



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

**Representaciones sociales de la violencia  
escolar entre pares, en estudiantes de tres  
instituciones educativas públicas, de Bogotá,  
Chía y Sopó, Cundinamarca**

**Diego Raúl Romero Serrano**

**Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas  
Maestría en Psicología  
Bogotá D.C.  
2012**



# **Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó, Cundinamarca**

**Línea de Investigación en Representaciones Sociales**

**Diego Raúl Romero Serrano  
4458559**

**Trabajo de grado presentado para optar al título de  
Magister en Psicología**

**Directora**

**María Elsa Gutiérrez Malaver**

**Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas  
Maestría en Psicología  
Bogotá D.C.  
2012**



## Resumen

La violencia en los colegios es un problema social creciente y complejo, en el que se involucran diferentes actores, escenarios y formas de violencia. La presente investigación se realizó desde el paradigma cualitativo interpretativo, y es un estudio de caso múltiple que buscó conocer las representaciones sociales de la violencia escolar en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de tres territorios distintos, Bogotá DC, y los municipios de Chía y Sopó en Cundinamarca; esto desde una perspectiva procesual y con un diseño multimetodológico en la recolección de información. El cual incluyó la aplicación de un cuestionario de caracterización, redes de asociaciones y grupos focales. Los resultados plantearon la presencia de núcleos figurativos compuestos por la confluencia de dos sistemas de conocimiento: el de la violencia visible e invisible y el de la violencia individual o social. Los resultados se discutieron en función de dos unidades de análisis que son el género, y la ubicación territorial a la que pertenece el colegio. Las conclusiones resaltan diferencias y semejanzas de los campos de representaciones en relación a las unidades de análisis y destacan la necesidad de continuar con estudios cualitativos integrando categorías diferenciales como el nivel socioeconómico, la etnia y la edad de los participantes e integrar el conocimiento producido a: políticas, planes y programas que busquen prevenir o atender la violencia escolar con un enfoque diferencial.

**Palabras claves:** Violencia escolar, representaciones sociales, investigación cualitativa, Psicología Social.

## Abstract

Violence in schools is a growing and complex social problem, which involve different actors, stages and forms of violence. This research was conducted from the interpretive qualitative paradigm, and is a multiple case study sought to understand the social representations of violence in schools on students from three public educational institutions from three different territories, Bogota DC, and the municipalities of Chía and

Sopó in Cundinamarca, that from a procedural and a multimethods design in the collection of information. This included the application of a questionnaire to characterize networks of associations and focus groups. The results suggest the presence of figurative nuclei consist of a confluence of two systems of knowledge: the visible and invisible violence and the individual or social violence. The results were discussed in terms of two units of analysis are gender, and the territorial entity that owns the school. The findings highlight differences and similarities in the fields of representations in relation to the units of analysis and highlight the need for further qualitative studies integrating differential categories such as socioeconomic status,

School violence, social representations, qualitative research, Social Psychology ethnicity and age of the participants and integrate knowledge produced policies, plans and programs that seek to prevent or address violence in schools with a differential approach.

**Keywords:** School violence, social representations, qualitative research, Social Psychology.

# Contenido

	<b>Pág.</b>
Resumen y Abstract	V
Introducción	1
1. Violencia entre pares en instituciones educativas, un problema en aumento.	3
1.1.1. Investigación científica desde distintas perspectivas	8
1.1.2 perspectiva clínica individual	9
1.1.3 Perspectiva social-cultural	9
2. Objetivos	21
2.1 Objetivo general	21
2.2 Objetivos específicos	21
3. Marco teórico	23
3.1 Violencia	23
3.2 Diferencias entre violencia y agresividad	25
3.3 Violencia escolar y sus diversas formas	27
3.4 Otros tipos de violencia	29
3.5 Proceso de socialización	32
3.6 Representaciones sociales	33
3.7 Género	35
4. Metodología	39
4.1 Caracterización del estudio	39
4.2 Aprendizaje del caso particular	43
4.3 Participantes	43
4.4 Selección de los casos	44
4.5 Procedimiento	44
4.6 Instrumentos	45
4.7 Cuestionario de caracterización	46
4.8 Red de asociaciones	47
4.9 Grupo focal	48
4.10 Análisis de la información	49
4.11 Criterios de científicidad	49
4.12 Validez interna	50
4.13 Validez externa	50
4.14 Confiabilidad	51
4.15 Consideraciones éticas	51
4.16 Normatividad vigente	52
5 Resultados	53
5.1 Caso 1. Colegio de Bogotá	54
Formato de contexto	54

VIII Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó, Cundinamarca

---

Cuestionario de caracterización	56
Red de asociaciones	59
Grupo focal de mujeres	64
Grupo focal de hombres	66
Triangulación caso 1	69
Campos representacionales y núcleos figurativos	72
Representaciones sociales de las estudiantes mujeres	74
Representaciones sociales de los estudiantes hombres	76
5.2 Caso 2. colegio de chía	77
Formato de contexto	77
Cuestionario de caracterización	79
Red de asociaciones	82
Grupo focal de mujeres	87
Grupo focal de hombres	90
Triangulación caso 2	94
Campos representacionales y núcleos figurativos	96
Representaciones sociales de las estudiantes mujeres	96
Representaciones sociales de los estudiantes hombres	98
5.3 Caso 3. colegio de sopó	99
Formato de contexto	99
Cuestionario de caracterización	103
Red de asociaciones	105
Grupo focal de mujeres	110
Grupo focal de hombres	114
Triangulación Caso 3	116
Campos representacionales y núcleos figurativos	119
Representaciones sociales de las estudiantes mujeres	119
Representaciones sociales de los estudiantes hombres	121
6. Discusión	123
Las representación social de la violencia escolar en estudiantes hombres y mujeres	
Representaciones sociales de la violencia escolar según los tres casos participantes	
Bogotá, Chía y Sopó	123
6.1 Caso 1 Colegio de Bogotá	128
6.2 Caso 2 Colegio de chía	130
6.3 Caso 3. Colegio de sopó	132
Capitulo VI	135
Conclusiones y recomendaciones	143
Anexos	162
Referencias	



## Lista de figuras

	<b>Pág.</b>
<b>Gráfica 1.</b> Mapa Colegio caso 1 Bogotá	57
<b>Gráfica 2.</b> Respuestas de la categoría de victimización por género	57
<b>Gráfica 3,</b> Respuestas de la categoría de intimidación por género	58
<b>Gráfica 4.</b> Respuestas de la categoría de transgresión por género	74
<b>Gráfica 5.</b> Campo de representacionales y núcleo figurativo de participantes mujeres	76
<b>Gráfica 6.</b> Campo de representacionales y núcleo figurativo de participantes hombres	80
<b>Gráfica 7.</b> Mapa Colegio caso 2 Chía	80
<b>Gráfica 8.</b> Respuestas de la categoría de victimización por género	81
<b>Gráfica 9.</b> Respuestas de la categoría de transgresión por género	97
<b>Gráfica10.</b> Respuestas de la categoría de intimidación por género	98
<b>Gráfica 11.</b> Campo de representacionales y núcleo figurativo de participantes mujeres	103
<b>Gráfica 12.</b> Campo de representacionales y núcleo figurativo de participantes hombres	103
<b>Gráfica 13</b> Mapa Colegio caso 3 Sopó	104
<b>Gráfica 14.</b> Respuestas de la categoría de victimización por género	119
<b>Gráfica 15.</b> Respuestas de la categoría de intimidación por género	121

## Lista de tablas

	<b>Pág.</b>
<b>Tabla 1.</b> Palabras con mayor frecuencia numérica y porcentual de aparición. Redes de asociaciones colegio caso 1	59
<b>Tabla 2.</b> Categorías semánticas de análisis red de asociaciones, palabras y frecuencia de aparición por categoría. caso 1	60
<b>Tabla 3.</b> Índices de polaridad, porcentajes y frecuencias de distribución, redes de asociaciones. Colegio 1	63
<b>Tabla 4.</b> Categorías temáticas emergentes, mujeres caso 1	64
<b>Tabla 5.</b> Categorías temáticas emergentes, hombres caso 1	66
<b>Tabla 6.</b> Palabras con mayor frecuencia numérica y porcentual de aparición. Redes de asociaciones caso 2 por género	83
<b>Tabla 7.</b> Categorías semánticas de análisis red de asociaciones, palabras y frecuencia de aparición por categoría. Caso 2	84
<b>Tabla 8.</b> Índices de polaridad, porcentajes y frecuencias de distribución, redes de asociaciones. Caso 2	86
<b>Tabla 9.</b> Categorías temáticas emergentes, mujeres caso 2	87
<b>Tabla 10.</b> Categorías temáticas emergentes, hombres caso 2	90
<b>Tabla 11.</b> Palabras con mayor frecuencia numérica y porcentual de aparición. Redes de asociaciones caso 3 discriminado por género	105
<b>Tabla 12.</b> Categorías semánticas de análisis red de asociaciones, palabras y frecuencia de aparición por categoría. Caso 3	100
<b>Tabla 13.</b> Índices de polaridad, porcentajes y frecuencias de distribución, redes de asociaciones. Caso 3	109
<b>Tabla 14.</b> Categorías temáticas emergentes, mujeres caso 3	110
<b>Tabla 15.</b> Categorías temáticas emergentes, hombres caso 3	114

## Introducción

En la introducción, el autor presenta y señala la importancia, el origen (los antecedentes) La violencia escolar es un fenómeno que ha prendido las alarmas en los últimos años; casos como las masacres en Virginia Tech y Columbine cometidas por estudiantes en escuelas públicas de Estados Unidos han sacudido al mundo y han sembrado la zozobra y el sentimiento de inseguridad, no solo en los estudiantes sino en sus padres y la sociedad en general.

Según un estudio de la organización Panamericana de la Salud (2006). En la mayoría de países latinoamericanos va en aumento la violencia en ámbitos escolares, con un costo humano, económico y social enorme. Esto socava los fundamentos democráticos de una sociedad, su vida colectiva y la calidad de su desarrollo; una cantidad creciente de docentes y estudiantes de colegios públicos y privados afronta conflictos graves entre alumnos, y entre alumnos y docentes.

Colombia también afronta una situación de violencia escolar, pues si bien aquí no han ocurrido casos similares, los medios reportan con frecuencia situaciones en las que estudiantes y profesores son víctimas de agresiones de distinta índole por miembro(s) de la misma institución dejando en ocasiones heridos y muertos; estos hechos no son exclusivos de un grupo particular, pues los han protagonizado tanto estudiantes mujeres como hombres, al igual que escolares de diferentes estratos socioeconómicos y de regiones distintas. La situación contrasta con muchos fracasos de programas y proyectos de gobiernos, ong's y los mismos colegios, orientados a la disminución de la violencia y el maltrato escolar, pues según las cifras la violencia escolar va en aumento, por lo que se hace pertinente la investigación y producción de conocimiento alrededor de la violencia escolar.

Por otro lado el fenómeno de violencia que se vive en los colegios no puede desligarse de la situación de violencia compleja que vive Colombia. La Comisión de

Estudios sobre la violencia (1987), creada por el gobierno de Belisario Betancourt, a cargo del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) de la Universidad Nacional de Colombia, presentaba en su informe al Gobierno Nacional de la época, que la violencia política particularmente el conflicto armado, no afectaba los indicadores de violencia de una forma significativa, pues sólo representaba un 7,5 por ciento de los homicidios en 1985, y por el contrario lo que realmente afectaba considerablemente los indicadores eran hechos como las riñas, las venganzas personales y la violencia intrafamiliar entre otras violencias, y con alguna relación entre sí. Esto sugiere la necesidad de abordar este tipo de problemáticas sociales de manera integral comprendiendo los múltiples factores que inciden y mantienen la violencia; es por esto que el presente estudio se ubica en un paradigma emergente de la ciencia, (cualitativo interpretativo, constructivista) que busca comprender la complejidad de fenómenos sociales en relación al contexto histórico y cultural en el que se sitúa, y en este caso privilegiando el acercamiento a los jóvenes estudiantes para conocer el contenido semántico que orienta sus actitudes y comportamientos frente a la violencia escolar

El contenido de la investigación se organiza en seis capítulos que comprenden diferentes momentos de la investigación; el primer capítulo muestra la pertinencia de abordar el tema teniendo en cuenta la magnitud del problema en el país, así como la pertinencia científica; el segundo capítulo desarrolla los conceptos centrales del estudio; el tercero presenta la lógica subyacente a la metodología elegida, además de describir los instrumentos con los que se recolecta la información y las estrategias de análisis; el cuarto expone los resultados hallados discriminados por caso; el quinto capítulo analiza la información obtenida en función de dos criterios de análisis, el caso (ubicación del colegio, en el contexto, rural o urbano) y el género de los participantes y el último capítulo presenta las conclusiones y recomendaciones generales.

# 1. Violencia entre pares en instituciones educativas, un problema en aumento

El interés por conocer a profundidad el fenómeno de la violencia entre pares en instituciones educativas públicas nace a partir del contacto por diversas razones que he mantenido con estas instituciones donde se evidencia por un lado el alto grado de violencia y maltrato entre pares y por otro la falta de medidas de prevención y atención con todos los involucrados.

La violencia escolar puede ser tan antigua como las mismas instituciones educativas, los conflictos y la manera violenta como se resuelven en muchos casos, han sido siempre una práctica presente en las instituciones educativas por niños o jóvenes; posiblemente incide la misma esencia del objetivo central de la creación de las instituciones educativas, aquella expuesta por Foucault como la de controlar la producción de los sujetos, ajustándolos al sistema social hegemónico y por otro lado castigar y/o sancionar cualquier desviación del modelo buscado (Foucault, 1998). Sin embargo, es en los últimos años en que el tema de la violencia escolar ha ido tomando relevancia, en primer lugar debido al creciente interés de la sociedad por la protección del menor ante cualquier tipo de maltrato y por otro lado, debido a la intensificación de las maneras como se utiliza la violencia entre pares. En las últimas décadas se ha constatado una creciente preocupación por la violencia escolar, un tipo de conducta transgresora que tiene lugar en escuelas e institutos, y que afectan gravemente a las personas que la padecen, por ejemplo estas conductas impiden el normal desarrollo de la enseñanza y afectan gravemente a las relaciones interpersonales de profesores y alumnos (Olweus, 1998; Smith y Brain, 2000; Trianes, 2000 citados por Cava, Musitu y Murgui, 2006).

Por otro lado Voors (2005) afirma que las únicas diferencias entre el acoso escolar vivido hace unos cuarenta años atrás es que hoy en día el bulliying (este concepto será

desarrollado más adelante) es más intenso, los matices sexuales intervienen más pronto, y el fenómeno en general es más peligroso debido a una creciente brutalidad social e insensibilización ante la violencia. Este aumento de la intensidad del fenómeno de la violencia entre pares en las escuelas, es uno de los fenómenos que en los últimos años ha generado mayor preocupación a la sociedad; Los medios constantemente registran actos de violencia en los colegios en los cuales los agredidos muchas veces terminan en un hospital y en los peores casos terminan muertos por causas directas o indirectas. Algunos casos de violencia entre pares registrados por los medios son los siguientes:

"Doce años. Ese fue el tiempo que resistió Carlos Pedraza los malos tratos de compañeros de colegio. Su pesadilla terminó el día en que cambió por cloro las gotas para los ojos que usaba su agresor."<sup>1</sup>

En un colegio de primaria de un colegio público tienen que aguantarse las ganas de ir al baño porque los de bachillerato les cobran 1.000 pesos para entrar.<sup>2</sup>

"Me decían 'niña', bobo, me perseguían. El día que cortaban el prado me hacían comer pasto, aserrín y arena. A veces me encerraban con candado en el clóset del salón durante todo el recreo. Yo no peleaba. No tenía posibilidad de defenderme. Pero empecé a acomplejarme y a perder seguridad en lo que hacía, odiaba el colegio. El primer día de clase era el más triste de mi vida"<sup>3</sup>

Si bien en Colombia las cifras sobre el fenómeno son alarmantes, en el mundo la situación no es distinta. Durante Octubre del año 2006 en la 61 asamblea general de la ONU, se presentaron los resultados de un estudio impulsado por dicho organismo y coordinado por el profesor Paulo Sergio Pinheiro Doctor en Ciencia Políticas y profesor de la Universidad de San Paulo. El estudio tenía como fin conocer la situación de violencia que afrontan la infancia en diferentes regiones de todo el mundo, abordando cinco ámbitos principales: familia, sistemas de protección y de justicia, espacios de

---

<sup>1</sup> <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2200492>

<sup>2</sup> <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2200492#>

<sup>3</sup> Archivo de revista Semana

trabajo, la calle y el vecindario y en el ámbito escolar. En relación a este último el estudio concluyó que en más de 100 países los niños y niñas enfrentan castigos físicos con objetos contundentes, solo el 2% de la población infantil en el mundo está totalmente protegida en la ley, contra los castigos corporales en los diversos contextos; en los países de Europa Oriental, el 35% de los escolares reporta haber sido víctima de acoso escolar, entre el 20 y el 65% de escolares reporta haber sido víctima de acoso escolar físico o verbal en los últimos 30 días en países en desarrollo (Góngora y Pérez 2007).

Por otro lado si bien, el fenómeno de la violencia entre pares en instituciones educativas es un fenómeno global, es en los países en desarrollo donde este fenómeno alcanza dimensiones más preocupantes, esta sospecha se confirma en el estudio realizado por la Universidad de Sevilla y Córdoba España (Del Rey, R. y Ortega, R., 2008). El estudio buscaba conocer la dimensión del bullying en países pobres como Nicaragua y establecer paralelos de comparación con países ricos. La muestra estuvo formada por 2813 estudiantes de los que el 55% eran mujeres y el 45% hombres, con edades comprendidas entre los 11 y los 38 años, siendo la edad media 15,52. De los resultados del estudio se encuentra que las víctimas son más mujeres (56,9%) que hombres (43,1%) y se encuentran más en la adolescencia temprana, los agresores están menos representados en la etapa evolutiva de la juventud y son igualmente más mujeres (54,3%) que hombres (45,7%). El estudio concluye que los niveles de violencia escolar son mucho más elevados en países en desarrollo como Nicaragua que países ricos o desarrollados como España, y explica que esto puede ser debido a la situación de violencia generalizada. Según esto en Colombia debería ser motivo de preocupación debido también a una situación de violencia generalizada lo que naturaliza las diversas manifestaciones de la violencia, y la dificultad para reconocerla y actuar frente a ella.

Según el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INML, 2004) en el año 2004 en Colombia 2452 personas fueron víctimas de un acto de agresión en el contexto educativo; en el año 2009 esto se incrementó a 3156 personas, de las cuales 1528 fueron mujeres y los restantes 1628 fueron hombres. En el 2010 la cifra tuvo un leve aumento, 3179, 1640 víctimas hombres y 1.530 víctimas mujeres (INML, 2010) Dentro de los datos estadísticos del INML, las cifras de lesiones personales según el presunto agresor, demuestran que un total de 4.707 agresores son los compañeros de estudio; de este total se encuentra que 2.559 agresores son mujeres y 2.148 son hombres (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2009).

No obstante, en nuestro país, el estudio realizado con la muestra poblacional más grande se llevo a cabo en la ciudad de Bogotá y municipios aledaños; Y se desarrollo durante el 2006 por la alcaldía Mayor de Bogotá, la Universidad de Los Andes y el DANE. A través de una encuesta que se realizó entre el 6 de marzo y el 7 de abril del año 2006 en 807 colegios públicos y privados de todos los estratos, para conocer el panorama escolar en la capital de la República. La encuesta fue aplicada a un total de 826.455 estudiantes, de los dos millones aproximados que hay en Bogotá, hallando entre otros los siguientes datos:

El 56% de los estudiantes ha sido víctima de hurto en su colegio.

El 38% de la población escolar manifestó haber sido objeto de maltrato emocional por parte de compañeros o profesores.

El 13% manifestó haber sido objeto de acoso sexual verbal y 10% acoso sexual físico.

El 33% de los estudiantes admitieron consumir alcohol de manera regular.

109.475 estudiantes han sido víctimas de agresiones de algún tipo, por parte de sus compañeros.

9.653 estudiantes evaden algunos lugares del colegio, por miedo a algún tipo de ataque.

En los colegios de Bogotá la prevalencia de agresiones físicas entre los estudiantes es similar a la de las escuelas de El Salvador, este dato preocupa particularmente ya que el salvador es considerado como uno de los países con mayor índice de agresiones físicas en el continente. Posteriormente, en 2010, la Secretaria de Educación de Bogotá, mostró un análisis de las cifras que se presentaron durante ese año y como este problema de intimidación escolar ha crecido en la última década, pues en 217 colegios hubo 76.424 casos de violencia escolar en el 2009; mostrando así que el incremento en el 2010 ha sido de 40 mil casos de violencia en el primer trimestre de ese año. De esta cifra, 29.218 fueron cometidos por estudiantes de sexo femenino y 47.206 por estudiantes de sexo masculino. Cabe resaltar que el 76% de los casos reportados se



dan en las localidades de Kennedy, Usme, Ciudad Bolívar, Bosa, Suba, Usaquén, San Cristóbal, Tunjuelito y Engativá; y aunque la edad promedio de los actos violentos es de niños entre los 5 y 7 años de edad, en los colegios se ha visto con mayor impacto los grados de sexto a noveno (Pinto, 2010).

Así mismo un estudio realizado por el grupo de investigación de desarrollo humano Gidhum de la Universidad del Norte, "la realidad del maltrato entre iguales, en estudiantes de secundaria" (Hoyos, O., Olmos, K., Vega, J. y Valega S., 2009), con una muestra de 1642 estudiantes de colegios públicos y privados del Departamento del Atlántico y la ciudad de Barranquilla, concluye que el 88,7% de los estudiantes encuestados afirma haber sido testigo de alguna agresión contra un compañero, mientras el 40% ha sido víctima y el 19,7% ha sido agresor. Por consiguiente estos evidencian el alto índice de violencia entre pares en el Departamento del Atlántico.

Otro estudio sobre el tema realizado en Barranquilla (Hoyos, O., Aparicio, J. & Córdoba, P., 2005) con la aplicación de un test a 332 niños estudiantes de entre los 12 y los 16 años, de sexto a noveno grado, el estudio concluye que la incidencia de los tipos de maltrato más grave (acoso sexual, amenazas y chantajes) no es muy alta a diferencia de los tipos de agresión más frecuentes los cuales son el maltrato verbal, la exclusión social y la agresión física indirecta. "Un rumor o un chisme, un apodo ofensivo, el rechazo dentro del grupo o el ataque a sus útiles personales son armas silenciosas que minan la autoestima de quien soporta este maltrato.

En otro estudio realizado en el país, por la Universidad Autónoma de Bucaramanga con una muestra poblacional de 900 estudiantes (Álvarez, L., Cárdenas, A., Frías, P., Villamizar, M., 2007), se observa algunas de las manifestaciones y naturalización de la violencia entre pares; dicho estudio concluye que la agresión física es considerada como un medio de justicia socialmente válido o una forma de relación interpersonal. Otros datos que arroja el estudio es que la mayor incidencia de maltrato se da entre los 12 y los 14 años, que en el nivel socio económico bajo se percibió aún más frecuentemente una relación de agresión, y que los estudiantes colombianos tardan mucho más tiempo en detectar el maltrato entre iguales, que niños de países como España, donde el tema ha tenido mayor investigación y divulgación, además es también asociado al alto grado de naturalización de la violencia en el contexto colombiano como mencione anteriormente. Una preocupación generalizada es la legitimación de la violencia como mecanismo para

resolver conflictos y que no solo representa el caso de Bucaramanga sino de la mayoría de ciudades donde se ha estudiado el tema.

Respecto a este estudio la Revista del Instituto Nacional de medicina Legal y Ciencias Forenses, publicó en su revista periódica Forensis un análisis de los datos del estudio evidenciando por ejemplo que los grados escolares en los cuales se presenta la mayor cantidad de acoso se da de quinto a Octavo grado (Góngora y Pérez, 2007).

## **1.1 Investigación científica desde distintas perspectivas**

Por otro lado, es necesario en relación a la pertinencia científica, explorar las diferentes disciplinas y perspectivas que han abordado el fenómeno de la violencia entre pares. En primer lugar se puede observar que las disciplinas que mas abordan el tema es la psicología la cual desde una postura regularmente positivista, busca explicar las causas y consecuencias de la violencia entre pares, sobretodo en relación a las víctimas de manera individual.

Desde un plano ontológico de las disciplinas que abordan el tema de la violencia entre pares y en particular la psicología, podemos identificar como grandes ejes de estudio de la violencia entre pares la perspectiva clínica individual y por otro lado la perspectiva histórico-cultural que incluye la incidencia de la cultura, el contexto familiar escolar y de medios de comunicación.

### **1.1.1 Perspectiva Clínica Individual**

Es amplia la producción e investigación sobre temas relacionados con la violencia que desarrollan una perspectiva individualizante que aborda separadamente a las personas vinculadas a la situación de violencia escolar, explorando las causas y consecuencias propias del sujeto sin relación con otros entes dinamizadores del fenómeno. Y por otro lado estableciendo relaciones entre la violencia entre pares y trastornos, enfermedades o síntomas clínicos.

Algunas de estas investigaciones son por ejemplo el caso de Ivarsson, Broberg, Arvidsson y Gillbert (2005) quienes a través de dos cuestionarios el Youth Self Report (YSR) y el Depresión Self-Rating Scale (DSRS) establecen relación entre las víctimas del bullying, los bullies o agresores y los síntomas psiquiátricos en cada uno de ellos. El cuestionario lo aplicaron a 237 estudiantes de high school de la ciudad de Oslo Noruega, obteniendo entre otros resultados que los agresores externalizan los síntomas mediante la delincuencia y la agresión, mientras que las estudiantes víctimas manifiestan los síntomas con altos niveles de tendencia al suicidio, además de esto los agresores presentan más problemas de atención y las víctimas más dificultades para funcionar socialmente. Este efecto de problemas en los rasgos sociales de las víctimas, no solo es evidenciado en la aplicación de cuestionarios a ellos directamente, sino que sus pares y profesores también lo perciben, esto se evidencia en la investigación realizada por Claire Fox y Michael Boulton, publicada en el 2005 en "the British Journal of educational psychology."

Así mismo otra investigación con una perspectiva que individualiza el fenómeno es la desarrollada por Gómez et al. (2007) "El Bullying y otras formas de violencia adolescente". Allí los investigadores comprenden los actos de violencia entre pares como conductas agresivas o interacciones antagónicas resultantes a veces de un conflicto o en ocasiones del único interés de buscar diversión a costa de un compañero más vulnerable, y en donde confluyen la historia personal del sujeto y su componente biológico y psicológico.

De las características individuales que generalmente se tienen en cuenta en los estudios con perspectiva individual según Cerezo (2006), son los siguientes:

- Aspectos personales de los sujetos.
- Aspectos académicos
- Nivel de indefensión/agresión y valoración conductual
- Aspectos relativos a sus relaciones personales
- Valoración del entorno familiar.

### 1.1.2 Perspectiva Social-Cultural

Desde esta corriente se concibe el fenómeno de violencia entre pares como estrechamente relacionada con una historia del fenómeno y con un medio social y cultural, en otras palabras, con factores externos e independientes al individuo pero que inciden en él y las relaciones de poder y desigualdad que establecen los escolares. Al respecto podemos identificar en primer lugar la historia.

La violencia en el ámbito escolar se vincula a las bases sociales, como son la familia, la comunidad, la cultura y la estructura socioeconómica de un país. Ataca a la institución encargada de facilitar los instrumentos de inserción de las nuevas generaciones en la sociedad más amplia, y que es responsable de aportar recursos a las sociedades para su inclusión en el desarrollo mundial (Krauskopf 2001).

Si bien el fenómeno de la violencia entre pares en la escuela hoy es un grave problema, no es reciente como lo mencionaba en la introducción, por el contrario, no solo ha estado siempre presente en las escuelas sino que las sofisticadas formas de violencia entre compañeros puede tener raíces históricas a partir de otros hechos de violencia en la cultura. Al respecto Orellana y García (1996), aseguran que la situación de violencia que se vive en las instituciones educativas Peruanas se debe a la situación de violencia que se vivió en dicho país a mediados del siglo pasado, y hacen un rastreo de las consecuencias de aquella época evidenciando como consecuencia, la violencia al interior de las instituciones educativas. Aquí en Colombia se podría suponer algo similar teniendo en cuenta nuestra conocida historia de violencia; Un momento histórico en Colombia sobre los estudios de la violencia en nuestro país fue cuando se paso de concebir la violencia política como la explicación de los problemas de país y se reconocieron otras formas distintas y a la vez relacionadas de violencia (castellanos y Torres, 2008). La intrincada particularidad de la violencia en Colombia y la transformación que históricamente ha tenido como bien lo documenta el profesor Carlos Mario Perea (1996) permite entender la transformación que tiene la violencia en un contexto social y siendo las instituciones escolares elementos relacionales históricamente vinculados al sistema social y cultural son resultados de violencias de antaño, “Los jóvenes peruanos actuales forman parte de una generación que ha experimentado en su niñez y/o adolescencia las

terribles épocas de la violencia política y más recientemente, de la corrupción generalizada que se extiende hasta nuestros días" (Tarazona, 2004).

Obviamente la historia no sería suficiente para comprender la violencia entre pares, al respecto Orellana y García (1996) señalaron que escolares participantes en actos violentos manifestaba que la violencia era la única solución ante conflictos interpersonales, amparándose en un aprendizaje social ocurrido en la familia, barrio y escuela, y reforzado por los medios de comunicación y las relaciones laborales. Por consiguiente desde esta perspectiva histórica social se tiene en cuenta como uno de los componentes centrales a la familia sea como factor protector y preventivo o como dinamizador de la violencia.

Son muchos los estudios que demuestran la incidencia de la familia en la actitud y comportamiento del escolar sea víctima o agresor, tal es el caso de la investigación desarrollada por Cava, Musitu y Murgui (2006), de la Universidad de Valencia, España. En esta investigación se aplican a 665 estudiantes entre 12 y 16 años, el Cuestionario de Comunicación Familiar de Barnes y Olson (1982) y la escala de conductas predelictivas de Rubini y Pombeni (en Cava, et al., 2006) usado para medir la violencia escolar; buscando así, establecer relación entre las variables de comunicación familiar y violencia escolar y analizar la influencia directa e indirecta que la comunicación familiar y la valoración parental de la escuela pueden tener en el desarrollo de conductas violentas en este contexto. Finalmente confirma la existencia de correlaciones significativas entre las variables.

Otro estudio contundente, en establecer la relación de la familia con la violencia escolar entre pares, es el realizado por Georgiou (2008), en el cual, a través de un modelo de desarrollo, la percepción de los 252 adolescentes participantes sobre el modelo de crianza de la madre, el grado de victimización de los escolares y el estado emocional de la madre, se puede concluir a través del análisis de estos factores que entre más receptiva sea la madre mas ajuste social en el colegio tendrá el hijo; así mismo entre menos receptiva es más probable que el hijo presente comportamientos agresivos, disruptivos y violento a sus compañeros; finalmente el estudio concluye que entre más sobreprotectora que sea una madre es más probable que su hijo presenta un alto grado de victimización en el colegio mientras que si la madre presenta síntomas depresivos

esto se relacionaría con victimización y conductas agresivas, ambas presentes en el hijo. Por esta razón los autores proponen incluir a los padres en todo diseño de intervención en violencia entre pares.

Son bastantes los estudios que, si no tienen como eje central la familia como eje del fenómeno de la violencia, si la relacionan de alguna manera, tal es el caso de García y Madriaza (2006) entre otros.

Por su parte los mass media son igualmente integrados en varios estudios como elemento central para comprender la violencia entre pares; esto sin duda alguna por que los medios de comunicación se han convertido en la modernización de la sociedad en un poderoso dinamizador de la modernización social (Vaca y Romero, 2006). Los medios tienen efectos en las personas sobre todo en los niños y jóvenes teniendo en cuenta el proceso de socialización en el que se encuentran, y que por consiguiente están construyendo su identidad (posteriormente profundizare sobre este tema), y no solamente afectan a las personas sino que como plantea Gergen (1992), los medios aportan al lenguaje, y al hacerlo aportan a las realidades bajo las cuales operan las personas. Es así como desde la perspectiva construccionista de Keneth Gergen se estima la interacción con los mas media como constructor de realidad, lo cual se puede encontrar en los cambiantes lenguajes que adoptan los jóvenes muchos de ellos influenciados por productos mediáticos, como series de televisión. La investigación desarrollada por Vaca y Romero (1992) muestra a través de un método cualitativo interpretativo y una técnica de grupos focales, como los niños que permanecen un número significativo de horas semanales usando videojuegos con contenido violento, construyen significados en relación al conflicto, el poder, la identidad de género y la violencia misma. Sobre los resultados del trabajo se concluye que el hacer uso de videojuegos violentos donde se gana pasando por encima del otro, o se soluciona un conflicto usando la violencia, o donde las mujeres son más débiles y ocupan un lugar secundario en los videojuegos de corte violento, es en el uso de estos videojuegos que los adolescentes construyen significados similares sobre el mundo.

Los mass media, además de relacionar como determinantes de la violencia entre pares, también son usados como herramientas para generar violencia y agredir a la víctima, tal es el caso de la práctica conocida como cyberbullying o violencia a través de

las TIC's, fenómeno el cual es definido entre otros por Smith (en Ortega, Calamaestra y Mora, 2008), como una agresión intencional, por parte de un grupo o un individuo, usando formas electrónicas de contacto, repetidas veces, a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma. Estas formas electrónicas son las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) entre las que se cuenta el internet y la información que allí circula a través de grupos de cibernautas. Ortega et al. (2008) realiza una investigación para conocer la violencia a través de las TIC's (ciberbullying) es una práctica usada entre escolares de la Provincia de Córdoba en España, aplica un cuestionario específico a un total de 830 escolares con edades comprendidas entre los 12 y 18 años. Los resultados muestran que sólo un 3,8% de los escolares encuestados están implicados en la parte mas intensa y violenta de la violencia a través de las TIC's (1,7% como agresores, un 1,5% como víctimas y un 0,6% como agresores victimizados), considerando de forma conjunta las agresiones a través del teléfono móvil y a través de Internet. Por su parte, un 22,8% lo está de forma moderada u ocasional (5,7% como agresores, un 9,3% como víctimas y un 7,8 como agresores victimizados), lo que indica que un 26,6% de los sujetos de la muestra están implicados directamente en el fenómeno de violencia a través de las TIC's o Ciberbullying como lo denominan los autores. Finalmente se concluye que el fenómeno, está presente y es una realidad en España aunque según el autor, si se comparan los datos con otros países como Estados Unidos u otro país, el fenómeno en España no sería grave.

Por otro lado de las características que se tienen en cuenta para trabajar una perspectiva grupal en oposición a la perspectiva individual Cerezo (2006), propone las siguientes:

- Detección de alumnos directamente implicados y en situación de riesgo.
- Análisis sociométrico del grupo, configuración de los grupos de afinidad y lugar que ocupan los alumnos implicados.
- Valoración del grupo hacia los alumnos implicados.
- Forma, frecuencia y lugares habituales de agresión.
- Percepción de gravedad y/o seguridad.

Otros investigadores que proporcionan un marco para comprender el fenómeno de violencia son los Chilenos Mauricio García y Pablo Madriaza (2006) quienes desarrollan una investigación cualitativa en Chile sobre los determinantes de la violencia escolar

según la percepción de los estudiantes considerados por sus instituciones educativas como agresivos o violentos. Dentro de la multiplicidad de aspectos que los jóvenes sitúan como determinantes de la violencia escolar, identifican tres grandes categorías.

**Antecedentes:** serían variables de contexto fuera del contexto específico de la violencia en la escuela; se subdividen en individuales refiriéndose a los aspectos psicológicos, los familiares, en el que se abordan los conflictos familiares, los estilos de crianza y las dificultades económicas; y por último los aspectos socio contextuales, los cuales hacen referencia al marco social y al ámbito histórico.

**Factores mediadores:** esta es la segunda categoría, y aluden a determinantes mediatos sobre los comportamientos violentos, que pueden ser facilitadores o inhibidores de dicho comportamiento, y a su vez cada categoría sea facilitadora o inhibidora tienen un componente individual y otro social, que operan en el momento de realizar el acto, sea para inhibirlo o facilitarlo.

**Gatillantes:** esta última categoría es la más inmediata, se refieren a actos provocadores inmediatos, en particular de las peleas. Esta categoría se subdivide en cuatro subcategorías, conformadas según la naturaleza de la pelea. En primer lugar están las peleas relacionadas con la corporalidad y el espacio personal (empujones, juego brusco, invasión de espacio); en segundo lugar se dan las peleas por posesiones personales; en tercer lugar se dan por honor y respetabilidad; y en último lugar se dan peleas por ser “pasado” y hostigamiento intenso (García, Madriaza, 2006). Esta propuesta construida a partir de los mismos jóvenes, permite no solo profundizar la comprensión de la violencia entre pares ya que logra categorizar los diferentes momentos del fenómeno, sino que logra integrar los diferentes elementos que entran en juego en el momento de desarrollarse un acto violento entre pares.

Tanto la perspectiva social cultural como la categoría de antecedentes mencionada anteriormente manifiestan la relación entre el contexto social y la violencia entre pares; este punto es central teniendo en cuenta que desde una mirada compleja estos no son escindibles y más en un escenario de violencia generalizada que vive Colombia y donde la población joven protagoniza la mayoría de las diversas manifestaciones de la violencia.



Por su parte Carlos Mario Perea (1996), afirma que “la violencia juvenil atraviesa el contexto escolar, y no debe entenderse al margen de ésta, pues la presencia pandillera suele tejerse sobre la prolongación del gesto violento, de modo corriente, las aulas dirigen las causas de la violencia al precio de incorporar el fenómeno, en cuyo caso la escuela y el parche no se oponen sino que prolongan sus prácticas’.

Otra perspectiva poco desarrollada en el tema pero de gran interés es el género, al respecto Carlos Lomas (2007) escribe un artículo llamado ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad, asegura que ni la escuela es un infierno, ni los episodios de acoso y de violencia son nuevos, ya que encuentra evidencia a través de poetas como Martínez Carrión que rememora la violencia a la que fue sometido en sus años escolares, por lo que Lomas afirma que la violencia en los colegios no es un tema actual. Por otro lado explica la violencia en los colegios de la siguiente forma “El arquetipo tradicional de la masculinidad sigue inspirando la conducta de unos adolescentes y jóvenes que ven en el ejercicio violento del poder y en la objeción escolar una manera de afirmar su identidad masculina frente al orden femenino de la escuela” (Lomas, 2007). Según esto el núcleo de la violencia que se vive en los colegios es asunto de la manera como los jóvenes construyen su masculinidad, y por consiguiente la propuesta del autor para combatir dicha violencia es fomentar en las aulas una actitud crítica ante las conductas violentas de algunos jóvenes y practicar una pedagogía orientada a favorecer la emergencia de otras maneras de entender y de vivir la masculinidad, otras maneras de ser y de sentirse hombres que ayuden a los alumnos a ser menos hombres de verdad pero más humanos (Lomas, 2007).

## **Investigaciones sobre Representaciones Sociales de la violencia**

Desde la Representaciones Sociales, se han desarrollado algunas investigaciones relacionadas con el tema, por ejemplo la de David Tarazona (2004), mencionada anteriormente, la cual busca conocer la representación social que se tiene del joven en un conjunto de políticas públicas peruanas, utilizando técnicas de análisis de discurso. Este estudio concluye que en las políticas públicas del Perú no se mantiene un rango en edad ni unas características generales para determinar la juventud; Además en dichas políticas se buscan medidas sancionatorias sin tener en cuenta muchos factores que

influyen en la violencia juvenil; por esto el autor sugiere revisar las políticas públicas sobre el tema ya que se propone erradicar la violencia juvenil de los jóvenes y no a los jóvenes de la violencia juvenil como el mismo dice, ya que la violencia juvenil y sus diferentes escenarios son correlato de la violencia estructural del país, Tarazona sugiere evitar las medidas de castigo y represión del aparato legislativo e impulsar medidas preventivas y promocionales desde una perspectiva psicosocial. Este cambio de perspectiva sería igualmente útil en nuestro contexto nacional, ya que la tendencia en el manejo de la violencia juvenil en estos últimos años, ha sido la represiva, que busca criminalizar a los jóvenes y sancionarlos, pero sin un interés estatal por comprender el fenómeno y generar soluciones alternas.

En el caso colombiano Castellanos y Torres (2008) hacen un análisis sobre la juventud y la violencia política en Colombia, teniendo como ejes del análisis el lugar de los jóvenes y de las jóvenes en la guerra y las formas de compromiso, incorporación y reclutamiento de los jóvenes en los diferentes ejércitos; los autores concluyen que los actores jóvenes de la guerra representan más del 50% de los ejércitos, compuestos mayoritariamente por jóvenes pobres, y por otro lado aseguran que las familias pobres en especial las rurales, tributan a la guerra con sus hijos, alimentando las diferentes fuerzas armadas, mediante el servicio militar obligatorio o voluntario, mientras que las familias adineradas pagan impuestos y vacunas.

De los estudios más conocidos en representaciones sociales sobre violencia escolar, encontramos el realizado por Del Barrio, Almeida, Van der Meulen, Barrios, & Gutiérrez (2003), sobre las representaciones sociales del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio, en el estudio, los autores diseñan un instrumento en forma de historieta gráfica que narra una relación de maltrato por abuso de poder en la escuela, como punto de partida para explorar las representaciones acerca del fenómeno. Posteriormente dos equipos, uno portugués y otro español, entrevistan individualmente a 120 niños y niñas de 9, 11 y 13 años, acerca de distintos aspectos de las relaciones que ilustra la historia. En el estudio, los autores identifican que la relación de maltrato que perciben los estudiantes en la historia, la atribución emocional que hacen en los personajes y la manera como resolverían el problema, es diferente según la edad, el género, el rol del personaje y la perspectiva que se adopta como víctima o agresor.

En Colombia encontramos dos estudios de la profesora Olga Hoyos de la Universidad del Norte en Barranquilla, el primero sobre las representaciones de los padres y el otro también sobre representaciones sociales del maltrato entre pares, en niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico bajo y alto de Barranquilla. En este estudio los autores a partir del Instrumento Scan-Bullying (Almedia, Del Barrio, Márques, Gutiérrez & Van der Meulen, 2001), aplican a 80 estudiantes, 38 niñas y 42 niños, una entrevista piagetiana semi-estructurada sobre diferentes aspectos relacionados con las representaciones del maltrato entre iguales para explorar ideas sobre la representación de la historia, atribución emocional y estrategias de solución y de alivio emocional. Una vez recolectados los datos, se llevó a cabo un proceso de análisis cualitativo y posteriormente cuantitativo, concluyendo que hay un progreso evolutivo en cuanto a la organización y estructura de las representaciones de los niños según la edad, sin embargo, el contexto influye en el ritmo de desarrollo de éstas. En cuanto al género, se encontró que no hay diferencias en el desarrollo de las representaciones de niños y niñas aunque hubo diferencias ligeras en dos categorías de análisis, la atribución emocional y las estrategias de afrontamiento y alivio emocional. Los resultados de este estudio también apuntan a la necesidad de indagar de manera más detallada en las distintas formas de agresividad en los contextos socio económico bajos que pueden estar sugiriendo una mayor tolerancia a las distintas manifestaciones de violencia (Hoyos, Aparicio, Heilbron, Schamun, 2004).

## **La perspectiva paradigmática**

Por otro lado es necesario relacionar la perspectiva paradigmática desde la que se desarrollan los estudios sobre violencia escolar; cuando Thomas Khun en 1962 publica su libro “la estructura de las revoluciones científicas” en la que introduce como características de paradigma las realizaciones científicas, que alguna comunidad científica reconoce durante cierto tiempo como fundamento para su práctica posterior, lo cual indicaría que la producción de conocimiento depende de los valores científicos preestablecidos (Khun, 1994). Khun además sostiene, que en las ciencias, se producen revoluciones, caracterizadas por el cambio del paradigma. Los paradigmas cumplen una función positiva y otra negativa, la positiva consiste en determinar las direcciones en las que ha de desarrollarse la ciencia normal, por medio de la propuesta de enigmas a resolver dentro del contexto de las teorías aceptadas; por otro lado la función negativa

del paradigma es la de establecer los límites de lo que ha de considerarse ciencia durante el tiempo de su predominio, así que cada paradigma delimita el campo de los problemas que pueden plantearse, y así aquellos que caen fuera del campo de aplicación del paradigma ni siquiera son tenidos en cuenta (Khun, 1994). Desde Latinoamérica Maritza Montero redefine el concepto de paradigma concibiéndolo como “modelo constituido por un conjunto sistemático de ideas que presenta relaciones e interpretaciones acerca de la actividad humana, de sus productores, de su génesis, de sus efectos sobre los seres humanos y la sociedad” (Montero, 1994).

La clasificación de los paradigmas epistemológicos propuesta por Heron y Reason (1997 en Guba y Lincoln, 2005), los cuales se clasifican en paradigmas dominantes o tradicionales como el positivismo y el postpositivismo y por otro lado paradigmas emergentes como el constructivismo, construccionismo y la teoría crítica, los cuales a groso modo, los primeros consideran ontológicamente la realidad como un ente real con características objetivas y consideran epistemológicamente que la verdad puede ser hallada, encontrada o aprehendida; mientras que los paradigmas emergentes sobretudo el constructivismo y el construccionismo plantean ontológicamente que la realidad es subjetiva y relativa y la propuesta epistemológica consiste en comprender las subjetividades construidas por las personas teniendo en cuenta lo relativo del objeto de estudio. Teniendo en cuenta lo anterior podríamos ubicar a la mayoría de estudios e investigaciones analizados para la presente investigación, en el marco del paradigma positivista y post positivista, ya que si miramos con atención la fundamentación de las investigaciones en el tema, la mayoría en la explicación del fenómeno y en la pretensión de establecer relaciones de causa y efecto, además teniendo como criterios de cientificidad el “rigor” con el que se aplica un diseño pre-establecido, la validez y confiabilidad de los instrumentos aplicados a grandes muestras poblacionales, las técnicas cuantitativas de recolección y análisis de datos y en general el predominio de el método hipotético deductivo y modelos experimentales. A esto se suma el rol secundario que desempeñan los participantes y sobretudo la concepción de la realidad como un ente verdadero, externo y conmensurable

Contrario a este paradigma, los estudios y análisis correspondientes a una corriente emergente se caracterizan porque ontológicamente conciben una realidad construida socialmente, considerando siempre al relativismo temporal y espacial, por lo

que epistemológicamente se deben considerar las diferentes subjetividades que conforman las zonas de sentido que orientan las experiencias. Por otro lado se caracteriza por utilizar metodologías dialógicas, y hermenéuticas con criterios más de calidad como la sofisticación en la reconstrucción de la experiencia y la integración de las diferentes miradas alrededor del objeto, y una relación circular entre sujeto y objeto. Y finalmente un concepción de la realidad como un ente inconmensurable y con un componente intrínseco de quien describe o interpreta (Guba y Lincoln, 2005).

Con la anterior ilustración sobre paradigmas podemos ubicar a la mayoría de las investigaciones y estudios realizados sobre violencia escolar, en un paradigma tradicional de la ciencia, mientras que son realmente pocos los estudios realizados desde un paradigma emergente con metodologías cualitativas; siendo en Colombia fiel esta proporción, ya que la inmensa mayoría de estudios utilizan los métodos cuantitativos.

Por esta razón considero necesario aportar a la comprensión del fenómeno de violencia en ambientes escolares entre pares desde un paradigma emergente de la psicología, con la utilización de métodos cualitativos que logren profundizar sobre el fenómeno y que tengan en cuenta la mirada de los mismos adolescentes, teniendo en cuenta que su participación ha sido relativamente poca en nuestra país. Además de esto se hace necesario la búsqueda de soluciones en las que se integren la familia, el colegio, el estado y sobre todo los mismos jóvenes ya que si bien han existido propuestas de intervención no han sido a adaptadas a los diferentes contextos por un lado y por otro lado no han tenido los resultados esperados.

Una pregunta que surge sobre el tema son las diferencias que se dan en la violencia escolar entre pares en contextos urbanos y rurales, pues si bien podemos decir que históricamente la violencia escolar siempre ha estado presente, y tanto los estudiantes varones como las mujeres manifiestan actos de violencia entre compañeros (aunque mediante prácticas distintas) y así mismo parece no remitirse a un estrato social particular, es necesario conocer las diferencias entre la violencia escolar en la ciudad en comparación de la violencia escolar en un ambiente rural o en desarrollo urbano; esto en caso que existan tales diferencias, ya que no hay estudios al respecto.

Por consiguiente y a raíz de la revisión realizada, surge como pregunta de investigación ¿Qué diferencias existen entre las representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, de la comunidad educativa de un colegio de la ciudad de Bogotá otro de un municipio intermedio como el municipio de Chía, y un municipio rural como Sopó en Cundinamarca?

## **2. Objetivos**

### **2.1 Objetivo General**

Identificar y describir las representaciones sociales de la violencia escolar en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de la ciudad de Bogotá, y los municipios de Chía y Sopó.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Caracterizar y analizar el contenido de las representaciones sociales de los participantes en su contenido y las características del fenómeno.
- Identificar las diferencias y semejanzas de las representaciones sociales de la violencia escolar en estudiantes habitantes de territorios con diversos grados de desarrollo urbano.
- Identificar las diferencias y semejanzas de las representaciones sociales de la violencia escolar en función de su género.





## **3. Marco teórico**

A través de la revisión del estado del arte, han surgido conceptos alrededor del tema, los cuales se entraran a revisar a continuación.

### **3.1 Violencia**

Siendo la violencia una condición que atraviesa nuestra cultura, que forma parte de nuestros significados y de nuestras prácticas de socialización (Gómez y Gala), además de ser el eje principal de esta investigación, es necesario revisar algunas ideas sobre este fenómeno.

Pese a la complejidad del concepto de violencia y a la dificultad de la amplitud del término y sus significados, existe un punto de consenso básico. Dicho punto consiste en que la violencia considera todo y cualquier acto de agresión –física, moral o institucional– dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos, es considerado como acto de violencia (Abramovay y Rua, 2002), además de esto, en las diferentes definiciones sobre violencia se identifica relaciones desiguales de poder, teniendo aquel que está en instancia superior la intención de causar en el otro algún tipo de daño.

La Organización Mundial de la Salud violencia es el uso intencional de la fuerza física o el poder, real o por amenaza, contra la persona misma, contra otra persona o contra un grupo o comunidad que puede resultar en o tiene alta probabilidad de muerte, lesión, daño psicológico, problemas del desarrollo o privación” (Barrios, 2007). A su vez Tilly (1978), afirma que la violencia es toda interacción social como resultado de la cual hay personas u objetos que se resultan dañados físicamente de manera intencionada, o a los que se amenaza de manera creíble con padecer dicho quebranto, por consiguiente la violencia se relacionaría con una relación que esta mediada por el uso o la amenaza de la fuerza. El Diccionario de la Real Academia Española (2001), define la violencia

como la acción y efecto de violentar o violentarse, acción violenta o contra el natural modo de proceder, la Organización Panamericana de la Salud (1997), afirma que es la conducta aprendida que se traduce a una forma de responder a situaciones o eventos determinados. Etimológicamente el término de violencia se origina del concepto de fuerza correspondiente al verbo forzar, por esto la violencia siempre implicará el uso de la fuerza para hacer daño, y la violencia en todas sus manifestaciones o el uso de la fuerza se relaciona con el concepto de poder, así que la violencia siempre será una forma de ejercicio del poder por medio de la fuerza sea esta física, psicológica, política etcétera (Corsi, 1999); el mismo autor plantea que el uso de esta fuerza implicara una posición de superioridad y otra de inferioridad, de uno arriba y otro abajo sea esta posición real o simbólica, y adoptan roles complementarios como padre-hijo, jefe-empleado, terapeuta-paciente o profesor-alumno entre otros, y el uso de esta fuerza se utilizará para solucionar conflictos interpersonales intentando de esta manera anular, doblegar, invalidar o desconocer al otro para alcanzar en muchas ocasiones intereses personales, y esa búsqueda de eliminar los obstáculos que se oponen al ejercicio del poder es un desequilibrio de poder y puede estar definido culturalmente o por el contexto y al mismo tiempo puede ser permanente si se establece por normas culturales institucionales contractuales etc, o momentáneo cuando se da por contingencias ocasionales.

Un tema ampliamente estudiado en relación a la violencia es la influencia de los mass media en la formación de las representaciones de las personas sobre el mundo y en particular de la violencia, además del papel naturalizador y en ocasiones legitimador de la violencia que juegan los medios de comunicación. Cuando la violencia penetra en el ámbito público, por medio de medios masivos de comunicación de corte sensacionalista como la prensa, cuando de la violencia se hace todo un espectáculo por los medios como la televisión o cuando permanecemos en un constante contacto con formas mediatizadas de violencia terminaremos por “naturalizarlas” (Velásquez, 2003), así mismo esta autora nos dice que se establece una norma de visibilidad de los hechos violentos considerados o considerándolos como “naturales” en la que se entrecruzan lo público y lo privado, lo que promueve una hipertrofia del ver y escuchar una tendencia voyeurista de fascinación de todos los que asisten a diario pasivamente a las violencias ejercidas y padecidas, esta cuestión es de todos los que ven noticieros, telenovelas o reality shows entre otros y que introducen la violencia a su vida y la entienden como un hecho mas, le dan un lugar en su cotidianidad domesticándola tolerándola o consumiéndola, produciendo un efecto

anestésico en todas las personas que la consumen frecuentemente. Sin embargo tampoco se puede concebir el rol de los espectadores como totalmente pasivo, al respecto Bandura (1977), afirma que los efectos de la violencia de medios visuales dependen tanto del contenido (e.g.. las características del modelo) como del espectador y su contexto; la investigación sobre contenidos de la violencia en los videojuegos y la construcción de significados en los niños también concluye que los menores no son sujetos pasivos y que tienen capacidad para discernir sobre lo que ven. Sin embargo esto no indica que se dé, algún tipo de influencia y más si tenemos en cuenta el proceso de socialización en el que se encuentran.

### **3.1.1 Diferencias entre violencia y agresividad**

Por otro lado es necesario diferenciar la violencia de la agresividad ya que usualmente son dos conceptos que suelen confundirse, al respecto Gómez y Gala (2007), diferencian el concepto de violencia y agresividad; este último se refiere a tendencias impulsivas derivadas de un sentimiento de frustración o insatisfacción pero que se enmarca en un contexto normativo, ejemplo: la falta cometida y sancionada en un partido de fútbol. En el origen de las conductas agresivas existe siempre un conflicto el cual es un proceso que se origina en una diferencia de intereses y las conductas agresivas son una forma de resolver esa diferencia de intereses. Bandura (1973) define la agresión cómo la forma de administrar los estímulos nocivos de fuerte intensidad que provocan heridas físicas o morales; Moser (1992) distingue tres puntos de vista de la agresión en dónde en primer lugar hay un comportamiento natural e intuitivo propio de cada quien, en segundo lugar hay un hecho de la sociedad producido por las intenciones de la vida común y la tercera es una reacción a la frustración. Chaux (2003) argumenta que la agresión puede desencadenarse como respuesta a una ofensa real o percibida (agresión reactiva), empleando para ello el uso de insultos (agresión verbal) o golpes (agresión física). De otro lado, existe la agresión proactiva o instrumental, que se puede manifestar por exclusión o la divulgación de rumores (agresión relacional) que buscan dañar o afectar las relaciones o interacciones con otros. De esta manera, la agresión proactiva no se presenta en respuesta de otra agresión, sino como medio para lograr un objetivo (reconocimiento, estatus, generar burlas sobre la víctima, agredirla psicológica o físicamente), esto significa que quien la realiza no cuenta con la empatía o con la sensibilidad para reconocer en el otro el dolor que le causa con dicha agresión.

La agresión es un componente manifiesto de la violencia, no es del todo negativa ya que según lo observado en la primera infancia ésta cumple con una función adaptativa que va a llevar al individuo hacia una mejor socialización (Henao, 2006; Cabrera, González & Guevara, 2006).

No obstante las diferencias de intereses se constituye en el origen del conflicto; el conflicto se presenta siempre que dos o más personas (o grupos) intentan poseer el mismo objeto, ocupar el mismo espacio o la misma posición privativa, desempeñar papeles incompatibles, defender objetivos opuestos o utilizar medios que se excluyen mutuamente para alcanzar sus propósitos (Sills, 1977). Lo preocupante de la agresión escolar es que se convierte en violencia cuando los escolares ante un conflicto en vez de buscar un acuerdo, hacen uso de formas violentas para solucionarlo pasando por encima del otro, "La violencia... fundamentalmente consiste en una cierta fuerza empleada para producir en el otro efectos físicos o psíquicos que contrarían sus inclinaciones, sus propensiones y sus necesidades, por consiguiente es una fuerza de conflicto; oposición y contradicción y tiende a suprimir desde el punto de vista humano, a la persona que es objeto de ella." (Domenach et al., en Prieto, 2005). Sin embargo la violencia va más allá de ser una forma agresiva de solucionar un conflicto, pues se caracteriza por el uso abusivo e injusto de poder fuera de un contexto normativo, ejemplo: actos vandálicos de barras bravas. Además de esto para ejercer violencia no es necesario que exista un conflicto previo entre las partes; incluso, puede que antes no se conociesen, puede ser una violencia con un objetivo lúdico, con la que únicamente pretenden los actores divertirse. En segundo lugar, suele ser unidireccional y conllevar una relación desequilibrada entre las partes, en la que las fuerzas son desiguales entre el actor y la víctima, a favor del actor; frecuentemente es un grupo contra una víctima aislada o un agresor más fuerte respaldado por un grupo que le aplaude la acción. Conlleva además, una intencionalidad de hacer daño gratuito a la víctima en ausencia de una regulación normativa de la interacción entre pares. La violencia en ambientes escolares integrados por niños, niñas y adolescentes, por lo que este fenómeno ocupa un lugar central en la presente investigación, por lo tanto a continuación revisaremos definiciones y formas de la violencia escolar.

### 3.1.2 Violencia Escolar y su sus diversas formas

Algunos autores como Carozzo, (2010), Piñuel y Oñate (2007) entre otros, se han preocupado por entender este fenómeno y hacer una descripción muy detallada sobre los tipos de agresión que pueden existir en las instituciones educativas, se habla de Bullying, Acoso Escolar, Aislamiento Social, Agresión.

No obstante, los tres tipos de violencia escolar, más conocidos son el bullying, el acoso escolar y la violencia escolar, estas tres formas de violencia dirigida a niños y jóvenes escolares se caracterizan por partir de la violencia interpersonal la cual es definida por Gómez y Gala (2005) como “el ejercicio agresivo físico, psicológico, social o verbal mediante el cual una persona o grupo de personas actúa, o estimula la actuación de otros, contra otra persona o grupo, valiéndose de ventajas sociales que le proporcionan su situación física, psicológica o social”.

El bullying cuya traducción al español es “matoneo”, hace referencia al comportamiento de maltrato sistemático hacia otro ser humano mediante abuso de fuerza, de autoridad o de superioridad social o intelectual (Voors, 2005), el término Bullying deriva del inglés bully que significa abusón o matón, como este término no se ajusta a la situación escolar como tal ya que también implica la inserción de un adulto, muchos investigadores han introducido el concepto de acoso escolar. Dan Olweus (1978), pionero en los estudios sobre bullying, lo define como "una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques... ". A su vez, una de las investigadoras más reconocidas en España por su trabajo realizado sobre el tema de violencia escolar, es la psicopedagoga Nora Rodríguez quien define el bullying como un proceso de abuso e intimidación sistemática por parte de un niño hacia otro que no tiene posibilidad de defenderse (Rodríguez, 2005).

El Ciberbullying (ciberacoso en español) se considera como una forma de bullying que se da a través de las TIC's (tecnologías de la información y la comunicación) el cual se ve fortalecido por el auge de las tecnologías en comunicación, y el mal uso que dan las y los estudiantes dentro y fuera de escuelas, colegios y universidades (Alvarez, et al., 2011). Aunque no se tiene una única definición de ciberbullying se entiende que es el uso de medios y tecnologías de la comunicación para ofender, amenazar, insultar o ridiculizar

a otras personas, además los diversos usos del término coinciden en adjudicarle un daño ejercido por algún medio de comunicación y que consiste en un subtipo o una nueva forma del bullying (Beran y Li, 2007; Erdur-Baker, 2010; Smith et al., 2008) pero difieren en la manera como se da este fenómeno en el tiempo. Para este estudio utilizaremos el concepto de “violencia a través de las TIC’s” y la definición dada por Alvarez, et al. (2011) en la que afirma que la violencia a través de las TIC’s debe definirse como “aquella conducta intencionada con la que se causa un daño o un perjuicio través de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, principalmente el teléfono móvil e Internet”.

El acoso escolar es un forma de tortura a la que, habitualmente un grupo de compañeros sujeta a otro. En ocasiones, el agresor es uno solo, pero es más fuerte que la víctima ó es percibido así por el acosado. De esta forma, el acoso escolar se da siempre en un marco de desequilibrio de poder entre agresor y víctima (Serrano, 2006). Este comportamiento violento en la escuela o acoso se usa como una estrategia para fortalecer la posición y el poder y para subvalorar uno o más grupos, individuos, o aspectos del ambiente; se caracteriza por el deseo consciente y voluntario de dañar al otro y colocarlo bajo stress. Ocurre típicamente de forma reiterada en el tiempo y con un desequilibrio del poder existente entre el acosador y la víctima (Olweus, 1998; Pellegrine & Long, 2002).

Por otro lado un grupo de investigadores de la universidad Nacional de Colombia (Cepeda, Pacheco, Gracia y Piraquive, 2008), mediante un estudio descriptivo y desde un paradigma positivista, define el acoso escolar como “un tipo de violencia que se manifiesta por agresiones psicológicas, físicas o sociales, repetidas, que sufre un niño en el entorno escolar por sus compañeros”, y además plantean dos características del acoso escolar para poder distinguir el acoso escolar de otras formas de violencia; la primera es la existencia intrínseca de una relación de poder (dominio-sumisión) que tiene uno o varios agresores sobre otro que es el agredido o acosado; la segunda es que, en el acoso, las situaciones de agresión se presentan en forma reiterada. Otra definición de acoso escolar es la de Piñuel y Oñate expuesta en el 2005 (en Cepeda, Pacheco, Gracia y Piraquive, 2008) es la siguiente: “...un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño”.

Finalmente Charlot (en Abramovay y Rua, 2002) afirma que la definición de violencia escolar es un fenómeno heterogéneo, que rompe la estructura de las representaciones de los valores sociales como por ejemplo la de la infancia como un estado de inocencia y la de la escuela como un refugio pacífico, Este autor propone una jerarquización de las violencias en la escuela para permitir su comprensión. Dicha jerarquía se basa en la naturaleza de los actos violentos cometidos. Hay actos asociados a una primera categoría denominada violencia constituida por actos como robo, violencia sexual, daños físicos, crimen, etc.), y una segunda categoría violencia institucional y simbólica sobre actos de violencia en las relaciones de poder. En cierta medida, la jerarquía propuesta por el mencionado autor permite que el fenómeno de la violencia escolar sea comprendido de la manera más amplia y diversificada posible (Abramovay y Rua, 2002).

Según Olweus, (citado por Rodríguez, Vaca, Hewitt & Martínez, 2009) afirma que para que la violencia escolar sea considerada como un acoso escolar debe cumplir cuatro cosas: presentarse entre compañeros, pares o iguales; darse en un marco de desequilibrio de poder; ser reiterativa y finalmente, ser intimidatoria

Sin embargo cabe resaltar que hablar de violencia escolar, es un tema bastante amplio, por lo que se han revelado 4 tipos de acoso escolar: Físico: empujones, patadas, agresiones con objetos, entre otros; Verbal: Insultos y apodos principalmente, también menosprecios en público, resaltar defectos físicos, entre otros; Psicológico: profundizan la autoestima del estudiante y animan su temor; y Social: aislamiento del estudiante del resto del grupo y compañeros (Menéndez, 2001).

Esta misma amplitud del fenómeno impide unidad en la definición del concepto, por lo que se hace indispensable categorizar a continuación las versiones de la violencia que se relacionan con la violencia escolar.

### **3.1.3 Otros tipos de Violencia**

La violencia como fenómeno complejo y estructural de nuestro contexto histórico y cultural, cuenta además de la violencia escolar con otros tipos de violencia con relación entre sí (Perea, 1996); teniendo como factor común un desbalanceo de poder en la relación violenta, el poder se entiende como la capacidad que tiene un individuo para

influenciar en las acciones de otro (Foucault, 1985). Este mismo autor señala la existencia de diferentes formas de poder, presentes en las dinámicas de interacción, de las cuales algunas son notablemente lesivas y las mencionamos a continuación:

**Violencia Verbal:** que se manifiesta a través de insultos, palabras de desprecio o infravaloración, palabras soeces y, en general, desagradables o hirientes, como nombres ridículos o apodos (Ortega et al., 2006).

**Violencia Física:** Son los actos mediante la agresión directa hacia las personas y se pone de manifiesto a través de golpes, patadas, puñetazos, etc (Ortega, 2006).

**Violencia Sexual:** la forma más cruel y dañina de violencia física que se presenta mediante la imposición de actitudes o comportamientos de naturaleza erótico-sexual a otra persona. La violencia sexual, como la mayoría de las formas de violencia es siempre psicológica, y puede ser también verbal, relacional, directa o indirecta. Una manifestación de la violencia sexual es el sexismo el cual se conoce como un prejuicio basado en el sexo, el sexismo es el conjunto de actitudes y comportamientos que niegan los derechos a la libertad y a la igualdad de las personas de un determinado sexo, en la mayor parte de los casos el sexismo se aplica al comportamiento de los hombres hacia las mujeres (Defensoría del Pueblo, 2001).

**Violencia Psicológica:** se expresa mediante el ataque a la identidad personal, la imagen, el autoconcepto y la autoestima de la víctima a través de juegos perversos de dominio-sumisión que buscan atemorizar como el chantaje y la amenaza, y que producen daño moral o psicológico.

**Violencia Relacional y Exclusión Social:** se concreta en las acciones violentas que van destinadas al aislamiento social de la víctima como son ignorar y excluir, además de dañar los vínculos que la víctima tiene, o puede tener con otras personas. A veces la violencia relacional deja a la víctima en altas dificultades para recomponer un entorno grupal que necesita para salir de la situación de victimización.

**Violencia Sobre Propiedades y Robos:** la destrucción o sustracción de pertenencias si se acompaña de agresión o intimidación se convierte en violencia física y



psicológica, directa o indirecta, aunque no siempre se ejerza directa y abiertamente (Ortega et al., 2006).

Otras formas de violencia que podrían tener relación directa o indirecta con la violencia escolar son las siguientes:

**Instrumental:** Aquella ejercida para obtener una meta u objetivo diferente de la violencia misma.

**Domestica o intrafamiliar:** Toda acción y omisión, cometida por algún miembro de la familia o también el abuso entre miembros de una familia, en la pareja o entre personas que en algún momento de su vida han vivido conjuntamente en relación de poder, sin importar el área física donde ocurra, que perjudique el bienestar, la integridad física, psicológica o la libertad y el derecho al pleno desarrollo de otro miembro de la familia. Corsi (1999) la define como “todas las formas de abuso que tienen lugar en las relaciones entre quienes sostienen o han sostenido un vínculo afectivo relativamente estable”, esta situación se da por un desequilibrio de poder y los dos ejes de desequilibrio de poder dentro de la familia según Corsi (1999) son el género y la edad.

**Violencia Simbólica:** Es la dominación social que se ejerce en las personas de manera no consciente por medio de la estima, el reconocimiento, el crédito y la confianza de los demás. Bourdieu (1979) afirma que “la violencia simbólica es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y dominación por lo tanto) cuando solo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con el”

**Violencia Institucionalizada:** según Kalbermatter (2006), es la violencia que más daña ya que es aceptada socialmente y surge de los intereses particulares de las instituciones, en donde el hombre es visto como un escalón para un fin. Esta clasificación muestra que la cultura y la violencia tienen una relación directa que posiblemente puede llegar a generar la normalización de los comportamientos agresivos “dados” en determinados contextos como por ejemplo en las instituciones escolares.

Violencia Política: “Uso de la fuerza o la amenaza de su utilización para el logro de fines políticos, sean estos cuales fueren” (Sabucedo, 2005).

Como elementos comunes en todas las anteriores definiciones y expresiones de la violencia, se pueden identificar el uso de la violencia para causar un daño intencional a otra u otras personas y el desequilibrio de poder como medio que posibilita al agresor actuar contra la víctima; por consiguiente, para efectos de esta investigación se entenderá la violencia escolar como la acción orientada a dañar directa o indirectamente a algún miembro de la institución educativa; y si bien el tema es la violencia entre pares, se recogerá y analizará toda la información que aporten los participantes incluyendo la relacionada con la violencia referida a otros miembros de la comunidad educativa.

### **3.2 Proceso de socialización**

Teniendo en cuenta que los protagonistas de la violencia escolar son niños y adolescentes y que son ellos los que sufrirán de las graves consecuencias de la violencia que viven es necesario profundizar sobre los procesos de socialización. Según Berger y Luckmann (2001), la socialización se define como el proceso ontogenético de inducción amplia y coherente de un individuo a un mundo objetivo, durante este proceso el individuo asume y aprehende el mundo en el que ya viven otros, primero lo comprende y luego lo hace suyo. Este proceso de socialización se divide en dos etapas, primaria y secundaria la primera se vive al interior de la familia en la que el niño inicia su conocimiento sobre el mundo al que pertenece, por eso la socialización primaria tiene lugar en el seno de la familia, durante los primeros años de vida del sujeto, por esto los agentes socializadores más importantes suelen ser los padres, y los hermanos. La segunda etapa induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, es la internalización de submundos, esta etapa es conocida como socialización secundaria enmarcada en instituciones como la escuela, los amigos, los medios de comunicación, y para algunos, la iglesia, ya que la persona tiene la posibilidad de conocer nuevas realidades y submundos, aquí el niño tomará los elementos de su cultura y su mundo social necesarios para entender el mundo en el que se desenvuelve y para actuar en él durante toda su vida. Por esto el proceso de socialización, es central en el desarrollo humano pues en este las personas adquieren el conocimiento de las normas y valores básicos para la buena y la mala convivencia dentro

de la sociedad (respeto por los otros, control de impulsos, el respeto por los sentimientos de otros, valoración de las cosas), aprenden lo que es y no es aceptado socialmente. Por esta razón las experiencias vividas durante este proceso siendo en este caso la violencia escolar, le darían una visión particular al niño sobre el mundo y lo formarían para actuar en ese mundo (Berger y Luckmann, 2001).

### 3.3 Representaciones Sociales

La teoría de las Representaciones Sociales replantea el ámbito social en la persona, como condición para alcanzar procesos Psicológicos, con esto busca restituir en la psicología una instancia social, posiblemente debido a la fuerte tradición individualista de la psicología y con poco interés en un objeto de estudio social. Esta herramienta introducida como lazo entre lo individual y lo social representa según Moscovici (en Duveen y Lloyd, 2003), un sistema de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: proporcionar a los individuos un orden que les permita entender y dominar su mundo; y permitir la comunicación entre miembros de la comunidad, mediante códigos que puedan manejar y clasificar. Por esta razón las Representaciones Sociales son sistemas cognitivos con una lógica y un lenguaje propio, dan cuenta, como lo señala Jodelet (1987). De “la manera como nosotros sujetos sociales aprehendemos la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan e identificamos a las personas de nuestro entorno próximo o lejano.” En otras palabras son maneras específicas de comprender la realidad, un saber del sentido común que se orienta hacia la comunicación y el dominio del entorno (Jodelet, 1987).

María Banchs (2000) menciona los dos enfoques de las Representaciones sociales, los cuales representan dos aparatos teóricos distintos por, el enfoque procesual, el cual puede relacionarse con las características del interaccionismo simbólico, y por otro lado el enfoque estructural, el cual estaría más cercano teóricamente a la psicología social cognitiva, y si queremos distinguir los polos extremos de estos enfoques, la autora señala una postura socioconstruccionista en el polo procesual mientras que en el polo estructural encontraríamos enfoques que desarrollen el método experimental o análisis multivariados.

La presente investigación se orienta hacia un enfoque procesual debido a que considera que para acceder al conocimiento de las representaciones se debe partir de un abordaje hermenéutico, ya que percibe al hombre como un ser que produce sentidos y se enfoca en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados y del lenguaje. En este enfoque se usa métodos de recolección de información y análisis de datos de tipo cualitativo como la triangulación cruzando diferentes técnicas lo que asegura la confiabilidad de la interpretación. El objeto de estudio mantiene una naturaleza de pluralidad con un estado “kaleidoscópico” (Banchs, 2000).

Por el contrario el enfoque estructural tiene tendencia a la objetividad, usa métodos de recolección de información correlacionales y ecuaciones estructurales (Banchs, 2000). Podríamos decir que el paradigma bajo el cual se mueve este enfoque, es el paradigma positivista.

Moscovici (1987), afirma que las representaciones sociales cumplen una doble función, por un lado establecen un orden que le permite al individuo orientarse en el mundo social y dominarlo, y de otro posibilitan la comunicación entre los individuos de una colectividad. Así mismo el autor considera que en el interior de los grupos, existe un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto o a una realidad, cogniciones que son compartidas por sus miembros; no son solo productos mentales, sino que pueden ser entendidas como construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales.

Es esta relación dialéctica entre interpretaciones y actos, entre individuos y contextos sociales, la que hace que el estudio de las representaciones sociales sea de utilidad en la comprensión de problemáticas sociales, como lo es la violencia escolar, pues permite comprender cogniciones y sistemas explicativos que median las interacciones en determinados grupos.

El estudio de las representaciones sociales demanda la utilización de métodos que permitan identificar los elementos constitutivos de la representación y conocer la organización de esos elementos. Abric (1994) distingue dos tipos de métodos, los primeros de ellos a los que denomina como métodos interrogativos, se dirigen a obtener la expresión verbal o figurativa de los individuos, acerca del objeto de representación,

señala a la entrevista y al cuestionario como las técnicas más utilizadas en el estudio de las representaciones; el segundo tipo de métodos descritos, al que denomina como métodos asociativos, dan cuenta de una expresión verbal más espontánea, la asociación libre y la carta asociativa son las técnicas más utilizadas en este tipo de métodos.

Por otro lado la teoría de las Representaciones Sociales debe diferenciarse de teorías o conceptos que puedan permitir la confusión a los que estamos estudiando el tema, por ejemplo como las actitudes o la fenomenología, Ivana Markova (2003) plantea las diferencias básicas entre la fenomenología y las Representaciones Sociales entre las que se destaca que estas últimas a diferencia de la fenomenología estudia la difusión del conocimiento científico y el contenido de las nociones de sentido común y no tanto en los fenómenos de interacción.

### **3.4 Género**

En el presente estudio discrimino los resultados según el género de los participantes teniendo en cuenta que el género es una de las categorías diferenciales que el reconocido antropólogo y autor de varios estudios de culturas juveniles, Carles Feixa (2006), propone en su marco para realizar investigaciones en juventud, así mismo Dominguez (1997), desde el enfoque diferencial afirma que es obligatorio tener en cuenta las condiciones de étnia, edad, género y condición socio económica, para visibilizar tanto las situaciones de vulnerabilidad como las estrategias para el cambio social.

Por lo tanto la categoría de género es central para el análisis de los resultados pues permite identificar y reconocer la diversidad de significados de los participantes en relación a la violencia escolar; además considero necesario definir el género desde una de las autoras clásicas de la teoría feminista como Simone de Beauvoir, quien en su reconocido libro "el segundo sexo" (1949) cuestionó el determinismo biológico del momento afirmando que no se nace mujer sino que se llega a serlo, lo cual generó una distinción del sexo y el género de tal manera que el sexo podría definirse como aquello que evidencia las diferencias biológicas, mientras que el género incluye un conjunto de categorías socialmente construidas. Esto quiere decir que la idea de feminidad como marco identitario no es más que una construcción social. Esta idea de feminidad tuvo un

papel central en la emergencia de los feminismos modernos y debido a esa importancia se adoptó el término “género” para diferenciar la construcción social de la identidad de las mujeres y hombres de su constitución biológica (McDowell, 2000), en ese sentido algunos autores (Berbegal, 2008; Viveros, M; Olavarria, J; Fuller, N.2001) definen el género según, como una construcción social, que a partir de una diferencia biológica, que es el tener o no tener pene, la sociedad espera de una persona, que desempeñe un papel social concreto, por ende, podemos decir que género es un conjunto de expectativas sociales.

A su vez, Ester Barberá (1998) define en el marco de la psicología el género como “...un conjunto de procesos, de naturaleza bio-psico-social...” lo cual marca una relación entre sexo y género y plantea tres características de su composición: el sexo y el género están fuertemente vinculados; pues el género “es una construcción psico-social de naturaleza relacional, que no se identifica con la condición humana de nacer sexuado, aunque hunde sus raíces en ella, estableciéndose entre ambos conceptos múltiples dependencias” (Keller, 1994); segundo, incide en la manera como se ve y se vive en el mundo, es decir en todas las culturas el sistema sexo/género se utiliza como un criterio que interviene de forma bastante determinante en la interpretación de uno mismo, del mundo, y de su situación en él (Beauveair, 1949); y por último mantiene que la construcción del género es subjetiva y sigue una serie de esquemas interpretativos, a saber, que es un rasgo estable, un proceso psicológico, un sistema de clasificación social, y un proceso psicosocial (Barberá, 1998); este último elemento (construcción de identidad de género es central para el presente trabajo, teniendo en cuenta la ubicación en el ciclo vital y el momento de socialización en que están las y los participantes, por consiguiente y entendiendo la manera como incide el género en las representaciones sociales, este será una categoría de análisis para el presente estudio, y se definirá como una “red de símbolos culturales, conceptos normativos, patrones institucionales y elementos de identidad subjetiva que a través de un proceso de construcción social, diferencia los sexos y al mismo tiempo los articula dentro de relaciones de poder” (Estrada, 2006); y estas relaciones de poder no emergen en la época contemporánea sino por el contrario tienen raíces históricas profundas tanto así que con base a la relaciones de poder o más bien de dominación entre hombres y mujeres es que se ha mantenido una cultura evidentemente patriarcal, y si el patriarcado ha estado presente actualmente a pesar de innumerables cambios sociales y económicos es porque los

---

símbolos y las metáforas que prescriben las identidades, se relaciona desde la apropiación de la sexualidad y de las identidades de género, manteniendo vivo unos patrones de relacionamiento que deben seguir hombres y mujeres, donde se deben excluir otros que no marcan la diferencia entre sexos; llevando siempre el pensamiento que mujer es igual o sinónimo de ser madre, y que su realización es la misma: “ser madre”, olvidando que la mujer puede ser sujeto de placer erótico, histórico, productivo, de discurso y de poder (Estrada, A. 2001).

Muchas de las causas por las cuales nuestra sociedad se ha formado como patriarcal, y por las que las mujeres han tenido problemas en donde estas han sido las víctimas es porque la sociedad le ha construido al hombre una identidad masculina machista de poder, y es esta identidad la base de muchos de los problemas sociales actuales como la misoginia, la homofobia, la violencia de género, el fracaso escolar, el acoso escolar, las bandas callejeras, muchas conductas incívicas, el elevado abuso de drogas entre otros (Berbegal, 2008). Por lo tanto en Bourdieu (1998), se puede encontrar la conclusión más precisa a la historia de la dominación masculina en la cual concluye que las estructuras de dominación son el producto de un trabajo continuado de reproducción al que contribuyen unos agentes singulares y unas instituciones: familia, iglesia, escuela, estado.





## **4. Metodología**

### **4.1 Caracterización del estudio**

La concepción de ser Humano como un ente que se construye a través de contacto e interacción social debe ser estudiada a partir de métodos que permitan acercarse a identificar y comprender las construcciones e interpretaciones que este realiza frente al mundo, así como mismo Geertz (1997) plantea que solo es posible interpretar y analizar las culturas y al individuo a través de una comprensión de los significados conceptos y símbolos que el sujeto manipula en su medio y con los suyos, es decir, si queremos conocer e interpretar al sujeto tenemos que comprender el mundo en el que vive, o como plantea Gergen (1992), si se analizan los artefactos culturales podemos interpretar y analizar la cultura las dinámicas de construcción de identidad como ejercicio relacional, ya que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad (Bonilla, 1997). Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global a las situaciones sociales para explorarlas, definir las y comprenderlas de manera inductiva, es decir a partir del acercamiento al conocimiento e interpretación que tienen las personas de las mismas y no a partir de hipótesis formuladas por el investigador externo. El acercarse a la comprensión de éstas interpretaciones permitirá conocer las razones de la acción de las personas por lo que la metodología usada para tal fin debe ser consecuente con esta perspectiva ontológica y epistemológica.

Por las anteriores razones, la presente investigación se realizó desde el paradigma cualitativo interpretativo, y es un estudio de representaciones sociales desde una perspectiva procesual; esto en consonancia con el supuesto que la investigación implica producir conocimiento de manera constructiva e interpretativa (González, 2007).

El estudio contó con un diseño de multi método que implica el uso de diferentes técnicas de recolección de datos, que guardan complementariedad en el análisis y abordaje de la representación (Flick, 1992, 1992), con el fin de buscar la validez necesaria en los hallazgos y así lograr identificar las representaciones sociales que existen sobre el abuso escolar en los colegios objetivo. Este tipo de aproximación metodológica, permite además la comprensión del fenómeno estudiado desde diferentes perspectivas, así como la triangulación de la información lo que se traduce en una mayor riqueza en el análisis. Esta propuesta de investigación parte del reconocimiento de que los significados sociales determinan la acción de las personas, se construyen en la interacción y son el producto de procesos dinámicos de interpretación de la realidad. Desde esta perspectiva, los grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso de constante interpretación (Bogdan y Taylor 1994).

Siendo una investigación de tipo cualitativo interpretativo se tendrán en cuenta las siguientes características presentadas por Stake (en Norman, Denzin Lincoln, 2005):

- El investigador es un maestro que transmite su conocimiento a través de dos métodos: Didácticamente, explicando que debe aprenderse y como, y aprendiendo por medio del descubrimiento, en donde se proveen materiales para que el lector aprenda por sí mismo
- El conocimiento experiencial, permite generar un aprendizaje vicario, a partir de allí los seres humanos hacemos generalizaciones sobre la experiencia personal y la experiencia vicaria.
- El conocimiento es construido socialmente, y por tanto la relación con los otros nos permite enriquecer nuestro entendimiento.
- El investigador no debe evitar que sus impresiones, sentimientos u opiniones sean incluidos en la interpretación, esto permite que el caso sea abrazado por completo, ya que estas características hacen parte de la experiencia que debe ser transferida.

- 
- En la relación entre investigador y el lector, siempre debe quedar claro que los aspectos que se presentan en el caso han sido elegidos por el investigador. De igual manera debe comprenderse que la interpretación siempre está influenciada por las características del investigador y sus propósitos.
  - Una característica de la investigación cualitativa es que no solo implica la observación, sino además, la crítica y la reflexión sobre aquello que se observa. Al ser reflexivo, el investigador se compromete a considerar las impresiones, deliberando con respecto a los datos recolectados y los registros, sin que necesariamente conceptualice a partir de teorías, actores y audiencias.
  - La forma en que se cuenta la historia depende del propósito, el contexto o las exigencias de la comunidad a la cual se presenta el caso.
  - La profundidad de la descripción y la presentación compleja de los detalles, aspectos relacionados, contextos y demás elementos, facilitan la comparación entre diversos casos relacionados y enmarcados en un mismo fenómeno.

La estrategia de Investigación será el Estudio de multi caso o caso múltiple entendido como el estudio cualitativo que se orienta a la construcción de la teoría o la comprensión y explicación de algún fenómeno social (Valles, 1997). En primer lugar el estudio de caso es presentado por Stake (en Norman, Denzin Lincoln, 2005) como una forma útil para hacer investigación cualitativa, el cual representa sobretodo una decisión que toma el investigador sobre aquello que debe ser observado.

El estudio de caso es posible estudiarlo de forma analítica u holística, por completo o a través de medidas repetidas, orgánicamente o culturalmente, y por medio de la combinación de diversos métodos, además implica la formulación de la pregunta acerca de que deseamos aprehender de un caso singular, en donde el diseño de estudio intenta optimizar el entendimiento del caso más que hacer generalizaciones lejos de él; esta característica es central en esta corriente cualitativa interpretativa desde la que se plantea el estudio, ya que no busca establecer leyes universales ni encontrar elementos transversales en fenómenos aislados sino que por el contrario busca encontrar el sentido de un fenómeno en su contexto entendiendo como único e irrepetible cada caso.

Por otro lado, el estudio de caso permite la concentración en el caso singular, es decir, involucra centrar la atención en la influencia de aspectos sociales, políticos y otros contextos; de esta manera, analizando lo particular se optimiza el entendimiento que requiere de una meticulosa atención en su actividad. Esta característica sin embargo podría ser confundida con una corriente reduccionista la cual estudia un fenómeno en los elementos que lo componen y así profundizar su conocimiento; por el contrario el estudio de caso no descompone el fenómeno en sus componentes, sino que es abordado como un todo.

Un caso puede ser cualquier objeto que despierte nuestro interés, lo que lo define como caso es el hecho de ser un sistema con límites específicos, un cuerpo funcional, el cual hace parte de un todo, siendo uno más entre otros casos.

En cuanto a su clasificación, los estudios de casos se pueden diferenciar entre estudio de caso intrínseco, instrumental y estudio de casos múltiples o colectivo. Es sobre este último que desarrollé la investigación. El caso múltiple se caracteriza por ser un estudio instrumental que se extiende o hace uso de diversos casos; los casos individuales en conjunto, pueden o no, generar un conocimiento a partir de la manifestación de características en común; este tipo de estudio es elegido basados en la creencia de que puede generar un mayor entendimiento, y posiblemente, una mejor teorización.

El caso múltiple permitió encontrar elementos comunes entre los tres diferentes casos que se abordó y por otro lado también establece diferencias según la complejidad del caso.

Dado que no es posible identificar un caso que sea lo suficientemente representativo de todo el fenómeno, el criterio principal de elección es la oportunidad de aprender del caso; por esta razón lo importante es elegir aquel caso que nos permita una mayor facilidad para explorarlo a fondo y lograr un mayor entendimiento de él. De esta manera los casos para el estudio se eligen según la facilidad de acceso a las diversas instancias institucionales y por otro lado debido a la ubicación geográfica.

## 4.2 Aprendizaje del caso particular.

Algunos elementos a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje del investigador propuestos por Stake (2005) son los siguientes:

- El investigador no debe evitar que sus impresiones, sentimientos u opiniones sean incluidos en la interpretación, esto permite que el caso sea abrazado por completo, ya que estas características hacen parte de la experiencia que debe ser transferida.
- En la relación entre investigador y el lector, siempre debe quedar claro que los aspectos que se presentan en el caso han sido elegidos por el investigador. De igual manera debe comprenderse que la interpretación siempre está influenciada por las características del investigador y sus propósitos.
- La forma en que se cuenta la historia depende del propósito, el contexto o las exigencias de la comunidad a la cual se presenta el caso.
- La profundidad de la descripción y la presentación compleja de los detalles, aspectos relacionados, contextos y demás elementos, facilitan la comparación entre diversos casos relacionados y enmarcados en un mismo fenómeno.
- Todas estas indicaciones serán tenidas en cuenta en mi investigación, ya que comparten una orientación cualitativa interpretativa.

## 4.3 Participantes

Los tres casos están conformados por tres instituciones escolares del sector oficial, localizadas en tres territorios diferentes. La primera es una institución escolar de la localidad de Barrios Unidos en la ciudad de Bogotá, la segunda es una institución educativa Departamental ubicada en el casco urbano del municipio de Chía y el último caso es una institución educativa Departamental ubicada en el casco urbano del municipio de Sopó. Las características de las instituciones son: ser instituciones educativas del sector oficial, manifestar algún grado de violencia escolar, estar integradas por estudiantes en su mayoría de estratos 2 y 3 y estar ubicada, en un contexto urbano, un municipio intermedio con alto

desarrollo urbano y un municipio rural, en cada institución se seleccionará un grupo de estudiantes con edades entre 11 y 15 años de la institución.

#### **4.4 Selección de los casos**

La elección de los municipios se da según la categorización asignada en el artículo 6 de la ley 136 de 1994 en donde se establece que los municipios de categoría especial son los que cuentan con una población superior a 500.001 personas, con ingresos anuales que superen los 400.000 salarios mínimos legales mensuales, es decir el distrito capital que a su vez tiene una condición especial por ser distrito capital; por otro lado, los municipios de primera categoría son aquellos municipios con población comprendida entre 100.001 y 500.000 habitantes y cuyos ingresos anuales oscilen entre 100.000 y 400.000 salarios mínimos como el caso de Chía que según la proyección del (DANE, 2011) para el año 2010 se tendría una población de 119.88 habitantes y como tercer caso se optó por un municipio de menor categoría como el caso de Sopó que con 23.937 habitantes se ubica según la misma ley en la cuarta categoría integrada por todos aquellos municipios con población comprendida entre 15.001 y 30.000 habitantes y cuyos ingresos anuales oscilen entre 15.000 y 30.000 salarios mínimos legales mensuales.

Con esta diferencia en el nivel del municipio o distrito participante se buscó conocer las diferencias o similitudes en los 3 casos seleccionados.

Criterios de inclusión. Se consideran criterios de inclusión los siguientes;

Ser adolescente con edades entre 11 y 15 años; pertenecer a una institución del sector oficial de la ciudad de Bogotá o de los municipios de Chía y Sopó; haber vivenciado o experimentado situaciones de violencia escolar al menos cinco veces en el último mes. Estar en un rango socioeconómico con rango de estratificación entre dos y tres.

#### **4.5 Procedimiento**

##### **Primera Fase.**

Contacto inicial con las directivas de la institución, Desde la coordinación de convivencia, los casos registrados apuntan hacia el reconocimiento de una problemática

relacionada con la violencia desde el grupo de pares. Se definieron los casos participantes.

### **Segunda Fase**

Recolección de datos a través de la estrategia planteada, la cual integra cuestionario de caracterización, redes de asociaciones y grupales focales.

### **Tercera Fase**

Sistematización detallada de la información y análisis de los datos recogidos.

### **Cuarta Fase**

Presentación de informes en instituciones participantes y Universidad Nacional.

## **4.6 Instrumentos.**

El abordar un fenómeno psicológico en su contexto natural permite acceder a lo que los autores denominan un “sistema colectivo de significado” el cual se ve atravesado por estructuras psicológicas instanciadas en su contexto natural; las representaciones sociales enmarcan estos sistemas colectivos de significado que a su vez influyen directamente en las estructuras psicológicas individuales con acciones directas sobre el medio (Duveen y Lloyd, 2003). Por esta razón se buscó el abordaje del fenómeno en su contexto natural y para lo cual se seleccionaron y diseñaron los instrumentos que responden a la complejidad del fenómeno y de esta manera hacer uso de una variedad de instrumentos que permitan abordar el fenómeno en sus diferentes dimensiones y aspectos, y por otro lado con base en su pertinencia y coherencia teórica en relación con el abordaje procesual de la representaciones sociales (Flick, 1992).

La multimetodología tiene una lógica consistente en la aplicación secuencial de instrumentos, seguida por un momento analítico en el que emerge el sentido, a partir del cual se formularon directrices de aplicación y finalmente el análisis de la información. Esto permite consolidar lo significados encontrados. De esta manera cada instrumento logró categorizaciones a partir de los contenidos, triangulados posteriormente,

manteniendo las categorías previas o dando paso a la emergencia de nuevas categoría de análisis.

En la investigación se utilizaron en el siguiente orden: un cuestionario de caracterización, el instrumento de red de asociaciones y dos grupos focales por institución los cuales describen a continuación.

## **4.7 Cuestionario de caracterización**

Se construyó un cuestionario de encuesta ad hoc, que tiene fin recolectar información estructurada mediante acerca de las personas mediante preguntas fijas, es decir con dos o más opciones de respuesta (Coolican, 1997). El cuestionario consta de 23 preguntas (Anexo 1) organizadas en cinco categoría, las preguntas se formularon con base en la información obtenida en el estado del arte; el cuestionario se aplicó a un curso de grado séptimo, octavo y noveno de cada colegio, es decir, alrededor de 300 estudiantes en total. Las categorías que se tuvieron en cuenta fueron las siguientes:

Satisfacción (preguntas 1 y 2): busca conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con el colegio (1: Te gusta asistir al colegio) y con los compañeros (2: te agradan tus compañeros de curso).

Victimización (preguntas 3-7 y 11): con las preguntas de esta categoría se buscó dimensionar el problema de la violencia escolar entre pares preguntando por las diferentes versiones de la violencia y si en algún momento los participantes han sido víctimas por parte de los compañeros y los profesores.

Intimidación (preguntas 8 - 10): Estas preguntas se hicieron para identificar el grado de intimidación con el que pueden vivir los estudiantes; ya que si bien es posible que no sean víctimas directas si pueden ser intimidados solo por la presencia de algún estudiante en particular, siendo testigos de algún acto de violencia escolar o evadiendo algún lugar de la institución por temor a ser violentados.

Transgresión (preguntas 12 - 14): Estas preguntas pretendieron establecer en que cantidad los estudiantes participantes han produce actos de violencia o que atenten contra la convivencia en la institución.



Opinión (16 – 23): Este grupo de preguntas buscó conocer la opinión de los participantes en diversos temas primero para acercarse al grado de naturalización de la violencia en general mediante dilemas, también para conocer ideas sobre la violencia como en qué lugares se presenta más y quienes producen y quienes reciben más violencia (hombres o mujeres) y por último se buscó identificar las preferencias de los participantes.

Con los resultados obtenidos se organizaron gráficamente y analizaron las semejanzas y diferencias entre cada género y posteriormente entre cada caso. Más que un fin cuantitativo de la experiencia, con el cuestionario se buscó conocer la situación de violencia escolar en cada institución e identificar temas que integraran el protocolo del grupo focal.

Además se aplicó un cuestionario de contexto dirigido a coordinadores de convivencia, el cual se construyó un cuestionario dirigido a los coordinadores de convivencia de cada institución (Anexo 2), debido a que son ellos quienes conocen de primera mano la situación de violencia escolar en la institución; este cuestionario tenía como fin lograr una aproximación al contexto institucional del caso en cuestión desde una mirada institucional.

## **4.8 Red de asociaciones**

Este instrumento permite recoger información asociada libremente del participante, pero a su vez es susceptible de un manejo estadístico de la información. La red de asociaciones es un instrumento creado por Annamaria De Rosa (1995) y ha sido utilizada en varios proyectos de investigación centrados en diferentes temas socialmente importantes y caracterizados por un acercamiento multi-método. Según De Rosa (1995), “La red de asociaciones es sugerida como una técnica proyectiva que tiene por meta descubrir la estructura de un mapa semántico inducida por una palabra-estimulo y descubrir los componentes connotativos de la representación, con los índices de polaridad y de neutralidad como las medidas sintéticas de las evaluaciones implícitas en las representaciones sociales”. Por lo tanto con este instrumento se buscó develar elementos constitutivos de las representaciones de las y los participantes, por lo que fue aplicada a 30 estudiantes en cada una de las 3 instituciones, buscando siempre la

equivalencia entre hombres y mujeres. La red de asociaciones se presentó a cada estudiante con el concepto “violencia escolar” (Anexo 3).

Adicionalmente De Rosa (1995) plantea la identificación del componente evaluativo y actitudinal propio de la representación a partir del índice de polaridad y el índice de neutralidad como medida de control que equivale entre polaridades positivas y negativas. Las siguientes son las fórmulas de cálculo:

$$\text{Índice de polaridad (P)} = \frac{\text{Número de palabras positivas} - \text{número de palabras negativas}}{\text{Número total de palabras asociadas}}$$

$$\text{Índice de Neutralidad} = \frac{\text{Número de palabras neutras} - (\text{número de palabras positivas} + \text{número de palabras negativas})}{\text{Número total de palabras asociadas}}$$

## 4.9 Grupo Focal

Se realizaron seis grupos focales, dos por cada colegio de los cuales uno se dirigió a estudiantes hombres y otro a estudiantes mujeres de los grados específicos de personas que tienen en común una o varias características. Las personas seleccionadas para conformar los grupos focales son participantes de la investigación y son de los grados séptimo, octavo y noveno de cada colegio. Los grupos focales buscaron la comprensión de la perspectiva que tienen los participantes sobre el fenómeno; Valles (1997), señala que el grupo focal es un instrumento de investigación utilizado cuando los entrevistados han sido expuestos a una situación social concreta, no controlada pero observada. Esta técnica permite organizar grupos de discusión alrededor de la temática elegida por los investigador y obtener respuestas a fondo sobre lo que piensan y sienten las personas de un grupo de forma libre y espontánea, guiados por un facilitador o moderador (Balcazar, Gonzalez, Gurrola & Moysen, 2005). Para la realización de las sesiones de Grupo Focal, se elaboró una guía de entrevista (Anexo 4), con el objetivo de que los temas y subtemas considerados importantes para el logro del objetivo de la investigación, sean explorados (Bogdan y Taylor, 1994). Esta guía es flexible y surgió del análisis de los

resultados de los instrumentos previamente aplicados y particularmente sobre temas que ameritaran mayor profundidad en la recolección de la información.

Cada aplicación del grupo focal duró en promedio dos horas obteniendo un total aproximado de 12 horas de grabación; el grupo focal se realizó en cada institución educativa en un lugar que asegurará la privacidad y los participantes se sintieran libres y cómodos para expresar sus ideas, en otra sesión se daba una retroalimentación de la información obtenida para que ellos validaran la información obtenida. Una vez registradas y transcritas las grabaciones se procesaron los contenidos en ATLAS. ti, (un software especializado en el manejo de información cualitativa) con el objetivo de identificar y clarificar los temas que constituyeron las narraciones. A partir de la codificación inicial se construyeron las categorías de análisis repetidamente revisadas.

Para que el análisis cualitativo de este instrumento lograra su fin, se basó en cuatro criterios: (a) No dirección, es decir la mayoría de las respuestas deben ser espontáneas y libres en lugar de forzadas o inducidas, (b) la cual invita al entrevistado a dar respuestas concretas, no difusas o genéricas, (c) amplitud, haciendo referencia al investigador quien debe indagar en las experiencias evocadas por el participante, (d) la profundidad y contexto personal, en donde la entrevista deberá sacar las implicaciones afectivas y con carga valorativa de las respuestas de los sujetos, en cuanto al contexto personal relevante, las asociaciones idiosincrásicas, las creencias y las ideas (Arana y Angel, 2002).

## **4.10 Análisis de la Información**

Teniendo en cuenta la lógica del estudio se plantea el análisis de contenido como método relevante debido a los procesos definidos en el estudio; el análisis de permitirá un ordenado manejo de los discursos a través de una primera etapa descriptiva en la que se relacionan los resultados hallados, seguido de la etapa semántica en que emergen los significados para terminar con la etapa interpretativa en la cual se analizan los significados.

## **4.11 Criterios de Cientificidad**

Debido a que es el paradigma cualitativo de investigación en el que se enmarca este estudio no se podría compartir criterios de cientificidad con paradigmas de investigación, experimentales con lógicas de análisis hipotético deductivas. Por

consiguiente a continuación cito los criterios de validez interna y externa propuestos por Anne Laperrierre (1997) para investigaciones cualitativas:

#### **4.12 Validez Interna.**

Teniendo en cuenta que ontológicamente se pasa de una realidad única y simple a una realidad diversa, compleja e interactiva ha llevado a los metodólogos cualitativos a privilegiar el análisis inductivo de situaciones particulares estudiadas en un contexto natural por esto se usa en términos de Anne Laperrierre (1997) que “el investigador mediante la divagación de una implicación dilatada en las situaciones naturales y por un análisis de estas como procesos, que las metodologías cualitativas pretenden extraer las incertidumbres de los fenómenos sociales”. Además como validez externa se sugiere: delimitar los diversos factores de los sistemas que estructuran una situación, confrontar el posicionamiento subjetivo del investigador y los participantes con los datos obtenidos, renunciar al concepto de objetividad y abordar el objeto desde la intersubjetividad, observaciones prolongadas sobre los fenómenos para asegurar la profundidad en la observación, tener en cuenta la complejidad y la indeterminación de los fenómenos, considerar que todo fenómeno evoluciona, codificar las observaciones, analizar casos similares y comprobar datos, verificar el alcance explicativo de la teoría.

#### **4.13 Validez Externa**

Se sugiere abordar el significado; usando la subjetividad y la observación en un ambiente natural, pues se pretende dar a los investigadores cualitativos los medios para realizar un análisis en profundidad y en perspectiva del sentido de la acción humana. Se busca que para poder extraer este sentido siendo este acto el objeto central de la investigación cualitativa; algunas sugerencias que hace la autora para mantener la validez externa en investigaciones cualitativas son: aplicar métodos de triangulación en ambientes naturales y comparar los resultados obtenidos de distintas fuentes, buscando concordancia entre los datos, esto sin la pretensión de generalizar los hallazgos en fenómenos similares, sino teniendo como objetivo el comprender a profundidad un fenómeno único; especificar las características de la población y el contexto y profundizar sobre los procesos sociales actuales (Anne Laperrierre, 1997).

## 4.14 Confiabilidad

Las sugerencias que hace la autora son: describir en profundidad situaciones delimitadas y densamente tejidas, implicación del sujeto con el objeto, elaboración sistemática de los análisis de los incidentes, reproducción y evaluación de los análisis por otros investigadores utilizando las técnicas de recolección de información (Anne Laperriere, 1997).

## 4.15 Consideraciones Éticas

Se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas propuestas por Stake (2005), las cuales sugieren mantener la protección del participante en todo momento, y si el caso lo requiere debe ocultarse su identidad; Tener en cuenta que los límites éticos no siempre están preestablecidos, sino que se dan a través del curso del estudio; y por último el investigador debe procurar disminuir todo riesgo que puedan afectar la integridad física y psicológica del participante.

Además se tuvo presente el marco normativo para el desarrollo de investigaciones con todo el cuidado ético; al respecto el parágrafo 9 del artículo II de los principios generales del título II sobre Disposiciones Generales, que dice “Investigación con participantes humanos. La decisión de acometer una investigación descansa sobre el juicio que hace cada psicólogo sobre cómo contribuir mejor al desarrollo de la Psicología y al bienestar humano. Tomada la decisión, para desarrollar la investigación el psicólogo considera las diferentes alternativas hacia las cuales puede dirigir los esfuerzos y los recursos. Sobre la base de esta consideración, el psicólogo aborda la investigación respetando la dignidad y el bienestar de las personas que participan y con pleno conocimiento de las normas legales y de los estándares profesionales que regulan la conducta de la investigación con participantes humanos”<sup>4</sup>. En relación al consentimiento informado se tuvo en cuenta la resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud.

---

<sup>4</sup> Ley 1096 de 2006

## 4.16 Normatividad Vigente

El presente estudio se realizó teniendo en cuenta las disposiciones legales que rigen sobre los niños y adolescentes, además del marco jurídico que dicta para las investigaciones científicas. El siguiente es el marco jurídico que se tuvo en cuenta para el desarrollo de la investigación:

LEY 1090 DE 2006, Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones, y dicta disposiciones generales en materia de investigación y Bioética

Resolución Numero 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, y plantea los aspectos éticos de la investigación en seres humanos.

Ley N° 12 de 1991, ratifica la adhesión a la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Ley 115 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación y se dictan condiciones para los establecimientos educativos, y fines de la educación como la paz y la sana convivencia al interior de las instituciones.

Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia. Este código tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión; además establece normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades y dicha garantía según la misma ley será obligación de la familia, la sociedad y el Estado.

Resolución No. 846 de 1999, por la cual el Defensor del Pueblo reorganiza el Programa de la Promoción y Protección de los Derechos Humanos de los Jóvenes y se dictan otras disposiciones.

## 5. Resultados

El presente capítulo estará dedicado a presentar los resultados obtenidos de la siguiente manera, se presentarán en su orden caso por caso, iniciando con el caso de 1 (colegio de Bogotá), seguido del caso 2 (colegio de Chía) y caso 3 (colegio de Sopó).

La presentación inicia con el formato de caracterización diligenciado con base en una entrevista con el coordinador o coordinadora de la institución;

La presentación inicia con el formato de caracterización diligenciado con base en la entrevista con el coordinador o coordinadora de convivencia de la institución; seguido se presentan los resultados del cuestionario de caracterización con tres de las cinco gráficas de las categorías del instrumento y la respectiva descripción; las graficas totales estarán en los anexos. Posteriormente se presentan los resultados de la red de asociaciones, sus categorías de análisis y la descripción de los resultados en cada categoría y luego se enseñan las categorías constituidas en cada grupo focal (hombres y mujeres) con un análisis inicial.

La descripción y análisis inicial que se da en este capítulo tiene como fin identificar elementos constitutivos del campo de la representación, lo cual implica detectar los significados que conforman el núcleo figurativo y los elementos adicionales.

Después de la presentación de resultados y previos análisis de los resultados se da paso a la triangulación metodológica en la que se busca la complementariedad de los datos obtenidos (Flick, 1992), de los resultados de los distintos instrumentos y finalmente se presentan los campos de representaciones y los núcleos figurativos.

## 5.1 Caso 1. Colegio de Bogotá

### Formato de contexto

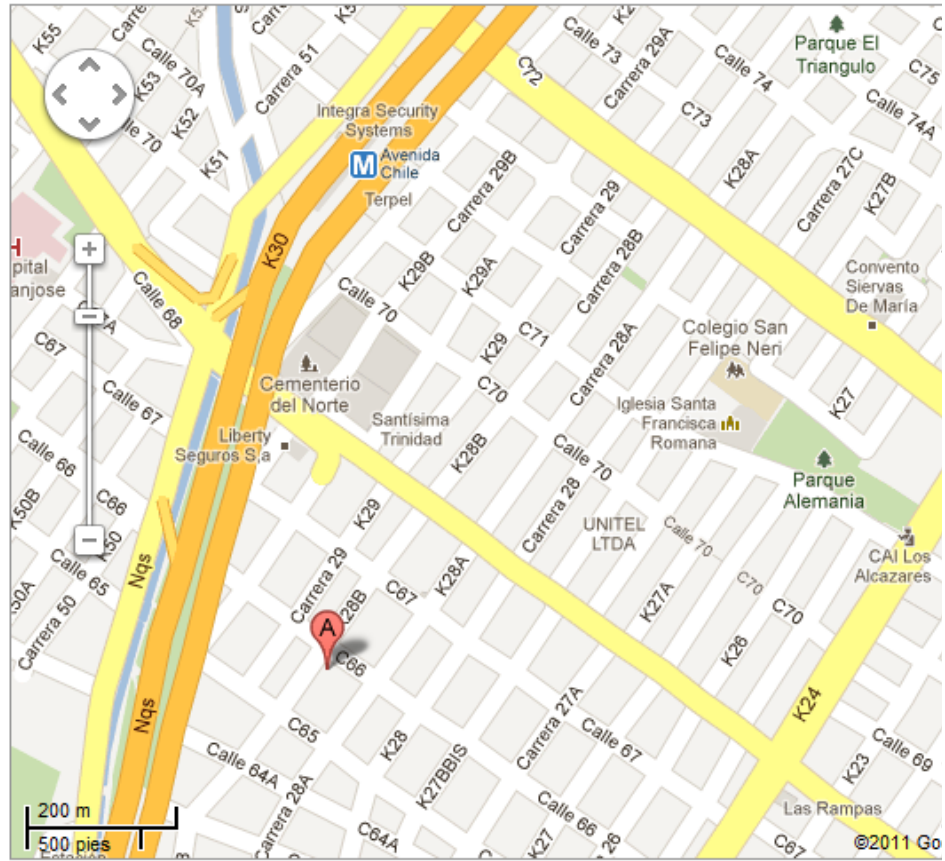
<b>Historia</b> trayectoria	<p>En el año 2003 (con la Resolución No 1089 del 04 de Abril del 2003), se integraron administrativa tres escuelas con tradición educativa de la localidad 12 de Bogotá, Barrios Unidos: Escuela Alemania, Escuela Manuel Antonio Rueda Vargas y Escuela Manuela Ayala de Gaitán que se convirtieron en sedes.</p> <p>La escuela Alemania, tuvo como primer nombre “ROJAS GARRIDO”, el segundo nombre fue “LAS QUINTAS”, y el tercer nombre fue “ALEMANIA”. Nació bajo el impulso de la comunidad, el terreno fue donado por la señora SOLEDAD PORTOCARREÑO, propietaria de la urbanización. Empezó a funcionar como entidad oficial pública en el año 1.935, con programas de Preescolar y Educación Básica.</p>
<b>Características</b> PEI Misión y visión Tipo de enseñanza, Especialidades	<p>MISION</p> <p>En un ambiente de convivencia sana, de acción creadora y trabajo constante, promover en el estudiante, el desarrollo de competencias básicas ciudadanas y laborales , de modo que esté en condiciones de incorporar a su proyecto de vida el saber científico y tecnológico desde una perspectiva empresarial</p>
<b>Profesores,</b> número de profesores Tipo de relación entre profesores y estudiantes	<p>23 profesores en la mañana 15 profesores en la tarde</p> <p>“Las relaciones entre profesores y estudiantes son buenas, en términos generales, aun cuando en los grados 8 y 9 se manejan estudiantes en la etapa de la adolescencia, en la cual es más difícil tratar con ellos”.</p>
<b>Descripción</b> grupo aula cuántos niños y niñas (7, 8 y 9)	<p>En la Red de asociaciones participaron 12 mujeres y 20 hombres</p> <p>Cada curso tiene en promedio 35 estudiantes en su mayoría hombres</p>
<b>Problemáticas</b> y necesidades más sentidas de 7, 8 y 9 y del colegio en general	<p>Las problemáticas que se hacen manifiestas para los estudiantes, son la falta de valores y control por parte de las familias a aquellos compañeros que son identificados como generadores de violencia y la actuación del colegio en dichos casos, ya que aun cuando hay reglamentos, estos son pasados por alto hasta que las situaciones son mucho más difíciles.</p> <p>Por parte de los docentes es claro que las familias deben jugar una parte activa en la educación de sus hijos y no delegar todo el trabajo a la institución, además de llamados a los actuales medios de</p>



	comunicación y entretenimiento que son vistos como ejemplos de trato a los demás y no están cumpliendo el papel de educadores, sino por el contrario de generadores de violencia.
<b>Estrato social</b>	Las familias de los estudiantes del colegio Alemania Solidaria pertenecen a diferentes estratos socio económicos 1, 2, 3, 4.
<b>Antecedentes de la violencia escolar entre pares En el colegio</b>	<p>Existe el matoneo entre los estudiantes expresado en agresiones físicas y verbales, los estudiantes identifican dentro de los grupos, estudiantes que son generadores de violencia, hacia otros compañeros, principalmente a los que llaman “nerdos” (estudiantes que cumplen sus deberes académicos).</p> <p>Dentro de los estudiantes se ha hecho evidente para los docentes, que prima el silencio y no hay denuncias de los casos en sus respectivos espacios académicos ni cuando hay faltas graves, deben recurrir a estrategias pedagógicas o al manual de convivencia para poder obtener información.</p> <p>Los estudiantes reportan que en ocasiones para evadir los controles y las sanciones del colegio acuden a encontrarse en otros espacios cercanos para tener enfrentamientos.</p>
<b>Programas de atención</b> ¿Qué programas del colegio o de otras instituciones se han realizado en el colegio	<p>Principalmente se realizan sanciones que van de la suspensión por algunos días a la cancelación de la matrícula.</p> <p>De parte de otras instituciones los estudiantes reportan que intervenciones externas han sido dadas por la policía, la cual ha ido al colegio a realizar charlas para la prevención del consumo de sustancias y a llevar a cabo requisas.</p> <p>También se cuenta con el programa Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá.</p> <p>La alcaldía municipal realiza charlas en prevención del consumo y de embarazos.</p>
<b>Observaciones</b>	<p>El colegio es una institución muy organizada, tiene definidos los roles y los procesos internos, además se percibe un ambiente de calma.</p> <p>Aunque según reportes de algunas personas (profesores y estudiantes) durante el 2010 se presentó un problema de convivencia cuando llegó un grupo de jóvenes que estaban desescolarizados del programa IDIPRON (Instituto Para la Protección de la Niñez y la Juventud) los cuales provenían habían sido recuperados por dicho programa de pandillas y ambientes violentos; sin embargo gracias al acompañamiento constante de profesionales de IDIPRON y la buena actitud de estos jóvenes y de los estudiantes del colegio, lograron integrarse y dejar de lado cualquier diferencia.</p> <p>Además de esto el colegio cuenta con apoyo de varias instituciones como la policía, la alcaldía local, Cámara de Comercio de Bogotá y el Hospital de Chapinero entre otros, estas instituciones realizan diversos programas de desarrollo en la institución.</p>

Ubicación en un mapa (gráfica 1)

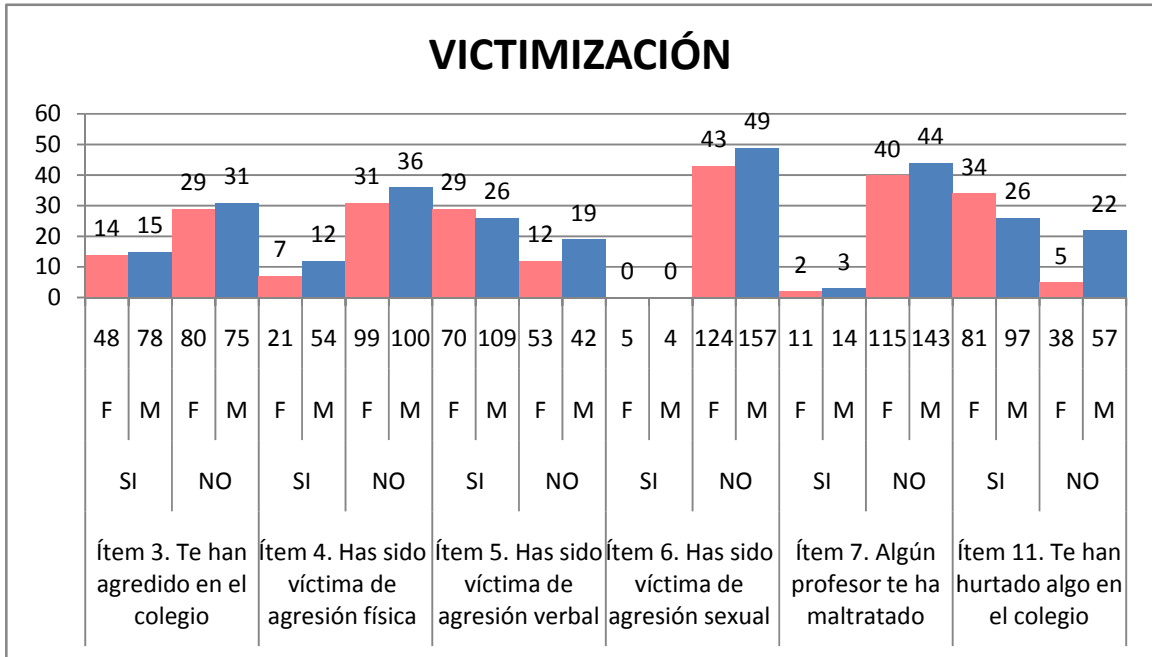
A. **Colegio Distrital Alemania Solidaria**  
Sede C  
Bogotá, Cundinamarca, Colombia



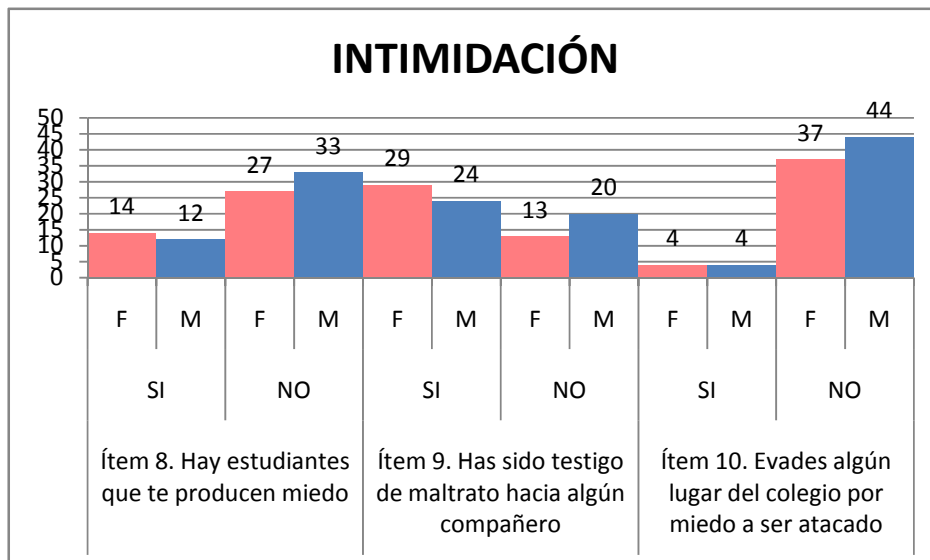
## Cuestionario de Caracterización

Las siguientes son tres de las cinco gráficas del caso 1, el total de las gráficas se presentan en el anexo 5.

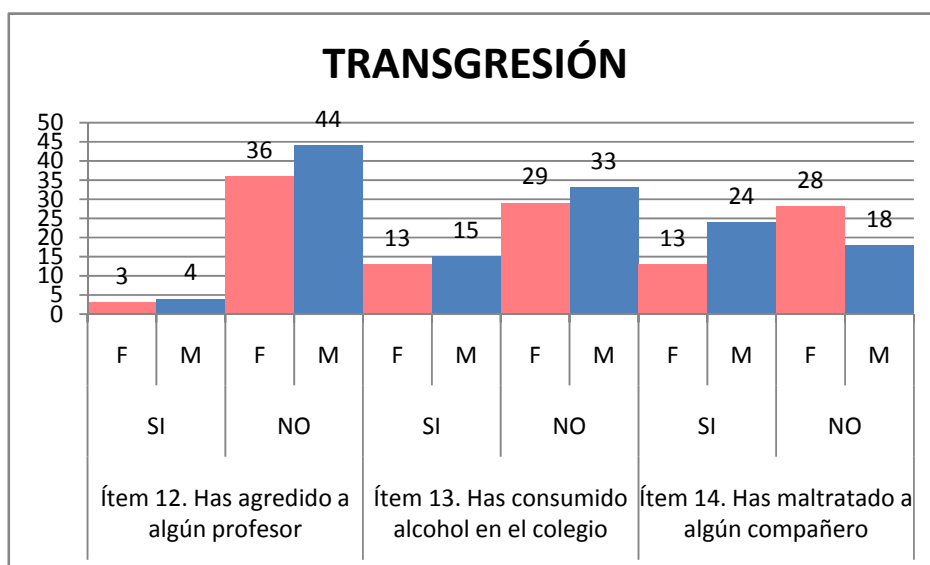
Gráfica 1 Respuestas de la categoría de victimización por género



Gráfica 2, Respuestas de la categoría de intimidación por género



Gráfica 3. Respuestas de la categoría de transgresión por género.



Satisfacción: en estas preguntas no se hallan diferencias significativas, al 88% de estudiantes tanto de hombres como de mujeres les gusta asistir al colegio, sin embargo el 8% de las mujeres afirman no agradecerles los compañeros de curso mientras en los hombres esta respuesta equivale al 23%.

Victimización: Los estudiantes hombres presentan mayor porcentaje de victimización física que las mujeres (25% hombres, 16% mujeres) mientras que las mujeres con 79% (hombres 53%) han sido víctimas de hurto dentro de la institución y se consideran más víctimas de agresiones verbales que los hombres (66% mujeres, 53% hombres); ningún estudiante fue víctima de violencia sexual.

Intimidación: Alrededor de una cuarta parte de los estudiantes le temen a algún compañero (32% mujeres, 25% hombres), un alto número de estudiantes ha sido testigo de agresiones a algún estudiante (68% mujeres, 49% hombres) y apenas el 9% de mujeres y el 8% de hombres evaden algún lugar del colegio por miedo a ser atacados.

Transgresión: tanto mujeres (7%) como hombres (8%) han agredido a algún profesor, el 30% de las mujeres reconoce haber maltratado a un compañero y los hombres lo hace en un 49%; además el porcentaje de hombres y mujeres que han

consumido alcohol en el colegio es de 31% y 30% respectivamente y por último el 14% de las mujeres y el 33% de los hombres afirman haber hurtado algo a algún compañero.

Opinión: En las tres primeras preguntas las mujeres ampliamente respondieron afirmativamente (77%, 75% y 70% respectivamente) muy por encima que los hombres (57%, 53% y 49% respectivamente). Por otro lado tanto mujeres como hombres consideran que son estos últimos quienes más producen violencia con más de 65% pero difieren cuando cada grupo de género consideran que son ellos (53%) a quienes más maltratan y así mismo las mujeres con 63% se consideran las más violentadas; Por otro lado y con promedio de 64% tanto hombres y mujeres consideran que es a la salida del colegio el momento en el que observan más violencia, pero en general las mujeres (50%) y los hombre (63%) perciben más violencia en la calle y en segundo lugar con cerca del 20% en el colegio.

Finalmente las mujeres en su orden prefieren las películas de suspenso, romance y comedia y los hombres de acción (51%), seguido de comedia y suspenso.

## Red de Asociaciones

A continuación se presentan los resultados de las redes elaboradas por los participantes de la institución educativa de Bogotá. El número de las redes obtenidas fue de 32, (12 de mujeres y 20 de hombres), con un total de palabras de 199. La tabla 1 presenta en orden descendente las palabras más utilizadas por los participantes en la construcción de las redes a partir del término inductor y los porcentajes correspondientes a cada una.

Tabla 1.

Palabras con mayor frecuencia numérica y porcentual de aparición. Redes de asociaciones colegio caso 1.

Palabra	Frecuencia	%	Mujeres	Hombres
Peleas	14	7,0	4	10
Maltrato	9	4,5	3	6
Groserías	8	4,0	3	5
Violencia	7	3,5	4	3
Conflictos	6	3,0	0	6

Irrespeto	6	3,0	2	4
Golpes	5	2,5	3	2
Pandillas	5	2,5	2	3
Odio	5	2,5	3	2
Abuso	4	2,0	0	4
<b>TOTAL</b>	<b>69</b>	<b>34,7</b>		

Los resultados observados en el análisis de las redes de asociaciones de los participantes de la institución educativa, evidenciaron una amplia variabilidad de las palabras empleadas en la construcción de las redes, en tanto que el porcentaje mayoritario de las mismas, se ubicó en frecuencias de uso por debajo de 4. Así mismo, las palabras más empleadas en este caso hacen referencia a descripciones de las formas o manifestaciones observables de la violencia en el contexto escolar (golpes, peleas, groserías), así como a los procesos relacionados con las mismas (irrespeto, conflicto, maltrato). De manera diferencial en relación con los otros casos, en este grupo surge una palabra vinculada a la dimensión emocional de la violencia (odio).

La comparación entre los resultados de hombres y mujeres mostró de la misma manera que en los otros grupos, una variabilidad mayor en las palabras utilizadas por las mujeres y baja frecuencia en la repetición de palabras en comparación con los hombres del mismo grupo.

El análisis semántico de la totalidad de palabras empleadas por los participantes en la construcción de las redes, arrojó las categorías temáticas emergentes que se muestran en la tabla 2.

Tabla 2.

Categorías semánticas de análisis red de asociaciones, palabras y frecuencia de aparición por categoría. Colegio 1

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Palabras asociadas</b>	<b>Frec</b>
Características de la violencia escolar	Factores generadores	Incultura, agresión, vicios, intolerancia, inseguridad, ignorancia, enemistad, injusticia, ánimo, indisciplina, irrespeto, desacato, excusas, conflictos	29
	Morbimortalidad	Muerte, sangre, puñaladas, maltrato, violencia, apuñalear, violaciones,	28

		matar, desgracia, abusos	
	Emociones Asociadas al fenómeno	Odio, rencor, soberbia, asco, envidia, rabia, miedo, soledad, dolor, feo	18
	Conflicto	Diferencias, problemas, desobediencia, desorden, poder	8
	Espacios físicos	Calle, ambiente, colegio, asociación	7
	Antivalores	Egoísmo, maldad, irresponsabilidad, indiferencia	7
	Incidencia escolar	Estudio, escolaridad, mala conducta, venganza,	6
	Instrumentos	Droga, armas, rayar pupitres	3
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>		<b>106</b>
Formas de violencia	Violencia física	Peleas, golpes, patadas, violencia física, pegar, puños	26
	Violencia verbal	Groserías, insultos, gritos, amenazas, apodos, ofensas, palabras, chismes, chismoso	22
	Desvalorización del otro	Miradas, rechazo, tontos, hipócritas, irrespetar a los maestros	5
	Otras	Delincuencia, robo, hechos, estupideces	4
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>		<b>57</b>
Actores	Pares	Desocupados, pandillas, enemigos, estudiantes, compañeros, gente. Mario, amigos, alumnos, jóvenes	15
	Instancias sociales	Padres, profesores, maestros, ladrones	5
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>		<b>20</b>
Factores protectores	Normas reguladoras	Sermones, sanciones, anotación, regañones, castigo	5
	Valores	Respeto, educación, yo, solidaridad	6
	Soluciones	Comunicación, disculpas, paz	3
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>		<b>14</b>

A partir del análisis semántico de las redes fue posible la identificación de cuatro categorías temáticas que ilustran la organización de las respuestas de los participantes frente al instrumento y que coinciden con las planteadas para el caso anterior. De la misma manera que en el primer grupo, la categoría que agrupó la mayor frecuencia de palabras fue la denominada Características dentro de la cual se agruparon los términos descriptivos y explicativos de la violencia escolar.

Del mismo modo, las subcategorías con mayor número de palabras son las denominadas Factores generadores y Morbimortalidad correspondiendo a más de la

mitad del total de palabras agrupadas en la categoría. Lo anterior muestra un énfasis significativo por parte de los estudiantes sobre la descripción de aspectos, cualidades o dinámicas causantes de la violencia en la escuela, así como en la descripción de las consecuencias de la misma en relación con el bienestar de quienes están inmersos en las situaciones de agresión. Se resalta en esta última subcategoría el uso de palabras referentes a incidentes de violencia que incluyen el daño corporal y el sometimiento del otro.

La tercera subcategoría en importancia para este grupo fue la denominada Emociones en la cual se destaca la presencia exclusiva de emociones de connotación negativa como dato indicativo de la orientación actitudinal del grupo frente a la violencia escolar. Las subcategorías Conflicto, Espacios, Antivalores, Incidencia escolar e Instrumentos muestran frecuencias de palabras comparativamente más bajas, las cuales no obstante su número, completan el cuadro descriptivo de la violencia escolar construido por los participantes, a partir de la mención de los espacios en los cuales se desarrollan las dinámicas de violencia y los componentes valorativos que son involucrados y comprometidos en la ocurrencia de las mismas.

Al interior de la categoría Formas de violencia que apareció como la segunda en orden de importancia y que es descriptiva de las manifestaciones comportamentales de la violencia escolar, se resaltó la mención mayoritaria a formas de Violencia física, seguida por la descripción de formas de Violencia verbal. Menciones menos recurrentes fueron hechas a formas de carácter psicológico o relacional que no son directamente observables y que se reúnen en la subcategoría Desvalorización del otro.

La tercera categoría en términos del número de palabras fue la denominada Actores e incluyó las referencias a una amplia variedad de personas involucradas en la ocurrencia de la violencia en la escuela. Las palabras asociadas y agrupadas bajo esta categoría giraron en torno a la mención de los Pares como actores del conflicto y otras Instancias sociales, que se refieren a la acción o presencia de personas adultas en relación con el fenómeno, si bien no es posible discriminar el rol de estas personas en la ocurrencia del fenómeno.

La última categoría en número de palabras asociadas fue Factores protectores y se presenta agrupando palabras vinculadas con la resolución de la violencia o la



prevención de su ocurrencia o su impacto. Nuevamente, los participantes hacen mención a la intervención de carácter externo y coercitivo orientada a la resolución de las situaciones de violencia, las cuales pueden ser asociadas a la acción de profesores y autoridades educativas (Normas reguladoras). Del mismo modo, los participantes hicieron mención a acciones o elementos valorativos que consideran como efectivos o pertinentes para la resolución concertada y constructiva del conflicto (Valores – Solución).

La Tabla 3 presenta la síntesis de los resultados de los índices de polaridad discriminados por género, con el fin de ampliar la descripción del conjunto de asociaciones construidas por los estudiantes, a partir de la exploración de la dimensión actitudinal de los significados emergentes. En este grupo es evidente una tendencia mayoritaria a la valoración positiva de la violencia escolar, con un total de 15 redes con polaridad positiva (IR=3), mientras que 14 redes tuvieron polaridad neutra (IR=1), y una sola del total de redes con polaridad negativa. En forma consecuente los índices de neutralidad muestra un mayor número de redes de neutralidad débil (IR=1).

Tabla 3.

Índices de polaridad, porcentajes y frecuencias de distribución, redes de asociaciones.

Colegio 3

Polaridad	Hombres		Mujeres		Total
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Negativa	1	5,3	0	0,0	1
Neutra	8	42,1	6	50,0	14
Positiva	9	47,4	6	50,0	15
SP	1	5,3			1

Por su parte, el análisis de porcentajes por género muestra una tendencia similar hacia las evaluaciones neutras y positivas del fenómeno tanto en hombres como en mujeres, si bien los indicadores de estas últimas son levemente superiores. Se resalta en este grupo tanto a nivel de hombres como de mujeres la baja tendencia a las evaluaciones negativas sobre la violencia, aspecto que puede indicar la presencia al interior del grupo de actitudes favorables frente a la ocurrencia del fenómeno en el contexto escolar.

## Grupo focal de mujeres

Tabla 4.

Categorías temáticas emergentes, mujeres caso 1

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Frecuencia (Unidades de análisis)</b>
Características	Factores generadores	4
	Morbimortalidad	0
	Emociones asociadas	5
	Espacios físicos y sociales	5
	Instrumentos de la violencia	3
	Incidencia escolar	0
	Otras características	7
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>	<b>17</b>
Formas de violencia	Violencia verbal Directa	3
	Violencia Verbal Soterrada	3
	Violencia física	4
	Violencia según género	4
	Desvalorización del otro	1
	Intimidación	2
	Otras formas de violencia	2
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>	<b>19</b>
Actores	Pares	3
	Agresores	3
	Profesores	2
	Víctimas	4
	Testigos	2
	Otros actores	0
	Instancias sociales	5
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>	<b>19</b>
Factores Protectores	Normas reguladoras	4
	Solución al conflicto	3
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>	<b>7</b>

A diferencia de los resultados evidentes en el grupo de participantes frente a la red de asociaciones, las categorías que aparecieron de manera más recurrente en las narraciones fueron las denominadas formas de violencia y actores las cuales agrupan los relatos de las jóvenes que son descriptivos de las manifestaciones concretas de la violencia y los actores que intervienen en el fenómeno en su contexto escolar inmediato.

En la categoría de formas de violencia las jóvenes mencionan incidentes de violencia física de una profesora de primaria en particular hacia sus estudiantes “la profesora una de cuarto, le pega a los niños, le pega con la regla, lo hala del pelo”; pero sobretodo señalan la violencia verbal como la forma de violencia más usada, no solo directa representada por apodos y groserías sino también indirecta o soterrada y con un fin de degradar la imagen de la persona; por ejemplo acerca de las estudiantes que usan falda corta, según ellas algunas docentes dicen “digamos uno tiene la falda pues dicen que muy cortica, dicen que una parece de la veintiuna, que no se qué, que si se cuando... la veintiuna es una cuadra en donde están las prostitutas” esta forma de violencia, busca desvalorizar al otro tiene un fuerte contenido sexista, es decir se evidencia en el discurso del grupo la existencia de estas formas de violencia mucho más simbólicas y de género, además de la física expresada reiterativamente por los estudiantes hombres; esto mismo lo observan algunas de las participantes en la subcategoría de violencia de género, que consideran que son los hombres los más violentos precisamente por acudir regularmente a la violencia física.

La otra categoría que recoge varios de los relatos de las participantes es la de actores, allí señalan a los agresores como compañeros que buscan status dentro del grupo “por dárselas”, mientras las víctimas los consideran estudiantes “tímidos, nerdos o débiles” y que no logran defenderse por si mismos; llama la atención que al hablar de agresores o de víctimas piensan en estudiantes hombres, es decir, no se ven ellas como protagonistas de la violencia escolar. En la subcategoría de instancias sociales relacionadas con el fenómeno mencionan en particular a la familia como generadora de las actitudes y comportamiento del estudiante. Además de esto describen en la subcategoría de profesores, a los docentes como agresores y agredidos en diferentes ocasiones pues además de violentar en algunos casos también reciben actos de agresión en momentos tales como la clase cuando nadie le presta atención al docente según afirman las estudiantes.

Por otro lado señalan en la categoría de características como el principal factor que genera violencia es el juego brusco y los espacios donde se dan con mayor frecuencia las peleas es en lugares cercanos al colegio “por lo general casi, aquí en el colegio, no pelean mucho como dicen a la salida entonces si en otras partes del barrio, en el parque” y aunque en ocasiones las mujeres también recurren a la violencia física

prefieren no hacerlo “pues el orgullo no, el que no me vean peleando con otra, algo así en cambio los hombres son diferentes, pues mejor entre me vean porque así me creen más hombre, cuando los mira el otro” esta afirmación aporta un elemento central para comprender las diferencias entre las representaciones de la violencia escolar según el género.

La categoría con menor número de unidades de análisis relacionadas es la de factores protectores, en la subcategoría de normas reguladoras, el grupo ante la pregunta: ¿consideran ustedes que hay normas suficientes en el colegio o en la sociedad para prevenir la violencia escolar? Responde “si, pero uno no, las cumple, existen las normas pero uno no las cumple” aunque como mencionan existen sanciones o amonestaciones en el observador, o llamado a los acudientes, no obstante es clara que posibilidad de producir violencia ante la ausencia de consecuencias que preocupen a las o los agresores. La otra subcategoría solución al conflicto plantea propuestas como “no ser racistas” o “comprender al otro” lo que sugiere que la solución al problema se orienta hacia la buena convivencia más que a fortalecer el marco normativo de la institución.

## Grupo focal de hombres

Tabla 5. Categorías temáticas emergentes, hombres caso 1

Categoría	Subcategoría	Frecuencia (Unidades de análisis)
Características	Factores generadores	4
	Morbimortalidad	3
	Emociones asociadas al fenómeno	3
	Espacios físicos	4
	Instrumentos de la violencia	2
	Incidencia escolar	1
	Otras características	1
<b>TOTAL CATEGORÍA</b>		<b>16</b>
Formas de violencia	Violencia verbal Directa	2
	Violencia Verbal Soterrada	0
	Violencia física	6
	Violencia según género	1
	Desvalorización del otro	0
	Intimidación	0
	Otras formas de violencia	2

<b>TOTAL CATEGORÍA</b>		<b>11</b>
Actores	Pares	2
	Agresores	1
	Profesores	3
	Víctimas	1
	Testigos	0
	Otros actores	0
	Instancias sociales	2
<b>TOTAL CATEGORÍA</b>		<b>8</b>
Factores Protectores	Normas reguladoras	5
	Solución al conflicto	1
<b>TOTAL CATEGORIA</b>		<b>6</b>

En los tres casos fueron los grupos de las mujeres los que arrojaron un mayor número de unidades de análisis, en este caso la categoría de características de la violencia fue la que agrupó el mayor número de relatos alrededor de la violencia escolar; en relación con esta categoría, los relatos agrupados dentro de la misma hacen referencia a la naturaleza de la ocurrencia de la violencia. En este punto, la exploración de las causas percibidas por los jóvenes pone en evidencia la diversidad de sus saberes desde los cuales la violencia cobra sentido. En algunos relatos surge como forma de obtener reconocimiento frente a los compañeros. Según esto, los jóvenes consideran que quienes protagonizan o ejercen violencia buscan ser respetados o sobresalir con base en la imposición y la amenaza a los otros.

La categoría que agrupó la mayoría de contenidos discursivos acerca de la violencia escolar fue la relacionada con las características del fenómeno; allí los participantes relacionan como un factor generador de la violencia la mujer, es decir, el motivo de algunas de las peleas es una compañera mujer, disputan muchas veces su atención o a causa de los celos que se generan entre los estudiantes hombres por alguna compañera; estas razones de la violencia mantienen un contenido machista y dominante sobre la mujer, la cual es vista como un trofeo por el que se debe luchar.

Los lugares escogidos para las peleas son a diferencia de los otros casos con mas frecuencia dentro de la institución (pasillos, patio de descanso, detrás de la casona) y la emoción más sentida ante situaciones de violencia, es la rabia, lo que también se puede asociar a la frustración sentida por la incapacidad muchas veces de defenderse,

de defender a otro más vulnerable o de evitar estos sucesos. Por otro lado, no reportan casos graves ni tampoco el uso de instrumentos como armas blancas o artefactos peligrosos, aquí se pone en entre dicho la presunción que las instituciones educativas oficiales de Bogotá tienen niveles más altos de violencia que en los municipios aledaños, pues a diferencia de los otros casos en particular el de Chía, en Bogotá los estudiantes no van armados y no reportan la ocurrencia de casos graves; no obstante mencionan que es en la jornada de la tarde en que si se podrían encontrar más violencia escolar (en los tres casos participaron estudiantes de la mañana)

En la categoría de formas de violencia, relacionan la violencia física (golpes, puños, patadas) como la práctica más común de la violencia con motivos basados en las diferencias y conflictos; a su vez la violencia verbal directa es también frecuente (apodos) muchas veces como un estado previo a la violencia física, llama la atención que no incluyan en sus relatos otras formas de violencia, casi que invisibles para ellos, lo que al igual que en los otros dos casos podemos ir entendiendo como la dificultad para reconocer formas no físicas de la violencia. Así mismo no perciben diferencias entre las formas violentas que usan los estudiantes hombres y las estudiantes mujeres, eso si están de acuerdo que son ellos los más violentos.

De los actores involucrados, no relatan de los profesores a diferencia de las mujeres actos de agresión contra ellos pero eso sí, denotan la falta de autoridad ante casos de violencia, por ejemplo que a veces no intervienen ante peleas, pues según afirman es poco lo que pueden hacer o que al contrario son ellos los que maltratan “pues, porque es que la mayoría de estudiantes, bueno les cae mal un profesor y lo empieza a tratar mal, no de frente sino lo empieza a tratar mal espaldero”. Por otro lado describen a los agresores como “... los que se creen más en el colegio, los duros ... los que se las vienen a dar de pintas) mientras que las víctimas son descritas por ellos como los mas “nerdos” a quienes les asignan apodos en un primer momento; estas dos descripciones responden al papel central que ocupa la imagen y la manera de mostrarse ante los demás en los jóvenes y por otro lado reafirma la idea también presentada en otros casos de la valoración social de la imagen de una persona que da la violencia. En relación a actores en otras instancias sociales mencionan que en los casos que se dan peleas en la calle los vecinos llaman a la policía.

La categoría de factores protectores presenta normas reguladoras según lo relatado por los participantes, las impuestas por la coordinadora, quien exclusivamente tendría el poder de hacerlo ya que el profesor solo puede llevar a los estudiantes hasta la coordinación, y dar la respectiva queja. Las sanciones que al parecer les preocupan más son en su orden la expulsión, sanción de una semana y de tres días, aunque como decía el grupo de niñas a algunos estudiantes no les preocupan estas sanciones.

**Los relatos expuestos en este caso por los dos grupos participantes asocian el rol de los profesores a la violencia escolar en primer lugar porque consideran que en ocasiones los docentes recurren a la violencia particularmente verbal y en segundo lugar porque manifiestan la escasa intervención de los docentes ante hechos de violencia. A su vez la representación del fenómeno no lo escinde a éste de contextos cotidianos de los escolares como la familia, espacio y grupo al que se le atribuyen un efecto determinante en los comportamientos de los estudiantes que generan o evitan la violencia en el colegio.**

### **Triangulación Caso 1**

Para la siguiente triangulación se tuvo en cuenta los resultados del cuestionario de caracterización, las redes de asociaciones y de los resultados del grupo focal y se realizará analizando cada categoría y contrastando al mismo tiempo los dos grupos participantes según género

Tanto en la red de asociaciones como en el grupo focal los estudiantes destacaron palabras y frases cargadas de contenidos descriptivos y explicativos de la violencia escolar, tanto así que la categoría denominada Características fue la más amplia en relación a las demás en el caso de la red de asociaciones, y logró agrupar más de la mitad de las palabras asociadas se entiende que los estudiantes conocen la violencia escolar y alcanzan a entender parte de sus causas, consecuencias y formas.

Las mujeres señalan en la categoría de características como el principal factor que genera violencia es el juego brusco particularmente en fútbol además de las miradas desafiantes que dicen generar altercados, los hombres coinciden en esto pero agregan que la violencia también la originan los hombres a causa regularmente de una

compañera básicamente por celos; mientras que en la red de asociaciones se amplían las causas de la violencia incluyendo palabras como ignorancia, incultura, inseguridad, intolerancia, enemistad, indisciplina, irrespeto, desacato, excusas, conflictos lo que traza dos razones generales por las que ocurre la violencia escolar, en primer lugar, debido a la falta de formación personal en temas de convivencia y lo que se entiende popularmente como educación o cultura que es principalmente la ética; y por otro lado debido a una disposición interna e individual de cada sujeto que le impide ser cumplir normas o ser tolerante y conciliador ante el conflicto.

En la subcategoría de morbimortalidad en la que la red de asociaciones arrojó un variado grupo de palabras en el grupo focal no fue así, no obstante en este último instrumento, las participantes si presentaron contenidos de casos que implicaban daño corporal y sometimiento al otro sin embargo a comparación de otros casos no se relataron casos de extrema gravedad.

Acerca de los espacios se presenta la palabra calle repetidamente en la red de asociaciones, lo cual se relaciona con el momento en que las y los estudiantes observan más violencia en una pregunta del cuestionario y en la que respondieron mayoritariamente que a la salida del colegio y seguramente en no de los lugares que mencionaron en el grupo focal como el parque vecino; no obstante también relacionaban sobretodo los hombres distintos lugares del colegio, lo cual se refleja en el cuestionario, pues de los 100 estudiantes que lo respondieron, cuatro hombres y cuatro mujeres evaden algún lugar del colegio por temor a ser atacado; así mismo los dos grupos hacen una distinción de los lugares según el género, pues las mujeres eligen lugares menos públicos como los baños

En cuanto a emociones este caso se destaca como de los más prolíficos en contenidos emocionales tanto en la red de asociaciones como en el grupo focal mencionando a diferencia de los otros casos la palabra odio en repetidas ocasiones, por lo que se entiende la integración que hacen las estudiantes entre los actos de la violencia y las emociones inmersas en estos hechos, que aunque parezca evidente la integración de emociones a la violencia no se dio con tanta facilidad; por otro lado 14 mujeres y 12 hombres reconocen sentir miedo a algún compañero o compañera, lo cual se relaciona con el objeto de estudio pues aunque los participantes no asociaran el miedo en los otros



dos instrumentos, no indica que esta emoción no se presente. Se destaca la presencia exclusiva de emociones de connotación negativa como dato indicativo de la orientación actitudinal del grupo frente a la violencia escolar.

De las subcategorías restantes la de instrumentos es la que contradice resultados hallados pues, mientras se asociaron palabras como drogas y armas, en el grupo focal no se mencionan casos graves ni expresan el porte de algún tipo de arma, lo que indicaría que si bien ellos asocian la violencia escolar con armas en su colegio, esto no se da (esto también mencionó la coordinadora en entrevista); en cuanto a las drogas y su consumo si es posible la correlación con la violencia escolar y más cuando se contrasta la suposición con los resultados de el cuestionario de caracterización en el que 13 mujeres y 15 hombres han consumido alcohol dentro del colegio, siendo este el número más alto de los tres casos.

Formas de violencia: Mientras en la red de asociaciones hombres y mujeres asociaron principalmente palabras alusivas a la violencia física, seguido de diversas versiones de la violencia verbal en el grupo focal solo los hombres mantienen la violencia física como la principal versión de la violencia en el colegio; por su parte las mujeres discuten particularmente sobre la violencia producida por algunos docentes hacia ellas principalmente lesionando su imagen y desvalorizándolas al asociarlas a una prostituta por llevar la falda más corta de lo debido, lo curioso es que a la pregunta del cuestionario que indagaba si la estudiante había sido víctima alguna agresión sexual, todas respondían negativamente, lo que sugeriría que por más que la comparación con la prostituta, denigre sexualmente a la estudiante esta no reconoce como tal dicha agresión. Así mismo la frecuencia de la relaciones de violencia física en la red de asociaciones y el grupo focal, contrasta con los resultados del cuestionario, en los que se evidencia que los estudiantes hombres y mujeres han sido agredidos el doble de veces de manera verbal que físicamente, es decir la asociación de la violencia escolar a la violencia física es tal, que en el discurso privilegian este tipo de violencia sobre otras que viven con más frecuencia como la de tipo verbal; otra razón, es que la violencia verbal la han naturalizado de tal modo que pasa desapercibida como forma de violencia, en todo caso se deduce que tanto hombres y mujeres consideran en los tres instrumentos que son ellos los más violentos precisamente porque se les atribuye con más frecuencia la violencia física.

Actores: Los pares se podrían dividir en amigos- enemigos y estudiantes-compañeros, lo cual denota una relación de afecto que marca la posición frente al curso que tiene un estudiante, por lo tanto la violencia escolar se da entre una red de conexiones personales marcadas por los afectos y los diferentes roles. En cuanto a la familia ocupa un lugar preponderante, pues es vista como la responsable de formar al estudiante, por lo que hombres y mujeres asociaron en repetidas ocasiones la palabra “padres” y explicitándose en el grupo focal

Y los profesores además de agresores según las mujeres son agredidos por los estudiantes según ellas cuando no se les presta atención y según ellos ocurren las agresiones al docente cuando se le trata mal generalmente a sus espaldas. Contrastando esto con el cuestionario, encontramos que solo 2 mujeres y 3 hombres afirman haber sido agredidos por un profesor, y solo 3 mujeres y 4 hombres, confiesan haber agredido a algún profesor, lo cual representa una inmensa minoría ante los resultados de los otros dos instrumentos.

Factores Protectores: los participantes asocian los factores protectores, con palabras vinculadas con la atención o prevención de la violencia y en relación con el grupo focal se concentra en la promoción del dialogo y la negociación y la acción de los profesores o agentes externos, generalmente adultos; esto mismo se encuentra en el grupo focal de mujeres que sugieren la eliminación de barreras que los hagan diferentes y además fortalecer las normas del colegio; este último solo se sugirió en este caso.

## **Campos representacionales y núcleos figurativos**

Dentro de la exploración de las Representaciones Sociales, la delimitación del núcleo figurativo constituye un momento comprensivo que posibilita la exposición organizada de los significados que constituyen la representación. De esta forma el núcleo figurativo pone en evidencia el paradigma a partir del cual los grupos hablan sobre el fenómeno representado y también sobre aquello que guardan con este una relación de afinidad. El núcleo figurativo permite entonces, a partir de la asociación de una palabra o idea abstracta con una imagen concreta, que el fenómeno adquiera el estatus de realidad de carácter consensual (Moscovici, 2001). Sin embargo este momento comprensivo no

---

agota los significados que los sujetos construyen en el proceso de aprehensión de su realidad, como expresión compleja de la subjetividad humana.

Los conocimientos de los que emergen los significados que constituyen el núcleo figurativo emergen de dos sistemas de conocimientos, el primero cuenta con ideas sobre la violencia escolar según el grado de visibilidad de las formas violentas ante las demás personas y los mismos estudiantes. El otro sistema de conocimientos arroja significados del fenómeno en relación según la participación individual, grupal o colectiva de la violencia, y no solo participación en los roles de agresor y víctima sino de también de instancias incidentes o receptoras de los efectos del problema.

Por consiguiente estos dos sistemas vienen a configurar dos ejes constitutivos del núcleo figurativo y el campo representacional, el primero que podríamos llamar eje de evidencia de la violencia que ubicaría la diversas formas de violencia según lo evidente o no de la violencia ejercida, el eje tendría un polo de violencia visible en el que se tendrían casos como los de violencia física y con riesgos de morbimortalidad mientras que al otro extremo se ubica la violencia invisible y contaría formas de violencia imperceptibles como casos de violencia verbal soterrada o la desvalorización encubierta a personas. El otro eje se denomina participación de la violencia que refleja las ideas asociadas al volumen de personas vinculadas a un hecho de violencia escolar; el eje contaría igualmente con dos polos en relación de oposición en el que un extremo se denomina violencia personal y que integra los significados de violencia escolar asociadas a la violencia en que intervienen solo dos personas, los dos actores centrales del conflicto donde se violentan de manera individual y casi íntima y al otro extremo encontraríamos el polo de violencia social aludiendo a los relatos en que se atribuye un significado de carácter social en que incide la sociedad en general; entre los dos extremos del eje se encuentran ubicados los significados de la violencia escolar expresados por los participantes.

Representaciones Sociales de las estudiantes mujeres.

Grafica 4. Campo de representaciones y núcleo figurativo de participantes mujeres.

La gráfica 4 muestra los elementos del núcleo figurativo de la representación de las mujeres del colegio de Bogotá, en el cual la visibilidad de la violencia física es asociada a la violencia masculina, seguida de una violencia no física que recoge las formas de violencia simbólica y verbal, por consiguiente prevalece la polaridad visible- invisible. Por otro lado los dos sistemas de conocimiento configuran cuatro polaridades que al cruzarse permiten la ubicación polar de los significados que constituyen el campo representacional de la siguiente manera: polaridad individual-invisible: la violencia se da de formas no físicas como a través de las miradas de rechazo además para ellas es un desprestigio darse golpes por lo que es una práctica que se da como último recurso y asignada principalmente a los hombres y el último significado de esta polaridad es que la violencia

emerge porque no se cumplen las normas de convivencia, lo cual es una idea compartida por varias participantes; la polaridad individual-visible es configurada por significados de la violencia relacionados por la intervención de pocas personas en este caso, la violencia entre mujeres que a diferencia de los hombres busca darse en un espacio privado; el último significado es sobre las groserías como forma de violencia verbal directa y cometida de una a otra persona pero siendo una evidente muestra de violencia,

La polaridad entre los polos visible-social es configurada por significados que emergen de estas dos zonas de sentido en que el principal significado sobre la violencia escolar debido a la recurrencia de la información, es que la violencia es una violencia masculina y de da a través de riñas y golpes ante un público integrado por pares en espacios públicos.

La última polaridad social-invisible contiene significados como que los profesores violentan a través de forma verbal frente al grupo, por lo que estamos hablando de una violencia social pues el malestar se da sobretodo por ser frente al grupo y de manera invisible pues solo así pasa “desapercibido”; otro significado es el de chismes como una forma de violencia verbal soterrada, además que casi siempre no saben quién originó el chisme por lo que se ubica en el polo de invisible pero al mismo tiempo el chisme causa malestar y daño en la medida que más gente lo conoce y lo reproduce, por lo que se ubica en un polo social del campo representacional. Otro significado es el que la violencia escolar se genera en parte por la formación que ha recibido el agresor en la casa, y finalmente el hurto, considerado como una muestra de violencia escolar y al ser muchas las víctimas se convierte en un problema social pero al realizarse ocultamente se sitúa en el polo de violencia invisible.

Representaciones Sociales de los estudiantes hombres.

Grafica 5. Campo representacional y núcleo figurativo de participantes hombres.

Mientras que los significados de las estudiantes se ubicaban con relativo equilibrio en todo el campo representacional, las polaridades de los hombres, contienen significados en su gran mayoría ubicados en el polo visible,

En la polaridad social visible se agrupan significados por un lado por el sentido visible con el que los estudiantes representan la violencia y por otro lado por el carácter grupal que requieren, estos dos polos el de visible contienen significados como por ejemplo que, por eso mismo los lugares donde ocurren deben tener público como los sitios principales del colegio o la plazuela que mencionan como vecina a la institución y que pertenece al municipio. Otro significado es que la violencia escolar se genera en

algunos casos por una mujer, siendo ellas entonces las causantes o las razones de la violencia escolar, por esta razón es un polo social de la violencia al incluir a terceros como acompañantes o motivos de las riñas, además de ser también un motivo visible, es decir, los compañeros se enteran que el enfrentamiento es por alguien en particular.

En el mismo eje de visible, encontramos la otra polaridad denominada individual-visible en la que circulan significados como por ejemplo que la violencia escolar son las groserías que usan para maltratarse de una forma verbal entre unos y otros y que en la violencia escolar los libros y elementos escolares representan también un arma según la situación por lo que este último significado está presente en esta polaridad ya que el uso de estos elementos como armas se hace evidente ante los demás es decir visible y su uso es de manera individual según la información recogida.

La polaridad social-invisible configura el significado de la violencia escolar como causada en parte por las drogas y el consumo de alcohol, esta actividad al ser común entre algunos estudiantes de la institución, y al representar un problema social se sitúa en este mismo polo social, y al mismo tiempo al ser una posible causa, sería invisible en los hechos de violencia; así mismo la violencia es un medio para sobresalir y ser respetado por los pares, siendo este significado la principal motivación según el sistema de información del que proviene y que es evidentemente invisible pues es un significado asociado y seguramente compartido por varios pero es una razón para la violencia de la que no se habla, permanece oculta y seguramente pasa inadvertida por los mismos estudiantes.


## 5.2 Caso 2. Colegio de Chía

### Formato de contexto

<b>Historia</b> trayectoria	Colegio fundado en 1965, con amplia tradición en el municipio de Chía y el departamento de Cundinamarca; actualmente se subsume administrativamente en la Secretaría de Educación de Chía.
<b>Características</b> PEI Tipo de enseñanza, Especialidades	<b>MISIÓN:</b> Somos una institución educativa que ofrece una formación integral a niños y niñas, jóvenes y adultos desde el grado cero hasta el grado onces, con énfasis en el desarrollo humano, artístico y científico, mediante proyectos pedagógicos que fomentan en nuestros estudiantes: la capacidad lectora, el espíritu científico y tecnológico ,

	<p>desarrollo humano, gestión administrativa y productiva, aptitudes artísticas, y habilidades para resolver problemas de su entorno con el fin de mejorar su calidad de vida (Manual de Convivencia 2009)</p> <p>VISIÓN: Somos una institución educativa líder en la formación de personas que desde la creatividad promuevan la personalidad, solidaridad, autonomía y tolerancia; con capacidad para desarrollar propuestas de mejoramiento, solución de problemas, resolver necesidades que plantea nuestro contexto globalizado (Manual de convivencia 2009)</p>
<p><b>Profesores,</b> número de profesores Tipo de relación entre profesores y estudiantes</p>	<p>La planta educativa tiene la siguiente conformación: 5 Coordinadores 90 Docentes 1 orientador 1 rector</p> <p>En cuanto al relacionamiento, el trato con estudiantes de grados superiores es más complicado que con grados inferiores, depende también del grado de confianza que se alcance entre alumnos y docentes. Ha habido varios inconvenientes por consumo de sustancias psicoactivas, los docentes han hecho investigaciones, en el manual de convivencia el consumo se contempla como falta grave, quien incurre en esta falta se debe ir del Colegio.. Desde el comienzo del año en la inducción se habla del manual de convivencia, los derechos, deberes y consecuencias de faltar a sus cláusulas.</p>
<p><b>Descripción</b> grupo aula cuántos niños y niñas (7, 8 y 9)</p>	<p>Los grupos en general, presentan un número similar de estudiantes hombres y mujeres, integrando cada curso en promedio con 35 estudiantes. Los grupos de 7, 8 y 9 son caracterizados por el desorden y la mala convivencia.</p>
<p><b>Problemáticas</b> y necesidades más sentidas de 7, 8 y 9 y del colegio en general</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hay problemas de consumo de sustancias psicoactivas</li> <li>2. Se dan casos de acoso sexual de niñas a niños.</li> <li>3. Se dan casos de violencia escolar tanto adentro como fuera del colegio. Dicha violencia es tanto física como verbal. Hay mayor violencia por parte de la población femenina</li> </ol>
<p><b>Estrato social</b></p>	<p>Los estudiantes viven en el Municipio de Chía en su mayoría. Estrato Social: en todo el colegio varía, existen familias de estratos: 1,2,3,4 principalmente, en menos cantidades hay alumnos de estratos 5 y 6.</p>
<p><b>Antecedentes de la violencia escolar entre pares En el colegio</b></p>	<p>No es común que haya casos graves pero si se han reportado casos de agresión tanto de profesores a alumnos como de alumnos a profesores (incluyendo violencia física). El año pasado hubo un caso de agresión entre alumnos, con arma blanca. Los otros accidentes comienzan por juegos y terminan en peleas, en algunos casos ha sido necesario remitir al médico a algunos estudiantes.</p>

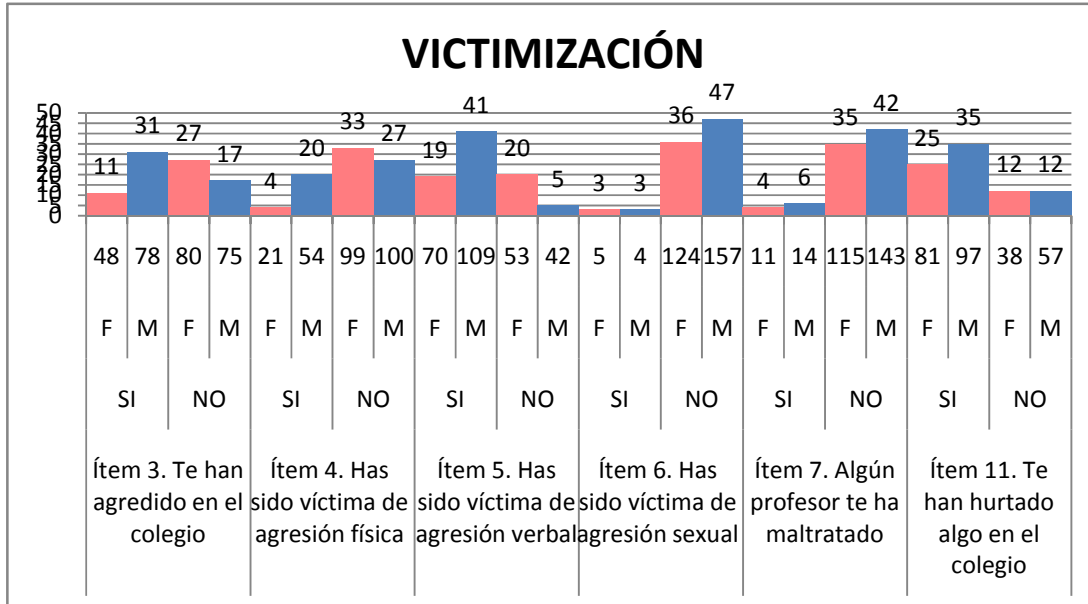


	<p>El año pasado (2010), fueron sancionados 70 alumnos por causa de la violencia escolar.</p>
<p><b>Programas de atención</b></p> <p>¿Qué programas del colegio o de otras instituciones se han realizado en el colegio</p>	<p>Para la problemáticas que se presentan en el Colegio incluyendo el consumo de sustancias se cuenta con el apoyo de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La policía de infancia y adolescencia</li> <li>2. la comisaría de Familia</li> <li>3. La casa de Justicia.</li> <li>4. Practicantes de Psicología de la Universidad de la Sabana.</li> <li>5. Convenio con Flores la Valvanera.</li> <li>6. Hay un conducto regular que se sigue para tratar casos graves. Las causas más leves las maneja el profesor, si el problema es más grave se trasciende al director de curso, a la coordinación y posteriormente al concejo directivo.</li> </ol> <p>Sienten que ha habido un mejor acompañamiento por parte de la Policía de infancia, sienten que por parte de la comisaría de familia y la Casa de Justicia el apoyo no ha sido suficiente y el trabajo no ha sido bueno. En cuanto al apoyo de la Sabana con las prácticas en Psicología consideran que el trabajo es bueno.</p>
<p><b>Ubicación en un mapa.</b></p>	

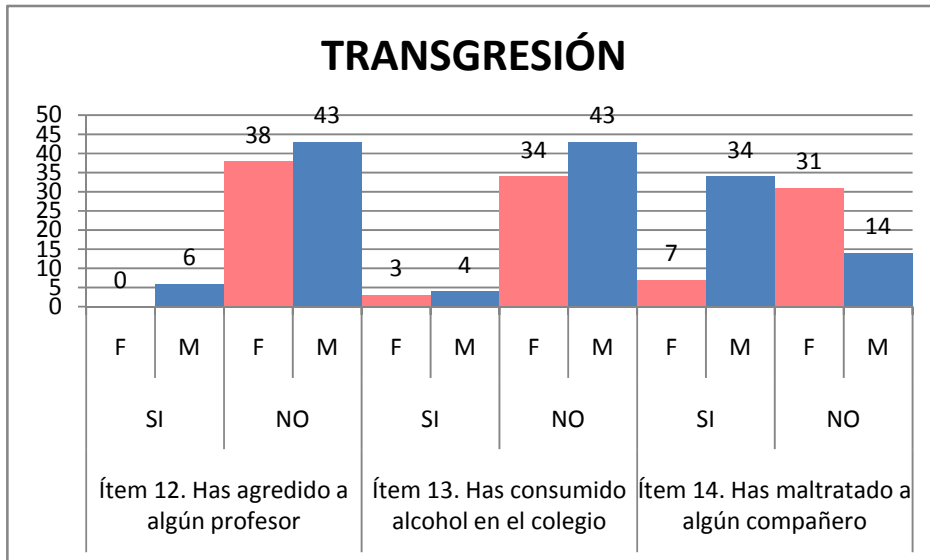
### Cuestionario de Caracterización

Las siguientes son tres de las cinco gráficas del caso 2, el total de las gráficas se presentan el anexo 6.

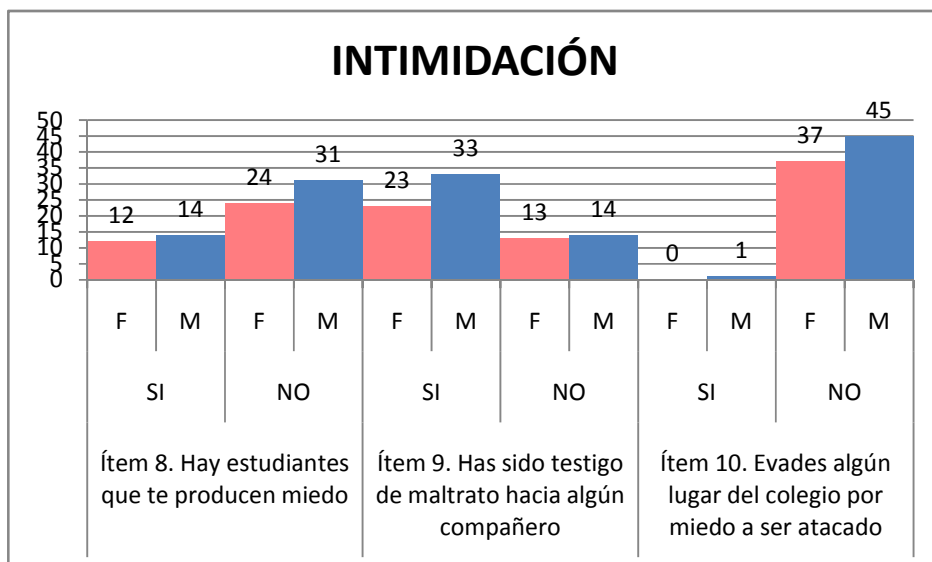
Gráfica 6 Respuestas de la categoría de victimización por género



Gráfica 7. Respuestas de la categoría de transgresión por género.



Gráfica 8, Repuestas de la categoría de intimidación por género



Satisfacción: Mientras el 95% de las mujeres afirma sentir gusto por asistir al colegio los hombres lo afirman en 82% con porcentajes similares en 85% en promedio, a las y los estudiantes les agradan sus compañeros de curso.

Victimización: Se encuentran diferencias significativas por género en este ítem, pues mientras el 28% de las estudiantes participantes consideran haber sido agredidas en el colegio, los hombres lo consideran en un 62%; así mismo los hombres han sido víctimas de violencia física (40%) y verbal (82%) en más casos que las mujeres (10% y 49% respectivamente). En relación a la victimización ante la violencia sexual, las respuestas son similares (8% mujeres y 6% hombres) al igual que haber sido víctima de un hurto (64% mujeres y 70% hombres) y haber sufrido maltrato por algún profesor (10% mujeres y 12% hombres).

Intimidación: No hay diferencias significativas por género en esta categoría, puesto que son cercanas las respuestas de estudiantes hombres y mujeres en las tres preguntas; tanto mujeres (31%) como hombres (28%) sienten que hay estudiantes que les producen miedo, el 59% de las mujeres y el 66% de los hombres han sido testigos de

algún maltrato hacia alguien y tan solo el 2% de los hombres evade algún lugar por temor a ser atacado.

Transgresión: Mientras ninguna estudiante responde haber agredido a algún profesor los hombres responden afirmativamente en un 12%, y al preguntarles si han agredido a algún estudiante el 18% de las mujeres y el 68% de los hombres responde afirmativamente, otra diferencia enorme se observa al preguntar si han hurtado algo a alguien, las mujeres responden positivamente en un 13% y los hombres en un 44% de los hombres. Por el contrario el mismo porcentaje tanto de hombres como de mujeres (8%) admite haber consumido alcohol en el colegio.

Opinión: En las tres primeras preguntas las respuestas fueron disímiles, mas del 50% de los estudiantes en general respondió afirmativamente, las mujeres en las preguntas 16 y 17 (72% y 69% respectivamente) respondieron afirmativamente superior que los hombres (62% y 66% respectivamente) y estos en su mayoría (76%) creen que poner apodos es maltrato al igual que el 69% de las mujeres.

En cuanto a la percepción de los estudiantes sobre quienes producen más violencia las niñas (82%) y los niños (70%) consideran que son estos últimos, pero las respuestas son evidentemente distintas al preguntar “a quienes maltratan mas” pues las mujeres consideran que son ellas las mas violentadas 54% y los hombres opinan que son ellos (62%).

Por otro lado es a la salida del colegio y en la calle, donde las niñas (67% y 54% respectivamente) y los niños (76% y 58% respectivamente) observan más violencia.

Por último en su orden el género de cine que prefieren los niños es el de acción en 46% y las niñas prefieren con 36% la comedia.

## **Red de Asociaciones**

A continuación se presentan los resultados de las redes elaboradas los participantes de la institución educativa. El número de las redes elaboradas fue de 29 con un total de palabras de 220. En la tabla 6 se presentan en orden descendente las diez

palabras más utilizadas por los participantes en la construcción de las redes a partir de la palabra inductora y los porcentajes correspondientes a cada una.

Tabla 6.

Palabras con mayor frecuencia numérica y porcentual de aparición. Redes de asociaciones caso 2 por género..

<b>Palabra</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>
Peleas	17	7,7	5	12
Maltrato	14	6,4	7	7
Golpes	11	5,0	5	6
Conflictos	8	3,6	3	5
Irrespeto	8	3,6	4	4
Agresión	5	2,3	0	5
Inseguridad	4	1,8	4	0
Intolerancia	4	1,8	3	1
Pandillas	4	1,8	3	1
Problemas	4	1,8	2	2
<b>TOTAL</b>	<b>79</b>	<b>35,9</b>		

El porcentaje total de las palabras más empleadas por los participantes de la institución escolar, evidenció una amplia variabilidad de los términos empleados en la construcción de las redes, dado que más de la mitad del total de palabras correspondió a términos con frecuencia de uso de 3 o menos. Igualmente, entre las palabras más empleadas se pudo observar el uso predominante de términos descriptivos de los procesos asociados a la ocurrencia de la violencia (conflictos, irrespeto, inseguridad, intolerancia, problemas), y en menor medida el uso de términos descriptivos de sus manifestaciones (golpes, agresión, maltrato, peleas).

La comparación de los resultados en relación con el género, el número de palabras usadas por las mujeres dentro de las mostradas en el cuadro es comparativamente menos en relación con los hombres. Esto muestra en las mujeres una mayor variabilidad de palabras usadas en la construcción de las redes.

El análisis semántico de las palabras asociadas al término inductor en todas las redes de asociaciones, arrojó las categorías temáticas que se muestran en la tabla 7.

Tabla 7.

Categorías semánticas de análisis red de asociaciones, palabras y frecuencia de aparición por categoría. Caso 2

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Palabras asociadas</b>	<b>Frec.</b>
Características	Factores generadores	Mala comunicación asertiva, agresión, cultura, mal compañerismo, mala comunicación estudiantes profesores, mentiras, agresividad, alcohol, inseguridad	19
	Incidencia escolar	Desobediencia, desorden, desautoridad, malas notas, comportamiento, faltas,	8
	Espacios físicos	Colegio, calle	3
	Instrumentos	Armas, droga, navajas, plomo, puñales en el colegio, cuchillos	9
	Conflicto	Conflictos, problemas, violencia, colegios de Bogotá peleando con otros colegios, lógica, lucha, disputas, mañas, frecuente, guerra	20
	Morbimortalidad	Abusos, muerte, violaciones, heridas	7
	Emociones asociadas al fenómeno	Odio, venganza, desgracia, rencor, dolor, fastidio, desamor	8
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>		
Formas de violencia	Violencia física	Golpes, peleas, puños, agresión física, totazos, palos	34
	Violencia verbal	Discusiones, groserías, gritos, insultos, amenazas, chismes, agresión verbal, vocabulario, reclamos, chismes maliciosos, críticas, malas frases, palabras agresivas	24
	Otras formas	Robo, juegos, juegos peligrosos, molestar, acoso	6
	Desvalorización del otro	Engaño, bromas, esclavitud, profesores se pasan con los estudiantes	8
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>		
Factores protectores	Normas reguladoras	Corrección, disciplina, normas, reformatorios, disciplina escolar	5
	Valores	Respeto, amistad	2
	Soluciones	Soluciones, buen dialogo, conciliación, estudio, no armas, no drogadicción, verdad	8
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>		
Actores	Pares	Enemigos, , estudiantes, grupos, niños con armas blancas	9
	Instancias sociales	Profesores, distrito, pandillas	3
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>		

El análisis semántico de las redes construidas por el grupo de participantes generó la emergencia de las cuatro categorías temáticas comunes a los dos grupos antes analizados las cuales ilustran la organización de las respuestas de los participantes y corresponden a las mismas planteadas para los otros grupos. La categoría con mayor número de palabras agrupadas fue como en los casos anteriores Características, si bien en este caso las subcategorías con mayor peso representativo fueron Conflicto y Factores generadores respectivamente. Dentro de la primera categoría se agruparon términos descriptivos de las dinámicas de relación involucradas en el fenómeno, mientras que al interior de la segunda se agruparon palabras con una connotación explicativa en relación con la violencia escolar. Con un menor peso en relación con el número de palabras, las subcategorías siguientes fueron respectivamente, Instrumentos, Emociones e Incidencia escolar en las cuales agruparon las palabras descriptivas de los componentes tanto emocionales como instrumentales de la violencia, así como de las consecuencias de la misma en la vida estudiantil.

Dentro de la categoría Formas de violencia se destaca la alta asociación de palabras referidas a las manifestaciones de violencia o agresión física (Violencia física), a través de las cuales los jóvenes describieron diversas manifestaciones de agresión cuyo elemento común es su naturaleza física. Igualmente, la categoría Violencia verbal, agrupó un importante número de palabras referidas a agresiones directas e indirectas de naturaleza verbal. Es importante mencionar que son estas subcategorías las que muestran el mayor número de palabras agrupadas sobre otras subcategorías, evidenciando el énfasis de los jóvenes en la descripción del acto de violencia. Con menor frecuencia, los jóvenes mencionaron palabras descriptivas de otras formas de violencia tales como el engaño, la ridiculización o la práctica de juegos peligrosos, entre otras.

La tercera categoría última categoría en número de palabras asociadas fue Factores protectores y se presenta de manera muy similar que en los casos anteriores, agrupando las palabras en tres ejes temáticos diferenciados: el relacionado con las regulaciones institucionales o las acciones que las autoridades escolares adoptan para mitigar o disminuir la ocurrencia de la violencia; los elementos alternativos que pueden contribuir a la solución de las manifestaciones violentas y la dimensión de los valores conectados con dichas iniciativas o acciones de solución.

La última categoría en términos del número de palabras fue Actores que se organizó de la misma manera que en los anteriores grupos en relación con las subcategorías Pares e Instancias sociales, siendo los primeros los que aparecen mencionados con mayor frecuencia. La frecuencia de asociación entre la violencia y organismos o personas fuera del ámbito de los estudiantes, resulta ser bajo como en los dos grupos anteriores.

La Tabla 8 presenta la síntesis de los resultados de los índices de polaridad discriminados por género, con el fin explorar la dimensión actitudinal de los significados emergentes. Aquí es evidente una tendencia mayoritaria a la valoración negativa de la violencia escolar por parte del grupo de participantes, con un total de 20 redes con polaridad negativa (IR=1), mientras que 9 figuraron con polaridad media (IR=2). Como en el primer grupo, se evidencia la ausencia de valoraciones positivas en las redes construidas. En consecuencia con estos indicadores, los índices de neutralidad muestra un mayor número de redes de neutralidad débil (IR=1).

Tabla. 8

Índices de polaridad, porcentajes y frecuencias de distribución, redes de asociaciones.

Caso 2.

Polaridad	Hombres		Mujeres		Total
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Negativa	11	64,7	9	75,0	20
Neutra	6	35,3	3	25,0	9
Positiva	0	0	0	0	0

El análisis comparativo de género muestra una tendencia mayor en el grupo de mujeres hacia las evaluaciones negativas del fenómeno en relación de la presentada por los hombres. A nivel de las evaluaciones neutras, los hombres muestran una mayor tendencia a las mismas en comparación con sus pares mujeres. El grupo no muestra tendencia a las evaluaciones positivas del fenómeno.



## Grupo focal de mujeres

Tabla 9

Categorías temáticas emergentes, mujeres caso 2

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Frecuencia (Unidades de análisis)</b>
Características	Factores generadores	6
	Morbimortalidad	3
	Emociones	5
	Espacios	7
	Instrumentos de la violencia	5
	Incidencia escolar	2
	Otras características	2
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>	<b>30</b>
Formas de violencia	Violencia verbal Directa	5
	Violencia Verbal Soterrada	4
	Violencia física	9
	Violencia según género	2
	Desvalorización del otro	0
	Intimidación	2
	Otras formas de violencia	7
<b>TOTAL CATEGORÍA</b>	<b>29</b>	
Actores	Pares	7
	Agresores	2
	Profesores	4
	Víctimas	1
	Testigos	1
	Otros actores	1
	Instancias sociales	5
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>	<b>22</b>
Factores Protectores	Normas reguladoras	5
	Solución al conflicto	6
	<b>TOTAL CATEGORIA</b>	<b>11</b>

Tanto características como formas de la violencia, fueron las categorías de análisis que mas subsumieron relatos con relación a la violencia escolar en la primera categoría las estudiantes expresan que los factores que generan violencia en el colegio son los relacionados a las diferencias o conflictos personales que surgen entre ellos mismos como falta de dialogo, intolerancia, se le da mucha confianza al agresor o como decía alguna “no nos hacemos respetar”, esto sugiere que según las estudiantes del caso 2 el problema radica en la falta de habilidades sociales y de recursos personales

para solucionar conflictos de convivencia; por otro lado mencionan emociones vividas en momentos de violencia escolar según la relación con la víctima “hay gente que siente alegría si les cae mal (la víctima)” y dicen (ahí si en primera persona) sentir rabia o desesperación cuando presencian algún hecho de estos.

Otra característica que señalan son los casos de la categoría de morbimortalidad, por la gravedad de los sucesos en particular en este caso tanto hombres como mujeres mencionan casos como un apuñaleado durante el descanso por algunos compañeros, una estudiante que empujó a otra por las escaleras y se fracturó el brazo o peleas con “cuchilla” en particular mencionan un caso de dos estudiantes de la tarde; y como instrumentos de violencia destacan las navajas, manoplas, esferos “o con lo que encuentren” este tipo de casos solo se encontraron en este colegio. Los lugares escogidos para los encuentros según ellas, son el patio de descanso, los salones en ausencia del profesor, los baños, el molino (lugar conocido por que hay un molino ubicado a tres cuerdas que permanece casi siempre solo), estos mismos lugares son los mencionados por el grupo de hombres.

La otra categoría amplia es la que busca recoger las descripciones de las formas de violencia que observan y viven en la institución, siendo la de tipo física la que prevalece sobre las otras y que según el grupo se da con cierta frecuencia dentro y fuera de la institución además señalan que en ocasiones también se han dado casos de violencia física contra los profesores o sino desacatan sus instrucciones como señal de desafío “a la coordinadora es a la que más se la montan, nunca le hacen caso” así mismo manifiestan sentirse en ocasiones agredidas por los profesores “yo le pregunté, una pregunta y me dice: hay espérese es como boba y me trató mal”; a diferencia de los otros casos aquí vemos que el docente al parecer no representa una autoridad y está inmerso en la dinámica de la violencia como sujeto agresor y agredido. Ante la pregunta sobre las diferencias de la violencia según género responden: “ pues que entre los hombres es mucho más grave, porque ellos se dan más duro mientras que entre las mujeres no porque se cogen del cabello y se dan pero no es igual”, otra dice “siempre las mujeres están acá llaman a las pandillas que están afuera y hay que ellas estén en la puerta y es a cascarlas de una”, otra responde: “y los hombres por ejemplo pelean entre ellos, si me entiende, en cambio las mujeres como para guardar su dignidad o algo así se quedan calladas o mandan a otras personas a pelear”; estas expresiones evidencian la dificultad

de las participantes en reconocer otras formas de violencia y desligarse de la asociación violencia = golpes, asociación tan internalizada en algunos caos que una participante no considera la gravedad de inventar chismes como alguna forma de maltrato por si mismo sino porque puede generar reacciones violentas, aunque a las otras si mencionan el uso del rumor contra la estudiante como herramienta para afectar su imagen; tanto así que si bien, en la categoría predominan las descripciones de formas de violencia física directa aunque algunas descripciones de formas de violencia trascienden el espacio del colegio e implican la circulación o manipulación de información personal. De esta manera surgen el desprestigio a través del Facebook y el chisme como formas de violencia presentes en los relatos de algunas jóvenes del colegio. A su vez dejan ver la manera grupal como las mujeres producen violencia, estableciendo redes y contactando personas que agreden por ellas. Por último consideran otra forma de violencia el hurto “a uno le roban todo, uno no puede traer ya casi cosas en este colegio por que se las roban y yo soy una de esas que me roban todo” lo que denota como he venido señalando la agudización del problema de la violencia en esta institución y la habituación, o más bien naturalización de la violencia, esto reflejado en la manera tranquila casi anecdótica como narran casos de heridos, apuñaleados y demás.

En la categoría de actores, encontramos que uno de los elementos que incide en la violencia escolar y que se contiene en la subcategoría de pares son las pandillas, las cuales tanto hombres como mujeres mencionan su presencia dentro y fuera de la institución y además señalan que tienen algún grado de complicidad en golpizas dadas entre estudiantes; no obstante el término “pandillas” se ha vulgarizado y se le atribuye indiscriminadamente a grupos juveniles, lo que seguramente también ocurre aquí, esto lo confirmo cuando pregunto si las supuestas pandillas cometen actos delincuenciales y responden que no. Acerca de los profesores además de lo mencionado las estudiantes dicen que son pocos los que intervienen ante situaciones de violencia “no es mucho lo que hacen al fin y al cabo”, al parecer la falta de autoridad que proyectan algunos profesores incide en que los estudiantes no solo le falten al respeto sino que los violenten “... los profesores son muy nobles a veces y se la dejan montar de los estudiantes... por ejemplo el profesor de artes, el otro día en cafetería todo el mundo se la montaba y lo hicieron caer ... una niña de mi salón le hizo zancadilla y se cayó”, “o a la profesora de religión le ponen hartos sobrenombres como “uva pasa” o algo así la hacen sentir remal, hasta se pone a llorar”, “o el profesor de física, también se la montan mucho... como él

es calvito entonces empiezan a salir y a pegarle en la cabeza”; lo que preocuparía es que las y los estudiantes que están en su proceso de socialización secundaria y deberían encontrar en los docentes referentes de autoridad o otro protector resultan siendo víctimas al igual que los mismos estudiantes.

Los roles de los involucrados no varían mucho en relación al caso anterior; los testigos, según las estudiantes, tienen dos reacciones, o apoyan la pelea o llaman a los profesores o a la policía (cuando es fuera del colegio), aunque esta segunda opción es reprochada por los compañeros “... llaman a los profesores o a la policía pero después los llaman sapos”; los agresores los describen como los más grandes, mal humorados, y vuelven a explicar su actitud con la posible situación disfuncional que viven en la casa; y las víctimas o estudiantes maltratados son por el contrario personas con vulnerabilidad evidente, los más pequeños, juiciosos y los mas “nerd”.

Como factores protectores, hicieron mención de la existencia dentro del colegio de un grupo de promotores de convivencia (del programa HERMES), resaltando el escaso impacto de la labor de este grupo en la disminución de las manifestaciones de agresión; igualmente desestiman el poder de las normas del manual de convivencia pues dicen no se cumplen; por otro lado dicen que solo una vez asistió la policía para realizar una requisa, lo cual no les agrada aunque dejan entre dicho lo necesario de estas acciones policivas.

## Grupo focal de hombres

Tabla 10. Categorías temáticas emergentes, hombres caso 2

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Frecuencia (Unidades de análisis)</b>
Características	Factores generadores	6
	Morbimortalidad	3
	Emociones	0
	Espacios	4
	Instrumentos de la violencia	2
	Incidencia escolar	1
	Otras características	2
<b>TOTAL CATEGORÍA</b>		<b>18</b>

Formas de violencia	Violencia verbal Directa	3
	Violencia Verbal Soterrada	2
	Violencia física	6
	Violencia según género	2
	Desvalorización del otro	2
	Intimidación	0
	Otras formas de violencia	10
<b>TOTAL CATEGORÍA</b>		<b>25</b>
Actores	Pares	2
	Agresores	2
	Profesores	2
	Víctimas	4
	Testigos	1
	Otros actores	2
	Instancias sociales	3
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>	
Factores Protectores	Normas reguladoras	3
	Solución al conflicto	1
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>	

En la subcategoría de factores generadores de la violencia señalan a la televisión como un incitador a la violencia, en particular hablan de una serie, dicen: “pandillas guerra y paz, eso lo dan para que uno no haga eso pero uno aprende más mañitas” lo que da a entender que estos programas sirven de fuente de aprendizaje sobre formas de actuar en contextos violentos; los espacios donde ocurren las peleas son escogidos según la posibilidad que tengan de no ser vistos por algún docente, al interior de la institución se da en “los baños nuevos del tercer piso, un salón alejado y fuera de la institución en un lugar conocido como el molino.

En otros de los relatos la violencia adquiere sentido como forma de resolver conflictos, principalmente aquellos surgidos de malos entendidos en la comunicación. En este sentido, algunos participantes resaltan el hecho de que en ocasiones la violencia es el único camino posible, ante la ausencia de habilidades para dialogar o reconocer las diferencias. Otra de las formas en las cuales la violencia en la escuela adquiere sentido es a partir de su aceptación por parte de la comunidad escolar en general. Al respecto, los jóvenes resaltan el hecho de que los estudiantes ejercen la violencia a partir de una predilección particular (“pelean porque quieren”), que se acompaña por la pasividad de las directivas y la aprobación que reciben quienes la ejercen por parte de sus pares.

Finalmente, algunos de los participantes significaron la violencia como mecanismo de catarsis emocional, idea según la cual, los jóvenes que la ejercen descargan o “desfogan” sentimientos negativos derivados de sus conflictos emocionales, principalmente rabia y desesperación. De igual forma, supone el grupo en quienes ejercen la violencia sentimientos de gratificación y alegría ante el miedo y el sufrimiento del otro.

La diversidad de saberes en torno a las causas o factores generadores de la violencia contrasta con la escasa proporción de relatos en torno a la incidencia en la misma en la vida escolar los cuales tienen como común denominador su generalidad. Al respecto, mientras en el grupo de hombres se planteó como única consecuencia la presencia de sanciones injustificadas para todos los estudiantes, las mujeres enfatizaron en la dificultad para mantener la convivencia necesaria para un rendimiento escolar adecuado.

En relación con los escenarios propios de la violencia en la escuela, los relatos señalan sitios específicos y claramente identificados para la ocurrencia de los eventos de agresión dentro (patios, baños), y fuera del colegio (el “molino”). Simultáneamente, otras narraciones señalan que las agresiones tienen lugar en múltiples espacios y momentos de la cotidianidad, incluyendo los salones de clase, aún con presencia de los docentes. De esta manera se pone en evidencia la ocurrencia de dos dinámicas diferentes de la violencia escolar: la riña o pelea que se constituye en un acontecimiento de la vida escolar, y la agresión sutil y cotidiana que se da de manera menos visible pero reiterada y prolongada en el tiempo en diferentes espacios no delimitados.

Frente a los instrumentos de la violencia, las menciones espontáneas de los jóvenes hacen referencia al uso de diversos elementos propios de la vida escolar (esferos, pupitres, lápices), mientras que en los casos de mayor gravedad, mencionan además el uso de armas cortopunzantes. Nuevamente, se reitera que la violencia se produce en la cotidianidad de diversas maneras, que van más allá del encuentro o la agresión física.

En la categoría actores, los relatos están organizados en torno a los agredidos, como aquellas personas objeto de agresión, los agresores, quienes ejercen o ejecutan dicha agresión y los testigos, quienes no están directamente implicados pero tienen conocimiento directo o indirecto de la agresión. En general, los participantes identifican al agredido como el estudiante “inteligente”, “juicioso” o “nerdo”, así como aquel que no

tiene “respaldo” de un grupo de amigos, o que está solo la mayor parte del tiempo. En cuanto a los agresores, los estudiantes les otorgan atributos distintivos a nivel físico (“grandes”), de indumentaria (“billetera en el bolsillo y zapatillas”), o de ubicación social (“ñeros”). Es interesante resaltar que a través de sus narraciones los participantes ubican tales características en otras personas sin atribuir las a sí mismos en algún momento del relato. En relación con los testigos, los participantes identifican en ellos aceptación frente a la ocurrencia de las agresiones, a partir de su presencia en los encuentros o de su incitación para que los mismos se mantengan (“hacen bonche”).

Otros de los actores mencionados por los participantes fueron los profesores en quienes identificaron un papel marcadamente asociado con valoraciones negativas. Desde su perspectiva, describen al docente como figura pasiva frente a la ocurrencia de agresiones, llegando incluso a convertirse en persona agredida en algunas ocasiones. En relación con las directivas escolares, los estudiantes las describen como pasivas, incluso frente a casos graves de violencia. Otro actor mencionado al igual que en el grupo de mujeres fue la policía cuya labor es valorada de manera igualmente negativa dado que la intervención se limita a “requisas” y charlas aisladas que desde la mirada de los participantes no tienen impacto significativo. Finalmente, se resalta la ausencia de referencias a otros actores comunitarios con influencia en la prevención, mitigación o control del fenómeno.

La categoría que agrupó el menor número de unidades de análisis fue la denominada factores protectores. Para los estudiantes participantes, las soluciones se centran en la promoción del diálogo entre las personas involucradas, tarea que consideran difícil de cumplir.

**De manera general, los relatos tanto de hombres como de mujeres muestran el predominio de imágenes y significados diversos de la violencia escolar en el grupo de estudiantes. La representación enfatiza en el fenómeno como hecho cotidiano en la vida escolar, que tiene lugar en diversidad de espacios y manifestaciones. Igualmente, dentro de la representación la violencia en la escuela cobra sentido como mecanismo para obtener reconocimiento, resolver conflictos emocionales o como manera de solucionar diferencias. Igualmente, el saber sobre la violencia admite su aceptación por parte de los diversos actores a pesar de que reconoce su incidencia negativa y sus consecuencias para el bienestar y las dinámicas escolares.**

## Triangulación Caso 2

La violencia se origina debido a la falta de habilidades sociales y de recursos personales para solucionar conflictos de convivencia según las mujeres, el no saber marcar límites con los agresores y la falta de recursos para conciliar ante un conflicto son las principales causantes de la violencia escolar para las mujeres, a su vez en la red de asociaciones se relacionan palabras asociadas a la falta de asertividad, solidaridad y la mala comunicación entre estudiantes y entre estudiantes y profesores.

Los participantes hombres no disienten de esta mirada pero le asignan mayor incidencia a los seriados de televisión en particular a la serie “pandillas, guerra y paz”, pues según los participantes esta serie es fuente de aprendizaje para ellos “se aprenden mañitas”, se resalta que este es el único caso en que se relaciona a un medio de comunicación (televisión) como generador de violencia, no obstante en el cuestionario, mientras 9 niñas prefieren el género de acción en el cine la misma preferencia la tienen 23 niñas, siendo en los tres casos mayoritaria la preferencia de los niños por las películas de acción por encima de las niñas y de las demás opciones; por otro lado en la red de asociaciones se asoció la palabra alcohol lo que a diferencia del caso 1 en este no se acompaña con lo recogido en el cuestionario ya que solo 3 mujeres y 4 hombres afirman haber consumido alcohol en la institución.

Las palabras asociadas como abusos, muerte, violaciones, heridas agrupadas en la categoría de morbimortalidad, fueron acompañadas de los casos descritos en el grupo focal, donde se evidenciaba el grado de agudización de la violencia en esta institución; por esto mismo se le da mayor credibilidad los instrumentos de la violencia que relacionan como navajas, manoplas, esferos, cuchillos y armas en general.

Los espacios mencionados en la red de asociaciones se replican en el grupo focal básicamente son dos, la calle y el colegio, aunque en el cuestionario de caracterización al igual que en los otros casos las y los estudiantes eligieran la hora de salida del colegio como el momento donde se produce más violencia, seguido del recreo y por último la clase; así mismo las y los participantes observan principalmente más violencia en la calle seguido de la televisión, el colegio y en último lugar la casa.



Las palabras de emociones recogidas mediante la red de asociaciones “Odio, venganza, desgracia, rencor, dolor, fastidio, desamor” no difieren de lo relatado en los grupos focales, tanto hombres como mujeres manifiestan emociones y sentimientos negativos .

Formas de violencia: el cuestionario de caracterización mostró que las y los estudiantes han sido violentados mayoritariamente a través de formas verbales, seguido de violencia física y en tercer lugar 6 estudiantes, 3 hombres y 3 mujeres responden haber sido violentados sexualmente. Lo anterior confirma la fuerte asociación entre violencia escolar y violencia física que significan los estudiantes, esto sin restar, la fuerte presencia de la violencia verbal manifestada en todos los instrumentos; además de esto la cifra de 12 mujeres y 14 hombres que reconocen sentir miedo por algún compañero cobra sentido cuando en el grupo focal las y los participantes explican que este miedo se da por las miradas y actitudes de los agresores.

El robo también es expresado en todos los instrumentos lo que corrobora los relatos recogidos sobre esta práctica común en los tres colegios que además de constituirse como una de las principales formas de agresión entre compañeros tiene implicaciones legales en términos jurídicos y sociales en el sentido de internalizar esta práctica como medio para obtener lo que de otro modo sería imposible.

La subcategoría de violencia de género en la que según lo descrito, las mujeres usan diversas formas para agredir a otra compañera como el desprestigio a través de rumores, chismes o redes sociales en internet, está respaldada por los resultados del cuestionario, en el que a la pregunta “inventarle chismes a alguien es maltrato” la mayoría de mujeres (muy por encima de los hombres) responde afirmativamente.

#### Actores:

Los datos se organizan en relación a los roles de cada grupo involucrado, es así como los profesores además de no representar en varios casos una figura a la que se deba respeto es violentado con frecuencia y así mismo responde con violencia lo que se constata en el cuestionario, donde un mínimo número de estudiantes reconoce haber recibido agresiones de algún profesor, y otro pequeño grupo confiesa haberle propiciado alguna agresión al docente.

Por otro lado los estudiantes, víctimas y agresores mantienen un perfil similar al de los otros casos presentando a la víctima como un estudiante vulnerable y el agresor como alguien poderoso, esto se constata en los instrumentos donde se relacionan grupos y pandillas, lo que mantiene un carácter social de la violencia escolar; además queda en cuestión la asignación de un rol por lo relativo del mismo rol, pues en varios casos el estudiante que ayer fue violentado hoy es quien violenta.

Factores protectores: las estudiantes comentan del trabajo que viene realizando el programa Hermes aunque dicen no tener mayor impacto, así mismo tanto ellas como ellos no ven en el marco normativo del colegio una solución a la violencia, pues aseguran que el problema no es de normas sino de cumplimiento; la orientación que le dan a la solución del problema es promover el buen dialogo, la conciliación y prevenir el consumo.

### **Campos representacionales y núcleos figurativos**

Representaciones Sociales de las estudiantes mujeres.

Grafica 9. Campo representacional y núcleo figurativo de participantes mujeres.

La gráfica 9 presenta los significados del grupo de mujeres del caso 2, organizados por la polaridad que configuran; según la composición del núcleo figurativo la violencia escolar es la violencia física y verbal contra docentes y estudiantes que en ocasiones deja heridos. Se da cierta frecuencia en la información obtenida sobre las formas físicas, visibles y evidentes de la violencia escolar, por esta razón la polaridad individual-visible es integrada por significados como que la violencia escolar es sobretodo física entre estudiantes, así como también es cometida contra docentes, por lo que las estudiantes asignan otro significado y es que “las víctimas son todos” pues consideran en su realidad que nadie escapa al problema de la violencia en el colegio; otro significado que se enmarca en el polo visible por un lado y social por el otro, es el de las pandillas como referente de este fenómeno para las escolares.

En la polaridad individual-visible se presentan significados como que la violencia se representa por los heridos que deja la violencia escolar, el cual se relaciona con el significado del uso de armas blancas, estos dos significados claramente se ubican en el polo visible debido a lo evidente por los estudiantes estos casos y por otro lado se instancia en el polo individual por que las víctimas de estos casos han sido contadas, en los relatos solo hacen mención a un estudiante apuñaleado y dos estudiantes mas con heridas debido a las riñas.

La otra polaridad que agrupa varios significados es la denominada social-invisible, en la cual se cuentan significados como el desacato o desobediencia a los profesores y por otro, las agresiones y comentarios ofensivos que los mismos profesores hacen soterradamente a algunas estudiantes; de igual manera (indirecta) las estudiantes significan la violencia escolar con los chismes y difamaciones que circulan en los pasillos del colegio y de redes sociales virtuales, que por no tener un responsable identificable se queda en el orden de lo invisible; el último significado que se repite en los diferentes casos es el de el hurto pues las estudiantes consideran que con esta práctica son victimizadas a las múltiples versiones de la violencia en el colegio.

La última polaridad (individual-invisible) es la menos nutrida, según el cruce de los dos polos de los sistemas de información se concibe la violencia escolar como el resultado a la falta de habilidades sociales y recursos personales para conciliar ante un conflicto, lo que ocasiona en varios casos los hechos de violencia; el otro significado es

acerca de la sensación de impotencia que genera en los testigos o las víctimas, esta emoción fue la más frecuente a la hora de recoger los significados y que además de ser obviamente invisible se sitúa en el polo individual pues solo lo siente la persona afectada y más cuando en la mayoría de los casos no se expresa ante el grupo.

Grafica 10. Campo de representaciones y núcleo figurativo de participantes hombres.

El campo representacional que presenta la gráfica 10 consta de significados en los cuatro espacios configurados. La polaridad social-invisible agrupa significados como por ejemplo que la violencia se relaciona con la valoración negativa que tienen los estudiantes de instancias sociales como la policía a la que ven como una institución que en vez de atender casos de violencia los produce o los ignora; las directivas del colegio a

quienes ven como una instancia pasiva y los programas de atención y prevención que se realizan los cuales según los participantes no tienen algún impacto significativo; por otro lado la aprobación de la violencia que hacen los grupos de la violencia escolar, es un significado que emerge y se asocia al carácter grupal del fenómeno en esta representación social. El otro significado que empieza a ser recurrente en todas las representaciones sociales es el del hurto.

La otra polaridad se conforma por el cruce entre los ejes invisible-individual, allí los significados de la violencia giran alrededor del componente inobservable del fenómeno según las representaciones de los participantes, significados como que la violencia escolar se presenta en cualquier momento y en cualquier espacio y pasa inadvertida por ser un asunto cotidiano o que representa un ejercicio catártico para la persona que participa de una riña o pelea.

En el otro extremo del eje, la categoría visible configura la polaridad con el conocimiento que se instaura en lo individual de la violencia, donde se presentan significados como las riñas, las peleas pero al igual que en las estudiantes mujeres, los heridos y lesionados a causa de la violencia escolar.

La última polaridad (social-invisible) se configura de significados de la violencia escolar asociados a los grupos, pues el fenómeno según los estudiantes es un problema donde los grupos intervienen como perpetradores de los hechos de violencia o apoyando a los que los cometen; el otro significado es el de los profesores, en el que se hace evidente la ubicación de los profesores que mencionan los estudiantes como partícipes del problema, son vistos como un actor más de la violencia (la sufren y la producen).

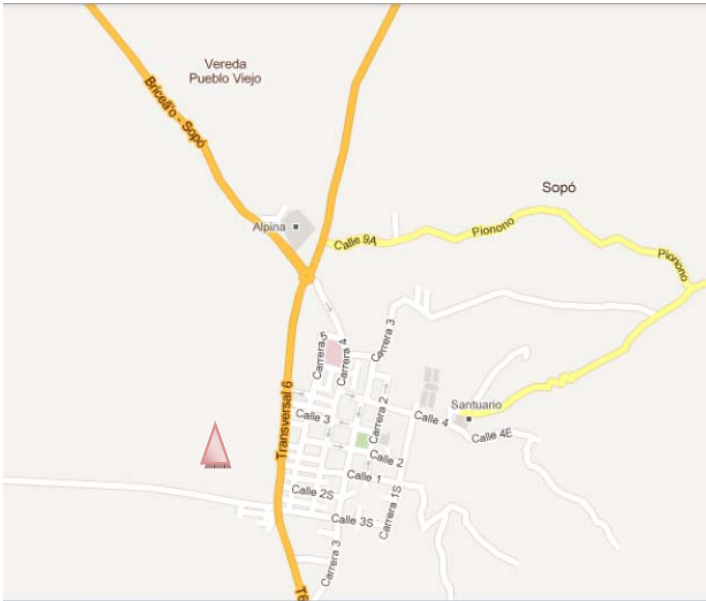
### 5.3 Caso 3. Colegio de Sopó

#### Formato de contexto

<b>Historia</b> trayectoria	El complejo Educativo Integral de Sopó abre sus puertas al municipio en el año 2002, es una institución que pertenece a la Gobernación de Cundinamarca pero que fue entregada en Administración a la Caja de Subsidio Familiar Colsubsidio, año tras año se renueva el contrato. El colegio dio inicio brindando educación de calidad lo cual impacto bastante en la comunidad, así mismo, sus primeros estudiantes eran niños que habían sido expulsados de otros colegios por motivos
--------------------------------	---

	<p>covivenciales, no tenían hábitos de estudio ni de comportamiento, incluso algunos se orinaban en las paredes</p> <p>Frente a lo anterior, se hizo todo un proceso de gestión y de mejoramiento y su primera promoción en el año 2005 fue integrada por estudiantes mayores de edad que superaron sus dificultades. Hoy en día el colegio mantiene sus zonas en excelentes condiciones. Año tras año, se han evidenciado cambios significativos en el aspecto convivencial y académico.</p>
<p><b>Características PEI</b> Tipo de enseñanza, Especialidades</p>	<p>PEI: Un proyecto por la vida, Transformando realidades, Construyendo Futuro</p> <p>En coherencia con nuestro P.E.I “un proyecto por la vida, transformando realidades construyendo futuro”, tenemos el reto de asumir la formación de Seres humanos íntegros, capaces de interactuar y promover la practica de valores a través de una sana convivencia. En la institución el área de ética y valores propone la construcción de los siguientes ejes: Práctica de valores, Resolución de conflictos, Responsabilidad y cuidado del entorno. En ese sentido se busca potenciar la formación del SER como persona.</p> <p>El tipo de enseñanza esta orientado al trabajo por proyectos bajo el modelo de la pedagogía conceptual.</p> <p>El proyecto de Convivencia busca crear espacios y ambientes de aprendizaje por medio de los cuales se pueda generar una construcción colectiva de la convivencia, la creatividad para la solución de conflictos, la resolución de conflictos en el ámbito escolar, lo ético desde cada una de sus dimensiones, generando habilidades y competencias para que la comunidad educativa construya formas de vida en las que sea actor y gestor de su propio desarrollo.</p>
<p><b>Profesores,</b> número de profesores Tipo de relación entre profesores y estudiantes</p>	<p>Profesores: 43 Docentes Licenciados en las diferentes áreas,</p> <p>10 Administrativos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Psicólogo</li> <li>✓ Trabajadora Social</li> <li>✓ Enfermera</li> <li>✓ Bibliotecaria</li> <li>✓ Secretaria administrativa</li> <li>✓ Secretaria Auxiliar</li> <li>✓ Mantenimiento</li> <li>✓ Coordinadora de convivencia</li> <li>✓ Coordinadora Académica</li> <li>✓ Rectora</li> </ul> <p>El colegio tiene una sola jornada.</p> <p>La relación que se maneja entre profesores y estudiantes es cordial</p>

	según la coordinadora, la institución por ser liderada por Colsubsidio posee un Protocolo y manual de Servicio al cliente, en el cual se hace énfasis en BRINDAR UN SERVICIO EXTRAORDINARIO
<b>Descripción</b> grupo aula cuántos niños y niñas (7, 8 y 9)	La Institución cuenta con 32 cursos (Varios Cursos por Grado) cada curso tiene entre 30 – 40 estudiantes  7 A, 7B, 7 C, 7 D NIÑAS: 87 NIÑOS: 63 8 A, 8 B, 8 C, 8D NIÑAS: 72 NIÑOS 78 9 A, 9B, 9 C, NIÑAS: 51 NIÑOS: 69
<b>Problemáticas</b> y necesidades más sentidas de 7, 8 y 9 y del colegio en general	A la fecha una de las necesidades más evidenciadas en los grados séptimos, octavos y novenos se enfoca hacia la carencia de afecto en casa dice la coordinadora.  La mayoría de los padres de familia son separados, Los padres en ocasiones no tienen tiempo para sus hijos Delegan toda la responsabilidad al colegio, se ha evidenciado carencia de autoridad en algunas familias. Una necesidad más sentida es pues, el afecto de la familia por ello se acudió a la Secretaria de Bienestar Social para desarrollar talleres de corresponsabilidad familiar La carencia de afecto en casa, hace que los estudiantes asuman otros roles: Embarazos a temprana edad Consumo de sustancias Independencia absoluta Los anteriores son mínimos en el colegio pero se han presentado, actualmente se evidencia el impacto de las culturas urbanas que han hecho cambiar la apariencia física en algunos estudiantes, pero lo peor es que ellos no saben por qué imitan manifiesta la docente.
<b>Estrato social</b>	Los estudiantes viven en el Municipio de Sopó en su mayoría y Zonas aledañas, como Zipaquirá, La Calera, Tocancipa y Guasca Estrato Social: en todo el colegio varia, existen familias de estratos: 1,2,3,4 y 5
<b>Antecedentes de la violencia escolar entre pares En el colegio</b>	La violencia escolar que se ha evidenciado en el CEIS, se enfoca en el Matoneo Escolar, adicional a ello las agresiones verbales entre los estudiantes, por lo cual el equipo de Apoyo escolar de la institución diseño un plan operativo 2011 en el cual ellos estarán orientando clase a los estudiantes diariamente en los diferentes cursos con el propósito de contribuir con la sana convivencia.  En la institución, se vela por el bienestar de todos, por tal motivo diariamente hay un espacio de reflexión y lectura silenciosa, tiempo en

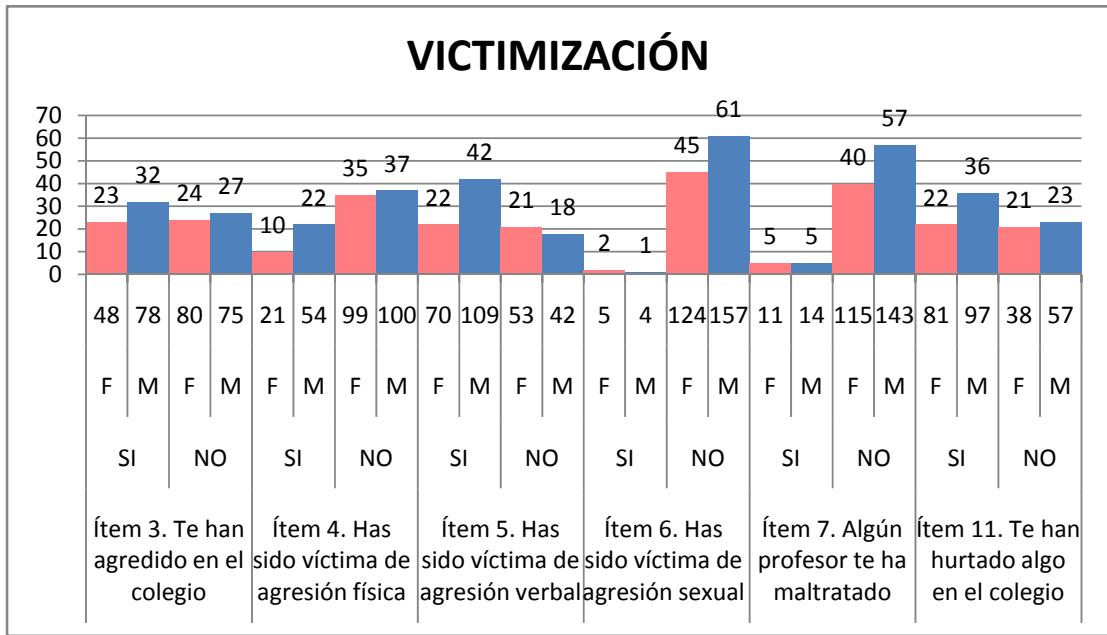
	<p>el cual los docentes refuerzan y socializan el Manual de Convivencia, el cual toda la comunidad Educativa conoce, cumple y evalúa continuamente.</p> <p>Por tal motivo, cuando existe agresión física, (realmente en este año solo han sido tres casos) se reporta el caso a Comisaria de Familia para el Debido proceso debido a las lesiones personales (si es el caso), se acude posteriormente a policía de menores, En la institución se ha visto esta acción como un medio de prevención para que eviten la agresión física.</p> <p>Los antecedentes de la violencia escolar se origina por rivalidades entre estudiantes, porque se miran, buscan ser los “Chachos” como ellos dicen los duros,</p>
<p><b>Programas de atención</b></p> <p>¿Qué programas del colegio o de otras instituciones se han realizado en el colegio</p>	<p>Programa de Apoyo Famisanar (Psicólogos de Colsubsidio encargados de orientar a los estudiantes con base en las temáticas que se consideren necesarias).</p> <p>Programa Edades Tempranas (Cámara de Comercio de Bogotá) proyecto en el cual se capacita a los docentes y directivos docentes hacia la conciliación escolar y el oportuno manejo del conflicto.</p> <p>Proyecto Ariadna                  Proyecto Hermes (etapa cero)                  Club amigos del Agua (organizado por OPEPA) Trabajo colaborativo                  Proyecto Bancolombia (trabaja los valores)                  Proyecto Alpina (Actividades enfocadas hacia el liderazgo en grupo)</p>
<p><b>Ubicación en un mapa.</b></p>	 <p>▲ Colegio CEIS Colsubsidio Sopó.</p>



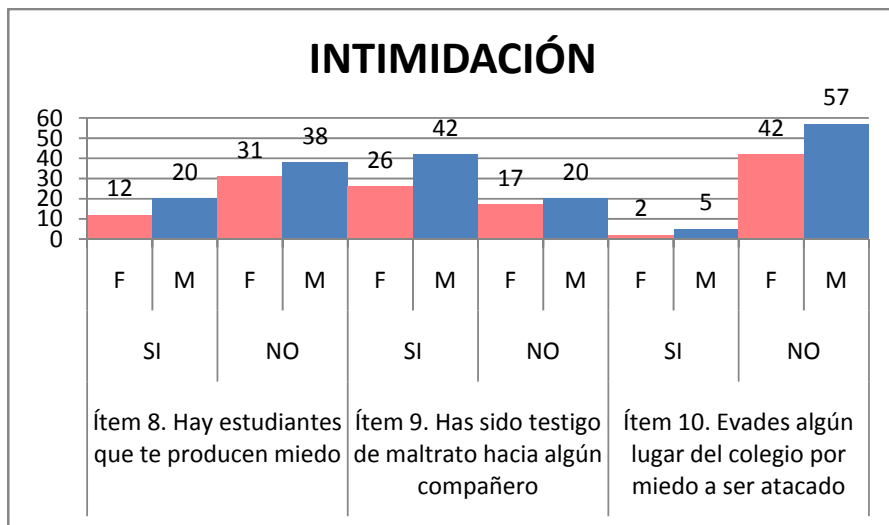
### Cuestionario de Caracterización

Las siguientes son tres de las cinco gráficas del caso 3, el total de las gráficas se presentan el anexo 7.

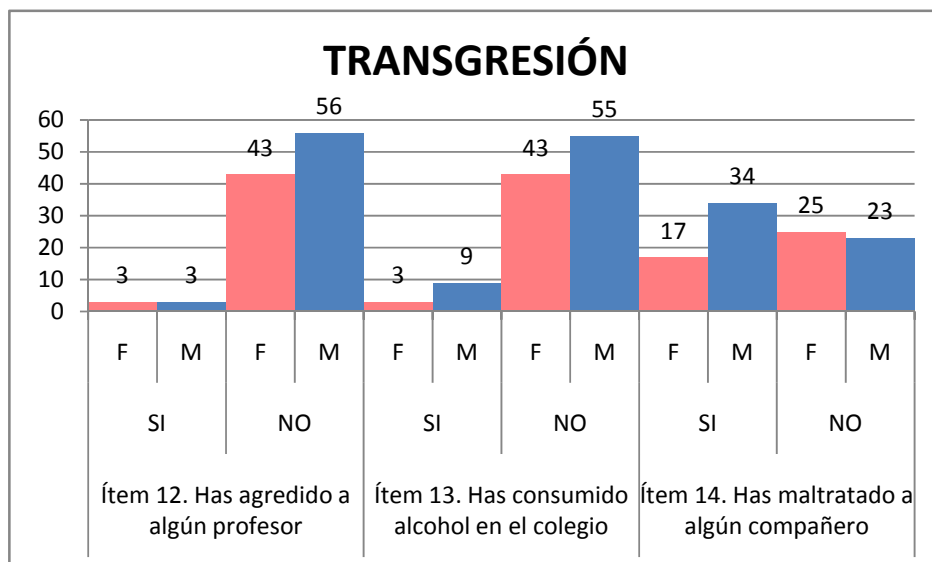
Gráfica 11 Respuestas de la categoría de victimización por género



Gráfica 12, Respuestas de la categoría de intimidación por género



Gráfica 13. Respuestas de la categoría de transgresión por género.



**Satisfacción:** La mayoría de estudiantes mujeres (92%) y de hombres (81%) les gusta asistir al colegio, mientras que el porcentaje de estudiantes que siente agrado por sus compañeros no es tan amplio (mujeres 62% y hombres 77%).

**Victimización:** El 48% de las niñas y el 49% de los niños afirman haber sido agredidos en el colegio; mientras las niñas han sido agredidas físicamente en un 21% verbalmente en 46% y sexualmente en 4% los hombres lo han sido en 84%, 64% y 1% respectivamente; por otro lado el 11% de las mujeres y el 8% de los hombres consideran haber sido maltratados por un profesor y al 46% de las mujeres y el 56% de los hombres les han hurtado algún objeto en el colegio.

**Intimidación:** El 25% de las niñas y el 31% de los niños le temen a algún compañero y el 54% de las niñas; el 64% de los niños han sido testigos de algún maltrato a algún compañero y el 4% de las niñas y el 8% de los niños evaden algún lugar del colegio por miedo a ser atacados.

**Transgresión:** el 9% de las niñas y el 6% de los niños afirman haber agredido a un profesor y el 35% de las niñas y el 52% de los niños han agredido a algún compañero; además el 14% de los niños y el 6% de las niñas confiesan haber consumido alcohol en

el colegio. Una diferencia significativa es la relacionado con el hurto a alguien del colegio, pues solo el 4% de las niñas lo ha hecho frente a un 29% de niños que lo confiesan.

Opinión: En las tres primeras preguntas la diferencia no es amplia entre hombres y mujeres, solo al preguntar si hacer zancadilla en un juego de futbol el 36% de las mujeres y el 46% de los hombres así lo consideran; las niñas creen en un 60% que son los niños los que producen más violencia y que son ellas las mas maltratadas 52% , así mismo los hombres coinciden que son ellos los que producen más violencia (72%) y que ellas son las principales víctimas (46%).

Tanto hombres como mujeres consideran que el momento en que observan más violencia es en primer lugar a la salida y en segundo durante el recreo, así como en la calle seguida de la televisión. Por último las mujeres prefieren con un 48% las películas de comedia y los hombres con el mismo porcentaje las películas de acción.

## Red de Asociaciones

A continuación se presentan los resultados de las redes elaboradas por los participantes de la institución educativa de Sopó. El número de las redes obtenidas fue de 34, (15 de mujeres y 19 de hombres), con un total de palabras de 212. En la tabla XX se muestran en orden descendente las diez palabras más utilizadas por los participantes en la construcción de las redes a partir del término inductor y los porcentajes correspondientes a cada una.

Tabla11.

Palabras con mayor frecuencia numérica y porcentual de aparición. Redes de asociaciones caso e discriminado por género.

Palabra	Frecuencia	%	Mujeres	Hombres
peleas	22	10,4	11	11
groserías	14	6,6	6	8
maltrato	14	6,6	4	10
conflictos	10	4,7	6	4
agresión	6	2,8	3	3
enemigos	6	2,8	1	5
abusos	5	2,4	0	5
golpes	4	1,9	1	3
insultos	4	1,9	4	0

agresión física	4	1,9	2	2
<b>TOTAL</b>	<b>89</b>	<b>42</b>		

El porcentaje total de las palabras más empleadas por los participantes evidencia una amplia variabilidad de los términos asociados, teniendo en cuenta que más de la mitad del total de palabras emergentes en las redes correspondió a términos con frecuencias inferiores a 4 (58%). Igualmente, en el análisis de las palabras más asociadas por los participantes con la violencia escolar se observó un énfasis importante en el uso de términos descriptivos de las formas o manifestaciones observables de la violencia en el contexto escolar (golpes, peleas, insultos, groserías, agresión física) y en un menos grado referidos a las dinámicas o procesos implicados en la ocurrencia de la violencia en el contexto escolar (conflicto, enemigos, maltrato).

Al realizar la comparación en función del género de los participantes, se observan similitudes en las palabras más empleadas por hombres y mujeres, Si bien en el caso de las mujeres, las frecuencias de uso de las palabras mostraron una mayor dispersión en relación con aquellas de los hombres. Esto es indicativo de que las mujeres emplearon una mayor variedad de palabras en la construcción de sus redes.

A partir del análisis semántico de la totalidad de palabras asociadas al término inductor, emergieron las categorías que se presentan en la tabla 12. En dicha tabla se muestran los ejes temáticos, las palabras vinculadas a cada uno y la frecuencia de las mismas discriminada por categorías y subcategorías.

Tabla 12.

Categorías semánticas de análisis red de asociaciones, palabras y frecuencia de aparición por categoría. Caso 3

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Palabras asociadas</b>	<b>Frec</b>
Características	Factores generadores	Agresividad, malas miradas, incomprensión, no tolerancia, presión, irrespeto, juegos, diferencias, conflictos, indiferencia	25
	Morbimortalidad	Matanza, violaciones, muerte, sangre, heridos, maltrato, puñaladas, violadas	25
	Conflicto	Rivalidad, problemas, desobediencia,	17
	Emociones	Rencor, enojo, envidia, miedo, rabia,	11

		odio, llorar, asustado	
	Espacios	País, lugar, municipio, descanso, fiesta, calle, hueco,	8
	Instrumentos	Armas, droga, plata, piedras	7
	Incidencia escolar	Estudio, menos estudio, Indisciplina, por una población, destrucción de la sociedad	5
	Antivalores	Estupideces, irresponsabilidad,	2
<b>TOTAL CATEGORÍA</b>			<b>100</b>
Formas de violencia	Violencia verbal	Gritos, insultos, groserías, agresión verbal, amenazas, apodos, ofensas, maltrato verbal, gritos, chismes	36
	Violencia física	Peleas, golpes, agresión física, maltrato físico	32
	Desvalorización del otro	Burlas, calumnias, discriminación, actitudes, humillación, marica, sapo	9
	Otras formas de violencia	Delito, montar, intimidación, agresión abusos	16
<b>TOTAL CATEGORÍA</b>			<b>93</b>
Actores	Pares	Enemigos, estudiantes, amigos, compañeros, grupos, hombres, mujeres, novia, pandillas	15
	Instancias sociales	Profesores, pueblo, sociedades, policía, cultura, familia, empresa	9
<b>TOTAL CATEGORÍA</b>			<b>24</b>
Factores protectores	Normas reguladoras	Sanciones, regaños, desescolarización	4
	Valores	Valores, ética, educación, reflexión, satisfacción, sensibilidad	6
	Solución al conflicto	Convivencia, procesos, reflexión	4
<b>TOTAL CATEGORÍA</b>			<b>14</b>

Como resultado del análisis semántico de las redes emergieron cuatro categorías temáticas en torno a las cuales se organizaron las respuestas de los participantes. La categoría que agrupó la mayor frecuencia de palabras fue la denominada Características la cual incluyó los términos descriptivos y explicativos de la violencia escolar desde la mirada de los participantes.

Las palabras agrupadas en esta categoría a su vez, se organizaron en varios ejes temáticos o subcategorías con dos de mayor peso en relación en términos de frecuencia. La primera de estas corresponde a los Factores generadores, que agrupa términos

asociados con las causas de la violencia escolar; mientras que el segundo eje denominado Morbimortalidad se refiere a las consecuencias de la ocurrencia de la violencia escolar a nivel de la salud y el bienestar de las personas involucradas, con especial énfasis en la posibilidad de riesgo para la vida.

La tercera subcategoría en importancia se denominó Conflicto y agrupa términos que describen las dinámicas relacionales vinculadas a la violencia. La siguiente categoría en frecuencia de palabras se denominó Emociones reuniendo los términos vinculados con sentimientos asociados a la ocurrencia de la violencia. Las subcategorías restantes, con menor peso sobre el total de la categoría, incluyen descripciones o referencias en torno a aspectos como los espacios de ocurrencia de la violencia, los instrumentos y las consecuencias del fenómeno para la vida escolar. La subcategoría con menor número de palabras asociadas, agrupa términos que describen elementos valorativos involucrados en el fenómeno y que pueden estar dentro de sus causas, desencadenantes o condicionantes.

La segunda categoría denominada Formas de violencia agrupa términos descriptivos de las formas en las cuales se manifiesta el fenómeno violento en la escuela. Dentro de dicha categoría se resaltaron cuatro subcategorías, de las cuales las denominadas Violencia física y Violencia verbal presentaron el mayor peso de palabras asociadas no tanto en la categoría como en el total de ellas. La primera agrupó las palabras que describen los comportamientos que constituyen formas observables de maltrato, particularmente agresiones o daño físico sobre las víctimas, mientras que la segunda agrupó los términos relativos a las formas de agresión de naturaleza verbal. Con un número menor de palabras asociadas, figura la categoría denominada Desvalorización del otro, la cual agrupa palabras alusivas a formas de maltrato o agresión que tienen en común su capacidad de degradar a la persona objeto de agresión a partir de su ubicación dentro de una relación de intimidación y/o dominación.

La tercera categoría en términos del número de palabras asociadas se denominó Actores y agrupó los términos referidos a las personas y organizaciones involucrados en la ocurrencia de la violencia en la escuela. La categoría a su vez, giró en torno a dos subcategorías: una denominada Pares que agrupa términos ligados a los estudiantes como actores de la violencia y la denominada Instancias sociales, que agrupa las

palabras alusivas a otras personas e instituciones que los participantes asociaron con el fenómeno.

La cuarta categoría denominada Factores protectores agrupa palabras relacionadas con la prevención y/o la resolución de la violencia y se divide a su vez en tres subcategorías: la denominada Normas reguladoras que reúne los términos relacionados con la intervención de carácter externo y coercitivo orientada a la resolución de las situaciones de violencia; la subcategoría Valores que hace alude a cualidades y acciones consideradas positivas en la resolución concertada y constructiva del conflicto; y finalmente, la subcategoría denominada Solución al conflicto que agrupa términos que para los participantes constituyen soluciones posibles en relación con la violencia.

Como indicador adicional en la descripción de la dimensión actitudinal de los significados construidos por los participantes, la Tabla 13 la síntesis de los resultados de los índices de polaridad. Aquí es evidente una tendencia mayoritaria a la valoración negativa de la violencia escolar por parte del grupo de participantes, con un total de 18 redes con polaridad negativa (IR=1), mientras que 14 redes tuvieron polaridad media (IR=2). Adicionalmente, como característica diferenciadora del grupo se evidencia la ausencia de valoraciones positivas. En forma consecuente los índices de neutralidad muestra un mayor número de redes de neutralidad débil (IR=1).

Tabla 13.

Índices de polaridad, porcentajes y frecuencias de distribución, redes de asociaciones.  
Caso 3.

Polaridad	Hombres		Mujeres		Total
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Negativa	10	62,5	8	44,4	18
Neutra	5	31,3	9	50,0	14
Positiva	0	0,0	0	0,0	0
SP	1	6,3	1	5,6	2

Por su parte, el análisis de porcentajes por género muestra diferencias comparativas, evidentes en una tendencia mayor entre los hombres hacia las evaluaciones negativas del fenómeno, asociadas a una neutralidad baja. Entre las

mujeres la distribución muestra una tendencia hacia las evaluaciones neutras del fenómeno y una tendencia menor hacia las evaluaciones negativas en comparación con la presentada en el grupo de hombres

## Grupo focal de mujeres

Tabla 14.

Categorías temáticas emergentes, mujeres caso 3

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Frecuencia (Unidades de análisis)</b>
Características	Factores generadores	10
	Morbimortalidad	2
	Emociones	1
	Espacios	5
	Instrumentos de la violencia	6
	Incidencia escolar	4
	Otras características	3
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>	<b>31</b>
Formas de violencia	Violencia verbal Directa	3
	Violencia Verbal Soterrada	4
	Violencia física	4
	Violencia según género	4
	Desvalorización del otro	5
	Intimidación	2
	Otras formas de violencia	13
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>	<b>35</b>
Actores	Pares	3
	Agresores	0
	Profesores	2
	Víctimas	0
	Testigos	0
	Otros actores	3
	Instancias sociales	7
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>	<b>15</b>
Factores Protectores	Normas reguladoras	7
	Solución al conflicto	1
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>	<b>8</b>

Como factores generadores de la violencia señalan momentos cotidianos de la vida escolar como en un partido de fútbol o en la cafetería “no más haciendo la fila en la



cooperativa me empujó y ya me le quedo mirando mal y entonces hay empieza” además según el relato se da un compromiso de los acompañantes o amigos del involucrado para no solo apoyar la pelea sino participar e ella “... que porque es mi amigo y lo miro mal y lo empujo entonces yo también lo odio y así”, otra causa de pelea recurrente en los diferentes casos es la mujer como objeto de la rivalidad entre hombres, como se menciono en el caso anterior. En relación a los espacios habituales para las peleas dicen que las mujeres no acostumbran darse golpes pero cuando ocurren estos casos lo hacen en el baño, pues “son mas reservadas” aunque en ellas es más común que se logre dialogar a diferencia de los hombres, mientras que los hombres “buscan demostrar hombría” por lo que buscan pelear donde tengan público como en la plazoleta (lugar anexo al colegio) o el parque cercano (después del puente peatonal); de los instrumentos usados relacionan tijeras, libros, botellas de coca cola etc, no obstante también dejan ver que las peleas no son tan frecuentes como en el caso 2; así mismo son conscientes que la violencia escolar incide en su desempeño escolar, pues cuando son ellas las involucradas dicen no tener un “ambiente sano” o que les provea la tranquilidad necesaria y por otro lado afirma una de ellas “en el salón hay un ambiente de violencia y nos separamos y cada uno por su lado y no podemos trabajar en grupo cuando lo necesitamos en trabajos o para algo, entonces, no hay un ambiente sano para el desempeño académico”.

La categoría que recoge mas relatos asociados a la violencia escolar es la de formas de violencia, en la que relacionan claramente la violencia escolar exclusivamente con las peleas que ocurren dentro del colegio, sin embargo al incitar a discutir sobre otras formas de violencia mencionan otras tales como el ciberbullying o la desvalorización de la mujer a través de redes sociales, pues, pues en algún momento se creó un grupo en la red Facebook denominado “las zungas de Sopó” en el que subían fotos de niñas de diferentes colegios al parecer a causa de enemistades con otros u otras estudiantes, lo cual va ligado a los rumores malintencionados contra una persona los cuales afectan según ellas sobre todo a las mujeres que a los hombres “que digan que esa es una zorra, que se acostó con no se quien, es que los chismes en los hombres pasan, pero entre mujeres es lo peor o sea es la peor forma de violencia”, “pero es que mira, eso es como relativo los chismes en los hombres son, no que este le quiere pegar a este, no esos no son chismes de criticar sino que son algo abierto, ya asegurado y eso son los que hacen las peleas, pero en las mujeres ha habido muchas peleas de las niñas verbalmente en el

baño, usted por qué me dijo perra, usted por qué puso en facebook, que es que yo gurugu, y se dicen cosa refeas en los baños” lo que sugiere que en este caso siendo más descriptivas que en el anterior, que el chisme y las calumnias contra la mujer lesiona a la persona su imagen ante el grupo y genera otras formas de violencia según sea el caso, además que buscan siempre difamar a través de supuestos comportamientos o relaciones sexuales “por ejemplo, una niña está con su novio o con otro niño o algo así y ya empiezan a decirle que es una perra, que no se qué y que no que se van a hablar con un amigo y que él también se la había comido y así es el chisme que lo pueden dañar a uno”; este tipo de comentarios afectan sobre todo la imagen no solamente al interior del colegio sino en el municipio ya que a diferencia de Bogotá o hasta de Chía, Sopó sigue siendo un municipio pequeño donde los rumores se extienden con facilidad.

Además de esto manifiestan sentirse intimidadas por estudiantes (hombres o mujeres) en particular por su historial de conflictos y agresiones, tanto así que aseguran sentir miedo cuando las miran. Por último consideran que se dan otras formas de violencia como el hurto constante dentro del aula de clases y en un caso específico que comentaron, la pelea grupal con un grupo de jóvenes de Bogotá, a los que la policía finalmente apreso.

En la categoría de actores se señala este caso puntual del grupo que llaman “ñeros” que llegaron desde Bogotá a buscar pelea, en el discurso las estudiantes dicen (parafraseandolas) ante todo que apoyaban a los de su pueblo y los de Bogotá no tienen derecho a venir a dañar el pueblo, en este a diferencia de los otros dos casos se demuestra un sentido de pertenecía y de territorialidad en relación a personas externas al municipio, que no se vio en ninguno de los otros dos casos y teniendo en cuenta que en los colegios participantes Chía y sobretodo de Bogotá estudian jóvenes provenientes de otras regiones del país.

Otro de los actores que mencionaron fue la policía de quien no mostraron una buena imagen “esos son una porquería” decían al relatar como maltrataron a los jóvenes de Bogotá; además de la policía señalan a las directivas del colegio como otra instancia social que interviene en estos casos pero según lo que dicen no lo hacen de la mejor manera “ en este colegio manejan muy mal esa peleas”, “primero esa pelea, fue por que las coordinadoras se toman muy relajadas este cuento, empezaron a pegarle a un amigo mío y ellos se fueron a quejar de una y no hicieron nada, dijeron “el martes arreglamos

eso”, el martes le pegaron a otros tres, ¿por qué?, porque no hubo el debido proceso desde el primer momento y a mi compañero fue al que lo sacaron en realidad, entonces como que los profesores llegan y como hay bueno vamos a echar a este, vamos a echar a este y echan a todo el mundo pero no solucionan nada”; aunque similar a los dos casos anteriores en el sentido que no hay una instancia que imponga un orden justo, en esta institución los profesores gozan de mas autoridad.

La última categoría denominada factores protectores en la subcategoría de normas reguladoras, vuelven a quejarse del inadecuado manejo de los docentes, aseguran que no hacen seguimientos a casos de agresiones o no dan el interés suficiente a estos temas y por otro lado reconocen que mas que normas se requiere un trabajo individual con los estudiantes pues el problema no es de ausencia de normas sino de voluntad de cumplirlas “si pueden haber normas y uno las puede cumplir, pero lo que te digo va en cada quien cumplir y saber que eso está bien o eso está mal, para evitar esos problemas”.

Por el contrario en otros temas consideran que el colegio si se interesa sobreestimando los hechos reales “ayer nos estaban regañando, Diana la trabajadora social, que por que una compañera y un compañero se dieron un beso y que eso ya era pornografía infantil, por un beso y yo decía, pornografía infantil o sea que los niños ven que el papá y la mamá se dan un beso eso es pornografía infantil, eso es algo ilógico”.

Aunque en los tres casos el manejo de la violencia escolar es similar este grupo en particular mostró un descontento por el manejo para ellos equivocado de estos caos, lo que es un buena actitud además que demuestra que a diferencia de casos como el de Chía en Sopó no se acostumbran a la violencia.

## Grupo focal de hombres

Tabla 15. Categorías temáticas emergentes, hombres caso 3

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Frecuencia (Unidades de análisis)</b>
Características	Factores generadores	1
	Morbimortalidad	1
	Emociones asociadas al fenómeno	0
	Espacios físicos	4
	Instrumentos de la violencia	4
	Incidencia escolar	0
	Otras características	0
	<b>TOTAL CATEGORÍA</b>	<b>13</b>
Formas de violencia	Violencia verbal Directa	1
	Violencia Verbal Soterrada	1
	Violencia física	1
	Violencia según género	1
	Desvalorización del otro	0
	Intimidación	0
	Otras formas de violencia	2
<b>TOTAL CATEGORÍA</b>	<b>6</b>	
Actores	Pares	5
	Agresores	0
	Profesores	2
	Víctimas	0
	Testigos	0
	Otros actores	0
	Instancias sociales	3
<b>TOTAL CATEGORÍA</b>	<b>10</b>	
Factores Protectores	Normas reguladoras	1
	Solución al conflicto	1
<b>TOTAL CATEGORÍA</b>	<b>2</b>	

(Las categorías totales en Atlas ti con número de comentarios se encuentran en Anexo 8)

De los seis grupos focales, este es fue el que menos narraciones y relatos sobre la violencia escolar arrojó; en primer lugar

En relación a las emociones asociadas ninguno de los dos grupos de este caso las relaciona en sus relatos; consideran al igual que las mujeres que los espacios elegidos para tales fines se dan según el género, teniendo ellos menos cuidado al elegir sea el espacio público o reservado aunque no lo atribuyen a la necesidad de mostrar “hombría”; en las peleas mencionan los mismos instrumentos que las mujeres agregando el de las chapas del cinturón. No se evidencian diferencias significativas entre los hombres y mujeres participantes, aunque estas últimas son mucho más descriptivas y detallistas en sus narraciones.

En la categoría de las formas de la violencia, definen en primer lugar la violencia como: “cuando uno agrede a una persona y haciéndola sentir mal, violentando la intimidad”, o “cuando se pelean, se dan puños y eso, otra forma de violencia escolar podría ser el maltrato verbal y ya” lo que subraya la posibilidad que a diferencia de los otros dos casos estos estudiantes no asocien directamente la violencia escolar con golpes sino que dan por sentado que el hacer sentir mal o tratar mal a algún compañero es una forma de violencia.

De los actores involucrados mencionan mayoritariamente a los pares pues consideran que la violencia (sobretudo física) no es un asunto de uno contra uno sino que siempre interviene el grupo de los involucrados “digamos una persona ofende a alguien de un grupo y pues todo el grupo se va a pegarle” lo que justificaría la necesidad de pertenecer a algún grupo de amigos o la razón por la que algunos jóvenes solitarios son víctimas en potencia de los malos tratos; también mencionan a la policía como una instancia que acude ante riñas que se den fuera de la institución; según en entrevista con la coordinadora de la institución el trabajo en red con instituciones públicas como la policía, la comisaría o la alcaldía permite tener mejores resultados y un mayor impacto en la atención a la violencia. Por último en esta categoría dicen de los profesores que siempre intervienen en casos de riñas y lo hacen oportunamente a diferencia de las mujeres.

En la última categoría (factores protectores) afirman que las normas del colegio son suficientes para atender los casos de violencia, lo cual contrasta con la mirada mucho más crítica de las mujeres; en lo que si coinciden es en atribuir un interés individual como

solución a la violencia escolar, pues ellos también aseguran que depende de cada persona poder solucionar los conflictos, usando el dialogo como medio.

**Los significados que emergen de las narraciones de los participantes en los dos grupos, empiezan a constituir el campo representacional de la violencia escolar; incluyendo en el caso de las mujeres una visión cotidiana de la violencia suscitada en momentos comunes de un día escolar como en un partido de futbol o en la cafetería y dada en ocasiones por miradas o comentarios. En los hombres y en los demás casos no se explicita de esa manera aunque se da por contando que la violencia se genera en cualquier momento y en cualquier espacio. Así mismo los dos grupos mencionan los sitios en que se citan para las riñas siendo los hombres menos prudentes y eligiendo indiscriminadamente sitios más o menos públicos, mientras que las mujeres prefieren no contar con público y atribuyen a los hombres la necesidad de mostrar valentía y fuerza, para revalidar el modelo de masculinidad de nuestra cultura popular.**

### **Triangulación Caso 3**

En este caso mujeres y hombres esbozan la cotidianidad de la violencia, pues es susceptible a ser generada por una mirada por lo que seguramente en la red de asociaciones presentan como factores generadores de violencia palabras como agresividad, malas miradas, incomprensión, no tolerancia, presión, irrespeto, juegos, diferencias, conflictos, indiferencia, todas estas además de similares con la categoría de conflicto, asociadas a la interacción social generalmente entre estudiantes. Esta cotidianidad de la violencia se da al ser cotidianas las actividades y conflictos que generan violencia, el solo estar expuestos a encontrarse con pares en cada jornada escolar posibilita el conflicto y este la violencia. Los lugares donde ocurren los actos violentos igualmente son comunes entre ellos, aunque las mujeres al igual que en los otros casos buscan espacios donde se tenga menos público por cuestiones que ellas llaman de "dignidad" por lo que le atribuyen a las riñas y golpes elementos vergonzosos que podrían afectar su imagen; las palabras subsumidas en la red de asociaciones referentes a lugares extraescolares como fiesta y calle, esto señala que no solo hablamos de la violencia escolar fuera del colegio cuando se dan riñas en las inmediaciones de la institución, sino que el fenómeno se traslada a lugares de encuentro

en el municipio como una fiesta, generando así no solo un problema para la institución sino para los vecinos o responsables de los lugares externos al colegio donde se dan estos hechos. De las emociones asociadas no se encontraron expresadas en los grupos focales, pero si en la red de asociaciones (rencor, enojo, envidia, miedo, rabia, odio, llorar, asustado), todas ellas con una carga emocional negativa y nada útiles en el momento en que se quiera resolver el conflicto pacíficamente.

Aunque en la subcategoría de instrumentos de la red de asociaciones se relacionan armas y droga en la de los grupos focales se vinculan relatos en que se usan objetos menos peligrosos como tijeras o libros. Por otro lado los estudiantes de este caso manifiestan las dificultades en su vida académica en las que incide la violencia escolar, como por ejemplo la indisciplina, el bajo rendimiento y el clima disfuncional que se vive al interior de algunas aulas debido a la tensión entre unos y otros grupos; no obstante el colegio de Sopó es al que mas estudiantes entre los tres casos, afirman que les gusta asistir.

Formas de Violencia: A diferencia de los casos anteriores, la subcategoría de violencia verbal recogió la mayoría de palabras y relatos asociados a la violencia escolar, de las cuales se resaltan algunas como: gritos, insultos, groserías, amenazas, apodos, ofensas y chismes, estas palabras se asocian a los relatos de los grupos focales donde la principal queja es la desvalorización de la persona a través de los rumores y las mentiras infundadas para afectar la dignidad y la imagen de la persona en particular de las estudiantes mujeres quienes a diferencia de los hombres conocen y reconocen la violencia de género; por otro lado los resultados del cuestionario de caracterización señalan que los hombres se sienten en primer lugar maltratados verbalmente (84%) y en segundo lugar físicamente (64%) como muestra la categoría de victimización del cuestionario. De lo anterior se deduce que los otros dos colegios no es que gocen de menos violencia verbal sino que es menos detectada y que los y las estudiantes (sobre todo ellas) de esta institución según los instrumentos aplicados, reconocen otras formas violentas como el chisme, el rumor y vías menos directas que buscan humillar y desvalorizar al otro. Otra forma de violencia evidencia en diferentes instrumentos es el hurto que en este caso el 46% de mujeres y el 56% de hombres les han hurtado algún objeto en el colegio.

La subcategoría de actores presenta los hombres en relación a los pares consideran que el pertenecer o no a un grupo es un elemento que posibilitaría a un estudiante ser una víctima debido a la falta de “respaldo” por el contrario las estudiantes no identificaron esta condición grupal de la violencia, en lo que si coincidieron es en considerarlos a ellos como los que producen más violencia, aunque cada género se sienta el mas afectado.; y según la categoría de opinión del cuestionario tanto mujeres como hombres consideran que son

Los profesores son igualmente mencionados en la red de asociaciones y los grupos focales así como en los demás casos, aunque en particular en este caso se señala el mal manejo que dan a los casos de violencia escolar; así mismo se mencionan otras instancias sociales que externalizan el problema, instancias como pueblo, sociedad, familia y empresa además de los relatos en el grupo focal donde se deja ver la manera como las y los estudiantes a diferencia de los otros dos casos perciben el fenómeno de la violencia escolar como un asunto que atraviesa la institución.

Factores Protectores: en esta última categoría se relacionan palabras como sanciones, regaños desescolarización específicamente en la subcategoría de normas reguladoras, estas palabras sumadas a los relatos de las y los participantes, dejan ver la inconformidad con los procedimientos con que se buscan manejar estos casos, por ejemplo la desescolarización mencionada reiteradamente por ellas y ellos como solución a estudiantes “problema” también puede asociarse a la externalización de la violencia escolar de la que se comentaba anteriormente.

Como solución al conflicto sugieren ante todo trabajar con el estudiante, pues según ellas y ellos el problema es de voluntad personal para convivir en paz.



## **Campos representacionales y núcleos figurativos**

Representaciones Sociales de las estudiantes mujeres.

Grafica 14. Campo de representaciones y núcleo figurativo de participantes mujeres

En la gráfica 14 el campo representacional del grupo de mujeres del caso 3 se presentan los significados distribuidos con alguna equidad por todo el campo y en sus 4 polaridades.

La polaridad individual-invisible subsume significados orientados por un lado hacia la violencia entre mujeres en el que se encuentran miradas humillantes, violencia verbal soterrada y prácticas violentas de este tipo consideradas como invisibles, pues para muchas personas pasan inadvertidas tanto así que ellas mismas ubican esta violencia en un segundo plano destacando más bien formas de violencia física (masculina), sin embargo emerge como un significado central en el sistema de información dado, así como el que ellas tengan más capacidad de conciliar ante una situación de conflicto. Otro significado que se asigna a esta polaridad, es que la violencia escolar afecta el desempeño académico de las personas que se involucran en estos actos lo cual es

inobservable por la multicausalidad del fracaso escolar y además presenta un carácter individual porque así mismo el desempeño escolar se da según cada caso en particular. Por las mismas razones se instancia en esta polaridad el significado que la violencia escolar se da no por falta de normas sino por falta de voluntad para cumplirlas.

En la categoría social-invisible emergen significados como que la violencia escolar se representa en los chismes, y calumnias algunas de estas difundidas en redes sociales virtuales y con fuertes contenidos sexistas, este significado se ubica en esta polaridad al ser de dominio social a través de internet o de circular en los pasillos del colegio pero sin ningún responsable visible, esto mismo ocurre con el hurto que se mantienen como una práctica violenta en los tres casos. A su vez la violencia escolar como un medio para hacer valer la territorialidad de las y los estudiantes es demostrado ante la aprobación de riñas con jóvenes de Bogotá y entra a configurar la polaridad en el sentido social de la participación grupal en la descripción de estos conflictos y de lo invisible del sentimiento hacia el territorio (municipio). El último significado detectado es con relación a la necesidad de los compañeros en demostrar “hombría” como causa de la violencia siendo esta una motivación claramente social al ser imperioso por los mandatos culturales de nuestra sociedad patriarcal y por otro lado permaneciendo en el orden de lo invisible pues seguramente ni ellos mismos lo identifican.

La polaridad social-visible es conformada por significados principales en el campo representacional, particularmente por el significado de la violencia escolar como violencia masculina o entre hombres, esta imagen ha atravesado los tres casos y en este las mujeres lo reiteran, además consideran que la violencia escolar es un fenómeno que se da entre grupos y en lugares externos al colegio lo que presenta un componente social por la necesidad de público y los espacios definidos y un componente social por el acompañamiento de los grupos que no siempre se limitan a animar a los compañeros de la riñas sino que en ocasiones participan de esta. Por otro lado la policía como instancia oficial que según las estudiantes ejerce violencia física sobre los estudiantes aporta un sentido observable y con compromiso de actores sociales externos al colegio.

La última polaridad (individual-visible) es dada por los significados emergentes de los dos ejes de sentido; aquí la violencia cobra significado alrededor de los golpes y las peleas de los hombres que ellas tienen muy presentes, pero también significan la

violencia escolar como las peleas entre mujeres, que a diferencia se dan en lugares de difícil acceso a posibles observadores como es el baño de mujeres, esto hace la violencia entre mujeres (peleas) sean un acto individual en el que no buscan compañía del grupo de pares por lo que se presenta en esta polaridad.

#### Representaciones Sociales de los estudiantes hombres.

Grafica 15. Campo representacional y núcleo figurativo de participantes hombres. Caso 3

El campo representacional presentado en la gráfica 15 distribuye con relativa equidad los significados constituyentes de las representaciones sociales de este grupo.

La polaridad individual-visible significa la violencia como el acto de dar golpes en el que suelen servir los útiles escolares, siendo este significado visible al ser referido por acciones observables pero ejecutadas individualmente.

La polaridad opuesta en el mismo eje es la denominada social-invisible en la que se encuentran significados de los estudiantes como por ejemplo que la violencia ocurre en lugares visibles dentro o fuera de la institución y el grupo del estudiante involucrado siempre participa de una u otra manera, lo que reitera el carácter social de la participación grupal en el fenómeno de violencia y por otro lado la visibilidad de todas estas acciones observables. Otro significado es en relación a los profesores que al ser una instancia ajena al estudiantado le asigna un carácter social y visible pues según los participantes la violencia escolar es atendida oportunamente por los docentes.

La polaridad individual-invisible es configurada por un buen número de significados como por ejemplo que la violencia escolar depende de la actitud, la voluntad y el juicio individual de cada estudiante asignando un evidente carácter individual e invisible; los otros significados relacionan efectos individuales e inobservables como son por ejemplo, que una consecuencia de la violencia en el colegio es “hacer sentir mal” y el otro es el bajo desempeño escolar, los cuales son efectos individuales en algún actor de la violencia y además inobservables; también significan la violencia con la posibilidad que dan las normas de controlar y atender estos casos siendo muy particular este significado por ser el único grupo que lo plantea.

En la última categoría (invisible-social) encontramos que la violencia se significa como violencia verbal y hurto, siendo la primera, una versión de la violencia invisible al no dejar huella ni marca y social en la medida que el uso de apodos y groserías se dan grupalmente como el mismo grupo lo afirma; y por otro lado el hurto que igualmente comparte la ubicación en esta polaridad debido a que es un fenómeno social por el número de víctimas que deja y que al darse cada caso se entera mínimo el curso y además es invisible pues el anonimato es la esencia del mismo hurto.

## **6. Discusión**

En este capítulo se busca realizar una aproximación interpretativa más profunda para el conjunto de datos obtenidos, que permita articular los núcleos figurativos y los elementos de sentido encontrados, al igual que comprender los resultados en su relación con el contexto social a partir del dialogo entre los aportes de la teoría de representaciones sociales, los resultados de la presente investigación, algunos antecedentes investigativos en relación con el saber sobre la violencia escolar y otros marcos teóricos adicionales que abordan la violencia escolar como fenómeno social.

De esta manera se han elegido dos líneas de profundización y articulación de los resultados, en primer lugar, se analizará la violencia escolar según las representaciones sociales del género de las y los participantes y en la segunda línea de profundización se analizará la violencia escolar en relación a los tres casos participantes.

### **Las representación social de la violencia escolar en estudiantes hombres y mujeres.**

Las diversas definiciones de violencia escolar y todas sus versiones plantean la violencia interpersonal, el desequilibrio en una relación de poder y los efectos aversivos físicos, sociales y emocionales entre otros, por ejemplo la violencia escolar según Abramovay y Rúa (2002) es cualquier acto de agresión física, moral o institucional contra uno o varios individuos. Esta definición es bastante amplia de por sí, debido a que se aplica a todo el género humano, no obstante al revisar los significados diferenciados por hombres y mujeres en relación particularmente a la violencia escolar, se encuentran elementos que marcan la diferencia no solo entre la mirada de cada género sobre el fenómeno sino también que permite decantar un poco las definiciones generalizadas de la violencia escolar. Esto contradice lo afirmado por Hoyos et al. (2004) cuando concluye en su investigación sobre representaciones sociales del maltrato entre iguales que no se

hallaron diferencias significativas entre participantes hombres y mujeres; y por el contrario confirma lo hallado por Del Barrio et al. (2003) donde concluyen que las representaciones sobre el maltrato entre pares son diferentes según categorías diferenciales como la edad y el género entre otras.

En los tres casos, las mujeres coinciden en algunos significados de la violencia escolar, por ejemplo que la violencia escolar tiene un fuerte sesgo masculino, es decir al pensar de entrada en este fenómeno ellas lo primero que asocian es la violencia física producida por los compañeros hombres. Aunque en los tres casos las estudiantes manifestaron su rechazo a la violencia física en el caso 1 y 2 se hizo explícito argumentando el descredito para ellas como mujeres recurrir a los golpes como lo hacen sus pares varones y de hacerlo, prefieren hacerlo en lugares más privados como el baño de niñas y más que darse puños en la mayoría de casos se halan del pelo y ocasionalmente si recurren a los golpes. Sin embargo la forma de violencia a la que más recurren es la simbólica que como vimos es la dominación social a la que la víctima no se puede rehusar ni evitar (Bourdieu, 1979); este tipo de violencia común entre mujeres se acompaña de miradas, gestos y formas de violencia verbal soterrada u oculta y por esta misma razón de ser dada entre ellas, es que les permite identificarla más fácil no solamente entre ellas sino ante su uso por docentes con comentarios aparentemente normales pero cargados de agresión. Una de las formas de esta violencia encubierta, se ubica en la polaridad social-invisible y es mencionada en los tres grupos de mujeres, es el uso del rumor y del chisme para desprestigiar casi siempre a la mujer, atribuyéndole parejas o comportamientos sexuales falsos que denigran de la estudiante y su buen nombre, esta forma de violencia es practicada con frecuencia entre mujeres y representa una forma de violencia sexual que según afirma la defensoría del pueblo (2001) como la mayoría de las formas de violencia es siempre psicológica, y puede ser también verbal, relacional, directa o indirecta como en este caso; el malestar generado por esta práctica y lo relatado alrededor del chisme permite constatar lo señalado por Hoyos et al. (2005), que el rumor y el chisme entre otras formas de violencia indirecta son armas silenciosas que afectan la autoestima en este caso de las estudiantes. El uso de chismes contra las estudiantes, también puede generar violencia entre sus pares hombres, debido a que son ellos los llamados a defender el honor de su pareja cuando alguien (sobre todo si es hombre) hace comentarios de la estudiante sobre

comportamientos sexuales inapropiados “cuando la llaman perra o le dicen al novio que se ha acostado con varios mas”.

Por otro lado, en los tres casos esta forma de violencia se instrumentaliza a través de redes sociales virtuales, lo que se conoce como violencia a través de las TIC (ciberacoso o ciberbullying) y que constituye una nueva forma de producir actos violentos contra alguien (Alvarez et al., 2011); la violencia a través de las TIC es señalado sobre todo por las estudiantes de los colegios del caso 2 y 3 mientras que los hombres en ningún caso refieren violencia de este tipo, esto además de evidenciar que son ellas quienes más recurren a las redes sociales virtuales para perjudicar a alguna persona, también confirma la idea que desarrollaremos más adelante, de los estudiantes hombres que usan la violencia física como principal y a veces único recurso ante el conflicto.

Otro significado recurrente en los grupos de estudiantes mujeres en los tres casos es que la violencia requiere para darse, de la voluntad individual de la persona involucrada, pues en los tres casos, según ellas, de nada sirven las normas si el estudiante tiene la intención de transgredirlas, mientras que en el caso de los hombres, solo los participantes del caso tres (Sopó) manifestaron la misma idea. Esta condición asignada a los estudiantes que participan en hechos violentos se enmarca en la perspectiva individual de los estudios sobre la violencia escolar en los cuales se entiende el comportamiento del agresor como la expresión de síntomas y necesidades individuales (Ivarsson et al., 2005; Gómez et al., 2007) o en el marco de análisis de los determinantes de la violencia escolar presentado por García y Madriaza (2006) ubicaríamos esta causa individual y psicológica de la violencia escolar en la categoría de antecedentes, pues corresponde según esto a un aspecto personal y psicológico que posibilitaría la violencia escolar.

Otro elemento en común entre los tres grupos de estudiantes mujeres es la queja en contra de los docentes, pues en los dos primeros casos (Bogotá y Chía) las estudiantes se quejan de maltrato verbal directo y encubierto y además mencionan que los profesores también son víctimas del maltrato sobretodo en el caso dos. En el caso tres (Sopó) las estudiantes afirman que los docentes no tienen un adecuado manejo de casos de violencia lo que en ocasiones genera más violencia entre los estudiantes; habíamos visto que autores como (Olweus, 1998; Smith y Brain, 2000; Trianes, 2000

citados por Cava, Gonzalo Musitu y Murgui, 2006) afirman que las relaciones entre estudiantes y docentes se pueden afectar por una situación de violencia escolar en la institución, pero lo que se relata por las estudiantes mujeres y algunos estudiantes hombres, es que, más que afectada la armonía de las relaciones se vive un ambiente de violencia general donde los docentes también asumen un rol como víctima o agresor según el caso.

Por su parte los estudiantes hombres coinciden en significados del campo representacional en cada caso, al señalar que la violencia escolar es representada por la violencia física, particularmente por peleas que en ocasiones deja heridos y se da en espacios donde pueda acudir un público compuesto por sus pares quienes apoyan al protagonista de la gresca o en ocasiones participan de ella cuando el conflicto es grupal. Pero vamos a revisar en detalle estos puntos de encuentro en los hombres de diversos casos.

En primer lugar la violencia física es la forma violenta que mas relatan los estudiantes, de los tres grupos solo los estudiantes del caso tres (Sopó) significaron la violencia además de aspectos físicos con aspectos emocionales, como por ejemplo que la violencia también es hacer sentir mal al otro; esta normalización de la violencia en los estudiantes hombres (caso 1 y 2) es la que no permite que los estudiantes identifiquen estas formas menos evidentes de violencia y que además como dice Voors (2005) se convierta en uno de los peligros de la violencia, ya que poco a poco se puede ir agudizando el fenómeno sin que los actores lo detecten.

Uno de los elementos inmersos más significativos en el campo representacional de tanto hombres como mujeres participantes es atribuirle a los estudiantes hombres la necesidad de “demostrar hombría” ante los demás; casi todos los grupos señalan de una u otra manera que las motivaciones de los enfrentamientos así como los lugares donde ocurrían tienen un objeto social y mas el colegio como espacio socializador. Esta necesidad social de la violencia responde a las mismas representaciones sociales de la masculinidad y se evidencian con mayor notoriedad en la adolescencia pues los escolares están en proceso de construir su identidad de género (Viveros et al. 2001), y como vimos en el desarrollo del concepto de género tanto hombres como mujeres se encuentran atrapados en una imposición de roles sociales en cuanto a lo que implica ser hombre y ser mujer en esta cultura profundamente patriarcal donde el hombre construye



como valores referentes a su masculinidad el poder, el tener y el hacer demostrando capacidad personal y fuerza (Estrada, 2001), por esta razón dos grupos de hombres expusieron como una causa común de enfrentamiento alguna compañera, es decir, por una mujer los estudiantes se dan golpes, reproduciendo nítidamente muchas de las historias violentas de nuestra sociedad en la que se violenta (a veces con fines trágicos) por celos, despechos amorosos u otras pasionales motivaciones, que mujer es igual o sinónimo de ser madre, y que su realización es la misma: "ser madre", olvidando que la mujer puede ser sujeto de placer erótico, histórico, productivo, de discurso y de poder (Estrada, A. 2001).

Esta idea de feminidad tuvo un papel central en la emergencia de los feminismos modernos y debido a esa importancia se adoptó el término "género" para diferenciar la construcción social de la identidad de las mujeres y hombres de su constitución biológica (McDowell, 2000), en ese sentido algunos autores (Berbegal, 2008; Viveros, M; Olavarria, J; Fuller, N.2001) definen el género según, como una construcción social, que a partir de una diferencia biológica, que es el tener o no tener pene, la sociedad espera de una persona, que desempeñe un papel social concreto, por ende, podemos decir que género es un conjunto de expectativas sociales. Este machismo, evidenciado en los relatos de dominio no solo de la mujer sino del más débil a través de la fuerza, es una de las grandes razones de la violencia escolar en sus diversas versiones y que como afirma Bourdieu (1998), estas estructuras de dominación son el producto de un trabajo continuado de reproducción al que contribuyen unos agentes singulares y unas instituciones: familia, iglesia, escuela, estado, por lo que atraviesan la escuela y se insertan estructuralmente en todos los espacios de la sociedad.

Otra consecuencia de esta cultura patriarcal es que construyen los adolescentes identidades masculinas listas para la guerra pero con terribles dificultades para conectarse emocionalmente con el otro o con notoria ausencia de recursos y habilidades en comunicación interpersonal; por esto con frecuencia los diferentes grupos tanto de hombres como mujeres señalaban que era mucho más fácil que las mujeres dialogaran y solucionaran las diferencias, por eso mismo las peleas adquieren en los estudiantes (al menos del grupo dos) un efecto catártico en el sentido que desfogan según ellos su ira y rabia contra el otro, y también esta expresión de ira es lo que encontró Ivarsson et al.

(2005) cuando concluía en su estudio que los agresores externalizan los sentimientos a través de la agresión o la delincuencia.

Finalmente y según los resultados del cuestionario de caracterización los hombres son mas agredidos aunque tanto ellas como ellos consideran a su género el mas violentado, este resultado se sintoniza con el reporte del Instituto Nacional de Medicina Legal (2010) que señala a los hombres reporta más casos de víctimas hombres (1640 que mujeres) en casos de agresión.

Sin duda la perspectiva de género permite comprender parte de las representaciones sociales de las y los estudiantes, pero por otro lado se requiere analizar los resultados según el entorno cotidiano en que se desarrollan.

## **Representaciones sociales de la violencia escolar según los tres casos participantes: Bogotá, Chía y Sopó**

Las representaciones sociales de las y los estudiantes coincidieron por un lado con el género independientemente del lugar de ubicación del grupo, sin embargo es evidente que varios de los significados solo coinciden según el colegio donde se recogió la información, por eso se hará el análisis por cada caso.

### **6.1 Caso 1 Colegio de Bogotá**

Al igual que en análisis previos en este caso prevalece la imagen de la violencia masculina como referente de la violencia escolar, las riñas se dan fuera de colegio o al interior, aprovechando el diseño del colegio (muchos pasillos y zonas sin vigilancia) lo que además hace que un buen número de estudiantes evada algún lugar por miedo a ser atacado; sin embargo no es solo el uso de la violencia física sino también verbal, las groserías, el uso de apodos y las ofensas están presentes en los significados relatados por estudiantes de ambos grupos.

En esta institución los docentes son vistos como agentes de conflicto, según las estudiantes los docentes las ofenden mediante comentarios con violencia sexual encubierta (“parecen de la 21”, les dicen cual usan la falda corta), y los hombres a su vez mencionan que a algunos profesores son ofendidos por los estudiantes eso si “por la espalda” es decir que las agresiones contra los docentes se cometen sin que estos se

den cuenta, y ante situaciones de conflicto, también perciben que en varios casos el profesor no interviene, lo cual es similar que en el caso Chía donde el ambiente de violencia es mayor.

Las y los estudiantes no reportan violencia a través de las TIC's a diferencia de los otros dos casos en que si se mencionaban, esto seguramente no tiene que ver con el grado de conectividad en Bogotá ya que este es de los más altos del país.

Otra significado que no se expresó en esta institución, fue el de violencia escolar asociado a un territorio, es decir, mientras en Chía y Sopó algunos grupos justificaban la violencia contra grupos de pares que provenían de otros municipios o de Bogotá en este caso no se mencionan enfrentamientos de este tipo y tampoco se deja ver ese sentimiento regionalista visto en los otros dos casos en particular en el caso de Sopó. Esta falta de "regionalismo" en estudiantes del caso de Bogotá, es natural en habitantes de ciudades grandes y multiculturales, donde la mayoría proviene de regiones distantes y donde los estudiantes no se encuentran fácilmente con grupos de pares de otras instituciones; mientras que por ejemplo en los municipios es común que los estudiantes de diferentes colegios se topen con otros grupos de pares en lugares céntricos del municipio como el parque central; además de eso las distancias entre los sitios de residencia de los estudiantes y el colegio es mucho mayor en entre estudiantes de Bogotá la comparación de los otros dos casos, al respecto la coordinadora explicaba que la mayoría de estudiantes viven en la localidad de Suba pero se desplazan a diario hasta la localidad de Barrios Unidos para asistir al colegio, esto indica además, que no se tiene una relación tan cercana de los estudiantes del caso la diferencia de los otros dos casos. A su vez la representación del fenómeno no lo escinde a este de contextos cotidianos de los escolares como la familia, espacio y grupo al que se le atribuyen un efecto determinante en los comportamientos de los estudiantes que generan o evitan la violencia en el colegio. Por el contrario lo hallado en este caso confirma lo mencionado en el capítulo I del presente estudio, acerca de la correlación entre violencia escolar y ámbito familiar (Cava, Musitu y Murgui, 2006).

## 6.2 Caso 2 Colegio de Chía

En el caso de Chía es notable la insistencia de la información en relación a la agudización de la violencia, en primer lugar, tanto hombres como mujeres consideran que la violencia es un asunto de violencia física donde priman los golpes, se usan ocasionalmente armas y las riñas dejan heridos y lesionados; además son los hombres los protagonistas del fenómeno, aunque las mujeres también son participes de la violencia aunque prefieren no recurrir a los golpes o como manifiestan ellas “no se dan tan duro como los hombres”. Las razones se adscriben a la perspectiva individual del capítulo I, pues consideran que se deben a dificultades de comunicación y generalmente a la falta de habilidades sociales; pero por otro lado la violencia escolar en este caso es cotidiana, no solo por la información explícita sino por la información implícita que se recogió durante el proceso, esta cotidianidad de la violencia constituye el núcleo figurativo de la representación de los estudiantes hombres; lo preocupante de la violencia como compañera cotidiana de la jornada escolar es que termina naturalizándose en la realidad de las y los escolares y constituyéndose como una pauta en las relaciones interpersonales (Álvarez, L. et al., 2007), o como la forma más fácil para solucionar diferencias, por lo que en el campo representacional este significado se ubicó en la polaridad “invisible”.

Así mismo en el campo representacional se ubican los profesores como actores de la dinámica de la violencia, tanto en este caso como en los otros, sin embargo en este caso particularmente los profesores representan menos autoridad, pues al igual que a los estudiantes, los agreden física y verbalmente, así como ellos también violentan verbalmente a las y los estudiantes, así mismo los grupos participantes de este caso perciben unas directivas totalmente pasivas frente a los casos de violencia, una institución policial que los agrede y los programas que buscan prevenir y atender la violencia según ellos no funcionan como es el caso del programa Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá, cuyo fin es entrenar a las y los estudiantes en métodos de conciliación y mediación de conflictos (UNICEF, 2006). Este fracaso de los distintos actores o agentes que debieran evitar o sancionar la violencia en el colegio y la aguda violencia generalizada que se da en este caso, provoca una sensación de indefensión en las y los estudiantes por lo que en el núcleo figurativo de uno de los grupos se integra la idea de indefensión generalizada, de desprotección ante la violencia.

Otro elemento ubicado en el espacio de polaridad social-visible de los campos representacionales de ambos grupos, fue la participación de grupos de pares denominados por los participantes “pandillas”, estos grupos tienen entre los escolares conocidos o integrantes, por lo que en ocasiones suelen ser parte no solo de hechos de violencia, por lo que se evidencia lo que planteaba Calos Mario Perea (1996) cuando afirmaba que la violencia juvenil atraviesa el contexto escolar y más aún la violencia en la calle y en colegio hacen parte de un mismo fenómeno de violencia juvenil, y que hoy podemos identificar en fenómenos como las barras bravas, o la violencia urbana entre grupos; este fenómeno de violencia juvenil contiene algunas prácticas que más que violentar transgreden la ley y rayan en lo delincencial como el hurto, el cual es la queja constante en todos los casos.

Por último no se puede dejar pasar uno de los factores centrales en la perspectiva social de la violencia escolar como lo son los medios de comunicación, y que para el grupo de estudiantes responde a una de las causas de la violencia escolar ya que como presentamos anteriormente seriados como “pandillas guerra y paz” con un buen número de público joven, significa para ellos una fuente de aprendizaje de “mañas”, y que en particular este seriado presenta la historia de pandilleros y jóvenes delincuentes en la ciudad de Bogotá; sin duda es claro que los estudiantes hombres se sienten atraídos principalmente por contenidos violentos, pues la gran mayoría de ellos prefiere el género de acción sobre otros géneros, como lo mostraron los resultados del cuestionario de caracterización. La posibilidad que incidan los medios de comunicación se había planteado en un capítulo introductorio (velasquez, 2003), y señalábamos que algunos autores (Gergen, 1992; Vaca et al., 2006) afirman que los medios de comunicación en general aportan al lenguaje y por ende a la realidad de los adolescentes, es decir, al presentar realidades (no muy lejanas) a las de ellos y con nuevos lenguajes, estos terminan siendo apropiados por los jóvenes. Esto también se puede evidenciar en elementos socioestéticos que los jóvenes copian de personajes con los que se sientan identificados, como el caso del baby, un personaje de un seriado nacional llamado “a mano limpia” que cuenta la historia de un grupo de jóvenes de un colegio público en Bogotá, y que en medio de condiciones de pobreza y violencia escolar y familiar, personajes como el baby buscan salir adelante, este personaje tienen un corte de pelo en el que se traza dos líneas en los lados laterales de la cabeza y se pinta las puntas del pelo de amarillo, al poco tiempo de salir al aire esta serie, se podían observar jóvenes

sobretudo escolares con este mismo peinado. Por consiguiente aquí se evidencia que los medios de comunicación inciden claramente en las representaciones sociales de los escolares y por ende en sus comportamientos, no como una influencia mecánica en que los adolescentes repiten lo que ven sino que les aporta una visión del mundo y una manera de pensar y comportarse en ese mundo.

### **6.3 Caso 3. Colegio de Sopó**

Los núcleos figurativos de los dos campos representacionales que comprenden este caso coinciden, al igual que los anteriores, que la violencia escolar se da principalmente a través de golpes y riñas, las formas de la violencia en Sopó son similares a las de los otros casos, pero son claramente menos agudas, pues mientras en casos como el de Chía se usan armas y hay heridos, en Sopó usan los mismos elementos escolares y aun no se conocen casos graves; en un segundo plano se significa la violencia entre mujeres en espacios privados pero sobretudo violencia verbal soterrada, rumores y chismes muchas veces a través de las TIC's puntualmente en la red social facebook, en la que desprestigian unas y otras y se crean grupos como "las zungas de Sopó" en que se suben fotos de estudiantes mujeres sin ninguna razón evidente. Estos rumores y chismes atraviesan la institución y se difunden con facilidad en un Municipio pequeño como Sopó (32.937 habitantes), lo que genera mayores problemas para las estudiantes; por esta razón la queja es mayor en este caso que en los anteriores, especialmente en Bogotá; así mismo las y los estudiantes nos escinden la violencia escolar del municipio, no solamente por la velocidad con que circulan los rumores sino porque mencionan como actores sociales del fenómeno a instancias locales (pueblo, sociedad, empresa etc) y por otro lado los lugares donde ocurren escenarios públicos anexos al colegio ya que el colegio se ubica en entre escenarios deportivos y recreativos del municipio, o entre calles o parques de sectores residenciales de Sopó, esto hace que para los vecinos también represente un problema la violencia escolar; además.

Por otro lado se encontró que en los significados de las y los participantes, los profesores no contaban con la valoración negativa que daban sus pares en Bogotá y Chía, es más, este fue el único colegio de los tres en que los estudiantes según la información hallada no reportaban agresión contra los docentes ni se sentía agredidos

por estos y por el contrario ambos grupos coincidían en que los docentes actuaban siempre ante las riñas, y los hombres en particular creen que la violencia en el colegio si puede ser controlada por los docentes y las normas vigentes de la institución; no obstante el grupo de mujeres si expreso su inconformismo contra los docentes y en particular las directivas de la institución por el supuesto mal manejo de los casos, lo que según ellas puede generar más violencia entre compañeros.

Además de eso en este caso las y los participantes atribuyen un significado grupal a la violencia, se considera un asunto grupal, pues estar con un grupo da alguna ventaja social contra los que permanecen solos que pueden ser vistos como posibles víctimas, sin embargo la violencia grupal se da en el momento que la confrontación no se da entre un grupo y un estudiante solitario sonó entre dos grupos, lo cual suele ocurrir por razones diversos motivos, desde razones sentimentales (celos o despecho) en la que se involucra alguna mujer, por “demostrar hombría como dijo alguna participante y como analizamos previamente o por motivos de menor trascendencia como una mirada desafiante o algún empujón durante la fila en la cafetería o el partido de futbol, eso sí, siempre con el acompañamiento del grupo de amigos por un lado y regularmente con el grupo de espectadores que la mayoría de veces animan la pelea.

Por último las y los estudiantes de este grupo coinciden que la violencia pude ser prevenida y atendida, por un lado debido al uso de las normas vigentes enmarcadas en el manual de convivencia y a los procedimientos usados por la institución aunque a las estudiantes les parezca equivocado, pero además indican al igual que otros casos, que el problema es de voluntad e interés individual de cada persona para “convivir en paz”.

Un componente transversal en los discursos de los estudiantes es el de los docentes, pues siempre representan un factor determinante para la violencia escolar, sea como agresores como en el caso de Bogotá, víctimas como en el caso de Chía o reguladores como en Sopó; tanto así que ante una imagen difusa y casi invisible de las directivas y la familia, son los docentes quienes cobran mayor relevancia para las y los participantes, del estudio; por esta razón son ellos los primeros actores que deben ser involucrados ante cualquier estrategia orientada a prevenir o atender





## 7. Conclusiones y recomendaciones

Después de revisar los resultados y posteriores análisis del presente estudio se concluye en primer lugar que así como hay contenidos compartidos entre las representaciones sociales que tienen las mujeres y los hombres participantes, también se cuentan con notorias diferencias. Los elementos compartidos giran alrededor de la imagen constitutiva de todos los núcleos figurativos, la cual es la imagen de la violencia física entre hombres, las peleas, puños patadas es el retrato que estudiantes hombres y mujeres significan como violencia escolar. Esto es dado principalmente a la naturalización de la violencia (Velasquez, 2003; Voors, 2005; Vaca et al, 2007; De Zubiría, 2009), a la que todos estamos expuestos como miembros de una cultura patriarcal, la cual analizamos en el capítulo anterior y por otro lado, debido a la violencia estructural que vive el país desde hace varias décadas, donde las versiones de la violencia van más allá de los escenarios obvios como el conflicto armado, la violencia de calle asociada a la delincuencia y la criminalidad, y trascienden espacios cotidianos mediante violencias más sutiles y privadas como en el ámbito familiar, el lugar de trabajo o el colegio, reforzadas a través de medios de comunicación en que presentan con frivolidad noticias de masacres y crímenes pasionales, seguidos de información de farándula y telenovelas o programas en general que mantienen la naturalización a la violencia como pauta relacional o como recurso socialmente aceptado para solucionar problemas y obtener lo que se quiere (De Zubiría, 2009).

De otro lado contamos con un legado de décadas de violencia histórica, casi desde el mismo asesinato del coronel Sucre se generan una serie de venganzas que propician guerras con las que inicia y termina el siglo XX (Perea, 1996); también en nuestra historia reciente obtuvimos de la cultura del narcotráfico una inversión de los valores sociales, entre los cuales se aprecia a la persona astuta que viola normas y evade reglas para conseguir lo que quiere (poder, dinero, mujeres etc.), así como la corrupción que va de la mano con la impunidad y que envía al mensaje a la sociedad (incluyendo los escolares)

que desde que se tenga poder se pueden cometer delitos y evadir la justicia (De Zubiría, 2009). Esta naturalización de la violencia cobra un mayor riesgo en las y los jóvenes, pues estos se encuentran en un proceso de socialización en que aprenden los valores (o más bien antivalores) sociales de su cultura; a esta misma conclusión llegó Alvarez et al. (2007) en el estudio que señalamos en el marco teórico realizado en Bucaramanga y que menciona que los escolares consideran legítimo el uso de la violencia como un medio de justicia socialmente válido.

Todo este conjunto de condiciones además de otros factores hacen de la violencia escolar un fenómeno complejo (Morin, 1998), por esta razón se debe comprender la violencia escolar desde una perspectiva social y cultural amplia que permita situar socialmente el fenómeno y favorecer el análisis de los instrumentos culturales y los significados construidos intersubjetivamente como lo mencionamos en el capítulo tres (Gergen, 1992; Bonilla, 1997; Geertz, 1997). El uso de estas metodologías en la investigación permitió definitivamente alcanzar la profundidad necesaria para conocer la subjetividad de las y los estudiantes que gira alrededor de la violencia escolar.

También podemos concluir que los colegios por mas que se encontraran en municipios diferentes con una obvia diferencia en la densidad poblacional, se esperaban mayores diferencias en las vivencias y significados alrededor de la violencia escolar, lo cual no fue así, como tampoco coincidió la idea compartida por varias personas que consideran que los colegios de Bogotá son más violentos que los de municipios pequeños; la interpretación que se puede dar es que a diferencia de muchos municipios entre ellos Chía y Sopó, Bogotá lleva años con el problema de la violencia detectado, por lo que seguidamente se realizan investigaciones y programas de prevención y atención, es decir, le llevan muchas más ventaja a municipios que hasta ahora están conociendo del problema e inician con una que otra acción en este sentido, pero sin recursos técnicos que sustente el trabajo. Así mismo juega un papel central en este punto el desarrollo acelerado que llevan municipios como Chía, que en muy poco tiempo aumento significativamente su densidad y se vio sometida casi que a una urbanización forzada debido al rápido crecimiento de Bogotá, esta urbanización acelerada, generó problemas sociales propios de una ciudad en expansión, como el desempleo, la delincuencia, el consumo de drogas entre otros alterando la dinámica social del municipio y manteniendo paradójicamente una administración débil, obsoleta y sin los recursos técnicos para

asumir estos problemas sociales; sumado a esto el acceso de los adolescentes a realidades juveniles y escolares distantes a través de los mass media como efecto de la globalización, o la cercanía real que existe, pues muchas personas trabajan o estudian en Bogotá; estas razones explicarían en parte que Bogotá tenga colegios menos violentos según los discursos analizados, que un municipio como Chía. Por su parte Sopó al tener mayor una mayor distancia con Bogotá ha demorado este acelerado desarrollo, factor que igualmente afecta la situación actual en los colegios Soposeños.

Los tres casos tienen semejanzas tanto en el núcleo figurativo como en sus características, como por ejemplo ser colegios oficiales, ubicarse en lugares centrales del municipio o distrito o contar con casos de violencia escolar; sin embargo también se dieron diferencias sustanciales, la principal se dio en el grado de violencia que se proyectó en los significados identificados y que además de las razones culturales e históricas anteriormente descritas también corresponden a factores más bien prácticos y medianamente inmediatos, lo que en el marco para analizar la violencia escolar presentado por Garcia et al. (2006) se conoce como los factores mediadores, pues aluden a determinantes mediatos como por ejemplo la institución y su organización administrativa, o las instituciones externas que intervienen; en este sentido encontramos que de los tres casos, dos instituciones presentan las mayores diferencias en caso de violencia, una, el caso dos (Chía) con mayor grado de violencia según las diversas narraciones, y otra institución, la de Sopó, con un menor grado de violencia, estas dos instituciones mucho más cercanas entre sí a comparación de Bogotá, no solo geográficamente sino cultural y socialmente presentaron amplias diferencias en los significados que de la violencia tienen los participantes, en lo cual incide sin ninguna duda factores mediadores como la organización administrativa de la institución, y las diferencias en este ámbito también son evidentes, ya que mientras en el colegio de Sopó (caso 3), el procedimiento para participar en la investigación fue mucho más riguroso, pues presento mas filtros y en las visitas a la institución se notaba el orden en todo sentido, desde el mismo momento de entrada al colegio, donde se registraban los visitantes, además era acompañado siempre por un funcionario (casi siempre la coordinadora); en Chía (caso 2) el desorden también era notable, tanto en el proceso para autorizar el desarrollo de la investigación, como en la entrada a la institución donde solo necesitaba timbrar para entrar, además se podía permanecer todo un día en la

institución sin que nadie preguntara el objeto de la visita. Bogotá presentaba controles similares a los de Sopó.

Por otro lado una diferencia significativa que seguramente incide no solo en los significados sino también en la eficiencia institucional para atender y prevenir la violencia, es el recurso humano con el que cuenta cada institución, pues el colegio de Sopó tenía en su equipo terapéutico psicólogo, trabajadora social y enfermera, el colegio de Chía contaba únicamente con el apoyo de dos pasantes de psicología que asistían un día a la semana; claro está que hace tres meses se le asignó a la institución un psicólogo de planta. Además de esto según lo reportado por los coordinadores, Sopó cuenta con más programas de acompañamiento psicosocial desarrollados por instituciones gubernamentales o no gubernamentales, mientras que en el caso dos (Chía) son pocos estos programas incluyendo las charlas de la policía y las requisas que realizan. En el colegio de Bogotá también se cuentan con varios programas de acompañamiento psicosocial y un completo equipo terapéutico.

Algo que se debe señalar es la ventaja que tiene la institución de Sopó que si bien es una institución oficial la administración fue entregada a Colsubsidio, entidad que ha imprimido calidad en sus servicios, además a diferencia de las otras dos instituciones cuenta con una sola jornada (mañana).

Por esta razón se concluye que si bien en los tres casos se vive la violencia escolar cotidianamente dentro y fuera de la institución y esto incide en las representaciones sociales de las y los estudiantes, si influye en la misma cotidianidad del fenómeno, el entorno social incluida la organización administrativa del colegio y la eficiencia del administrador municipal o distrital.

En relación a los actores se encontró que las y los estudiantes le asignan un perfil y algunas características a quienes participan en hechos de violencia, lo cual coincide con la literatura revisada del marco teórico (Fox, 2005; Ivarsson, 2005; Serrano, 2006), pues se le fijan características a veces estereotipadas, por ejemplo al agresor de ser fuerte, liderar un grupo, con deficiencias escolares y despreocuparse por esto (el vago) y generalmente mostrarse atractivo ante las compañeras, por el contrario la víctima suele ser solitario, estudioso y aplicado en sus deberes “nerd” y mantener relaciones distantes

con las mujeres; sin embargo al tener la violencia escolar, dos condiciones, ser cotidiano y frecuente y por otro lado ser evidentemente relacional, se encontraron casos como por ejemplo el estudiante que hoy es agredido y mañana esta agrediendo, o el estudiante de séptimo grado que el agresor pero también puede ser objeto de violencia de los estudiantes de grados superiores; esto sin duda podría desmarcar un poco el estereotipo asignado, pero sin duda los roles mencionados por la literatura al igual que por los estudiantes no son erróneos; el punto es que tanto víctima como agresor es susceptible en medio de la velocidad con que se vive en la escuela y el entramado relacional de cambiar ocasionalmente de rol. Lo que sí se puede concluir, es que si bien tanto víctima como agresor pueden ocasionalmente cambiar de rol, siempre pesará sobre ellos el estereotipo asignado por el grupo.

En relación a los profesores, el estudio evidencia el grado de vulneración al que se encuentran sometidos en casos como el de Chía, pues además de no contar con un mínimo de autoridad suelen ser víctimas de agresiones tanto físicas como verbales, esta situación llena de desesperanza a estudiantes victimizados, pues consideran como lo narran que no tienen a quien acudir. No obstante las quejas contra los profesores se dieron en los tres casos en particular, por el mal manejo que le dan a los casos o el desinterés tanto de maestros como de directivos frente al problema en algunos casos por considerarlo un tema menor.

Finalmente se concluye que la violencia escolar es una realidad tanto en ciudades grandes como en municipios, con semejanzas como roles de los actores, formas de violentar, espacios donde ocurre; varía en el grado de intensidad y en los recursos de la institución para afrontar el tema.

Se sugiere a las administraciones locales, formular políticas en infancia, adolescencia, salud y educación, que atiendan el problema de violencia escolar coordinada e intersectorialmente, incluyendo diversos sectores como padres de familia, medios locales de comunicación, fuerza pública, niños y adolescentes y colegios.

Como insumo a estas políticas y programas, es pertinente usar la información de esta y otras investigaciones que se hayan realizado sobre el tema, diferenciando los

contenidos de los programas según el género y el territorio en consonancia con los resultados obtenidos.

Se sugiere a las administraciones locales y en convenio con otras instituciones crear observatorios o centros de información juvenil donde se monitoree las dinámicas juveniles, se realicen investigaciones y se produzca información de diversos temas de jóvenes y así mismo se orienten las políticas, programas y en general cualquier acción dirigida a este grupo poblacional.

Se sugiere a las administraciones locales fortalecer los equipos de acompañamiento psicosocial en las instituciones Educativas.

Se sugiere a los colegios integrar contenidos de prevención y atención a la violencia escolar en sus PEI (Proyectos Educativo Institucional) y actualizar los manuales de convivencia con procedimientos y protocolos de atención claros y viables ante casos de violencia escolar.

Formar a toda la comunidad educativa (estudiantes, profesores, administrativos, padres de familia) en violencia escolar, como detectarla y qué hacer ante el problema

Fortalecer los programas que se realizan en las instituciones empoderando al docente de su rol y por otro lado estableciendo alianzas estratégicas con instituciones que brinden apoyo en el tema.

Para próximos trabajos de investigación relacionados con violencia escolar sugiero profundizar en temas de subjetividad, debido que solo conociendo la subjetividad de los escolares en temas como violencia escolar es que podremos conocer las razones de los fracasos de varios programas de prevención y atención y así no repetirlos.

Mantener como categoría diferencial el género y el territorio, pues sin duda permitieron enriquecer la información recogida.

Integrar categorías diferenciales como estrato (colegios públicos y privados), etnia y edad o grado escolar, estas categorías son propuestas por Carles Feixa (1999) y permitirían enriquecer la información recogida.

Mediante un estudio de caso múltiple, seleccionar colegios con mayores diferencias tanto territoriales como culturales.

Continuar investigando en municipios pequeños y ojalá rurales, ya que a diferencia de las ciudades grandes como Bogotá, carecen de datos obtenidos con rigurosidad científica, además que en la mayoría de casos representan a la academia un universo desconocido.





# Anexos:

## Anexo 1

Colegio: \_\_\_\_\_

Género: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

ITEM		si	ns/nr	no		
1	Te gusta asistir al colegio				Satisfacción	2
2	Te agradan tus compañeros de curso				Satisfacción	
3	Te han agredido en el colegio				Victimización	6
4	Has sido víctima de agresión física				Victimización	
5	Has sido víctima de agresión verbal				Victimización	
6	Has sido víctima de agresión sexual				Victimización	
7	Algún profesor te ha maltratado				Victimización	
8	hay estudiantes que te producen miedo				intimidacion	3
9	Has sido testigo de maltrato hacia algún compañero				intimidacion	
10	Evades algún lugar del colegio por miedo a ser atacado				intimidacion	
11	Te han hurtado algo en el colegio				Victimización	
12	has agredido a algún profesor				transgresor	4

<b>13</b>	Has consumido alcohol en el colegio				transgresor
<b>14</b>	Has maltratado a algún compañero				transgresor
<b>15</b>	Le has hurtado algo a alguien en el colegio				transgresor
<b>16</b>	Hacer zancadilla en un juego de futbol es violencia				Opinión
<b>17</b>	Inventarle chismes a alguien es maltrato				Opinión
<b>18</b>	Poner apodos es maltrato				Opinión

MARQUE CON UNA (X) ENCIMA DE LA RESPUESTA

19	<b>Quienes crees que producen mas violencia:</b> los niños, Las niñas, NS/NR					
19						
20	<b>A quienes maltratan mas.</b> Hombres, Mujeres, Ns/Nr					opinión
21	<b>En que momento observas mas violencia:</b> en clase, Recreo, A la salida, NS/NR. B54					opinión
22	<b>En donde percibes mas violencia:</b> la casa, el colegio, la calle, la televisión, Internet					opinión
23	<b>Que genero de peliculas prefieres:</b> Drama, Suspenso, Acción, Comedia, Romance					opinión

Cuestionario de Caracterización

**Anexo 2**

Cuestionario de contexto dirigido a coordinadores de convivencia

**Cuestionario de contexto institucional**

Caso \_\_: \_\_\_\_\_

<b>Historia</b> trayectoria	
<b>Características</b> PEI Misión y visión Tipo de enseñanza, Especialidades	
<b>Profesores,</b> número de profesores Tipo de relación entre profesores y estudiantes	
<b>Descripción</b> grupo aula cuántos niños y niñas (7, 8 y 9)	
<b>Problemáticas y</b> necesidades más sentidas de 7, 8 y 9 y del colegio en general	
<b>Estrato social</b>	
<b>Antecedentes de la violencia escolar entre pares En el colegio</b>	
<b>Programas de atención</b> ¿Qué programas del colegio o de otras instituciones se han realizado en el colegio	
<b>Ubicación en un mapa.</b>	

### Anexo 3

#### Aplicación de la red de asociaciones

**1.** Dibuja una red de asociaciones en relación a las palabras presentada en el centro de la página siguiente, simplemente escribiendo todos los términos (adjetivos o sustantivos) que te vienen a la mente, lo más rápido posible, utilizando el espacio disponible. **2.** A medida que escribes las palabras según tu criterio de asociación, escribe para cada palabra el número correspondiente al orden en el cual te llegaron a la mente. **3.** Asigna a cada palabra un valor positivo (+), negativo (-), o neutro (=), según lo que sientas, o evoques con cada palabra. **4.** Mira de nuevo la red de asociaciones elaborada, clasifica las palabras en orden de importancia así: la palabra más importante con el número (1), la palabra que le sigue en importancia (2) y así consecutivamente, encierra en un círculo el número de importancia que asignas. **5.** Mira de nuevo la red asociativa que elaboraste. Es importante añadir nuevas conexiones entre las palabras.



VIOLENCIA  
ESCOLAR

### Anexo 4

Protocolo Grupo Focal

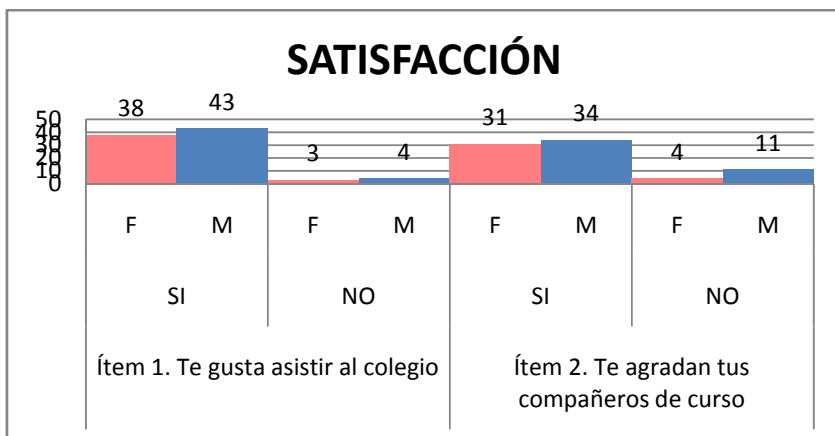
Categoría	Temas
<p>1. Conocimiento sobre el fenómeno de violencia</p> <p>Proponer los temas a partir de las experiencias de ellos individualmente y/o grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ha observado ¿Qué es la violencia escolar entre pares?</li> <li>• Cuáles cree son los Factores generadores de la Violencia escolar?               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de violencia: verbal (directa, soterrada), física, otras formas de violencia</li> <li>• Instrumentos usados para ejercer violencia</li> <li>• Conoces otras formas de violencia de las expresadas aquí?</li> </ul> </li> </ul>
<p>2. Como se evidencia en la institución</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestaciones</li> <li>• Lugares (dentro o fuera del colegio)</li> <li>• En qué momentos</li> <li>• Delincuencia (hurtos, amenazas, vandalismo)</li> <li>• Reacciones que ha observado en las víctimas de la violencia en los victimarios y en los otros actores testigos: estudiantes y profesores</li> </ul>
<p>3. Lugares</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En que sitios o lugares del colegio se produce más violencia</li> <li>• Horas</li> </ul>
<p>4. Pares</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones</li> <li>• Roles de los pares en la violencia escolar (testigos, auxiliadores o generadores de violencia)</li> <li>• Quienes ejercen la violencia</li> <li>• Quienes son las víctimas</li> <li>• Quienes producen miedo</li> <li>• Grupos generadores de violencia</li> <li>• Tratar de analizar cuáles son las características comunes en los agresores y las características comunes en las víctimas, como pares.</li> </ul>
<p>5. Efectos y consecuencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desvalorización del otro</li> <li>• Morbimortalidad</li> <li>• Emociones</li> <li>• Incidencia escolar (como afecta su desempeño escolar)</li> <li>• Otras incidencias en las víctimas y en los victimarios</li> </ul>
<p>6. Valores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores y antivalores asociados a la violencia escolar</li> </ul>
<p>7. Conflicto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Causas del conflicto, formas de desarrollarlo y de solucionarlo</li> <li>• Comunicación</li> <li>• Otros contextos de la violencia</li> </ul>
<p>8. Naturalización</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer zancadilla en un juego, poner apodos o inventar chismes son expresiones de violencia?</li> <li>• Como reconocen la violencia</li> </ul>
<p>9. Profesores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rol de los profesores como productores o reguladores de violencia.</li> <li>• Reacciones de los profesores.</li> <li>• Profesores como víctimas de la violencia escolar</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Actitud de las directivas escolares</li><li>• La institución escolar productora de la violencia? O</li><li>• Ineficaz frente a la misma?</li></ul>
10. sociedad	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cuáles son las normas reguladoras (colegio, familia, ley moral)</li><li>• Normas que se transgreden (consumo de SPA en el colegio)</li><li>• Cuáles son las sanciones a los escolares</li><li>• Instancias sociales externas: cultura, policía, familia, medios de comunicación, alcaldía etc.</li><li>• Creen que la familia es igualmente generadora de la violencia?</li></ul>
11. Género (será transversal en cada ítem)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diferencias entre las formas de producir o actuar sobre la violencia según el género en el escenario escolar</li><li>• Cómo es la violencia entre compañeras? Y entre compañeros? Hay violencia entre géneros? Quien agrede más al otro género?</li></ul>

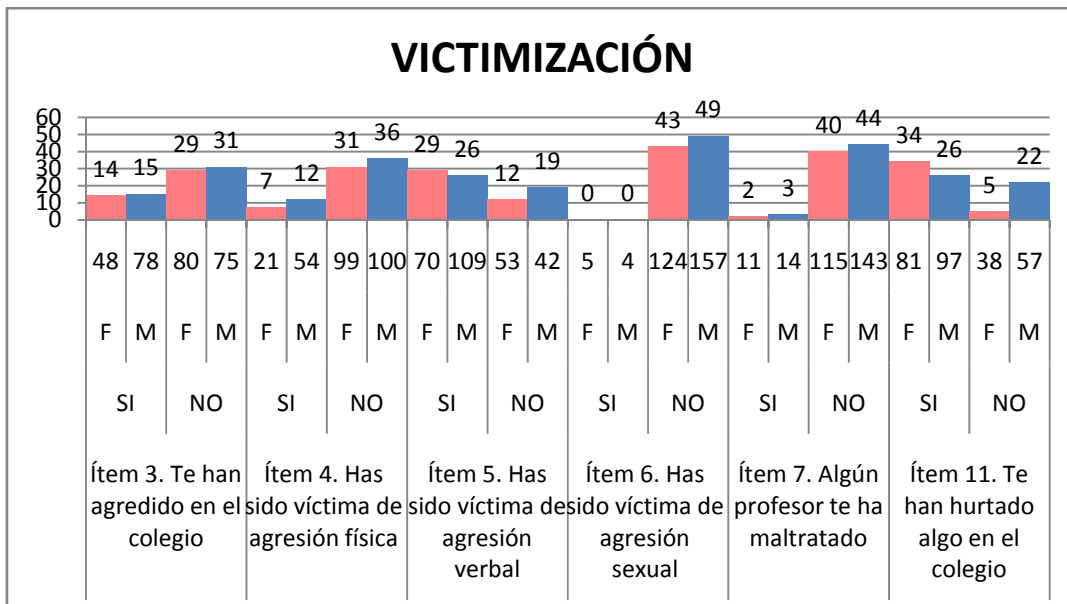
**Anexo 5**

Graficas cuestionario de caracterización caso 1 Bogotá

Respuestas de categoría de satisfacción

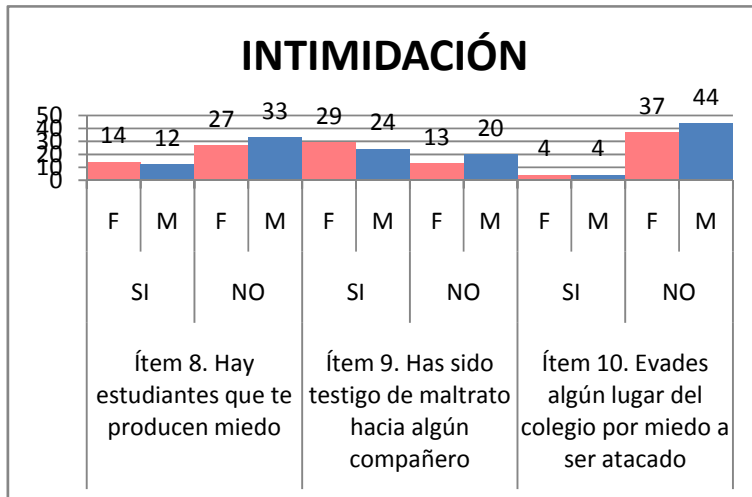


Respuestas de categoría de victimización

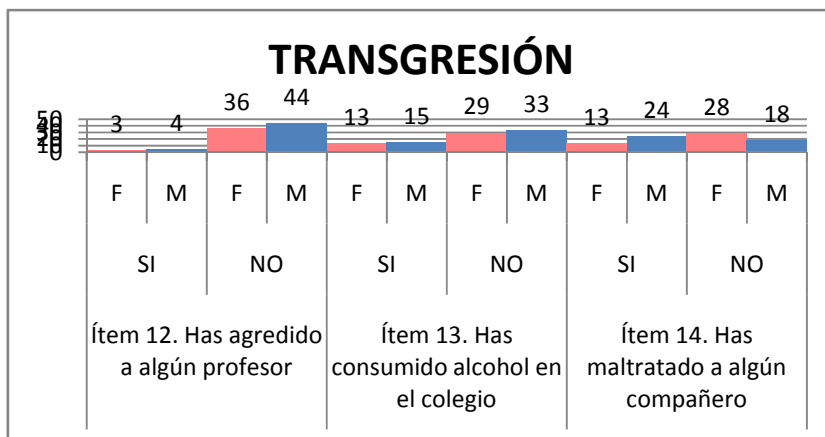




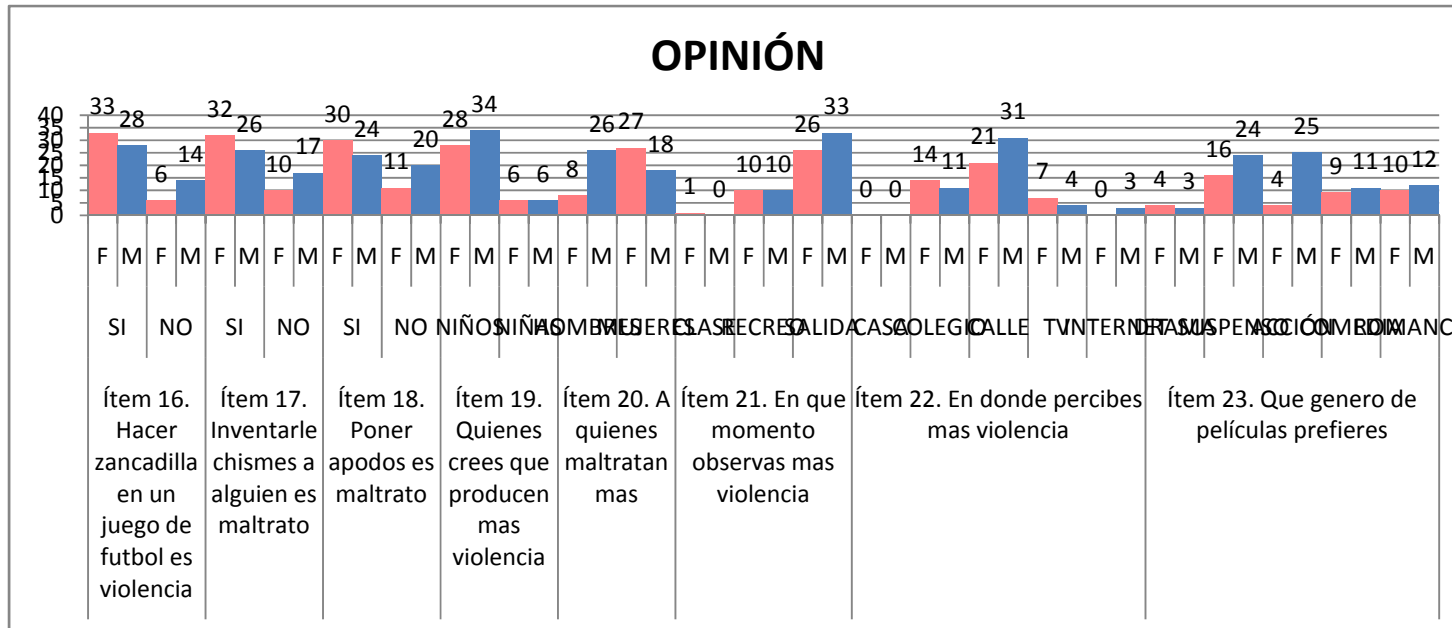
Respuestas de categoría de intimidación



Respuestas de categoría de transgresión



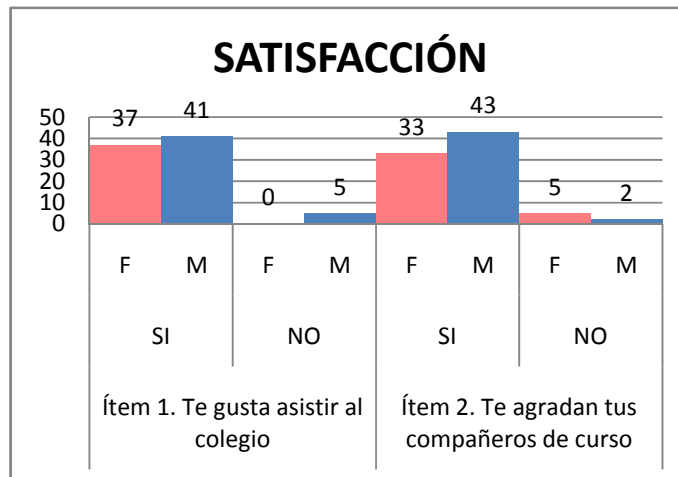
Respuestas de categoría de opinión:



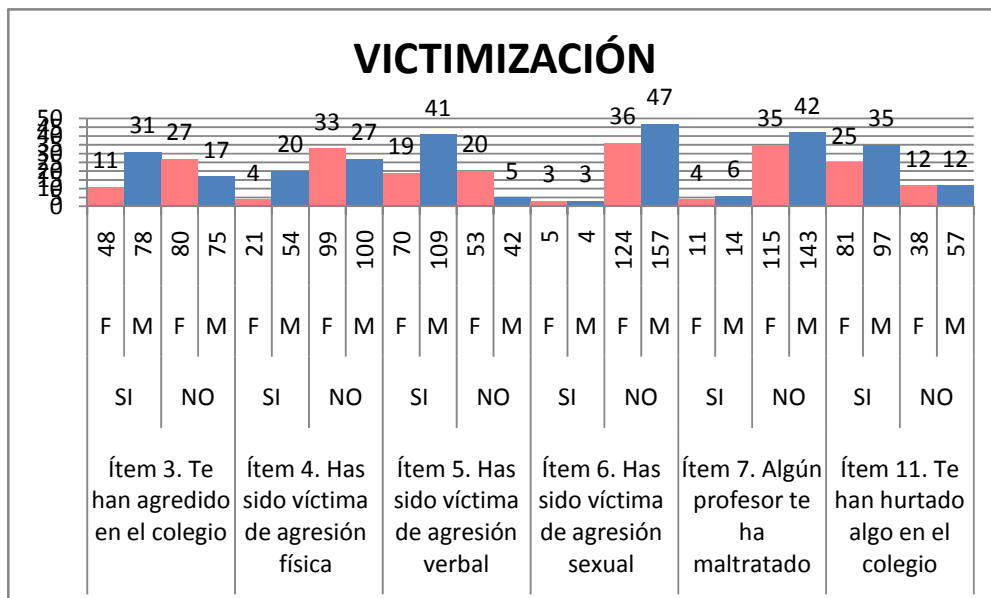
## Anexo 6

Graficas cuestionario de caracterización caso 2 Chía

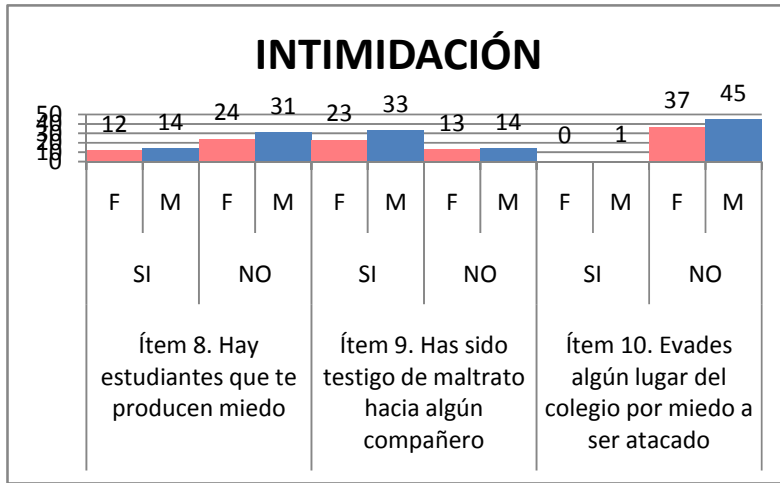
Respuestas de categoría de satisfacción



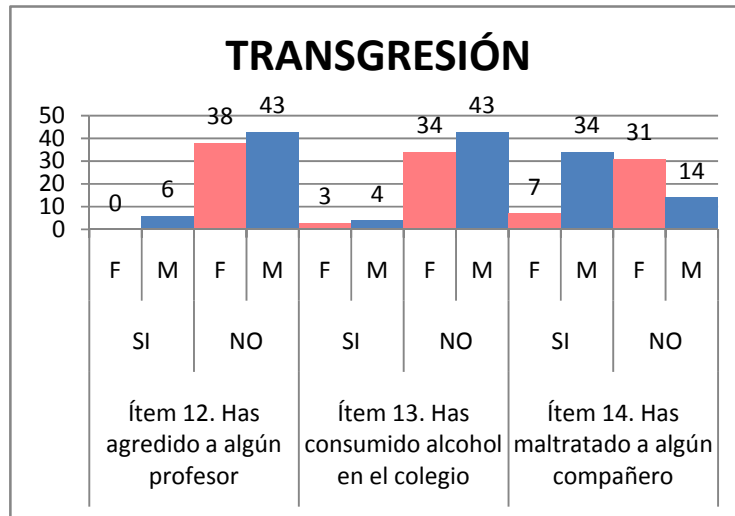
Respuestas de categoría de victimización



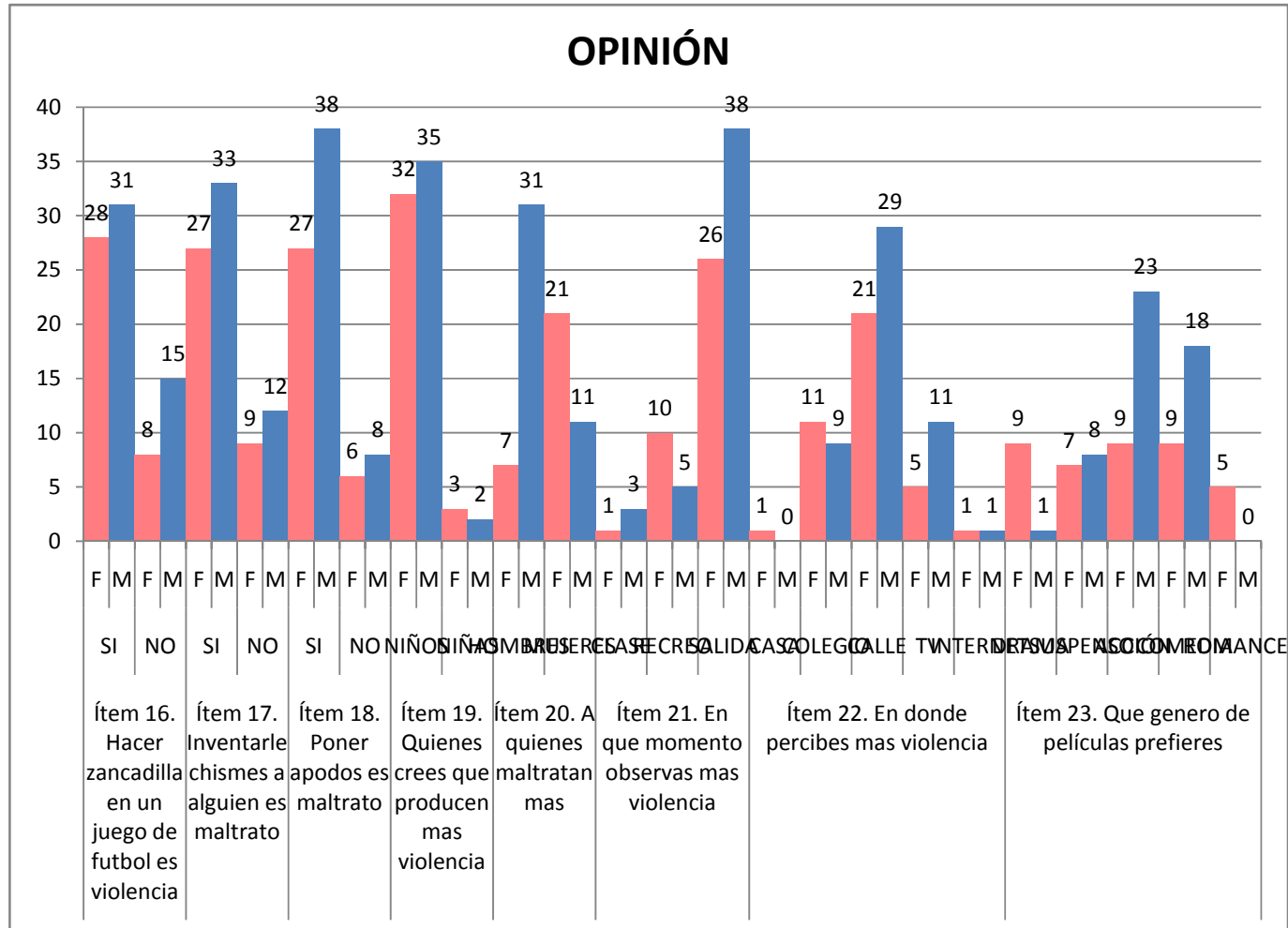
Respuestas de categoría de Intimidación



Respuestas de categoría de transgresión



Respuestas de categoría de opinión

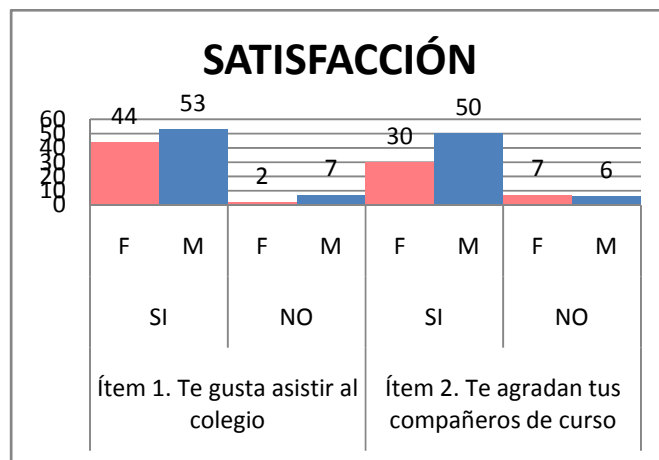




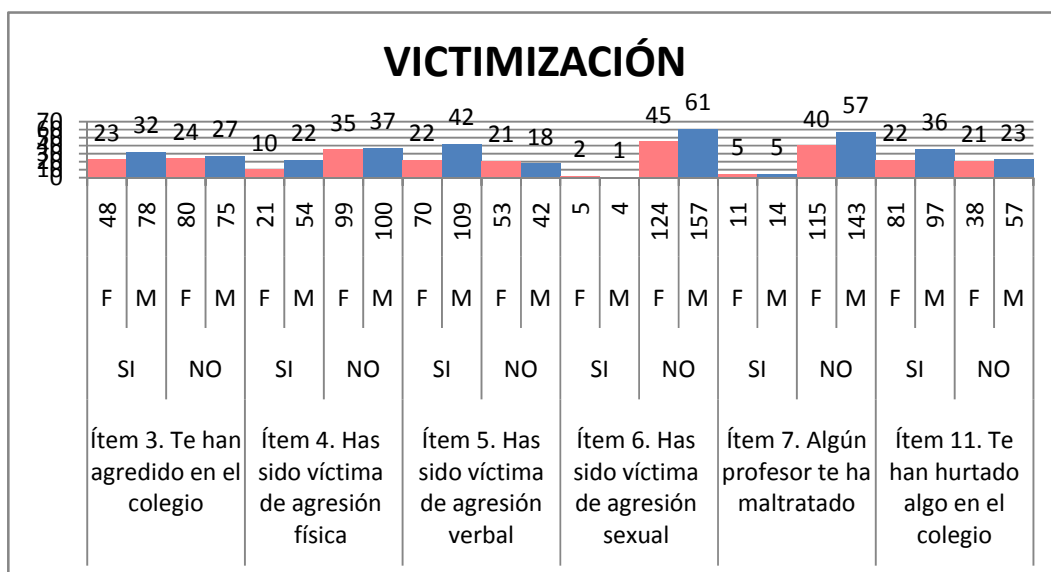
## Anexo 7

Graficas de cuestionario de caracterización caso 3 Sopó

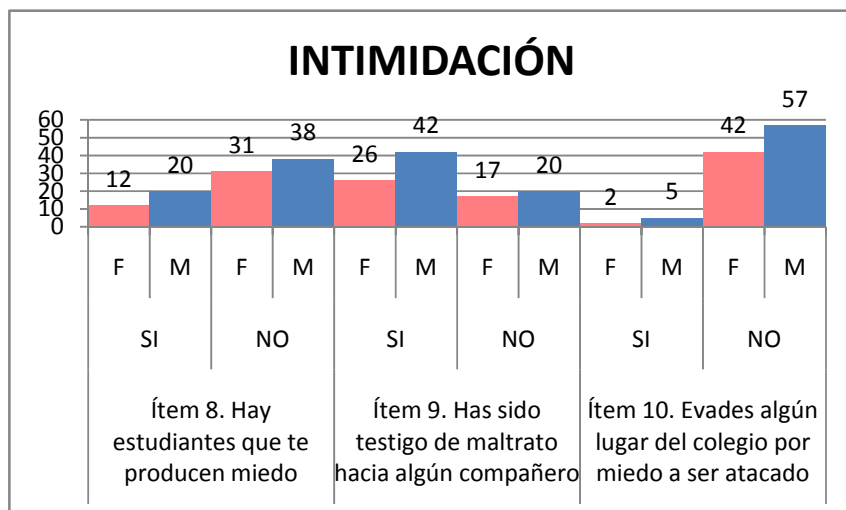
Respuestas categoría de satisfacción



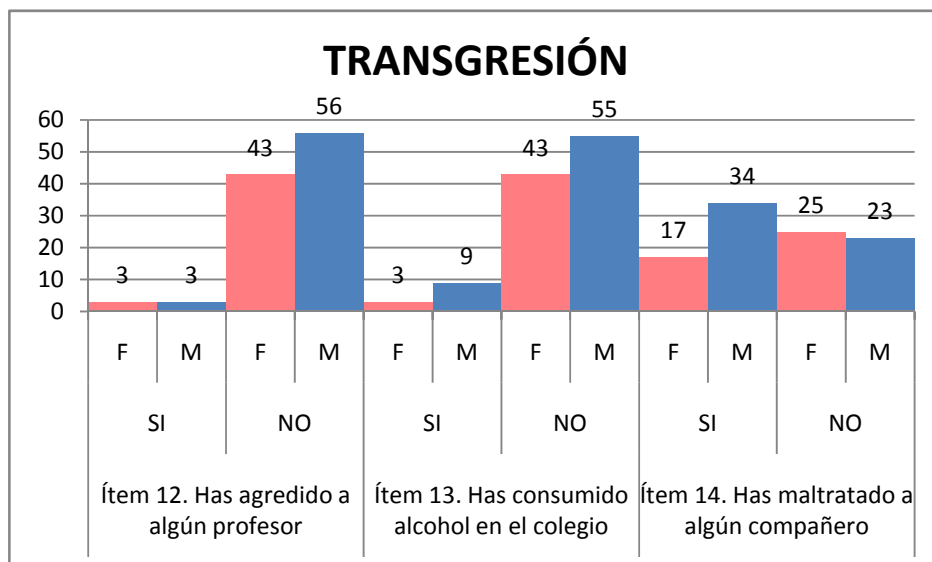
Respuestas categoría de victimización



Respuestas categoría de intimidación

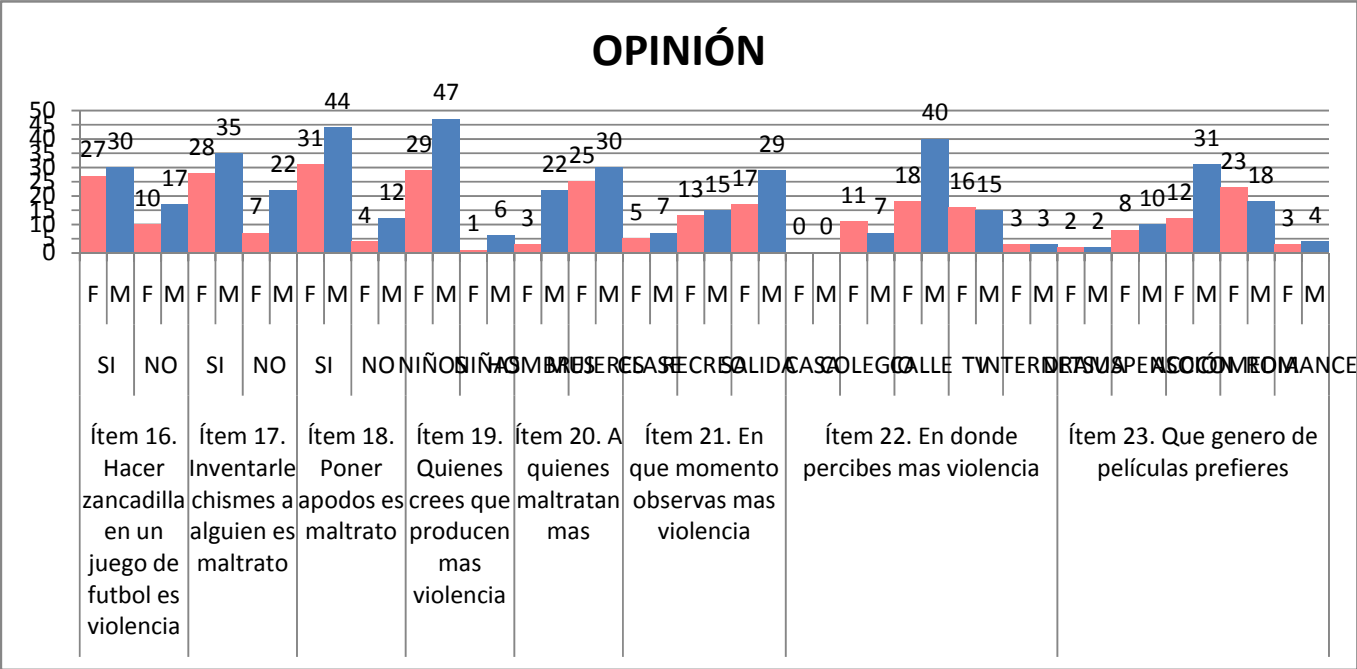


Respuestas de categoría de transgresión





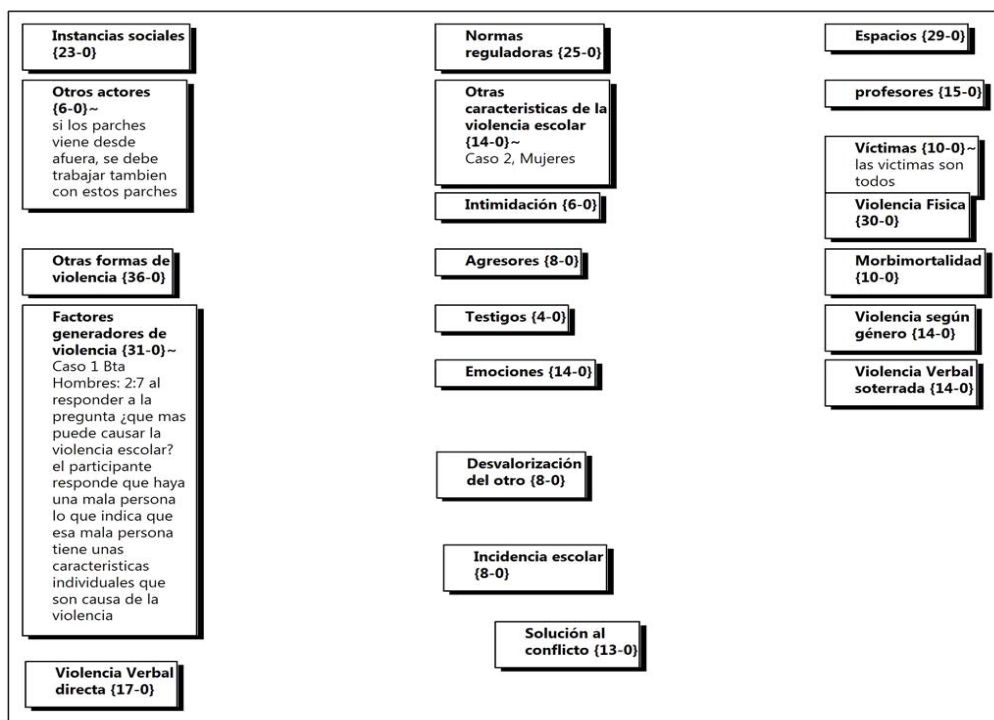
Respuestas categoría de opinión



## Anexo 8

Categorías en ATLAS Ti con número de comentarios por categoría

### Desvalorización del otro, Incidencia escolar, Violencia Verb..



## Bibliografía

- Álvarez, L., Cárdenas, A., Frías, P., Villamizar, M. (2007) Actitudes hacia la violencia social entre iguales y su relación con variables socio-demográficas en tres grupos de estudiantes de secundaria de la ciudad de Bucaramanga. En: Revista Colombiana de Psicología. No. 16, págs. 127-137. ISSN 0121-5469.
- Álvarez, G., Núñez, P., Álvarez, P., Dobarro, G., Rodríguez, P., González, C. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. Anales de Psicología, Enero-Sin mes, 221-231. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=16717018026> el día 10 de Agosto de 2011.
- Bandura, A. (1973) *Agression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall, 3-9.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall
- Balcázar, P., Gonzalez, Gurrola & Moysen (2005) *Investigación Cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México
- Barnes, H.L. y Olson, D.H. (1982). Parent-adolescent communication scale. En H.D. Olson (ed.): *Family inventories: inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.
- Barberá, E. (1998). *Psicología de género*. Barcelona, Ariel.
- Barrios, M. Gongora, A, y Suarez, C. (2006). *¿Derechos desechos?*, Modelo de gestión para la garantía de derechos sexuales y reproductivos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
- Beauvoir, S. (1949), *Le deuxième sexe*. París Gallimard, (ren. 1976), p. 13 (Trad. Esp. *El segundo sexo*. Ed. Siglo Veinte, Buenos Aires, 1981., p. 13)

- Beran, T. y Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Berbegal, D. (2008). *Transformar a los hombres: un reto social*. Barcelona, España
- Berger, P. Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1998). *La Dominación masculina, Una imagen aumentada* Pp. 17-70. Barcelona: Anagrama.
- Cabrera, V; González, M & Guevara, I. (2006). Estrés parental, trato rudo y monitoreo com factores asociados a la conducta agresiva. P. 1- 23.
- Carozzo, J. (2010). El Bullying En La Escuela. *Revista de Psicología*. 12, 329-346.
- Cava, M., Musitu, G., Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. En revista: *Psicothema*. Vol. 18, No. 03, págs. 367-373. ISSN 0214-9915. Recuperado de <http://www.psycothema.com/> el día 09 de Febrero de 2009.
- Chaux, E. (2003). Agresión Reactiva, Agresión Instrumental y el Ciclo de la Violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58. Recuperado el 19 de marzo de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/815/81501504.pdf>
- Chaux, E. (2007). *Victimización Escolar en Bogotá: Prevalencia y Factores Asociados*. Universidad de los Andes. Bogotá
- Cepeda, C. Pacheco, García L. Piraquive, C. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista de Salud Pública*, Septiembre, 517-528.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test Bull-S. En: *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. No. 9, Vol. 4, págs. 333-352. ISSN 1696-2095. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/> el día 10 de Febrero de 2009.
- Coolican, H. (1997). *Métodos de investigación y estadística en Psicología*; traducción Mireya Garcia. Segunda edición. México. Manual Moderno.
- Corsi, J. (1999). *Violencia Masculina en la pareja*. Buenos Aires; Paidós.
- Comisión de Estudios sobre la Violencia (1987) Colombia: *Violencia y Democracia*. Informe Presentado al Ministerio de Gobierno. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Defensoría del pueblo. (2001). Mecanismos de protección contra la violencia intrafamiliar. Bogotá
- De Rosa, A. (1995). Le réseau d'associations comme méthode d'étude dans la recherche sur les représentations sociales : structure, contenus et polarité du champ sémantique. En: Les cahiers internationaux de psychologie sociale. No. 28. p. 97-123
- De Zubiría, J. (2009). La violencia en los colegios de Bogotá. Instituto Alberto Merani. Tomado de [http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/2009/La\\_violencia\\_en\\_los\\_colegios\\_de\\_Bogot%C3%A1.pdf](http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/2009/La_violencia_en_los_colegios_de_Bogot%C3%A1.pdf) el 2 de febrero del 2011.
- Del Barrio, c., Almeida, A., Van der Meulen, K., Barrios, A. & Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: Scan- Bullying. Revista. Infancia y Aprendizaje, 26, (1), 63-78.
- Del Rey, R. y Ortega R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. Revista International Journal of Psychology and Psychological Therapy. 8, 1, 39-50
- Domínguez, M. (1997). Vida cotidiana y rol del psicólogo. Em, Sánchez, Y., Domínguez, M.(Boletín 2) Acompañamiento Integral com Enfoque Diferencia, Facultad de Ciencias Humanas (PP.2). Bogotá: Universidad Nacional.
- Domínguez, Sánchez,.(Boletín 2) Acompañamiento Integral com Enfoque Diferencial, Facultad de Ciencias Humanas (PP.2). Bogotá: Universidad Nacional
- Duween, G. y Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En Castorina, J. Representaciones Sociales, Problemas teóricos (pp.29-38). Madrid: Gedisa.

- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internetmediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1), 109-125.
- Estrada, A. M. (2001). El patriarcado, fuente reguladora de la estructura simbólica de la cultura. Bogotá, Escuela de Liderazgo Democrático, Corporación Viva la Ciudadanía – Universidad Pedagógica Nacional, mayo.
- Estrada, J. (2006). Educación formal y VIH/sida. Reflexiones y experiencias de la Universidad Nacional de Colombia. Facultad de odontología
- Feixa, C. (1999). De jóvenes, bandas y tribus: Antropología de la juventud. Barcelona: Ariel S.A
- Flick, U. (1992). Combing methods, Lack of methodology: discussion of Sotirakopoulou and Breakwell. *Productions vives sur les representations sociales*. Vol. 1(1), 43-48.
- Flick, U. (1992). Triangulation revisited: Strategy of Validation or Alternative. *Journal for the Theory of Social Behavior*. Vol. 22 (2), 175-197
- Foucault, M. (1998). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. (27ª ed.). Madrid: siglo XXI.
- Fox, C., Boulton, M. (2005). The Social Skills Problems of Victims of Bullying: Self, Peer and Teacher Perceptions. In: *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 75, 2005, pp. 313–328(16). Recuperado de: [www.ebscohost.com](http://www.ebscohost.com), el día 09 de Febrero de 2009.
- García, M., Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia Escolar en Chile. En revista: *Estudios de Psicología*. Vol. 11, No. 003, págs. 247-256. ISSN 1413- 294X. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/> el día 10 de Febrero de 2009.
- Gergen, K. (1992). El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica S.A.
- Georgiou, S. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. In: *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 78, 2008, pp. 109–125(17). Recuperado de: [www.ebscohost.com](http://www.ebscohost.com), el día 09 de Febrero de 2009.
- Gómez, A., Gala, F., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M., Lupiani, S. et al. (2007). El bullying y otras formas de violencia adolescente. En: *Cuadernos de Medicina Forense*. Vol. 13, No. 48-49, págs. 165-177. ISSN 1135-7606. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/scielo.php> el día 9 de Febrero de 2009.

- Góngora, M. y Pérez, B. (2007). Acosadores escolares o Bullyies en Bogotá: perfil de un comportamiento invisible en ámbitos escolares. *Revista Forensis*. 292 – 306.
- Gonzalez, R. (2007). *Metodos de investigación cualitativa*. México. Mcgraw-hill.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic controversias, contradictions and emerging Confluences, en: Denzin, Norman; Lincoln Y. 2005. *The sage handbook of cualitativere search*. (3 Ed.) Sage Publications. Pag 191 – 215.
- Henao, J. (2006). La prevención temprana de la violencia: Una revisión de programas modalidades de intervención. *Infancia, adolescencia y familia*. P. 315-339.
- Hoyos, O., Aparicio, J., Heilbron, K., Schamun, V. (2004). Representaciones Sobre el Maltrato Entre Iguales en Niñas y Niños Escolarizados de 9, 11 Y 13 Años de Nivel Socioeconómico Alto y Bajo de la Ciudad de Barranquilla (Colombia). En: *Psicología desde el Caribe*, Universidad del Norte, N° 14, 2004, pp. 150-172(21).
- Hoyos, O., Aparicio, J. & Córdoba, P. (2005) Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia) *Revista Psicología Desde el Caribe* 16, 1- 28.
- Hoyos, O., Olmos, K., Vega, J. y Valega S. (2009). Enemigo público en las escuelas. La realidad del maltrato entre iguales en estudiantes de secundaria de una muestra de colegios de la Costa Norte Colombiana / Atlántico. *Observatorio de Educación del Caribe Colombiano*, Universidad del Norte. Recuperado el 5 de Octubre de 2009 de [http://www.uninorte.edu.co/observa\\_educ](http://www.uninorte.edu.co/observa_educ)
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2004). *Forensis, Lesiones Personales*. Recuperado el 29 de Mayo de 2011
- <http://www.medicinalegal.gov.co/images/stories/root/FORENSIS/2004/Lesionespersonals.pdf>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2009). *Forensis, Algunas Reflexiones Sobre La Relación Entre Capital Social Y Violencia Interpersonal*. Recuperado el 29 de Mayo de 2011 de:
- <http://www.medicinalegal.gov.co/images/stories/root/FORENSIS/2009/Lesionespersonals.pdf>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2010). *Forensis, Violencia*

Interpersonal. Recuperado el 29 de Mayo de 2011 de:  
<http://www.medicinalegal.gov.co/images/stories/root/FORENSIS/2010/VIOLENCIAINTERPERSONAL.pdf>

Ivarsson, T., Broberg, AG., Arvidsson. T., Gillberg, C. (2005). Bullying in adolescence: Psychiatric problems in victims and bullies as measured by the Youth Self Report (YSR) and the Depression Self-Rating Scale (DSRS). *Nord J Psychiatry* 2005;59:365\_/373. Oslo. ISSN 0803-9488.

Jodelet, D. (1987). La Representación Social, Conceptos, Fenómenos y Teorías. En Laperrierre, A. (1997). *Les criteres de scientificité des méthodes qualitaives*. E: Poupart, Deslauries, groulx, Laperrierre, Mayer y Pires. *La recherche qualitative. Enjeux épistemologiques*. Pp. 365-388. Gaetan Morin éditeur.

Kalbermatter, M. (2006) *Violencia, ¿Esencia o Construcción? ¿Víctimas o Victimarios?*

Córdoba: Editorial Brujas

Kéller, E. F. (1994). "El sistema género/ciencia: o ¿es el sexo al género lo que la naturaleza es a la ciencia?", en Centro de Estudios y Documentación (eds.), *La mujer y la ciencia. Cuadernos para el debate*, Madrid, Instituto de la Mujer Ministerio de Asuntos Sociales,. Citado por Ester Barberá, *Ibid.*, p. 2

krauskopf, D. (2001) "Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil". En *Adolescencia y juventud en América Latina*. Solum Donas (comp.). Cartago, Costa Rica: Editorial; Libro Universitario Regional.

Kuhn, T.(1994). *La estructura de las revoluciones científicas* (primera edición en Español 1971). Fondo de cultura económica. México.

Lomas, C. (2007) *¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad*. En: *Revista de Educación*. No. 342, págs. 83-101. ISSN 0034-8082. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/> el día 10 de Febrero de 2009

McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar*. Ed. Cátedra, Universidad de Valencia. Madrid.

Menéndez, I. (2001). *Bullying: Acoso Escolar*. Recuperado en Febrero 28, 2011, de <http://www.psicologoinfantil.com/articuloacosoescolar.htm>



- Montero, M. (1994). "Un paradigma para la Psicología Social. Reflexiones desde el Que hacer en América Latina". En Construcción y crítica de la psicología social. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Morin, E. (1998). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Gedisa
- Moser, G. (1992). La Agresión. México: Publicaciones Cruz
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid. Morata.
- Organización Panamericana de la Salud. (1997). Proyecto ACTIVA: Actitudes y normas culturales frente a la violencia en ciudades seleccionadas de América Latina y España. Extraído el 7 de Agosto, 2004 de <http://www.paho.org/Spanish/HCP/HCN/violence.htm>
- Organización Panamericana de la Salud. (2006). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares. Extraído el 10 de Julio de 2011 <http://www.paho.org/spanish/ad/fch/ca/arte.violencia.pdf>.
- Orellana M., & García A., L. (1996). Violencia y representaciones sociales en escolares. Revista Peruana de Psicología. 1(1). 26-39.
- Ortega, R., Calmaestra, J., Mora-Mercha, J. (2008). Cyberbullying. . En: International Journal of Psychology and psychological therapy. Vol. 8, No. 2, págs. 183-192. ISSN 1577-7057. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/> el día 9 de Febrero de 2009.
- Perea C. (1996). Porque la sangre es espíritu: discurso de las elites capitalinas. Santillana. Bogotá.
- Perea. citado en ESTADO DEL ARTE DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO SOBRE JÓVENES EN COLOMBIA 1985-2003 Programa Presidencial Colombia Joven –Agencia de Cooperación Alemana GTZ - UNICEF Colombia Departamento de Investigaciones - Universidad Central Línea de Investigación en Jóvenes y Culturas Juveniles. BOGOTÁ, D.C. SEPTIEMBRE 10 DE 2004 pag 102.
- Pinto, M. (2010). No hay freno en la violencia escolar en el 2010. Recuperado en Marzo 21, 2011, de [http://www.mciradio1550.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1153:no-hay-freno-en-la-violencia-escolar-en-el-2010&catid=90:noticias-politicas&Itemid=291](http://www.mciradio1550.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1153:no-hay-freno-en-la-violencia-escolar-en-el-2010&catid=90:noticias-politicas&Itemid=291)

- Piñuel. Oñate. (2005). Informe Cisneros VII, Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria y bachillerato. Recuperado el 20 de Febrero de 2011 en [www.acosoescolar.com](http://www.acosoescolar.com). En Cepeda, C. Pacheco, García L. Piraquive, C. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. Revista de Salud Pública, Septiembre, 517-528.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rodríguez, M., Vaca, P., Hewitt, N., Martínez, E. (2009). Caracterización de las formas de interacción entre diferentes actores de una comunidad educativa. Acta colombiana de psicología, diciembre, 47-58.
- Sabucedo (2005). Aplicando la Psicología Social. Cap. 11, Psicología social de la violencia política. Compilador: Exposito, F. Pirámide. Madrid
- Serrano, A. (2006). Detección de la violencia escolar, Acoso y Violencia en la escuela, Angela Serrano (ed), Ariel, Barcelona, 59-76
- Sills, D. (1977). Enciclopedia de las Ciencias Sociales. (1° ed., Vol 3). Madrid: Aguilar.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49(4), 376–385.
- Tarazona, D. (2004). Representaciones sociales de la violencia juvenil en las políticas de juventud. Revista electrónica del Instituto Psicología y Desarrollo Año I, Número 2, Agosto de 2004. ISSN 1811-847X. Recuperado de [http://www.ipside.org/dispersion/2004-2/2\\_tarazona.htm](http://www.ipside.org/dispersion/2004-2/2_tarazona.htm) el 28 de enero de 2009
- Tilly, Charles (1978), From mobilization to revolution, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Vaca, P. y Romero, D. (2006). Construcción de significados violentos frente a los videojuegos. Revista Acta Colombiana de Psicología. 10, 35 - 48.
- Viveros, M; Olavarria, J; Fuller, N. (2001). Hombres e identidades de Género. CES. Universidad Nacional.

- UNICEF. (2006). Programa para la gestión del conflicto escolar HERMES, de la Camara de Comercio de Bogotá. Tomado el 15 de noviembre de 2010 de: [http://www.unicef.org/lac/HERMES\\_ESPANOL\\_FINAL-1.pdf](http://www.unicef.org/lac/HERMES_ESPANOL_FINAL-1.pdf)
- Vaca, P.; Romero, D. (2007). Construcción de significados frente a los contenidos violentos de los videojuegos en niños de 11 a 14 años. Acta Colombiana de Psicología, Sin mes, 35-48.
- Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. España: síntesis.
- Velásquez, S. (2003). Violencias Cotidianas, Violencias de género. Escuchar comprender ayudar. Buenos Aires: Paidós.
- Voors W. (2005). Bullyng el acoso escolar. Oniro. Barcelona

<sup>1</sup> <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2200492>

<sup>1</sup> <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2200492#>

<sup>1</sup> Archivo de revista Semana

Otros.

[http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1994/ley\\_0136\\_1994.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1994/ley_0136_1994.html)

[http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL\\_PDF\\_CG2005/25175T7T000.PDF](http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/25175T7T000.PDF)