5° a 11° respondieron “Sí” a la pregunta: “¿Se pueden conseguir armas de fuego en tu barrio?” Visto por localidades, en la gráfica No. 27, se observa que Ciudad Bolívar (33,1%), Rafael Uribe (29,7%), Bosa (28,9%), Usme (28,5%), Kennedy, Tunjuelito (26,4%), Santafé (25,7%) y San Cristóbal (25,6%), presentan frecuencias por encima del Total Bogotá. Sobre las respuestas a esta pregunta, sobresale el porcentaje que obtuvo la alternativa “No sé”,.

Para el Total Bogotá, esta alternativa fue seleccionada por el 45,6% de los estudiantes.



Gráfica No. 27: Consecución de armas de fuego en el barrio. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

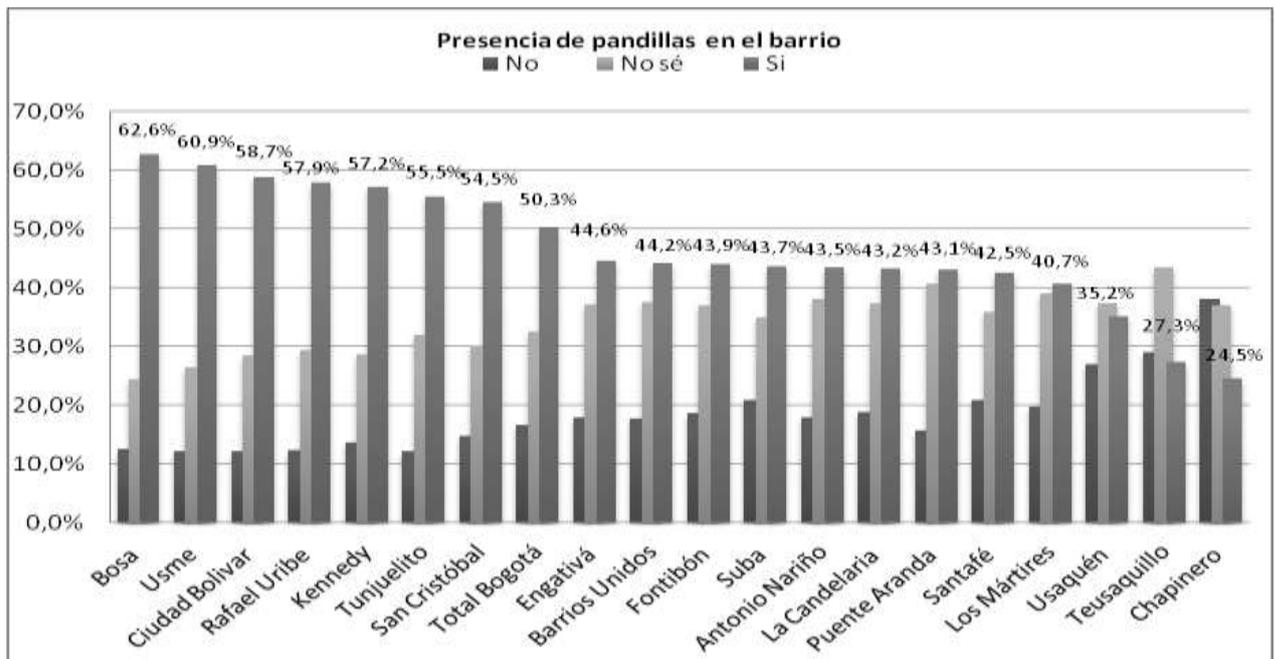
El 10,3% de los estudiantes de 5° a 11° de la ciudad de Bogotá, declararon que “Todos los días” se presenciaban atracos en las calles de su barrio. Las localidades que superan el resultado del Total Bogotá son: Kennedy (13,5%), Rafael Uribe (12,9%), Bosa (12,7%), Ciudad Bolívar (12,7%), Usme (11,7%) y Tunjuelito (11,2%), como se ilustra en la gráfica No. 28.



Gráfica No. 28: Frecuencia de atracos en el barrio. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

Pandillas

El 50,3% de los estudiantes de la ciudad de Bogotá informa que en su barrio hay pandillas y 16,7% que no las hay. Por localidad se obtuvo un porcentaje para “si hay pandillas en mi barrio” superior al obtenido para el total Bogotá en 7 de las 19 localidades: Bosa (62.6%), Usme (60.9%), Ciudad Bolívar (58.7%), Rafael Uribe (57.9%), Kennedy (57.2%), Tunjuelito (55.5%) y San Cristóbal (54.50%). En las localidades de Teusaquillo y Chapinero se encuentran los porcentajes más bajos para la existencia de pandillas en el barrio según reportan los estudiantes, con 27,3% y 24,5% respectivamente. En Chapinero se concentra la mayor proporción de estudiantes que informa que “no hay pandillas en mi barrio” (38,1%) y en Teusaquillo se encuentra la mayor proporción de estudiantes que informa “no sé si hay pandillas en mi barrio” (43,4%), como se ilustra en la gráfica No. 29.



Gráfica No. 29: Presencia de pandillas en el barrio. Elaboración propia a partir de la encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, realizada por el DANE. 2011.

Estos mecanismos se relacionan con los del sistema social anteriormente descrito recalándose los mecanismos de socialización y los de control social, abordados desde el entorno sociocultural de las instituciones educativas y que actúan de manera interdependiente con el ámbito comunitario. Aquí se involucra a la familia y al barrio que de alguna manera influyen en la adquisición de pautas de orientación de valor, la adopción de roles y la consolidación de la personalidad.

En este apartado el análisis se centra específicamente en las condiciones sociales del barrio como sistema social, condiciones que inciden notablemente en las pautas de socialización, dependiendo del género dentro de un grupo de estatus, en relación con la estructura general de roles en la que los escolares se encuentren inmersos. Mecanismos de socialización donde se adquieren roles, valores y motivación para la desviación.

Entre las pautas – tipo barriales relevantes se encuentra que en el camino de ida y vuelta al colegio los estudiantes por lo menos una vez han sido atracados con un porcentaje del 14%. En cuanto al abuso sexual se destacan siete localidades con mayor frecuencia por encima de Bogotá, siendo la localidad de Ciudad Bolívar y Tunjuelito con el mayor porcentaje 5,5%. Se destacan Usaquén y Chapinero con la

menor frecuencia. Aunque, en todas las localidades de Bogotá han sucedido casos de abuso sexual. Otro aspecto es que se pueden conseguir armas de fuego en el barrio fácilmente y se presentan atracos en las diferentes localidades, el cual hace vulnerable de diversas maneras a los escolares de ambos sexos.

Lo anterior indica que se evidencian focos estructurales de orientación hacia la desviación en el contexto barrial. Este intercambio instrumental genera motivaciones psicológicas y sociales, que de alguna manera segregan o afectan la convivencia escolar. Por esta razón es fundamental establecer mecanismos de integración en el ámbito escolar y de protección en el ámbito social. Esto "... convivir con la violencia aumenta el riesgo de ejercerla o de convertirse en su víctima, especialmente cuando la exposición cotidiana a la violencia se produce en momentos de especial vulnerabilidad como la infancia o la adolescencia". (Díaz & Martínez en Silva, 2007, p 62).

A partir de este estudio las principales expectativas de rol encontradas se relacionan con procesos de alienación hacia las expectativas del alter, en donde se adquieren valores de identificación. Cabe destacar que en este proceso también influyen las características de personalidad, la percepción frente a la situación adquirida en el proceso de socialización primaria y secundaria, y los mecanismos de control que se implementan para controlar la desviación.

Es claro que se evidencia cierta tolerancia en cuanto a las pandillas, las armas, el abuso sexual y al atraco pero se destacan ciertas localidades con situaciones más frecuentes que otras, tal vez por las condiciones socioeconómicas y socioculturales de la población. Aquí se pueden encontrar diferencias en cuanto al estatus, ubicación de los barrios, comunidad y grupo étnico, el cual varían en las interacciones cotidianas y en las relaciones interpersonales, influenciadas por los grupos de pares y los sistemas masivos de comunicación.

4.3.3. Mecanismos de control social

Es evidente que existe una expectativa de conformidad en el sistema de interacción social escolar. Así mismo se evidencian pautas de orientación motivacional, de comunicación y procesos sociales que inciden en el desarrollo de una conducta desviada por parte de los escolares como de aquellas que les vulneran sus derechos, y por ende su desarrollo. Por ello, es fundamental tener como referencia al actor

individual y al proceso interactivo para analizar la desviación y los mecanismos de control social tal como lo plantea Parsons.

De esta manera se parte del análisis de la interacción social en la que se establece una relación de orientación entre el alter y el ego, buscando internalizar pautas de valor, en las que se involucran actitudes, expectativas y comportamientos. Así, a partir de la evidencia empírica los factores identificados que motivan hacia la desviación serían los siguientes:

Entre los factores referidos al actor individual es preponderante la frustración del ego frente al alter a partir de las ofensas, golpes, amenazas o abusos sexuales que un estudiante recibe de sus compañeros, docentes, adulto en particular, grupos de pares o pandillas, ya sea de manera directa o indirecta, de manera presencial o por internet, en el ámbito escolar o barrial.

También inciden las disposiciones normativas institucionalizadas con la exclusión del sistema escolar o el no cumplimiento de metas o expectativas al no generar gratificación o satisfacción de necesidades del ego, ya sea por problemas de orden biológico, psicológico o por condiciones de edad, género, estatus o la cultura.

Entre los factores referidos al proceso interactivo se repiten las perturbaciones y la presencia de conflictos interpersonales, el uso inadecuado de la comunicación, la imposición de normas, la presencia de conductas antisociales o criminales, la necesidad de aprobación en los grupos de pares el cual pueden presionar para el consumo de drogas o bebidas alcohólicas, la adquisición de armas, la participación en pandillas, entre otros, generando necesidades alienativas en los escolares.

Según lo expuesto, se acentúa que estos factores "aumentan la tensión del ego e intensifica el resentimiento, y por tanto, si el componente alienativo no llega a abrirse camino, su sumará a la obligatoriedad de su motivación para buscar aprobación a través de la conformidad con las expectativas del alter. La presión del ego puede también conducir por supuesto a una distorsión cognitiva, de tal manera que él crea que las expectativas del alter son más extremas de lo que realmente son, y que por lo tanto, se le somete a normas intolerables". (Parsons, 1951, p. 166).

Otro aspecto a mencionar es la legitimación de roles y conductas relacionadas con la violencia y las conductas desviadas (roles, discursos, insultos, pandillas, bandas, malos tratos, abusos, enfermedades, etc.), ya sea por la condición de género, violencia, pobreza, marginación, movimientos sociales, tradición cultural, religión o modos de vida presentes en las localidades, el cual aumenta significativamente la desviación tanto en el entorno escolar como barrial.

De acuerdo a lo anterior, los mecanismos de control necesarios para contrarrestar la conducta desviada y mantener la conformidad del sistema social que se proponen en la tabla No. 2., buscan potenciar las motivaciones y los aprendizajes individuales, desarrollar habilidades para superar las frustraciones, tensiones o conflictos e intervenir para hacer frente a los problemas sociales que inciden en la violencia escolar.

4.3.4. Sistema de creencias y símbolos expresivos de la violencia escolar

Los símbolos expresivos como pautas culturales de acción toman relevancia en el análisis puesto que manifiesta los intereses de gratificación en los procesos de interacción cotidiana. Es decir, exterioriza la necesidad y no tanto las gratificaciones subordinadas. Además contribuyen en la manifestación de la violencia expresiva. En palabras de Parsons, esta acción expresiva ocupa un lugar paralelo con la acción instrumental.

De esta manera, el sistema de creencias o pautas cognitivas pueden constituirse en mecanismos instrumentales de la acción social, que finalmente inciden en la creación de orientación motivacional y relacional, articulada al sistema social y se desarrolla de manera recíproca con las actitudes de los individuos o sujetos.

En esta perspectiva se recalcan actos simbólicos que generan significación en las actuaciones cotidianas de violencia manifiesta, constituyéndose en signos para el alter y actitudes para el ego, manifestados en las relaciones interactivas. Entre ellos se ponderan las actitudes personales, el lenguaje ofensivo y amenazante de ambos géneros, el ejercicio del poder y la autoridad, el prejuicio y el rechazo social manifestado en la vida cotidiana, en cada uno de los grados, jornadas y sectores educativos.

Es de advertir que tal vez se evidencian otros símbolos expresivos que en la evidencia empírica analizada no se identifican. Para ello, se requiere profundizar a través de técnicas de indagación más cualitativas, no abordadas en este estudio.

Tabla No. 2: Mecanismos de control referidos para minimizar la conducta desviada en el ambiente escolar.

| Mecanismos de control referidos | |
|---|---|
| <i>Al actor individual</i> | <i>Al proceso interactivo</i> |
| Suscitar aprendizajes para minimizar las reacciones agresivo destructivas o defensivas de los escolares. | Generar pautas de expectativas alternativas. Fomentar relaciones solidarias. |
| Promover la afectividad, el diálogo, la escucha asertiva, la confianza, la tolerancia y la participación en los procesos de aprendizaje. | Desarrollar actividades (artísticas, musicales, recreativas, deportivas, culturales, científicas, académicas, de caridad, etc.), que potencien la motivación y el reforzamiento recíproco de actitudes y acciones colectivas. |
| Ofrecer equipos de apoyo para enfrentar positivamente la ansiedad, fantasías, reacciones agresivas u hostiles hacia sí mismo o hacia los otros a través de la psicoterapia. | Incentivar el uso adecuado del tiempo libre generando compromisos, competencias y habilidades en beneficio del barrio o localidad. |
| Limitar la reciprocidad frente a situaciones negativas de interacción social, influenciadas por el contexto social. | Generar rituales, hacer uso del humor o actividades lúdicas en el aula escolar como medio para bajar las tensiones y frustraciones. |
| Potenciar el logro de metas personales. | Establecer un sistema de sanciones y motivaciones positivas con participación de los escolares. Fortalecer el rol del personal docente en el aula escolar. |

5. CONCLUSIONES

Este estudio se realizó sobre una fuente de información secundaria obtenida por el Departamento Administrativo de Estadística Nacional – DANE. Encuesta aplicada a una población escolar de 731.792 estudiantes de los grados quintos al grado once de colegios oficiales y privados, de la ciudad de Bogotá durante el periodo 2011. El 48,2% fueron hombres y el 51,8% mujeres. La muestra fue constituida por 613 establecimientos educativos, 3.336 cursos y 103.741 estudiantes. El cuestionario referencia 16 variables clasificadas en 4 categorías: estructura de la población, caracterización de la población, caracterización del entorno escolar y caracterización del entorno barrial.

Al realizar este estudio, se tiene que la violencia escolar en función de los procesos interactivos del sistema de la acción de Parsons, se ejerce en función del desarrollo de la personalidad de cada sujeto, incluyendo características biológicas y psicológicas, a las pautas normativas del sistema social (familia, escuela, barrio, y a las pautas del sistema cultural, promovidos en la sociedad o en un contexto determinado.

El fenómeno de la violencia escolar es multicausal. Intervienen factores personales, familiares, culturales, económicos, sociales y políticos. Se manifiesta de diversas maneras. Por ello, son muchas las teorías y disciplinas que la han abordado para su descripción, explicación, comprensión y abordaje. Entre ellas se destacan las teorías activas o innatistas y las teorías reactivas o ambientales.

Las teorías activas o innatas sustentan que la agresión/violencia tiene su origen en los impulsos internos del individuo. Aquí se destacan la teoría genética, la etológica, la psicoanalítica, la teoría de la personalidad, la teoría de la frustración y la teoría de la señal – activación, siendo biología, la genética, la psiquiatría y la psicología, las principales ciencias que han realizado aportaciones para la explicación e intervención del fenómeno en cuestión.

Las teorías reactivas o ambientalistas sostienen que la agresión/violencia se encuentra en el medio ambiente que rodea al individuo, siendo esta una reacción frente a sucesos ambientales o de la sociedad. Entre ellas se describe la teoría del aprendizaje social, la teoría de la interacción social, la teoría sociológica y la teoría ecológica.

Este estudio aborda el fenómeno de la violencia escolar desde la teoría sociológica de Talcott Parsons, una perspectiva sistémica en la que intervienen de manera interdependiente cuatro subsistemas: el biológico, psíquico, social y cultural, buscando el equilibrio o la conformidad del sistema. A partir de su tesis se entiende la violencia escolar como una conducta desviada de la acción social y del sistema social, constituyéndose en una resistencia frente a la conformidad o el control social, el cual vincula una dimensión comportamental y otra intencional.

De esta manera la violencia escolar tiene una motivación determinada por los valores comunes a una colectividad e interiorizada por cada individuo mediante el proceso de socialización primaria y secundaria a lo largo de su ciclo vital. Proceso que vincula las actitudes de las personas, las normas sociales del sistema social y el sistema de creencias y actos simbólicos, que en el proceso de la interacción social, desarrolla el sistema de la acción.

En los resultados encontrados se presentan diversas manifestaciones de violencia escolar. Entre ellas se destacan la violencia emocional y psicológica, bajo la hostilidad verbal y la intimidación (amenaza, ofensa o presión) entre iguales, de estudiantes a docente y docente a estudiantes, generada por la indisciplina, los estados anímicos, la poca afectividad, la frustración resultado del conflicto ego - alter, el estrés, las necesidades de aprendizaje, la falta de interés.

La violencia física expresada en agresiones físicas intencionales entre iguales, de estudiantes a profesores y de profesores a estudiantes. También se identifica la violencia sexual poco visible y reconocida y la violencia contra la escuela oficial, en la que se destruyen sus enseres, descalificada, marginada y abandonada socialmente.

Los principales riesgos de violencia escolar percibidos por los escolares se relacionan con las relaciones de agresión y la victimización entre escolares, desarrolladas al interior del aula escolar, producto de dificultades emocionales, comportamentales o sociales. También manifiestas a través del internet. Igualmente se destacan, la presencia de armas (blancas y de fuego), pandillas, el abuso sexual, el consumo de bebidas alcohólicas, robos, y la venta de drogas, influencias determinantes en ciertas localidades de la ciudad de Bogotá.

Esta violencia por ser resultado de motivaciones y mecanismos de aprendizajes, de defensa y ajustamiento a lo largo de la vida puede ser desequilibrada mediante refuerzos positivos y el modelamiento. De igual modo, puede ser controlada socialmente a partir de sanciones, procesos educativos y de intervención psicosocial. Entre los mecanismos de control social se destacan normativas institucionales, locales y nacionales que pueden ser implementadas mediante políticas para la reducción de conductas antisociales o criminales y la superación de la marginación social.

Con los refuerzos positivos y el modelamiento se busca deslegitimar discursos, actitudes, roles y conductas, de estudiantes y docentes, a fin de generar nuevas motivaciones y aprendizajes que posibiliten desarrollar habilidades para superar las frustraciones, tensiones o conflictos.

En cuanto a los sistemas de creencias y símbolos expresivos de la violencia escolar se destacan actitudes personales, el lenguaje ofensivo y amenazante de ambos géneros, la hegemonía, el prejuicio y el rechazo social, expresados de manera ideológica en la vida cotidiana de los escolares. Sistemas y símbolos que deberán ser abordados mediante procesos de investigación cualitativa vinculando a la psicología social, la sociología y semiótica.

Este estudio pone en evidencia la violencia manifiesta entre los escolares y la violencia contra la infancia y la adolescencia dentro de los establecimientos educativos, el sistema social y cultural en la que se encuentran inmersos, el cual vulnera sus derechos en todas sus dimensiones. De igual manera se constituye en un referente para establecer políticas públicas y programas de intervención social tanto en el ámbito escolar como social.

Entre las futuras líneas de investigación se plantea analizar el papel de la familia y los medios de comunicación, incluyendo las nuevas tecnologías, como procesos influyentes en el comportamiento violento de la infancia y la adolescencia; el análisis de los programas de prevención y tratamiento implementados en las instituciones educativas para la reducción de la violencia, así como analizar la violencia de género y la violencia simbólica, el sistema de creencias y símbolos expresivos, manifiestos en el contexto escolar.

6. BIBLIOGRAFÍA Y ENLACES

- Beltrán Villalva, M. (2003). Capítulo 3: *Funcionalismo, Estructuralismo, Teorías de sistemas*. En S. Ginner, Cedro. *Teoría Sociológica Moderna*. (pp. 75-94). España.
- DANE (2011). Encuesta de Convivencia Escolar en Bogotá. *Boletín Informativo. Información* 2011. Recuperado de: http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1838&Itemid=175
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y ciclo de la violencia. *Revista de estudios sociales, Volumen 15, (1), 47-58*. Recuperado de: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/473/view.php>
- Consuegra Anaya, N. (2010). *Diccionario de Psicología*. 2da edición. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Estévez López, E (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en adolescencia*. (Tesis doctoral). Facultad de Psicología. Universitat de Valencia, España. Recuperado de: <http://www.uv.es/lisis/tesisnew.htm>
- Herrera Gómez. (s.f.). Tema 4: *Las teorías funcionalistas de las clases sociales: Talcott Parsons*. Material no publicado.
- Ley Orgánica 1620/2013, de 15 de marzo, de *convivencia escolar*. Boletín oficial del estado del 15 de marzo de 2013
- Palomero Pescador, J. E y Fernández Rodríguez, M. R. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado Volumen 41, pp. 19- 38*. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/>
- Parsons, T. (1951). *El sistema social*. Recuperado de: <http://scholar.google.es>
- Silva Diverio, I. (2007). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Madrid: Instituto de la Juventud. NIPO: 208-07-025-1. Recuperado de: <http://www.injuve.es/observatorio/familia-pareja-e-igualdad-de-genero/la-adolescencia-y-su-interrelacion-con-el-entorno>
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Panamá: PLAN & UNICEF.

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. Recuperado de: http://investigaciones.usbcali.edu.co/ockham/images/volumenes/Volumen2N1/V2N01-02_Conflicto_violencia_escolar.pdf

_____. Capítulo 2. Las manifestaciones de la violencia en la escuela. En Estado de arte de los programas de prevención de la violencia de la violencia en ámbitos escolares.