



**Estrategias pedagógicas de aula
para abordar los factores
generadores de la **violencia escolar****

María Nelsy González Portilla



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

Estrategias pedagógicas
de aula para abordar los
factores generadores de la
violencia escolar

Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores generadores de la violencia escolar

María Nelsy González Portilla

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o un aparte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios -ILAE-.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-958-59233-3-1

© MARÍA NELSY GONZÁLEZ PORTILLA, 2015
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios -ILAE-, 2015
Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (571) 232-3705, FAX (571) 323 2181
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: HAROLD RODRÍGUEZ ALBA
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Edited in Colombia

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO PRIMERO ANTECEDENTES	13
CAPÍTULO SEGUNDO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	25
CAPÍTULO TERCERO MARCO CONTEXTUAL: “COLEGIO VISTA BELLA IED”	27
I. Entorno institucional	27
II. Vista Bella: toda una vida	28
A. Sede C “Granada Norte”	28
B. Sede B “San Cipriano”	29
C. Sede “Vista Bella”	30
III. Entorno institucional: Entorno sede A - Colegio Vista Bella IED	31
IV. Vista Bella hoy	31
V. Hoy, ayer y siempre seremos una gran familia, la familia de Vista Bella	32
CAPÍTULO CUARTO MARCO TEÓRICO	33
I. La violencia	34
II. Factores sociales	36
III. Factores familiares	37
IV. Características de los actores	39
A. Los agresores	39
B. Las víctimas	42
V. Factores de riesgo y protección	43
A. Factores individuales	45
B. Autoestima y violencia	46
C. Depresión, estrés y violencia	46

Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores...

VI. Factores escolares	47
A. Influencia del profesorado y los compañeros en la violencia escolar	52
VII. Estrategias pedagógicas o dinamizadoras de aula para educar en la resolución de conflictos	54
A. Gestión en el aula para abordar la problemática de la violencia escolar	57
B. Reflexiones sobre los diferentes factores que pueden generar violencia escolar, según el equipo de investigación de la Pontificia Universidad Javeriana	59
CAPÍTULO QUINTO	
CUADRO DE UNIDADES TEMÁTICAS EMERGENTES	63
CAPÍTULO SEXTO	
METODOLOGÍA	67
I. Tipo de investigación	67
II. Diseño de investigación	70
CAPÍTULO SÉPTIMO	
HALLAZGOS	73
I. Estudiantes	74
II. Maestros	79
CONCLUSIONES	87
I. Los maestros	87
II. Los estudiantes	90
RECOMENDACIONES	97
BIBLIOGRAFÍA	113
ANEXOS	119

INTRODUCCIÓN

La presente investigación, titulada *Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores generadores de la violencia escolar*, hace parte de una de las apuestas investigativas existentes en la Maestría en educación de la Universidad de Chile, conduce a una reflexión que busca plantear algunas estrategias de solución que permitan generar opciones en la construcción de un ambiente de paz, convivencia y democracia en el espacio escolar.

Con respecto a la historia vivida por esta investigación, se debe partir de su misión central, la cual fue indagar los tipos de factores que podían generar violencia escolar dentro del escenario educativo, para así plantear estrategias pedagógicas que generen ambientes adecuados para la convivencia. Es así como se seleccionó el Colegio Vista Bella IED, de carácter público, espacio donde se observó y se piloteó dicha experiencia. Las razones por las cuales se escogió este colegio estuvieron centradas en características puntuales como su ubicación dentro de la localidad de Suba, la cual está tipificada como uno de los contextos con mayor problemática social de Bogotá, problemática que se refleja comúnmente en los escenarios escolares y se materializa en prácticas sociales inadecuadas como la intolerancia, el hostigamiento y la violencia.

Para iniciar este camino, se plasmó el reto investigativo con la siguiente pregunta problémica: ¿Cuáles son los factores escolares asociados a la violencia escolar en el Colegio Vista Bella IED y qué tipo de estrategias pedagógicas permite su tratamiento?, con la que se pretendía arrojar como resultado reflexiones que enriquecieran la práctica pedagógica, haciendo para ello la revisión de las estrategias pertinentes según los factores y tipos de violencia que se pudiesen encontrar.

De igual manera, se diseñó un camino metodológico que permitió operacionalizar dicho proceso con subpreguntas como: ¿Qué tipos de

prácticas, asociadas a la violencia escolar, existen en los cursos del grado quinto del Colegio Vista Bella IED?, ¿cuáles son los factores escolares asociados a la violencia escolar entre los estudiantes?, y ¿qué estrategias pedagógicas permitirían disminuir las prácticas de violencia escolar en las aulas de clase?

Posterior al planteamiento preciso de la investigación, se rastrearon conceptos como violencia escolar, factores que generan la misma y estrategias para abordarlas, los cuales ahora hacen parte del referente teórico de la presente investigación. Gracias a esto, se pueden presentar los componentes básicos para la comprensión del objeto de estudio, al mismo tiempo que los caminos para generar estrategias pedagógicas específicas que permitan trabajar los factores asociados tales como su origen, desde el contexto familiar, escolar y/o social, lo que lleva a que prácticas de “violencia” se conviertan en parte de su cultura.

Como resultado de este proceso de rastreo y análisis teórico y de antecedentes investigativos, se pudo concluir que, aunque existen diversas investigaciones de especialización y maestría sobre el tema de la violencia escolar mirado desde los diferentes factores, falta investigar caminos propios pedagógicos y pautas específicas que aporten a su solución.

De otro lado, en la operacionalización propia de esta investigación, luego de seleccionar el Colegio Vista Bella IED, ubicado en la localidad de Suba, alternamente se seleccionaron estudiantes del grado quinto de primaria, con edades entre los diez y 14 años, cuyo contexto escolar y familiar en la gran mayoría de los integrantes tiende a ser disfuncional, y a su vez, violento. Esto brindó una mirada predeterminada que requirió investigación, pues un factor esencial que se halló fue la violencia en la familia y el difícil contexto social donde se desenvuelven estos estudiantes. Para ser precisos, se inició la fase de observación de este contexto en el mes de mayo del año 2013, utilizando la herramienta de diarios de campo con el objetivo de registrar diversos tipos de comportamiento y formas de relacionarse, en clases a campo abierto, como la asignatura de educación física; y en escenarios cerrados, como la clase de matemáticas. Así, se lograron recolectar tipos de comportamiento que apuntaban a la violencia escolar y estrategias pedagógicas que se aplicaron en el momento en que se desataba la situación.

Posterior a esta estrategia, se piloteó una entrevista que –alineada a las unidades y temáticas emergente de la investigación– se aplicó en

los dos grupos focales, maestros y estudiantes del Colegio Vista Bella IED. Esta entrevista arrojó como resultado las causas, factores y estrategias pedagógicas que subyacen a los factores sociales y familiares de víctimas y agresores, actores de un proceso que analizados a la luz de esas estrategias basadas en las prácticas y tipos de maestros existentes, concluyó que es necesaria una pedagogía más crítica y humanizadora que reconozca y analice a los individuos, sus contextos, su cultura y su historia, con el fin de crear un ambiente de aprendizaje propio, cooperativo y crítico que lleve, tanto a maestros como educandos, a respetar, tolerar, convivir y emancipar la historia de su vida y de las futuras generaciones, en este caso los niños y las niñas del Colegio Vista Bella IED. Es de anotar, que más que brindar “talleres” como estrategias pedagógicas, se trataba de que éstas llevaran a la reflexión y encuentro de caminos propios para abordar cada uno de los factores, siendo la mirada afinada del maestro y su enrutaje al trabajo interinstitucional guiado por parte de la escuela y el Estado, el camino para el hallazgo de una solución a mediano plazo.

Dicho lo anterior, invitamos a la lectura de esta investigación, un insumo teórico-práctico que va más allá de los conceptos, porque habiendo indagado la problemática de la violencia escolar desde diferentes investigaciones, teorías y contextos reales, logra hacer una revisión real de los factores que aquejan a nuestra escuela y obtiene, en consecuencia, las estrategias precisas que se pueden aplicar según cada una de ellas. Gracias a este ejercicio investigativo se generó un texto que condensa hallazgos, reflexiones y recomendaciones propias, cuyo enfoque etnográfico permitió producir un discurso que buscaba, más allá de probar algo, encontrar, precisar, describir, narrar, concluir y plantear factores y estrategias pedagógicas específicos de la violencia escolar que sirvieran de herramienta pedagógica posible de ser aplicada en cualquier contexto escolar.

CAPÍTULO PRIMERO

ANTECEDENTES

Posterior a este planteamiento, se revisó la literatura sobre el tema, la cual fue contrastada y complementada con los diversos rastreos investigativos, encontrando que, específicamente sobre *factores de la violencia escolar*, poco se ha analizado. Gracias a este ejercicio, se logró dar un sustento teórico sólido a la investigación, acudiendo a las fuentes brindadas por uno de los investigadores más acreditados en el país sobre este tema, el académico ENRIQUE CHAUX, quien ha hecho valiosos aportes en los campos pedagógico y psicológico, orientando así el camino del investigador.

También se logró recopilar la evolución histórica del tema, desde lo global hasta lo local, con las investigaciones hechas en Noruega desde 1978 por DAN OLWES, profesor de psicología de la Universidad de Bergen, el Observatorio Europeo de la Violencia en el Medio Escolar, creado en 1998; los programas de proyectos pro-activos y preventivos sobre violencia escolar, la UNESCO, con su enfoque de “buenas prácticas”; UNICEF, resaltando la violencia estructural, y, en particular, la que se produce por discriminación de género, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) centra su trabajo en la prevención y la resolución de los casos de violencia escolar con la salud individual y social y en Colombia; Universidad Javeriana y los Andes, con sus investigadores como BÁRBARA YADIRA GARCÍA SÁNCHEZ y ENRIQUE CHAUX, quienes permitieron a la investigadora hacer un mayor, mejor y más profundo análisis sobre el tema de la violencia escolar.

Gracias a este recorrido se logró generar mayor fuerza al espíritu investigativo de este trabajo, centrado en la gravedad de la problemática y la manera como ésta ha evolucionado en los últimos años en nuestro país. Es así como se comprende lo planteado por el autor EUSEBIO NÁJERA MARTÍNEZ (2004), quien en su texto *Violencia escolar: Una lectura*

pedagógica, plantea que este álgido tema no se agota en la escuela sino que ésta representa apenas una arista del tema de la violencia en la sociedad. La escuela no está ajena, no es una isla; es un espejo y un amplificador de la realidad social de nuestra vida cotidiana; es parte constituyente de los espacios e instituciones que luchamos por construir un desarrollo sustentable. He allí el valor de esta investigación en torno a los resultados, pues de las estrategias que se generaran en él, se podría hacer un aporte importante desde lo pedagógico, no sólo a la problemática actual que se desata en las aulas, sino a la cualificación de una sociedad que requiere sujetos mediadores, críticos, analíticos, participativos; pero sobre todo, tolerantes y respetuosos de la diferencia y la divergencia.

Todo lo anterior permitió crear una propuesta metodológica que buscó respuesta en los protagonistas centrales: los estudiantes. Para ello, se generaron herramientas que permitieron conocer la experiencia de vida de la población del colegio observado, siendo la entrevista en el grupo focal de estudiantes el elemento base que llevó a conocer los factores, causas y estrategias pedagógicas abordadas, en busca de depurar el problema para así evitar, reeducar o minimizar el mismo. Es de aclarar que para afinar dicha herramienta, se aplicó una prueba piloto en el Colegio de Nuestra Señora de la Presentación - Centro y se buscó una revisión precisa con un académico investigador experto en el trabajo con “grupos focales” con el fin de depurar la herramienta y obtener, en el espacio propio de investigación, unos resultados mucho más precisos. Gracias a éstos, se pudieron definir los tipos de prácticas de violencia y las estrategias pedagógicas de aula que se pueden aplicar para cada situación específica.

Finalmente, con respecto a los resultados, la intención era concluir con la comprensión, sentido o causa por la cual se genera la problemática dentro del escenario “escuela”, para plantear, posteriormente, alguna estrategia pedagógica que se pueda desarrollar con el fin de abordar y responder a la problemática planteada. Con respecto al aporte a las ciencias de la educación, la investigación pretende aportar algunos sustentos teóricos que permitan abordar una de las problemáticas escolares existentes en los espacios educativos de nuestro país. Así, la generación de algunos postulados propios del investigador.

Es de anotar que, para lograr un ejercicio mucho más preciso que aporte al campo de la educación, se revisaron algunos antecedentes

legales e investigativos que permitieron revisar y aterrizar las cúspides investigativas de este tema de investigación. Para ello, fue preciso revisar también algunos antecedentes legales existentes en torno a la violencia escolar, que inició por la revisión de la Ley 1620 sobre la convivencia escolar, la cual fue sancionada por el Presidente de la República, JUAN MANUEL SANTOS, el 15 de marzo de 2013, y cuyo fin es crear el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

El objetivo de la ley, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, es promover y fortalecer la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de los niveles educativos de preescolar, básica y media, dentro y fuera de la escuela, para contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural. Con esta ley el gobierno logrará crear mecanismos de prevención, protección, detección temprana y denuncia de aquellas conductas que atentan contra la convivencia tales como la violencia, la deserción escolar y el embarazo en la adolescencia, entre otros.

En este contexto, el Sistema Nacional de Convivencia Escolar promueve principios como la participación, la corresponsabilidad, la autonomía, la diversidad y la integralidad; reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, y a la comunidad educativa como la responsable de formar para el ejercicio de los mismos. De igual forma, por medio de funciones específicas, comités y herramientas, compromete a las secretarías de educación, establecimientos educativos, directivos, docentes, familias, y a todos los demás agentes relacionados con el sector, a participar y apoyar la iniciativa.

Es así como este aporte legislativo coyuntural que se generó durante el año 2013 se logró articular con lo ya rastreado en los procesos pasados, para consolidar esta investigación en cuatro contextos: el primero, los estudios de la violencia en el campo pedagógico, revisados desde su concepción y causas; el segundo, algunas investigaciones especializadas en el tema que ofrecen una perspectiva de interpretación y estudios de casos específicos que permiten tener una base teórica importante para la investigación que se propone; el tercero, el análisis de la problemática desde las diversas instituciones internacionales

como la UNESCO y la UNICEF y su impacto en el país; y por último, las investigaciones que han hecho otros pares académicos, desde diferentes universidades, en torno al tema de la violencia escolar.

Con respecto a los estudios de la violencia desde el campo pedagógico, el análisis de este problema viene dándose con mayor seriedad desde los años noventa, ocupando los escenarios de investigación en educación en los que se aborda el tema como un fenómeno social que se concreta en la familia, la escuela y el entorno social, y que involucra a la población en nuevas lógicas relacionales que la ponen en situación de conflicto que se resuelve con frecuencia en relaciones de violencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, dicho estudio –desde el ámbito pedagógico–, busca que la sociedad, la escuela, los maestros y las familias se involucren en un proceso de reconfiguración de nuevas claves comprensivas que les permitan reposicionarse y otorgar nuevos sentidos a las relaciones sociales que emergen desde este momento histórico que atravesamos, de lo cual dan cuenta las investigaciones que se están dando sobre el tema. De ahí el valor que tiene entonces esta propuesta investigativa, centrada en analizar los factores que generan violencia escolar en ambientes tanto públicos como privados, con la finalidad de ser un aporte para la comprensión y abordaje de la problemática desde el ámbito expuesto: el pedagógico.

Se acude entonces a la recopilación generada por la autora BÁRBARA YADIRA GARCÍA SÁNCHEZ (2012) quien hace un análisis de los estudios en el campo de la violencia escolar que datan desde 1978, entre los que destaca los realizados en Noruega por el investigador DAN OLWES, profesor de psicología de la Universidad de Bergen, Noruega. Luego se desataron investigaciones sobre el tema en Europa, Asia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Japón. En el contexto latinoamericano, los estudios más consultados son los de México, Colombia, Brasil, Argentina, Perú y Chile.

La misma investigadora destaca los estudios realizados por el Observatorio Europeo de la Violencia en el Medio Escolar, creado en 1998 gracias a la financiación conjunta de la Comisión Europea, el Consejo Regional de Aquitania (Francia), el Ministerio de Educación Nacional (Francia) y la Universidad Víctor Segalen, Bordeaux (Francia). El Observatorio fue el resultado de largas investigaciones llevadas a cabo por diferentes equipos dirigidos por ÉRIC DEBARBIEUX y CATHERINE BLAVA desde 1991; los estudios que adelantó DEBARBIEUX entre 1996 y 1999,

partieron de la percepción del sentimiento de inseguridad, se focalizaron en el concepto de incivilidad y configuraron una definición de violencia entre los miembros de las instituciones y sus manifestaciones en el clima escolar. Ese Observatorio hizo varios aportes al conocimiento sobre la violencia, la delincuencia, la victimización juvenil y el clima escolar; promovió estudios desde el área de la psicología educativa, la sociopedagogía educativa y la criminalística, que han contribuido a la comprensión del problema en sus comportamientos agresivos, conductas violentas y factores sociales intervinientes como pobreza y migraciones; y adoptó una postura crítica frente a los estudios de enfoque criminalístico, por considerar que esto patologizaba el fenómeno.

En 2008, su denominación cambió en el marco de la IV Conferencia Mundial de Violencia Escolar, realizada en Lisboa, Portugal, a Observatorio Internacional de la Violencia en las Escuelas, OIVE (Universidad Bordeaux, Francia), porque reúne un número significativo de investigadores del ámbito mundial. Mucho de lo que presenta la investigadora relacionado con este tema se ha elaborado en el marco de estas redes de investigación.

Todo este legado llega a Colombia, siendo del interés de entidades como la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad de los Andes, quienes en cabeza de investigadores como BÁRBARA YADIRA GARCÍA SÁNCHEZ y ENRIQUE CHAUX, buscan analizar el tema de la violencia escolar, planteando revisiones pedagógicas y estrategias metodológicas que permitan abordar y minimizar la misma en el escenario escuela. Ellos han estado analizando el fenómeno y debatiendo sobre problemas conceptuales como la idea de autoridad y sus transformaciones; la tendencia a reducir la violencia escolar denominándola *bullying*, lo cual simplifica la complejidad del problema; la victimización en las escuelas primarias; agresividad y estatuto social; las relaciones del colegaje entre los maestros; pandillismo y violencia femenina; la violencia como régimen de visibilidad y una reflexión al sentido del acoso escolar desde la mirada de los propios actores. Los resultados de estas investigaciones no son más que la contribución de maestros e investigadores interesados en la comprensión de este complejo campo, a la reflexión sobre el tema de la violencia escolar.

Otro autor que reconoce la importancia pedagógica de revisar el tema de la violencia escolar es JAVIER GUERRERO BARÓN (2012), quien presenta algunas reflexiones sobre la transformación del concepto de

autoridad y de la violencia difusa en la familia y en la escuela. Su punto de partida es el análisis en la transformación de la autoridad parental en la familia y cómo ésta repercute o afecta el escenario escuela. Se encuentra que la familia violenta transmite cultura de violencia y relaciones sociales de intolerancia, incompreensión y miedo frente al cambio en las posiciones de autoridad, la disputa por nuevos lugares de reconocimiento, la construcción de subjetividad y la búsqueda de sentido de la existencia. Este investigador permite aportar a la mirada pedagógica cómo se pueden entrecruzar las expresiones de violencia en las familias, en la escuela y en el barrio, para reflexionar finalmente sobre las riñas como el mecanismo con el que se dirimen los conflictos en los diversos escenarios.

Todo este panorama pedagógico permite ver la importancia de revisar los factores que generan violencia escolar, analizados desde lo compilado por otros investigadores a nivel mundial: la familia, el contexto y la escuela, con el objetivo de encontrar los caminos en que se puede abordar la problemática de la violencia escolar en los ambientes públicos y privados.

Con respecto a las investigaciones especializadas sobre la violencia escolar, se busca conocer algunos autores que han revisado el tema desde diferentes francos de acción investigativa y cuyas miradas pueden enriquecer las búsquedas en torno al tema de “factores de la violencia escolar”. Es así como se halló que la *Revista Sic* ofrece una investigación que es de gran relevancia para este tema (MACHADO y GUERRA, 2009), en el informe final de su estudio sobre la violencia en las escuelas, analiza las implicaciones de las conductas agresivas y violentas de los adolescentes en algunas instituciones públicas, explicando las causas de la violencia que se ha presentado en los últimos años en Venezuela. Este informe ha tenido mucha validez para la presente investigación porque nos permite analizar el problema en nuestro país, en el contexto en que vivimos diariamente.

En cuanto al tema de la agresión y la violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar, tenemos a DÍAZ, PÉREZ, TORRUELLA, VALDERRAMA (DÍAZ, *et al.*, 2010), quienes analizaron las conductas negativas para el aprendizaje que se generan a través de la violencia en los adolescentes, estudiando los diversos ambientes en que los estudiantes se desenvuelven, tales como el hogar, la escuela y el entorno social, para determinar las causas de estos hechos. Investigación

muy útil para partir de diversos enfoques de análisis e interpretación en el problema de investigación sobre la violencia escolar, el aprendizaje y la autoestima.

MUSITU CAVA (2006), realizó una investigación sobre la familia y la violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. Aquí se analiza la influencia que tiene la familia en las condiciones o manifestaciones violentas de los adolescentes, basándose en ecuaciones estructurales; considerando el papel que juega la autoestima para soportar situaciones de riesgo. Se hizo el estudio a 665 jóvenes entre 12 y 16 años de edad, en instituciones públicas y privadas, para observar las diversas conductas y aspectos económicos. Esta investigación es muy útil para el problema que se plantea en esta investigación sobre las consecuencias de la violencia escolar en el aprendizaje, debido a que ofrece técnicas novedosas para abordar el tema.

CEREZO RAMÍREZ (1997), en su libro titulado *Violencia escolar, prevención y manejo de conflictos, enseñanza*, propone mecanismos útiles para prevenir los enfrentamientos entre los jóvenes para evitar que se generen focos de violencia en las escuela. Estudio que ha sido utilidad para la comprensión del problema de la violencia y sobre la búsqueda de soluciones pacíficas.

Por su parte, en el estudio hecho por RODRIGO PARRA SANDOVAL en su estudio sobre *La escuela violenta* (1992), analiza una de las causas, como lo es la falta de autoestima en adolescentes agresores y víctimas en las escuela, permite observar que debido a la falta de amor y reconocimiento desde el nicho familiar, estos individuos hacen catarsis en el contexto escolar expulsando así su rabia y frustración con sus pares y adultos. Esto los convierte en agresores y elementos nocivos para el entorno si, desde el ámbito psicológico, no son tratados a tiempo.

Finalmente, ORTEGA (1998), en su libro *Educación la convivencia para prevenir la violencia*, se enfoca en la creación de hábitos de disciplina en los jóvenes con el fin de contrarrestar la violencia escolar, asumiendo que en ocasiones las causas en el ámbito escolar pueden deberse a la falta de sanciones en casos particulares.

Este ejercicio permitió observar que la construcción de estos postulados teóricos ha surgido de serias investigaciones educativas sobre el tema de violencia escolar, lo que permite concluir que este objeto de estudio constituye una problemática real, vivencial y actual en los escenarios escolares los cuales se han ido teorizando en la medida en que se investigado.

Otro aspecto analizado fueron las investigaciones de instituciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO–, la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) y la Organización Mundial de la Salud –OMS– sobre el tema de la violencia escolar. Las Naciones Unidas, sobre todo a través de sus agencias especializadas en educación, infancia-adolescencia, y salud, se han ocupado reiteradamente de llamar la atención en el tema de la violencia escolar haciendo énfasis en la preocupación en torno a él por su presencia creciente, y en consecuencia se ha ocupado de proponer respuestas a los conflictos que éste provoca.

Las citadas organizaciones internacionales han hecho eco. Muchos países han ido expresando cada vez más su preocupación por la violencia escolar, buscando que sus escuelas sean seguras frente a robos, acosos e intimidaciones, intimidación y acoso sexual y/o racial; temor a la victimización, a la violencia estudiantil contra estudiantes y alumnas o contra el personal del centro; vandalismo e incendios provocados; extorsión y actividades relacionadas con las drogas por parte de grupos más o menos organizados; posible violencia de profesores y del personal, o a la que se presume que pueda ser ejercida por parte de padres contra estudiantes, sus hijos o hijos de otros, y contra el personal de la escuela.

Para responder a todos estos retos, en los últimos años se ha emprendido un número importante de programas y de proyectos pro-activos y preventivos sobre violencia escolar. La UNESCO, con su enfoque de “buenas prácticas”; la UNICEF, resaltando la violencia estructural, y, en particular, la que se produce por discriminación de género; y la OMS, con su análisis detallado del tema de la violencia, plantean una serie de importantes propuestas al respecto. Pero la UNICEF, como agencia especializada de las Naciones Unidas para la Infancia y la Adolescencia, de los cero a los 18 años de edad, es reiteradamente sensible al fenómeno de la violencia en general contra los niños, las niñas y los adolescentes, y a su reflejo en el ámbito escolar.

Para ampliar dichos análisis, en 1997, la UNESCO (entidad que busca, en este aspecto, apoyar políticas educacionales que favorezcan el diálogo, promuevan el respeto al otro y consoliden los conocimientos que se requieren para fundar y mantener una cultura de paz), escribió un documento en este sentido titulado *La educación encierra un tesoro* en el cual plantea que la educación para el siglo XXI se debe construir

sobre cuatro pilares fundamentales: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a vivir juntos; expandiendo el campo de acción de la educación hacia la motivación de la comprensión, del uso práctico del conocimiento, del autorreconocimiento del sujeto y de las formas de convivencia.

Aprender a vivir juntos implica:

Desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de dependencia mutua entre las personas, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz [...] El fomento de esta actitud de empatía será fecunda para los comportamientos sociales a lo largo de la vida (UNESCO, 1997).

Postulados que difieren muy poco del numeral dos del capítulo sobre *Los fines de la educación* consignados en la Ley General de Educación de 1994 de conformidad con la Constitución Política de Colombia.

De esta manera queda consignada a nivel internacional y nacional la necesidad imperante de procurar una formación en y para la convivencia que proporcione al estudiante un ambiente o clima escolar armónico que le permita desarrollar a plenitud sus destrezas y habilidades.

La educación para la convivencia implica estimular en el estudiante el surgimiento de actitudes de reconocimiento, entendimiento, colaboración e inclusión, de tal manera que le permita re-orientar conductas violentas a través de la mediación, la negociación y el consenso de elementos básicos para la prevención de violencias intrafamiliares, sociales y políticas futuras.

Con respecto al tema de la violencia en la escuela, la UNICEF (2005) analiza el problema en su complejidad: La violencia ocurre en las escuelas, en las instituciones como los orfanatos y otras instalaciones de atención residencial, en las calles, en el lugar de trabajo y en las prisiones. Los niños sufren violencia en el hogar por parte de sus familias y de otros niños y niñas. Una reducida proporción de los actos de violencia contra los niños y las niñas causan su muerte, pero la mayoría no suele dejar marcas visibles. Y, sin embargo, es uno de los problemas más graves que afectan hoy en día a la infancia (UNICEF, 2004).

La violencia en la escuela es, en efecto, reflejo de la sociedad. Y esto se hace patente de forma más clara en el mundo no desarrollado. La UNICEF señala que, entre las causas más importantes de esa violencia, se encuentran la pobreza, el trabajo infantil, la trata de menores, el

SIDA, la ubicación en lugares geográficos remotos, una infraestructura deficiente, el origen étnico, la escasa categoría social de las mujeres, la falta de educación de las madres, los conflictos civiles y los desastres naturales, entre otros.

Muy a menudo estas causas se superponen las unas a las otras, y no siempre resulta fácil diferenciar cómo se relacionan entre sí para ejercer su influencia en la educación. Para la UNICEF, hay una necesidad primordial de recopilar estadísticas desagregadas, que puedan servir de base informativa para las políticas y las prácticas que habrán de aplicarse en el futuro. Las estadísticas desagregadas pueden esclarecer, por ejemplo, la forma en la que las niñas se ven afectadas por una combinación de factores tales como su género, vulnerabilidad a la explotación sexual y al SIDA, y procedencia de hogares de escasos recursos o de zonas rurales.

En las encuestas sobre la pobreza, la Organización destaca que, en las zonas en desarrollo, los niños y las niñas que viven en el 20% de los hogares con menos recursos tienen mayor probabilidad de no asistir a la escuela primaria, que aquellos que viven con mayores disponibilidades. El objetivo final es la eliminación de la desigualdad por razones de sexo, y también de las prácticas y políticas discriminatorias, tanto de las evidentes como de las estructurales. Este es el propósito principal del análisis de género, que debería ser una condición previa para la identificación y la comprensión de los problemas relacionados con la educación, y para la consideración de la violencia escolar en general.

Otros investigaciones hechas por la UNICEF en busca de aportar al objetivo de la educación para paz, han sido las generadas por algunos investigadores de América Latina, de la mano con lo consagrado por ésta entidad en éste aspecto. Caso de ello es lo desarrollado por ROSA BLANCO, CAROLINA HIRMAS y DANIELA EROLES (2008) en su investigación *Convivencia democrática, inclusión y cultura*, quienes aportan reflexiones en torno a las lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina las cuales podían ser llevadas al aula por los docentes. Con el tiempo, fueron articuladas a UNESCO por medio de la Red Innovemos que pertenece a Chile y que fue consolidada en el 2008.

Posteriormente a la generación de las preguntas de investigación y los rastreos que vislumbraron las cúspides y bondades investigativas de este ejercicio, se plantearon los derroteros investigativos por medio de los objetivos de investigación así:

como objetivo general pretende analizar los factores escolares asociados a la violencia escolar en el Colegio Vista Bella IED con el propósito de plantear algunas estrategias pedagógicas de aula para su tratamiento y como objetivo específico identificar los tipos de prácticas asociadas a la violencia escolar, establecer los factores escolares asociados a la violencia escolar entre estudiantes y proponer estrategias pedagógicas que orienten la intervención y disminución de las prácticas de violencia escolar en las aulas de clase.

CAPÍTULO SEGUNDO

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Hablar sobre una investigación en torno a las *estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores generadores de la violencia escolar* es iniciar por proyectar el derrotero teórico, metodológico del mismo, que permita generar unos hallazgos precisos que aporte a la problemática planteada y, por ende, en el campo de la educación basado en el análisis sus prácticas humanas que se estudia, en este caso las causas de sus relaciones humanas que llevan a que se desate la “violencia”.

Es así como se inició esta investigación haciendo una revisión de los antecedentes legales e investigativos del fenómeno en diversas universidades de Bogotá, las cuales fueron ya descritas, y que permitieron revisar las diferentes cúspides investigativas del tema y los elementos legales existentes en Colombia, como estrategia para abordar, contener o disminuir la violencia escolar. Otro elemento aportante que enriqueció la mirada de la investigadora, brindando herramientas teóricas para la comprensión del problema de estudio y su análisis, fue la recopilación teórica sobre el tema de la violencia escolar abordada desde cuatro frentes de acción: el primero, el concepto de violencia escolar; el segundo, las teorías sobre su origen; el tercero, los factores de riesgo asociados a la violencia escolar; y finalmente, el análisis de las estrategias dinamizadoras-pedagógicas para abordar la violencia escolar.

Para analizar el problema en un campo de acción pedagógico real, se selecciona el Colegio Vista Bella IED, ubicado en una de las localidades que reúne varias problemáticas sociales que se materializan en prácticas como la venta informal, la reinserción, el desplazamiento, la habitación de calle, el trabajo sexual, etc.: la localidad de Suba. Es así como los estudiantes de la zona, por abstracciones de sus ambientes, caracterizados por el desamor o la educación en el hogar desde la fuerza o el presunto abandono, tiende a decantar en el escenario la escuela

estas emociones y situaciones, los cuales se traducen en formas violentas de relación, pues ellas tienen un espacio de reconocimiento dentro de este contexto social.

Igualmente, el contexto socio-cultural hace parte del ambiente que resulta propicio para investigar y conocer no sólo las causas, sino las estrategias pedagógicas que permiten tratar la situación que atañe a esta investigación:

- ¿Cuáles son los factores escolares asociados a la violencia escolar en el Colegio Vista Bella IED y qué tipo de estrategias pedagógicas permiten su tratamiento?

Este interrogante, que viene a ser la pregunta central que esta investigación responde, condujo a plantear un derrotero preciso que se plasmó en un objetivo general:

- Analizar los tipos de prácticas asociadas a la violencia escolar que se presenta en el grado 5.º del Colegio Vista Bella IED.

Dentro de este escenario escolar, se plantearon también tres objetivos específicos:

- Identificar los tipos de prácticas asociadas a la violencia escolar en los grados 5.º del Colegio Vista Bella IED.
- Establecer los factores escolares asociados a la violencia escolar entre los estudiantes.
- Proponer estrategias pedagógicas que orienten a la intervención y disminución de las prácticas de la violencia escolar en las aulas.

CAPÍTULO TERCERO

MARCO CONTEXTUAL: “COLEGIO VISTA BELLA IED”

Reconocer el escenario educativo es de vital importancia en el desarrollo de esta investigación; por ello, fue preciso hacer un ejercicio de observación que llevara a la caracterización del escenario en estudio. Para tal fin se consultaron varios de los elementos textuales escritos en el Proyecto Educativo Institucional del Colegio Vista Bella IED, cuyo lema está centrado en la “creatividad y auto-superación”.

I. ENTORNO INSTITUCIONAL

El Colegio Vista Bella IED, es una institución educativa oficial, la sede principal, sede A, recibe niños y niñas, en primera instancia, de la sede de preescolar y primaria “ciclo I”, sede C, ubicada en la calle 166 bis n.º 54C-08 (sede Granada Norte), para continuar allí los grados complementarios de 4.º y 5.º de primaria y 6.º bachillerato “ciclo II” y, adicionalmente, a todos los estudiantes, provenientes de otros colegios, tanto públicos como privados. La comunidad educativa está integrada por directivos docentes, profesores, orientadores y personal administrativo, pertenecientes todos a la planta de personal de Secretaría de Educación de Bogotá –SED–. La población estudiantil y de padres de familia o acudientes en su gran mayoría son residentes del sector de la ciudad de Bogotá (localidades 1 y 11) que pertenecen a los estratos 1, 2 y 3 de los barrios Toberin, San Cristóbal, Bilbao, Lisboa, Gaitana, entre otros. El personal de servicios generales y celaduría pertenecen a empresas privadas contratadas por la SED.

Actualmente un gran número de padres de familia son trabajadores informales, a los cuales se les impide la venta de sus productos, a causa de los planes de control de la Alcaldía Mayor, lo que genera movilidad de estudiantes haciendo que los mismos emigren hacia otras localida-

des de Bogotá, generando como resultado que las familias, busquen otros espacios para vivir y, por ende, otras escuelas para sus hijos. Como resultado de ésta problemática, al emigrar la población, los estudiantes (hijos de esta población), abandonan la escuela y se ubican en otras según el nuevo lugar de asentamiento.

El Colegio Vista Bella IED, es un establecimiento educativo de carácter oficial de educación formal, calendario A, con jornadas mañana y tarde, ubicado en la ciudad de Bogotá, perteneciente a la localidad de Suba, UPZ 18 “Britalia”.

Integrada por la necesidad de ampliar cobertura en educación pre-escolar, básica primaria y secundaria y media vocacional, mediante Resolución 1861 del 24 de junio de 2002 y Resolución Aclaratoria 2702 del 3 de septiembre de 2002.

II. VISTA BELLA: TODA UNA VIDA

A. Sede C “Granada Norte”

Hace muchos, muchos años [...] algo más de 33, cuando algunos de nosotros aún no habíamos nacido [...] en el barrio Granada Norte existía una bodega, pero no era una bodega cualquiera [...] no guardaban trastos, ni muebles [...] era una bodega especial donde había niños y un grupo de profesores [...] no tenía puertas ni pisos [...] pero si mucho amor y oportunidades para aprender [...] eran cinco habitaciones [...] mágicamente transformadas en salones de clase [...] para acoger a niños de primero a quinto de primaria.

¿Los pupitres? Los pupitres eran unas largas bancas de madera, donde los niños y las niñas se sentaban a soñar con los cuentos que contaban sus profesores.

Entre clases aparecían los padres de esos niños como dueños de casa, con una tacita de café, un chocolate, un caldito, un pancito, o una arepita caliente para compartir con quienes permanecieran con sus hijos todas las mañanas de lunes a viernes...

Los niños y las niñas se vestían con un delantal amarillo, con cuadritos blancos pequeños, se abotonaban de lado y los botones llegaban hasta el cuello.

Los cuadernos eran pequeños, sin plastificar ni argollar. Se aprendía a leer con la *Cartilla Nacho* y con los tableros verdes en los que se escribía con tizas de colores, que dejaban al borrar una nube de polvo que terminada en las cabezas de los niños o en las batas de los profesores.

Fueron pasando los años [...] y por allá en los 80's, tampoco habíamos nacido algunos de nosotros, no había nacido ninguno de los estudiantes de hoy [...] Bueno, en los años 80 la escolita del barrio seguía siendo de un solo piso, pero ya con paredes y pisos de cemento [...] ¡pero ya eran pisos!...

En el lugar donde hoy los niños pasan su recreo había una virgen [...] con manto azul...

Las bancas largas de madera fueron cambiadas por pupitres para dos, de madera y con tapa [...] En esa época solo había dos baños: uno para los niños y otros para las niñas [...] Entonces, la alcaldía no les daba el refrigerio que ahora les llega puntualmente cada día.

En cada rincón de la escolita deambulaba un personaje muy especial, doña Blanquita [...] ella manejaba las llaves, les hacía el tinto a los profesores, sabía todo el funcionamiento de la escuela.

Blanquita tenía su propia habitación justo en la entrada al colegio; allí vivía con su hija, "la mona". Doña Blanquita, casi treinta años después vive en el sur de la ciudad, pero aún está presente en el colegio [...] porque tres de sus nietos estudian en Vista Bella, cada uno en una de las tres sedes...

Cuando se hacían presentaciones se citaba a los padres en otra bodega cerca a la autopista, ese lugar poco usual para reunir gente, se llenaba en cada convocatoria. Igual que ahora: padres, estudiantes y directivas; eran una gran familia, el lugar no importaba, lo importante era estar juntos en los momentos especiales.

B. Sede B "San Cipriano"

Esta historia inicia con un colegio que alquilaban en las tardes unas monjitas a la alcaldía [...] se llamaba San Jerónimo [...] eran cinco profesoras para los cinco cursos de primaria.

Se recuerda con mucho cariño cuando los padres se unieron para cambiar el uniforme de los niños [...] ellos mismos compraron la tela al por mayor y entre ellos mismos los diseñaron y cosieron. Las niñas llevaban desde entonces una jardinera a cuadros y un buzo rojo cruzado, los niños pantalón gris y el buzo rojo pero cerrado y con cuello en "v".

En el 96, la escolita se trasladó a lo que hoy es la sede B, y se tomó el nombre del barrio donde estaba: San Cipriano.

En el año de 1998 San Cipriano era una escolita de un solo piso con cinco salones y la oficina de la directora, doña MARGARITA. Dos años después se hizo

Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores...

necesario cerrar un curso porque no había niños suficientes [...] más o menos por esa misma época la escuela que hasta ahora había funcionado en la tarde, se pasó a lo que hoy es la sede A, que entonces era una construcción nueva que había sido diseñada para funcionar como consultorios médicos.

Años más tarde (en el 2002) fue la unificación, Granada Norte, San Cipriano y Vista Bella; tomaron el nombre de IED Vista Bella, con una sola rectora para las tres sedes, doña DORIS PERDOMO.

En el 2001 [...] esta escuelita ya tenía dos pisos y a los estudiantes les daban de refrigerio café con leche o chocolate caliente con pan [...] en esa época no había laboratorio...porque en su lugar estaba la biblioteca.

C. Sede "Vista Bella"

Esta historia me la contó una profesora que llegó hace 17 años y no encontró colegio en la dirección que le dieron; encontró una construcción a la que le estaban poniendo hasta ahora los vidrios y según los vecinos iba a ser un centro de salud.

Ella y la otra profesora enviada también por el CADEL, recorrieron el barrio y los alrededores [...] llegaron a la escuela de San Cipriano, era bachillerato en la mañana pero los profesores estaban completos, y en la tarde solo había primaria [...] fueron después a la escuelita de Granada Norte y tampoco había vacantes por cubrir...

El CADEL les solicitó hacer a ellas mismas las matrículas en el parque de San Cipriano [...] pusieron un letrero ofreciendo cupos para el grado sexto [...] Les prestaron unos pupitres y en una caja de zapatos guardaban la plata de las matrículas; porque en ese entonces y hasta el año 2008 algunos estudiantes pagaban algo.

A los nuevos estudiantes se citaron ocho días después; para entonces ya tenían estudiantes, colegio [...] pero no tenían ni pupitres, ni tableros, ni rectora [...] solo las dos profesoras y sus niños. Esa primera semana se sentaron en el piso.

A la semana siguiente llegaron la rectora, el profesor de inglés y el orientador. Eran entonces cuatro y la rectora. Como habían logrado matricular niños para cuatro sextos, cada uno asumió un curso, entre todos reunieron plata y compraron un tablero acrílico.

Como al mes les regalaron unos pupitres viejos que ayudaron a traer los niños y los padres.

Corría el año escolar y hasta agosto seguían llegando más profesores [...] ese año completaron cinco sextos en la jornada de la tarde, y en la tarde funcionaban los cinco cursos de primaria de la historia anterior.

III. ENTORNO INSTITUCIONAL:

ENTORNO SEDE A - COLEGIO VISTA BELLA IED

El Colegio Vista Bella IED se encuentra ubicado en el noroccidente de la ciudad de Bogotá, dentro de la localidad de Suba (localidad 11) UPZ 18, en la calle 167A n.º 54B-40, en el barrio Vista Bella.

IV. VISTA BELLA HOY

Hoy el colegio Vista Bella, institución Educativa Distrital, continúa con sus tres sedes, las dos primeras ya tienen dos pisos [...] las bancas largas y los viejos pupitres bi-personales fueron cambiados por los puestos personales, plásticos de color azul en la primaria y de madera en bachillerato.

Los tableros blancos acrílicos reemplazaron a los queridos pizarrones verdes, los marcadores, ocupan ahora el lugar de las polémicas tizas.

Poco a poco fueron llegando más estudiantes, y por esto se hizo necesario abrir más cursos y solicitar más profesores a la Secretaría de Educación. Hoy tenemos cuarenta y seis cursos de pre-escolar a once con mil seiscientos veintitres estudiantes, setenta y un docentes, una rectora, tres coordinadores, tres orientadoras, dos educadoras especiales, tres secretarías, seis vigilantes y seis señoras de servicios generales.

Cada sede tiene su sala de informática, los grandes tienen laboratorio, seguimos extrañando patio con zonas verdes y la biblioteca, aunque ahora tenemos una muy bella y muy cerca a la que podemos entrar libremente y si nos afiliamos nos prestan libros por una semana. Es la Biblioteca Julio Mario Santo Domingo.

Desde hace varios años la Secretaría de Educación envía refrigerios a los niños y niñas de primaria, paga una ruta en la que llegan los estudiantes que viven lejos del colegio, cubre algunas de las salidas pedagógicas. Hoy no pagamos por estudiar, la educación es gratuita.

No solo han cambiado las estructuras físicas y los muebles, también han cambiado las prácticas pedagógicas, ahora trabajamos por ciclos, nos tienen en cuenta no solo lo que sabemos, sino cómo actuamos, nuestros valores, la forma como nos comunicamos y como nos relacionamos con los demás.

V. HOY, AYER Y SIEMPRE SEREMOS UNA GRAN FAMILIA, LA FAMILIA DE VISTA BELLA

Desde esa primera bodega hasta hoy, de la mano amiga de nuestros padres primero y posteriormente de nuestros maestros, cabalgamos sobre la melodía de las palabras que nos cuentan de la historia de la humanidad, de su ciencia y de sus artes [...] Cabalgamos y descubrimos en las sinuosidades de la palabra escrita, de la palabra contada, de los libros, de la tele, del Internet y de las salidas pedagógicas. Y así [...] poco a poco nos vamos haciendo hombres y mujeres de bien según nuestros sueños y los sueños de nuestros padres, capaces de reconocer y de contar nuestras historias.

CAPÍTULO CUARTO

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se pretende hacer una revisión teórica de algunos elementos que pueden ayudarnos a comprender el concepto, las concepciones, los tipos y las consecuencias de la “violencia escolar” en el escenario “escuela”. Es de anotar que para recopilar este referente teórico se tomaron como centro de abstracción las investigaciones teóricas de DAN OLWEUS (2008) quien hizo un análisis de la violencia escolar desde los observatorios en Perú. Se complementaron dichos rastreos con algunas investigaciones condensadas en la *Revista Magis* de la Pontificia Universidad Javeriana (2012) centradas en diversas investigaciones sobre el tema.

Estas dos fuentes bibliográficas y sus contenidos permitieron revisar cómo la violencia escolar puede ser vista como una experiencia interpersonal que se desata en el escenario escolar desatado por factores psicosociales hogar (PARRA SANDOVAL, 1992) que afectan al niño centrado, especialmente, en las diferentes formas de maltrato (psicológico, físico, verbal) que experimenta en el hogar afectan, de manera directa, en el contexto educativo, donde el este repite dichas prácticas nocivas de relación humana.

Igualmente, se analizó las causas del surgimiento de la violencia revisando en ella los elementos mediadores en las relaciones sociales, crea unos significados, prácticas y territorialidades particulares, tanto en el centro educativo, como fuera de él. Por tal razón, hablar sobre la ejecución del acto violento es analizar si el mismo surge o se aprende en la escuela o si puede estarse gestando y ejecutando en diversos espacios del entorno cercano, fuera de dicho contexto, y que son conocidos, desde las teorías, como “factores”.

Es así como se hace la respectiva revisión en torno a cómo estos factores externos a la escuela pueden generar relaciones nocivas, surgidas de los daños psicológicos producto de los ambientes vulnerados en que se desenvuelven y de los niveles de agresión a los que han sido expuestos. Este tipo de causas produce prácticas de violencia que llevan a sus integrantes a tejer los diversos territorios, siendo la fuerza y la violencia el vínculo perfecto para relacionarse.

Gracias a este rastreo, se analizó también cómo la violencia entre estudiantes no es un problema solamente de disciplina en el aula o en el centro educativo, sino que el acto violento se adopta como medio de solución de los conflictos y, a futuro, como una práctica social disfuncional que puede llevar al deterioro de la sociedad, pues en su práctica se abandonan los ejercicios básicos de las relaciones sociales humanas como la comunicación y la mediación, fundamentales para abordar el conflicto cotidiano y erradicar un fenómeno tan nocivo como la violencia escolar.

Finalmente, por medio de las investigaciones hechas por equipo de trabajo de ENRIQUE CHAUX (2011) se pudo analizar cómo la forma en que se relacionan los actores educativos y en especial los estudiantes, deja de ser un tema exclusivamente socializador y se transforma en un tema pedagógico en la medida en que afecta la relación y acción pedagógica y, a su vez, afecta positiva y/o negativamente en los niveles de aprendizaje y construcción del conocimiento.

Se cierra así con la reflexión en torno al tema de la violencia, al analizar que la misma ya no se trata solo de una violencia política nacional o de una violencia social vivida y sentida en las calles. La violencia invadió el seno de la sociedad: la familia y la escuela, instituciones que viven actualmente este flagelo y que buscan estrategias para abordarla, entenderla y contrarrestarla, generando así la necesidad de encontrar estrategias que posibiliten ambientes en los que el individuo pueda sentir y vivir con calidad de convivencia.

I. LA VIOLENCIA

Luego de realizar varios rastreos teóricos en torno al concepto de violencia, se pudo encontrar uno pertinente a las observaciones hechas en el escenario “escuela” en nuestro contexto “ciudad”, planteado por DAN OLWES en su libro *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*,

escrito en 1998, quien la define como: “.. una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y satisfacer los intereses propios” (OLWEUS, 1998).

Como se puede ver, no se está dejando el concepto de violencia exclusivamente a la “agresión” desde lo psicológico, lo físico y lo verbal, sino que se contemplan los “medios coercitivos” para aplicar el acto violento y las causas que llevan a los actores a satisfacer sus intereses, usando la violencia. Esto nos llevó a rastrear los factores que generan violencia en los ámbitos familiar, escolar y social, siendo su revisión teórica un análisis esencial para comprender su globalidad y llevar a cabo con éxito esta investigación.

Antes de continuar, fue necesario aclarar la diferencia sustancial entre los conceptos “violencia” y “agresión”: “... la agresión, supone una conducta guiada por los instintos, mientras que la violencia es el producto de la interacción entre la biología y la cultura” (PARRA SANDOVAL, 1992). Es así como, al encontrar este contraste, se puede ver la importancia del contexto sociocultural de los estudiantes, sus legados antropológicos y sus herencias culturales, pues estos los llevan a repetir el modelo de violencia y agresión heredados desde el escenario familia, donde construye su proyecto de vida, convirtiéndolo en un ejercicio natural en su escenario escuela.

Con base en lo anterior, aparece una subclasificación en torno a los conceptos de violencia y agresión, centrados esta vez en el tipo de conductas: unas de carácter hostil y, otras, de carácter instrumental; definidas por JESÚS MACHADO en su informe titulado *Investigación sobre violencia en la escuela*, así:

... la violencia hostil hace referencia a un comportamiento impulsivo, no planificado, cargado de ira, cuyo objetivo principal es causar daño y que surge como una reacción ante una provocación percibida; la violencia instrumental se considera como un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor y no se desencadena únicamente como una reacción ante la presencia de una provocación previa (MACHADO, 2009, p. 15).

Teniendo en cuenta el rastreo anteriormente revisado y analizado, es necesario contrastar los factores de la violencia escolar, como el núcleo de comprensión que permite responder a la pregunta de la investigación, centrada en identificar cuáles son los factores escolares asociados a la violencia escolar en el Colegio Vista Bella IED y qué tipo de estrategias pedagógicas permite su tratamiento.

Según la investigación hecha por MANUEL JESÚS RAMOS CORPAS titulada *Violencia escolar. Un análisis exploratorio* (2007) de la Universidad Pablo de Olavide, demuestra en ella los *tipos de factores existentes* tales como los sociales y familiares los cuales generan violencia escolar. De esta postura teórica se presenta la siguiente síntesis.

II. FACTORES SOCIALES

Dentro de las causas de la violencia escolar asociada a los factores sociales, se encuentran en primer lugar, la influencia de los medios de comunicación y especialmente de la televisión, que se ha convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia en el aprendizaje de niños y niñas y adolescentes; en segundo lugar, la transmisión de prácticas de violencia en el contexto social en que habita el niño y que pueden ofrecer un camino de supervivencia, por lo que hace parte de la cotidianidad de dicho escenario; y como tercer factor, las creencias y valores culturales en el entorno social que el niño, niña o adolescente hereda de su familia, haciéndolo parte de su educación significativa.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que más que definir cada una de estos factores, se debe analizar cómo cada uno de ellos influye en los comportamientos de los niños, niñas y adolescentes, en la medida en que los factores mencionados sean vistos como: "... los modelos atractivos en los que existe una clara asociación entre la violencia y el triunfo, lo que puede inducir a niños y adolescentes a imitar tales comportamientos" (LEWIS, 1995, p. 78). Es así como el legado de la exposición permanente de este tipo de factores, hace que el niño adquiera aprendizajes nocivos, que lo llevan a concebir la violencia como una práctica natural de conductas agresivas que dan como resultado la obtención de *estatus* y territorio.

Basado en este análisis, se puede comprender que es necesario caracterizar el contexto y los sujetos que integran el escenario educativo en el cual está inmerso el niño, el maestro y las familias, con el fin de buscar estrategias pedagógicas de enseñanza flexible y articuladas al contexto, que les permita a los maestros comprender la población con la que trabaja y crear metodologías y escenarios de diálogo que los lleven a reeducarse y comprender que el diálogo y la mediación son caminos alternos que permiten resolver los conflictos, y que la violencia no hace parte de una práctica social natural. Esto permitiría iniciar una

transformación de su realidad actual, donde las prácticas del diálogo mediado y respetuoso se conviertan en el camino propicio para educar por y para la paz.

III. FACTORES FAMILIARES

Otro factor esencial, que se debe revisar es el “familiar”, centrado en que la misma viene a ser:

... el núcleo y fuente de desarrollo y aprendizaje de habilidades, pero también, si la interacción entre sus integrantes no es de calidad, puede ser un factor de riesgo que predisponga a aprender a responder con agresividad e inapropiadamente a los iguales (TUVILLA RAYO, 2010, p. 96).

Cuando se habla de “caracterización”, es preciso que el maestro reconozca de qué manera están estructuradas las familias de sus estudiantes, observe alternamente el contexto donde desempeña su labor y vea cuáles son las formas en que sus integrantes se relacionan. Si el maestro reconoce estos factores, se pueden encontrar estrategias y caminos propios que permitan tanto a la familia como a la escuela reflexionar, comprender, analizar y reeducar comportamientos que hacen parte de las nuevas pautas de crianza, gracias a las cuales los niños, niñas y adolescentes pueden ser educados desde el diálogo, la mediación, la reflexión, el respeto y la convalidación de su punto de vista, prácticas que podrían hacer parte de su identidad y derechos dentro del núcleo familiar.

Si estas formas de relacionarse se convierten en los ámbitos de convivencia al interior del hogar, estas mismas prácticas se replicarán en la escuela, convirtiendo la violencia en una práctica rechazada por los niños, niñas y adolescentes, haciendo de la denuncia y la defensa desde la argumentación las nuevas maneras en que se relacionan pares y adultos.

Todo lo anterior implica que el maestro deba cambiar sus prácticas pedagógicas, basado en metodologías en que se avala que los niños, al ser el centro de interés del trabajo, posean saberes previos con los que se puede crear y construir el currículo. Trabajar de manera cooperativa, crítica, interpretativa, desde los intereses de los niños y niñas, lleva a generar un ambiente de diálogo permanente. Escuchar, reconocer y compartir con otros, hace así parte de una convivencia práctica que lleva a los estudiantes a comprender el valor del diálogo y el respeto como eje fundamental de la convivencia. Alternando a ello, la construcción

de los acuerdos de convivencia como norma institucional los lleva a formarse en la ética normativa; niños y niñas comprenden entonces el por qué y el para qué de la norma y su papel como sujeto social.

Se puede concluir entonces que, en la medida en que la familia y la escuela se reeducan y reconozcan al niño, la niña y el adolescente como seres independientes, pensantes, activos y críticos, se inicia una reeducación de las maneras como se relacionan. La familia entra a aprehender nuevos caminos de relacionarse, rompiendo así con un legado cultural en el que la violencia puede ser la práctica natural para educar y defender su ser y su territorio.

Un análisis alterno que se debe hacer a los “factores familiares” está centrado en los climas familiares que favorecen o desfavorecen el proceso descrito anteriormente. Mientras el clima familiar positivo, caracterizado por la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad entre ellos y la comunicación familiar abierta y empática, favorece el ajuste conductual y psicológico de los hijos; el clima familiar negativo constituye uno de los factores de riesgo más directamente relacionado con los problemas de conducta en niños y adolescentes. Basado en lo anterior, es posible pensar que la desorganización familiar (problemas de comunicación, vínculo emocional y capacidad de adaptación) tiene repercusiones negativas muy significativas en el ajuste (delincuencia, violencia, victimización y sintomatología depresiva) de los hijos e hijas adolescentes.

Esta descripción permite comprender que cuando el panorama de “familia” se da en la disgregación, aparecen variables que pueden provocar un comportamiento agresivo del hijo, quien ha estado rodeado de un “clima familiar negativo” que surge de ambientes educativos como:

... la carencia de afecto, la permisividad, la disciplina inconsistente, inefectiva y demasiado laxa o demasiado severa, el estilo parental autoritario y el uso excesivo del castigo, los problemas de comunicación familiar, los conflictos frecuentes entre cónyuges, la utilización de la violencia en el hogar para resolver los conflictos familiares, los problemas psicológicos y conductuales en los padres, el rechazo parental y hostilidad hacia el hijo, la falta de control o control inconsistente de la conducta de los hijos y la interacciones agresivas entre los hermanos (DEKOVIC, 2004, p. 12).

Otra variable familiar que en ocasiones se ha asociado con los problemas conductuales en los niños y niñas es el “nivel sociocultural bajo de la familia”. Sin embargo, existe cierto consenso en considerar que:

... el nivel sociocultural no constituye un factor de riesgo, sino que la explicación del vínculo entre nivel sociocultural y violencia estaría en el hecho de que las familias de nivel sociocultural bajo suelen ser más punitivas e intolerantes ante la desobediencia de los hijos, en comparación con las de nivel sociocultural medio-alto. Las razones podrían ir desde que los padres suelen ser más jóvenes o estar peor informados, a que la supervivencia les hace estar más centrados en mejorar sus condiciones de vida que en atender las necesidades de los hijos (ARRANZ, 2004).

Finalmente, se puede concluir que la manera como se puede abordar el factor familiar está ligada al nivel sociocultural bajo y medio-alto de las familias (ARRANZ, 2004). Con respecto a las familias de nivel bajo, se puede afirmar que suelen formar en la obediencia y el respeto a la autoridad, son más restrictivas y autoritarias y son poco cariñosas y/o cálidas. De otro lado, las de nivel sociocultural medio-alto enfatizan la formación en la curiosidad, la ambición, la independencia y la creatividad, usan más la comunicación familiar y utilizan un lenguaje más complejo, además de ser más democráticas. Partiendo de esta forma de relacionarse, los individuos replican este tipo de comportamiento y forma de relacionarse con el otro, dentro del ámbito escolar. He allí la importancia de hacer un análisis a este factor.

IV. CARACTERÍSTICAS DE LOS ACTORES

A. Los agresores

En lo que tiene que ver con estos actores del conflicto, diversos investigadores del tema han buscado analizar si su actuación como agresores puede ser clasificado dentro de un factor de género, o si la violencia se da por factores psicosociales que van mucho más allá de esta postura. DAN OLWEUS expresa sobre ello lo siguiente:

... la mayoría de los estudios coinciden en apuntar que el bullying es una problemática fundamentalmente masculina: los chicos suelen ser, más frecuentemente que las chicas, tanto agresores o bullies, como víctimas de violencia en los centros escolares o incluso agresores-víctimas conjuntamente, sin embargo, recientemente se ha observado que en el rol de víctima están desapareciendo las diferencias por sexos (1998, p. 85).

Es de anotar que algunos estudios hechos por ENRIQUE CHAUX (2011), plantean que este fenómeno cada vez más se convierte en una práctica de los dos géneros, relacionada de manera directa con los factores sociales y familiares en los que está inmerso el niño o la niña, su familia y el contexto educativo. Al caracterizar a los estudiantes de nuestra investigación, se pudo encontrar que la violencia es una práctica común, en la medida en que hace parte de los ambientes de aprendizaje al interior de su hogar y se replica de manera natural en como él o ella se relacionan, en el escenario escuela.

Hablando de los niños varones, por los ambientes de dureza y las pocas oportunidades emocionales en las que está criado el varón, se convierte en un ser limitado desde el campo socio-afectivo, siendo torpe para resolver sus diferencias. Esto lleva a que muchas de las miradas y estudios concluyen que sean los niños y jóvenes de género masculino, aquellos quienes tienden a generar más violencia.

Con respecto a las niñas, ellas pueden estar en ambientes hostiles de dureza o de agresión que las lleven a usar la violencia como un mecanismo de defensa y de construcción de su propio territorio, donde las mismas se construyen un estatus de identidad basada en la “fuerza” como eje de la relación. Algunas de las niñas más expuestas a ambientes de violencia pueden desarrollar otras expresiones de sus emociones ligadas a características como ser introvertidas, depresivas, aisladas, llegando incluso a asumir el rol de “víctimas”.

La intervención interdisciplinaria para el manejo de la violencia, donde la pedagogía y la psicología se articulan, hacen parte de las estrategias para abordarla. Ellas buscan reconstruir los perfiles psicosociales de cada uno de los niños y niñas, en busca de reconocer sus particularidades (factores sociales o escolares que los afectan), constituyéndose en un camino pedagógico para apoyar y reeducar a los individuos en el manejo del conflicto. Es de anotar que también en la escuela se busca generar estrategias para eliminar prácticas de agresión, aplicadas por los mismos niños, tales como la difusión de rumores y la exclusión social, los cuales generan daño psicológico a quien son sometidos a ella.

Un elemento importante que se observa en los tipos de práctica de agresión que llevan a cabo tanto niños como niñas, está relacionado con las agresiones directas e indirectas. Veamos:

... con respecto a las conductas agresivas directas y físicas, los chicos presentan una frecuencia de implicación muy superior a las chicas, pero en aquéllas en las que se tiene en cuenta tanto la violencia directa como la indirecta (principalmente, la difusión de rumores y la exclusión social) [...] los chicos y chicas utilicen preferentemente distintos tipos de agresión pero en niveles similares (OLWEUS, 2005, p. 102).

Esto permite inferir que, es posible que los varones utilicen con mayor frecuencia que las niñas la violencia física directa y el daño a pertenencias de otros compañeros como hechos violentos, mientras que las niñas tienden a aplicar otras formas de violencia un poco más sutiles e indirectas como la intimidación, la manipulación y el aislamiento social. Igualmente, se puede indicar que los niños y niñas utilizan por igual la violencia verbal para, por ejemplo, “dejar en ridículo” (ORTEGA, 2000) a sus pares.

Es importante, para poder caracterizar al niño o niña agresor(a), conocer sus principales reacciones, planteadas por ROLF LEOBER en su libro *Juvenile agresión at home and school* (1998), identificadas en el siguiente cuadro que tipifica a los individuos agresores por sus necesidades.

Necesidades del agresor

NECESIDADES DE PROTAGONISMO	El agresor suele tener la necesidad de ser visto y aceptado, de que le presten atención y de mostrar un auto concepto positivo.
NECESIDADES DE SENTIR SUPERIORIDAD Y PODER	La mayoría de los agresores sienten un enorme deseo de ser más fuertes y poderosos que los demás.
NECESIDAD DE SER DIFERENTE	Los agresores suelen crearse una reputación y una identidad particular en el grupo de iguales que les rodean: con esta nueva identidad pretender ser diferentes y rechazan todo aquellos que no es igual o similar a si imagen que han creado.
NECESIDAD DE LLENAR UN VACIO EMOCIONAL	Los agresores no son capaces de emocionarse o reaccionar con afecto ante los estímulos de la vida diaria; por el contrario, persiguen constantemente nuevas vivencias y sensaciones que muchas veces logra, únicamente cuando crean su propio espectáculo.

Gracias a este cuadro, se puede ver que los niños y jóvenes con características violentas tienen una base de baja autoestima, producto de todo aquello generado por los contextos familiares o escolares donde se desenvuelven, en los que las prácticas violentas son el camino para desfogar sus frustraciones e insatisfacciones emocionales. La escuela entonces debe abordar la caracterización de los estudiantes en busca de analizar qué pasa al interior de la familia, cuáles son las prácticas de relación en el campo afectivo, pues estos elementos son el punto de partida para poder enrutar e intervenir la situación problemática de manera integral.

Por otra parte, hay que tener en cuenta la generación de estatus como un elemento alterno que hace parte de las expresiones de violencia. Dentro del grupo escolar, una figura es importante en su grupo de iguales por disfrutar de algunos beneficios de inclusión social que podrían traducirse en autopercepciones positivas como ajuste emocional, siendo éste el camino para recobrar su autoestima. Los adolescentes violentos (*Escolares*, 2011) tienden a desarrollar amistades con otros que son similares a ellos en términos de valores, actitudes y comportamiento; es así como consiguen normalmente un grupo de amigos que les admira y apoya, lo que los aleja de la posibilidad de desarrollar problemas de carácter depresivo o mermar su autoestima.

B. Las víctimas

El investigador DAN OLWEUS (2008), plantea una clasificación para las víctimas basado en la manera de reacción que éstas tienen frente a la violencia, el acoso o la agresión, de la siguiente manera:

... por un lado, la víctima puede interpretar la victimización como una experiencia crítica muy traumática que, junto con su tendencia al retraimiento, mine su autoconcepto y desemboque en síntomas depresivos y sentimientos de soledad; esta víctima se conoce con el nombre de víctima pasiva o sumisa; y por otro lado, es posible que la víctima desarrolle actitudes tan negativas hacia sus iguales que, junto con su tendencia a la impulsividad, desencadene una reacción agresiva hacia sus propios agresores; ésta sería la víctima provocativa o agresiva (1998, p. 54).

Se puede inferir así que estos dos tipos de víctimas se caracterizan por expresiones de acoso comunes como el aislamiento en la escuela y su impopularidad entre los compañeros. Es importante resaltar que las

víctimas tienen unas características específicas que es necesario plantearlas en esta investigación como herramienta para caracterizarlas e identificarlas, según OLWES (2005), dentro del contexto escolar.

Características de las víctimas

CARACTERÍSTICAS DE LAS VÍCTIMAS PASIVAS O SUMISAS	CARACTERÍSTICAS DE LAS VÍCTIMAS PROVOCATIVAS O AGRESIVAS
<p>En su apariencia física suelen presentar algún tipo de hándicap (complexión débil, obesidad...).</p> <p>Su rendimiento académico es superior es superior al de los bullies y no tiene por qué ser peor al del resto de los compañeros.</p> <p>Muestra poca asertividad, mucha timidez, inseguridad y ansiedad.</p> <p>Presenta bajos niveles de autoestima y altos de sintomatología depresiva.</p> <p>Se sienten sobreprotegidos por sus padres y con escasa independencia.</p> <p>Suelen ser ignorados o rechazados por sus compañeros en clase.</p> <p>Tiene dificultades para imponerse y ser escuchados en el grupo de compañeros.</p>	<p>Muestra hiperactividad y ansiedad.</p> <p>Presenta importantes déficit en habilidades sociales.</p> <p>No respetan las normas sociales.</p> <p>Son impulsivas e impacientes.</p> <p>Informan de un trato familiar hostil y coercitivo.</p> <p>Suelen ser rechazados por sus compañeros en clase.</p>

Se puede concluir que la víctima pasiva (DÍAZ-AGUADO, 2002) presenta niveles muy bajos de asertividad y muy altos de vulnerabilidad, así como una marcada percepción negativa de sí misma y alta probabilidad de experimentar síntomas depresivos, mientras que la víctima agresiva presenta una marcada tendencia hacia la impulsividad y la violencia, puesto que ha aprendido que de ella puede obtener ciertos beneficios.

V. FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN

Se busca en esta parte de la investigación, clasificar los tipos de factores que pueden generar violencia y victimización escolar, para lo que MACHADO resultó muy útil:

Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores...

Estos factores han sido clasificados en cuatro grupos: individuales, familiares, escolares y sociales. Entendemos que la problemática de la violencia escolar sólo puede comprenderse a partir de la combinación e interacción de distintos elementos que implican tanto a la persona como a sus contextos de socialización para analizar las causas de estos comportamientos en el periodo adolescente (MACHADO, 2009, p. 45).

Se puede concluir que los *factores individuales* relacionados con los problemas de conducta en la adolescencia obedecen a características biológicas tales como:

... la influencia genética y características psicológicas como la irritabilidad y la falta de empatía, la necesidad de dominar a los demás y de conseguir una reputación social respetable en el grupo de iguales, la actitud hacia las normas socialmente establecidas y hacia las figuras e instituciones formales, así como la satisfacción general con la vida (FAJARDO YURIGUA, 2005, p. 78).

De otro lado, con respecto a los *factores familiares* (ABRAMOVAY, 2005), se destaca la existencia de ambientes familiares negativos, en los que los problemas de comunicación entre padres e hijos, la falta de cohesión afectiva y de apoyo emocional, la presencia elevada de conflictos familiares y la presencia de una historia familiar de problemas de conducta, resultan comunes.

Con respecto a los *factores escolares* (ABRAMOVAY, 2005), se observa la organización e ideología del contexto escolar, el ambiente escolar de aula influenciado por el contexto social, la calidad de la relación profesor-alumno, la aceptación o rechazo social de los iguales, y la afiliación con iguales desviados en la escuela.

Finalmente, entre los *factores sociales* (ARRANZ, 2004), se ha estudiado fundamentalmente la influencia de los contextos donde viven y crecen los estudiantes, las pautas de crianza que los forman y los educan para sobrevivir dentro del contexto social; además de la influencia de los medios de comunicación masivos, especialmente de la televisión, en la conducta antisocial y violenta de niños y adolescentes. Otros distractores como la internet y los videojuegos captan también la atención de los investigadores.

A. Factores individuales

Siendo los factores individuales de vital importancia en esta investigación, se escogieron las investigaciones hechas por ROLF LOEBER (1998), profesor en el departamento de psiquiatría de la Escuela de Medicina de la Universidad de Queens, quien afirma que:

Los principales factores individuales asociados con la conducta violenta en la adolescencia incluyen tanto elementos biológicos y genéticos como psicológicos. Por un lado, cuando hablamos de factores genéticos y biológicos nos referimos a la influencia de la información genética transmitida por los padres en el desarrollo de ciertas características o peculiaridades en los hijos (LEOBER, 1998, p. 14).

Igualmente, en lo que tiene que ver con los factores psicológicos y su relación con el comportamiento agresivo del adolescente, Dan Olweus plantea que se expresa en:

... la tendencia a la impulsividad, la falta de empatía, la irritabilidad y el mal humor y la actitud positiva hacia la violencia. Otros factores psicológicos analizados en los estudios de han sido la autoestima y la sintomatología depresiva de los agresores (OLWEUS, 2005, p. 45).

Concluimos que los factores individuales están muy ligados al nicho familiar, las formas de relacionarse de sus integrantes, el contexto donde se educan los niños y las niñas, constituyéndose en la base para una sana salud mental que evite ver la violencia como una práctica natural, por medio de la cual pueden obtener reconocimiento, respeto y autenticidad. Es así como la escuela debe trabajar de manera interinstitucional procesos psicosociales que les permitan a los individuos reconocer sus choques emocionales y canalizarlos en actividades escolares y extraescolares enfocadas al deporte, el arte o a otro tipo de actividades que les provea las herramientas para reencontrarse como seres valiosos, con virtudes y habilidades, que desencadenen como resultado recobrar su autoestima.

B. Autoestima y violencia

Luego de rastrear varios de los referentes teóricos en torno a las causas y consecuencias de la violencia escolar, es evidente que existe una relación directa entre los problemas de victimización y la baja autoestima de los individuos con esta tendencia. No obstante, existen casos excepcionales analizados en el documento *Familia y desarrollo psicológico* (ARRANZ, 2004), en el que se indican algunas contradicciones en torno a esta hipótesis:

... los resultados relativos a la asociación entre la conducta agresiva y la autoestima son mucho más contradictorios, ya que algunos autores sostienen que los adolescentes agresivos presentan una autoestima más baja que aquellos sin problemas de conducta, mientras otros afirman que los agresores, por regla general, se valoran positivamente a sí mismos y muestran un nivel de autoestima medio o incluso alto (ARRANZ, 2004, p. 87).

Los adolescentes agresivos son, en numerosas ocasiones, figuras importantes en su grupo de iguales e incluso populares y queridos entre sus compañeros, lo que les hace disfrutar de ciertos beneficios sociales que se reflejan en esta dimensión de la autoestima. Es por ello necesario crear ambientes de aprendizaje en los que se pueda educar a los jóvenes en el diálogo, la negociación de significado, el consenso, la toma compartida de decisiones y el respeto ante distintas actitudes o puntos de vista. Los temas transversales (BUSQUETS, 1993) nos permiten acercarnos a nuestros estudiantes desde otro punto de vista que no es el meramente académico, sino aquel que nos permite influir y potenciar el desarrollo integral de su personalidad.

C. Depresión, estrés y violencia

En lo relacionado con los factores psicológicos alternos que generan la violencia escolar, DAN OLWEUS, plantea que: "... tanto los agresores como las víctimas presentan más desórdenes psicológicos que el resto de adolescentes, pero en otros no se ha observado una relación directa entre la violencia escolar y la presencia de sintomatología depresiva y estrés" (OLWEUS, 2005), lo que permite inferir que muchos de los jóvenes que presentan este tipo de sintomatologías psicológicas pueden descargar o focalizar este tipo de desórdenes por medio prácti-

cas violentas que los ayudan a desfogar estos estados en sus víctimas. De igual manera se puede observar que las víctimas también pueden experimentar este tipo de emociones, expresándolas con aislamiento, angustia, estrés por el temor a ser agredido y los altos niveles de inseguridad, producto del temor que le genera relacionarse o comunicarse con pares y adultos.

El papel del maestro se vuelve en este punto de vital importancia para nuestra investigación, pues reconocer este tipo de estados en los estudiantes resulta ser la base para generar un acercamiento propio en la identificación del tipo de sujeto que se está desarrollando en la escuela y que puede estar desempeñando el rol de víctima o de agresor. Con base en esa detección, los educadores pueden enrutar el trabajo con este tipo de población, desde el campo pedagógico o psicológico, para abordar la problemática individual y reeducar la manera como pueden manejar sus emociones, buscando diversos tipos de actividades que complementen sus intereses sociales, deportivos y artísticos, haciendo así una focalización positiva de sus emociones.

VI. FACTORES ESCOLARES

Otro factor esencial que puede generar o disminuir la violencia escolar son los ambientes educativos, donde los niños y maestros pueden sentirse identificados o desdibujados, respetados o desconvalidados en sus derechos; ambientes en los que pueden o no construir saberes colectivos o, sencillamente, ser anulados en una relación agonal-bancaria, creando un contexto escolar hostil.

Si los niños, las niñas y los adolescentes están inmersos en un tipo de práctica bancaria y tradicional se mutila el derecho a “ser” y “hacer”, omitiendo así el derecho a concebir experiencias innovadoras seguras en el campo socio-afectivo, evaluativo, pedagógico, curricular y cognitivo que apunte a una acción pedagógica pertinente, que permita la comprensión del otro (estudiantes y maestros) desde la práctica reflexiva, la hermenéutica y el compromiso propio para la transformación, en proyección, de nuestra propia sociedad.

En cambio, si se posibilitan ambientes innovadores, esos mismos niños, niñas y adolescentes no harán parte de las preocupaciones pedagógicas, dado que su ambiente natural es el reconocimiento del otro, la educación desde la diferencia y la divergencia, lo que le permitirá

reconocer al “otro” como un igual con roles diferentes, y la argumentación como la base para ser reconocidos, y evitará en consecuencia la “violencia” como estrategia para ser convalidado.

El ambiente escolar requiere así que los actores de la escuela (maestros-estudiantes) lean y aborden los procesos de enseñanza y aprendizaje desde “una política del lugar y una posición del sujeto, posibilitando implicar-se, responsabilizar-se y solidarizar-se con otro que reclame una praxis sobre el mundo para transformarlo, un mundo fundado en el diálogo existente” (FREIRE, 2006), generando un proceso educativo que:

... sea fundamentalmente político, donde los niños, las niñas y los jóvenes, que asisten a un sistema escolar político-pedagógico, estén preparándose para vivir en sociedad, es decir, para convertirse en ciudadanos que, como tales, tienen derechos y deberes del orden individual y colectivo, y se incorporen al proceso económico-social por la formación y preparación que hayan recibido en la ciencia, la tecnología, el arte, y su formación en procesos participativos (CARRASQUILLA NEGRET, 2012).

Para que este ambiente de “escuela” deje de ser hostil, además de lo anteriormente mencionado, es necesario generar un ambiente metodológico donde se forme en la ética-normativa (ORTEGA VALENCIA, 2010), la cual está sustentada por fines de reconocimiento, empoderamiento y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades, en condiciones de género, clase, etnia, género y en condiciones de subalternidad. En fin, una actuación intencionada de corte educativo que construye lo colectivo como soporte de los procesos escolares y sociales; una apuesta pedagógica en la orientación de procesos de construcción del conocimiento y de socialización que incluye prácticas, saberes, dinámicas socioculturales e interacciones para transformar la sociedad desde ciudadanías incluyentes.

Desde estas reflexiones, las prácticas pedagógicas deben ser espacio para reconocer a los seres humanos que allí se encuentran, como seres singulares a quienes no se les puede homogenizar bajo reglas, normas, estamentos, o como quiera que se le pueda denominar a los dictámenes previamente establecidos. Se reflexiona a partir de lo que aparentemente se sabe hacer dentro de la escuela en aras de dignificar la vida de sus actores (maestros y estudiantes), para alcanzar propósitos meramente humanos, plenos de valores, ética y espiritualidad, entre otros.

Otra tarea básica para complementar el estado en cuestión, es caracterizar el contexto donde será reflexionada la investigación, la cual está centrada en las preguntas epistemológicas basadas en el tipo de escuela en la que hoy nos movemos. En su mayoría, la misma se enfatiza en rechazar toda noción del sujeto humano aislado de su propia historia, de sus lazos con la comunidad y, por ende, de sus experiencias de libertad. Es así que, para lograr dichas experiencias, se requiere replantear cómo los actores deben “construir una alfabetización verdaderamente crítica donde se logre una desesperación políticamente inaceptable y la emancipación y la liberación humana, pedagógicamente concebible” (MCLAREN, 1993).

Para articular esta propuesta en la generación de ambientes sanos que disminuyan la violencia escolar, se debe tener en cuenta el factor alternativo o *factor social* que en nuestro país está tipificado desde el mundo real en el que hoy está inmersa la escuela, y que en Colombia está descrita como:

... un mundo explosionado por la profundización de la exclusión donde existe un gran aumento de la desigualdad, con la generación de nuevos grupos de jóvenes y adultos desmovilizados, reinsertados, desplazados, desempleados, trabajadores itinerantes [...] desacomodamientos de las instituciones formadoras, problemáticas psicosociales (múltiples adicciones para olvidar y evadir, trastornos nerviosos, de pánico, crisis de ansiedad, depresión, fobia), nuevas condiciones existenciales, manifestaciones de todo tipo de violencia y agudización del conflicto armado” (GALLO, 2008).

DAN OLWEUS (2008) plantea la existencia de escuelas que van en contra de esta descripción humanizada anteriormente sustentada. Afirma que existen escuelas que son verdaderas “fábricas” de violencia por varias razones, entre las que destaca:

(1) la falta tanto de motivación como de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento del alumnado, (2) el trato desigual del profesorado a los estudiantes, que en ocasiones otorga privilegios únicamente a determinados estudiantes en detrimento de otros, con el consiguiente malestar de los menos atendidos, (3) la existencia de dobles mensajes en el aula, por ejemplo cuando el profesor utiliza el castigo como medio para mejorar la conducta de un estudiante en el aula, lo que además, en muchas ocasiones genera un “efecto rebote” (OLWEUS, 2005, p. 108).

Frente a estos factores de riesgo, DAN OLWEUS (2008) propone la puesta en marcha de los siguientes factores de protección y prevención de la violencia escolar, cuya finalidad última es que los estudiantes aprendan a convivir basados en la creación de un buen clima escolar en el centro, un lugar acogedor donde los estudiantes se sientan aceptados como personas y se impliquen en actividades académicas de carácter cooperativo; la inclusión de un currículum de temas y procedimientos que favorezcan las relaciones sociales, como por ejemplo la educación en valores o actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales y prestar atención individualizada a los agentes del conflicto, dado que la conducta antisocial requiere un tratamiento directo y no debe “dejarse pasar”.

Hay que ofrecer apoyo a la víctima e informar a los responsables escolares y a los padres. Otros caminos implican por un lado, incluir a los estudiantes en la toma de decisiones en el centro a través de asambleas, y adjudicarles responsabilidades, como por ejemplo la de escuchar, mediar o ayudar a sus compañeros en la resolución de conflictos, o revisar la organización escolar creando espacios y tiempos para establecer encuentros, o supervisar los recreos y excursiones; y por otro, capacitar a los docentes en el tema de la no violencia.

Es importante resaltar que según los estudios de ENRIQUE CHAUX (2011) con el equipo de la Pontificia Universidad Javeriana, existen otros factores escolares que pueden generar violencia y que están centrados en la prosocialidad, la agresividad y el estatus social como conductas sociales básicas para desatar este fenómeno en las escuelas.

El estudio, que fue realizado por CHAUX, con apoyo de CHRISTIAN BERGER, quien está articulado a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, está basado en la hipótesis de que el perfil agresivo de un estudiante produce una prosocialidad (asociada con el estatus de víctima o de agresores); es decir, los adolescentes pueden generar una gran influencia sobre sus pares, especialmente si ocupan el lugar de agresores, siendo éste un perfil admirado por los preadolescentes y adolescentes.

El factor escolar relevante para que se genere violencia escolar es entonces la prosocialidad, definida como el conjunto de componentes y beneficios que la ayuda, la solidaridad, la acción de dar, compartir y cooperar tienen para todas las personas, grupos y sociedades que se involucran en ellas, ya sea como autores o como receptores; pero que

en el caso de la violencia, son los comportamientos destructivos que se multiplican dentro del contexto y que generan estatus de poder.

Todo esto permite analizar que dentro de los factores de violencia en el ámbito escolar, la prosocialidad permite identificar dos tipos de adolescentes admirados que pueden desarticular un ambiente escolar sano, siendo distinguidos por su nivel de agresividad aquellos de perfil “fuerte”, los cuales practican la prosocialidad destructiva en sus acciones de agresión hacia los de perfil “débil” por su capacidad para intimidar a sus pares.

Otro factor escolar que resulta importante para nuestro objeto de estudio es el maestro, pues dependiendo de sus características personales, cualificación académica, bagaje y experticia, podrá manejar con coherencia las distintas relaciones interpersonales a que se enfrente. Su manera de relacionarse con los padres y los estudiantes será definitiva en la construcción de una relación educativa sana, pues ella se revertirá en una práctica docente ajustada a la realidad del contexto escolar donde se desenvuelve. Si el maestro cuenta el bagaje académico adecuado para caracterizar a su población y adecuar estrategias pedagógicas y de enseñanza aprendizaje propias para los individuos que dirige, logrará atraparlos en el proceso educativo y los alejará de las formas de relación nociva. Estos factores que giran en torno al ambiente institucional que construye y vive el maestro, aunque no deberían afectar negativamente el proceso, pueden terminar influyendo en la vida escolar, generando maestros altamente estresados, agresivos, intolerantes, punitivos o, incluso, despreocupados por lo que pueda suceder a su alrededor.

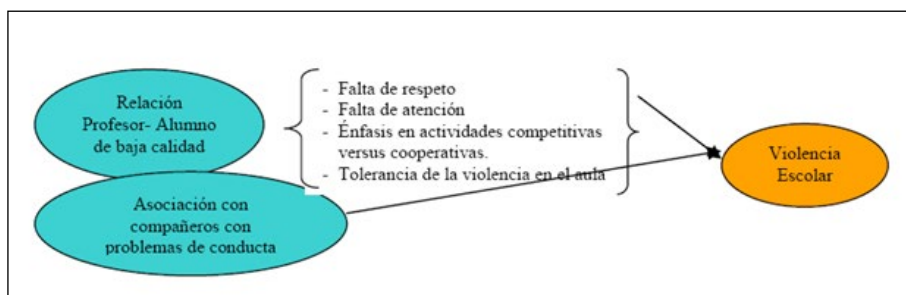
Por ello es relevante anotar que de la postura que el maestro asuma en su cotidianidad frente a sus colegas, o frente a la dificultad que tenga para expresar y/o aceptar la diferencia y las distintas motivaciones que lo animan, depende la forma como enfrenta la violencia en la institución. Las relaciones entre colegas y entre estos y los directivos afectan el clima escolar y son un componente definitivo en la motivación o desmotivación, bienestar o malestar que viven no pocos maestros en el trabajo.

El entorno social influye en los comportamientos psicológicos, sociales y personales de los sujetos pues son estos los que marcan las relaciones de ellos dentro de un grupo social determinado ejemplo la escuela, la casa otros.

Un último factor escolar está relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de las normas sociales, el cual destaca la existencia de una cultura escolar autoritaria, cuya norma es de carácter punitivo además de haber sido impuesta como producto de la falta de participación de todos los actores. El *Manual de convivencia* es lo más parecido a un código penal sancionador y no constituye el conjunto de unos acuerdos de convivencia aceptados por todos en el camino a la construcción de una sana convivencia. Se omite que tanto maestros como estudiantes son seres iguales con roles diferentes y que el respeto y la confianza recíproca deben ser la única base y norma de una sana convivencia.

Finalmente, forma parte vital de las dinámicas escolares entender las relaciones entre cultura escolar y cultura juvenil y, por tanto, la noción de juventud, pues esto es la base de una discusión pedagógica y psicológica que nos puede llevar a comprender los tipos de violencia de este contexto social en el que están inmersos los niños, niñas y adolescentes que han permitido esta investigación.

A. Influencia del profesorado y los compañeros en la violencia escolar



Además de los factores generales que caracterizan el centro educativo, existen otros factores más específicos de la organización del aula, relacionados directamente con los problemas de conducta en los estudiantes. DAN OLWEUS señala los siguientes:

- (1) la realización de actividades altamente competitivas entre los estudiantes,
- (2) el aislamiento y rechazo social que sufren algunos alumnos, (3) la tolerancia

y naturalidad con la que se perciben las situaciones de violencia y maltrato entre compañeros, (4) la poca importancia que se concede al aprendizaje de habilidades interpersonales y (5) el desconocimiento de formas pacíficas de resolución de conflictos (2008, p. 99).

Como complemento, hay dos importantes medidas que deberían aplicarse en la vida diaria del aula para prevenir los problemas de conducta: una es la transmisión de actitudes y valores de democracia y ciudadanía por parte del profesorado (JARES, 2001), y la otra es la creación de momentos de reflexión con los estudiantes sobre los problemas de comportamiento en el aula (RUÉ, 1997).

Otra manera eficaz de favorecer la convivencia en el aula es a través de actividades de aprendizaje cooperativo (OVEJERO, 1990). Muchas veces la dinámica del aula se basa en la realización de actividades competitivas y el énfasis recae fundamentalmente en el éxito en cualquiera de las propuestas escolares, lo que va en detrimento de la puesta en marcha de actividades cooperativas y del premio a la reflexión individual. Como destacan JOHNSON y JOHNSON (1999), en las situaciones de aprendizaje cooperativo, puesto que los estudiantes interactúan directamente con sus compañeros, se incrementa su conocimiento mutuo y su esfuerzo por ponerse en el lugar del otro. Este hecho permite que el adolescente desarrolle su capacidad para percibir y comprender los sentimientos de los demás, posibilitando así el cambio en la percepción del compañero, lo que resulta un primer paso hacia el logro de la integración social de muchos estudiantes que sufren problemas de victimización. Además, en las actividades de aprendizaje cooperativo existe una interdependencia positiva entre todos los escolares, ya que dependen los unos de los otros y todos participan y colaboran en el desempeño de la tarea. Esta actividad pone en práctica habilidades como la escucha activa, el respeto del turno de palabra y el apoyo entre los compañeros.

Nunca se puede olvidar que el profesorado desempeña un papel fundamental en la puesta en marcha de todas estas propuestas de mejora de la convivencia en el aula y la escuela, dado que tiene mucho que aportar en la prevención de situaciones conflictivas que implican comportamientos violentos en el alumnado. En esta línea, investigaciones recientes han puesto de manifiesto que cuando el profesor se esfuerza por establecer contactos positivos con sus estudiantes, les ofrece atención individualizada, les trata con respeto y les ofrece apoyo, dismi-

nuyen los comportamientos agresivos en el aula; mientras que, por el contrario, cuando el profesor desatiende a sus estudiantes y se comporta irrespetuosamente con ellos, fomenta la agresividad en el aula.

Finalmente, algunos adolescentes se comportan agresivamente en la escuela porque se han asociado con amigos que también participan en conductas violentas. Entre ellos definen y crean sus propios códigos y normas y refuerzan sus propias conductas. Los actos antisociales son aplaudidos y aprobados, por lo que la probabilidad de que la desviación se agrave, se incrementa. Además, cuando un adolescente pertenece a uno de estos grupos violentos, mantiene menos interacciones positivas con otros compañeros y disminuye sus posibilidades de aprender habilidades sociales adecuadas.

Por otro lado, el agresor sabe que casi con toda seguridad saldrá impune de su conducta, puesto que ni las víctimas ni los “espectadores” suelen denunciar a los profesores estos hechos, por miedo a represalias.

VII. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS O DINAMIZADORAS DE AULA PARA EDUCAR EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Es importante brindar algunos tópicos generales sobre las estrategias pedagógicas o dinamizadoras de aula para educar en la resolución de conflictos. Es de anotar que, en su mayoría, estas metodologías deben estar articuladas a las propuestas metodológicas de la escuela activa, en la que el centro de interés o el trabajo por proyectos toma una alta relevancia al centrarse en los intereses de los niños, los cuales suelen tomarse como “tema pretexto”. Este tema establece vínculos directos con las áreas del aprendizaje, logrando así la significación del conocimiento y la humanización el contexto “escuela”, permitiendo:

vincular a la pedagogía activa, la enseñanza cooperativa, los grupos flexibles, la incorporación de roles, la formación para la autonomía, la interacción docente-estudiante en pro de la generación de conocimiento y todos aquellos caminos que nos permiten entender y resolver los problemas inherentes a la diversidad social, cultural y psicológica que debe afrontar la educación (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011).

JOHN DEWEY, pedagogo estadounidense afirma, en torno al papel del maestro, para generar estrategias innovadoras lo siguiente:

los maestros realizan una tarea extremadamente difícil, que es reincorporar a los temas de estudio en la experiencia. Los temas de estudio, al igual que todos los conocimientos humanos, son el producto de los esfuerzos del hombre por resolver los problemas que su experiencia le plantea; pero antes de constituir ese conjunto formal de conocimientos, han sido extraídos de las situaciones en que se fundaba su elaboración (DEWEY, 1976, p. 74).

Este tipo de metodologías, además de desarrollar el pensamiento crítico, permite abordar la problemática social y política de la escuela, cuyas acciones son dadas hacía lo agresivo, lo anárquico, de desilusión, con metodologías que a veces se reducen a la transcripción del libro texto al cuaderno, la memorización de conocimientos desconocidos y descontextualizados (al no tener relación con su vida diaria); y al aislamiento en la relación con sus pares pues el alumno no tiene derecho a la pregunta, a la duda y, mucho menos, al error. Este tipo de prácticas pedagógicas ahistóricas, acríticas (MCLAREN, 2006), y de hecho, poco interesantes para los niños, pueden ser la causa de que en ocasiones, los estudiantes muestren cierta resistencia o total desinterés al proceso de aprendizaje.

Además de la transcripción, a veces el maestro sólo tiene la intención de abordar el currículo para cumplir así con los contenidos allí estipulados, obligando a los niños, niñas y adolescentes a evacuar temas que deben ser demostrados desde la memorización para pasar al siguiente nivel. El proceso de evaluación se queda anclado en lo cognitivo; específicamente en la habilidad inferior de la mecanización y automatización. De este modo, analizar, deducir, abstraer, socializar, discutir, contrastar como camino para “comprender” y “aprender” son dinámicas que hacen perder el tiempo al maestro. Prevalece así el afán por responder al programa, a los lineamientos, a las pruebas de suficiencia; dejando a un lado las inquietudes, intereses, conjeturas y saberes de los niños y convirtiendo al libro de texto y el cuaderno en el eje central del trabajo pedagógico.

Este tipo de estrategias sólo pretende dar vida a la metodología articuladora del Proyecto Integrado de Aula de Clase, planteado por JOHN DEWEY¹ (2002) y que ha sido puesto en marcha en Bogotá por colegios

1 Definida por el filósofo, pedagogo y psicólogo norteamericano JOHN DEWEY, que en 1916 sostiene que el "pensamiento reflexivo" (otro nombre del pensamiento crítico): "es la

comprometidos con la innovación pedagógica, y que han explorado y demostrado sus bondades sociales y cognitivas, entre ellos, el Colegio Unidad Pedagógica (CARRASQUILLA NEGRET, 1999), el Colegio Juan Ramón Jiménez (Liceo Juan Ramón Jiménez, noviembre de 1984) y el Gimnasio Moderno de Bogotá (NIETO CABALLERO, 1966).

Dichas metodologías innovadoras (GARZA, 1995) permite desarrollar aprendizaje transversales (GAGNÉ, 1979) que fortalecen a los niños en su relación de pares y en la manera como vivencian la ética normativa (el por qué y para qué de la norma y su rol en ella). Gracias a ello, la relación educativa horizontal, generada por la forma de trabajo centrado en sus intereses y saberes previos, los centra, les permite trabajar y reconocerse cooperativamente y manejar el manejo del conflicto desde el diálogo y la argumentación.

De esta manera, se da un espacio en el que tienen cabida la alegría, la libertad y la cooperación con quienes requieren del apoyo de los pares, lo que implica un respeto por los distintos ritmos de trabajo y por las formas diversas como cada uno aborda el desarrollo de las actividades. A su vez, se experimentan prácticas sociales como el respeto a la escucha, a la palabra, a la aceptación en torno a las ideas de los otros, favoreciendo de esta forma la comprensión de conceptos democráticos como el respeto a la diferencia y la divergencia. Esto da como resultado que los niños y niñas sean reconocidos y convalidados, no sólo por lo que son, sino por los saberes que pueden argumentar para aportar de este modo en la “construcción de aprendizajes colectivos”.

Según los elementos teóricos apoyados en los postulados de DEWEY (*El niño y el programa escolar*, 1972), los proyectos, además de articular los diferentes contenidos y observar la aplicación de los saberes en los contextos cercanos, tienen bondades y fortalezas, dentro de la formación social y política, centrada en las siguientes características (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011):

consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la apoyan y de las conclusiones hacia las que tiende”. Llevado a la práctica este ejercicio favorece la toma de decisiones y la resolución de problemas de los individuos que integran la sociedad en un contexto real. La experimentación de nuevas pautas de relaciones interpersonales y de conductas institucionales promueven estos valores. En 1910 JOHN DEWEY demostró que utilizando experiencias concretas, el alumno daba respuestas activas y lograba aprendizaje por medio de proyectos para la solución de problemas (TRILLA, 2002, p. 15).

- Estímulo y desarrollo del trabajo grupal, colectivo y cooperativo
- Interacción y comunión pedagógicas entre docente y estudiante.
- Autonomía e independencia del estudiante durante el proceso de construcción de conocimientos.

Se puede concluir entonces que, para abordar la violencia escolar, es recomendable la aplicación de este tipo de metodologías por proyectos donde las rutinas del aula pueden desaparecer y el reconocimiento de sus pares surge gracias al trabajo cooperativo donde el proceso de aprendizaje se convierte en una experiencia grata que hace que los niños no falten a la escuela y se rescata la libertad de expresión como en torno a la educación por y para la paz (JARES, 1999).

A. Gestión en el aula para abordar la problemática de la violencia escolar

Más que pensar en un manual paso a paso para abordar la violencia escolar, es necesario hacer una reflexión en torno a la capacidad de observación y análisis que deben tener los educadores para poder encontrar problemáticas, involucrarse con ellas y crear espacios de diálogo, mediación y solución de los conflictos.

Es así como nos adherimos a DAN OLWEUS (2008), quien al plantear el valor de las “gestiones de aula”, comprendidas como las estrategias de enseñanza aplicadas a cada situación particular que se desata en el aula, rescata el valor de sus resultados colectivizados en la búsqueda de que dichas experiencias sean testimonios de aprendizaje grupal. De esta manera, la permanente revisión y replanteamiento de diferentes proyectos y discusiones de aula que apunten a problemáticas y necesidades reales –con la fina observación del maestro–, puede generar resultados favorables para resolver o minimizar las mismas, ejemplo de ello, el trabajo por metodologías innovadoras, descritas ya anteriormente.

Es importante anotar que la base de la resolución de los conflictos está centrada en la creación de ambientes educativos en los que los niños y las niñas trabajen con una metodología que desarrolla su pensamiento crítico y les permite de esa manera reconocer y aceptar al otro, educarse desde la diferencia y la divergencia. Gracias a este ejercicio

metodológico, los niños y niñas logran resolver sus conflictos cuando desde el aula se prioriza lo siguiente:

- Partir de los saberes de los niños y generar experiencias que les permite acercarse a conocimientos formales.
- Desarrollar habilidades como la observación, la experimentación, la indagación y el análisis de los diferentes elementos encontrados, como derrotero que les permite a los niños, niñas y adolescentes corroborar o afianzar conocimientos científicos existentes gracias a una metodología significativa que desarrolla el pensamiento crítico en la medida en que se comprende su razón y/o aplicabilidad.
- Potencializar el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, al indagar los diferentes saberes y corroborar las verdades de los mismos por sus propias búsquedas.
- Desarrollar capacidades de argumentación, al usar la oralidad como herramienta de discusión y expresión de sus saberes, lo que permite inquietar a otros, defender posturas, plantear sus abstracciones y aportar a los saberes colectivos.
- Posibilitar el trabajo cooperativo, al generar búsquedas colectivas que permiten concretar retos comunes. Esto suscita el reconocimiento del otro, de sus saberes, sus fortalezas, sus formas y ritmos de trabajo, etc.

Para que esta metodología se concrete, pase de la teoría a la práctica, es necesario que los docentes promuevan reflexiones también teóricas y prácticas que les permitan adaptar este tipo de “gestión de aula” a determinados estudiantes. La observación e investigación de los contextos de cada uno de los integrantes del salón, y la comprensión de cómo son, cómo los aprueban y cómo los perciben, será de gran valía.

Se puede inferir con facilidad, entonces, que el profesor necesita conocimiento y habilidades con respecto a la gestión de aula en aspectos tales como metodología, didáctica, organización de la clase y tipo de interacciones. Lamentablemente, la manera como cada profesor aborda las problemáticas de violencia, da como resultado que se generen

soluciones o “tipos de violencia” que varían dependiendo de su nivel de competencia para crear y aplicar “estrategias pedagógicas” y “gestiones de clase”, apropiadas para el contexto y situación a la que se puede ver enfrentado.

Por ello, un profesor eficaz deberá dominar diferentes estilos de enseñanza (LOZANO, 2006) y saber aplicarlos tras establecer un análisis previo de la situación, pues de esa manera sabrá combinarlos adecuadamente y transformarlos para crear otros nuevos. Se sabe que los profesores que emplean distintas estrategias para mejorar el desarrollo del currículo, obtienen grandes beneficios al convertirlas en herramientas prácticas y útiles para todos los profesionales que trabajan directamente con estudiantes de secundaria. Por tanto, el profesor debe disponer y conocer nuevas estrategias que ayuden a resolver las situaciones conflictivas que suelen presentarse en el desarrollo de su labor; así mismo, debe disponer de unas directrices, líneas maestras de actuación sobre una serie de factores que intervienen en el proceso de enseñanza, para utilizar de manera adecuada una serie organizada de estrategias didácticas, teniendo en cuenta que el aula es uno de los lugares más vulnerables a la práctica de agresiones de tipo verbal y situaciones de exclusión y aislamiento social.

Aunque es importante puntualizar que los estudiantes esperan que sean los profesores quienes mantengan el orden, les enseñen, sean capaces de aguantar su provocación, haciéndose acreedores de su respeto y afecto, esta tarea evidentemente en ciertas ocasiones agobia al profesor. Es importante comprender que los conflictos hacen parte del aprendizaje social, y que lo importante es enseñar a los otros a confrontarse de manera sana, a argumentar sus puntos de vista y a generar acuerdos básicos para resolver los conflictos.

B. Reflexiones sobre los diferentes factores que pueden generar violencia escolar, según el equipo de investigación de la Pontificia Universidad Javeriana

ENRIQUE CHAUX en sus investigaciones recopila información importante referente a la violencia escolar en los diferentes estamentos, entre ellos instituciones, sociales, psicológicos, etc. Es así como aparecen artículos enfocados en *Las nuevas concepciones de autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela* (Pontificia Uni-

versidad Javeriana, 2012, pp. 297 a 318), texto escrito por BÁRBARA YADIRA GARCÍA SÁNCHEZ y JAVIER GUERRERO BARÓN, quienes presentan cómo la violencia escolar tiene su nido en las concepciones de autoridad, la cual puede llegar a ser autoritaria, y su relación con la violencia difusa en la familia y escuela. De la transformación justa y equilibrada al interior del hogar, depende su vivencia en la escuela.

Otra fuente que fue revisada para esta investigación y que puede apuntar a vislumbrar con objetividad cuáles son los factores que generan violencia es el artículo titulado *Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafío para la investigación y la política pública en violencia escolar* (Pontificia Universidad Javeriana, 2012, pp. 319 a 338), escrito por el investigador chileno LUIS MANUEL FLÓREZ GONZÁLEZ, quien analiza el fenómeno del *bullying* reflexionando su lógica de acción entre los agresores, las víctimas y los espectadores. Reflexiona, además, sobre los diversos factores que han sido asociados a la victimización, y los clasifica como individuales, familiares, escolares y sociales.

Asimismo, se encuentra el texto *La violencia en los colegios de la enseñanza primaria ¿cómo están los alumnos franceses?* (Pontificia Universidad Javeriana, 2012, pp. 339 a 356), en el que se reflexiona sobre las conceptualizaciones de la violencia escolar, analizándola en estudiantes de educación primaria y presentando los resultados de las encuestas de victimización en estudiantes de enseñanza primaria en Francia. Se hace una reflexión sobre los caminos de prevención para evitar estas prácticas desde la básica primaria en busca de generar mejores ambientes escolares.

Otro artículo que enriquece el camino de investigación de esta tesis fue el titulado *Violencia escolar: La mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje* (Pontificia Universidad Javeriana, 2012, pp. 369 a 382), escrito por BLANCA ORTIZ MOLINA, el cual es uno de los más relevantes documentos por ser una investigación hecha en Bogotá. La profesional toma los resultados de esta investigación financiada por Colciencias en convenio con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica, durante el 2009 al 2011, y hace un análisis entre el rol del maestro, su clima escolar y el impacto hacia las aulas. Analiza cómo el estado del maestro, en su ambiente laboral, influye en las formas como se enfrenta a la violencia, desencadenando un malestar que no sólo está entre sus pares, sino que lo somatiza y lo practica en las aulas.

Otras investigación importante fue la titulada *El Pandillismo y violencia escolar femenina en el barrio y su proyección en la escuela* (Pontificia Universidad Javeriana, 2012, pp. 383 a 398), la cual es una tesis doctoral que analiza la educación femenina y su participación en pandillas escolares y barriales, y los fenómenos asociados a este comportamiento.

Para finalizar, están las investigaciones de ÓSCAR FERNANDO FORERO sobre el tema *La violencia escolar como un régimen visible* (Pontificia Universidad Javeriana, 2012, pp. 399 a 413), que aborda los estudios sobre éste fenómeno desde 1970 hasta el presente, además de revisar los diferentes enfoques con los cuales se ha analizado la violencia escolar: enfoques psicoeducativos que revisan la manera como el joven resiste la norma y la autoridad; estudios escolares autoritarios, y revisiones del fenómeno desde la cultura juvenil y la cultura escolar. Todo esto ha permitido que se pueda comprender el fenómeno de la violencia escolar más allá de la disciplina en las aulas, y la conducta y/o la relación antagonica entre cultura juvenil y escolar.

La revisión de todas estas investigaciones ha permitido concentrar un combustible teórico importante para entablar y revisar varios de los factores enunciados como posibles elementos de desatan la violencia escolar en los escenarios educativos público o privado en Bogotá. Finalmente, ha concentrado en una sola dirección no sólo los elementos teóricos que conforman el fenómeno de la violencia escolar, sino los diferentes análisis en torno a las distintas cúspides en las que puede ser vista.

CAPÍTULO QUINTO

CUADRO DE UNIDADES TEMÁTICAS EMERGENTES

A partir del marco teórico anterior, se plantean las siguientes unidades temáticas los cuales permitirán analizar tanto a los actores que integran la relación de aula (estudiantes y maestros), revisando en ellos la manera como abordan los diversos factores o papel que pueda asumir en la problemática estudiada, siendo clasificadas como temas emergentes. Estas también permiten ver la triangulación entre la teoría planteada y su relación con el contexto investigado en busca de corroborar las mismas. Finalmente los temas emergentes fueron transformados en preguntas que emergen del marco conceptual, las cuales se trasladaron al escenario de la entrevista hecha al grupo focal elegido como objeto de estudio dentro del contexto del Colegio Vista Bella IED. A continuación se presentan las planteadas para la investigación:

Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores...

UNIDADES TEMÁTICAS	TEMAS QUE EMERGEN	PREGUNTAS QUE EMERGEN DE LA IDENTIFICACION DEL MARCOCONCEPTUAL USADO POR EL INVESTIGADOR
Estudiante	Género - Edad	
	Nivel de escolaridad	Grado Quinto
	Estrato social	¿A qué estrato social pertenece?
	Violencia escolar	¿Qué es para usted la violencia escolar?
	Victimización	¿En qué ocasiones ha sentido miedo de venir al colegio y cuál ha sido la causa principal?
	Status	<p>¿Cuáles son las razones de los conflictos o peleas entre compañeros, en las que se observa el hostigamiento o acoso de unos a otros, o entre personas del mismo salón, del mismo nivel, o de grupos superiores?</p> <p>Alternó a ello, cuando tú tratas mal a alguien ¿Qué hacen tus compañeros?: ¿nada, te rechazan, no les gusta, te animan, te ayudan, tienen miedo?</p>
	Relación profesor-alumno	Cuando tus profesores ven situaciones de conflicto en el aula o fuera de ella entre los estudiantes ¿Cómo actúan?
	<p>Individuales</p> <p>Autoestima global, soledad y satisfacción con la vida; familiares: comunicación con el padre, comunicación con la madre y relación con la familia (evaluada por el profesor), y sociales: autoestima social, variables de reputación, ajuste social (evaluado por el profesor) y participación e integración en la comunidad.</p>	Cuando tienes problemas en el colegio, donde te sientes aislado o acosado por tus compañeros ¿a quién acudes? ¿Te apoyan y hacen algo para detener el problema?

- Maestro	Género - Edad	
	Área que orienta	
	Violencia escolar	¿Qué es para usted la violencia escolar y en qué actos la detecta?
	Victimización	¿Posee su escuela una política definida y consistente para tratar este problema tanto para la víctima como para el victimario?
	Estatus	Los conflictos o peleas entre los estudiantes, donde se observa el hostigamiento o acosos de unos a otros se da entre personas, del mismo salón, del mismo nivel, de grupos superiores... ¿Cuáles son las razones del mismo? ¿Cómo aborda usted, como maestro, ésta problemática?
	Relación profesor-alumno	¿Qué actos de indisciplina se generan en el aula y qué estrategias pedagógicas aplica usted para minimizar o eliminar las mismas del aula?
	Autoestima académica	¿Considera que los actos comunes de indisciplina que pueden desencadenarse en violencia escolar son debidos mayormente a fallas o limitaciones de los estudiantes o de los maestros?
	Individuales indirectas: Autoestima global, soledad y satisfacción con la vida; familiares: comunicación con el padre, comunicación con la madre y relación con la familia (evaluada por el profesor), y sociales: autoestima social, variables de reputación, ajuste social (evaluado por el profesor) y participación e integración en la comunidad.	¿Qué búsquedas intelectuales y pedagógicas hace usted como maestro para abordar la problemática de violencia escolar en la escuela? ¿Cómo reaccionan o acompañan los padres a sus hijos cuando ellos son protagonistas o víctimas de actos de violencia escolar?

CAPÍTULO SEXTO METODOLOGÍA

I. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Debido a la intención de analizar, comprender y socializar los factores que generan violencia escolar en el escenario escolar público, buscó generar estrategias metodológicas propias que le permitieran su acercamiento al fenómeno de manera precisa, siendo éste el camino para dar cuenta de la realidad estudiada de manera crítica y veraz.

Como técnica se acudió a la observación de un grupo focal, definido por FORMAN (H. M., 1996) como la reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación. La herramienta fue una Guía de la entrevista (ver anexo 2) que, siguiendo las pautas del documento *Método etnográfico* (PINEDA, 1993), tuvo el propósito de registrar cómo los participantes elaboraban grupalmente su realidad y experiencia. Como estudio etnográfico se caracteriza por utilizar un escenario pequeño, relativamente homogéneo y geográficamente limitado, por la aplicación de grupo focal y por la creación de una base de datos compuestos por las notas de campo. Tuvo un diseño abierto y flexible que se fue modificando, matizando, adaptando y revisando a lo largo del proceso, el cual se observa en el diseño de investigación a manera de gráfica, a continuación.

La metodología que orienta esta investigación es el enfoque de carácter descriptivo², orientada a la práctica, la cual es recogida en sus

2 Esto quiere decir que todo entendimiento, para ser posible, requiere de un preentendimiento tanto en lo que se refiere al medio (lenguaje), como a la materia del discurso; por tal razón, es necesario la aplicación de un método que permita escuchar la narrativa de otros para comprender la problemática de un contexto. El reconocimiento de que el en-

resultados por la ya nombrada investigación etnográfica³. El ejercicio transversal estuvo centrado, no en comprobar, pero sí en analizar las causas y estrategias que se abordan para afrontar la violencia escolar. El rigor investigativo se centró en compilar los testimonios de los entrevistados (maestros y estudiantes), relacionando sus narrativas con los temas emergentes planteados, que surgen de sus experiencias de vida escolar, siendo el combustible para concluir las estrategias pedagógicas de aula que permitirán abordar los factores generadores de violencia escolar y que están disgregados, según los rastreos legales, investigativos y teóricos, en las diferentes teorías consultadas.

Para aplicar la investigación, se acudió a algunos docentes de la SED Bogotá, con quién la investigadora ha compartido espacios académicos alternos. Gracias a ello se logró conocer, desde sus narrativas, los contextos donde se observan mayores problemáticas escolares a nivel de la educación pública, siendo la localidad de Suba una de las que más en torno al tema de violencia escolar. Fue así como se logró una entrevista con la coordinadora de convivencia de la institución, quien brindo, a la investigadora, información en torno a la caracterización de la población que reafirmaron lo encontrado en lo oralidad de algunos maestros de la SED Bogotá y que reafirmó el hecho de aplicar allí la investigación.

tendimiento requiere de un preentendimiento (entendimiento previo compartido) es uno de los rasgos fundamentales del círculo hermenéutico" (ECHEVERRÍA, 1997, p. 220). En tal sentido, la importancia del entendimiento y la comprensión está dada por ser la materia prima o la esencia de lo social.

- 3 El enfoque de la investigación etnográfica está dado de acuerdo con el fundamento teórico y filosófico que se asuma; los métodos y técnicas que utiliza van desde la observación hasta las entrevistas formales e informales que ofrecen riqueza y variedad en el dato, los que son muy útiles en el análisis y la interpretación. Este tipo de investigación, llamada cualitativa o etnográfica, ayuda a determinar objetivamente el entorno permitiendo establecer contacto con la realidad a fin de que conozcamos mejor el entorno y por lo tanto, la finalidad de esta radica en incrementar los conocimientos. El propósito de la investigación etnográfica es conocer el significado de los hechos dentro del contexto del quehacer cotidiano del grupo objeto de estudio. Su carácter holístico le permite estudiar el objeto de forma integral y tratar de descubrir su realidad histórica, ideológica y psicológica, la actividad investigadora de la investigación cualitativa o etnográfica requiere de tiempo, de agudeza en la observación y análisis de lo que se comprende y se aprende, se conduce eficazmente mediante una serie de elementos que hacen accesible el objeto al conocimiento y de cuya sabia elección y aplicación va a depender en gran medida el éxito del trabajo investigador. El desarrollo de la investigación etnográfica enseña a aprender, estimulando el análisis crítico de la realidad; siendo además un importante motivador, enseña a no aceptar los conocimientos adquiridos de la docencia o de la lectura sin analizarlos y discutirlos, reforzando nuestra propia infraestructura de conocimientos y nuestra capacidad de análisis y de síntesis.

Posterior a la articulación de la investigadora al contexto, se logró un diálogo directo con los coordinadores, orientadores y algunos profesores, quienes sugirieron el trabajo de esta investigación con los grados quinto de primaria y los docentes que trabajan con ellos, basados en las experiencias pedagógicas que demuestran que este nivel es uno de los más conflictivos y violentos del contexto del colegio Vista Bella IED. Los profesores que participaron, lo hicieron de manera voluntaria, siendo de diferentes áreas de estudio. Es de anotar que no se caracterizaron por solicitud de los mismos como condición para su participación.

Se contó, adicionalmente, con la colaboración de los maestros directores de los grados quinto de la jornada tarde, utilizando la herramienta de los diarios de campo en el mes de mayo de 2013, con la intención de observar los comportamientos que podían generar violencia escolar en los estudiantes y, a su vez, los caminos pedagógicos que utilizaron los maestros para abordar los mismos. La población a la que se le aplicó la experiencia investigativa pertenece al Colegio Vista Bella IED, y de ella surgieron los grupos focales alternos a los que las entrevistas fueron aplicadas: un grupo de cinco maestros y diez estudiantes de grado quinto.

La información producida en los diarios de campo se sistematizó en unas plantillas creadas por la investigadora, las cuales harán parte de los anexos de esta investigación. Los resultados de las entrevistas obtenidas en los grupos focales (uno de maestros y uno de estudiantes), por su parte, fueron sistematizados en narrativas que también constituirán parte de los anexos de la investigación. Posterior a las entrevistas, se buscaron en ellas las unidades y temáticas emergentes planteadas y se hizo el análisis correspondiente de causas y consecuencias, siendo la teoría la base para contrastar y analizar sus resultados.

La herramienta centrada en la aplicación de la entrevista⁴ fue abierta y tomó la forma de una conversación grupal, en la cual la investigadora planteó preguntas asociadas a las unidades y temáticas emer-

4 La investigación etnográfica utiliza múltiples métodos y estrategias, y supone una amplia combinación de técnicas y recursos metodológicos; sin embargo, suelen poner mayor énfasis en las estrategias interactivas: la observación participante, las entrevistas formales e informales, los instrumentos diseñados por el investigador y el análisis de toda clase de documento, no tiene como único objetivo la generación de conocimiento, sino que, al mismo tiempo, es un medio para mejorar la calidad de la investigación.

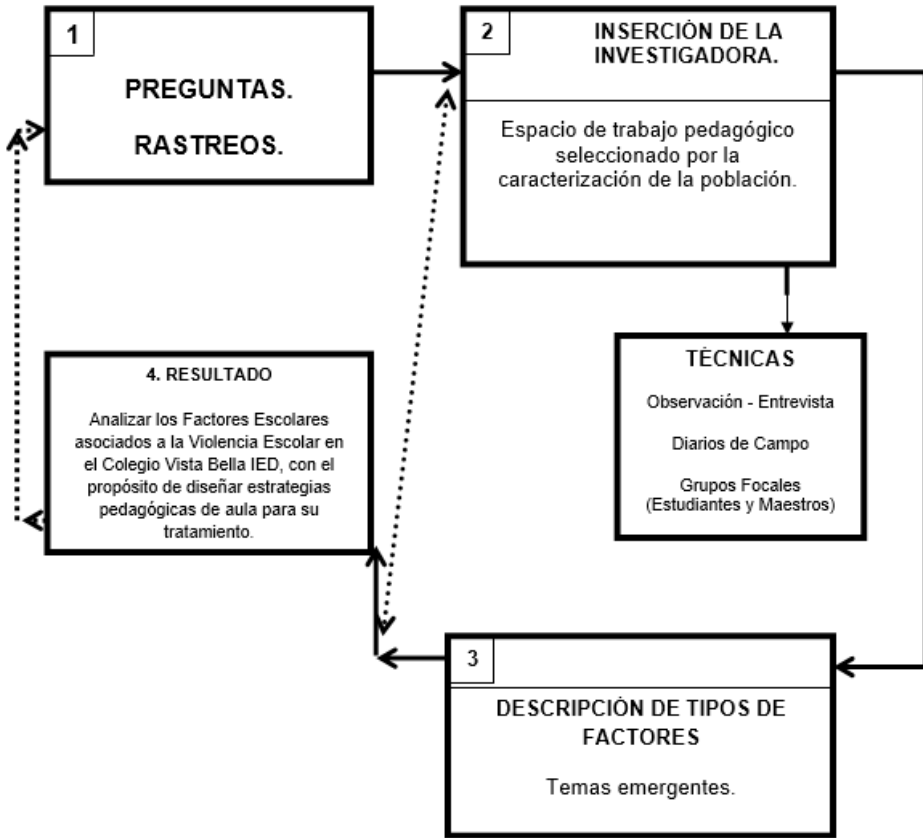
gentes planteadas de la investigación, gestadas en los rastreos hechos previamente para obtener el resultado esperado.

Es de anotar que, el instrumento fue sometido a prueba piloto⁵ en el Colegio de Nuestra Señora de la Presentación (centro) ubicado en la localidad del Ricaurte, con la participación de cinco (5) maestros para el grupo focal de los maestros y cinco (5) estudiantes de grado quinto de esta misma institución siendo esta la técnica que permitió identificar posibles dificultades en su aplicación definitiva (tales como los problemas de redacción, pertinencia en las preguntas, dispersión en el ejercicio, respuestas y tiempo de aplicación). La herramienta aplicada fue, además, sometida a juicio de expertos, siendo una docente investigadora experta en grupos focales quien dio su punto de vista para ajustarla y permitir su triangulación y validez metodológica.

II. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Como estudio etnográfico se caracteriza por utilizar un escenario pequeño, relativamente homogéneo y geográficamente limitado; aplicar un grupo focal y crear una base de datos compuestos por las notas de campo. Tuvo un diseño abierto y flexible que se va modificando, matizando, adaptando y revisando a lo largo del proceso, el cual se observa en la gráfica titulada diseño de investigación a continuación planteada.

5 Anexo 2: Entrevista para grupo focal de estudiantes y maestros.



CAPÍTULO SÉPTIMO

HALLAZGOS

A continuación se presentan los resultados alcanzados en el estudio, tanto en los diarios de campo como en los grupos focales. En lo que tiene que ver con los *diarios de campo*, los mismos son el resultado de la observación al grupo objetivo de estudiantes y docentes con el cual se iba a generar el análisis para esta investigación. Como *estrategias de análisis* se busca buscar observaciones donde se tuviese variables intencionadas como, por ejemplo, observar la forma como se relacionaban los niños y niñas en clases de carácter cerrado (quiere decir en aula) y otras de carácter abierto (fuera de ella). Una segunda intención era observar qué tipos de actuación pedagógica aplicaban cada docente al verse enfrentado a prácticas de acoso o violencia escolar por parte de sus estudiantes, revisando si, además, el espacio donde se desarrollaba la clase podía ser un factor que estimulara los tipos y formas de relacionarse de manera atípica.

Posterior a esta observación, la cual se dio dos veces a la semana, durante el primer semestre de 2013, se pudo encontrar que los estudiantes del contexto Colegio Vista Bella IED presentan prácticas de violencia escolar como la exclusión, el aislamiento hacia sus pares, el uso de sobrenombres como estrategia de hostigamiento, esconden los objetos personales de sus compañeros como estrategia para generar en el otro angustia, burlas, descalificación usando el sarcasmo, grupos cerrados con un líder que indica qué se debe hacer, manejando los niveles de aceptación o exclusión según su interés y fogeos corporales que llegan a la agresión física soterrada, la cual, al ser abordada por el adulto la aducen como “juego”.

Alternando a ello, con respecto a los maestros, se observó que los mismos aplican algunas prácticas de intervención que son particulares y que poco responden a lo pedagógico, en busca de aplicar procesos de

convivencia que responden más a lo permisivo que a lo formativo. Es así como el llamado de atención pasivo, sin ningún tipo de reflexión en torno al respeto y al límite, el grito como herramienta para generar silencio en el aula dejando de lado las prácticas del reconocimiento del otro y su dignificación que parte desde el escucharlo, el llamado de atención sarcástico que busca ridiculizar al estudiante, expulsar al estudiante de clase, enrutando el caso a Coordinación, omitiendo el paso del diálogo, el llamado de atención reflexivo y la socialización de la situación para escuchar puntos de vista aprovechando para educar sobre el respeto, la tolerancia y la sana convivencia.

Un elemento alterno encontrando, es que este mismo tipo de prácticas nocivas de convivencia se dan tanto en las clases de carácter abierto como en las cerradas, siendo estas observaciones la estrategia que reitera la necesidad de conocer las causas por las cuales se da este tipo de experiencias tanto entre estudiantes como el manejo dado por los estudiantes.

Es así como se genera la segunda fase planteada como estrategia metodológica, la cual fue la experiencia con *grupos focales*, los cuales se presentan a continuación. Es de anotar que, como *estrategia de análisis* del mismo se buscó sistematizar sus resultados en dos unidades temáticas: los actores “estudiantes y maestros”, y el análisis de las unidades y temáticas emergentes planteadas en la investigación. Las mismas fueron indagadas desde sus narrativas, revisando elementos como: qué conciben por violencia escolar, victimización, status; la manera como se aborda la relación estudiante-maestro o maestro-estudiante; los factores individuales indirectos que pueden afectar o generar violencia, tales como los aspectos familiares o sociales y su impacto en su autoestima; y finalmente, la autoestima académica y su relación con el contexto en el que se desenvuelven, siendo ésta otro posible causal de violencia escolar. Transversalmente se irán abstrayendo las estrategias pedagógicas que se utilizan en el escenario analizado para abordar la problemática.

I. ESTUDIANTES

Se inició este análisis con el tema emergente, “elementos *escolares*”: violencia escolar, victimización, estatus, rendimiento (evaluado por el profesor), relación profesor-alumno (evaluada por el profesor) y autoestima académica.

Los niños conciben el concepto de “violencia escolar” como:

Es cuando un compañero lo amenaza en el colegio, le pega o lo obliga a hacer cosas que uno no quiere [...] Sí [...] por ejemplo aquí en el colegio hay compañeros que les gusta que les tengan miedo, entonces se unen con otros para hacer lo que ellos quieren.

Se puede inferir que para los estudiantes del Colegio Vista Bella IED, la violencia escolar está muy ligada al término general *violencia* y que designa una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y satisfacer los intereses propios (OVEJERO, 1998; TRIANES, 2000) apuntando a los *Factores de violencia escolar, centrada específicamente en la relación de pares y estatus de agresión* entre sus compañeros.

Los estudiantes también relacionan la violencia escolar con algunas teorías consultadas en torno al origen de la violencia, especialmente a las *Teorías reactivas o ambientales*, las cuales surgen del aprendizaje por socialización y ambientes y consideran que el sujeto justifica su conducta agresiva debido a la interacción de las personas con un ambiente nocivo. Los niños del Colegio Vista Bella IED lo relacionan así al indicar que la violencia escolar es y se da por:

Bueno [...] también es cuando los profes se hacen los bobos y dejan que los compañeros se burlen de otros haciendo que éste no hable por miedo [...] También cuando los grandes vienen armados [...] algunos traen navajas [...] dicen que es para defenderse aquí en el colegio o en el barrio [...] La mayoría vivimos en Bilbao, Lisboa o las Laderas [...] Allá es bravo [...] o se cuida o lo atracan.

Con respecto al tema y pregunta emergente directo de la victimización: ¿En qué ocasiones ha sentido miedo de venir al colegio y cuál ha sido la causa principal?, los niños y niñas del Colegio Vista Bella IED respondieron:

Pues yo no he sentido miedo, pero sé de algunos compañeros que no les gusta venir porque los otros son muy montadores [...] les pegan, les quitan sus cosas o los cogen de burla [...] lo más duro es el descanso, cuando los profes no están encima [...] ahí la gente es abusiva: pegan, empujan, quitan cosas, se besan [...] de todo [...] Además estamos amontonados, el patio es muy pequeño, entonces sólo juegan los grandes, los que mandan, los otros nos hacemos en otros espacios donde no nos jodan [...] hace falta un solo colegio grande [...] estaríamos mejor distribuidos.

Esto permite analizar que los niños y las niñas de este *contexto identifican que pueden ser víctimas o victimarios de la violencia escolar, especialmente por factores escolares*, pues según ellos, el hacinamiento no les brinda un buen clima escolar, de hecho no lo consideran un lugar acogedor donde los estudiantes se sientan aceptados como personas. Debido a la falta de organización escolar no hay un espacio adecuado donde todos puedan ser y desenvolverse, no se generan espacios ni tiempos para establecer encuentros, parece ser que poco se supervisan los recreos generando que se pierda de vista el acompañamiento, por parte de los maestros, de este tipo de problemáticas: el hacinamiento hace imposible cualquier tipo de acompañamiento pedagógico.

Con respecto al tema emergente “estatus”, se preguntó sobre cómo los conflictos o peleas entre compañeros, donde se observa el hostigamiento o acosos de unos a otros se da entre personas, del mismo salón, del mismo nivel, de grupos superiores. ¿Cuáles son las razones del mismo?, los estudiantes respondieron que:

¿Cómo así? [...] si lo grandes son abusivos o se la monta a los más pequeños [...] Eso es parejo [...] Hay chinos montadores dentro de cada salón [...] Casi siempre son los más grandes del curso. Algunos tienen mañas de la calle, pues con sus familias viven en barrio duros o se dedican a hacer vueltas malas como atracar. Ellos son los que joden en los salones o fuera de ellos [...] De todas maneras entre más grande y más fama de popular, más posibilidad de joder, montarla a otros y hasta quitarle las cosas [...] Uno no dice nada porque es echarse enemigos. Mejor dicho [...] la gente montadora está en todo lado: en el salón de uno y en todos los salones. Los profes les truncan a unos, pero ellos siguen siendo fastidioso por debajo [...] Igual saben que no los pueden echar del colegio [...] les vale cinco la sanción.

En busca de conocer otras características de *la violencia escolar por estatus* se construyó otra pregunta para abstraer mayor información centrada en qué hacen los compañeros cuando se trata mal a una persona: ¿Nada, se rechazan, no les gusta, se animan, se ayudan, tienen miedo? a lo que los estudiantes respondieron:

En algunos casos es recocha [...] Jodemos y ya [...] pero cuando se vuelve una venganza montársela a otro, el grupo lo termina rechazando a uno, pues la gente sólo le termina hablando a uno por miedo. Nadie lo trata porque le nazca. Algunos compañeros le dicen a uno que –“no joda [...] que lo deje quieto [...] que no fastidie”– [...] algunos hacemos caso, pues el que no lo dice, no lo dice rabón, entonces uno para...pero si nadie interviene, el compañero a quien

uno está jodiendo dice que –“ya no más”– y paramos. Han habido casos donde los papás vienen y uno ya sabe que el chino es sapo [...] entonces uno deja de joder. Se da casi siempre entre los chinos [...] las chinas son menos hostigosas, pero también se joden.

Este ítem permite asociar la situación narrada con los factores escolares pues nos deja saber que los niños y las niñas interpretan de su ambiente que algunos adolescentes se comportan agresivamente en la escuela porque se han asociado con amigos que también participan en conductas violentas. Entre ellos definen y crean sus propios códigos y normas y refuerzan sus propias conductas apuntando a los *factores escolares de la violencia*. Los actos antisociales son aplaudidos y aprobados, por lo que la probabilidad de que la desviación se agrave, se incrementa. Además, cuando un adolescente pertenece a uno de estos grupos violentos, mantiene menos interacciones positivas con otros compañeros y disminuyen sus posibilidades de aprender habilidades sociales adecuadas.

De otro lado, respecto al tema emergente “relación profesor-alumno”, se buscó explorar el mismo, al preguntar a los estudiantes sobre las *prácticas pedagógicas de los maestros que presencian agresión o violencia escolar*. Para ello se les preguntó: Cuando tus profesores ven situaciones de conflicto entre los estudiantes, en el aula o fuera de ella ¿Cómo actúan?, a lo que respondieron:

Algunos profes están pilas [...] Intervienen y no permiten que nadie joda o se burlen de otro [...] Lllaman la atención, hacen reflexiones, explican qué pasa con la justicia si uno jode a un compañero. Uno ya sabe y deja de fastidiar [...] Algunos citan a los acudientes de quienes joden y de los que están hostigando. Llevan el caso a orientación y se han dado casos donde las familia se han metido y han demandado. Otros profesores se hacen los pendejos y se evitan problemas [...] No intervienen o dicen frases como –“a ver [...] ya no más”– [...] pero no ajustan a quien jode. Nosotros apreciamos y le terminamos cogiendo confianza a los profes que intervienen y les contamos cuando nos pasan broncas. Además estos profes logran la confianza con los chinos fastidiosos y hacen que dejen de joder...

Se puede establecer, entonces, que *existen tipos de profesores*, cada uno abordando el problema de convivencia escolar de distintas maneras: la evasión, la minimización o la confrontación, tal vez, según la vocación que lo convoque a abordar la problemática. Aquí se puede afirmar que

cada profesor necesita conocimiento y habilidades respecto a la gestión de aula en cuestiones como metodología, didáctica, organización de la clase y tipo de interacciones. Lamentablemente, la manera como cada profesor aborda las problemáticas de violencia, da como resultado que se generen soluciones o “tipos de violencia”, dependiendo de ese nivel de competencia para crear y aplicar “estrategias pedagógicas” y “gestiones de clase” apropiadas para el contexto y situación a la que se puede ver enfrentado.

Otro aspecto que preocupa es que los estudiantes no ven como importantes las estancias a donde son llevados, como por ejemplo el Departamento de Orientación, dado que este escenario no es visto como el contexto para hallar apoyo y consejo, sino para ser sancionados. En conclusión, poco valiosa es *la norma como eje de convivencia* dado que simplemente evita el conflicto por el deseo de no ser expulsado de la escuela, pero no porque logre un vínculo cercano con el adulto (maestro), una persona con quien podría hacer pactos de convivencia y de no hostigamiento que lo lleven a contenerse en los actos que atenten contra la convivencia con sus compañeros.

Finalmente, se analizaron algunos *factores individuales* como la autoestima global, la soledad y la satisfacción con la vida; los familiares como la comunicación con el padre y con la madre, y la relación con la familia (evaluada por el profesor); y los sociales, como la autoestima social, las variables de reputación, el ajuste social (evaluado por el profesor) y participación e integración en la comunidad. Para ello se llevó a cabo la pregunta enfocada a analizar los mismos: Cuando tienes problemas en el colegio y te sientes aislado o acosado por tus compañeros, ¿a quién acudes?, ¿te apoyan y hacen algo para detener el problema? Los estudiantes respondieron:

Uno se cuida de ser sapo [...] pues ponerse a decir quienes lo joden a uno es echarse enemigos [...] De todas si ha habido casos donde los compañeros a quienes joden les cuentan a los profesores la confianza o a sus papás, si los tienen, y ellos viene al colegio y arman el problema. Ahí llaman a quien jode y le aplican el manual de convivencia y lo remiten a orientación. Eso es perdido pues muchos de esos chinos tiene muchos problemas en la casa y nadie les pone cuidado. Aunque algunos dejan de joder, pues les da miedo que los demanden fuera del colegio [...] Otros buscan a los profes que saben son los duros, los que hacen algo [...] Ellos hablan con todos los involucrados y bajan las malas energías [...] la idea es que la gente entienda que deben vivir y dejar vivir, más ahora que estamos amontonados [...] es una mamera. Para

nuestras familias, estos problemas son pendejadas que se deben solucionar no dejándose de quien la quiere montar. Uno está autorizado a cascar si es necesario para defenderse. Si la vaina se pone difícil los papás viene al colegio y si nos los escuchan, se arregla la vuelta por fuera.

Es evidente que existen factores indirectos de la escuela que afectan el problema y que están centrados en la *poca credibilidad en la norma*. La capacidad de algunos niños y niñas de denunciar la situación en casa radica en el hecho de ser escuchados; pero desafortunadamente, algunas familias le restan importancia al problema creyendo que el niño o la niña que está siendo violentado puede resolver el problema solo, avalando en exceso el papel regulador que puede tener el par cuando pide que no lo molesten, obviando la denuncia directa al maestro, pues el miedo es evidente por las posibles represalias que se puedan tomar. A esta instancia se acude únicamente cuando existen vínculos afectivos que permiten un acercamiento de los estudiantes a este tipo de adultos, porque son ellos, aquellos que promueven pactos de confidencialidad y diálogo reflexivo, los que producen en los estudiantes un verdadero cambio de comportamiento. Posteriormente se pudieron analizar los factores de riesgo y protección que se crean al no abordar de manera adecuada este tipo de situaciones en las víctimas.

II. MAESTROS

Luego de dialogar con los maestros del Colegio Vista Bella IED en busca de conocer causas y estrategias para abordar la violencia escolar, encontramos las siguientes percepciones.

En primer lugar, fue particular encontrar que ellos aportaron a la exploración de la investigación, con su participación en los grupos focales, pero solicitaron respeto a su identidad por los conflictos internos que se pueden entretener entre ellos y el recto del colegio. Sienten que parte de las problemáticas que viven hoy, no sólo de violencia escolar, sino de espacios en el colegio, se ha dado por las políticas impuestas. Evitando desviar el tema de investigación hacia las problemáticas internas de la institución, se respetó la petición de los docentes y se dio paso a la aplicación del ejercicio.

Se inició con la indagación del tema emergente “violencia escolar”, basado en la pregunta: ¿Qué es para usted la violencia escolar y en qué actos la detecta?, a lo que respondieron de la manera tradicional:

Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores...

Es todo acto de agresión física, psicológica y verbal que pueda ejercer un ser humano sobre otro. Es de anotar que, se habla de violencia cuando la agresión se lleva a los hechos de violencia física...

Pero la pregunta fue también vista como todo comportamiento nocivo que atente contra la *convivencia escolar* y la *autoestima* de quienes comparten el escenario escolar al manifestar que:

Yo no estaría tan de acuerdo con ello, pues entonces ¿dónde quedaría la agresión psicológica o verbal? [...] Aquí hay muchos chicos que ejercen este tipo de violencia y mantienen amedrentados a sus compañeros: los amenazan, se burlan de ellos o, sencillamente, los ignoran [...] para mí, esto también es violencia escolar [...] Actualmente se habla de acosos, violencia, matoneo, bullying, pero para mí lo de menos son los conceptos si el problema está latente: todo es un tipo de violencia que aqueja la relación de nuestros estudiantes en la escuela, que no les permite convivir en armonía [...] la escuela se ha convertido en una selva donde sobrevive el más fuerte [...] que tristeza que esa sea la juventud de hoy...

Por otra parte, con respecto al tema emergente victimización, se generó la pregunta: ¿Posee su escuela una política definida y consistente para tratar este problema, tanto para la víctima como para el victimario?, a la que los maestros respondieron que aunque han recibido varias capacitaciones y buscan trabajar pedagógicamente el problema, la situación social de la comunidad es muy difícil, pues la violencia y la pobreza son elementos que no permiten atacar de raíz esta problemática escolar. Expresaron lo siguiente:

Hemos recibido varias capacitaciones en torno a las políticas actuales existentes en torno a la manera como se debe abordar la problemática de violencia escolar. Los inspectores de las comisarías han venido a darnos charlas centradas en la Ley de Infancia y Adolescencia, centrada en hacer ver a la familia la corresponsabilidad de la educación de sus hijos y cómo los primeros respondientes son responsables de los actos que ellos cometan en la escuela.

Al hablar del contexto como causal de la violencia escolar indicaron que:

Otro ejercicio han sido la articulación de la Ley de Infancia y Adolescencia al manual de convivencia y el debido proceso para orientar y luego, si omite el acompañamiento pedagógico, sancionar a quien acosa o agrede a otro, pero lamentablemente la población de este colegio es muy vulnerada [...] sus

ambientes familiares son hostiles: prostitución, robo, calle, hambre y olvido del Estado, hacen que ellos y sus familias acudan a la violencia y a los actos no éticos para subsistir [...] ¿cómo pedirle entonces a un estudiante que no actúe de X o Y manera cuando estos hace parte de su ambiente natural?. Nuestra búsqueda es establecer estrategias para que ellos continúen en la escuela [...] armarnos de paciencia para lograr graduarlos en busca de que cambien su realidad por medio de la educación. Hemos tenido egresados que han cambiado su vida en la educación superior [...] otros toman el camino legado por sus familias y es la violencia y el camino fácil su opción de vida.

Con respecto a las limitaciones que han tenido para asistir a las capacitaciones para abordar la violencia escolar, expresaron que era un problema que correspondía a las políticas internas de la rectoría, de la siguiente manera:

Hemos traído a expertos en Ley de Infancia y Adolescencia, psicólogos de las Comisarías de Familia y acudimos a los diversos programas que brinda la Secretaría de Educación, pero en ocasiones es necesario que un maestro asista a las capacitaciones en este aspecto. Aquí es donde la rectoría del colegio no nos permiten ir, diciendo que vayamos en contra jornada [...] es bien difícil si se pone el palo en la rueda y no podemos buscar apoyo...

Acerca de la relación real escuela contexto, y el camino para atacar la violencia, los maestros expresaron lo siguiente:

Seamos realistas [...] el diálogo y la sanción se combinan con políticas para abordar la violencia escolar. Hasta ahora hemos logrado medio dominarla [...] los jóvenes todavía respetan el colegio y a los docentes [...] podemos intervenir y no permitir este tipo de prácticas, pues en difícil trabajar con una población que tiene problemáticas que no están dentro de la escuela sino fuera de ella: su contexto de pobreza, hambre y falta de oportunidades. Nosotros buscamos apoyo interinstitucional y nos ayudan los comedores comunitarios y las Fundaciones que acogen nuestro muchachos en contra jornada [...] la idea es evitar que estén en la calle. Ahí vamos, pero es importante que esta pregunta la responda el Estado y dejar de echarle toda la culpa a la escuela.

De otro lado, con respecto al tema emergente “estatus”, se hizo una pregunta acerca de las razones del hostigamiento o acoso entre unos y otros estudiantes del mismo salón o del mismo nivel, o de grupos superiores, y cómo el maestro abordaba esta problemática. Los maestros estuvieron de acuerdo en afirmar que la violencia escolar de su institución estaba ligada directamente a problemáticas internas como el hacinamiento:

Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores...

Eso es muy relativo [...] La agresión surge, aún más por la situación actual de la IED Vista Bella: gracias a las políticas de la rectoría, según él, por los parámetros que da la Supervisión Local de Educación de la localidad de Suba, se debía cumplir con el parámetro de hacinar 40 a 45 estudiantes por aula. Él autorizó a las familias a pasar los niños a la jornada de la mañana [...] Esto prácticamente extinguió la tarde y la mañana quedó sobresaturada. Tenemos un patio reducido para 900 estudiantes [...] Los salones son escenarios de aglomeración donde la convivencia se hace imposible [...] estamos irritables, los maestros estamos con altos niveles de estrés [...] empezando año eran siete incapacitados por estrés laboral. Esto hace que no exista tolerancia [...] estudiantes y maestros luchas por sobrevivir a este hacinamiento. El acompañamiento pedagógico es pésimos, los procesos de enseñanza aprendizaje son poco óptimos [...] No hay un ambiente adecuado para trabajar, sin contar con que nos quieren cerrar la sede C porque esta en pleito y [...] no es nuestra y buscan unirnos a otras IED de la localidad- Hablamos de calidad de educación [...] hablamos de preocupación a problemáticas como la violencia escolar, pero como maestros no se nos garantizan los espacios ni los ambientes para trabajar en ello y más con una población tan particular como la de la localidad de Suba [...] Otras familias, al ver este desorden se están llevando sus hijos a instituciones que les ofrezcan mejores cosas, como la educación media especializada y la jornada única [...] Este hacinamiento genera agresión entre los chicos por un puesto, por un espacio de juego en el patio, porque si [...] porque no [...] es bien complicado. Los factores internos ya los ha descrito nuestra compañera: el hacinamiento, la falta de capacitación y las pocas posibilidades de hacer acompañamientos pedagógicos precisos con los estudiantes. Hacemos lo que podemos desde nuestro instinto y vocación por nuestro quehacer...

Los profesores entrevistados plantearon también factores externos como el contexto de violencia y pobreza en donde habitan sus estudiantes. A ello respondieron lo siguiente:

La violencia escolar en nuestro colegio tiene varias razones: la externa por el ambiente en donde se desenvuelven nuestros estudiantes: escenarios hostiles de mucha violencias, no los están dejando trabajar como vendedores informales en el SIT de Bogotá, otros están acostumbrados, por sus familias al robo, la violencia y la prostitución, pues hacen parte del diario vivir de nuestros muchachos [...] están son realidades externas con las que debemos trabajar. No existen políticas de intervención del Estado.

Alterno a ello, al preguntarles a los maestros del Colegio Vista Bella IED sobre un tema emergente como lo es la relación profesor alumno basado en la pregunta: ¿Qué actos de indisciplina se generan en el aula y qué estrategias pedagógicas aplica usted para minimizar o eliminar las

mismas del aula?, dijeron qué cosas para ellos son *ítems de indisciplina, y plantearon estrategias pedagógicas más de apoyo y reflexión, que de sanción*. No obstante, con los casos críticos, se busca apoyo interinstitucional para que se aborde la problemática por medio de una visita e intervención familiar, pues para ellos como educadores, el problema está en las causas externas provenientes del hogar y del contexto que puedan estar generando este tipo de comportamiento en sus estudiantes. Acerca de ellos expresaron lo siguiente:

Hablar para no dejar hacer la clase, burlarse de sus compañeros cuando preguntan, excluir a algunos de ellos para el trabajo en grupo, los conflictos que buscan resolver con agresión verbal y, en ocasiones aisladas, intentan agredirse físicamente. Allí hacemos reflexiones, donde les recordamos el valor del respeto y la convivencia. En otras ocasiones intervenimos de manera más decidida y los llevamos a coordinación, cuando la cosa toma tintes de agresión y se cita a las familias cuando la cosa es permanente y el estudiante se convierte en un agresor activo dentro del aula con sus pares y con el maestro [...] a quien no deja trabajar.

No obstante, algunos creen que son necesarios mayores espacios de *reflexión pedagógica para buscar estrategias comunes* que les permita trabajar en equipo y abordar la problemática de la misma manera:

No nos digamos mentiras [...] falta trabajar en criterios comunes, pues hay compañeros que intervienen y otros que se hacen los de la vista gorda para evitar desgastarse [...] Esto quiebra los criterios comunes para aplicar el manual de convivencia, pues cada uno hace lo que quiere y busca su bienestar individual [...] si trabajáramos más unidos se podría abordar de manera más precisa los problemas de convivencia del colegio.

Relacionado con lo anterior y sobre el tema emergente acerca de la autoestima académica, se les preguntó a los maestros: ¿Considera que los actos comunes de indisciplina que pueden desencadenarse en violencia escolar son debidos mayormente a fallas o limitaciones de los estudiantes, o de los maestros? Los maestros aceptan que si bien es cierto les falta apropiarse un poco más de la problemática, son impotentes de hacer algo por la cantidad de estudiantes hacinados en el colegio y por las carencias del contexto, que han sido desatendidas por el Estado:

Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores...

Efectivamente [...] si llega al nivel de violencia, puede darse porque no intervenimos a tiempo [...] nos faltó observar más [...] aunque los muchachos tienen sus propios códigos para que uno no se dé cuenta de este tipo de comportamientos. Igualmente, cuando uno aborda a la víctima y le pregunta, en ocasiones, ésta niega y dice que no está pasando nada, dejando al maestro desarmado para intervenir.

Los maestros reconocen que en la medida en que se trabaje en ambientes de enseñanza más adecuados, los jóvenes se dejarían atrapar por los procesos, ocuparían sus mentes y evitarían la violencia, producto del ocio nocivo. Rescataron el factor del vínculo afectivo que se debe generar con los estudiantes para obtener de ellos respeto, reconocimiento y reflexiones contundentes que cambien sus comportamientos nocivos, así:

De todas maneras hay que reconocer que existen compañeros que manejan muy bien el aula y tiene una excelente relación con los chicos [...] los encarretan con el aprendizaje y el nivel de agresión baja. Creo que es necesario reflexionar permanentemente sobre las formas de enseñanza [...] seguramente si la cosa es interesante en el aula se evitan éste tipo de conflictos.

De otro lado, al querer analizar algunas temas emergentes individuales como son autoestima global, soledad y satisfacción con la vida; familiares como comunicación con el padre, comunicación con la madre y relación con la familia (evaluada por el profesor), y sociales como autoestima social, variables de reputación, ajuste social (evaluado por el profesor) y participación e integración en la comunidad, se abordó específicamente el tema emergente basada en los aspectos individuales. Para ello se generó la pregunta: ¿Qué búsquedas intelectuales y pedagógicas hace usted como maestro para abordar la problemática de violencia escolar en la escuela?, los maestros respondieron estar capacitándose en escenarios formales universitarios, a nivel de maestrías y especializaciones en busca de revertir este saber en el contexto escolar. No obstante, esto es limitado si no se trabaja alternamente con la problemática social de la comunidad. Sienten que el Estado debe intervenir de manera directa y urgente:

La mayoría de nosotros ha hecho maestrías o especializaciones en busca de aplicar estrategias pedagógicas en torno al tema de la convivencia escolar. No obstante si el Estado no interviene por medio de una política social real, la problemática de violencia será cada vez mayor y los maestros estaremos

limitados a trabajar dentro de la escuela, pero sin lograr impacto fuera de ella [...] trabajar contra la violencia del contexto es bien difícil y más si el Estado no invierte en capacitación de docentes, espacios de trabajo extraescolar para nuestros niños y reeducación y generación de nuevas oportunidades para las familias.

Finalmente, en busca de indagar cómo afecta *el contexto a los estudiantes* y cómo genera esto violencia escolar en la escuela, se acudió a la creación de la pregunta: ¿Cómo reaccionan y/o acompañan los padres a sus hijos cuando ellos son victimarios o víctimas de actos de violencia escolar? Los maestros justificaron sus respuestas apoyándose en las historias de vida que se legan generación tras generación, pues esos padres que hoy avalan o permiten la violencia, fueron niños educados en los mismos ambientes y con los mismos parámetros con los que hoy educan a sus hijos, lo que constituye un impedimento para trabajar con las familias:

Es bien difícil la cosa [...] pues los primeros vulnerados son nuestros padres de familia, los cuales, cuando uno arma la caracterización de las familias, fueron niños y niñas vulnerados, criados en ambientes hostiles, enseñados a ganarse la vida en contextos difíciles como el robo, la prostitución o el trabajo informal [...] Este mismo modelo se repite en sus hijos [...] la pobreza es un escenario que se replica generación tras generación. Uno no podría pedirle a estos padres que cambien sus pautas de crianza o su forma de ver la vida, cuando esto ha hecho parte de su realidad desde que estaban en el vientre de sus madres. No obstante algunos padres se la juegan por hacer que sus hijos cambien sus vidas [...] creen que educarse y ganarse la vida honestamente es el camino. Afianzan a sus hijos haciéndoles ver la importancia de respetar a sus maestros y compañeros y que, cuando salgan a la sociedad, y puedan tener una vida mejor que las que ellos como padres han tenido [...] nosotros trabajamos con todas estas familias [...] buscamos entender su realidad, no juzgar y orientarlos para que cambien las de sus hijos [...] que críen con mayor tolerancia y amor y que hagan que sus hijos sean menos violentos y no vengán a la escuela ni a agredir ni a ser agredidos. Cuando los chicos se agreden, desde orientación se cita a las familias y se indaga primero cómo está el ambiente familiar, pues en ocasiones, los chicos actúan así, porque en su casa las cosas no están bien y vienen a explotar en la escuela [...] orientamos y acompañamos. En casos extremos, donde la familia avala o hace caso omiso de la agresión, se remite al ICBF en busca de que investiguen si hay presunto maltrato o abandono en el hogar y apoyen para reorientar a estas familias.

CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones en la misma línea que se generaron las unidades temáticas, los actores “estudiantes y maestros”, y el análisis de temas y preguntas emergentes planteadas en la investigación las cuales se clasificaron en concepciones e imaginarios sobre violencia escolar, victimización, estatus; la manera como se aborda la relación estudiante-maestro o maestro-estudiante; los factores individuales indirectos que pueden afectar o generar violencia, tales como los aspectos familiares o sociales y su impacto en su autoestima; y finalmente, la autoestima académica y su relación con el contexto en el que se desenvuelven, siendo ésta otro posible causal de violencia escolar.

I. LOS MAESTROS

Se pudo encontrar que los docentes no se encuentran preparados para abordar la violencia escolar, careciendo de estrategias pedagógicas propias que impacte, minimicen las prácticas y eduque a los estudiantes por y para la sana convivencia. Reconocen que la problemática de convivencia es el reflejo de los mecanismos para propiciar relaciones de violencias que se ejercen en el seno de la vida familiar y comunitaria y durante el crecimiento y desarrollo de los mismos que los han ido aprendiendo y convirtiéndose como forma cultural de resolver problemas, siendo entonces la escuela el escenario donde se reproducen este tipo de relaciones y que se ven en ejercicios de relación interpersonal como las riñas físicas, verbales y psicológicas.

Los docentes y, por ende, el contexto escuela reconoce que una de sus principales tareas es generar nuevos espacios de aprendizaje en los cuales se resinifique como el respeto, el reconocimiento del otro, la tolerancia, el respeto a la norma y la sana convivencia. También se pudo encontrar que los docentes están cargados de tareas y preocu-

paciones que tiene que ver con lo académico y lo institucional, siendo necesario descongestionarlos para que puedan dedicarse a lo fundamental, es decir, a lo pedagógico para formar seres humanos felices y tranquilos, capaces de relacionarse respetuosamente con los demás.

Es así como la definición que ellos tienen sobre violencia escolar está centrada en el maltrato físico, verbal y psicológico, pero desconocen las maneras y estrategias de enrutaje cuando se ven enfrentados a este tipo de situaciones. Es de anotar que los docentes sólo ven el manual de convivencia como la herramienta educativa, siendo necesario capacitarlos para que logren comprender que no sólo se debe conocer qué es la violencia escolar, sino que la misma debe ser trabajada en la generación de un sistema institucional que vaya mucho más allá de la norma. Se requiere fortalecer a la escuela con un sistema institucional de mediación, transacción e intervención adecuada a esos conflictos para mejorar el funcionamiento de la norma, desde la comprensión de la misma, apuntando a la ética normativa, en los que la escuela, los maestros y las estrategias pedagógicas puedan jugar un papel fundamental. Es de anotar que actualmente los docentes se encuentran el Decreto 1965 del 11 de septiembre de 2013 que reglamenta la Ley 1620 del 2013 que crea el Sistema Nacional de Violencia Escolar. Dentro de ella se reglamentan, en el capítulo III, artículo 22, los Comités Escolares de Convivencia. Esto permite dar vida a la operacionalización de las estrategias pedagógicas centradas, más que en la sanción, en los procesos de mediación y reeducación para el ejercicio adecuado de los derechos y deberes. Los docentes se encuentran en cursos de actualización y capacitación para poder abordar la problemática.

En lo que tiene que ver con los temas emergentes como victimización, estatus y la manera como se aborda la relación estudiante- maestro o maestro-estudiante, los docentes asumen poco su responsabilidad sobre estas formas de generar, de manera inconsciente violencia escolar. No obstante si logran reconocer que en los niños existen este tipo de actores y muestra una preocupación latente pero que creen, deben enrutar al orientador. Actualmente se encuentran reconociendo que la violencia escolar, además de ser un trabajo pedagógico de experiencias de convivencia diarias, donde el conflicto debe ser usado como herramienta cotidiana, ellos saben que deben trabajar en procesos como la comunicación respetuosa, la denuncia y la socialización con la comunidad educativa en busca de que cada uno de los actores

reconozca las rutas que se deben tomar en dado caso de que los niños y niñas sean víctimas, victimarios o mediadores. Allí el Decreto 1965, en el capítulo II, muestra la ruta de atención integral para la convivencia escolar que se debe seguir para garantizar los debidos procesos a cada uno de los actores y roles que pueda estar viviendo cada uno, pues de una u otra manera, tanto la víctima como el victimario, son “víctimas”.

En lo que tiene que ver con temas emergentes tales como los aspectos familiares o sociales y su impacto en su autoestima; y finalmente, la autoestima académica y su relación con el contexto en el que se desenvuelven, siendo ésta otro posible causal de violencia escolar, los maestros reconocen que es necesario ajustar las normas de convivencia de la escuela, pues la sociedad se encuentra en una transición en la que todos los actores sociales se debe reacomodar, partiendo por trabajar con la población que ellos han caracterizado en el Proyecto Educativo Institucional. El maestro de hoy tiene el reto de trabajar con esa micro sociedad, que es el reflejo de la sociedad actual, reconociendo que los estudiantes y sus riñas son el resultado de la incubación de hábitos agresivos y violentos para la solución de los conflictos con profundas proyecciones en la convivencia de la sociedad. Es por ello que esta problemática empieza a ser atacada de manera interinstitucional generando para ello una Mesa Técnica del Sistema de Información Unificada de Convivencia Escolar, planteada en el capítulo I, artículo 31 del Decreto 1965 del 2013, donde se articulan para este trabajo entidades como el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Salud y Protección Social, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la Policía Nacional. Es así que para lograr el reconocimiento de esta nueva forma de abordar la problemáticas, los docentes deben trabajar en el reconocimiento de esta Ley para luego socializarlas con las familias y estudiantes, en busca de que todos los actores reconozcan ventajas y sanciones a las que se pueden enfrentar si no se entra en la dinámica de la mediación, conciliación y sana convivencia, no obstante, , es de aclarar que todos los actores de la violencia son abordados, den primer lugar, desde la oportunidad y la reeducación en busca de la inclusión educativa y, a futuro, la social.

II. LOS ESTUDIANTES

Con respecto a los estudiantes, los mismos reconocen el concepto y experiencia en torno a lo que tiene que ver con la violencia escolar, pero la poca credibilidad en el adulto y, por ende, en la norma, lo llevan a resolver los conflictos desde el aislamiento, el silencio y la riña. Esto permite concluir que los estudiantes no han sido educados para resolver los conflictos desde el diálogo, el respeto, la aceptación y la tolerancia, acudiendo al acoso o la violencia verbal, física o psicológica para abordar el conflicto y ganar un espacio dentro del contexto escuela. Lamentablemente son avalados por los hogares, puesto que esta forma de relacionarse hace parte de la cultura de sus hogares y contextos donde se desenvuelven. Esto refleja las dificultades en la construcción de las relaciones pacíficas.

Por tal razón, es necesario que los niños y niñas participen en la nueva reestructuración del *Manual de convivencia*, por medio de los gobiernos escolares, los cuales pueden ser espacios de socialización del Decreto 1964 de 2013 que reglamenta el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Otro elemento de trabajo alterno es la capacitación permanente de las diferentes entidades que hacen parte de la Mesa Técnica del Sistema de Información Unificada de Convivencia Escolar, planteada en el capítulo I, artículo 31 del Decreto 1965 del 2013, en busca de que ellos identifiquen cuáles son sus derechos, deberes y sanciones en dado caso de que no logren experimentar una convivencia pacífica.

De otro lado, otra estrategia de análisis que permite identificar los resultados de este estudio es por medio del análisis de los objetivos planteados en la presente investigación. Es así que luego de indagar los factores que generan violencia escolar y responder al objetivo general de la investigación que planteaba cómo *analizar los factores escolares asociados a la violencia escolar en el colegio Vista Bella IED con el propósito de plantear algunas estrategias pedagógicas para su tratamiento* se abordó el primer objetivo específico, centrado en *identificar los tipos de prácticas asociados a la violencia escolar*, tras el cual se pudo identificar los actores experimentan varios los tipos de agresiones y violencia escolar identificado dentro del referente teórico. Esto lo corrobora no sólo el testimonio de maestros y estudiantes dentro de los grupos focales, sino la observación hecha en mayo del año 2013, en la que se observaron algunas clases, tanto en espacios abiertos como cerrados,

donde los estudiantes se agreden psicológica y verbalmente, atentando contra la autoestima de sus pares. Para ello acuden a distintas formas, tales como las burlas y/o apodos para discriminar a quienes no hacen parte de su grupo de pares. Se pudo observar que los maestros poco abordan este tipo de situaciones, las minimizan asumiéndolas como actos comunes de juego o irrespetos leves que se detienen con un llamado de atención superficial; o simplemente, las omiten. Fue evidente también, y esto resultó de las entrevistas a los grupos focales, que existen prácticas de violencia física que no se dan frente a los maestros, concertadas fuera del aula, que se usan como estrategias de defensa que la familia conoce y avala.

En cuanto a lo relacionado con el objetivo específico de *establecer los factores escolares asociados a la violencia escolar entre estudiantes*, se pudo encontrar que tanto maestros como estudiantes reconocen el concepto de violencia escolar como la agresión verbal, física o psicológica que se ejerce sobre un sujeto en busca de expulsarlo del ambiente, siendo las prácticas más comunes la agresión psicológica con palabras o amenazas y la verbal, acudiendo a los apodos y a la descalificación los más comunes en la escuela. La agresión física también está presente, llegando al punto de hallar estudiantes armados en el colegio, tema que se ha tenido que tratar y trabajar al interior de la institución.

Esto ocurre debido a factores asociados tales como el papel de la víctima y el victimario dentro de la escuela, definido el primero como aquel que es intimidado y tiene miedo de denunciar por temor a las represalias de sus pares, los victimarios, definidos como aquellos que ejercen la violencia, física y/verbal. Esto genera que para las víctimas, la escuela sea un espacio de miedo y desolación, puesto que no pueden acudir a nadie para encontrar ayuda y orientación. Se puede decir que estos factor esta ligando también a prácticas culturales del contexto de donde provienen los niños, donde los conflictos se resuelven con valentía, sin intermediarios y donde denunciar es parte de un acto de cobardía y poco carácter. Así, el resultado es la afectación negativa de la autoestima de la víctima, quien termina creyéndose todo lo expresado por el victimario, doblegándose a su voluntad. No obstante, los maestros del colegio hacen un trabajo pedagógico en busca de generar vínculos con sus estudiantes para que estos puedan dialogar y confiar en ellos con el fin de lograr que finalmente se atrevan a denunciar a quienes los agreden. Todo esto nos lleva a una reflexión sobre el papel

de la norma, no como un ente sancionador, sino como una herramienta con función reguladora de respeto y confianza entre las partes.

Otro factor relevante que genera violencia escolar son los estatus, especialmente en quienes ejercen la violencia. Se puede concluir que en este colegio se da con mucho más frecuencia entre los niños y en espacios cerrados, entre compañeros que usan estas prácticas por diversión. Simultáneamente, se observa en grupos de estudiantes de diferentes niveles que, por su popularidad, imponen ciertas normas y se apropian de ciertos espacios del colegio, privilegiándolos para el juego. Hay que tener en cuenta la situación que ya referimos de hacinamiento escolar, producto del cierre de la jornada tarde, lo que hace aún más reducido el espacio de juego durante los descansos. Para evitar los conflictos, los más débiles, ceden los espacios a los más fuertes, evitando así ser víctimas de acoso o agresión escolar. Esto quiere decir que estatus del grupo al que se pertenezca y el nivel de violencia que se ejerza sobre los otros, privilegia o no los derechos usurpados dentro del entorno. Aquí falta una mirada más afinada de los docentes para evitar este tipo de prácticas, pero los mismos expresan que hacer algo realmente significativo al respecto es casi imposible debido al hacinamiento al que están sometidos, pues el mismo hace supremamente observar y acompañar de forma eficiente el aspecto pedagógico y formativo.

Dado que el hacinamiento referido afecta negativamente tanto a estudiantes como a maestros, se afecta en consecuencia el factor escolar relacionado con los ambientes pedagógicos y estructuras adecuadas, los cuales deberían estar adecuados a la cantidad de estudiantes para garantizar un ambiente sano, lo cual minimizaría las prácticas de acoso y violencia escolar.

Gracias al análisis en torno al factor escolar no garantizado en el Colegio Vista Bella IED, se encontraron diversos tipos de maestros, entre ellos aquellos que hacen constantemente una reflexión de su quehacer y expresan la necesidad de trabajar en diversas prácticas pedagógicas que cautiven a sus estudiantes y ocupen sus mentes en lo académico para evitar el ocio negativo que contribuye a la agresión y el hostigamiento. No casualmente esos mismos maestros son los que se encuentran, en su mayoría, haciendo permanentemente estudios universitarios como diplomados, especializaciones y maestrías, lo que les ayuda a ver la educación de una manera diversa, y al escenario escuela como el lugar donde se pueden aplicar diferentes estrategias pedagógicas

que minimicen y eviten este tipo de prácticas de violencia. Sin embargo, sus ambiciones de hacer algo chocan ante una realidad con falta de garantías que muy poco les permite trabajar.

Los maestros también manifiestan que existen factores que inciden de manera indirecta en esta problemática de violencia, tales como el ambiente social, pues genera que los estudiantes que viven en contextos familiares de violencia intrafamiliar, pobreza, hostigamiento, presunto abandono al verse desamparados por sus padres, o expuestos al robo o a la venta informal en contra jornada, tienden a repetir –por considerarlas normales– las prácticas de violencia. Todo este escenario hace que la violencia escolar tenga unas raíces muy profundas que son difíciles de atacar, pues hacen parte de la cultura de vida y de defensa de los niños y las niñas. Es necesario entonces, que el Estado genere estrategias de intervención social y familiar que ayude a estas familias a cambiar sus realidades brindándoles oportunidades laborales y de capacitación que hagan que vean su mundo social y laboral de manera más esperanzadora y emancipadora.

Otro factor indirecto que sale a la luz de esta investigación lo constituyen las causas por las cuales no existen vínculos y, por consiguiente, diálogo fluido entre los estudiantes, los maestros y las familias. Para las familias, la violencia escolar hace parte de las experiencias comunes del día a día, pues esto hace parte de su ambiente social y por ende invitan con su ejemplo a sus hijos a utilizar la violencia como camino para la resolución de los conflictos. Con respecto a los maestros, algunos de ellos logran canales de comunicación con sus estudiantes, producto de los vínculos afectivos que genera en sus estudiantes, legado del respeto que les inspira al observar que cuando les llama la atención y habla con ellos, está demostrando interés en ellos como personas y no únicamente como un estudiante que debe ser sancionado. De esta manera se logra que los estudiantes confíen en los maestros y adquieran cierto nivel de confidencialidad cuando se sienten hostigados y/o cuando existen compañeros que ejercen la violencia escolar. El maestro humanizado y reflexivo logra hablar con todas las partes: víctimas y victimarios, generando en cada uno de ellos acuerdos que los lleven a una convivencia tolerante y de respeto donde todos pueden ser, estar y existir desde la diferencia y la divergencia. Lamentablemente, son pocos los maestros así en este contexto, lo cual constituye un tema de reflexión entre ellos mismos, quienes asumen esto como un reto que

deben asumir para hacer algún aporte al cambio de la realidad actual del Colegio Vista Bella IED. De igual manera, se evidenció que si se partiera de los intereses de los estudiantes para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, se podría abordar el tema al interior del aula, de tal manera que los estudiantes puedan hablar abiertamente sobre él, se expresen y puedan ellos mismos plantear soluciones, caminos, y estrategias de diálogo y mediación.

En cuanto a los factores legales, basados en políticas definidas a nivel de ley que ataquen la violencia escolar dentro del colegio, los estudiantes reconocen el debido proceso para el estudiante infractor, pero expresan poca credibilidad en el mismo. Expresan que no se sanciona con contundencia al agresor, exceptuando cuando el caso sale de la institución y aparecen estamentos del trabajo interinstitucional como el del ICBF y las Comisarías de Familia, quienes en efecto abordan, analizan y protegen los derechos de estos menores víctimas y victimarios de un contexto educativo. Así mismo, los maestros también reconocen que la Ley de Infancia y Adolescencia está articulada en su *Manual de convivencia*, pero que se necesita hacer un trabajo más fuerte de intervención familiar y no de expulsión escolar, que reconozca la realidad del contexto en el que se encuentra la institución. Se busca así que las familias hagan conciencia sobre el papel que tienen de ser los primeros respondientes ante la ley, y que ello implica una responsabilidad enorme por los actos de sus hijos, lo que requiere de educarlos adecuadamente. Los maestros también son conscientes de que es necesario una intervención más real y contundente por parte del Estado para que se trabaje con estas familias, pues al cambiar su realidad vulnerada y desoladora en lo social, los niños y niñas podrían también cambiar sus formas de ver la vida y de relacionarse. Si bajan los niveles de violencia escolar, se mejoraría la autoestima de los niños y las niñas y verían la educación como el camino esperanzador que transforme y emancipe su realidad.

Urgente resulta entonces la intervención del Estado con un trabajo de mayor impacto en la sociedad, en las familias de esta población, en los factores sociales que son la causa de la violencia escolar. Pobreza, falta de oportunidades, falta de educación, crianza de los hijos en ambientes nocivos de violencia, prostitución, drogadicción y robo, dan como resultado la violencia intrafamiliar y, por ende, la escolar. Reproducción de un modelo social de violencia que se repite generación tras

generación. De no hacerse algo al respecto, la multicausalidad de problemáticas sociales como la falta de autoestima y afecto de nuestros niños y niñas se seguirá presentando y ocasionando que nuestros niños y niñas busquen por fuera de sus hogares un falso afecto que se hace patente en el comienzo temprano de una vida sexual activa, embarazos no deseados, cadenas de pobreza, problemáticas sociales de amplias dimensiones que se revierte en la escuela, donde llegan estos niños, con quienes se pretende formar las futuras nuevas aulas de clase. La escuela seguirá estando maniatada para abordar la violencia escolar si el Estado no trabaja en políticas de carácter social más claras y de intervención real en las familias, hasta lograr que la escuela deje de ser lo que hasta hoy ha sido en instituciones como la que constituyó el escenario escuela de esta investigación: un lugar a donde se envía a aquellos niños que generan molestia fuera del hogar: los niños y las niñas desnormatizados.

RECOMENDACIONES

Se llega el momento de presentar a consideración del lector las recomendaciones que en torno a la investigación “*Las estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores que generan violencia escolar*” se producen para responder al último de los objetivos específicos planteados en esta investigación, el cual conduce a *proponer estrategias pedagógicas que orienten la intervención y disminución de las prácticas de violencia escolar en las aulas de clase*. Es así como se plantearon los y se relacionaron con las estrategias pedagógicas para intervenir y disminuir las prácticas de violencia escolar en las aulas.

1. *Hacia el contexto social de la violencia*

Es necesario comprender, basados en principios de realidad, la caracterización del contexto escolar. Si esto se tiene claro, se puede construir el perfil psicosocial de sus integrantes y, por ende, reconocer el tipo de población con la que se trabaja. Esto permite que se busquen alternativas interinstitucionales que permitan crear un trabajo mancomunado que permita cambiar la realidad de los niños y las niñas y, en consecuencia, de sus familias.

Es así como corporaciones, fundaciones, instituciones como el ICBF, programas como Acción Social, Comisarías de Familia, Juntas de Acciones Locales, Supervisiones Locales de Educación, universidades del entorno y comedores comunitarios etc., se convierten en entidades que podrían patrocinar un trabajo socio afectivo que apoye e impacte a las familias para enseñarles cómo transformar su contexto laboral, educacional y de asentamiento familiar en nuevos contextos, unos más amables que alejen a sus hijos de esos ambientes nocivos para la salud emocional y ética de sus familias. Y es que la escuela no se puede enfrascar, ni llevar en hombros una tarea quijotesca que es asunto de

todos, pensando erróneamente que puede atacar la violencia escolar sola, olvidando que ésta tiene sus raíces en factores de carácter social.

2. *Hacia las familias*

Es necesario, como ya se había indicado en el factor social, que se les brinde a las familias trabajo interinstitucional y apoyo pedagógico. Para ello se debe trabajar, desde la escuela, en talleres de padres, que pueden estar dirigidos por diversas instituciones con el fin de abordar el aspecto socio afectivo y relacionarlo con lo productivo, lo cual generará como resultado que las familias no vean el posible cambio en sus vidas como un discurso utópico aislado de su realidad, sino como un ejercicio real que se ve florecer cuando encuentra en la instituciones de apoyo cambios reales para capacitarse, obteniendo así un trabajo productivo que les deja auto-sostenimiento, pues pueden conseguir recursos propios de manera honesta y digna. Esto le permitirá emancipar su realidad y con ello ser testimonio de vida para sus hijos, lo que a su vez es un ejemplo de esperanza para ellos.

Otro factor que se debe trabajar es el cambio del paradigma en torno a las pautas de crianza, cuyas formas de expresión del afecto deben hacer parte de los talleres para las familias, de tal manera que padres, madres e hijos gocen de herramientas que conduzcan a la manifestación de sentimientos y emociones. De esa manera, podrán los niños y las niñas denunciar la violencia y, poco a poco, construir en familia ambientes más sanos y armónicos, donde se aprehende una cultura del diálogo, de la reflexión, de la aceptación y del respeto. Una vez se gana al interior del hogar el derecho a ser reconocido desde la argumentación y el reconocimiento del otro, se replica esta forma de vida en la escuela y se tiene una mayor probabilidad de disminuir la violencia escolar.

3. *Hacia los actores: víctimas y agresores*

Si la escuela reconoce el valor de caracterizar la población, reconociendo el contexto y las historias de vida de sus integrantes, podrá comprender las causas por las cuales existen en ella víctimas y agresores. Luego de reconocerlos e identificar las causas de su comportamiento, se puede trabajar interdisciplinariamente con psicólogos e instituciones de apoyo que reencaucen la autoestima y la identidad de los niños

y las niñas que cumplen este tipo de papel en la escuela, articulando, de tal manera que, al ser al trabajo interinstitucional descrito anteriormente, en familia, con el apoyo de la escuela, se pueda ir trabajando este aspecto.

Otro ejercicio esencial es el trabajo cooperativo en las aulas, en busca de que cada uno de sus integrantes se reconozca, se respete y se valore como un igual con roles diferentes que aporta y argumenta de manera significativa y que puede ser aceptado desde la diferencia y la divergencia.

La construcción en grupo de los acuerdos de convivencia es, sin duda, otra estrategia que se puede trabajar con los estudiantes en busca de la construcción de las normas que regulen su comportamiento, al tiempo que pueden reconocer su valor e importancia en la construcción de una sana convivencia y, por ende, de sociedad. La estrategia permitirá que la norma no pase a una instancia punitiva, por cuanto niños, niñas y jóvenes aprenderán a convivir desde aciertos, errores, respeto y aceptación. Ahora bien, dependerá del manejo equilibrado del maestro que evita delegar monitores, y en cambio da estatus a estudiantes con características distintas para evitar las fricciones que a veces existen en los grupos por la calificación que se hace de buenos y malos, populares e impopulares, inteligentes y poco inteligentes, etc., que se evite la generación de una convivencia coercitiva o de hostigamiento.

Otro ejercicio pedagógico consiste en evitar los comentarios descalificadores hacia los estudiantes por parte del maestro, ni tampoco permitir esa práctica entre pares, abriendo espacios de diálogo y reflexión para que no se juzgue a nadie, sino que más bien se escuche a todos y se posibilite el error como oportunidad para dialogar y aprender a crecer.

4. Algunas estrategias pedagógicas

- *Basadas en la reflexión de los tipos de maestros*

Aunque están inmersas en todo el discurso de los hallazgos, las conclusiones y las mismas recomendaciones por factores, es importante pensar en estas estrategias pedagógicas estrechamente relacionadas a los tipos de maestros que existen en las escuelas y, por ende, a la manera como pueden ver los caminos para apoyar pedagógicamente a sus estudiantes inmersos en la violencia.

Se pudo encontrar que, aunque se ha intentado, ha sido difícil desde las prácticas del maestro trascender al encuentro de un verdadero proceso que halle estrategias pedagógicas que apunten a una formación social y política de estudiantes con tintes de humanización. Por tal razón, es necesario seguir trabajando en prácticas metodológicas que no sólo posibiliten la formación de un modelo de maestro moderno que forme ciudadanos para la sociedad, sino de un maestro contemporáneo que eduque para generar sujetos críticos, analíticos, cooperativos y participativos, capaces de reconocer su contexto y transformar su realidad. Es de anotar que, aunque en el Colegio Vista Bella IED existen maestros que han buscado aportar a la humanización y desarraigo de la violencia en la escuela, por ahora esas prácticas son aisladas. Por ello, es necesario seguir buscando maestros más arriesgados y emergentes, crítico-reflexivos, humanizados, que vivencien una pedagogía humanizada y lleven a sus estudiantes a reflexionar permanentemente sobre sus prácticas; que incentiven la lectura, la indagación, la contrastación, la discusión y la investigación, pues sólo así podrán generar nuevos saberes científicos y académicos que les devuelvan su valor social, no sólo por su hacer técnico en el aula, sino porque logran formar sujetos reconocidos como diferentes, que pueden cambiar la realidad de su convivencia escolar y, a futuro, tener una vida familiar y social que rompa con los legados de violencia que ha recibido de sus pasadas generaciones.

Ahora bien, se hace necesario seguir ahondando en temas metodológicos y didácticos que desarrollen en los estudiantes las competencias ciudadanas referidas a objetivos y temas transversales como los derechos humanos, la tolerancia, la no discriminación, la deliberación democrática, el respeto a la diversidad social y cultural, al reconocimiento del otro(a) como un(a) legítimo(a). Para ello se hace prioritario que el maestro siga estudiando, inquietándose, investigando en el ejercicio de hallar estrategias que los ayuden a encontrar caminos pedagógicos y didácticos en estos temas tan necesarios en la realidad actual, precisamente por aportar las estrategias pedagógicas que atacan la violencia escolar.

Existen muchos estudios en resolución de conflictos que esperan a que futuros investigadores los aborden con el ánimo de mejorar las prácticas de vida de maestros con las características arriba anotadas, pues sólo este tipo de maestros serán capaces de inspirar acciones educativas que emancipen la realidad de nuestro país, el cual puede correr

el riesgo de estancarse en un letargo social, humano e intelectual. Con sus experiencias se podrá reconocer algunos “cómos”: cómo se educa, cómo se incluye, cómo se reconoce, cómo se humaniza y cómo se personaliza al niño y al mismo maestro en la escuela. Sin duda, esto podrá transformar las estructuras educativas y constituirse en retos, desde el quehacer, que lleven a la transformación del escenario escolar y el contexto social.

Respecto a la actuación de los maestros ante estas situaciones, además de las recomendaciones ya descritas, aparecen otras “estrategias pedagógicas” relacionadas con la organización de la escuela, autoridad firme, normatividad cumplida congruentemente; conocimiento y apropiación del *Manual de convivencia*; aplicación de parámetros claros con respecto al enrutaje de los estudiantes a instituciones interinstitucionales de apoyo; asesoría a los estudiantes que se ven involucrados en problemáticas cotidianas; creación o mejoramiento del departamento de psicología; orientación de los padres en el manejo de los conflictos con los hijos en el hogar. Mejor dicho, que exista una verdadera relación entre familia y escuela para fortalecer las relaciones entre equipos de directivos, maestros y comunidad y se pueda así abordar la violencia escolar de manera mancomunada.

Según la investigación *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara* (VELA-DEZ FIGUEROA, 2008), de la autora ISABEL VALEDEZ FIGUEROA, se pueden crear unos ejes de intervención que surgen de los estudios obtenidos en la caracterización de los estudiantes, tal como se ha recomendado en esta investigación, que pueden ser vistos como estrategias pedagógicas para abordar la violencia escolar. Son ellos *acciones específicas* en busca de desarrollar gestiones, capacidades y habilidades para abordar la problemática de la violencia escolar; ellos pueden ser de *Tipo común* que sirven para toda la comunidad educativa, es decir, para todo el personal de la escuela (directivos, docentes, estudiantes, personal administrativo y de servicios), estudiantes y padres de familia. Teniéndose en cuenta que el desarrollo de estos ejes, los contenidos pueden diversificarse sin perder la intencionalidad de los mismos y las estrategias de trabajo tendrían que ser adecuadas a la población que se trate. Otros son los de *Tipo específico* para cada uno de los actores: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia.

Si bien estos ejes de intervención señalados en esta investigación como estrategias pedagógicas se aplican a los resultados del análisis de información vertido en los hallazgos de este estudio, no quiere decir que sería los únicos a incluir en un proyecto global de Intervención para abordar la violencia escolar, pues pueden surgir otros basados en el contexto específico de la escuela. A continuación se plantean los ejes de intervención con las estrategias pedagógicas a aplicar:

EJES DE INTERVENCIÓN DE DOMINIO COMÚN		
PERSONAL DE LA ESCUELA	ESTUDIANTES	PADRES DE FAMILIA
Eje de intervención: Entender y conocer el problema		
El fenómeno del maltrato entre iguales ¿qué pasa? ¿Cuándo pasa? ¿dónde pasa? ¿por qué pasa? y conciencia de daño al otro. La violencia vista en el plano individual, interpersonal, grupal. El sentido y sin sentido de la violencia entre iguales.		
Eje de intervención: Conocimiento de la población adolescente.		
El proceso adolescente: tareas básicas y necesidades vitales		
Lo que es normal entre escolares adolescentes		
Eje de intervención: Fomento de la cultura de la denuncia		
Capacitación en el manejo de la denuncia. Normar el proceso de la denuncia. Ampliar las redes de apoyo al alumno:		
Eje de intervención: Las normas –puestas en común–		
Trabajo colaborativo con el personal de las escuelas. Trabajo colaborativo con estudiantes y padres de familia. Reglar todos los eventos posibles y toda situación posible Trabajar en la claridad de las normas y el reglamento Delimitación y énfasis de funciones del personal de la escuela		
Habilidades Medición de conflictos	Habilidades Sociales Cognitivas Control de las emociones Aprender a pedir ayuda	Habilidades Cognitivas Control de las emociones Ayuda al hijo(a) en los riesgos cuando es un hecho

<p>EJES DE INTERVENCIÓN ESPECÍFICOS: PARA TODO EL PERSONAL DE LA ESCUELA Directivos, docentes, prefectos, personal de apoyo administrativo y de servicios</p>
<p>Eje de intervención: Estado de alerta -vigilancia del espacio escolar-.</p>
<p>Atención a factores de riesgo: espacio y tiempo dentro y fuera de la escuela. Análisis de los tiempos y espacios, actividades en los recesos, formas y estilos de supervisión, distribución de responsabilidades. Coordinación entre actores educativos y personal administrativo y de servicios. Delimitación y énfasis de las funciones. Despertar conciencia de su papel formar y destacar la importancia social de sus acciones.</p>
<p>Eje de intervención: Mejora la calidad de las relaciones entre actores escolares.</p>
<p>Comunicación asertiva. Propiciar canales de comunicación.</p>
<p>Eje de intervención: Oportunidades al alumnado de protagonismo positivo en la escuela.</p>
<p>Incrementar la participación colaborativa en el aula y comunicación de y entre los estudiantes.</p>
<p>Eje de intervención: Vínculo positivo entre familia y familia</p>
<p>Desarrollo de vías de colaboración entre la escuela y la familia.</p>

<p>EJES DE INTERVENCIÓN ESPECÍFICOS: PARA EL ALUMNADO</p>
<p>Eje de intervención: Fomento a la cultura de ayuda -solidaridad-.</p>
<p>El grupo como recurso: sistemas de ayuda entre iguales Desarrollo de la empatía y la toma de perspectiva Manejo de sentimientos y emociones. Desarrollo de la toma de decisiones</p>
<p>Eje de intervención: Fortalecimiento del yo.</p>
<p>Autoconocimiento Autoaceptación Autocontrol Autoestima Entrenamiento de la capacidad asertiva: conocimiento y dominio sobre los sentimientos y emociones propias Conocimiento de sus derechos</p>

Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores...

Eje de intervención: Ayuda específica e inespecífica al alumno(a) en riesgo.
Víctimas y agresores: Factores de riesgo relativos a la personalidad Factores relacionados con el ambiente familiar Factores referidos a circunstancias temporales Factores que agravan el riesgo Identificación y/o desarrollo de factores resilientes
EJES DE INTERVENCIÓN ESPECÍFICOS: PARA PERSONAL DIRECTIVO
Eje de intervención: Manejo de los estilos directivos
Desarrollo de la comprensión emocional de los docentes en relación a sí mismos, al personal de las escuelas, a sus estudiantes, a sus padres Manejo de sentimientos Comunicación con el personal de la escuela
Eje de intervención: Rutinas y seguridad.
Asistencia Puntualidad Permanencia en la escuela Actitud consecuyente y congruente frente a las normas y los acuerdos
Eje de intervención: Capacitación en la gestión escolar.
Fortalecimiento de capacidades de participación y liderazgo pedagógico para la gestión del centro educativo Liderazgo para la gerencia social de escuelas
EJES DE INTERVENCIÓN ESPECÍFICOS: PARA LOS PADRES DE FAMILIA
Eje de intervención: Estado de alerta –vigilancia de los hijos(as)–
Señales de alarma Grupos de amigos
Eje de intervención: Mejora de la calidad de las relaciones familiares
Favorecer la: Cohesión familiar y vínculos familiares Comunicación familiar: comunicación positiva, facilitada a través de diádas positivas Desarrollo de actividades morales Expresión de afecto Colaboración en la familia Definición y manejo de normas

Eje de intervención: Contribución en la educación de los hijos ante la violencia que se manifiesta en la televisión
Reglamentación de horarios Aprobación o desaprobación de los contenidos televisivos Análisis conjunto de las motivaciones y consecuencias de las acciones violentas de los personajes

EJES DE INTERVENCIÓN ESPECÍFICOS: PERSONAL DOCENTE Y DIRECTIVOS
Eje de intervención: Mejora de los estilos docentes.
Educación emocional: las emociones en el aula Desarrollo de la comprensión emocional de los docentes en relación a sí mismo y a sus estudiantes. Manejo de sentimientos y emociones Desarrollo de habilidades de comunicación Manejo del estrés
Eje de intervención: Rutinas y seguridad
Rutinas claras, predecibles: Asistencia Puntualidad Permanencia en el aula Actitud consecuente frente a las normas y acuerdos con el grupo Reafirmación de límites y recordatorio de acuerdos Conciencia de su papel de liderazgo en el aula y fuera de ella
Eje de intervención: Oportunidades de protagonismo positivo en el aula
Identificar habilidades en el alumnado El trabajo grupal de los estudiantes Reconocimiento de habilidades del alumno
Eje de intervención: El valor educativo de la norma
La trascendencia de las acciones escolares vinculadas al manejo de la disciplina. Disciplina y desarrollo de la autonomía Claridad y flexibilidad de las normas

Por último, se puede concluir que estas estrategias pedagógicas, conocidas también como proyectos globales de intervención, requieren de un trabajo articulado en distintos ámbitos con la conciencia de estar participando en la aplicación de todos estos ejes de intervención. En este sentido se debe contar con la participación de todos los recursos

humanos y procesuales que existan, la identificación de los apoyos disponibles de otras entidades educativas e interinstitucionales, en las cuales se visualice la necesidad de una planeación institucional coordinada y un manejo interdisciplinario; en el entendido de que los beneficios se extienden a muchos otros aspectos que se consideran objetivos de una institución educativa.

- *Basadas en la comunicación en el aula*

Es necesario comprender que una de las estrategias esenciales para abordar la violencia escolar, está centrada en generar caminos pedagógicos de prevención, siendo la enseñanza de la comunicación en el aula, por medio de la estimulación de diversos ambientes de aprendizaje como la escucha y el pensamiento crítico, un camino estratégico para su prevención. Por tal razón, es necesario que el aula de clase se convierta en un escenario minado de experiencias basadas en la confrontación de las experiencias y las ideas, en las que el diálogo y la discusión vienen a ser un ejercicio constante.

Allí el encuentro y el desencuentro, el consenso y el disenso posibilitarán el reconocimiento del otro como un sujeto diferente, pues el respeto y la confianza recíproca vienen a ser la base de la convivencia. Una experiencia esencial de ambientes de aprendizaje es el trabajo por proyectos, experiencia con la que los niños y las niñas requieren de participar en un trabajo cooperativo permanente en el que lo colectivo se prioriza sobre lo individual y en el que el valor de cada integrante, desde su diferencia, es el eje fundamental de la convivencia. Además, los errores son el eje de la cualificación del aprendizaje y no el centro sancionatorio o descalificador para integrar o no a un sujeto en el colectivo.

Esta experiencia permite que la frontalidad, articulada al respeto y la franqueza, generen un ambiente de dialogo permanente; los conflictos vienen a ser, entonces, la base para formar a los niños y las niñas en la ética normativa, siendo el análisis de cada situación el ejercicio para analizar y comprender la norma, asentando el valor de su papel en la sana convivencia. Si este ejercicio es permanente, en la escuela se educará en el diálogo como camino para la resolución del conflicto, siendo el argumento el camino válido para medir la fuerza intelectual y no la violencia física que no es más que la vía de hecho para obtener un espacio dentro de un contexto social determinado.

- *Basadas en la relación de género, etnia y capacidades educativas especiales*

Al analizar esta estrategia pedagógica, se piensa, de manera específica, en la formación social y política en la escuela, que parte por ser una estrategia pedagógica de ambiente, al forma en el diálogo y el reconocimiento, pero que debe impactar en la formación por y para la paz dentro de la sociedad. Es así que la escuela, apoyada de diversas políticas educativas, busca operacionalizar los postulados de la pedagogía crítica⁶ la cual: “Asume la acción pedagógica como una relación de alteridad, una relación con el otro, una relación ética basada en la justicia, la responsabilidad y la hospitalidad [...] se propone como un discurso que constituye una política de la diferencias, abordada desde la condición de desigualdad y exclusión social en todos los ámbitos” (ORTEGA VALENCIA, 2010), cambiando así la función y práctica de la “escuela” en busca de formar estudiantes como ciudadanos activos desde lo productivo, lo cultural y lo social sobre la base del respeto por los demás, implicando con ello la necesidad de analizar las alternativas pedagógicas que permitan articular el plano ético, cognitivo, social y político a la escuela real, aquella que viva una transformación de valores en la que lo humano, lo cooperativo, lo crítico y lo reflexivo no tiendan a desdibujarse.

6 Escribió el documento La pedagogía crítica: reflexiones en torno a su práctica y su desafío, publicado en la *Revista Pedagogía y Saberes* n.º 31, 2009. Allí presenta unas consideraciones teóricas acerca de la pedagogía crítica desde autores como GIROUX, McLAREN, FREIRE, MÉLICH y BÁRCENA. Se pretende, además, reconocer la necesidad de su apropiación en Colombia desde los discursos, los proyectos y los escenarios de la educación popular y, en consecuencia, proponer una reflexión de las prácticas pedagógicas y, desde este contexto, situar algunos desafíos que enfrenta la pedagogía crítica en la escuela. Refiere autores que también pueden ser consultados como MARCO RAÚL MEJÍA, LOLA CENDALES, GERMÁN MARIÑO, JORGE POSADA, MARIO SEQUEDA, RAFAEL ÁVILA, LUIS E. MALDONADO, ALFREDO GHISO, MARIO PERESSON, ALFONSO TORRES, MARIO ACEVEDO, MIRIAM ZÚÑIGA, RAFAEL DÍAZ BORBÓN, ALEJANDRO ÁLVAREZ, ARMANDO ZAMBRANO y JORGE GANTIVA. También se recomienda la lectura del pedagogo LUÍS ALFONSO TAMAYO VALENCIA, doctor en educación y docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. De éste se recomienda la lectura sobre Tendencias de la pedagogía en Colombia, que presenta las cuatro corrientes del pensamiento pedagógico que han tenido impacto importante en las prácticas de enseñanza de los maestros de los años 1980 a 2006 porque alimentaron el llamado “Movimiento pedagógico” en Colombia, mostrando así una mirada sobre el nivel y diferentes caminos de reflexión de la escuela y el papel del maestro en nuestro país.

Por tal razón, se han generado experiencias prácticas que contemplan el aula inclusiva que, siendo de carácter obligatorio dentro del contexto escolar, sean un ejercicio permanente de reconocimiento, aceptación y ayuda al otro, quien por ser diferente, merece de todo respeto y consideración. Es así como los integrantes del colectivo, deberán buscar alternativas para integrar a aquel que tiene una necesidad educativa especial, pero omitir de su lenguaje el concepto de “discapacidad” y sustituyéndolo por “capacidades especiales”. De esa manera, es un reto para los pares y adultos desarrollar actividades que integren al par diferente y capacidades para articular los mundos social y académico al ya existente.

Ahora bien, para que los docentes enriquezcan las experiencias de inclusión, deberán concebir la educación como una experiencia social y política de formación que pueda impactar su contexto social, a largo plazo. Para ello se recomienda la búsqueda de rastreo de pedagogías emergentes, que estén cercanas a la realidad de la escuela de hoy, pero vista desde experiencias reales de contextos educativos específicos que han demostrado cómo, por medio de este tipo de discursos prácticos, han podido aliviar su crisis educativa encaminando su labor hacia la formación y construcción de saberes y experiencias cooperativas, evitando que sus actores entren en guerra contra la norma o la ley e impidiendo que la “escuela” se quebrante en su misión, que no siga siendo desprestigiada socialmente y que, por ende, evite estar despreocupada por su centro de reflexión: “el niño(a)”. Si no se evitan estos peligros letargadores, la escuela podría reducir su función formadora y caer sólo en la misión de “contener, integrar, frenar, moderar los procesos de socialización [...] convirtiéndose en una institución inmunizada que se niega en reconocer lo humano” (BÁRCENA, 2005) y, por consiguiente, expulsa de ella los procesos de humanización como el derecho a la crítica, a la reflexión y a la autenticidad del que, por ahora, conocemos como “otro”. Estos postulados están enmarcados, por ejemplo, en la “pedagogía crítica”.

Por tal razón, si se logra articular dichos postulados a una experiencia real concentrada en un Proyecto Político Educativo Pedagógico para la escuela pública, se podría gestar una experiencia innovadora segura en el campo socio-afectivo, evaluativo, pedagógico, curricular y cognitivo que apunte a una acción pedagógica pertinente, que permita la comprensión del otro (estudiantes y maestros) desde la práctica

reflexiva, la hermenéutica y el compromiso propio para la transformación, en proyección, de nuestra propia sociedad.

- *Basadas en la resolución de conflictos*

El tema del manejo del conflicto como estrategia pedagógica requiere de la generación de un ambiente de aprendizaje dentro de un contexto educativo que le apueste a la formación política de sus integrantes. Desde estas reflexiones, las prácticas pedagógicas apuntadas hacia la educación en la resolución de los conflictos deben ser espacios para reconocer a los seres humanos que allí se encuentran como seres singulares a quienes no se puede pretender homogenizar bajo reglas, normas, estamentos, o como quiera que se les pueda denominar a los dictámenes previamente establecidos. Se reflexiona a partir de lo que aparentemente se está o se sabe hacer dentro de la escuela, para dignificar la vida de sus actores (maestros y estudiantes) y alcanzar propósitos meramente humanos, plenos de valores, ética y espiritualidad, entre otros.

Es por ello necesario que, además de aprovechar el conflicto como pretexto para formar en el diálogo y el reconocimiento, las aulas de clase se transformen en ambientes de aprendizaje que puedan desatar dos grandes retos pedagógicos que pueden formar, más que en la resolución de conflictos, en la educación por y para la paz. Uno de ellos es, desde el campo cognitivo e investigativo, potencializar el desarrollo del Pensamiento Crítico-Reflexivo (DEWEY, *¿Cómo pensamos?*, 2003), gracias a la indagación de los diferentes intereses y saberes de los estudiantes, los cuales se pueden transformar en experiencias académicas que exploren, desde sus propias búsquedas, y logren llegar a la cumbre de retos colectivos como: todos se reconocen y se requieren para el trabajo, precepto que potencializa las habilidades y capacidades de todos y cada uno.

El segundo de ellos se enmarca en la formación hacia la humanización y se vivencia en las discusiones y retos grupales cuyas intencionalidades políticas les permitirá aprender a participar en los diferentes experiencias colectivas o en la resolución de problemas sociales de los pares, ayudándolos a asumir responsabilidades en torno a su punto de vista, su crítica y su papel dentro del trabajo cooperativo (CARRASQUILLA NEGRET, 1999). Esto genera como resultado el manejo del conflicto cuando los integrantes del grupo son capaces del reconocimiento del

otro usando como herramientas sus saberes, fortalezas, iniciativas, liderazgo, formas y ritmos de trabajo, etc. Allí se vincula la pedagogía activa al hacer realidad (TRILLA, 2007) “la enseñanza cooperativa, los grupos flexibles, la incorporación de roles, la formación para la autonomía, la interacción docente-estudiante en pro de la generación de conocimiento y todos aquellos caminos que nos permiten entender y resolver los problemas inherentes a la diversidad social, cultural y psicológica que debe afrontar la educación” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011).

Todo lo anterior permite experimentar procesos de aprendizaje a nivel metodológico que impacten el *ámbito cognitivo* al permitir que los estudiantes discutan sobre las ciencias estudiadas, sus hipótesis e indagaciones teóricas, lo que enriquece su espíritu de investigación y aporta al desarrollo del pensamiento crítico y científico. A nivel *socio-ético*, se permite vivenciar principios de la pedagogía humanizadora (MOUNIER, 2008) que enriquece a los estudiantes en su autonomía, trascendencia, originalidad y apertura. En lo que tiene que ver con lo *relacional*, este espacio les posibilita experiencias permanentes que forman social y políticamente al estudiante: respeto, consenso, diálogo, debate y formación para el trabajo por medio de proyectos colectivos, son los protagonistas. Finalmente, con respecto al *ámbito técnico*, aparece un uso más ético y responsable de las TIC, pues al usarlas para resolver preguntas de exploración e investigación, materializan de forma interactiva sus resultados y pueden ver su problemática con objetividad.

No obstante, si estos ambientes son limitados o no existen dentro de la comunidad educativa, se sugiere que se creen *planes de convivencia escolar* dirigidos a la resolución de conflictos que integren a los actores de la comunidad educativa. Esos planes son una serie de estrategias y actividades para intervenir en forma sistémica una dimensión de la convivencia escolar que permita intervenir a su vez todas las áreas. En lo *normativo*, por ejemplo, al revisar los manuales de convivencia con todos los integrantes de la comunidad educativa, siendo su resultado la construcción de una normatividad consensuada y reflexionada a partir de un proceso de participación que incluye a todos los actores de la comunidad. Los temas sobre los que se puede reflexionar son: las características de la convivencia cotidiana, el modo en que cada integrante participa, los sentidos y eficiencia de las normas, el sentido pedagógico de los procedimientos para abordar los conflictos pretendiendo un

reglamento de convivencia consensuado y legitimado que represente los acuerdos alcanzados por los diferentes actores del establecimiento, con procedimientos claros, justos y eficientes, que definan modos de resolución de conflictos.

Otra área de la convivencia a trabajar en este plan pueden ser *las formas de abordar y resolver los conflictos* para potenciar en las comunidades educativas una forma distinta de mirar y conceptualizar el conflicto, así como una forma de abordarlo desde la resolución pacífica de los mismos. En este aspecto, se pueden trabajar planes de convivencia enfocados a la conceptualización de conflicto, definir qué es la resolución pacífica de éste en la escuela y qué estrategias se deben usar, diferenciar el conflicto de la agresión o violencia e implementar estrategias de abordaje para el uno y el otro, así como plantear técnicas alternativas de resolución de conflictos (negociación, arbitraje pedagógico, mediación escolar) que sean propias de la institución e incluyan la participación de los diferentes actores que integran la comunidad educativa.

Con un plan de convivencia como el que se plantea en este trabajo de investigación, que sea la base esencial del *Manual de convivencia* de las instituciones que abandone un eje sancionatorio y sea en cambio una herramienta de formación política, surgida de los ambientes de aprendizaje e impactada en la educación ética normativa de los sujetos, se podrá superar el tradicional método de adversarios ganando a costa de la pérdida del otro. Se dará paso así a una nueva convivencia, plena de posibilidades que, a través de los métodos colaborativos, permita que ambas partes se reconozcan, se revaloricen y aprendan mutuamente del proceso del conflicto, pues aprendieron a enfrentarlo y resolverlo con formas pacíficas.

Ambientes de aprendizaje propicios que posibiliten el trabajo cooperativo en el aula serán absolutamente necesarios para llevar a cabo esta propuesta educativa por y para la paz. En el manual de convivencia se tendrán en cuenta todos los actores de la comunidad, pues todos somos agentes de la restitución del sentido de los manuales, los cuales deben tener un impacto en el contexto social desde lo formativo y no desde lo punitivo. El concurso de todos, con los distintos roles, funciones y responsabilidades, integrará a la comunidad educativa en un proceso continuo y constante de enseñanza-aprendizaje cotidiano, compartiendo alegrías, éxitos y fines, pero también tristezas, frustraciones y desacuerdos que son propios de toda relación humana. *Es un*

reto y una oportunidad que vale la pena asumir en pro del desarrollo de un ambiente educativo fundamentado en el respeto mutuo, la confianza en sí mismo y en los demás, con reciprocidad en la relación pedagógica y sin discriminación ni violencia de ningún tipo. En fin, un clima seguro y amable para aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a aprender. (Ministerios de Educación: Gobierno de Chile).

5. Aportes generados por la investigación

Con respecto a la “generación de conocimiento”, se pudieron reconocer los factores que generan violencia escolar en la escuela y, a su vez, hacer algunas recomendaciones en el campo de las estrategias pedagógicas que van más allá de fórmulas pedagógicas, dejando al lector la posibilidad de reflexionar, especialmente, sobre el papel del maestro y la escuela, en torno a la violencia escolar, reconociendo su origen, causas y posibles caminos para abordarla y minimizarla.

En lo que tuvo que ver con la “apropiación social del conocimiento”, el ejercicio transversal estuvo enfocado en analizar, más no comprobar, los factores que generan violencia escolar para así identificar algunas estrategias pedagógicas que pueden ser utilizadas para abordar la misma en cualquier contexto escolar. El rigor investigativo se centró en compilar dichas causas por medio de sus narrativas, basadas en las experiencias de vida de estudiantes y maestros, concluyendo qué temas de factores de violencia escolar y estrategias pedagógicas estaban disgregados en las diferentes teorías consultadas y consignadas en el referente teórico.

Así entonces, la investigadora reafirmó que su papel en la investigación no estaba centrado en defender posturas teóricas, sino en recopilar e identificar los conceptos existentes en los actores entrevistados para identificar los factores de la violencia escolar, extraer algunas estrategias y utilizar la teoría como un camino para organizar y contrastar la información.

La investigación desarrollada y presentada se resume en un texto discursivo que argumenta los tipos, factores y estrategias pedagógicas para abordar la violencia escolar, basado en que sus resultados no pretenden evitar la problemática, sino brindar estrategias reflexivas para abordarlas. Por tal razón, sus resultados no comprueban teorías, pero sí las argumentan pues es así como se construye el combustible teórico, eje de comprobación de las estrategias.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMOVAY, MIRIAM. "Violencia en las escuelas: Un gran desafío", *Iberoamericana de Educación*, n.º 38, OEI, 2005.
- AHMAD, YVETTE y PETER K. SMITH. "Bullying in schools and the issue of sex differences", en JOHN ARCHER (edit.). *Male violence*, Londres, Routledge, 1994.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. *Proceso de Reorganización Curricular por Ciclos*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011.
- ALSAKER, FRAMBOISE D. "Timing of puberty and reactions to pubertal changes. En M. RUTTER (edit.). *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention*, Nueva York, Cambridge University Press, 1995.
- ANDERSON, CRAIG A. y BRAD J. BUSHMAN. "Human aggression", *Annual Review of Psychology*, n.º 53, 2002.
- ANDREOU, ELENI. "Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren", *Aggressive Behavior*, vol. 26, n.º 1 2000.
- ARARTEKO. *Convivencia y conflictos en los centros educativos convivencia y conflictos: Informe del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV.*, País Vasco, Ararteko - Defensoría del Pueblo del País Vasco, 2006. En línea: [http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_244_3.pdf].
- ARRANZ, ENRIQUE y ALFREDO OLIVA. *Familia y desarrollo psicológico*, Madrid, Prentice-Hall, 2004.
- BLANCO, ROSA; CAROLINA HIRMAS y DANIELA EROLES. *Convivencia democrática, inclusión y Cultura de Paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, Santiago de Chile, Salesiano Impresora, 2008.
- BUSQUETS, MARÍA DOLORS; MANUEL CAINZOS; TERESA FERNÁNDEZ; AURORA LEAL; MONTSERRAT MORENO y GENOVEVA SASTRE. *Los temas transversales. Claves de la formación integral*, Madrid, Santillana, 1993.

Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores...

- CAJIAO, FRANCISCO. *Poder y justicia en la escuela colombiana: Vida escolar en Colombia*, Bogotá, Fundación FES, 1994.
- CÁMARA DE COMERCIO DE BOGOTÁ. *Lo que todo pregonero debe saber*, Bogotá, 2009.
- CÁMARA DE COMERCIO DE BOGOTÁ. *Programa de conciliación escolar Ariadna. El camino al Olimpo*. Bogotá, UNICEF, 2009.
- CÁMARA DE COMERCIO DE BOGOTÁ. *Proyecto Ariadna*, Bogotá, (s. f.).
- CAMARGO ABELLO, MARINA. *Violencia escolar y violencia social*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1996.
- CÁRDENAS VILLAMIL, FABIO HERNANDO y PATRICIA HERNÁNDEZ CAPERA. *Estado del conocimiento gestión de la convivencia el bullying como fenómeno de la violencia en la escuela*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2010.
- CARRASQUILLA NEGRET, JAIME. *Proyecto lúdico-pedagógico*, Bogotá, 1999.
- CARRASQUILLA NEGRET, JAIME. *Charla de inducción para padres de familias aspirantes a integrar el Colegio Unidad Pedagógica*, Bogotá, 2012.
- CHAUX, ENRIQUE; JUANITA LLERAS y ANA MARÍA VELÁSQUEZ. *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula, una propuesta de integración a las áreas académicas*, Bogotá, Universidad de los Andes, 2004. En línea: [www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf].
- COLEGIO VISTA BELLA IED. *Proyecto Educativo Institucional*, Bogotá, 2011.
- DE ROUX, GUSTAVO. *Subdesarrollo, urbanización y violencia*, *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 1997.
- DEKOVIC, MAJA; I. B. WISSINK y ANNE MARIE MEIJER. "The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: Comparison of four ethnic groups", *Journal of Adolescence*, n.º 27, 2004.
- DELORS, JACQUES. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana, 1996.
- DEWEY, JOHN. *El niño y el programa escolar*, Buenos Aires, Losada, 1972.
- DEWEY, JOHN. "The child and the curriculum", *Middle Works of John Dewey*, vol. 2, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976.
- DÍAZ-AGUADO, MARÍA JOSÉ. *Programas de educación para la violencia y lucha contra la exclusión*, Madrid, Instituto de la Juventud, 1996.

- DÍAZ OÑORO, JUAN MANUEL. *Una educación resiliente para prevenir e intervenir la violencia escolar*, Bogotá, Universidad de San Buenaventura, 2011.
- ESTÉVEZ LÓPEZ, ESTEFANÍA. *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2006.
- FAJARDO YURIGUA, F. "Violencia en el contexto escolar", *Nova et Vetera*, n.º 55, Bogotá, ESAP, 2005.
- FERNÁNDEZ, LIGIA K. *Propuesta sobre un proyecto para el estudio de la violencia escolar y su incidencia en el proceso de aprendizaje en los Liceos bolivarianos del Municipio Libertador-Edo. Mérida. El fortalecimiento de la autoestima como medio eficaz para prevenir la violencia*, Bogotá, Universidad de los Andes, 2011.
- FERNÁNDEZ, S. E. "La investigación en la escuela", *Revista Digital Investigación y Educación*, 1-5, 2006.
- FREIRE, PAULO. *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1970.
- FREIRE, PAULO. *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI Editores, 2006.
- GAGNÉ, ROBERT M. *Las condiciones del aprendizaje*, México, Nueva Editorial Interamericana, 1979.
- GALLO, HÉCTOR. "Sin vergüenza: amarás al prójimo" en *Destierro y Reparación y la Nueva Escuela Lacaniana (NEL)*, Medellín, 2008.
- GARCÍA GALERA, MARÍA DEL CARMEN. *Televisión, violencia e infancia*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2005.
- DE LA GARZA, MARÍA TERESA y ANTONIO MACHADO. *Educación y democracia: Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1995.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO. *Metodología de la investigación*, Bogotá, McGraw-Hill, 2010.
- HERRERA, ALEJANDRO. *¿Qué es el pensamiento crítico?*, 2008. En línea: [www.filosoficas.unam.mx/~Modus/MP2/mp2alex.htm].
- JARES, XESÚS R. *Educación para la paz*, Bogotá, Paidós, 1999.
- IBARRA MUSTELIER, LOURDES. *Los conflictos escolares: un problema de todos*. En línea: [www.psicologia-online.com/articulos/2007/conflictos_escolares.shtml].

Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores...

- LAMBERT, SIMONE F. y CRAIG S. CASHWELL. "Preteens talking to parents: Perceived communication and school-based aggression", *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, n.º 11, 2003.
- LEWIS, OSCAR. "Controles y experimentos en el trabajo de campo", en JOSÉ LLOBERA (Ed.). *La antropología como ciencia*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- LOEBER, ROLF y MAGDA STOUTHAMER-LOEBER. "Juvenile aggression at home and at school", en DELBERT S. ELLIOTT, BEATRIX A. HAMBURG y KIRK R. WILLIAMS (Eds.), *Violence in american schools: A new perspective*, Nueva York, Cambridge University Press, 1998.
- MACHADO, JESÚS y JOSÉ GREGORIO GUERRA. *Investigación sobre violencia en las escuelas*, Centro Gumilla, 2009. En línea: [http://www.cecodap.org.ve/descargables/prensa/Cecodap_Sala_de_Prensa-Informe_Violencia_en_las_Escuelas.pdf].
- MAGNUSSON, DAVID y VERNON L. ALLEN. *Human development and interactional perspective*, Academic Press, 1983.
- MATURANA, HUMBERTO. *El sentido de lo humano*, 9.^a ed., Santiago de Chile: Tercer Mundo Editores, 1997.
- MAX-NEEF, MANFRED; ANTONIO ELIZALDE y MARTÍN HOPENHAYN. *Desarrollo a escala humana: Una opción para el futuro*, Medellín, Fundación Cepaur, 1996.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Ley General de Educación*, Bogotá, Corporación Tercer Milenio, Educación para la Nueva Época, 1996.
- MOUNIER, EMMANUEL. *El personalismo*, Bogotá, Paidós, 2008.
- NAVARRO MORALES, MARÍA INMACULADA; GONZALO MUSITU OCHOA y JUAN HERRERO OLAIZOLA. *Familias y problemas*, Madrid, Síntesis, 2007.
- MCLAREN, PETER. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la productividad del deseo*, Buenos Aires, Aique, 1993.
- MCLAREN, PETER. "Pedagogía crítica", en *Corrientes pedagógicas*, Manizales, CINDE, 2006.
- MONTESORI, MARÍA. *El Método de la pedagogía científica: aplicada a la educación de la infancia en la "case dei bambini", casa de los niños*, Barcelona, Araluce, 1937.
- NIETO CABALLERO, AGUSTÍN. *Una escuela*, Bogotá, Edit. Antares. Tercer Mundo, 1966.

- OLWEUS, DAN. "Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys", en DAVID MAGNUSSON y VERNON L. ALLEN. *Human development and interactional perspective*, Academic Press, 1983.
- OLWEUS, DAN. "Bully/victim problems in schools: Knowledge base and an effective intervention programme", *Irish Journal of Psychology*, n.º 18, 1997.
- OLWEUS, DAN. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata, 1998.
- OLWEUS, DAN. "Norway", en RICHARD CATALANO; JOSINE JUNGER-TAS; YOHJI MORITA; DAN OLWEUS; PHILIP SLEE y PETER K. SMITH (eds.): *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, Londres, Routledge, 1999.
- OLWEUS, DAN. "Bullying en la escuela: datos e intervención", *ix Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela*. Valencia, 2005.
- OÑERREDA, JOSÉ ANTONIO. "Bullying: Concepto, causas, consecuencias y teorías de estudios epidemiológicos", *xxvii Cursos de Verano EHU-UPV*, 2011. En línea: [<http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/meriales%20docentes%20curso%20verano%202008/1.%20Bullying%20aproximacion%20al%20fenomeno%20Onderra.pdf>].
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *La violencia Juvenil*, OMS, 2002.
- ORTEGA RUIZ, ROSARIO y JOAQUÍN A. MORA-MERCHÁN. *Violencia escolar. Mito o realidad*, Sevilla, Mergablum, 2000.
- ORTEGA VALENCIA, PIEDAD. "Pedagogía crítica y alteridad: Una cartografía pedagógica", *Saber & Práxis*, vol. 1, n.º 1, 2010.
- RAMOS CORPAS, MANUEL JESÚS. *Violencia y victimización en adolescentes escolares*, Sevilla, Universidad Pablo de Olavide, 2008.
- PANOFF, MICHEL Y FRANCOISE. "¿Para qué sirve la etnografía?", en JOSÉ LLOBERA. *La antropología como ciencia*, Barcelona, Anagrama, 1975.
- PARRA SANDOVAL, RODRIGO; ADELA GONZÁLEZ; OLGA PATICIA MORITZ; AMILVIA BLANDON y RUBÉN BUSTAMANTE. *La escuela violenta*, Bogotá, Fundación FES y Tercer Mundo Editores, 1992.
- PICHARDO MARTÍNEZ, MARÍA DEL CARMEN. *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media*, Universidad de Granada, 1999.
- RUÉ DOMINGO, JOAN. "Notas para comprender la cuestión de la disciplina en el aula", *Aula de Innovación Educativa*, n.º 66, 1997.

Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores...

- SANTOS, M. "Educación y disciplina: El gran reto del siglo XXI en EEUU", *Organización y Gestión Educativa*, n.º 4, 1995.
- SERRANO SARMIENTO, ÁNGELA e ISABEL IBORRA MARMOLEJO. *Informe violencia entre compañeros de escuela*, España, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, 2005. En línea: [http://www.fapaes.net/pdf/informe_escuela.pdf].
- SMITH, PETER K. (Ed.) "Violence in schools: An overview", en *Violence in schools: The response in Europe*, Londres, Routledge Falmer, 2003.
- TUVILLA RAYO, JOSÉ. *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*, Bogotá, Consejería de educación y Ciencia, 2010.
- UNESCO. *Cultura de paz en la escuela: Mejores prácticas en la prevención y tratamiento de la violencia escolar*, Santiago, RedPea, 2000.
- RAMOS CORPAS, MANUEL JESÚS. *Violencia escolar. Un análisis exploratorio*, Sevilla, Universidad Pablo de Olavide, 2007. En línea: [<https://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/violencia-escolar.pdf>].
- ZULETA, ESTANISLAO. *Educación y democracia: Un campo de combate*, Bogotá, Corporación Tercer Milenio, 1995.

ANEXOS

I: DIARIOS DE CAMPO OBSERVACIÓN A LA IED VISTA BELLA MES DE MAYO DE 2013

Elementos a tener en cuenta en la observación

Lugar y fecha	Curso y jornada	Hora	Asignatura
IED Vista Bella Semana del 6 al 10 de mayo de 2013	Grado 501 J.T.	1:00 a.m. 3:00 p.m.	Clase en escenario cerrado: Matemáticas martes 1er bloque
EXPRESIONES DE VIOLENCIA:	¿QUE SE OBSERVA?	PRÁCTICA PEDAGÓGICA	
<i>Entre alumnos</i> Se ignoran Se excluyen Se aíslan Se ponen sobrenombres que le ofenden o le ridiculizan.	No existe una intervención inmediata por parte de los maestros, quienes hacen caso omiso de la situación.	En esta semana no hubo intervención,, pues parece que hace parte de su cotidianidad	
<i>Por parte de los maestros</i> Gritan para silenciar al grupo Llaman la atención ridiculizando a sus estudiantes Retiran de clase al estudiante, enviándolo a coordinación	No se ejerce autoridad desde la generación del respeto, sino desde la imposición autoritarista del mismo	Los estudiantes se muestran acostumbrados a la práctica, pero no han interiorizado la importancia del valor de respetar... al rato reinician los procesos de indisciplina en el aula.	
Observaciones			

Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores...

Lugar y fecha	Curso y jornada	Hora	Asignatura
IED Vista Bella Semana del 20 al 24 de mayo de 2013	Grado 501 J.T.	1:00 a.m. 3:00 p.m.	Clase en escenario abierto: Educación física jueves 1er bloque
EXPRESIONES DE VIOLENCIA:		¿QUE SE OBSERVA?	PRÁCTICA PEDAGÓGICA
<p><i>Solo entre alumnos</i> Al plantearse una actividad para ser trabajada en equipos de cuatro personas se observa que los niños y niñas. Se excluyen haciendo juicios de valor fuertes acompañados por descalificaciones y burlas para no trabajar con ciertos compañeros, dando como resultado el aislamiento de algunos compañeros.</p>		<p>Los estudiantes poco son expuestos al trabajo en equipos, limitando la posibilidad de que reconozcan al otro como alguien igual a él o ella y que merece respeto.</p>	<p>Hace llamados de atención permanentes, pero los estudiantes poco lo escuchan. Él debe mandar llamar al director de grupo para que aborde la situación, éste organiza el grupo y el docente en formación retoma la práctica, dejando de lado la situación de fondo: la violencia o acoso que se genera en su relación de pares.</p>
Observaciones			

Lugar y fecha	Curso y jornada	Hora	Asignatura
IED Vista Bella Semana del 27 al 31 de mayo de 2013	Grado 501 J.T.	1:00 a.m. 3:00 p.m.	Clase en escenario cerrado: Matemáticas martes 1er bloque
EXPRESIONES DE VIOLENCIA:		¿QUE SE OBSERVA?	PRÁCTICA PEDAGÓGICA
<p><i>Entre alumnos</i> Se aplica una evaluación individual y se observan prácticas como el hecho de querer hacer copia golpeando a los compañeros y exigiéndole, de manera soterrada que le brinden las respuestas.</p>		<p>No comprenden el valor de la honestidad y el respeto como un elemento base para relacionarse de manera sana y tranquila.</p>	<p>En esta semana no hubo intervención,, pues parece que hace parte de su cotidianidad.</p>
<p><i>Por parte de los maestros</i> El maestro hace llamados de atención generales, pero no se detiene a poner límite a los estudiantes que hacen éste tipo de prácticas, minimizando la situación a algo con poca trascendencia.</p>		<p>Falta tomarse el tiempo para, confrontar al estudiante de manera individual y la situación misma de manera colectiva, generando los correctivos necesarios que detenga éste tipo de prácticas.</p>	<p>Los estudiantes reconocen que las consecuencias de lo que hagan no pasa de una “cantaleta” sin importancia.</p>
Observaciones			

Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores...

Lugar y fecha	Curso y jornada	Hora	Asignatura
IED Vista Bella Semana del 27 al 31 de mayo de 2013	Grado 501 J.T.	1:00 a.m. 3:00 p.m.	Clase en escenario abierto: Educación física jueves 1er bloque
EXPRESIONES DE VIOLENCIA:	¿QUE SE OBSERVA?	PRÁCTICA PEDAGÓGICA	
<i>Solo entre alumnos</i> El ejercicio de actividad por equipo se repite observándose las mismas cosas de la clase anterior. Se excluyen haciendo juicios de valor fuertes acompañados por descalificaciones y burlas para no trabajar con ciertos compañeros, dando como resultado el aislamiento de algunos compañeros.	Los estudiantes poco son expuestos al trabajo en equipos, limitando la posibilidad de que reconozcan al otro como alguien igual a él o ella y que merece respeto.	Hace llamados de atención permanentes, pero los estudiantes poco lo escuchan. Él debe mandar llamar al director de grupo para que aborde la situación, éste organiza el grupo y el docente en formación retoma la práctica, dejando de lado la situación de fondo: la violencia o acoso que se genera en su relación de pares.	
Observaciones			

II. FORMATO ENTREVISTA PARA GRUPO FOCAL DE ESTUDIANTES Y MAESTROS

Datos generales

IDENTIFICACIÓN DEL MODERADOR	
Nombre moderador:	
Nombre observador:	
Participantes (listado del grupo focal)	

Pauta de chequeo (evaluación), chequear elementos presentes en el grupo focal (evaluación del observador)

Lugar adecuado en tamaño y acústica.

Lugar neutral de acuerdo con los objetivos del Grupo focal.

Asistentes sentados en U en la sala.

Moderador respeta tiempo para que los participantes desarrollen cada tema (5 minutos por pregunta y participante)

Moderador escucha y utiliza la información que está siendo entregada.

Explicita en un comienzo objetivos y metodología de la reunión a participantes

Permite que todos participen.

Reunión entre 60 y 120 minutos.

Registro de la información (grabadora)

Refrigerios adecuados y no interrumpen el desarrollo de la actividad.

Escarapelas con identificación de asistentes.

Unidades temáticas orientadoras

Objetivo: Identificar las estrategias pedagógicas de aula que se pueden desarrollar para abordar los factores generadores de violencia escolar

Introducción

La presente entrevista, centrada en el tema la “Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores generadores de la violencia escolar” tiene como intención central escuchar, analizar, clasificar y discernir las diferentes prácticas que se vivencian en el escenario escolar que puedan genera violencia escolar y, a su vez, el papel de los maestros para abordar dicha problemática siendo éste el camino para poder “identificar y aportar en las estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores generadores de violencia escolar”.

Presentación

En ocasiones hay jóvenes que se sienten que son maltratados por algunos compañeros. Puede que reciban burlas, amenazas u otras formas de agresiones repetidamente, por otra persona o por un grupo Otros simplemente lo presencian. En todo caso, esto provoca que exista un mal ambiente en el colegio. Este es el lema que nos interesa ver con ustedes.

Te queremos invitar a participar de éste conversatorio donde encontrarás preguntas respecto de lo que tú piensas acerca de éstos tipos de situaciones y la manera como los maestros te ayuda a abordarlas en busca de su resolución.

Todas las respuestas son válidas, pues representa lo que tú puedes pensar sobre las relaciones entre compañeros. Si en alguna pregunta no encuentras la respuesta que se ajuste exactamente a lo que tú opinas, piensas o sientes, intenta responder aquello que más se aproxime desde tus experiencias cotidianas.

Técnica de recolección de datos: Observación (entrevista)
Formato de registro: Preguntas abiertas y cerradas de elección
Tiempo de aplicación presupuestado: 60 a 120 minutos

Entrevista estructurada por temáticas

Tema emergente: Escolares: violencia escolar, victimización, estatus, rendimiento (evaluado por el profesor), relación profesor-alumno (evaluado por el profesor) y autoestima académica.

Tema emergente 1: Violencia escolar

- ¿Qué es para usted la violencia escolar?

Tema emergente 2: Victimización

- ¿En qué ocasiones ha sentido miedo de venir al colegio y cuál ha sido la causa principal?

Tema emergente 3: Estatus

- Los conflictos o peleas entre compañeros, donde se observa el hostigamiento o acosos de unos a otros se da entre personas, del mismo salón, del mismo nivel, de grupos superiores... ¿Cuáles son las razones del mismo?
- Alternó a ello, cuando tú tratas mal a alguien: ¿Qué hacen tus compañeros?: ¿nada, te rechazan, no les gusta, te animan, te ayudan, tienen miedo?

Tema emergente 4: Relación profesor alumno

- Cuando tus profesores ven situaciones de conflicto en el aula o fuera de ella entre los estudiantes, ¿cómo actúan?

Tema emergente: Individuales: autoestima global, soledad y satisfacción con la vida; *familiares:* comunicación con el padre, comunicación con la madre y relación con la familia (evaluado por el profesor), y *sociales:* autoestima social, variables de reputación, ajuste social (evaluado por el profesor) y participación e integración en la comunidad.

Tema emergente: Individuales

Pregunta abierta:

Cuando tienes problemas en el colegio, donde te sientes aislado o acosado con tus compañeros ¿a quién acudes? ¿Te apoyan y hacen algo para detener el problema?

Datos generales

IDENTIFICACIÓN DEL MODERADOR	
Nombre moderador:	
Nombre observador:	
Participantes (listado del grupo focal)	

Pauta de chequeo (evaluación), chequear elementos presentes en el grupo focal (evaluación del observador)

Lugar adecuado en tamaño y acústica.

Lugar neutral de acuerdo con los objetivos del Grupo focal.

Asistentes sentados en U en la sala.

Moderador respeta tiempo para que los participantes desarrollen cada tema (5 minutos por pregunta y participante)

Moderador escucha y utiliza la información que está siendo entregada.

Explicita en un comienzo objetivos y metodología de la reunión a participantes

Permite que todos participen.

Reunión entre 60 y 120 minutos.

Registro de la información (grabadora)

Refrigerios adecuados y no interrumpen el desarrollo de la actividad.

Escarapelas con identificación de asistentes.

Unidades temáticas orientadoras

Objetivo: Identificar las estrategias pedagógicas de aula que se pueden desarrollar para abordar los factores generadores de violencia escolar.

Introducción

La presente entrevista, centrada en el tema la “Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores generadores de la violencia escolar” tiene como intención central escuchar, analizar, clasificar y discernir las diferentes prácticas que se vivencia en el escenario escolar que puedan genera violencia escolar y, a su vez, el papel de los maestros para abordar dicha problemática siendo éste el camino para poder “identificar y aportar en las estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores generadores de violencia escolar”.

Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores...

Agradecemos sus respuestas, en busca de poder reconocer las características que pueden existir en torno a la problemática de violencia escolar y, por ende, las estrategias pedagógicas aplicadas, todo con el fin de poder generar un diagnóstico sobre la causa y, por ende, plantear algunas estrategias pedagógicas que puedan ser:

Técnica de recolección de datos: Observación (entrevista)

Formato de registro: Preguntas abiertas y cerradas de elección

Tiempo de aplicación presupuestado: 60 a 120 minutos

Entrevista estructurada por temáticas

Tema emergente: *Escolares:* violencia escolar, victimización, estatus, rendimiento (evaluado por el profesor), relación profesor-alumno (evaluado por el profesor) y autoestima académica.

Tema emergente 1: Violencia escolar

- ¿Qué es para usted la violencia escolar y en qué actos la detecta?

Tema emergente 2: Victimización

- ¿Posee su escuela una política definida y consistente para tratar este problema tanto para la víctima como para el victimario?

Tema emergente 3: Estatus

- Pregunta abierta: Los conflictos o peleas entre los estudiantes, donde se observa el hostigamiento o acosos de unos a otros se da entre personas, del mismo salón, del mismo nivel, de grupos superiores. ¿Cuáles son las razones del mismo? ¿Cómo aborda usted, como maestro, ésta problemática?

Tema emergente 4: Relación profesor alumno

- Pregunta abierta: ¿Qué actos de indisciplina se generan en el aula y qué estrategias pedagógicas aplica usted para minimizar o eliminar las mismas del aula?

Tema emergente 5: Autoestima académica

- Pregunta abierta: ¿Considera que los actos comunes de indisciplina que pueden desencadenarse en violencia escolar son debidos mayormente a fallas o limitaciones de los estudiantes o de los maestros?

Tema emergente: Individuales: autoestima global, soledad y satisfacción con la vida; *familiares:* comunicación con el padre, comunicación con la madre y relación con la familia (evaluado por el profesor), y *sociales:* autoestima social, variables de reputación, ajuste social (evaluado por el profesor) y participación e integración en la comunidad.

María Nelsy González Portilla




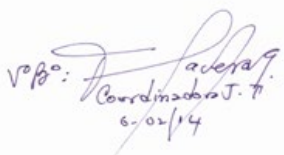
Tema emergente: Individuales

- ¿Qué búsquedas intelectuales y pedagógicas hace usted como maestro para abordar la problemática de violencia escolar en la escuela?

Tema emergente: Social

- ¿Cómo reaccionan o acompañan los padres a sus hijos cuando ellos son protagonistas o víctimas de actos de violencia escolar?

III. PERMISO PARA APLICAR INVESTIGACIÓN COLEGIO VISTA BELLA IED

	COLEGIO VISTA BELLA <i>Institución Educativa Distrital</i> CODIGO DANE 11176903114 <small>Legalizado según Resolución 5551 del 11 de Agosto de 1997 Resoluciones de integración y aclaratorias: 1861 de Junio 24 de 2002, 2702 de Sep. 3 de 2002, 3578 de Nov. 12 de 2002 y 3863 de Nov. 29 de 2002</small>	
Bogotá, 06 de Febrero de 2014		
		No. S-2014-029 Fecha:
Señores: UNIVERSIDAD DE CHILE - ILAE Programa Maestría en Ciencias de la Educación. La ciudad.		
Cordial saludo,		
En atención a la petición presentada por la licenciada MARIA NELSY GONZALEZ PORTILLA identificada con C.C. 52826117, docente de primaria sede A, con el fin de obtener autorización para aplicar su investigación en la Institución en torno al tema de "Violencia Escolar", certifico como Rector de la IED que di el aval para que los estudiantes de grado 5° participaran de la misma en un ejercicio de observación que hacía parte de la metodología del trabajo de la docente, así mismo para la realización del diagnóstico correspondiente con el fin de que los resultados de dicha investigación fuesen un gran aporte pedagógico para nuestro quehacer educativo.		
Atentamente,		
HERNAN CEDEÑO RECTOR		6-02/14
MARIA NELSY GONZALEZ PORTILLA LICENCIADA		
BOGOTÁ HUCYANA		
Calle. 167 A N° 54 B - 40 Teléfono: 6799151 - 6681816 Código Postal 111156 cedvistabella11a.rede.edu.co		

IV. SISTEMATIZACIÓN ENTREVISTA GRUPO FOCAL ESTUDIANTES

Datos generales

IDENTIFICACIÓN DEL MODERADOR	
Nombre moderador:	ISABEL JIMÉNEZ
Nombre observador:	MARÍA NELSY GONZÁLEZ PORTILLA
Participantes: Los niños y niñas asisten con el compromiso de que no se tomen sus nombres para este ejercicio. Piden respeto a su anonimato.	Diez estudiantes de grado 5.º de la IED Vista Bella, jornada tarde

pauta de chequeo (evaluación), chequear elementos presentes en el grupo focal (evaluación del observador).

Lugar adecuado en tamaño y acústica.

Lugar neutral de acuerdo con los objetivos del grupo focal.

Asistentes sentados en “u” en la sala.

Moderador respeta tiempo para que los participantes desarrollen cada tema (cinco minutos por pregunta y participante).

Moderador escucha y utiliza la información que está siendo entregada.

Explícita en un comienzo objetivos y metodología de la reunión a participantes.

Permite que todos participen.

Reunión entre 60 y 120 minutos.

Registro de la información (grabadora).

Refrigerios adecuados y no interrumpen el desarrollo de la actividad.

Escarapelas con identificación de asistentes.

Unidades temáticas orientadoras

Objetivo: Identificar las estrategias pedagógicas de aula que se pueden desarrollar para abordar los factores generadores de violencia escolar.

Introducción

La presente entrevista, centrada en el tema la “Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores generadores de la violencia escolar” tiene como intención central escuchar, analizar, clasificar y discernir las diferentes prácticas que se vivencian en el escenario escolar que puedan genera violencia escolar y, a su vez, el papel de los maestros para abordar dicha problemática siendo éste el camino para poder “identificar, establecer y proponer estrategias pedagógicas de aula que se pueden desarrollar para abordar los factores generadores de violencia escolar”.

Presentación

En ocasiones hay jóvenes que se sienten que son maltratados por algunos compañeros. Puede que reciban burlas, amenazas u otras formas de agresiones repetidamente, por otra persona o por un grupo. Otros simplemente lo presencian. En todo caso, esto provoca que exista un mal ambiente en el colegio. Este es el lema que nos interesa ver con ustedes.

Te queremos invitar a participar de éste conversatorio donde encontrarás preguntas respecto de lo que tú piensas acerca de éstos tipos de situaciones y la manera como los maestros te ayuda a abordarlas en busca de su resolución.

Todas las respuestas son válidas, pues representa lo que tú puedes pensar sobre las relaciones entre compañeros. Si en alguna pregunta no encuentras la respuesta que se ajuste exactamente a lo que tú opinas, piensas o sientes, intenta responder aquello que más se aproxime desde tus experiencias cotidianas.

Técnica de recolección de datos: Observación (entrevista)
Formato de registro: Preguntas abiertas y cerradas de elección
Tiempo de aplicación presupuestado: 60 a 120 minutos

Entrevista estructurada por temas emergentes

Tema emergente: Escolares: violencia escolar, victimización, estatus, rendimiento (evaluado por el profesor), relación profesor-alumno (evaluada por el profesor) y autoestima académica.

Intervención del moderador

Tema emergente 1: Violencia escolar

- ¿Qué es para usted la violencia escolar?

Respuesta estudiantes: Es cuando un compañero lo amenaza en el colegio, le pega o lo obliga a hacer cosas que uno no quiere [...] sí [...] por ejemplo aquí en el colegio hay compañeros que les gusta que les tengan miedo, entonces se unen con otros para hacer lo que ellos quieren.

Intervención del moderador: ¿Qué otra cosa puede ser la violencia escolar? No se preocupen por lo que contesten [...] todo quedara aquí [...] sólo es describir experiencias.

Respuesta estudiantes: Bueno [...] también es cuando los profes se hacen los bobos y dejan que los compañeros se burlen de otros haciendo que éste no hable por miedo. También cuando los grandes viene armados [...] algunos traen navajas [...] dicen que

Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores...

es para defenderse aquí en el colegio o en el barrio. La mayoría vivimos en Lisboa, Bilbao o la Gaitána [...] allá es bravo [...] o se cuida o lo atracan.

Tema emergente 2: Victimización

- ¿En qué ocasiones ha sentido miedo de venir al colegio y cuál ha sido la causa principal?

Respuesta estudiantes

Pues yo no he sentido miedo, pero sé de algunos compañeros que no les gusta venir porque los otros son muy montadores [...] les pegan, les quitan sus cosas o los cogen de burla [...] lo más duro es el descanso, cuando los profes no están encima [...] ahí la gente es abusiva: pegan, empujan, quitan cosas, se besan [...] de todo. Además debió a que cerraron la tarde estamos amontonados, el patio es muy pequeño, entonces sólo juegan los grande, lo que mandan, los otros nos hacemos en otros espacios donde no nos jodan [...] hace falta la tarde [...] estábamos mejor distribuido.

Tema emergente 3: Estatus

Los conflictos o peleas entre compañeros, donde se observa el hostigamiento o acosos de unos a otros se da entre personas, del mismo salón, del mismo nivel, de grupos superiores. ¿Cuáles son las razones del mismo?

Respuesta estudiantes

¿Cómo así? [...] si lo grandes son abusivos o se la montan a los más pequeños. Eso es parejo [...] Hay chinos montadores dentro de cada salón. Casi siempre son los más grandes del curso [...] Algunos tienen mañas de la calle, pues con sus familias viven en barrio duros o se dedican a hacer vueltas malas como atracar [...] Ellos son los que joden en los salones o fuera de ellos. De todas maneras entre más grande y más fama de popular, más posibilidad de joder, montarla a otros y hasta quitarle las cosas. Uno no dice nada porque es echarse enemigos, mejor dicho, la gente montadora está en todo lado: en el salón de uno y en todos los salones [...] Los profes les truncan a unos, pero ellos siguen siendo fastidioso por debajo. Igual saben que no los pueden echar del colegio [...] les vale cinco la sanción.

Intervención del moderador: Alternó a ello, cuando tú tratas mal a alguien, ¿qué hacen tus compañeros?: ¿nada, te rechazan, no les gusta, te animan, te ayudan, tienen miedo?

Respuesta estudiantes

En algunos casos es recocha [...] Jodemos y ya [...] pero cuando se vuelve una venganza montársela a otro, el grupo lo termina rechazando a uno, pues la gente sólo le termina hablando a uno por miedo. Nadie lo trata porque le nazca [...] Algunos com-

pañeros le dicen a uno que –“no joda [...] que lo deje quieto [...] que no fastidie”– [...] algunos hacemos caso, pues el que no lo dice, no lo dice rabón, entonces uno para [...] pero si nadie interviene, el compañero a quien uno está jodiendo dice que –“ya no más”– y paramos. Han habido casos donde los papás viene y uno ya sabe que el chino es sapo [...] entonces uno deja de joder. Seda casi siempre entre los chinos...las chinas son menos hostigosas, pero también se joden.

Tema emergente 4: Relación profesor alumno

- Cuando tus profesores ven situaciones de conflicto en el aula o fuera de ella entre los estudiantes, ¿cómo actúan?

Respuesta estudiantes

Algunos profes están pilas [...] Intervienen y no permiten que nadie joda o se burle de otro. Llamam la atención, hacen reflexiones, explican qué pasa con la justicia si uno jode a un compañero [...] Uno ya sabe y deja de fastidiar. Algunos citan a los acudientes de quienes joden y de los que están hostigando [...] Llevan el caso a orientación y se han dado casos donde las familia se han metido y han demandado [...] Otros profesores se hacen los pendejos y se evitan problemas. No intervienes o dicen frases como –“haber [...] ya no más”– [...] pero no ajustan a quien jode. Nosotros apreciamos y le terminamos cogiendo confianza a los profes que intervienen y le contamos cuando nos pasan broncas [...] Además estos profes logran la confianza con los chinos fastidiosos y hacen que dejen de joder...

Tema emergente: Individuales: autoestima global, soledad y satisfacción con la vida; *familiares:* comunicación con el padre, comunicación con la madre y relación con la familia (evaluada por el profesor), y *sociales:* autoestima social, variables de reputación, ajuste social (evaluado por el profesor) y participación e integración en la comunidad.

Tema emergente: Individuales

- Cuando tienes problemas en el colegio, donde te sientes aislado o acosado con tus compañeros ¿a quién acudes? ¿Te apoyan y hacen algo para detener el problema?

Respuesta estudiantes

Uno se cuida de ser sapo [...] pues ponerse a decir quienes lo joden a uno es echarse enemigos [...] De todas si ha habido casos donde los compañeros a quienes joden les cuentan a los profeso demás confianza o a sus papás, si los tienen, y ellos viene al colegio y arman el problema. Ahí llaman a que jode y le aplican el *Manual de convivencia* y lo remiten a orientación. Eso es perdido pues muchos de esos chinos tiene muchos problemas en la casa y nadie les pone cuidado [...] A pesar de eso, algunos dejan de

Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores...

joder, pues les da miedo que los demande fuera del colegio. Otros buscan a los profes que saben son los duros, los que hacen algo. Ellos hablan con todos los involucrados y bajan las malas energías [...] la idea es que la gente entienda que deben vivir y dejar vivir, más ahora que estamos amontonados todos en la mañana [...] es una mamera. Para nuestras familias, estos problemas son pendejadas que se deben solucionar no dejándose de quien la quiere montar [...] Uno está autorizado a cascar si es necesario para defenderse [...] Si la vaina se pone difícil los papás viene al colegio y si nos los escuchan, se arregla la vuelta por fuera.

V. SISTEMATIZACIÓN ENTREVISTA GRUPO FOCAL MAESTROS

datos generales

IDENTIFICACIÓN DEL MODERADOR	
Nombre moderador:	ISABEL JIMÉNEZ
Nombre observador:	MARÍA NELSY GONZÁLEZ PORTILLA
Participantes: Los maestros participantes fueron cuatro maestros de básica primaria, un matemático, un biólogo, una maestra de dos maestros de ciencias sociales y uno de lenguaje, posteriormente, se articula un maestro de educación física, para un total de 11 participantes.	El grupo de maestros solicita el respeto a reservar la identidad de sus nombres, por las críticas que desean hacer al sistema y a la dirección del colegio. Se respeta éste derecho y se sigue con el ejercicio de la entrevista en el grupo focal.

pauta de chequeo (evaluación), chequear elementos presentes en el grupo focal (evaluación del observador).

Lugar adecuado en tamaño y acústica.

Lugar neutral de acuerdo con los objetivos del Grupo focal.

Asistentes sentados en "u" en la sala.

Moderador respeta tiempo para que los participantes desarrollen cada tema (cinco minutos por pregunta y participante).

Moderador escucha y utiliza la información que está siendo entregada.

Explícita en un comienzo objetivos y metodología de la reunión a participantes.

Permite que todos participen.

Reunión entre 60 y 120 minutos.

Registro de la información (grabadora).

Refrigerios adecuados y no interrumpen el desarrollo de la actividad.

Escarapelas con identificación de asistentes.

Unidades temáticas orientadoras

Objetivo: Identificar las estrategias pedagógicas de aula que se pueden desarrollar para abordar los factores generadores de violencia escolar.

Introducción

La presente entrevista, centrada en el tema la “Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores generadores de la violencia escolar” tiene como intención central escuchar, analizar, clasificar y discernir las diferentes prácticas que se vivencian en el escenario escolar que puedan genera violencia escolar y, a su vez, el papel de los maestros para abordar dicha problemática siendo éste el camino para poder “identificar y aportar en las estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores generadores de violencia escolar”.

Agradecemos sus respuestas, en busca de poder reconocer las características que pueden existir en torno a la problemática de violencia escolar y, por ende, las estrategias pedagógicas aplicadas, todo con el fin de poder generar un diagnóstico sobre la causa y, por ende, plantear algunas estrategias pedagógicas que puedan ser de apoyo en futuras investigaciones.

Técnica de recolección de datos: Observacion (entrevista)

Formato de registro: Preguntas abiertas y cerradas de elección

Tiempo de aplicación presupuestado: 60 a 120 minutos

Entrevista estructurada por temas emergentes

Tema emergente: Escolares: violencia escolar, victimización, estatus, rendimiento (evaluado por el profesor), relación profesor-alumno (evaluada por el profesor) y autoestima académica.

Tema emergente 1: Violencia escolar

- ¿Qué es para usted la violencia escolar y qué actos la detecta?

Respuesta: Es todo acto de agresión física, psicológica y verbal que pueda ejercer un ser humano sobre otro. Es de anotar que, se habla de violencia cuando la agresión se lleva a los hechos de violencia física.

Otro maestro interviene diciendo: Yo no estaría tan de acuerdo con ello, pues entonces ¿dónde quedaría la agresión psicológica o verbal? [...] Aquí hay muchos chicos que ejercen este tipo de violencia y mantienen amedrentados a sus compañeros: los amenazan, se burlan de ellos o, sencillamente, los ignoran [...] para mi estos también es violencia escolar.

Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores...

Una maestra indica lo siguiente: Actualmente se habla de acosos, violencia, matoneo, *bullying*, pero para mí lo de menos son los conceptos si el problema está latente: todo es un tipo de violencia que aqueja la relación de nuestros estudiantes en la escuela, que no les permite convivir en armonía [...] la escuela se ha convertido en una selva donde sobrevive el más fuerte [...] que tristeza que esa sea la juventud de hoy..

Tema emergente 2: Victimización

- ¿Posee su escuela una política definida y consistente para tratar este problema tanto para la víctima como para el victimario?

Respuesta:

Hemos recibido varias capacitaciones en torno a las políticas actuales existente en torno a la manera como se debe abordar la problemática de violencia escolar. Los inspectores de las comisarías han venido a darnos charla centradas en la Ley de infancia y Adolescencia, centrada en hacer ver a la familia la corresponsabilidad de la educación de sus hijos y cómo como primeros respondientes son responsables de los actos que ellos cometan en la escuela.

Otro ejercicio han sido la articulación de la Ley de Infancia y Adolescencia, el *Manual de convivencia* y el debido proceso para orientar y luego, si omite el acompañamiento pedagógico, sancionar a quien acosa o agrede a otro, pero lamentablemente la población de éste colegio es muy vulnerada [...] sus ambientes familiares son hostiles: prostitución, robo, calle, hambre y olvido del Estado, hacen que ellos y sus familias acudan a la violencia y a los actos no éticos para subsistir [...] ¿cómo pedirle entonces a un estudiante que no actúe de X o Y manera cuando estos hace parte de su ambiente natural? Nuestra búsqueda es establecer estrategias para que ellos continúes en la escuela [...] armarnos de paciencia para lograr graduarlos en busca de que cambien su realidad por medio de la educación. Hemos tenido egresados que han cambiado su vida en la educación superior [...] otros toman el camino legado por sus familias y es la violencia y el camino fácil su opción de vida.

Hemos traídos a expertos de ley de Infancia y Adolescencia, psicólogos de las Comisarías de Familia y acudimos a los diversos programas que brinda la Secretaría de Educación, pero en ocasiones es necesario que un maestro asista a las capacitaciones en éste aspecto [...] Aquí es donde la rectora no nos permite ir, diciendo que vayamos en contra jornada [...] es bien difícil si se pone el palo en la rueda y no podemos buscar apoyo...

Otro maestro interviene diciendo: Seamos realistas [...] el diálogo y la sanción se combina como políticas para abordar la violencia escolar. Hasta ahora hemos logrado medio dominarla [...] los jóvenes todavía respetan el colegio y a los docentes [...] podemos intervenir y no permitir este tipo de prácticas, pues en difícil trabajar con una población que tienen problemáticas que no está dentro de la escuela sino fuera de ella: su contexto de pobreza, hambre y falta de oportunidades. Nosotros buscamos

apoyo interinstitucional y nos ayudan los comedores comunitarios y las Fundaciones que acogen nuestro muchachos en contra jornada [...] la idea es evitar que estén en la calle. Ahí vamos pero es importante que esta pregunta la responda el Estado y dejar de echarle toda la culpa a la escuela.

Tema emergente 3: Estatus

- Los conflictos o peleas entre los estudiantes, donde se observa el hostigamiento o acosos de unos a otros se da entre personas, del mismo salón, del mismo nivel, de grupos superiores. ¿Cuáles son las razones del mismo? ¿Cómo aborda usted, como maestro, ésta problemática?

Respuesta:

Eso es muy relativo. La agresión surge, aún más por la situación actual de la IED Vista Bella: gracias a las políticas de la rectoría, según el, por los parámetros que da la Supervisión Local de Educación de la Localidad Suba, se debía cumplir con el parámetro de hacinar 40 a 45 estudiantes por aula. Él autorizó a las familias a pasar los niños a la jornada de la mañana [...] Esto prácticamente extinguió la tarde y la mañana quedó sobresaturada. Tenemos un patio reducido para 900 estudiantes [...] Los salones son escenarios de aglomeración donde la convivencia se hace imposible [...] estamos irritables, los maestros estamos con altos niveles de estrés [...] empezando año eran siete incapacitados por estrés laboral. Esto hace que no exista tolerancia [...] estudiantes y maestros luchas por sobrevivir a este hacinamiento. El acompañamiento pedagógico es pésimos, los procesos de enseñanza aprendizaje son poco óptimos. No hay un ambiente adecuado para trabajar, sin contar con que nos quieren cerrar porque esta la sede C esta en pleito y no es nuestra y buscan unirnos a otras IED de la localidad. Hablamos de calidad de educación [...] hablamos de preocupación a problemáticas como la violencia escolar, pero como maestros no se nos garantizan los espacios ni los ambientes para trabajar en ello y más con una población tan particular como la de la localidad de Suba. Otras familias, al ver este desorden se están llevando sus hijos a instituciones que les ofrezcan mejores cosas, como la educación media especializada y la jornada única. Este hacinamiento genera agresión entre los chicos por un puesto, por un espacio de juego en el patio, porque si [...] porque no [...] es bien complicado.

Otro maestro interviene diciendo: La violencia escolar en nuestro colegio tiene varias razones: la externas por el ambiente en donde se desenvuelven nuestros estudiantes: escenarios hostiles de mucha violencias, no los están dejando trabajar como vendedores informales en el centro de Bogotá, otros están acostumbrados, por sus familias al robo, la violencia y la prostitución, pues hacen parte del diario vivir de nuestros muchachos [...] están son realidades externas con las que debemos trabajar. No existen políticas de intervención del Estado.

Los factores internos ya los ha descrito nuestra compañera: el hacinamiento, la falta de capacitación y las pocas posibilidades de hacer acompañamientos pedagógicos precisos con los estudiantes... Hacemos lo que podemos desde nuestro instinto y vocación por nuestro que hacer.

Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores...

Tema emergente 4: Relación profesor alumno

- ¿Qué actos de indisciplina se generan en el aula y qué estrategias pedagógicas aplica usted para minimizar o eliminar las mismas del aula?

Respuesta:

Hablar para no dejar hacer la clase, burlarse de sus compañeros cuando preguntan, excluir a algunos de ellos para el trabajo en grupo, los conflictos que buscan resolver con agresión verbal y, en ocasiones aisladas, intentan agredirse físicamente. Allí hacemos reflexiones, donde les recordamos el valor del respeto y la convivencia. En otras ocasiones intervenimos de manera más decidida y los llevamos a coordinación, cuando la cosa toma tintes de agresión y se citan a las familias cuando la cosa es permanente y el estudiante se convierte en un agresor activo dentro del aula con sus pares y con el maestro [...] a quien no deja trabajar.

Otro maestro interviene diciendo: No nos digamos mentiras [...] falta trabajar en criterios comunes, pues hay compañeros que intervienen y otros los que se hacen los de la vista gorda para evitar desgastarse. Esto quiebra los criterios comunes para aplicar el *Manual de convivencia*, pues cada uno hace lo que quiere y busca su bienestar individual [...] si trabajáramos más unidos podríamos abordar de manera más precisa los problemas de convivencia del colegio.

Tema emergente 5: Autoestima académica

- ¿Considera que los actos comunes de indisciplina que pueden desencadenarse en violencia escolar son debidos mayormente a fallas o limitaciones de los estudiantes o de los maestros?

Respuesta:

Efectivamente [...] si llega al nivel de violencia, puede darse porque no intervenimos a tiempo...nos faltó observar más...aunque los muchachos tienen sus propios códigos para que uno no se dé cuenta de este tipo de comportamientos. Igualmente, cuando uno aborda a la víctima y le preguntan ocasiones ésta niega y dice que –“no está pasando nada”–, dejando al maestro desarmado para intervenir.

Un maestro expresa que: De todas maneras hay que reconocer que existen compañeros que manejan muy bien el aula y tiene una excelente relación con los chicos [...] los encarretan con el aprendizaje y el nivel de agresión baja. Creo que es necesario reflexionar permanentemente sobre las formas de enseñanza [...] Seguramente si la cosa es interesante en el aula se evitan éste tipo de conflictos.

Tema emergente: Individuales: autoestima global, soledad y satisfacción con la vida; *familiares:* comunicación con el padre, comunicación con la madre y relación con la familia (evaluada por el profesor), y *sociales:* autoestima social, variables de reputación, ajuste social (evaluado por el profesor) y participación e integración en la comunidad.

Tema emergente: Individuales

- ¿Qué búsquedas intelectuales y pedagógicas hace usted como maestro para abordar la problemática de violencia escolar en la escuela?

Respuesta:

La mayoría de nosotros ha hecho maestrías o especializaciones en busca de aplicar estrategias pedagógicas en torno al tema de la convivencia escolar. No obstante si el Estado no interviene, por medio de una política social real, la problemática de violencia será cada vez mayor y los maestros estaremos limitados a trabajar dentro de la escuela, pero sin lograr impacto fuera de ella. Trabajar contra la violencia del contexto es bien difícil y más si el Estado no invierte en capacitación de docentes, espacios de trabajo extraescolar para nuestros niños y reeducación y generación de nuevas oportunidades para las familias.

Tema emergente: Social

- ¿Cómo reaccionan o acompañan los padres a sus hijos cuando ellos son protagonistas o víctimas de actos de violencia escolar?

Respuesta:

Es bien difícil la cosa [...] pues los primeros vulnerados son nuestros padres de familia, los cuales, cuando uno arma la caracterización de las familias, fueron niños y niñas vulnerados, criados en ambientes hostiles, enseñados a ganarse la vida en contextos difíciles como el robo, la prostitución o el trabajo informal. Este mismo modelo se repite en sus hijos [...] la pobreza es un escenario que se replica generación tras generación. Uno no podría pedirle a éstos padres que cambien sus pautas de crianza o su forma de ver la vida, cuando esto ha hecho parte de su realidad desde que estaban en el vientre de sus madres. No obstante algunos padres se la juegan por hacer que sus hijos cambien sus vida [...] creen que educarse y ganarse la vida honestamente es el camino. Afianzan a sus hijos haciéndole ver la importancia de respetar a sus maestros y compañeros y que, cuando salgan a la sociedad, estudiante y puedan tener una vida mejor que las que ellos como padres han tenido. Nosotros trabajamos con todas estas familias. Buscamos entender su realidad, no juzgar y orientarlos para que cambien las de sus hijos [...] que críen con mayor tolerancia y amor y que hagan que sus hijos sean menos violentos y no venga a la escuela ni a agredir ni a ser agredidos.

Estrategias pedagógicas de aula para abordar los factores...

Cuando los chicos se agreden, desde orientación se citan las familias y se indaga primero cómo está el ambiente familiar, pues en ocasiones, los chicos actúan así, porque en su casa las cosas no están bien y viene a explotar en la escuela [...] Orientamos y acompañamos. En casos extremos, donde la familia avala o hace caso omiso de la agresión, se remite al ICBF en busca de que investiguen si hay presunta maltrato o abandono en el hogar y apoyen para reorientar a éstas familias.



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en noviembre de 2015

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 ptos.

Bogotá, Colombia