



**Universidad Santo Tomás, Vicerrectoría de Universidad
Abierta y a Distancia -Vuad- Facultad de Educación
Doctorado en Educación**

***LA VIOLENCIA ESCOLAR Y SUS BEMOLES
El encuentro entre Música y Pedagogía:
una Perspectiva Creativa de Comprensión y Superación***



Imagen tomada de: <https://www.facemama.com/nino/como-combatir-la-violencia-escolar.html>

Autor

Rodrigo Andrés Romero Sánchez

Asesora

Claudia del Pilar Vélez de la Calle

Línea de Investigación Educación, Derechos Humanos y Ciudadanía. Doctorado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás, Bogotá. e-mail: rodrigo.romero@ustadistancia.edu.co o raromeros@educacionbogota.edu.co

Bogotá, D.C., 2022

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mis estudiantes y compañeros del Colegio Los Pinos IED, no habría sido posible este trabajo sin ellos.

A mi hija Antonella Romero y mi esposa Yamile Sánchez quienes me han acompañado en todo este recorrido.

A mis padres y hermanas quienes me han apoyado siempre.

A mis suegros por cuidar a mi hija y brindarme tiempo para mis estudios.

A la doctora Claudia del Pilar Vélez que me ha consentido pensar y escribir.

A Avelino Niño con quien he construido mi pensamiento y esta tesis.

A Iván Lozano quien con sus aportes compositivos permitió el comienzo de una música transcurativa.

A mis amigos de la Obra quienes me alientan en mi camino y me han brindado formación.

A la SEDBOGOTA por la beca que permitió el sueño de estudiar mi doctorado.

Tabla de Contenido

Introducción	5
Capítulo 1. El Problema de Fondo	18
Capítulo 2. El Posicionamiento de la Mirada Transcursiva	27
Necesidad y posibilidad del Individuo	32
Capítulo 3. Los Entramados de la Violencia Escolar	34
¿Cómo permitir la expresión del individuo?	40
Capítulo 4. La Violencia Escolar y sus Simbólicos Entornos	41
Antecedentes próximos y lejanos	41
El origen de la violencia	42
Abordajes de la violencia escolar	49
Los escenarios de la violencia escolar	61
La violencia escolar como catarsis	62
Análisis de la violencia escolar y sus temas adyacentes	63
Los Brumosos Horizontes de la violencia escolar en Colombia	68
Capítulo 5. Usos y Abusos de la Música	71
La música en la prehistoria	73
La música en la antigüedad	74
La música en la edad media	77
La música en el renacimiento	79
La Explosión Musical del Siglo XX	85

Violencias musicales postmodernas	85
La música de los vínculos	90
Capítulo 6. Puesta en Escena	92
La Urgente Necesidad de Observar, Comprender y Transformar la Vida Escolar	98
Tercer Momento. Representación de Situaciones Escolares Cotidianas	102
Resultados de una Puesta en Escena Transcursiva	107
Conclusiones	115
Referencias	122
Índice de Tablas	133
Índice de Ilustraciones	134
Anexos	135
Canciones sobre la violencia escolar y la voluntad de querer	135
Música y letra de las canciones	138
Matrices de Análisis	149

Introducción

La tesis doctoral que el lector tiene en sus manos se dio a la tarea de problematizar la violencia escolar, a partir de la verificación de su presencia nociva, particularmente, en las instituciones educativas bogotanas. Para ello, tuvo en cuenta los significados de los enunciados y de las prácticas de algunas de las disciplinas que ya se habían tomado el trabajo de estudiarla con el fin de, por lo menos, amortiguar sus efectos; al mismo tiempo, el ejercicio investigativo se propuso mostrar el papel, usualmente pasivo, asumido por la pedagogía en general al abordar este problema en la cotidianidad social de la capital colombiana.

Igualmente, aquí se analiza el uso frecuente dado a la música en ese contexto impulsivo, normalmente, como mecanismo catártico, de entretenimiento y de aislamiento enajenado del individuo. Con base en esos análisis, en este texto se propone una mirada nueva acerca del arte de los sonidos, no simplemente como terapéutica o entretenimiento, sino como educación artística liberadora del malestar presente en algunos actores de la vida académica; de esa repetida actitud individual y colectiva de los niños y niñas, que pareciera haberse instalado como un elemento de gran presencia en la vida escolar. Se trata de abordar la problemática, desde la perspectiva y acciones de la educación musical, buscando incidir en su transformación, apuntando a reducirlo en la medida de lo posible a una mínima expresión. En otras palabras, se intenta minimizar la presencia de las relaciones sociales entre los estudiantes, presididas por actitudes y comportamientos violentos presentes en algunas instituciones educativas bogotanas.

Para ello, se exponen los “bemoles”, o complicaciones, causantes del fracaso de un sinnúmero de mecanismos empleados en el control de la violencia escolar y cómo estos tropiezos están relacionados, usualmente, con el eclipsamiento cada vez más pronunciado del individuo.

Entonces, se planteó la pregunta problema: ¿De qué manera puede la educación musical transformar creativamente el ambiente violento existente en algunas escuelas bogotanas?

La respuesta a la pregunta anterior, producto de la exploración in situ de formas novedosas de estudiar, de comprender y de superar la violencia escolar, en el propio campo de los acontecimientos, acompañada de una metodología ajustada al enfoque cualitativo, Investigación Basada en Artes (IBA), dirigida a los propósitos de la investigación, apunta a la validación del posicionamiento inicial, con la adopción de una nueva visión de la educación musical, entendida, en este caso, como mediación creativa y emancipadora de los individuos, particularmente, en el campo escolar, ya sean ellos niños, niñas, jóvenes, profesores, padres de familia o directivos.

Entonces, se fijaron los objetivos para indicarle horizontes claros a la tesis. El principal, se propuso crear encuentros entre pedagogía y música dirigidos a comprender y a superar las causas que generan ambientes violentos en algunos centros educativos de Bogotá. Tal formulación permitió entender cómo el conflicto juega un papel crucial en la vida humana cuando se le desliga de la política. Por supuesto, hablamos de la política de Aristóteles, que ha servido de apoyo a la mayoría de formulaciones de ese concepto hasta nuestros días, esa política que reivindica una supuesta condición natural de la especie humana y que ha sido la base de los procedimientos agresivos que ocultan el conflicto y legitiman la violencia para imponer las frías Relaciones de Poder¹, tal como nos proponemos demostrarlo en el curso de esta tesis, ampliando las explicaciones y argumentos relacionados con el concepto de poder y su hija legítima, la violencia.

Para darle consistencia a lo anterior, se formularon también unos objetivos específicos: comprender las posibilidades musicales en los estudiantes de colegios públicos de primaria en Bogotá para la expresión de sus sentimientos sobre la violencia escolar, para fortalecer sus sentimientos e ideas ante la violencia escolar; Inferir relaciones positivas entre pedagogía y música por medio de canciones infantiles y juveniles creadas colectivamente; Significar las

¹ Por supuesto, se trata de una afirmación muy discutible. Sin embargo, en esta tesis queremos abrir esos debates, pues pienso que vivimos en una época en donde el cuestionamiento a todo lo establecido está al orden del día.

experiencias vividas en el acto creativo musical como un saber artístico que prevenga manifestaciones violentas en la escuela.

De otro lado, la tesis halló su mejor justificación en la necesidad de conocer en profundidad el concepto de violencia, desde múltiples miradas, particularmente en la escuela. Esta disposición teórica lleva necesariamente a su actualización con el fin de abordar la violencia con mayor lucidez y de una manera más eficaz. En este sentido, entender la violencia, tal como lo propongo aquí, como medio que sostiene activamente a la política², y no como algo ontológico, innato, podría abrir caminos más seguros hacia soluciones eficaces de este flagelo. Por supuesto, esto es un adelanto a la discusión que desarrollaré en los capítulos referidos a estos temas tan cruciales para la tesis, hasta ahora estamos en la introducción.

Se descubre, entonces, que la violencia, nacida con la civilización³, como lo mostraremos en el curso del presente documento, ha sido el acicate para mantener la ilegítima legitimidad del poder. Por lo tanto, se requiere encontrar el estrecho vínculo entre civilización y violencia, comprender que amortiguarla de manera significativa, pasa por el cuestionamiento inevitable de la civilización, de su estructura patriarcal, piramidal, excluyente, íntimamente relacionada con el poder. Solo así se lograría construir una sociedad no violenta.

De la misma manera, comprender que, hasta el momento, como lo demuestra Foucault (2007), la pedagogía se ha usado para incorporar la obediencia, hacer caso, lleva a encontrar un estrecho vínculo entre violencia y pedagogía, partiendo de que la pedagogía, empleada como medio de sumisión, siempre ha seguido la máxima pitagórica de “Educad al niño y no tendréis

² Política, entendida aquí, provisionalmente, como mecanismo determinante de las relaciones de poder, y cuyo efecto inmediato es la exclusión, la discriminación y la aniquilación de lo diferente mediante la violencia, principalmente. Por supuesto, se trata de una visión no aristotélica, y muy debatible.

³ En esta tesis, la civilización se concibe como el paso de la vida nómada, colaborativa, basada en relaciones de querer, a la excluyente vida sedentaria, basada en relaciones de poder. Es claro que este planteamiento también genera discusiones, sobre todo en la comunidad académica, en donde se considera la civilización como el mayor logro humano. Sin embargo, también aquí me parece válido propiciar la discusión amplia y sincera sobre este tema.

necesidad de castigar al hombre”⁴, o, dicho en otras palabras, imponga los límites al niño para que el adulto obedezca a las máximas del poder. Seguramente, será necesario escribir una nueva versión de la historia de la pedagogía para develar lo que siempre se ha ocultado a los ojos de la población, es decir, el papel enajenante de la educación cuando se pone al servicio del poder. Pero, eso será materia de otra investigación.

Por ahora, hacemos notar que de nuestra visión pedagógica se desprende claramente la necesidad de construir pedagogías liberadas de la obediencia, de la violencia; pedagogías fortalecedoras de los vínculos humanos, constructoras de realidades sensibles, lejos de la competencia, muy cerca de la cooperación, creadoras de espacios donde se desplieguen las alas humanas. Recordemos que quien hace caso, es juicioso, resignado, que renuncia a su libertad, se expone a ser presa fácil de los manipuladores del poder y sus triquiñuelas.

Para ello, el empleo de la educación musical, y en este caso específico, para la generación de territorios libres de violencia escolar, plenos de libertad y de autonomía, pasa por la comprensión de que el “*arte de las musas*” ha sido también un instrumento usado a favor de la estructura social imperante, excluyente, propia del sistema de pensamiento de la hegemonía política del momento, empleado con fines exclusivamente políticos, relacionados con el poder y, por ende, violentos. Por lo tanto, urge encontrar un empleo de la música, no dirigido a la conservación del Poder⁵, sino a la construcción del Querer⁶, tejedor de auténticos nexos afectivos entre los humanos. Para ello, se requiere retomar los logros de la humanidad, antes de imponerse el imperio de la civilización, cuando la música estaba relacionada con la renovación de las formas y de los contenidos de la vida natural y humana, mediante la onomatopeya, imitación de los

⁴ Máxima formulada por Pitágoras, Fundador de la Escuela Esotérica en el Templo a Apolo, en Delfos, Grecia, y precursor de la pedagogía y sus imperativos.

⁵ El poder, aquí, lo concebimos como una máquina demoledora de lo humano, creada por Narciso, es decir, ideada por el hombre ambicioso, megalómano, y cuyo propósito esencial es poner a girar el mundo alrededor de sí mismo en forma delirante, sacrificando, incluso, hasta su propia estirpe.

⁶ En el marco de esta tesis, comprendemos el Querer como el vínculo más humano, inspirado en la cooperación, el desprendimiento y el despliegue, completamente incompatible con la estructura piramidal de la sociedad civilizada.

sonidos de la naturaleza, evento íntimamente ligado a la comunicación y a la interacción entre los seres vivos para desplegar mutuamente la vida.

Desde mi experiencia como músico he aprendido que la educación musical, para ser eficaz, sensible y humana, necesita generarse en los no lugares⁷, en donde la visión civilizada no separe el arte de la vida, ni lo convierta en instrumento de dominación. Para ello, la música también necesita abandonar las formas previsibles, supuestamente bellas, y dejarse llevar por su impredecibilidad creadora. Así, se abre paso a una música ligada con la naturaleza compleja, desatada de la repulsora cultura causante de tantas frustraciones.

Como lo afirma Bowman: “Music Education, in contrast to mere training, is preparation for citizenship—what kind of person it is good to be, and what kind of societies we hope to forge through our (musical) actions” (BOWMAN, 2018, p.174). En consecuencia, queda absolutamente despejada la intencionalidad de la educación en la visión aquí propuesta.

Por otra parte, es importante, si se pretende estudiar críticamente la violencia, encontrar la estrecha simbiosis establecida por ésta con la cultura. En el marco de la presente tesis, concebimos la cultura como el proceso simbólico con el que se configura el pensamiento humano usando narrativas en favor de quien realiza esa configuración, es decir, de quien detenta el poder en todas sus formas. En cualquier lugar del mundo en donde se haya construido una relación social piramidal, ahí mismo, está la cultura imponiendo sus reglas tiránicas. Por lo tanto, cualquier expresión del arte, la ciencia, la técnica, la costumbre, el rito, o la tradición, se expresa como medio de sometimiento de los súbditos, utilizando incluso la fuerza. Para eso se hicieron las seductoras fábulas del poder:

⁷ Espacios en los que no funcionan los símbolos del lugar, llenos de ambición y violencia. El No Lugar se convierte en territorio de transcurso que franquea multiplicidad de formas, de contenidos y crea mundos nuevos.

Los relatos hacen las veces de cimientos y pilares de las sociedades humanas. A medida que la historia se desarrollaba, los relatos sobre dioses, naciones y empresas se hicieron tan poderosos que empezaron a dominar la realidad objetiva. (Harari, 2016, p.68)

A partir de esa visión, para el detentador del poder, la cultura, como narrativa, constituye un punto esencial en su propósito de control económico, político e incluso poblacional, desde cuando nace hasta que muere el individuo, pasando por todos los momentos de la vida, en el marco de una realidad construida exclusivamente para esclavizar, de manera abierta o encubierta.

Con base en esta postura conceptual, el presente trabajo investigativo adquiere suma importancia en el camino de la comprensión de la violencia en general y, en particular, de la violencia escolar, con el fin de superar de ella lo que los contextos actuales nos permitan en cada caso específico.

Cabe anotar que los resultados de esta investigación, presentados al final del documento, también les ayuda a las instituciones educativas a contar con herramientas teóricas y prácticas para enfrentar las dificultades relacionadas con la violencia escolar con enfoques novedosos, siempre y cuando estén dispuestas a considerar el ejercicio educativo ajeno al negocio y más bien como un acto liberador. Así mismo, despierta en la comunidad educativa el interés por explorar nuevas alternativas de abordaje de los problemas que las afectan.

Lo anterior valida, igualmente, la importancia de la creación y de la exploración profunda de los modelos pedagógicos, especialmente, aquellos que se han relacionado con la música, para facilitar los abordajes creativos de temas complejos de la vida en favor de la niñez, la juventud y la sociedad, además del conocimiento completo de los contextos facilitadores del ejercicio de la violencia escolar en la ciudad capital.

Otro de los impactos esperados, producto de este trabajo investigativo, es el de la creación de conocimiento original en torno a tópicos relacionados con los problemas sociales, en donde haya un acercamiento significativo de la escuela a su realidad más próxima.

Sin duda alguna, el impacto inmediato y efectivo de esta investigación, producto del ejercicio práctico realizado con algunos niños y niñas del Colegio Los Pinos⁸, alrededor del tema de la violencia escolar, sin lugar a dudas, dota prolíficamente a la comunidad académica bogotana y a la sociedad colombiana, en general, de medios únicos para liberarse de ese horrible flagelo.

De otro lado, la metodología utilizada en esta investigación se apoya en la visión cualitativa, es decir, busca profundizar y comprender un tema social relevante a través de la exploración en el ambiente natural, el posicionamiento de los participantes desde la incidencia de su contexto, acercándose a los fenómenos que les rodea, observando sus experiencias, opiniones, perspectivas y significados, que permita comprender cómo ellos perciben la realidad, todo esto, teniendo en cuenta la escasa exploración existente en este campo específico (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

Así mismo, esta tesis utiliza como diseño la Investigación Basada en Artes (IBA) pues, se usan procedimientos artísticos musicales y corporales dirigidos a la comprensión de la experiencia en la que los individuos intervienen en el proceso y las interpretaciones, vivencias que develan aspectos imposibles de hacerse visibles en otro tipo de investigación, más relacionadas con los enfoques tradicionales. En este caso, aplicado en todo lo relacionado con la creación y teorización de los vínculos humanos intervinientes en la generación de un espacio-tiempo en donde sea posible una reconfiguración corporo-mental autopoietica, como medio de amortiguación de la violencia. De esta forma, esta metodología lleva a construir la comprensión sobre los quehaceres de las personas, y no sólo sobre lo que dicen (Silverman, 2000). Por

⁸ En este colegio distrital, me desempeñé como docente de música y, por lo tanto, cuento con el aval de la institución y los consentimientos informados de los padres de familia para adelantar mi tesis doctoral allí.

supuesto, esta visión metodológica la aplicamos teniendo en cuenta el contexto, es decir, estudiantes pertenecientes al estrato social 1 y 2, de una institución pública que hace lo posible por responder a sus clamores educativos y los de sus familias. Ahí no contamos con artistas profesionales, ni en el campo de la música, ni en el teatro, ni en la danza. Y, sin embargo, creo que por esas circunstancias su mérito es aún mayor.

En ese espacio-tiempo (No lugar), en donde se configura el individuo autopoieticamente, se descubren unas señales particulares, relacionadas con lo expuesto por Barone y Eisner (1997), acerca de la caracterización de la IBA.

A partir de esta visión metodológica, se pusieron en escena una serie de actividades tendientes a producir las nuevas dinámicas en las que el individuo mida sus capacidades dando lo mejor de sí, con su alteridad, y con la conjugación de la voluntad colectiva, para generar espacios colaborativos de convivencia activa y creadora.

De otro lado, el ejercicio investigativo se llevó a cabo con una población cercana a los 110 estudiantes de los grados 4° y 5° del Colegio Los Pinos IED, Barrio Los Laches, de la ciudad de Bogotá; número importante, dadas las condiciones contextuales del sector, como ya se dijo antes. Además, la investigación se realizó en tiempos de pandemia, entre el 2020 y el 2022, lo cual habla también de las difíciles condiciones en las que tuvo lugar y de la creatividad que fue necesaria para sacarla adelante.

Luego, y tomando como base la colaboración entusiasta de los estudiantes y profesores de esa institución, se desarrollaron diez sesiones de trabajo de campo, divididas en tres momentos, Observo, Comprendo, Transformo; basadas en tres contenidos: el musical, el corporal y el vincular.

En ese lugar, se creó un espacio en donde la música y la pedagogía generaban vínculos colaborativos entre los participantes, a través de la producción de una narrativa que fortalecía la visualización del No Lugar. Al mismo tiempo, aparecía la creación musical que acompañaba o

despertaba la sensibilidad entre los participantes, impulsando las relaciones de QUERER sensibles, en contraposición con las relaciones de PODER insensibles.

Así se reemplazan las soluciones violentas con soluciones construidas a partir de los entramados sociales que despiertan la cooperación, el despliegue y el desprendimiento, en contraste con el repliegue de la vida, producto del establecimiento de límites, prohibiciones y talanqueras, generados por la civilización y sus principios de dominar, poseer y competir, en la dialéctica del amo-esclavo, en donde ni siquiera el propio amo es libre, pues quien esclaviza se esclaviza a sí mismo y esclaviza la vida.

Lo anterior condujo al hallazgo de diversas maneras de comprender y representar la vivencia epistemológica y la construcción de una perspectiva a través de la señalización de lugares no explorados, para hallar otros modos de ver el fenómeno de la violencia escolar, formas inéditas, auténticas, con capacidad de comprender y superar su trágico flagelo un lugar determinado, para comenzar.

Además de lo antes enunciado, cabe señalar que, como producto de esta investigación, se hizo la presentación de la resignificación de los conceptos y demás logros obtenidos, en dos eventos: El primero, alrededor del CIICS 2020, que le permitió al doctorando, durante doce días de pasantía, con un total de 48 horas, además de la asistencia al congreso, la presentación de los avances de la tesis doctoral en el foro Networking, la elaboración de una matriz de análisis de los principales conceptos abordados, brinda la interacción constante con la doctora Claudia Uribe investigadora, acompañante en la pasantía, docente y directora de investigación de la Universidad Casa Grande, Guayaquil, Ecuador. El segundo, tres conferencias adelantadas virtualmente con la misma universidad, durante los días 18 y 25 de noviembre, y 2 de diciembre de 2020.

Ahora, permítaseme hablar más detenidamente acerca del lugar en donde se realizó la investigación. En sus ya más de cuarenta años de existencia, el Colegio Los Pinos I.E.D,

representa una de las instituciones educativas bogotanas en donde se han formado cientos de miles de estudiantes de la capital del país; ha sido centro de inspiración de sueños de muchos jóvenes, aunque la mayoría de ellos no llegaron más allá del bachillerato. Las familias del centro-oriental de la capital esperan ver a sus hijos convertidos en profesionales, egresados de ese colegio, y que les den la alegría de alcanzar algo que muchos padres no alcanzaron: un título universitario y un porvenir para ellos y sus allegados.

El Colegio Los Pinos se encuentra ubicado en el barrio los Laches⁹, de la ciudad de Bogotá, Colombia; ha pasado por muchas etapas de cambio, desde enfatizar la urbanidad, la presentación, el manejo del lenguaje, hasta la casi completa informalidad. Sin embargo, algo notable que allí se descubre es cómo los estudiantes de esta institución educativa llevan el barrio en su piel, pues se trata de un territorio en el que ocurren muchísimas cosas que los han marcado profundamente, desde los fuertes vínculos construidos con sus familias y sus amigos, los enormes vacíos heredados de sus casas, hasta los duros conflictos de pobreza que enfrentan con ingentes sacrificios y esfuerzos de honradez, y también con el rebusque, la delincuencia, las drogas y otras actividades ilícitas. (Almanza & Garzón, 2018)

Muchos docentes luchan denodadamente allí por formar excelentes seres humanos; unas veces lo logran, pero, en estos tiempos tan aciagos, en la mayoría de las ocasiones se sienten frustrados por no conseguirlo.

Además, en los últimos tiempos, el espacio escolar de Los Pinos ha vivido, como muchos otros lugares de Colombia y del mundo, las confrontaciones, las exclusiones, la diversidad homogenizante y las disputas por los micropoderes validantes de una supuesta superioridad social. De esa manera, la institución educativa ingresa al modelo global de la Violencia Escolar, como reflejo de la extensión de los procesos sociales en el mundo. Por esa razón, para esta

⁹ De los indios Laches, provenientes de Boyacá y Santander del Sur, en la época de la Independencia.

tesis, se pone en práctica una alternativa creativa, inicialmente en el Colegio Los Pinos, para enfrentar este drama social con una nueva concepción, capaz de emplear la educación musical como herramienta eficaz en el logro de un alto y noble ideal, en favor de una vida social pacífica y despegante en la comunidad académica de Los Pinos. Y, por supuesto, con las miras puestas en la posibilidad de replicarlo en muchos otros lugares del país y, por qué no, del mundo.

En las actividades llevadas a cabo para poner en escena las alternativas formuladas en esta tesis, los estudiantes del Colegio Los Pinos dieron lo mejor de sí para representar sus propias experiencias, más allá de los modelos tradicionales, con pasión, y con la alegría de haber hallado una oportuna y eficaz respuesta a sus clamores.

Tal vez porque los niños, los jóvenes y las familias víctimas del maltrato excluyente entienden que la mayoría de los estudiosos sobre la violencia escolar expresan la urgente necesidad de encarar este creciente drama social quieren poner su parte para colaborar en ese noble empeño.

Sin embargo, estos expertos normalmente lo hacen de la forma tradicional, superficial: con campañas, cursos, empleo de formas “no violentas” y otros tantos recursos que carecen de fundamento epistemológico y social, como lo demuestro más adelante.

Y, a pesar de los programas de los “expertos”, sigue aumentando la problemática y, lejos de ser reducida, cada día se vuelve más incontrolable, como se puede constatar con la proliferación de los hechos escolares violentos, disparados de manera preocupante después de la pandemia.

Algo nos dice que tales estrategias están fracturadas, tal vez, por la ausencia de una comprensión profunda de la violencia escolar, especialmente, por el desconocimiento de las causas de fondo que han convertido algunos espacios educativos en verdaderos campos de batalla.

Por lo tanto, y con el propósito de ir al fondo del asunto, como ya se dijo antes, esta tesis recorre los significados encarnados en el concepto de violencia escolar, su presencia en algunas

de las instituciones de enseñanza actuales y el impacto negativo que esta ha tenido sobre la comunidad académica. Igualmente, analiza las teorías que la han estudiado y los fallidos intentos de estas por atenuarla; asimismo, muestra el papel asumido por la pedagogía y la música en su intento por hallar alternativas de superación, sin obtener mayores resultados.

De la misma manera, y con el fin de comprender el tema con mayor profundidad, la tesis expone las concepciones causantes del fracaso de los diferentes mecanismos de control y cómo estos traspiés han estado relacionados frecuentemente con el eclipsamiento intensivo del individuo, en una sociedad legitimadora de la violencia, su medio predilecto de acceso al poder y al control de la vida humana. Por lo tanto, el objetivo general planteado en este ejercicio investigativo (Crear encuentros entre pedagogía y música que permitan comprender las causas y superar los efectos de la violencia escolar en algunos escenarios educativos de Bogotá), sin duda alguna, responde eficazmente a la pregunta (¿De qué manera puede la educación musical transformar creativamente el ambiente violento existente en algunas escuelas?) Así, y como producto del análisis profundo y de la documentación amplia, se enuncian ideas y prácticas innovadoras capaces de satisfacer los anhelos de la comunidad y a la ampliación de la visión social sobre los problemas, desde su dimensión actual.

Los resultados de la investigación, entonces, muestran cómo cuando se parte de una visión ajustada a los tiempos de los fenómenos, a las dinámicas sociales y a las cuerdas en las que vibran los protagonistas de los sucesos, se llega al fondo de lo que se quiere resolver y se comienzan los nuevos tiempos con otras proyecciones, mucho más elevadas y complejas, al servicio de la vida y del tejido social.

A partir de allí, se arriba a la formulación de una serie de conclusiones, bastante pertinentes para enriquecer el tema aquí desarrollado. Entra ellas, podemos destacar la necesidad de actualizar conceptos como el de violencia, pedagogía, música, poder, querer, individuo, de tal manera que, desde nuevas visiones, se responda a las expectativas sociales actuales,

completamente nuevas, en el campo educativo, particularmente en relación con la clase de vínculos académicos que se establecen en los distintos ambientes sociales; también, la necesidad de adelantar la reflexión crítica acerca de los principales postulados de los especialistas interesados en comprender y proponer soluciones significativas al problema que motivó nuestra investigación.

Ello nos condujo a la exploración y hallazgo de formas novedosas de estudiar, y superar la violencia escolar y, por lo tanto, de validar nuestra suposición inicial, enunciada como la posibilidad de comprender y superar la violencia escolar mediante el uso creativo de la educación musical; igualmente, la participación destacada de la comunidad educativa en la puesta en escena de la propuesta puso de manifiesto su capacidad creadora, constructora de fuertes vínculos, fundamento del tejido de las relaciones de querer; además, de la posibilidad real de crear nuevas pedagogías, a la altura de las necesidades educativas del mundo actual, así como también, de la renovación musical, capaz de vibrar en las cuerdas de las necesidades emocionales más profundas de la humanidad contemporánea.

Con ello, he querido contribuir en forma entusiasta y comprometida, desde la perspectiva educativa y musical, al fortalecimiento de los espacios de la vida con las herramientas del querer, de la autonomía del individuo y de la genuina sensibilidad empática, facilitadoras de la convivencia social y escolar.

Capítulo 1. El Problema de Fondo

*La gente que se ama a sí misma no hace daño a otra gente.
Cuando más nos odiamos a nosotros mismos, más queremos que otros sufran.*
Dan Pearce



Imagen: <https://www.elpaisdelasletras.com/ninos-felices/>

Estoy completamente consciente de que, para cumplir el objetivo general de esta tesis, es decir, el de crear encuentros entre pedagogía y música que permitan comprender las causas y superar los efectos de la violencia escolar en algunos escenarios educativos de Bogotá, se requiere conocer a fondo los antecedentes de lo que ha significado el tema propuesto en esta investigación, es decir, el de la violencia escolar.

En otras palabras, además de encarar el fenómeno en sí mismo, se requiere explorar las visiones que han girado alrededor de este tema y los paradigmas que se han construido para describirlo, explicarlo y superarlo, teniendo como referente principal la necesidad de garantizar la convivencia escolar para garantizar el avance de los procesos educativos.

Sin embargo, vale aclarar que, aunque hay abundante información acerca del tema, encontrada en la radio, la televisión, escasean los estudios y publicaciones que aborden el tema de manera profunda.

Sin embargo, resulta clara la dificultad, por no decir casi la imposibilidad, de llegar a soluciones eficaces ignorando los recorridos realizados por algunos estudiosos de este asunto, emprendidos mucho antes de comenzar el presente ejercicio. La idea, entonces, es conocer la

historia para no repetirla. Aunque, no olvidemos que la contracultura, tal como se explica más adelante, se dio a la tarea de borrar las huellas de nuestro recorrido mundano de la faz de la tierra, como manera de destruir las coordenadas requeridas por los humanos para desplegar sus vidas con libertad. Al respecto, recordemos aquí a Fukuyama (1992), quien invalida la historia de una vez y para siempre. ¡Imagínense por un instante lo que sería la vida humana sin historia!

Así que, a continuación, nos introducimos en la aventura de la exploración de lo que hemos encontrado sobre la violencia escolar antes de que la idea nos llegara a la mente.

Como sostienen algunos autores latinoamericanos en el libro *Sociedad Violenta*:

La violencia en el Siglo XXI trajo distintos rostros y vestimentas, nos aparece y sorprende bajo el entramado de maltrato, con muros de exclusión, fuerza de despojos, atizada por vientos de secuestros, feminicidio y violaciones sexuales, lluvia de estigmatizaciones y criminalización sobre los migrantes y ante todo alud de aporofobia en la medida que el modelo económico produce de manera alarmante ciudadanos pobres y pauperizados que terminan siendo descuidados. Salazar-Pérez y Zebadúa Carboney (2018, pág.9)

De aquí se desprende que la violencia, particularmente, la violencia escolar, constituye un fenómeno creciente a nivel internacional. Se vive en las calles, en las casas, en los campos, en las empresas, en las instituciones del estado...en las escuelas. Como dicen ellos mismos: “La sociedad contemporánea vive la agonía de no hacer siempre lo que se puede, las brechas, obstáculos y exclusiones impiden dichas realizaciones y nos sumerge en la alienación de uno mismo.” (pág. 17)

De otro lado, en un documento del Minsiterio de educacion de Chile, se afirma:

Una de las formas de violencia que más impacto causa en la actualidad es el acoso, conocido también como bullying o matonaje. Ha sido definido en el marco legal como “toda acción u omisión constitutiva de agresión y hostigamiento reiterado, realizada dentro o fuera del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva atentan en

contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio". (Ministerio de Educación de Chile, 2020, pág. 5)

El texto anterior describe claramente el fenómeno de la violencia escolar, es el mismo que encontramos en las noticias de todos los días, desde Estados Unidos hasta China, pasando por Colombia. Sus características, sus formas y contenidos nos recuerdan las dinámicas sociales en las que se debate la vida colectiva en el mundo global, conflictuado cada vez más por las ambiciones desbordadas que no dan tregua.

Más adelante, continúa diciendo el documento:

Las características principales del acoso escolar muestran que es un acto reiterado en el tiempo, que hay asimetría en la relación de los involucrados por lo que se trata de una relación de abuso (posición de superioridad del agresor), que puede producirse de manera individual o grupal, que la experiencia de victimización crece en el tiempo y que suele haber testigos de la situación que guardan silencio frente al acoso. (Pág.5)

Lo que la universidad citada ignora es que la agresión, el abuso y el silencio cómplice ante tal violencia hacen parte del libreto en el que la víctima está completamente inmovilizada ante un verdugo que cuenta con el beneplácito del entorno cultural.

Ese fenómeno también impacta con mayor fuerza y rudeza a los estudiantes y a los docentes de las instituciones educativas colombianas, y aún más, en la pospandemia.

Naturalmente, la Violencia Escolar se incrementó notablemente en Colombia, especialmente en los años que sucedieron a la reforma constitucional del 91, y también se sumó a esa dramática y creciente tendencia del mundo global iniciado en los años 90's. Naturalmente, no había escapatoria porque, de alguna manera, nuestro país, desde entonces, está completamente

inserto en las diferentes dinámicas económicas, políticas, sociales y culturales del mundo globalizado.

Tal impacto se puede dimensionar mejor analizando algunas referencias importantes relacionadas con el tema. Según un estudio de la Fundación Plan¹⁰, ese flagelo sigue aumentando en los planteles educativos, llegando a la preocupante situación de que el 77.5% de los estudiantes colombianos son víctimas y partícipes de tal fenómeno colectivo.

Sorprende la magnitud del impacto de tal situación y su cada vez mayor extensión. Sin embargo, estas cifras pasan desapercibidas para la mayor parte de los ciudadanos, de las autoridades y de la comunidad académica, quizás, porque, en medio de los afanes de la vida cotidiana, escasean los espacios y las personas para compartir estas preocupaciones en el ámbito escolar y ciudadano.



Imagen: <https://www.webconsultas.com/bebes-y-ninos/educacion-infantil/causas-del-fracaso-escolar-3018>

De acuerdo con los autores consultados, entre los hechos escolares que más inciden en los niños, en el contexto educativo, se podrían nombrar la violencia intrafamiliar (agravada con el

¹⁰ Se trata de una ONG internacional dedicada al apoyo de la infancia, con el lema “Trabajamos para eliminar los estereotipos y la discriminación y conseguir una igualdad auténtica.” <https://plan-international.es/>

encierro obligado decretado en la época de la cuarentena del Covid), el acoso escolar, las fronteras invisibles, el abandono de los padres, la hiperactividad y la desnutrición; siendo la necesidad de contar con el calor de un hogar el principal derecho vulnerado. Tal vez, porque la violación de los derechos, de todos los derechos, se ha vuelto parte del amoblamiento urbano contemporáneo. Al respecto, los medios de comunicación locales ilustran estos fenómenos todos los días, incluso, saturan con esta clase de información.

Además, la falta de algún padre, o de ambos, afecta la estabilidad psicológica, el equilibrio afectivo y, en mayor o menor grado, los niños pueden llegar a sentir soledad, incompreensión, desarraigo, rechazo, deseos de suicidarse, afectaciones psicológicas por la desaparición de sus padres, baja autoestima, incertidumbre frente a su futuro, por no tener certeza de quién los va a apoyar, proteger o acompañar, aumentando así los factores de riesgo.

En un estudio llamado “La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias”, de García-Sánchez, Guerrero-Barón y Ortiz-Molina (2012), se hace un diagnóstico cuantitativo muy significativo por parte de la Secretaría Distrital acerca de la violencia escolar en Bogotá, enfatizando el maltrato y el acoso escolar, en relación con los conflictos legales. Así, describe el maltrato emocional, por medio de los insultos, del rechazo, de la exclusión y de las amenazas, igualmente, habla del maltrato físico con armas; también, del acoso escolar, o bullying, entre compañeros del mismo curso o de cursos diferentes.

Todo ello refleja en lo concreto lo que el país vive en lo general. Como sostienen los autores de Sociedad Violenta: “Es de observar la concentración de muertes en Colombia producidas en la zona urbana de Bogotá, Cali y Medellín, donde hay mayor concentración poblacional, negocios, empresas, tráfico de drogas y los barones del narcotráfico residen cerca del poder político.” (Salazar-Pérez & Zebadúa Carboney, 2018, pág. 36)

También, hacemos referencia a las investigaciones abordadas por Chaux (2011), adelantada con un grupo de investigadores; ellos hicieron importantes adelantos en los últimos diez años acerca de lo que significa esa violencia escolar, especialmente, en Bogotá.

Ahora, resulta de vital importancia hablar sobre la figura paternal y las nuevas formas de concebir la autoridad, pues tiene mucha relación con el tema de nuestra investigación, pues, el creciente cuestionamiento del patriarcado y del machismo en nuestro medio han incidido claramente en las relaciones familiares contemporáneas. Tales cambios han sido constatados por algunos autores quienes sostienen que, para las nuevas generaciones, las del siglo XXI, el principio de autoridad representa una amenaza, un impedimento que les impide crecer y asumir su autonomía, incluso, hacerse responsable de su propia existencia, García, M., y Madriaza, P. (2005).

Esos cambios resultan difíciles de asimilar por parte de la sociedad, en un país que de manera casi improvisada ha pasado de la premodernidad a la postmodernidad, sin tomarse el trabajo de hacer consciente la modernidad. No olvidemos que en los años 50`s, del siglo pasado, Colombia aún era un país predominantemente rural y que los cambios tecnológicos nos llegaron por la vía de la modernización, es decir, aprendimos a usar los nuevos dispositivos sin entender a ciencia cierta su trascendencia moderna.

Ciertamente, tal situación también refleja las principales características de un país cuya cultura, según (Yunis-Turbay, 2009), la *Mentalidad Ladina*, la del “vivo”, el “abeja”, el avisado, el “avión”, ha cincelado los más importantes capítulos de la historia colombiana en los últimos doscientos años de vida republicana.

En el siguiente artículo, de otro destacado autor, se puede evidenciar esa dicotomía entre una cultura patriarcal y un mundo de un supuesto “libre desarrollo de la personalidad”, convertidos en motivo de conflicto; que se refleja en la escuela y que también incide en la violencia escolar:

Al ser declarados sujetos plenos de derechos, hijos e hijas desde su nacimiento, ahora se rigen por el principio jurídico del libre desarrollo de la personalidad, que se encuentra ligado estrechamente con la noción de dignidad humana y por tanto, los padres, las madres y el Estado deben garantizar plenamente sus derechos, lo cual crea, si se quiere, una contradicción con tradiciones fundadas en la noción de autoridad sobre los menores en especial en los ámbitos donde ellos se desenvuelven: en la familia y en la escuela, pero en general en todos los espacios sociales donde se relacionen con adultos. (García-Sánchez y Guerrero-Barón, 2012, p.300)

No obstante, esas normas citadas, de derechos enunciados en el papel, usualmente, carecen de valor para los débiles, en un mundo en el que para hacer uso de ellos es necesario librar batallas titánicas. Así, tal como se puede comprobar en los miles de tutelas que se presentan cada día en el país, solo goza del libre desarrollo de la personalidad quien cuenta con medios suficientes, posición social, alto poder. Esas personas hacen posible ese derecho porque tienen cómo y con qué. Y lo mismo sucede en la escuela. Cada día ocurren abusos, maltratos, violaciones, suicidios, informados a la población casi de manera amarillista por los medios de comunicación. ¿Y, qué hacen las autoridades? Casi nada. Las víctimas llaman al 123 y no los atienden. Como dice la gente, “primero tiene que haber un escándalo para que les presten atención.” Y lo más absurdo de todo es que cada día se repite la publicidad engañosa acerca de la defensa de los derechos de los niños, los jóvenes, las mujeres...al fin y al cabo, palabras vacías, propias de demagogos.

Para tener completo todo el panorama contextual de la violencia escolar, también consultamos otros textos, relacionados específicamente con el malestar familiar, íntimamente unido a las dolencias escolares. De acuerdo con García-Sánchez (2008), hay tres momentos cruciales en la familia, relacionados con la escuela:

Momento 1: La familia entrega el hijo, o hija, a la escuela y espera una recepción armónica de éste a través del establecimiento de la confianza básica.

Momento 2: La escuela recibe al niño, o niña, en espera de que ellos lleguen con la formación inicial adecuada para que la institución pueda continuar el proceso.

Momento 3: En el proceso de entregar y recibir, se presenta una confusión de roles y estatus entre familia y escuela, padres y maestros por el ejercicio de la función paterna/maestra que imposibilita la recepción armónica del menor; por un lado, las expectativas de los padres y madres, y por otro, las posibilidades de formación que efectivamente puede implementar el maestro. (p.110)

De otro lado, los medios de comunicación masiva, radio, televisión, redes sociales, han jugado un papel importante como promotores de la violencia. Éstos producen contenidos que siembran el miedo y desencadenan actos agresivos entre la población, a través de las emisiones televisivas, radiales, de los videos que se vuelven tendencia, incluso, de los videojuegos que giran casi exclusivamente alrededor de la práctica de la violencia y de la muerte.

Así lo registra la propia Revista semana: “Muchos jóvenes colombianos piensan que la actual violencia es la primera que se vive en el país simplemente porque los textos escolares, las autoridades, o los medios de comunicación no han contado y no han permitido contarlos todo.”

<https://www.semana.com/nacion/articulo/el-papel-medios-pais-como-colombia/42731-3/>

Basta experimentarlo un día cualquiera, haciendo lectura nivel 4, para desentrañar lo que realmente hacen los medios en la vida cotidiana de la ciudadanía.

Es claro, para quien tiene una postura crítica, que en esos medios de comunicación hay una clara intención de deteriorar, arruinar, envilecer y volver inútil la vida humana ¿Por qué? Aún no lo sabemos. Pero, más temprano que tarde nos enteraremos.

Todo esto también ha creado una cultura, un clima de violencia en los espacios educativos, una cultura de la extinción, que se repite en muchos ambientes, a propósito del llamado “cambio

climático”. Basta con ver la programación ordinaria de los medios, llena de series violentas, historias de capos del narcotráfico, hampones, chicas de la mafia, anuncios apocalípticos, el fin del mundo, los meteoritos, las pandemias...y personajes narcisistas, youtubers e influencers superficiales, convertidos en millonarios de la noche a la mañana...sin mayor esfuerzo.

Los superhéroes, fabricados para atrapar a los niños y a los jóvenes, están llenos de resentimiento, deseos de venganza, crueldad e insensibilidad. Semejantes contenidos, por supuesto, afectan negativamente la cotidianidad de los niños y de los jóvenes, saturados, no solo por la comida chatarra, sino por la cultura basura y la ausencia de afectos. Es muy frecuente ver a los niños y las niñas pegados a los celulares a las tablets, En ese mundo, la incertidumbre, la inseguridad y la soledad invaden la interioridad de niños y jóvenes débiles, frágiles, expuestos a la tiranía del vacío y del sinsentido.

Y también es oportuno comentar que no sólo en la educación primaria y media se vivencian los dramas de la vacuidad reinante en las aulas. De pasada, lo registramos en las aulas universitarias, con un componente todavía más dramático. Se trata del miedo que se ha apoderado de los docentes ante el aumento de la superficialidad, la desfachatez, la imbecilidad y el desprecio por el conocimiento reinante el alma mater, lugar de inspiración, de curiosidad y de asombro en otros tiempos.

Así lo muestra, en forma resumida, Florence Thomas, connotada académica universitaria, en un artículo publicado para el diario El Tiempo

El asunto es que el miedo reina en docentes que ya no pueden improvisar, corregir o incluso hacer algún chiste académico a partir de lo que diga un alumno o una alumna. La ironía lúcida e intelectual parece estar acabándose cuando era uno de los encantos de muchos de los y las colegas de mi generación. (Thomas, 2022, párr.4)

Capítulo 2. El Posicionamiento de la Mirada Transcursiva

“...recorrido pulsional que franquea diversidad de formas...”

Edgar Garavito Pardo



Imagen: <https://ampiep.org/revista-imagen-psiconalitica/geopolitica-de-la-psicologia-del-yo-contribuciones-de-david-rapaport-al-psicoanalisis/>

En este capítulo, nuestra mirada se dirige hacia los planteamientos del filósofo colombiano Garavito-Pardo (1997), quien enuncia una nueva visión, la Transcursividad, para enfrentar al YO psicológico con el fin de liberar al individuo de las intimidantes sombras que lo eclipsan; liberarlo y permitirle franquear aquello que se opone a su propio despliegue vital original.

Desde ahí, la música, la pedagogía y las concepciones que las han definido, hasta ahora, tienen mucho que ver con el lugar de posicionamiento asumido por quienes se esmeran por entender el fenómeno de la violencia en general y el de la violencia escolar en particular.

En nuestro caso, sostenemos que el desarrollo de los enunciados y de los alcances transcursivos nos permite acercarnos a otro de los objetivos de la tesis, o sea, comprender las posibilidades educativas de la música en la expresión de los niños y niñas de los colegios públicos de primaria en Bogotá, para fortalecer sus sentimientos e ideas ante la violencia escolar.

Comprendiendo profundamente lo anterior, nuestra tesis afirma la posibilidad de enfrentar esa actitud agresiva, belicosa, existente en la escuela, a través de las enormes posibilidades que ofrece la educación musical, vista desde una nueva panorámica, original, la Transcursividad.

Sin embargo, la pregunta es: ¿De qué manera hacerlo? Como se ha demostrado a lo largo de esta tesis, la violencia escolar no se ha disminuido, más bien, ha aumentado. Este hecho pone en duda los mecanismos propuestos para atenuarla y destaca la necesidad de adelantar un estudio profundo sobre la violencia escolar conducente a la adopción de una visión más compleja en la manera de comprenderla, tratarla y reducirla.

Por supuesto, existen intentos valiosos, como los del Programa Batuta, que intentan construir un clima diferente, convencidos de que: “A través de la música y los espacios de encuentro colectivo se genera la oportunidad para desaprender la guerra, o descansar de la guerra viviendo la paz, dando centralidad a las relaciones y generando hábitos de interacción constructiva” (Rodríguez-Sánchez, 2013, p.93).

Particularmente, en Medellín, se han desarrollado varios programas de este tipo. Así lo constata (BAKER, 2022):

En 1990, Juan Guillermo Ocampo (creador de la Red de Escuelas de Música de Medellín) organizó un concierto, Feliz Navidad Antioquia, involucrando a cientos de músicos como parte de un intento de generar una tregua entre las bandas rivales en los barrios de Aranjuez y Castilla. (Antioquia es el departamento del cual Medellín es la capital.) Ocampo recordó que un líder de una de las bandas le dijo: “Quiero que el primer sonido que mis hijos escuchen sea el de un violín y no de una ametralladora”. (pág. 8)

El objetivo de la red era claro, transformar las visiones acerca de las oportunidades de los jóvenes en la vida, y pensaba que lo podrían lograr a través de la música, “en un gran concierto, y no por una banda criminal.” (BAKER, 2022)

Sin embargo, todo ese proyecto, financiado por el BID, fue un nido de corrupción: “el periódico El Tiempo publicó un artículo titulado “Preso en E.U. Apóstol de niños músicos paisas” (“Preso” 2005). Después de ser detenido a su llegada al aeropuerto de Miami el 25 de noviembre de 2004, Ocampo fue acusado y condenado de ser miembro de una red de

lavado de dinero.” (pág. 10). Como se dice popularmente, “Tras de cotudos, con paperas.”

Queda claro una vez más que por las relaciones de poder resulta imposible superar la violencia y la descomposición social.

En el mismo sentido, se puede hacer notar el descalabro de la pedagogía oficial, en su intento de persuadir, o disuadir, a los estudiantes a dejar de privilegiar la violencia como medio de solución de sus conflictos. A continuación, se puede observar cómo las instituciones entienden tal hecho social:

La violencia escolar es un fenómeno relacional, cultural y multicausal. Se trata de aquellos modos de relación que se caracterizan por el uso ilegítimo de la fuerza y el poder, y que tienen como consecuencia el daño a la otra persona, a nivel físico o psicológico. (Ministerio de Educación de Chile, 2020, p.5)

En lo dicho anteriormente se puede ver que el énfasis se pone en la legitimidad o ilegitimidad del uso de la fuerza y del poder como fuentes directas de tal fenómeno. A partir de tal concepción se emplea una estrategia pedagógica consistente en incorporar la obediencia, la sumisión y, aunque se adorne de mil maneras y se le muestre como constructora de libertad, se reduce simplemente a seguir lo formulado originalmente por el filósofo griego Pitágoras: “Educad al niño y no tendréis necesidad de castigar al hombre”.

De otro lado, y según Lieberman y Esgate (2006), la música es muy importante para la industria del entretenimiento, tanto, que la encontramos en casi todos los sectores de ésta. Sin embargo, los intentos hechos por el arte entretenedor para reducir la violencia escolar, especialmente, por la música actual, como se puede constatar en las noticias cotidianas, a duras penas ha conducido a esa entretención vacua¹¹ o a esa catarsis vana, pretendiendo disminuir

¹¹ Entendido aquí como el dejar de pensar, de conflictuarse, de estresarse, en fin, la negación a complicarse la vida.

temporalmente la violencia, o incluso incrementarla, como en el caso del grupo Red Hot Chili Peppers, cuya música se ha usado, incluso, para torturar (Peppers, 2021).

Y, a pesar de todos los esfuerzos realizados por la escuela a través del lenguaje musical, no se ha conseguido, ni siquiera, amortiguar sus amargas consecuencias. Eso se explica porque, aunque podría ser más que entretenimiento o catarsis, la industria musical no le ha permitido a ésta generar los vínculos entre individuos, más allá de la zona de confort de la sociedad de consumo, necesarios para amortiguar, por lo menos, la violencia escolar. Por supuesto, en ese mundo resulta imposible pensar en conexiones humanas sensibles, pues, lo único que importa es la ganancia y el poder.

Y, ni hablar del reggaetón, música que ha invadido el contexto escolar deteriorando la sensibilidad de los niños y las niñas, bajo la mirada complaciente de la comunidad académica que, normalmente, no encuentra nada malo en esa música.

Al respecto hallamos lo siguiente: “Según un estudio de la Universidad de Helsinki (Finlandia) publicado en el 2019, el reguetón no estimula la capacidad cognitiva ni la inteligencia, sino que genera una especie de letargo en nuestro cerebro por lo que genera un deterioro cognitivo prematuro.”

https://www.abc.es/cultura/musica/abci-regueton-bueno-o-malo-para-cerebro-202107271639_noticia.html#:~:text=Seg%C3%BAun%20estudio%20de%20la,son%20tan%20repetitivos%20y%20sus

Todo esto se encuadra claramente con el sacrificio del individuo, como lo sostiene Garavito, individuo exiliado durante mucho tiempo de la vida social, y quien fue eclipsado por los amos desde la antigüedad, a través de la idea del destino; configuración mental instalada por medio de leyendas mitológicas (libro de los muertos, tragedias griegas y romanas). Por medio de tales relatos se instauró la idea falsa de que el ser no puede hacer cosa distinta a tomar el camino predeterminado por el oráculo. Entonces, “Dividían a la gente en grupos artificiales, dispuestos en una jerarquía. Los niveles superiores gozaban de privilegios y poder, mientras que los inferiores padecían discriminación y opresión” (Harari, 2016, p.195).

Cuando la idea de destino se hace obsoleta, aparece otra, la idea de la esperanza, que tiene auge en el mundo medieval y configura a un feligrés resignado, un ser religioso vigilado por la fe y preso de la esperanza (Narrado en los Cantares de Gesta Medievales). Esta idea se agota y le da paso al ser racional, o sujeto cartesiano, sujetado, esta vez, a la idea de progreso capitalista y al Yo, vigilado por la razón y por el imperativo categórico kantiano, es decir, por el Super Yo.

Por último, hoy vivimos en la posmodernidad, mundo eclipsante del individuo, cuya configuración mental se relaciona con la complejidad, la multiplicidad de identidades, la fragmentación del Yo y el imperio del todo vale, que lo encarcela en la superficialidad del deseo biopolitizado (Foucault, 2007). La máquina deseante deleuziana, dispositivo esencial de la contracultura, niega la razón, el órganon aristotélico¹² y da paso al cuerpo sin órganos, es decir, al sujeto descerebrado.

La contracultura, tal como la describe Diana (Uribe, 2016) en su libro Contracultura, surgió en los años 60's, para impulsar movimientos como el de los derechos civiles, el de los estudiantes, los hippis, el feminismo, la liberación gay y los del arte, la música y la pintura.

Su propósito inicial era desbaratar el discurso moderno en todos esos campos para darle curso a un sinnúmero de paradigmas que proclamaran su propia verdad en el mundo del micropoder, del micro relato, Deleuze y Guattari (2004).

En su libro, Yonqui, (BURROUGHS, 1980), muestra el sueño de esa contracultura anidado en las drogas, en las experiencias extremas de una juventud carente de afectos, de horizontes, presionada por las circunstancias políticas a vivir la vida al límite:

El éxtasis es ver las cosas desde un ángulo especial. Es la libertad momentánea de las exigencias de la carne temerosa, asustada, envejecida, picajosa. Tal vez encuentre en la

¹² Para Aristóteles, lo mismo que para Francis Bacon, órganon hace referencia al cerebro. En el caso del primero, el órganon (cerebro) determina los acontecimientos epistemológicos a partir de la aplicación del silogismo o sentido común; para el segundo, el órganon se configura como resultado de la empiria (experiencia) que conduce a la enunciación de universales absolutos.

ayahuasca lo que he estado buscando en la heroína, la yerba y la coca. Tal vez encuentre el fije definitivo. (Pg. 129.)

Se trata de la generación de posguerra, normalmente huérfana, que quedó en medio de los planes del poder que los condujeron a enfrentarse a la guerra de Vietnam y a militar en los movimientos contestarios, ignorando lo que estaba detrás de ellos.

En la película, *Rebelde sin Causa* (Ray, 1955), el protagonista James Dean encarna el ideal de esa generación hastiada de los relatos del mundo moderno. Por eso, se convirtió en presa fácil de las nuevas narrativas del poder. Ello preparó las condiciones del surgimiento de la contracultura, las pandillas y, por supuesto, el matoneo y el acoso escolar.

Además, la contracultura creó distintas narrativas, como la de los Estudios Culturales, la de los Estudios Artísticos, de la descolonización y otra cantidad de discursos surgidos en la dimensión de un mundo global que ha aumentado las tasas de ganancia de los capitalistas y, a la vez, ha incrementado la violencia, en nuevas y más sofisticadas modalidades.

¿Hasta dónde pueden esas nuevas posturas responder a las incertidumbres e inseguridades crecientes del siglo XXI?

Necesidad y posibilidad del Individuo

Ante la necesidad del surgimiento del individuo, y la posibilidad de su realidad, se podría afirmar que, tanto lo uno como lo otro resultaría probable solo en la medida en que tal configuración mental garantizara el despliegue de sus potencialidades, abriendo espacio-tiempos cuyos horizontes ensanchen sus aún tímidas alas.

La materialización de este sueño implica la resignificación del individuo. Pues, generalmente, éste se define etimológicamente como indivisible, y todas variaciones a partir de allí nunca logran reconocer la singularidad, ni la originalidad presente en esa perspectiva. En nuestro caso, definimos al individuo como *Transcursante de Multiversos N-dimensionales que se Configura*

Autopoiéticamente para Establecer Vínculos Creativos con su entorno (desde lo económico, lo político, lo social, lo cultural y lo natural).

La anterior resignificación del concepto de individuo implica la presencia y el protagonismo real de éste, llevado a la singularidad relacionada con la alteridad, haciendo de la diferencia una de las características más sobresalientes del transcurante, pues, su condición de singular resalta su diferencia, su otredad, y le permite la interacción con lo otro, lo distinto, que aporta y recibe al mismo tiempo. Así definido, encuentra puntos de encuentro con el mundo y quienes lo habitan para desplegar, no solo su propia existencia, sino de toda forma de vida, que adquiere mayor valor desde la singular y genuina mirada del individuo. Por eso, el individuo respeta la vida por encima de todas las cosas

Capítulo 3. Los Entramados de la Violencia Escolar

*“No podemos admitir la violencia,
ni siquiera contra la violencia”*
Anónimo



<https://www.lifeder.com/frases-contra-el-bullying/>

La discusión acerca concepto de violencia constituye un elemento esencial en esta tesis. Ésta se remonta a tiempos muy lejanos, a los propios inicios de la sociedad civilizada, y sirve de base para justificar muchas conductas tiránicas de los individuos que representan al estado, y al gobierno y hasta las congregaciones religiosas, en los diferentes lugares del planeta. Asumir una postura clara alrededor de la violencia permite arrojar claridad sobre los comportamientos de quien toma esa decisión.

Comencemos, entonces, por la definición más antigua de violencia. La encontramos en el libro, *El Arte de la Guerra*, de (Tzu, 2003) “La guerra es de vital importancia para el Estado; es el dominio de la vida o de la muerte, el camino hacia la supervivencia o la pérdida del Imperio.” (pág. 4)

Resulta muy clara la definición, la guerra (violencia) la usa el estado para dominar todos los ámbitos de la vida y de la muerte; ésta constituye la forma esencial de defender el poder y la han

usado y la siguen usando todos los poderes del mundo, sin importar la divisa: imperio, reino, país, derecha, izquierda, centro...Y todo eso ocurre porque el pensador chino logró dotar a las clases dominantes con los instrumentos fundamentales del poder, resumidos muy detalladamente en los variados pasos que este debe seguir para mantenerse siempre por encima de los súbditos y dominarlos a su antojo.

Así se puede colegir de las siguientes palabras: “La doctrina (léase narrativa) significa aquello que hace que el pueblo esté en armonía con su gobernante, de modo que le siga donde sea, sin temer por sus vidas ni a correr cualquier peligro.” (Pág.4)

Y eso ocurre cuando el pueblo se somete a los designios de sus mandatarios. Cuando alguien se atreve a cuestionar esas narrativas y las medidas que de ellas se desprenden, inmediatamente, les cae todo el peso del poder; llega la persecución y el castigo.

Y, naturalmente, esas formas de operar del estado, el gobierno y sus representantes están validadas por la cultura, esa cultura que opera sobre la admiración del más fuerte y el desprecio al débil.

Así lo podemos constatar también en FERNÁNDEZ SANTILLÁN (2015), cuando se refiere al pensamiento esencial del filósofo inglés que aniquiló la libertad a cambio de una supuesta paz:

Cuando Hobbes describe el estado de naturaleza construye al mismo tiempo las bases que justificarán el acuerdo contractual y la instauración de la sociedad civil, ya que en el estado de naturaleza prevalecen la inseguridad y el temor permanente; de ahí surge consecuentemente “la lucha de todos contra todos”. (Pág.14)

Esa percepción acerca de la especie humana solo intentaba hallar un argumento para darle al estado la herramienta de sometimiento más importante, el contrato social, que no es otra cosa que la autorización al poder para imponer sus arbitrariedades.

Asimismo, en su obra más reconocida, El Príncipe, (Maquiavelo, 1999) manifiesta su admiración al acto de sometimiento con las siguientes palabras: “El ansia de conquista es, sin

duda, un sentimiento muy natural y común y siempre que lo hagan los que pueden, antes serán alabados que censurados.” (Pág.18).

Esas ansias de conquista siguen incrementándose en nuestros días. Las luchas por el poder, por la dominación y por la primacía del más fuerte y astuto tienen lugar todos a cada instante en los cuatro puntos cardinales de nuestro planeta.

Otro autor reciente (Staudigl, 2014), refiriéndose a los postulados del pensador francés Jean Paul Sartre Sobre la violencia, afirma:

Violence is not an act that responds to or results from scarcity; Sartre even argues that violence should not be limited to explicit actions, nor even some given natural capacity to destroy, but must instead include a more fundamental dimension of interiorized alienness that operates as a kind of standing reserve of possible conflict and hatred. (Pág.36)

Queda claro ese estado de alienación interiorizada en la sociedad que conduce al desencadenamiento de conflictos y odios sobre los cuales cabalga toda la ambición y la megalomanía del poder.

Esa cultura se refleja, también, en los diferentes territorios de la vida social, incluyendo la escuela. Y hasta tiene sus máximas, repetidas en los rituales cotidianos de la vida citadina.

Veamos, por ejemplo, el libro Las 48 Leyes del Poder. En él, (Greene, 2010) reúne las principales normas por las que el poder impone su voluntad sobre los pueblos y los débiles.

Veamos algunas de ellas: “Nunca le haga sombra a su amo. Esfuércese por lograr que quienes están jerárquicamente por encima de usted se sientan cómodos con su sensación de superioridad.” (Pág. 29) Aquí, la obediencia, la sumisión y el servilismo se plantean como medios eficientes para los juegos del poder. Y eso lo vemos todos los días en las instituciones públicas y privadas. La complicidad, la falta de cuestionamiento, los ojos cerrados y los oídos sordos también hacen parte de ese juego. Por esa razón se escucha decir con frecuencia: ¡No le des patadas a la lonchera!

Y sigue Greene: “Desconfíe de los amigos; suelen ser los primeros en traicionarlo, ya que caen fácilmente presa de la envidia.” (Pág.37) En el mundo de las relaciones de poder, los vínculos sociales y familiares son extremadamente frágiles porque están mediados por la ambición y el interés egoísta.

Uno más: “Logre que otros trabajen para usted, pero no deje nunca de llevarse los laureles. Utilice la inteligencia, los conocimientos y el trabajo físico de otros para promover su propia causa.” (Pág.95) Esta filosofía sintetiza todo el significado del poder, es decir, explotar, exprimir y sacarle todo el provecho al trabajo ajeno para construir, desde ahí, un mundo parasitario al servicio del avisado, mientras quien lo produce todo no tiene derecho a nada. Y bien se sabe que eso no se logra por las buenas. La violencia, física o simbólica, constituye el instrumento más empleado para lograr esa sumisión.

Foucault (2007) resume esas características en el siguiente enunciado: “El ajuste del ejercicio del poder ya no se hace de conformidad con la sabiduría sino según el cálculo, es decir, el cálculo de las fuerzas, de las relaciones, de las riquezas, de los factores de poder.” (Pág.356) O, dicho en otras palabras, el poder es una máquina demoledora detentada por un reducido grupo social contra la inmensa mayoría de la población, en virtud de la violencia ejercida para justificarlo.

Con base en lo anteriormente expuesto, y con el ánimo de abrir la discusión académica y social, sostengo que la violencia desempeña un papel esencial como artefacto eficaz de la política para someter a la población a favor de las minorías que detentan el poder. Esa violencia se manifiesta en todos los ámbitos de la vida humana civilizada y afecta a los individuos, de acuerdo con el lugar que ocupan en la pirámide de esa sociedad.

Tal dinámica es producto de la concepción dominante en la sociedad, que afirma que la violencia es una condición natural, innata. En palabras de Marx & Engels (2011, p.45) *“La historia de todas las sociedades hasta el día de hoy es historia de luchas de clases.”* Se trata de la

constatación del enfrentamiento constante de las clases sociales por la detentación del poder, político, económico, cultural, militar...Y, más adelante sostienen: "... toda lucha de clases es una lucha política." (pág. 58). Y la política, como se ha demostrado, usa la guerra, la violencia, para imponer las narrativas del poder.

Más adelante volveremos sobre estos pensamientos que han incidido de manera tan definitiva en la historia de la humanidad.

En el caso concreto de la escuela, la violencia involucra a individuos indefensos: niños y jóvenes que van a los colegios a formarse como ciudadanos; a aprender a ser "mejores personas", "mejores sujetos"; a aprender a mejorar su Yo a través de la cultura, por medio de la cual se genera el marco de control que impone hasta dónde el sujeto puede desplegarse, según su predeterminada función en la sociedad.

Ese individuo, eclipsado por la identidad (la sombra del Yo) Garavito-Pardo (1997), va a las instituciones educativas a recibir instrucciones sobre lo que debe hacer con su vida y, aunque tiene un cerebro singular, único, capaz de proponer caminos para alcanzar sus sueños y hacer de su existencia una experiencia individual, inédita y espectacular, se encuentra, desde antes de nacer, con instituciones que, en vez de ayudarlo a construir su individualidad, la ensombrecen con la razón, el sujeto, la persona, el Yo y la identidad, con el afán de mantener una estructura social, una civilización en la que él representa, usualmente, un cero a la izquierda.

En consecuencia, es útil remitirnos ahora a Deleuze (2005), quien claramente se postula como representante de la contracultura, en cuyo trabajo, realizado durante su vida, logró sintetizar el pensamiento posmoderno tomando las ideas que, desde el filósofo Nietzsche, originaron las bases cuestionadoras de la modernidad con el fin de deconstruirla a fondo.

Es necesario, naturalmente, indagar sobre el concepto de contracultura que, de acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española, se define como el "Movimiento social que rechaza los valores, modos de vida y cultura dominantes" (RAE, 2019, párr. 1). Por supuesto, esa es una

definición muy superficial. Ahora, veamos lo que dice Theodore Roszak, quien estudió la contracultura en grupos de jóvenes de Estados Unidos. Para él, la contracultura tiene que ver con la negación de los valores y modos de vida impuestos socialmente y de generar rupturas en la cultura a través del arte y la propia cultura Roszak (1970). En el mismo sentido, Agustín (1996) señala que la contracultura es un cúmulo de expresiones culturales y de movimientos, casi siempre de jóvenes y colectivos que se enfrentan y sobrepasan la cultura institucional, léase, moderna.

En ese universo, se postulan las líneas de fuga planteadas por Foucault (1975) y Deleuze y Guattari (2004), como formas de resistencia contra una fuerza constituyente. Según Deleuze, el poder, el *socius*, retiene al deseo y, por ello, es posible mitigar el estado de control que ata al individuo mediante las líneas de fuga, que son “líneas objetivas que atraviesan la sociedad y en las cuales se instalan aquí o allá los marginales para hacer con ellas un bucle, un remolino, una recodificación” (Deleuze, 2005, p.26).

Retomando el hilo de nuestra exposición, la violencia se ha asumido por parte de la cultura tradicional y contemporánea como algo innato, malo por naturaleza, o malo por la sociedad, según Hobbes o Rousseau¹³, inevitable. Sin embargo, es posible entender la violencia de otra forma, como, por ejemplo, una idea incubada desde la política. Siendo así, la violencia tiene poco que ver con la biología y mucho daño que hacer con las disputas del poder. La política, hija predilecta de la cultura, usa la violencia como medio de legitimación de las confrontaciones por la supremacía; según la máxima maquiavélica, “es mejor ser temido que amado” (Maquiavelo, 1975, p.177).

Y para ello, el poder hace uso de todos los medios, legítimos o ilegítimos, artísticos, o prosaicos. Y, entonces, el investigador “...percibe cómo la música postula actitudes proactivas a

¹³ A pesar de que estos autores representan la visión moderna de la violencia, como innata, o como aprendida, aún hoy prevalecen estas ideas entre muchos de los pensadores contemporáneos.

favor de la guerra o de la paz según el momento y cómo juega un papel destacado en la articulación de múltiples posturas ideológicas tanto en el hogar como en la diáspora” O’Connell, Castelo y Branco (2011, p.3).

¿Cómo permitir la expresión del individuo?

La única manera de que alguien se manifieste de manera singular sería a través de su propia individualidad, tal como se definió más arriba. Por lo tanto, si se superara la cultura, entendida como enajenación y alienación, y se fortalecieran los vínculos con la naturaleza y el conocimiento, con manejos simbólicos distintos, podríamos, al fin, ver el nacimiento del individuo.

Alguien no puede presentarse singularmente como Yo, porque, como persona, está sujeto a la razón; el sujeto está sujeto, la persona es una máscara, la identidad es mismidad. Ese individuo oculto en persona, eclipsado por el Yo, no ha podido manifestarse; ha estado velado por la razón, por el sujeto, por la persona, por la identidad.

Todo ello ha sido el resultado de habitar en una cultura que extraña al individuo, lo arroja al anonimato de la existencia y lo mimetiza en la masa, haciéndole perder su singularidad creativa. Esto lo podemos constatar en las palabras de George Yúdice: “...la cultura es el ámbito donde surge la esfera pública en el siglo XVIII, y se convirtió en un medio para internalizar el control social, a través de la disciplina y la gubernamentalidad, durante los siglos XIX y XX” (Yúdice, 2002, p.3).

Capítulo 4. La Violencia Escolar y sus Simbólicos Entornos

*No hay gesto más devastador que
el hecho de que alguien te dé la espalda.*
Rachel Simmons



Imagen: <https://www.cronica.com.ar/info-general/La-escuela-es-el-reflejo-de-una-sociedad-violenta-20191030-0048.html>

Antecedentes próximos y lejanos

Hablando más específicamente, comprender el fenómeno de la violencia escolar en Colombia y la necesidad urgente de su superación implica la realización de una travesía que tenga en cuenta las distintas miradas y concepciones sobre las que se ha intentado explicar su origen, significado, desarrollo e impacto, en distintas zonas geográficas del mundo, y particularmente en América Latina. La violencia escolar se alimenta con los oscuros símbolos que eclipsan la vida.

Desde lo histórico, analizaremos las explicaciones ofrecidas por un número importante de investigadores en torno a cuestionamientos importantes ¿Cuál es el origen de la violencia escolar? ¿Cómo se ha abordado? ¿Qué papel ha desempeñado ésta en el marco social, político y cultural? ¿Cuál ha sido el rol del individuo en los procesos de la violencia escolar? ¿Cuáles han sido las implicaciones del paso del mundo moderno al posmoderno? ¿Cómo la violencia escolar

ha afectado a la familia? ¿De qué manera se han involucrado los jóvenes en la violencia escolar? ¿Qué función han desempeñado las instituciones frente a la violencia escolar? ¿Cómo ha evolucionado la convivencia en relación con las diferencias de género en la escuela? ¿Cómo se ha tratado la música infantil y cuáles han sido sus propósitos? ¿Cómo se ha intentado mitigar la violencia escolar?

Naturalmente, muchas de estas preguntas quedaron sin respuestas, pues carecemos de posibilidades en el marco de esta investigación para lograrlo. Sin embargo, las dejamos enunciadas para emplearlas en otros ejercicios investigativos.

El origen de la violencia

En cuanto a la pregunta ¿Cuál es el origen de la Violencia? En este apartado indagamos con más detalle sobre las diferentes teorías que se han construido para explicar el comportamiento agresivo. Entre éstas se encuentran las teorías naturalistas, la psicoanalítica, la etológica, la de frustración-agresión, la teoría de la señal-activación, la del aprendizaje de la agresividad.

Al respecto, Álvarez (2015) afirma:

En la idea de dar a conocer los inicios de las conductas agresivas, se puede optar por dos grandes vías: la primera, formada por los que opinan que la agresividad tiene un componente orgánico, se encuentra en los impulsos internos del sujeto y es innato para su proceso de adaptación, son las teorías activas o innatistas (genética, etológica, psicoanalítica, personalidad, frustración-agresión, y señal-activación). En la otra vía, las que se inclinan por causas exógenas (teorías reactivas o ambientales) resaltando el papel del medio ambiente y la importancia de los procesos de aprendizaje en la conducta violenta del ser humano. (p.44)

De todas maneras, no olvidemos nombrar a uno de los pensadores más influyentes en la visión sobre la violencia, desde lo innato, el filósofo británico Thomas Hobbes, quien en su obra clásica *Leviatán* resume su pensamiento diciendo:

El hombre tiene una condición de guerra de todos contra todos; cada uno está gobernado por su propia razón, "...pues no existe nada de lo que pueda hacer uso, que no le sirva de instrumento para proteger su vida contra sus enemigos" (Hobbes, 2006, pp.106-107).

Más adelante, y por la necesidad de darle forma a la convivencia política planteada por la revolución francesa, el filósofo, Jean-Jacques Rousseau recurrió también al enunciado naturalista, pero expresándolo al revés, "el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe", pensamiento que se concreta de la siguiente manera:

Después de haber mostrado que la perfectibilidad de las virtudes sociales y las otras facultades que el hombre natural había recibido en potencia, no podían nunca desarrollarse solas, que tenía necesidad para ello del concurso fortuito de varias causas exteriores que podrían no surgir jamás y sin las cuales hubiera permanecido eternamente en su condición primitiva, me queda por considerar y acercar las diferentes casualidades que han podido perfeccionar la razón humana, deteriorando la especie, volver a un hombre malo al volverlo sociable, y desde un término tan alejado, llevar finalmente al hombre y al mundo al punto en que nos vemos. (Rousseau, 2008, pp. 321-322)

Para la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud en 1920, la agresividad se halla en los instintos (Eros y Thanatos), tal como lo afirma en el texto "Más allá del principio del placer" (Freud, 1976).

Más adelante, en 1930, Freud, en su muy reconocida obra "El malestar en la cultura", explica que la cultura es el remedio que controla los instintos (Thanatos) porque limita sus manifestaciones. El super Yo (la cultura) rige la conducta individual para prevenir su agresividad, provocada por la cohibición de su libertad y su frustración. Freud expone que estas tensiones

provocadas por la cultura se van acumulando, incrementándose la frustración y la agresividad (Freud, 2016).

Por su parte, en 1937, Karen Horney, también desde el psicoanálisis, rechaza la teoría del instinto de muerte de Freud, al decir que la cultura le da un valor alto a la competitividad individual y, según ella, esto es lo que hace que las personas se comporten de forma hostil entre sí (tensión difusa hostil). Entonces, la agresividad no es innata (Horney, 1994).

De otro lado, Hartman, como se citó en Pérez (2011), propone un sentido positivista al psicoanálisis, involucrando los modelos biológicos como forma de explicar al ser humano y su adaptación al medio; entonces afirma que:

Lo que mueve al yo a diferenciarse del ello es la necesidad de supervivencia, porque el principio del placer que rige el ello no favorece la autoconservación. Por otra parte, propone que el tipo de mecanismo de defensa que cada individuo pondrá en práctica puede ser delimitado por las modalidades individuales del yo. Estos factores serían innatos y el monto energético utilizado por los mecanismos de defensa tendría su origen en pulsiones agresivas neutralizadas en el yo durante el desarrollo. (p.6)

De otro lado, Erich Fromm, en 1973, propone que la agresividad surge cuando las fuerzas vitales de los individuos son frustradas. Las respuestas agresivas aparecen cuando no se es capaz de enfrentar el problema de la libertad, entonces, surgen los mecanismos de escape como el de la destructividad, casi siempre confundida con expresión de amor, conciencia o patriotismo (Fromm, 1981).

Por otra parte, desde el enfoque etológico, basado en estudios con animales, Konrad Lorenz, en 1978, dice que la agresividad es instintiva, su generación es interna y necesita liberarse con un estímulo apropiado. La acumulación de impulsos agresivos puede liberarse con inducciones inapropiadas, la agresividad hace parte de la conducta territorial, está al servicio de la

supervivencia y la conservación de la especie y, por ende, es necesaria para la jerarquización de la especie y la selección de individuos más fuertes y sanos (Lorenz, 1998).

Otros etólogos, como Eibl-Eibesfeldt, en 1993, a diferencia de Lorenz, opinan que la agresividad no es incontrolable y proponen resolver los conflictos o cualquier conducta agresiva, en el caso humano, a través del diálogo, puesto que, según ellos, la agresividad no es un fenómeno psicosocial y por ende puede ser modificada por el influjo de la sociedad y de la educación (Eibl-Eibesfeldt, 1993).

La hipótesis de la frustración-agresión sostiene que la agresividad no se produce por la frustración de los instintos enunciados por Freud. Por el contrario, esta establece, en 1939, con Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, que la agresividad carece de instinto (Dollard, Doob, Miller, Mowrer, y Sears, 1939).

Por otra parte, Berkowitz (1974) dice que, aunque la frustración genere una predisposición hacia la agresión, la conducta agresiva depende de otras condiciones estimulantes de la agresividad en su teoría de la señal-activación, la frustración no siempre provoca comportamientos agresivos; sí conduce hacia un estado de activación emocional (ira) que puede terminar en agresividad, pero en ocasiones produce sentimientos de resignación o respuestas psicosomáticas.

Skinner (1971), desde el conductismo, plantea que la agresividad se aprende, se mantiene y se extingue a través de los refuerzos estimulantes de la conducta agresiva cuando el niño o una persona consiguen aprobación social o eliminan estímulos desagradables a través de ella.

Bandura (1982), en su teoría del aprendizaje social, establece que la conducta es producto de la interacción de dos clases de factores, los ambientales, en los cuales se encuentran los estímulos, los refuerzos y los castigos; y los personales, que son las creencias, pensamientos, expectativa. Con sus experimentos intentó demostrar que las personas que observan actos de

violencia no solo aprenden por imitación dichos actos, sino que son capaces de inventar nuevas formas de agresión.

A diferencia de Lorenz, Bandura establece, a través de la teoría del aprendizaje social, que el comportamiento agresivo se adquiere por observación o por experiencia directa, en consecuencia, se adquiere por aprendizaje social (Bandura, 1973).

Geen, como se citó en Palomero y Fernández (2001), en el año 1990, pormenoriza el fenómeno de la subcultura violenta y afirma que, en algunos ambientes o en grupos, existe una inclinación hacia este tipo de comportamiento, empleado para dar solución de los conflictos. A partir de allí, establece algunos criterios: primero, existe un grupo de variables, como el temperamento y la personalidad, la fisiología, las expectativas socioculturales y la observación de la violencia, predisponentes de la conducta violenta; segundo, hay otro grupo de variables generadoras de estrés, desencadenantes de ira. Estas variables de situación aumentan la probabilidad de una conducta agresiva. Por ejemplo, la frustración, el calor, el ruido, el dolor, el hacinamiento, la violación de normas, el ataque interpersonal y el conflicto familiar.

Por su parte, Galtung (1985) sostiene que la violencia cultural y estructural no se causa por las personas, sino por las instituciones y sistemas sociales.

Hasta aquí, se han presentado las distintas posturas asumidas por algunos autores acerca de la violencia. Puede verse que estas giran principalmente alrededor del innatismo, Hobbes (2006), o del naturalismo, Rousseau (2008), es decir, conciben la violencia como algo natural. Desde la perspectiva en la que se ha construido esta tesis, las relaciones de querer, la violencia no se explica como algo natural o innato, más bien, se asume como el resultado de una construcción cultural o, dicho en otras palabras, la violencia se desprende de la configuración mental auspiciada por la narrativa del poder dominante en cada momento de la historia humana. Y, a partir de esta visión, me posiciono para continuar con el desarrollo de la presente exposición

Ahora, de manera particular, revisaremos el origen de la violencia en el marco de la escuela. Las manifestaciones violentas que se dan en el entorno escolar se relacionan con contextos culturales que exacerban su uso. Así lo afirma un autor: “Algunos de ellos son: los rezagos de la cultura patriarcal, el machismo, el alcoholismo, la intolerancia, la exclusión. Algunas formas de la violencia en la escuela se manifiestan de manera similar a otras violencias sociales” (García, 2017, p.19).

Otro autor afirma: “La violencia es originada por múltiples factores y contingencias, en ella participan diversos agentes educativos” (Castro, 2007, p.1) y agrega, “...puede originarse en ausencia de conflicto, sin razón aparente incluso cuando no hay rivalidad de intereses” (Castro, 2007, p.3).

Entre las fuentes de la violencia escolar, se encuentra el maltrato o violencia interpersonal (directo-indirecto, ocasional o persistente, acoso escolar), el vandalismo o la violencia contra los bienes de la escuela, indisciplina o transgresión de las normas establecidas y la interrupción en el aula (Castro, 2016).

En el documento citado, Castro (2007) afirma que, aunque una de las fuentes de la violencia escolar es la interrupción en el aula por parte de los niños, ésta no se considera en sí misma como violencia escolar, porque es una actividad en donde no existe uso deliberado de fuerza o poder por parte de los estudiantes.

Una de las manifestaciones del miedo y la incertidumbre en la sociedad contemporánea se refleja en la proliferación de los problemas afectivos y mentales; pues, según los estudiosos, 88 millones de personas en América Latina y el Caribe tuvieron en el año 2002 algún trastorno mental o emocional y en 2010, más de 17 millones de personas habrían tenido trastornos afectivos, según la Organización Panamericana de la Salud (Maltzman-Pelta, 2002).

Otro autor intenta terciar en la discusión dándole un enfoque muy particular. Observa la violencia como una interacción social que expresa lógicas específicas en la construcción de

vínculos en los cuales esta se desconoce o se deslegitima, al imponerle al otro, a través “de la dominación, la fuerza y la autoridad de los criterios propios” (García-Sánchez y Guerrero-Barón, 2011, p.303).

Tales lógicas sociales “...están ancladas en esquemas de sentido que provienen de la vida sociocultural, y que entrelazan cognición y emoción” (Góngora et al., 2007, p.17).

Sin embargo, la violencia escolar se origina en las instituciones educativas, ya que, según Abramovay (2005):

El sistema educativo es afectado por problemas como la falta de seguridad, la indisciplina, los conflictos y el brote de diversas modalidades de violencia, que deterioran el ambiente y las relaciones sociales e impiden que la escuela cumpla su función social. (p.835)

Para algunos autores, la violencia escolar es algo que se aprende, y se aprende en la escuela (Orozco y Méndez, 2015).

En las siguientes respuestas de algunos niños del Colegio Los Pinos IED, acerca de la pregunta sobre el origen de la violencia, se puede corroborar lo anterior:

“La persona tiene violencia en su interior.” “La violencia ocurre cuando no respetan a sus amigos.” “Porque hay un gusto por la pelea.” “Porque obligan a la persona a pelear.” “La violencia es aprendida.” “Uno nace violento.” “Yo vivo peleando con los demás.” “Uno viene con situaciones del lugar de uno.” “Porque uno no sabe controlarse.” “Para controlar la rabia hay que encerrarse en una pieza.” “Peleo porque he visto a otras personas pelear.” “El origen de la violencia es por tener distintas opiniones.” “Por el racismo, por odio a los negros, a los blancos, por el estrato social.” “Los conflictos generan la violencia.” “La envidia, por ser creída, se genera la violencia.” “Por las malas palabras hay violencia.” “Cuando hay maltrato hay violencia.” “Porque la gente no conoce otra salida.” “Porque unos son más inteligentes que otros.” “La violencia tiene muchas cosas.” (Estas opiniones se pueden consultar en los anexos de la presente tesis, matriz de análisis).

En el libro, *Bullying: estampas infantiles de la violencia escolar: exploraciones psicológicas*, se sostiene que: “El ámbito escolar es tan solo uno de los espacios ocupados y atravesados por una misma violencia, cuya esencia no está en los espacios donde sucede, sino en aquello que los engloba, condiciona, constituye, organiza y determina constantemente” (Orozco y Méndez, 2015, p.6).

El Bullying se podría definir como forma de maltrato psicológico realizado de forma verbal o en forma física entre educandos, ya sean adolescentes o infantes; sin embargo, existe dificultad para tener una única definición a nivel mundial con este vocablo y en algunos países no existe, lo que hizo que se realizaran consensos en las características que lo componen e indique comportamientos negativos con agresión hacia la otra persona.

Otro autor dice que la complejidad de la escuela hace que en ella convivan muchas personas con distintos intereses, lo que puede, simplemente, provocar violencia (Castro, 2016).

La violencia, que se manifiesta a nivel mundial, y en los espacios en donde se desarrollan las nuevas generaciones, conduce a los nuevos individuos a copiar modelos agresivos para repetir conductas violentas que se aprenden de los mayores (Estrada, 2016).

Por otra parte, algo que podría estar originando la violencia escolar es el analfabetismo emocional de los estudiantes, gatillado por componentes afectivos, relacionales y ambientales.

Abordajes de la violencia escolar

Como lo sostiene Edilberto Cepeda-Cuervo, profesor asociado de la Universidad Nacional de Colombia, el acoso escolar se ha vuelto una práctica frecuente en las escuelas de todo el mundo. Y agrega: “El acoso se está convirtiendo en un problema de salud pública que puede llevar incluso al suicidio” (Cepeda, 2019, p.13).

Y, entonces, cómo se ha asumido la violencia escolar. En primer lugar, y según distintos autores, ésta se ha abordado en tres vías, o desde tres áreas del conocimiento: la psicoeducativa, que aborda el estudio desde lo personal e interpersonal, enfocándose en la conducta agresiva,

violenta y la victimización; la socio-pedagógica y la criminológica que estudia la violencia escolar de forma descriptiva como una psicopatía, colocando a la escuela como factor etiológico de la criminalidad (Blaya, Debarbieux, Rey, y Ortega, 2006).

En segundo lugar, y en el mismo sentido, los estudios realizados sobre violencia escolar se dividen en dos periodos: el primero, data de los años ochenta y noventa; el segundo comienza en el año 2000. Los estudios son, en general, cualitativos; buscan comprender el fenómeno desde la perspectiva de los actores, a través de una mirada integral de la problemática (Castillo-Pulido, 2011).

Con base en varios de los estudios realizados, se afirma que la violencia no se salva; ni los profesores, ni los estudiantes, que se encuentran en un contexto social que los coacciona a través de la presión de la violencia estructural (Palomero y Fernández, 2001).

De otro lado, particularmente en Latinoamérica, se ha tendido a usar el enfoque ecológico, que busca tener en cuenta las características propias de la región e ir más allá de lo estadístico con el fin de estudiar las comprensiones y percepciones que tienen agresores, víctimas y espectadores (Castillo-Pulido, 2011).

Tal visión se define a partir del concepto desarrollado por Bronfenbrenner, quien sostiene que:

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos. (Bronfenbrenner, 1987, p.40)

Dentro de las múltiples visiones que existen sobre la violencia escolar, se encuentran posturas tan disímiles como la que hace referencia a la existencia de violencia directa, estructural

y cultural de Galtung, como se citó en Alcalá y Rivera (2019), donde afirma que: "... la religión y la ideología, el lenguaje y el arte, la ciencia empírica y la ciencia formal (la lógica, las matemáticas) pueden ser utilizadas para justificar o legitimar la violencia directa o estructural" (p.149).

Así mismo, la violencia indirecta o psicológica, también llamada violencia simbólica, es la relación social donde el "dominador" aplica una clase de violencia indirecta, no física directa, en los "dominados", quienes no lo notan, o son inconscientes de que les están aplicando violencia, por lo cual, son partícipes de su dominación y su sometimiento (Bourdieu y Passeron, 2001).

En 1972, Heneman y, en 1973, Olweus estudian el tema de la violencia entre iguales (Bullying), definida como: "una conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un alumno o grupo de alumnos sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada" (Palomero y Fernández, 2001, p.26).

Por otra parte, Palomero y Fernández (2001), observando los aportes de Ortega Ruiz, Mora Merchán, Debarieux y Blaya, argumenta que existe consenso en afirmar que en toda sociedad está presente la agresividad.

Desde lo educativo, el manejo pedagógico que se le ha dado a la violencia escolar, como en el caso de las riñas, tiene que ver con el llamado, según García (2017) "efecto establecimiento" (p.50). Que envuelve al clima escolar, la administración y la organización de la institución educativa.

Otro autor sostiene que: "Las violencias en la escuela no son un correlato mecánico de la violencia social, aunque es allí en donde se originan y cobran su sentido más hondo" (Kaplan, 2009, p.14). De otro lado, Chaux (2011) expone la necesidad de conocer los roles presentes en el bullying, tales como el líder de la intimidación, los asistentes del líder, los reforzadores, los externos, los defensores (quienes frenan, asertivamente, la intimidación, consuelan a la víctima e incluyen), y la víctima; para tratar de cambiar el rol y desarrollar empatía.

Por su parte, Abramovay (2005), en investigaciones sobre la victimización, afirma que:

Además de hechos concretos, los tipos más frecuentes y cómo reaccionan los individuos frente a ellos; al mismo tiempo, dan visibilidad a los mecanismos que favorecen la construcción de las violencias en la escuela y del sentimiento de inseguridad. (p.837)

Por su lado, Castro (2016) enfatiza la necesidad de tener una convivencia en la escuela, en donde los diferentes miembros de la comunidad educativa se vinculen. Estos vínculos pueden ser negativos o positivos; lo importante es que exista un clima social que favorezca el encuentro entre las personas para luego pensar en las tareas formativas, el desarrollo integral de los estudiantes y el bienestar personal.

Para Córdoba-Alcaide, Ortega-Ruiz, y Nail-Koyer (2016), el problema de la violencia escolar, desde la perspectiva de un problema de calidad de la educación, requiere de poner el énfasis en la educación en valores, gestión de la vida emocional de las personas, desarrollo de habilidades sociales, pues, de acuerdo con su visión, la educación meramente académica no es suficiente y, más aún, si se tienen en cuenta los variados intereses y la pluralidad de culturas y necesidades de las personas.

También Martín y Velarde (2015) sostienen que en los colegios se hace necesario que los niños y los adultos interactúen, de tal forma que se refuerce la autoconfianza de los estudiantes. El saberse aceptados conduce a los niños a que elaboren modelos de relación positivos. Los modelos de relación negativos conducen a la inseguridad de los pequeños y llevan a inadaptaciones duraderas.

Todo lo anterior tiene sentido si observamos los profundos cambios producidos en los últimos tiempos, particularmente estimulados por la irrupción tecnológica y los inesperados embates de la globalización. En palabras de la pedagoga Olga Lucía Zuluaga Garcés:

Hoy nos enfrentamos a pensar una escuela que ya no se ocupa de transmitir únicamente la cultura, de un maestro que se ve enfrentado a despojarse de la enseñanza como su

objeto de saber, unas infancias y unas adolescencias que se resisten a ser educados – gobernados– por el adulto. (Zuluaga-Garcés, 2019, p.154)

Pasando a otro tema, y teniendo en cuenta uno de los elementos esenciales de nuestra investigación, nos preguntamos: ¿Qué papel ha desempeñado la música, en el marco de la violencia escolar?

Uno de los investigadores nos responde: de acuerdo con Elias (1987), la reorganización de las relaciones humanas influye en el cambio de las costumbres, en las expresiones de formas “civilizadas” del comportamiento y de la sensibilidad (García-Sánchez y Guerrero-Barón, 2011). La anterior afirmación adquiere importancia si se pretende generar un espacio en el que la música y la pedagogía contribuyan a mitigar o eliminar la violencia escolar, teniendo en cuenta que:

El cambio en la organización familiar ha venido configurándose en un periodo de larga duración en el que pueden evidenciarse nuevas formas de relación social que emergen a consecuencia del cuestionamiento del poder patriarcal, del descentramiento de la familia nuclear como modelo ideal de organización, de la valoración de la convivencia íntima y reducida del núcleo familiar frente a la familia extensa, de la intensificación de los lazos afectivos de la expresión del amor y de la sexualidad, del desarrollo de la autonomía individual y de la libertad personal, del reconocimiento de cada miembro como depositario de derechos y deberes. (García-Sánchez y Guerrero-Barón, 2011, p.302)

Haciendo referencia a la emoción musical, y citando un trabajo realizado por Hargreaves (1986) acerca de la relación de la educación musical y la psicología del desarrollo, la autora (Jambrina Leal, 2012) muestra, a la vez, un punto de vista social, señalando que el concepto de identidad puede generar explicaciones que tienen que ver con la influencia social sobre lo individual. En este sentido existirían cuatro niveles de influencia social: la individual, la interpersonal, la institucional y la cultural.

También vale anotar la existencia de muchos estudios que usan la música como terapia porque, según Alvin (1967), permite el tratamiento, rehabilitación, educación y adiestramiento de niños y adultos con trastornos tanto físicos como mentales. Otros estudios, como el de Hargraaves, explican la relación entre la psicología del desarrollo y la educación musical que incorpora una perspectiva social y sugiere que el concepto de identidad puede posibilitar explicaciones sobre la influencia social en el ámbito individual.

En nuestro caso, a diferencia de Foucault (1975), quien nos ha mostrado las líneas de fuga para ejercer el micropoder y contrarrestar los efectos nocivos del macropoder, creemos que es posible generar líneas de fuga, o mejor, generar no lugares, en las clases de música junto con la composición musical donde se reemplace el poder por el querer.

De otro lado, para Bowman (2018), los educadores musicales se han inclinado hacia la formación, en lugar de hacia la educación, pues están fascinados por la racionalidad técnica y la eficiencia. En el mismo sentido, Aloiso (2017) afirma que: “la educación musical en las instituciones no privilegia el desarrollo del sujeto en sus diferentes dimensiones, por el contrario, es considerada por los actores como un elemento relegado del currículo escolar” (p. 215). se encuentra de acuerdo cuando afirma . Es necesario pensar en una educación musical que piense en el tipo de personas que queremos formar.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) lo que se busca, es profundizar y comprender, a través de la de la exploración en el ambiente natural, la perspectiva de los participantes en relación con el contexto; así se acerca a los fenómenos que les rodea, observa sus experiencias, opiniones, perspectivas y significados a través de la creación de canciones; haciendo observación participante, historias de vida, relatos de experiencia permitiendo un entendimiento de cómo ellos perciben la realidad, todo esto teniendo en cuenta la escasa exploración en este campo.

En contraposición con lo anterior, en relación con el campo creativo, el mercado de actividades artísticas ha venido creciendo, promovido por los gobiernos, la sociedad civil, las empresas privadas y las comunidades, debido a que el arte se ha convertido en una forma de mitigar la violencia escolar, la violencia intrafamiliar, las adicciones de los niños y la delincuencia, que han aumentado vertiginosamente en los últimos tiempos (Jiménez, 2016).

Lo cierto es que pocos tienen en cuenta el enorme valor de la música en la expresión de los sentimientos humanos (Limes, 2009). Sin embargo, es innegable la manera como ella permea todo lo que constituye al ser humano. Según Moreno (2003):

Al contemplar la Psicología de la Música desde el marco conceptual de los sentimientos, de las emociones, estamos diciendo que consideramos a la persona en su totalidad, de una manera holística: como cuerpo y mente, emoción y espíritu. Está inserta en un medio natural, rodeada de otros seres y personas sobre los que influye y, a su vez es influida, de una manera más o menos determinante... la música nos ayuda en nuestro desarrollo psíquico y emocional, proporcionándonos el equilibrio necesario para alcanzar un nivel adecuado de bienestar y felicidad. (p.221)

Lo arriba planteado nos llevan a indagar, ¿Cuál ha sido el rol del individuo en los procesos de la violencia escolar?

Para Bárbara García, la violencia escolar se encuentra dentro de la tipología de violencia interpersonal (García, 2017). Si se entiende la violencia escolar desde esta perspectiva, significa que el rol del individuo en la violencia escolar es la comisión de actos violentos, cometidos individualmente o en grupo, como señala la Organización Mundial de la Salud, al definir la violencia interpersonal.

Es claro que, según Elias, el individuo es afectado por las sanciones sociales y estas afectaciones son las que provocan que él autocontrole su comportamiento, tanto en el ámbito

público como privado. Así, se provoca una lucha entre las manifestaciones instintivas placenteras del individuo y las desagradables limitaciones de pudor y vergüenza de este (Elias, 1987).

Ahora, bien, en mi caso, me alejo de esas definiciones que intentan naturalizar la violencia, ya sea por razones instintivas, o ambientales. Por el contrario, pienso que la configuración del pensamiento, desde la cultura, e intencionalmente realizado, instala en la mente esas maneras de concebir los vínculos sociales.

Aquí nos detenemos en un punto crucial de nuestra exploración, ¿Cuáles han sido las implicaciones del paso del mundo moderno, al posmoderno? para Fredy Parra, el paso de la modernidad a la posmodernidad implica, en primer lugar, un paso del pensamiento dominador y funcionalista a un pensamiento que no admite ser instrumento para otra cosa.

Por lo tanto, el pensamiento posmoderno quiere tener valor en sí mismo y no solo ser un medio para otro medio, es el pensamiento de la fruición. En segundo lugar, el pensamiento posmoderno no tiene criterios ni principios fijos, como si los tuvo el pensamiento moderno, cree que lo humano es la inestabilidad, la discontinuidad, la búsqueda del disenso, la apertura; es el pensamiento de la contaminación. En tercer lugar, lo posmoderno cuestiona las ideas modernas de progreso, desarrollo, de crecimiento, idea de esteticismo presentista. En cuarto lugar, la época posmoderna está embebida en la supremacía de la comunicación digital, lo que provoca profundas mutaciones socioculturales, genera desigualdad entre los grupos con acceso y los sin acceso a la información, comunidades más fragmentadas, afectaciones a la identidad de las personas (Parra, 2004).

Después de ese breve y necesario paréntesis, volvemos a nuestra línea temática, ¿Cómo la violencia escolar ha afectado a la familia? De acuerdo con Elias (1987), en la familia nuclear, los jóvenes forman su comportamiento, Sin embargo, en el contexto de nuestra investigación, no solamente es la familia nuclear la que educa e inculca las normas sociales, sino también, la escuela, las relaciones de pares, el sistema de justicia para menores, así como el acceso a

información a través de los medios de comunicación (Castro, 2016). En el caso de los estudiantes del Colegio Los Pinos, las familias pasan por procesos de fragmentación importantes, lo cual reduce su papel en la formación de sus hijos.

La violencia en la escuela se emplaza en un macrocosmos social. Allí, los jóvenes “están atravesados por profundas mutaciones en las configuraciones sociofamiliares: hogares sin trabajo, hogares con trabajo precario, hogares asistidos por planes asistenciales, jefes de hogar que, por razones laborales, deben migrar de un lugar a otro” (Kaplan, 2009, p.15).

La familia es causa y efecto, al mismo tiempo, de la violencia que expresan los jóvenes, y, además, es concebida como la institución de resguardo. (Kaplan, 2009).

Los escenarios violentos muestran los dramas más profundos de las familias, así lo dice (Mojica, 2015):

Se trata de una violencia que no escapa al lente de una cámara: la mirada de aquel niño del que habla el padre es ambigua, no por el escenario violento en el cual vive, sino por las marcas indelebles que la violencia ha dejado en él, la forma en que la ha vivido, la ha asimilado. (p.158)

La depresión generada se manifiesta, frente a problemas de interrelación con los padres, como historia de abuso sexual, historia de violencia doméstica, intentos de suicidio, o historia de suicidas en la familia y situaciones de violencia social; estos sentimientos se gestan en el espacio de la vida íntima y en la privacidad de la familia. La “sagrada familia” dejó de ser el modelo y espacio idílico para crecer en armonía” (García-Sánchez y Guerrero-Barón, 2011, p.303).

Y, para precisar aún más, la transformación cualitativa de las relaciones familiares e interpersonales se inscribirían en el proceso de construcción de sociedades justas, igualitarias y democráticas; aun así, estas transformaciones no estarían exentas de dolor, de sufrimiento, de miedos e incertidumbres, pues estos sentimientos se hallarían en la base del cambio social (García-Sánchez y Guerrero-Barón, 2011, p.302).

Sin embargo, podemos acudir a la experiencia de quienes han lidiado con la música desde los propios valores comunitarios, por ejemplo: (Sevilla, 2009)

Entiendo por prácticas musicales tradicionales una instancia compleja donde se entretejen distintos aspectos de la vida de una comunidad: los que hacen la música, los que la escuchan, los elementos musicales que son transformados y se conjugan para la creación y la interpretación y los procesos de transmisión del conocimiento musical, etcétera.

La anterior visión sobre la música viene en nuestro auxilio, justo cuando estamos tratando de ubicarla en los territorios colaborativos de la creación conjugada de los individuos comprometidos con el medio.

Es claro, entonces, entender la afirmación "...lo que cambia en último término es la proporción entre miedos externos e internos y su estructura general" (Elias, 1987, p.509).

Y de allí se arriba a lo esencial de la investigación: ¿De qué manera se han involucrado los jóvenes en la violencia escolar? al respecto, una de nuestras fuentes afirma:

Al incluir la tipología de *violencia escolar* dentro del campo de la violencia interpersonal estamos incluyendo a los jóvenes, quienes manifiestan expresiones específicas en sus modos de relación social. Los estudios y estadísticas han demostrado que tanto la escuela como los jóvenes y los maestros, son sujetos y objetos de relaciones de violencia interpersonal. (Castro, 2016, p.28)

Estas posturas se derivan de que los cambios en la ley, como, por ejemplo, el que ha sufrido el concepto de Patria Potestad, que ha pasado de ser un derecho del padre, luego de la madre y, por último, una obligación de éstos para cumplir con los derechos de los hijos ha generado la posibilidad de que los padres pierdan autoridad frente a los hijos y la posibilidad de que los hijos sean violentos con los padres (García-Sánchez y Guerrero-Barón, 2011).

Para algunos autores, (Ubieto, Almirall, y Aramburu, 2016), entre los factores que tienen que ver con la violencia escolar se encuentran diversas enfermedades con las cuales se ha etiquetado a los niños. Entre éstas se destacan el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el trastorno bipolar infantil (TBI), el trastorno de conducta (TC), el trastorno oposicionista desafiante (TOD) y la expansión del autismo. Además de esto, se produce un diagnóstico igual para todos (*prêt-à-porter*) que no tiene en cuenta la singularidad del individuo. Muchos niños usan la etiqueta de enfermedad para contrarrestar los ataques de los padres y docentes, otros dicen ser maltratados y abusados sin serlo, reclamando atención por otro tipo de problemáticas.

En el momento en que los niños pequeños se relacionan con otros, en las instituciones educativas, ocurren conflictos que conducen, la mayor de las veces, a respuestas agresivas, como disputas verbales, enfados, rabietas y peleas (Martín y Velarde, 2015).

También es necesario tener en cuenta que globalización viene con la exclusión social, que limita la posibilidad de construcción de un proyecto de vida. Igualmente, genera el debilitamiento de los sistemas referenciales cercanos, con influjo en las configuraciones vinculares en el proceso de construcción de la subjetividad, lo que tiene que ver con la familia, escuela y entornos familiares y escolares (García y Cruz, 2018).

Ahora, ahondemos un poco ¿Qué han hecho las instituciones educativas ante la violencia escolar? Para responder la pregunta necesitamos remitirnos a una serie de normas que han legislado sobre distintos asuntos. Por ejemplo, el estado, a través del Decreto 2820 de 1974, otorgó iguales derechos y obligaciones a las mujeres y a los varones (Ministerio de Justicia, 1974). El Código de la Infancia y la Adolescencia, expedido en Colombia en 2006, (Congreso de la República Colombiana, 2006), en su artículo 14, define la responsabilidad parental como: “La obligación social, compartida y solidaria de ambos padres para responder por la satisfacción de los derechos de los hijos e hijas sin que medie el ejercicio de la violencia en cualquiera de sus

formas” (García-Sánchez y Guerrero-Barón, 2011, p.299). Sin embargo, en el mundo real poco se conoce y se aplica acerca de tales regulaciones, es decir, los derechos se convierten en letra muerta.

Igualmente, se encuentran otras normas relacionadas con el tema de la convivencia y la violencia escolar; como la ley 1620 del 15 de marzo de 2013 es la que permite la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar (Ministerio de Educación, 2013). El decreto 1965 de 2013 es el encargado de reglamentar la ley 1620 de 2013 (Ministerio de Educación, 2013).

Según Abramovay (2005), aunque se espere que la escuela sea un espacio de inclusión y convivencia de las diversidades, este, a la vez, tiene mecanismos de exclusión y selección social, por lo tanto, no es un lugar democrático, ni igualitario.

Las instituciones, según Wanceulen (2016), necesitan controlar la violencia escolar a través de la prevención e intervención para evitar el acoso escolar a la víctima y, por otro lado, brindar una actuación que permita reincorporar y recuperar al agresor.

De otro lado, Ponce (2014) afirma que, en muchos países, la violencia escolar se ha intentado resolver a través de las leyes, programas y servicios dirigidos a la protección de los derechos fundamentales de los niños y adolescentes y demás personas afectadas por este flagelo.

Por su parte, García y Cruz (2018) sostienen que “Los comportamientos violentos de los adolescentes no pueden explicarse solo por las características del agresor, la víctima o el propio contexto escolar; es un fenómeno mucho más complejo, una problemática que rebasa la escuela” (p.180).

Otro aspecto esencial: ¿Cómo se aborda el tema del género en la escuela? En el libro Violencia escolar y de género: conceptualización y retos educativos, citando a Jayme y Sau, se

afirma que hoy en día en la escuela se siguen teniendo en cuenta contenidos de género tradicionales que muestran a lo femenino como inestable emocionalmente, con falta de control, pasivo, tierno, sumiso, dependiente, con aspecto afectivo muy marcado, intuitivo, frívolo y miedoso (García, 2011).

Levinson (1999) sostiene que la búsqueda de la igualdad de los sexos se encuentra afectada por arraigadas ideologías de género. Por lo anterior, las mujeres continúan siendo afectadas por discriminación.

Y, ahora, la pregunta que nos persigue a cada instante; ¿Cómo se ha intentado mitigar la violencia escolar? Norberto Boggino afirma que es necesaria la construcción de la convivencia, que existen diferentes estructuras de participación en lo institucional y en el aula que pueden obedecer a una conducción democrática, una conducción autoritaria, o a una falta de conducción (“dejar hacer”). Por otra parte, en el proceso de mitigación de la violencia escolar, es necesario generar una normatividad y unos procesos de socialización que permitan, además de la creación de las normas sociales, la formación en valores (Boggino, 2012).

Los escenarios de la violencia escolar

La violencia escolar se ha venido incrementando con el tiempo. Y se puede apreciar un crecimiento más acelerado a partir de la década de los 70's, cuando empieza a aumentar, año tras año, el número de casos de homicidios, suicidios y masacres en instituciones educativas, producto de este fenómeno escolar.

Por supuesto, como lo afirma (Parra-Sandoval, 2015), uno de los problemas que más ha incidido en los problemas sociales ha sido la segmentación social, hecho crítico y complejo, producto de los graves problemas de la modernización, en el caso de Colombia, de una nación aún dependiente de los modelos del pasado.

Es pertinente realizar, entonces, un análisis del contexto económico, político, cultural y social, desde la década de los 70 hasta el presente¹⁴. Por supuesto, se trata de un ejercicio investigativo que no se puede agotar en esta tesis. Simplemente, sugerí algunas preguntas, de las cuales, unas se resolvieron aquí; otras, quedan enunciadas para futuros trabajos.

¿En qué contextos económicos, políticos, culturales y sociales de la ciudad de Bogotá se ha desarrollado la violencia escolar? ¿Cómo se ha usado la violencia en cada época, en relación con la educación? ¿Cuál es la diferencia entre violencia oficial, legítima y violencia ilegal o no oficial? ¿Cuáles han sido los enfoques y modelos educativos, de acuerdo con los contextos? ¿Cómo afectó a la ciudad y a la escuela la desaparición de la nación y la irrupción del mundo global? ¿De qué manera afecta lo público, lo privado y lo estratificado a la educación?

Con el fin de desglosar algunas de las anteriores preguntas, comenzaremos exponiendo algunos usos de la violencia, que ayudan a mostrar cómo se dan en la civilización.

La violencia escolar como catarsis

Uno de los usos que se ha dado a la violencia escolar es su aplicación como mecanismo de catarsis, pues si se reprimen las pulsiones, “pueden provocar un incremento de las tensiones y del malestar. Surge así la idea de catarsis, que implica la necesidad de expresar las tendencias agresivas y hostiles, si bien la sociedad desempeña un papel muy importante en su regulación” (Palomero y Fernández, 2001, p.21).

En el mismo sentido, Mauricio García y Pablo Madriaza expresan que: “A veces la violencia entre los escolares funciona como una catarsis que permite desprenderse de elementos negativos internos que están afectando psicológicamente al individuo” (García y Madriaza, 2005, p.171).

¹⁴ Aunque también introducimos datos desde el siglo XIX, información que nos permite visualizar la evolución del fenómeno de la violencia escolar en toda su magnitud.

Jorge Baeza y Mario Sandoval, en su artículo “Los Sentidos de la Violencia Escolar” explican que: la violencia escolar es una forma de desahogo emocional en donde los jóvenes se descargan de ira, humillación, tristeza, irritación, etc., y luego se sienten mejor (Baeza y Sandoval, 2011).

Naturalmente, existen campañas y proyectos como: Sonidos de Esperanza, música sin fronteras, voces de esperanza, de la Fundación Nacional Batuta, que contribuyen con los procesos de reparación integral de las víctimas del conflicto armado. Sin embargo, hace falta mucho más. Estamos de acuerdo con Marina Camargo Abello en que, a pesar de los esfuerzos por mitigar la violencia escolar y las muchas investigaciones, las instituciones educativas no han generado los espacios suficientes para tratar este problema.

Análisis de la violencia escolar y sus temas adyacentes

Para entender los enfoques, es necesario remitirse a los cuestionamientos que se han hecho los investigadores al abordar sus exploraciones. Algunos, en el marco de la ciudad, otros, más generales. Preguntas como ¿Qué es la violencia? ¿Cómo se define la violencia escolar? ¿Qué es la educación? ¿Cómo se concibe al individuo, la persona, el sujeto, el yo? ¿Qué se entiende por pedagogía? ¿Qué es la música? ¿Qué se entiende por cultura? ¿Qué es la niñez, la juventud, la adultez? ¿Qué es la familia, la sociedad, el estado? ¿Cómo se define la escuela, la universidad?

Para avanzar en el proceso de esclarecimiento conceptual, nos interesa conocer la manera como los expertos han definido los principales conceptos de nuestro tema. En primer lugar, ¿Cómo se define la violencia escolar?

La mayoría de los autores comparten la afirmación sobre la existencia de la violencia cuando aparece, “para bien o para mal”, la intención de causar daño. Señala Natalia que “La violencia no es un comportamiento natural, es una conducta aprendida mediante la socialización. La violencia es sólo una de las posibles respuestas a un conflicto (Albadalejo, 2011).

El origen de la violencia es la cultura, pues esta convierte la agresividad en violencia. Señala Sanmartín (2004) que la agresión que es un factor biológico sumado a un factor cultural cuya intención es causar daño, genera la violencia: el agresivo nace, el violento se hace:

La violencia podría conceptuarse como toda acción (u omisión) intencional que puede dañar o daña a terceros. Lo que quiera lograrse a través de la violencia (el control de la víctima, el placer, la libertad de una población dada, la defensa de valores que se creen amenazados, etc.), no altera su naturaleza dañina. (Sanmartín, 2004, p.23)

Alejandro Castro Santander, citando a la OMS señala que “la violencia escolar es una enfermedad social que ha alcanzado gran magnitud”, es un fenómeno multicausal y proteiforme (Castro, 2007, p.1).

De otro lado, Castro sostiene que la Organización Mundial de la Salud define violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (Castro, 2007, p.5)

Para otro investigador, la violencia escolar es la “multiplicidad de prácticas, de acciones que atentan contra la seguridad, el bienestar, la integridad física, psicológica y moral de los agentes y/o organismos en el proceso educativo” (González, 2011, p.10).

La violencia escolar también se conoce como contrariedades de la convivencia, problemas de disciplina, incivilidad, crisis de valores, clima de incertidumbre, pérdida de la estima social de la educación (González, 2011).

También, desde otros puntos de vista, se intenta explorar la violencia a partir de los contextos en los que ésta se desarrolla. Para Kaplan (2009):

La violencia no es ni una propiedad dada ni una forma de relacionarse intrínseca de determinados individuos o grupos, sino que es una cualidad asociada a determinadas

condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales. Lo que equivale a decir que no existe un gen de la violencia. (p.14)

Igualmente, se mide el alcance de una cultura que permea todos los espacios de actuación humana. Por ejemplo, para Jiménez, “La violencia es una industria global de la que forman parte los mercados del narcotráfico, la venta de armas, la trata de personas y la guerra, entre otras expresiones” (Jiménez, 2016, p.7).

Por otro lado, se entiende la violencia dentro de dos campos de interacción social separados, pero conectados: las violencias macrosociales y las violencias microsociales, también llamadas expresivas, indefinidas, impulsivas o cotidianas (García-Sánchez, 2008).

De acuerdo con esto, la violencia interpersonal, la violencia intrafamiliar y la violencia escolar se asumen como expresiones de las violencias microsociales (García-Sánchez y Guerrero-Barón, 2011).

Con base en lo anterior, algunos autores consideran que “La violencia se expresa como manifestación de incompreensión, miedo, incertidumbre e impreparación de padres, madres y educadores frente al nuevo estatus jurídico de hijos, hijas y estudiantes” (García-Sánchez y Guerrero-Barón, 2011, p.299).

Enrique Álvarez Roales sentencia: “El punto de partida es el reconocimiento de la violencia como una circunstancia propia de nuestra condición humana, es decir, somos conflictivos desde el inicio de la historia como seres vivos” (Álvarez, 2015, p.27).

En cuanto a una de las expresiones más importantes en la violencia escolar, la violencia simbólica, Bourdieu, como se citó en Calderone¹⁵ (2004), afirma:

La violencia simbólica es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación)

¹⁵ Artículo publicado en “La Trama de la Comunicación” Vol. 9, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Rosario. Argentina. UNR Editora, 2004.

cuándo sólo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural. (p.1)

Para Enrique Álvarez, de la Universidad de Vigo, “El desarrollo histórico de la sociedad ha originado momentos diferentes en el ámbito educativo, destacando en la actualidad la existencia de una sensibilidad social hacia aspectos relacionados con la convivencia escolar” (Álvarez, 2015, p.37).

Más adelante, este autor pone de manifiesto las características de la sociedad contemporánea en la que se desglosan los conflictos humanos. Afirma,

La sociedad actual, caracterizada fundamentalmente por un escenario de persistente crisis de valores, falta de compromiso, imagen errónea de la vida que nos transmiten los medios de comunicación, sentimientos de rivalidad, competición constante, fuerte incremento multirracial, hace de los centros educativos un lugar en donde se reflejan los desajustes sociales. (Álvarez, 2015, p.44)

Para Jean Jacques Rousseau, como se citó en Araque (2011), “La educación es un proceso natural no artificial, es un desenvolvimiento que surge de dentro, no algo que procede de afuera. Se realiza por la acción de los instintos e intereses naturales, no por imposición de una fuerza externa” (Araque, 2011, párr.1).

En lo que tiene que ver específicamente con la violencia escolar, Álvarez Roales sostiene que “El término Bullying deriva del inglés que significa toro, animal fuerte y salvaje. Este concepto se ha asimilado a otros como abusón y matón y consiste en el maltrato entre iguales, insidioso y maligno” (Álvarez, 2015, p.68).

Finalmente, un concepto vital para nuestro trabajo hace referencia a la individualidad, particularmente, en el mundo de hoy. Para tal efecto, recurrimos a la postura que ofrece Michele

Botto al respecto, en su tesis doctoral, *Sujeto e Individuo en el Pensamiento de Gilles Deleuze* como se citó en Botto (2011):

El ser humano occidental es una masa viscosa que aguanta diariamente horas interminables de anuncios publicitarios, que ya no se preocupa de mejorar su situación mediante la lucha política, que ya no conoce la aceptación de sí y quiere ser más o, mejor, quiere ser como aquellos divos americanos que nunca huelen, nunca echan pedos, nunca dicen o hacen algo realmente imprevisible. (p.11)

Lo anterior nos permite esbozar algunas inferencias. En primer lugar, el recorrido histórico nos muestra una persistente explicación de la violencia, que se repite en el tiempo. Se afirma que ésta es natural, instintiva, es decir, insuperable; ya sea porque somos malos por naturaleza, o porque nacemos buenos, pero, irremediablemente, la sociedad nos corrompe.

En segundo lugar, la consulta de los documentos pone de manifiesto que la variación de los contextos ha mejorado las condiciones materiales; vivimos en la sociedad de la abundancia (para unos pocos, por supuesto), pero al precio del deterioro social que propicia la descomposición, la corrupción, la exclusión y, por lo tanto, el favorecimiento de la violencia en general y la violencia escolar en particular.

En tercer lugar, los ejercicios de conceptualización de los términos más importantes del tema de la violencia escolar, tales como la propia violencia, la educación, la escuela, la sociedad, la cultura, el individuo, las artes, el conocimiento, aún se enmarcan en los parámetros de la modernidad, dos siglos después, o de la postmodernidad, que agoniza por el agotamiento de su discurso de que todo vale.

Sin embargo, y esto sería lo positivo del recorrido, los hallazgos nos facilitan el encuentro de un punto de partida desde el cual atreverse a proponer otras miradas y visiones y paradigmas que permitirán ofrecer nuevas herramientas para hacerle frente al tan insoportable flagelo de la

violencia escolar, para que nuestros niños recobren la sonrisa y la confianza en una sociedad que entienda la necesidad profunda de la mente y el corazón de las nuevas generaciones.

Los Brumosos Horizontes de la violencia escolar en Colombia

Revisando la literatura científica que gira en torno del tema de la violencia escolar, es fácil encontrar que este flagelo va en aumento. Herrera-López, Romera, y Ortega-Ruiz (2017) señalan que Colombia es uno de los países con mayor número de registros de Bullying (63% según estudios del 2011) en comparación con el 29.2% en 32 países europeos y EE. UU y el 51.1% conocido para 16 países de América Latina para el año 2015. Este aumento de la violencia es, según Rivera (2018), provocado, en parte, con el incremento de la inseguridad, el narcotráfico, la delincuencia común y el crimen organizado que, de alguna manera, afectan los contextos escolares y también por el cambio de los valores, el cambio de la sociedad, la transformación de la institución familiar y el uso de tecnologías.

Según el DANE, existe una situación preocupante en lo concerniente a la convivencia y seguridad escolar en Bogotá. La encuesta de Convivencia Escolar muestra datos preocupantes en cuanto a la presencia de pandillas en los barrios con Bosa a la cabeza, muestra que es fácil conseguir armas de fuego siendo esta percepción mayor en Ciudad Bolívar y Rafael Uribe y se revela que en los barrios ocurren atracos con mucha regularidad (DANE, 2011; Santillán, 2004).

Estudios del Instituto Estadístico de la UNESCO revelan que un tercio de los adolescentes en el mundo han sufrido acoso escolar recientemente. El fenómeno de Bullying es sufrido por jóvenes, sin importar el nivel de ingreso, en de todas las regiones y en todo el mundo. Los datos también arrojaron que, si se tienen en cuenta los datos que abarcan violencia sexual, y otras modalidades de violencia de género, los niños, a nivel global presentan un ligero mayor riesgo de sufrir acoso en comparación con las niñas (32% y 28% respectivamente), pero si se observa este mismo fenómeno en los 10 países con mayor grado de acoso escolar, son las niñas quienes

sufren en mayor grado este flagelo con un 65% frente a los niños quienes presentan un 62% (UNESCO, 2018; 2019).

Adicionalmente, “246 millones de niños y adolescentes podrían ser víctimas de la violencia al interior y alrededor de sus escuelas” (UNESCO, 2019, párr.1).

En América del Norte, el 31.7% de la población ha padecido el bullying, cifra menor que en Medio Oriente, el norte de África y África subsahariana. En Centroamérica, el 25.6% se ha visto envuelto en peleas físicas, el 22.8% ha sido acosado, y el 20.5% ha sido atacado físicamente. En Suramérica, las cifras son más elevadas, con 31.3%, 30.2% y 25.6% respectivamente. En el Caribe también hay altas cifras con respecto a Centroamérica y Europa, con un total de 38.3%, 25% y 33.8%, respectivamente. Latin American Post (2018).

El informe de la UNESCO revela que el bullying impacta negativamente a los niños en su salud mental, aspiraciones en la vida y en su desempeño académico y que el acoso escolar tiene cuatro formas: físico, psicológico, violencia sexual y bullying, dentro del cual el tipo más común es el acoso escolar físico y sexual, aunque establece que el ciberacoso es un tipo de bullying que va en aumento Latin American Post (2018).

Para combatir la violencia escolar, se han realizado diversas estrategias y campañas para concientizar sobre esta problemática. En México está el programa Misión Paz, implementado por Fundación en Movimiento, lanzado por Facebook y Yeltic en el 2018. Este programa busca brindar orientación a 15000 niños y adolescentes de 40 escuelas públicas, enseñando habilidades socioemocionales para obtener una experiencia positiva en la escuela, promoviendo una buena convivencia escolar y previniendo conductas de riesgo a través de la realidad virtual (Latin American Post, 2018).

El programa KiVa, estrategia contra el bullying creada en Finlandia, fue implementado en Argentina en el 2017 y también en México, Colombia y Perú, busca cambiar las actitudes y actuación de los espectadores para que ayuden a la víctima, trae lecciones que son trabajadas

en actividades y discusiones sobre temas relacionados con el bullying Latin American Post (2018).

En Colombia se han implementado diversos programas y campañas contra la violencia escolar. El Ministerio de Educación ha propuesto la estrategia Gen Ciudadano para formar en resolución de conflictos de forma pacífica y en convivencia llevando paz a la cotidianidad (Ministerio de Educación). En Cartagena, se implementó el programa “Quítale la Nota al Bullying, que busca, a través de un concurso, que la ciudadanía se concientice sobre la problemática del bullying. Igualmente, Aulas para la Paz es un programa de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), que, además de implementarse en Colombia, se implementó en Uruguay, Chile, para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia en los centros escolares Latin American Post (2018). Sin embargo, los resultados no han estado a la altura de las expectativas que han despertado.

Capítulo 5. Usos y Abusos de la Música

*“La música puede cambiar el mundo
porque puede cambiar a las personas.”*

Bono



Sin duda, la música gusta a todos los seres humanos. Su presencia activa las partes del cerebro como ninguna otra actividad; provoca estados emocionales muy sorprendentes, evidencia de la importancia de la música para la vida. Sin embargo, desde el inicio de la vida civilizada, ésta solo ha sido usada por los detentadores del poder como instrumento de manipulación de las emociones, de acompañamiento ritual, de estímulo del espíritu guerrero, o simplemente para entretener a las masas, como lo veremos en el recorrido que hacemos en este capítulo.

Antes de continuar, permítaseme presentar algunos puntos de vista que sostienen que la música podría jugar un papel importante en la transformación de los escenarios violentos a espacios llenos de conflictos...pero sin violencia. Yúdice (2002), señala que, en un mundo globalizado, con una fractura del sentido clásico de la credibilidad en la política, lo cultural ha pasado a ocupar el lugar de lo político. De esa manera, la música está en condiciones de solucionar problemas sociales, como la violencia escolar.

Desde otra perspectiva, según Grossberg (2002), existen estudios sobre músicas populares masivas defendidas bajo teorías e ideologías de resistencia política que, según Negus y García Canclini, 1995, pueden buscar un sentido social del mercado y las prácticas de consumo. Por

otra parte, Araujo, Birinbaum-Quintero, Herlinghaus y Meintjes (2006) problematizan, desde las prácticas musicales específicas, la manera en la que se concreta lo musical como experiencia aseguradora de la vivencia de la violencia.

Por su parte, Michael Birinbaum Quintero explora las maneras contradictorias en que es leída la música del Pacífico en Colombia. En cierto momento histórico, como síntoma de exclusión social y racial. En otro momento, como síntoma de reconocimiento social y de diversidad étnica y cultural.

De igual manera, Pettan (2010), se da cuenta de que la música puede ser un instrumento poderoso, tanto para hacer el bien como para hacer el mal; por consiguiente, podemos afirmar que la música es usada por el poder con fines políticos ocultos en las intenciones de entretenimiento, de consumo, de afirmación, que tiene coherencia con el postulado de Kartomi, quién nos dice que asumir una tradición musical ajena, de forma mimética, es una forma de renegar de la tradición propia (Kartomi, 1994).

En el mismo sentido, Esteban Nasif Contreras nos dice que hay una enculturación permanente de la cultura de Europa en Colombia mostrando el poder que ejercen las instituciones dominantes en la historia de Colombia (Contreras, 2022). Aquí se muestra, entonces, que la música puede ser instrumento de dominación, pero también de libertad y de transformación social. Todo depende de la concepción desde donde se la aborde, los intereses que defiende y el compromiso social que la valida.

De todas maneras, deseo aclarar que muy lejos de mí está la pretensión de hacer una historia rigurosa de la música. Sé que habrá otros estudiosos del tema que ya lo estarán pensando, porque es una necesidad apremiante. En mi caso, como músico y docente, me motiva llamar la atención sobre el papel jugado por este arte a través de los tiempos, es decir, deseo aportar algunas ideas, a manera de hipótesis, acerca de la música como instrumento de poder, de sometimiento.

Y también quiero contrastar ese uso interesado de la civilización con el empleo comunicativo de la música en la prehistoria, es decir, allí se utilizó como una herramienta que hacía del quehacer diario una vivencia única y llena de emoción comunicable entre los grupos humanos, productora de altos estados de concentración en todas las actividades y de exaltación de experiencias vitales como la alimentación, la reproducción, entre otras.

Luego, cuando aparece la civilización, la música se utiliza de acuerdo con el sistema de pensamiento, mitológico, religioso, racional, complejo...propio de la hegemonía política del momento. En esos contextos, la música se usa de otra manera y con fines egoístas.

Queda claro, entonces, que el conocimiento de la historia de la música, dada su importancia en este proceso, colabora para que la presente tesis pueda asumir el mundo sonoro, junto con la pedagogía, como instrumento eficaz para la superación de la violencia escolar.

A continuación, se presenta un breve viaje a través de la historia de la música, aunque muy esquemático.

La música en la prehistoria

Las pinturas rupestres de Chauvet, en Francia, elaboradas por habitantes del Alto Paleolítico en la Edad de Hielo Europea, hace 32000 años, se encuentran en una caverna oscura dentro de un complejo sistema de túneles en el sitio de mayor resonancia sonora. Según (Goodall, 2015)¹⁶, los habitantes de estas cavernas cantaban en estos lugares específicos, no solo como ritual, sino también, para orientarse.

La anterior afirmación hace pensar que la música, en el paleolítico superior, carecía uso ritual, más bien, tenía un fin comunicativo, puesto que el ritual, necesariamente se deriva de un proceso cultural y la cultura¹⁷ aparece con la civilización, que tiene que ver con el sedentarismo y los cultivos (agricultura) no con el nomadismo del paleolítico superior. Es muy posible que la

¹⁶ La información empleada en este apartado se basa en los estudios realizados por el autor en este texto.

¹⁷ Recordemos que, para este trabajo, definimos la cultura como un instrumento de enajenación, alienación, producto de la necesidad del poder de sembrar ideas para cosechar esclavos.

música, los cantos y sonidos de flautas y silbatos elaborados con huesos fuesen usados en cavernas oscuras por los paleolíticos como mecanismos de orientación y comunicación.

Al contrario de lo que piensa Goodall, se podría inferir la música paleolítica como carente de uso ritual, argumentando tal afirmación con el hecho de que en ese momento no existían relaciones de poder, propias del mundo civilizado, haciéndose imposible el ritual. En esta época había relaciones de querer y cooperación, como señala Marija Gimbutas en los estudios acerca de la Europa neolítica y Yasuda Yoshinori, respecto a la civilización de la edad de piedra en Japón, cuando afirman, basándose en evidencias arqueológicas, que las sociedades ginocéntricas, propias del paleolítico e incluso parte del neolítico, disfrutaban de una vida pacífica ininterrumpida, una calidad de vida superior y armoniosa, a diferencia de las sociedades androcráticas civilizadas que son, por el contrario, guerreras, jerárquicas, estratificadas en clases y con una compleja división del trabajo (Rudgley, 2000).

Aún hoy en día existen muestras del potencial de comunicación que siempre ha tenido la música y su capacidad para comunicar ideas acompañadas de mucha emoción. Por ejemplo, encontramos las músicas africanas, en donde cada emisión del sonido de un tambor equivale a una sílaba. Así es como los músicos tradicionales africanos, intérpretes de tambores, saben hablar con sus instrumentos y comunicarse en la selva en lugares a veces muy lejanos.

La música en la antigüedad

Si se observan las evidencias relacionadas con lo musical en las distintitas formas de la civilización; igualmente, podemos apreciar el uso ritual y, principalmente, la relación de la música con el poder. Los salmos del rey David (1003 a. C), pongamos por caso, contienen una enorme referencia a instrumentos como el pandero o la pandereta, la trompeta, el cuerno, el salterio, el arpa o la lira, la flauta, los címbalos, instrumentos de cuerda acompañantes del canto. Estas músicas e instrumentos estimulaban emocionalmente a esta sociedad en sus rituales perpetuadores del poder y respaldaban ideas violentas, pues acompañaban y potenciaban la

idea, por ejemplo, de hacer la guerra, pues, según Quezada (2014) “...en todos los estadios el rey hacia la guerra de la mano de Dios, no solo contra los enemigos que atacaban a Israel, sino también para sojuzgar a las naciones, pues dominarlas era el destino del pueblo elegido”

Ejemplo: Salmo 2, 8-9

Pídeme, y te daré en herencia las naciones, en propiedad los confines de la tierra.

Con cetro de hierro los quebrantarás,
los quebrarás como vaso de alfarero (Sal 2,8-9).

Salmo 45, 6

Tus flechas son agudas, los pueblos caen debajo de ti, tus flechas en el corazón de los
enemigos del rey.

Salmo 18:

Persigo a mis enemigos, los alcanzo,
y no vuelvo hasta exterminarlos.
Los golpeé y no pueden levantarse,
caen bajo mis pies.
Me ciñes de fuerza para la batalla,
haces inclinarse debajo de mí, a quienes se levantaron contra mí. Haces que mis enemigos me
den la espalda,
aniquilas a quienes me odian.
Gritan, pero no hay quien escuche,
Incluso a Yahveh, pero no les responde.
Los machaco como polvo al viento,
como barro de las calles los pateo (Sal 18,38-43).

Otro ejemplo musical es el que narra la Biblia en Jueces 7: 9-23

『Aconteció que aquella noche Jehová le dijo: Levántate, y desciende al campamento; porque yo lo he entregado en tus manos. [...] Y repartiendo [Gedeón] los trescientos hombres en tres escuadrones, dio a todos ellos trompetas en sus manos, y cántaros vacíos con teas ardiendo dentro de los cántaros. Y les dijo: Miradme a mí, y haced como hago yo; he aquí que cuando yo llegue al extremo del campamento, haréis vosotros como hago yo. Yo tocaré la trompeta, y todos los que estarán conmigo; y vosotros tocaréis entonces las trompetas alrededor de todo el campamento, y diréis: ¡Por Jehová y por Gedeón! Llegaron, pues, Gedeón y los cien hombres que llevaba consigo, al extremo del campamento, al principio de la guardia de la medianoche, cuando acababan de renovar los centinelas; y tocaron las trompetas, y quebraron los cántaros que llevaban en sus manos. Y los tres escuadrones tocaron las trompetas, y quebrando los cántaros tomaron en la mano izquierda las teas, y en la derecha las trompetas con que tocaban, y gritaron: ¡Por la espada de Jehová y de Gedeón! Y se estuvieron firmes cada uno en su puesto en derredor del campamento; entonces todo el ejército echó a correr dando gritos y huyendo. Y los trescientos tocaban las trompetas; y Jehová puso la espada de cada uno contra su compañero en todo el campamento. Y el ejército huyó [...]. Y juntándose los de Israel, de Neftalí, de Aser y de todo Manasés, siguieron a los madianitas...』

Lo anterior muestra el poder psicológico del sonido de trompeta usado para la guerra, como también lo han hecho otros, por el ejemplo, el sultán Suleiman cuando vencía a sus adversarios con el terror que provocaban sus músicas frente al enemigo.

En la cultura del antiguo Egipto, (3100 a 670 a. C.), se pueden apreciar diferentes instrumentos musicales como el sistro, el sekhem, las arpas, los cuernos ceremoniales, las flautas, entre otros, siendo interpretados por personajes de alto rango en las jerarquías egipcias y tocados por sacerdotes y hasta por dioses; así se demuestra la relación cercana entre la música y el poder. Estas evidencias se encuentran en la iconografía hallada en varias tumbas, en el yacimiento de la ciudad de Tebas. Goodall (2015) induce a pensar que es con el nacimiento de

la civilización como la música adquiere un uso interesado por los detentadores del poder, quienes, mediante el ritual, el mito y el oráculo, y aprovechando las cualidades de la música y su fuerte relación con lo emocional, logran establecer ideas que tienden a permanecer en el tiempo. Es con la civilización que se desliga a la música de la naturaleza y se ata a la cultura como legitimadora del poder.

También, podemos decir que ocurrió lo mismo en Mesopotamia, en donde eran los músicos quienes tenían la dignidad y el prestigio de acompañar al monarca, tanto en las ceremonias rituales como en la guerra, lo mismo que en la antigua China, Grecia y Roma.

La música en la edad media

Cuando se agotó la idea del destino y ocurrieron las primeras revueltas de los esclavos en Roma, lideradas por Espartacus, se hizo necesario configurar al pueblo con otra visión. Entonces, aparece la idea de la esperanza, nutrida por la idea de ser hijos de Dios, incluso, el esclavo, que ahora es siervo, puede aspirar al reino de los cielos en la otra vida. Solo es necesario soportar santamente el sufrimiento de la vida en la tierra siguiendo los mandamientos de la ley de Dios. Básicamente, en occidente, se usó la música para el culto católico a través del canto llano, o canto gregoriano, con el objetivo de acercar al creyente a Dios, mantenerlo piadoso, fiel y tranquilo.

La idea de que todos somos hijos de Dios insufló en el creyente un aire de dignidad y de libertad que apaciguó los ánimos de revueltas de esclavos y permitió una oxigenación a la civilización Romana. Este sistema de pensamiento impulsado por el emperador Constantino requirió un cambio en la música, necesario para darle características diferentes a lo que se venía haciendo en la época pagana Romana. Resultando una música que tiene elementos de la cultura Greco-Romana y judía que, luego, se recopiló por orden del papa San Gregorio Magno por el año 590, por lo que adoptó el nombre de Canto Gregoriano. Esta música es modal, usa ocho modos, con ritmo libre, monódica y al estilo de la Capilla Sixtina (a capella), escrita en latín, ligada

al texto religioso. Se crea así la escritura musical en tetragramas, gracias a los monjes Ubaldo y Guido de Arezzo principalmente.

Ilustración 1. Himno cristiano en latín

Latín	Castellano
<i>Veni Creator Spiritus, Mentes tuorum visita, Imple superna gratia, Quae tu creasti, pectora.</i>	Ven Espíritu Creador; visita las almas de tus fieles. Llena de la divina gracia los corazones que Tú mismo has creado.
<i>Qui Paraclitus diceris, Donum Dei Altissimi *, Fons vivus, ignis, caritas, Et spiritalis unctio.</i>	Tú llamado Paráclito , don de Dios altísimo, fuente viva, fuego, caridad y espiritual unción.
<i>Tu septiformis munere, Dextrae Dei tu digitus **, Tu rite promissum Patris, Sermone ditans guttura.</i>	Tú derramas sobre nosotros los siete dones; Tú el dedo de la mano de Dios, Tú el prometido del Padre, pones en nuestros labios los tesoros de tu palabra.
<i>Accende lumen sensibus, Infunde amorem cordibus, Infirma nostri corporis, Virtute firmans perpeti.</i>	Enciende con tu luz nuestros sentidos, infunde tu amor en nuestros corazones y con tu perpetuo auxilio, fortalece nuestra frágil carne.
<i>Hostem repellas longius, Pacemque dones protinus; Ductore sic te praeviso, Vitemus omne noxium.</i>	Aleja de nosotros al enemigo, danos pronto tu paz, siendo Tú mismo nuestro guía evitaremos todo lo que es nocivo.
<i>Per te sciamus da Patrem Noscamus atque Filium; Teque utriusque Spiritum Credamus omni tempore.</i>	Por Ti conozcamos al Padre y también al Hijo y que en Ti, que eres el Espíritu de ambos, creamos en todo tiempo.

Nota: Ejemplo de Veni creator spiritus

Con cierta contraposición a la música religiosa, y por ende a su hegemonía, toma partido la música de los juglares y trovadores y las Cántigas impulsadas por el Rey Alfonso X, el sabio, dando un cambio a la civilización, quitándole importancia al Canto Llano o Gregoriano para darle paso a la música profana y a la polifonía; a la economía monetaria y a la idea más humanista de no solo pensar en la vida después de la muerte, sino en la necesidad de tener un disfrute terrenal que ayude a soportar la existencia.

Por otra parte, están los himnos de la guerra como el caso de los himnos de los tercios españoles, soldados temidos por su capacidad militar estimulada por su gran Fe que les brindaba una apariencia de invencibilidad.

La música en el renacimiento

En el siglo XV, empieza a tomar forma un conflicto entre las ideas católicas, feudales y las nuevas ideas de una clase social, la burguesía y su apoyo ideológico, los protestantes, quienes cada día obtenían mayor poder. Por todo esto, en ese siglo, aparece la posibilidad de que la música se imprima y se difunda en partituras. Tal sonido tiene unas claras características, en cuanto a poder, en ese momento, se usa como instrumento para mostrar ideas y emociones de la libertad burguesa, su progreso, su innovación, su individualidad, trabajo e igualdad formal, no real.

Como muestra del conflicto violento reinante, podemos tomar como ejemplo la musicalización que hace William Byrd del «Infelix Ego» en 1591. **Infelix ego** ("Desgraciado de mí") es una meditación latina sobre el Salmo 51, Miserere, compuesto en prisión por Girolamo Savonarola, el 8 de mayo de 1498, después de que fuera torturado en el potro, y dos semanas antes de que fuera quemado en la hoguera en la Plaza de la Señoría de Florencia el 23 de mayo de 1498.

"Infeliz yo, de toda ayuda, despojado,

que contra el cielo y la tierra he ofendido.

¿Dónde puedo ir? ¿Dónde puedo acudir? ¿Hacia dónde volaré?

¿Quién va a tener piedad de mí?

No me atrevo a levantar los ojos al Cielo, pues contra él gravemente he pecado.

No encuentro refugio en la tierra, pues para ella me convertido en un escándalo. ¿Qué debo

hacer?

¿Desesperarme?

Lejos de ello. Él es misericordioso, y Dios de amor es mi salvador.

Sólo Dios será mi refugio.

Él no desprecia su propio trabajo ni rechaza a su propia imagen.

Para ti, entonces, oh, Dios, el Compasivo, triste y doloroso vengo.

Porque tú eres mi única esperanza, mi único refugio.

¿Qué te puedo decir? Cuando no me atrevo a levantar mis ojos.

Palabras de dolor derramaré, tu misericordia rogaré, y diré:

Ten piedad de mí, oh Dios, conforme a tu gran misericordia”

Se ve claramente cómo la Escuela Franco-Flamenca se encarga de la evolución de la polifonía de toda Europa. Músicos como Guillermo Dufay (1400-1474) cultivan el motete y la Misa y Joaquín des Près, logra hacer que la música resalte el discurso del texto. Por otra parte, en Italia aparece el madrigal y la frotolla llegando a la máxima expresión con el Concilio de Trento que, como defensa ante la música religiosa luterana, que venía con novedades, tuvo que fomentar el arte musical a través de la eliminación de todo aspecto profano y, como se ha dicho antes, para que la música resaltara el texto, contratando al músico Pier Luigi da Palestrina.

También florece el Madrigal, el símbolo más importante de la música profana, originado en la poesía de Petrarca, por lo que es una música muy poética, su objetivo es la expresión de los sentimientos del hombre.

Es claro que el renacimiento español se encuentra muy influenciado por el Concilio de Trento; así, las catedrales son la sede de los músicos españoles, tienen un maestro de capilla, una capilla de niños cantores y una orquesta.

En Alemania, de otro lado, resplandece el Coral Protestante, ya que Lutero, gran conocedor de los manejos del poder, valora la música como lo más importante después de la teología. Por tal motivo, la Coral es una música no contrapuntística que usa acordes de melodía agradable al

pueblo, de ritmo marcado, muy sencilla, y sigue rigurosamente los versos del texto religioso, cantable por la mayoría de las almas que requieren control.

En Inglaterra toma preponderancia el madrigal, esencialmente profano; lo auspicia Enrique VIII, quien lucha contra Roma, el papado, y lo católico. En Francia se destaca la Chanson, música que utiliza acordes y termina en madrigal.

Posteriormente, aparece la música barroca que busca sobrepasar la palabra. Aparece el sistema armónico, las voces ya no tienen la misma importancia, hay una voz principal y las otras son acompañamiento. El ritmo es mecánico con ciclos de pulsaciones fuertes y otras débiles.

En el barroco temprano (1580-1630), la música brinda un sentido afectivo y violento a las palabras con disonancias y se marca una diferencia entre la música instrumental y la vocal. En el barroco medio (1630-1680), la ópera y la cantata toman fuerza con el aria, el airoso y el recitativo. En el último barroco (1680-1750) aparece el estilo Concertado, la música vocal pierde importancia frente a la música instrumental (música pura) y las obras se vuelven más largas.

Cuando el barroco se agota, aparece el clasicismo, que va desde 1770 hasta 1815. Esta música busca la perfección a través de la brillantez y la alegría porque se intenta ver al mundo y al hombre como perfecto y bello; le da prioridad a la forma de las cosas más que al contenido, o a la ideología.

El virtuosismo musical se desarrolla aún más; aparece un gran respeto por las formas, por las normas musicales, tiene auge la forma sonata con la novedad, a diferencia de la sonata barroca, que el primero de sus cuatro movimientos tienen una exposición, luego, un desarrollo y una reexposición, y la sinfonía, que es una gran sonata para orquesta, proveniente de los tres movimientos de la obertura de la ópera.

El romanticismo (1810-1910) intenta darles importancia a los sentimientos, a las emociones y a la intuición; se comprueba que es un error reducir la verdad y la realidad a universales y a axiomas.

El nacionalismo (1850-1950) surge como parte del romanticismo, buscando utilizar los materiales nacionales como la música folclórica, el rescate de lo autóctono y el pasado. Ocurre en países de Europa como: Rusia, Polonia, Rumanía, Hungría, Noruega, Finlandia, Suecia, Ucrania, España, Reino Unido y en América como Estados Unidos, México, Brasil, Argentina, Chile, Cuba, Colombia, Puerto Rico y Venezuela. Observemos que el nacionalismo es el afán de las naciones ricas por mostrar que son los vencedores y la necesidad de las naciones pobres por defenderse de las naciones ricas a través del rescate de elementos de su cultura. El nacionalismo, en resumen, es otra manifestación de la guerra constante de la civilización en la disputa por el poder, donde necesariamente luego de las confrontaciones quedan vencedores y vencidos.

Un ejemplo estimulante de los vencedores de una guerra lo podemos ver en la marcha triunfal de Aida, 1871, música que ameniza las graduaciones de los estudiantes vencedores de la ardua batalla que han librado en sus estudios para conseguir título de graduados. El saber no se plantea como un acto de paz, sino como un acto de guerra. Esta interpretación del conocimiento ocurre y se replica desde la antigüedad; por ejemplo, Atenea es la diosa de la guerra y la sabiduría.

Otro ejemplo de estímulo a la violencia como medio legítimo de acceso al poder, auspiciado por la música, es el Himno de la Internacional comunista, considerada el himno de los pobres del mundo. Es un llamado a la confrontación por el poder en una guerra contra la burguesía.

La internacional

¡Arriba parias de la Tierra!

¡En pie famélica legión!

Atruená la razón en marcha:

es el fin de la opresión.

Del pasado hay que hacer añicos.

¡Legión esclava en pie a vencer!

El mundo va a cambiar de base.

Los nada de hoy todo han de ser.

Estribillo: (dos veces seguidas, pero con melodía diferente)

Agrupémonos todos

en la lucha final.

El género humano

es la internacional.

Ni en dioses, reyes ni tribunos,

está el supremo salvador.

Nosotros mismos realicemos

el esfuerzo redentor.

Para hacer que el tirano caiga

y el mundo esclavo liberar

soplemos la potente fragua

que el hombre libre ha de forjar.

Estribillo

La ley nos burla y el Estado

opprime y sangra al productor;

nos da derechos irrisorios,

no hay deberes del señor.

Basta ya de tutela odiosa,
que la igualdad ley ha de ser:
"No más deberes sin derechos,
ningún derecho sin deber"

Ilustración 2: *Liricas de la canción La Internacional*



Nota: Notas musicales originales

En el mismo sentido, podemos analizar todos los himnos y podemos notar que un alto porcentaje de sus letras son cantos a la violencia y a la gloria de vencer batallas y pisotear al perdedor. Ejemplo el coro del Himno Nacional de la República de Colombia:

Oh gloria inmarcesible
Oh júbilo inmortal
En surcos de dolores
El bien germina ya.

La Explosión Musical del Siglo XX

En el siglo XX, como resultado del impresionismo que reacciona contra el arte académico, surge el expresionismo musical en París, en cabeza de Claude Debussy; los músicos son atraídos por una burguesía con necesidades de cultura. Su música tiene un tempo más libre, utiliza los modos y una gran variedad de timbres para expresar ideas insinuadas.

Hasta la segunda guerra mundial, es decir, en la primera mitad del siglo XX, la música está muy influenciada por Wagner quien llevó la tonalidad a los elevados límites con un amplio cromatismo. De igual manera, Arnold Schönberg crea el dodecafonismo, que utiliza los doce sonidos de la escala cromática. Luego, en la segunda mitad del siglo XX, surge el serialismo integral, con el fin de predeterminar todos los parámetros del sonido. En el caso muy particular de Wagner, se le conoce por ser el músico de los Nazis, pretende generar un culto, a través de su música, a la superioridad de la raza aria que después sería apreciada y usada, en la segunda guerra mundial por el nacionalsocialismo. Ejemplo: Cabalgata de las Valkirias:

Violencias musicales postmodernas

En el mundo globalizado del Siglo XXI, el del reggaetón y la violencia simbólica contra la mujer, contra el amor, contra los vínculos humanos y la razón se desplazan por todos los escenarios de la cultura del entretenimiento. Es necesario escuchar a Pierre Bordieu en su señalamiento demostrativo acerca del uso de la violencia simbólica como instrumento para dominar poseer y competir, pues esta actitud violenta genera relaciones sociales asimétricas donde el "dominador" ejerce violencia indirecta, y no físicamente directa, en contra de los "dominados", quienes no la evidencian, o son inconscientes de dichas prácticas en su contra, y se convierten en partícipes de la dominación a la que están sometidos (Bourdieu, 1999).

El reggaetón en la mayoría de las veces se encuentra oculta una, "aparente graciosa", discriminación de los vínculos humanos entre un hombre y una mujer, que debilita estos vínculos y de paso segrega a la mujer convirtiéndola en un objeto de deseo en la sociedad del cuerpo sin

órganos de la posmodernidad. Así se configuran cerebros vacíos. Ejemplo. Mala Conducta de Alexis & Fido Feat Audio:

Es problemática, poco maniática

Perriándome es la única,

Tiene su táctica

La tipa es sólida, le gusta el lolli pop (Chupete=sexo oral)

Sin negación romántica, una lunática

Yo quiero azotarte, domarte

Pero lo malo es que te gusta

Castigarte por tu mala conducta

Castigarte por tu mala conducta

Yo quiero azotarte, domarte

Pero lo malo es que te gusta

Castigarte por tu mala conducta

Castigarte por tu mala conducta

Apaga esa luz esa es la actitud

Ponte salvaje esa es la actitud

Si me pides más esa es la actitud

Sin piedad esa es la actitud

Apaga esa luz esa es la actitud

Ponte salvaje esa es la actitud

Si me pides más esa es la actitud

Sin piedad esa es la actitud

Dice

Yo tengo una gata que le gusta el castigo,

Ella se vuelve loca cuando le meto agresivo
Cuando la cojo por el pelo la pego a la pared y le digo
Que la voy a mandar pa' intensivo
Ella se derrite como en tu paladar el chocolate
Le fascina que en la cama la machuque con el bate
Le gusta que la maltrate y en son con el bate
Que la amarre y la desbarate
Le encanta que me ponga como un animal
Que le tape los ojos y la comience a torturar
Que lo hagamos bajo las sábanas de cebra
No hay quien la dome
Dura, dura como piedra
Yo quiero azotarte, domarte
Pero lo malo es que te gusta
Castigarte por tu mala conducta
Castigarte por tu mala conducta
Yo quiero azotarte, domarte
Pero lo malo es que te gusta
Castigarte por tu mala conducta
Castigarte por tu mala conducta
Me dice caballo
¡Arre! ¡Arre! ¡Arre!
Que no le quite la ropa que mejor se la desgarre
Que de saliva la embarre
Y que en la cama la amarre

Se transforma en fiera y la alcoba conmigo barre

Ella quiere que la castigue

Quiere que le meta duro, duro

Ella quiere que le muerda el cuello

Que le pegue la falda al muro

Quiere castigo y caliente

La piscina en el ombligo

A lo prehistórico y grotesco como un cavernícola

Dale 'pa abajo

Quiero verla ejercitando la mandíbula

Yo soy el índice que le desata a tu película

Eso parece canícula

Es problemática, poco maniática

Perriándome es la única

Tiene su táctica

La tipa es sólida, le gusta el lolli pop

Sin negación romántica, una lunática

Yo quiero azotarte, domarte

Pero lo malo es que te gusta

Castigarte por tu mala conducta

Castigarte por tu mala conducta

Yo quiero azotarte, domarte

Pero lo malo es que te gusta

Castigarte por tu mala conducta

Castigarte por tu mala conducta

Apaga esa luz esa es la actitud
 Ponte salvaje esa es la actitud
 Si me pides más esa es la actitud
 Sin piedad esa es la actitud
 Apaga esa luz esa es la actitud
 Ponte salvaje esa es la actitud
 Si me pides más esa es la actitud
 Sin piedad esa es la actitud.

La posmodernidad trae consigo el discurso Transhumanista que, según Chavarría (2013) tiene una retórica racista, y neocolonizadora. “Estamos asistiendo a la colonización del cuerpo humano por partes. De la misma manera que se intenta patentar cada semilla y organismo vivo en la naturaleza” (p.24).

Podría pensarse la música electrónica como música que acompaña los deseos transhumanistas, música apologética de la idea de robotizar lo humano. Provoca sentimientos, según la intensidad del compositor, causantes de analgesia, euforia, e incluso alucinaciones potenciadas por las luces que, muchas, veces la acompañan en las discotecas y escenarios, también potenciadas, en ocasiones, por las drogas; todo dirigido hacia la satisfacción del deseo en el mundo del cuerpo sin órganos.

Además de entretenimiento deseante, esta música prepara la robotización del humano encaminándolo por la vía transhumanista y la legitimación del posthumanismo, como se puede apreciar en algunas de sus formas de bailar, los recursos instrumentales electrónicos que se utilizan, el sonido de patrones repetitivos y en general la cultura transhumanista que la acompaña. Claramente, existe una actitud violenta contra todo lo humano que, junto con las ideas ecológicas, causantes de miedo, etiquetadoras de lo humano como una enfermedad que está

perjudicando, según ellos, los ecosistemas y el planeta; así legitiman la idea de convertirlo en un robot.

Con lo visto anteriormente, no queda duda alguna del papel agresivo y enajenante que ha desempeñado la música cuando hace parte del acervo cultural, simbólico, de una élite que se siente ama y señora del pueblo donde impera su poder.

Y no solo respecto a los que detentan el poder, también los que aspiran a llegar a él establecen una muy estrecha relación con la música porque a través de ella pueden permear el sentimiento popular de manera muy eficaz:

Las décadas de los años sesenta, setenta y parte de los ochenta fueron las de mayor auge para la Canción de Protesta latinoamericana. Este estilo musical, como lo mencionamos previamente, en su primera etapa, estuvo ligado a las luchas políticas y muchos de sus representantes fueron censurados de manera tajante a tal grado que, para poder seguir creando música con estos contenidos, se veían en la necesidad de emigrar a otros países. (Lazcano, 2016, p.45)

La música de los vínculos

Luego de ver como la música ha sido usada por las clases dominantes como medio de control para el mantenimiento de su orden social piramidal, uso que ha facilitado las intencionalidades del poder, en nuestros días, inevitablemente, surge la necesidad de una propuesta en donde la música no le sirva, ni a sus principios de poseer, dominar y competir, sino que fundamente el querer y sus principios de cooperación, desprendimiento y despliegue que son los que generan vínculos entre los individuos capaces de contribuir a la calidad de vida de los humanos.

Para ello, es necesario retomar el avance de la humanidad antes de la civilización, cuando la música tenía que ver con la renovación de formas y contenidos, mediante la imitación de los sonidos de naturaleza, situación íntimamente relacionada con la comunicación y la interacción

entre los seres vivos. Es necesario que el encuentro creativo entre la música y la pedagogía se realice en los **no lugares**¹⁸, en donde no se permita que la civilización separe el arte de la vida y lo convierta en instrumento de poder. Para ello, la música necesita abandonar las formas predecibles que supuestamente la hacen bella y dejarse llevar por su impredecibilidad. Permitiendo una música ligada con la naturaleza y desatada de la cultura.

¹⁸ A diferencia de Marc Augé, para quien éste es un espacio de anonimato, para nosotros, como se dijo en otro sitio de este trabajo, el NO LUGAR constituye un territorio de transcurso creativo que franquea los significados del lugar.

Capítulo 6. Puesta en Escena

*Nada de lo que fue vuelve a ser, y las cosas y los hombres
y los niños no son lo que fueron un día.*
Ernesto Sábato



Imagen: <https://es.foursquare.com/v/colegios-los-pinos-ied/5159f923e4b0f2fa06d9c285?openPhotoId=53341f2b498eddebbe6ff3f7>

Al arribar a este sexto capítulo, me propongo presentar las distintas actividades, con su respectivo análisis con el fin de que el lector dimensione el alcance de la investigación adelantada en el Colegio Los Pinos IED y la posibilidad de considerar extender su impacto a otros espacios en los que se requiera una experiencia escolar basada en RELACIONES DE QUERER.

Antes de hacerlo, permítaseme referenciar una experiencia particular ocurrida en la ciudad de Medellín, llamada Acción Social por la Música ASPM, adelantada por la Red de Escuelas de Música de Medellín, tal como la describe (BAKER, 2022). “Daniel recuerda los inicios de La Red como “mágicos”, pero el ritmo de trabajo de los primeros años, cuando el programa era “un espejo de El Sistema” supervisado por músicos venezolanos, era intenso.” (Pág. 73). Se trataba, ni más, ni menos, que de repetir la experiencia de Venezuela con su sistema de orquestas como herramienta de apoyo a los jóvenes de sectores deprimidos para reubicarlos socialmente a través de la música.

El propósito inicial de esa red era promover la educación musical en la ciudad de Medellín como medio de rescatar a los jóvenes de las pandillas, especialmente de algunas comunas muy pobres, mediante el impulso de la música con un sentido social.

Ciertamente, los objetivos del programa eran loables, justos. Sin embargo, y como lo hemos reiterado a lo largo de esta tesis, tratar de resolver los temas de la violencia sin cuestionar las relaciones de poder que la generan conduce inevitablemente a resultados opuestos a las buenas intenciones que los motivan, como puede verse a continuación:

Los ensayos no tenían hora de finalización. En este sentido, “no era todo tan bonito” —era “una educación basada también en el miedo”. Muchos desertaron. “Perdimos mucha vida familiar”, señaló; “la escuela prácticamente se convirtió en nuestro hogar”. Se mostraba escéptico con sus compañeros, que describían aquella época como la “época dorada” de La Red. Había “un nivel de competencia increíble, que no es muy agradable, que proviene de esa formación”. (Pág.73)

Intentando forjar un carácter social claro en los estudiantes terminaban volviéndolos más tiranos, es decir, todo lo contrario de lo que se proponía la red. (BAKER, 2022)

El fondo del problema se encuentra en la dicotomía que se establece entre lo social y lo musical cuando se trata de reivindicar a la población víctima de la violencia, general o escolar. Entonces, el arte se politiza y aparecen las ambiciones que frustran los propósitos sociales:

Muchos músicos llegaron a ver las actividades explícitamente sociales como un trabajo extra, una distracción o una pérdida del precioso tiempo de ensayo, y al equipo social como una piedra en el zapato. Mientras tanto, el equipo social (y la dirección) consideraba que el programa estaba demasiado centrado todavía en la técnica y la interpretación musicales y demasiado obsesionado con cuestiones como los detalles del plan de estudios de música, lo que reducía su eficacia social. (Pág.78)

Lo anterior devela lo que realmente sucede cuando los proyectos pierden el rumbo social. Se conducen inevitablemente por los mismos senderos que han conducido a los fracasos musicales y sociales, es decir, a los territorios inhóspitos de la posesión, el dominio y la competencia, propios del excluyente mundo civilizado.

Sin embargo, vale la pena rescatar la lección que aprendieron algunos estudiantes de la red, ahora convertidos en maestros:

“Cada día repito menos el estilo con el que me enseñaron, [he] logrado un contacto con mis alumnos en el que la comunicación es un intercambio real de sentimientos, emociones, conocimientos, inquietudes y no un arma de poder para humillarlos y dominarlos.” Citado por (BAKER, 2022, pág. 313)

Yo no lo hubiera podido resumir mejor. Es claro que cuando un músico asume un compromiso social se compromete, al mismo tiempo, a establecer vínculos alejados de las relaciones de poder. Tal actitud implica también cuestionar los posicionamientos políticos que conducen al mantenimiento de situaciones de exclusión, violencia y miseria en la población más frágil.

A pesar de todo, el investigador inglés trata de resolver la pregunta sobre si la música es la respuesta para resolver la violencia. Y responde:

Una crítica práctica es muy sencilla: El Sistema ha existido durante más de cuatro décadas en América Latina, pero ¿dónde está el cambio social? Incluso después de cuarenta y cinco años de funcionamiento a una escala cada vez más masiva, es imposible señalar pruebas de que El Sistema produzca el tipo de transformación social que afirman los líderes del programa. Venezuela, Colombia, México y Brasil, que tienen grandes proyectos de ASPM, están plagados de violencia, y el problema ha empeorado en Venezuela a lo largo de la historia de la ASPM. (BAKER, 2022, pág. 317)

Una vez más, se pasa de lado la manera como se enfrenta el problema, es decir, se olvida que los proyectos adelantados por la ASPM han tenido como base las políticas de estado y la financiación del BID. Ello implica que el remedio es peor que la enfermedad. El estado patrocinador de la violencia no puede acabar con ella porque este patrocina relaciones de poder generadoras de violencia.

Tan graves son los resultados de esos intentos que, citando a otro investigador, el autor del libro que estamos comentando afirma:

John Sloboda (2015) plantea una serie de preguntas de gran relevancia para la ASPM. Si los objetivos sociales son realmente primordiales, pregunta Sloboda, ¿se puede afirmar con seguridad que la educación musical es la mejor manera de alcanzarlos? ¿Es posible que, al menos en algunos casos, un cambio social significativo requiera una actividad totalmente diferente y que la acción más responsable sea dejar de lado la música y perseguir esos objetivos por otros medios? ¿Poner la música en primer lugar, convirtiéndola en una parte no negociable de la acción, pone límites a lo que se puede conseguir socialmente? (BAKER, 2022, pág. 318)

De esta manera, Sloboda termina llamando a dejar la música de lado como medio de comprender y superar la violencia; igualmente, olvida que, en ese marco de aplicación de la música, o del arte en general, el camino es el fracaso, pues, la música utilizada para dominar no libera, ni reivindica a los sectores populares, ni a nadie más. Simplemente, representa el sendero hacia la tiranía.

Así lo puntualiza el autor citado: “Adorno puso en evidencia la asimilación de la educación musical en el Tercer Reich. En ese momento, el viejo sueño de transformar el mundo a través de la educación musical acabó siendo un respaldo a Hitler.” (Pág.327)

En resumen, pretender superar la violencia, o cualquier malestar social, empleando la música, el arte, dentro de los mismos contextos belicosos que los han producido, no solo es un acto de ingenuidad; más bien, es un acto de complicidad.

Luego de este paréntesis necesario, volvamos al tema de este capítulo. Lo primero que quiero resaltar es la metodología empleada en el proceso investigativo. Ésta se apoyó en el enfoque cualitativo, puesto que profundiza y comprende un tema social relevante a través de la exploración de la perspectiva de los participantes en relación con el contexto en el ambiente natural, y se acerca a los fenómenos que los rodea, observando sus experiencias, opiniones, perspectivas y significados; asimismo, permite un entendimiento del cómo ellos perciben la realidad; todo esto, teniendo en cuenta la escasa exploración existente alrededor del tema de la violencia escolar, especialmente en Colombia (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

O, tal como lo plantea el Manual de Investigación Cualitativa:

El término cualitativo implica un énfasis en las cualidades de los entes y en los procesos y significados que no pueden examinarse o medirse experimentalmente (si es que pueden medirse en absoluto) en función de cantidad, número, intensidad o frecuencia. (K. Denzin & S. Lincoln, 2012, p.62)

Igualmente, se utiliza como diseño la Investigación Basada en Artes (IBA); se usan procedimientos artísticos musicales y corporales dirigidos a la comprensión de la experiencia en la que los individuos intervienen en el proceso y las interpretaciones, vivencias que develan aspectos imposibles de hacerse visibles en otro tipo de investigación.

Como afirma Margaret Kartomi, “when two or several disparate groups are forced to make sense of each other's ideas and practices, they may feel the need to develop new habits of discourse about music or even new methods of teaching music” (Kartomi, 1994, p.10).

En este caso, aplicado a todo lo relacionado con la creación y la teorización de los vínculos humanos intervinientes en la generación de un espacio-tiempo en donde sea posible una

reconfiguración corporo-mental-autopoiética, impulsada por la creación musical, como medio de amortiguación de la violencia.

De esta forma, esta metodología lleva a construir la comprensión sobre los quehaceres de las personas, y no solo sobre lo que dicen (Silverman, 2000).

En ese espacio-tiempo indeterminado (No lugar) se configura el individuo autopoieticamente y se establecen RELACIONES DE QUERER; así mismo, se descubren unas señales singulares, relacionadas con lo expuesto por Barone y Eisner (1997), acerca de la caracterización de la IBA.

Como lo sostiene acertadamente Fernando Hernández, “El desafío de la IBA es poder ver las experiencias y los fenómenos a los que dirige su atención desde otros puntos de vista y plantearnos cuestiones que otras maneras de hacer investigación no nos plantean.” (Hernández-Hernández, 2008, p.94)

A partir de esa visión metodológica, se ponen en escena una serie de actividades tendientes a producir las nuevas dinámicas en las que el individuo se ponga a prueba dando lo mejor de sí, con su alteridad, y con la conjugación de la voluntad colectiva, para generar espacios colaborativos de convivencia desplegable, dinámica y creadora.

Para lograr las metas planteadas, el ejercicio exploratorio se llevó a cabo con alrededor de 110 estudiantes de los grados 401 Parejo, 401 Cañavera, 402 Cañavera, 501 Parejo, 501 Cañavera y 502 Cañavera, del Colegio Los Pinos, un Colegio Oficial de la localidad 3, Localidad Santafé, de la ciudad de Bogotá, que, como se ha descrito antes, es una zona de marcadas características de pobreza, exclusión y violencia.

La Urgente Necesidad de Observar, Comprender y Transformar la Vida Escolar

No quiero creer. Quiero saber.
Carl Sagan



<https://mamiexperimentos.com/blog/ideas-para-fomentar-la-imaginacion-y-la-creatividad-en-la-etapa-infantil/>

Para darle consistencia a la tesis doctoral, se organizaron diez sesiones con la población académica previamente seleccionada; actividades pensadas como expresión del proceso de conocimiento aquí propuesto, para la transformación de una realidad determinada, es decir, del cambio de un escenario violento, hacia un espacio en donde el espíritu bélico sea despojado de validez.

En este sentido, los encuentros respondieron el qué, el por qué y el cómo transformar el fenómeno de la violencia escolar, en tres momentos pertinentes, como se ha dicho, con las herramientas utilizadas en el proceso de conocimiento creativo: observo, comprendo y transformo.

Las diez sesiones arriba mencionadas resumen el camino transitado en esta tesis alrededor del estudio de la violencia escolar. En ellas se pone a prueba todo el arsenal teórico hallado en la exploración bibliográfica y referencial para contrastar las visiones que surgen del análisis de un tema tan importante y creciente en el momento cuando la sociedad humana ve rotos su tejido social en todas partes del planeta.

Así, en el primer momento, el de la observación, se mostró gráficamente la manera como se ha percibido, entendido y resuelto el tema de la violencia escolar, desde la perspectiva tradicional

aplicada a los contextos sociales actuales. Al proceder de esta forma, se logró mirar qué ocurre, cómo se interpreta lo que ocurre, y cómo se ha intentado resolverlo.

Entonces, en la primera sesión, del primer momento, a través de ejemplos de casos reales, presentados en la radio, la televisión y la prensa, se observó, con la participación entusiasta de los niños y de las niñas del colegio Los Pinos, la práctica de la violencia escolar allí descrita, con el fin de responder a la pregunta del QUÉ de dicho fenómeno. Más adelante veremos los resultados de estos ejercicios.

En la segunda sesión del primer momento, luego de haber observado el fenómeno, se genera el ambiente necesario para responder a la pregunta del POR QUÉ, es decir, la manera como se ha interpretado lo que ocurre desde las visiones que lo han abordado hasta el momento. Las respuestas se obtuvieron por medio de la observación de videos en donde autoridades, partícipes y observadores de la violencia escolar la explicaban desde su visión particular.

En la tercera sesión del primer momento, se contesta la pregunta acerca del CÓMO los protagonistas tradicionales han resuelto la violencia escolar desde esos posicionamientos. Allí se pudo observar la precariedad y la superficialidad de las estrategias oficiales. En realidad, ellas carecen de entendimiento del problema de fondo, es decir, ignoran la importancia del conflicto en la convivencia entre diferentes. Por ello, lo único que se proponen es amortiguar la violencia. Olvidan su origen y propósitos.

Enseguida, pasamos al segundo momento, el del cuestionador, el del porqué de las respuestas a las preguntas de las tres sesiones previas. Aquí se buscaba generar comprensión del fenómeno de la violencia escolar y su tratamiento, con el objetivo de ver más allá de la apariencia.

En consecuencia, la primera sesión del segundo momento genera el espacio para responder a las razones de describir así la violencia escolar (intentando ocultar lo que se esconde detrás

de la imagen manipulada). A través de esta estrategia, se lograron respuestas claras, con ejemplos de noticias, sobre la comprensión sesgada de la violencia escolar.

En la segunda sesión, del segundo momento, se muestra lo que significa la postura frente a la violencia escolar. Surge, entonces, la pregunta del porqué se asume esa postura. En la tercera sesión del segundo momento, se respondió al impacto que tiene la manera como se enfrenta la solución de la violencia escolar.

En el tercer momento, el del transformador, el de las opciones, se reflexionó en profundidad acerca de la manera de transformar las situaciones que afectan la vida social, particularmente, el ambiente escolar, desde las posturas oficiales. Y nuevamente surgió la imagen de la precariedad presente en esas soluciones, de la incapacidad para ir más allá de los límites impuestos por tradición y la costumbre.

En la primera sesión de ese momento, se muestra el conflicto en toda su dimensión. Hicimos notar, con algunos ejemplos ilustrativos, cómo en la vida encontramos diferencias naturales que nos llevan a conflictos, no necesariamente violentos (las llamamos crisis creativas), presentes en cada vuelta que da la vida y que actualiza los nuevos momentos vividos por los individuos y las colectividades.

En la segunda sesión del tercer momento, comprendimos el sentido profundo del conflicto, entendiéndolo como el facilitador de la construcción de relaciones de querer entre diferentes, habitantes de los espacios de alteridad, de otredad. Se hace consciencia, entonces, de cómo los conflictos se pueden solucionar hallando puntos de encuentro en donde las partes crezcan, comprendan y evolucionen.

Tal ejercicio concluye con la idea de que el conflicto es beneficioso, esencial para salir de esa deprimente zona de confort¹⁹ y pasar con optimismo a la zona de fulgor²⁰, la del brillo inspirador.

En la tercera sesión (sesión de tránsito) del tercer momento se buscó familiarizar a los participantes con sonidos y emociones que se utilizarán en la siguiente sesión para la composición musical, la puesta en escena del espíritu creativo que acompaña la solución no violenta de los conflictos.

En la cuarta y última sesión del tercer momento, la música y la pedagogía dirigidas a la generación y fortalecimiento de vínculos entre los participantes, acompañaron el recorrido hacia los puntos de encuentro, tomando, a través de los ejemplos del conflicto de la sesión uno del tercer momento, soluciones desde el marco del querer y no del poder, empleando el arte, a través de la musicalización del proceso.

Finalmente, en las diez sesiones, los niños, sus familias, docentes y directivas interactuaron en ámbitos musicales y corporales con el propósito de generar un contenido pedagógico, constructor de vínculos entre los participantes. Allí se destacaron los elementos relacionados con el arte musical y lo performativo, en contraste con la mayoría de otras metodologías basadas en la utilización limitada de los recursos lingüísticos, comunicativos, para expresar la singularidad creativa. **Ver anexo Matrices de Análisis**

¹⁹ Burbuja en la que la vida se marchita, atrapada en los límites impuestos por la sociedad de consumo y los diques contruidos por el miedo al cambio. Se trata de la EXPERIENCIA TODO BIEN, en la que desaparece la curiosidad y el asombro, demolidos completamente por la tradición y la costumbre.

²⁰ Las alas de libertad se expanden aquí y abren los caminos más inesperados para el despliegue de la vida, sin límites, sin miedo, con arrojo, enfrentado siempre todo lo que se opone al aliento vital. Hablamos de la EXPERIENCIA EUREKA, la que despierta la curiosidad y potencia el asombro.

Tercer Momento. Representación de Situaciones Escolares Cotidianas

Escena 1. Poder. En el aula de clase

Los alumnos charlan y juegan entre clase y clase. (Pista de reguetón). Entra el profesor (Heavy metal)

PROFESOR: Buenos días. (Rap de las niñas)

Se sienta en su escritorio y saca un texto. Parece un poco estresado y preocupado. (Sigue ritmo de rap)

PROFESOR: (Continúa)

Silencio, por favor. Vuelvan a sus asientos. (Se escucha un trueno, sigue la pista de rap)

Los chicos no tienen prisa por hacerlo.

PROFESOR (continúa, irritado)

¡Por favor, no tenemos todo el día! (Otro trueno, sigue la pista de rap)

Los niños vuelven lentamente a sus asientos y se acomodan.

Excepto dos chicos de la segunda fila del fondo. Son MANUEL y JAIME. MANUEL; están de espaldas al profesor. MANUEL comparte su nueva canción de rap con su amigo JAIME, en la última fila. Ambos llevan los auriculares puestos y parecen totalmente ajenos a lo que ocurre a su alrededor.

Manuel está bastante concentrado y entusiasmado, pero mantiene la voz baja. Su nueva canción no es para que la escuche todo el mundo; es un adelanto exclusivo para su amigo. El profesor levanta la vista. El aula se ha quedado casi en silencio, pero todavía se escuchan una especie de susurro, es Manuel.

PROFESOR: (continúa, más irritado)

¡Manuel!

Completamente inmersos en la canción, los dos chicos siguen sin reconocer la presencia del profesor.

PROFESOR: (Continúa enfadado) (Desaparece la música)

¡Manuel! ¡Yo también me dirijo a usted!

Manuel sigue adelante. El profesor se levanta y se dirige al fondo del salón. Los chicos no lo ven cuando se acerca. Sin previo aviso, golpea con fuerza la mano en el pupitre de Manuel. Los chicos se sobresaltan. Levantan la vista y ven a su profesor mirándolos con rabia.

PROFESOR (continúa enfadado)

¿Yo no entiendo para qué se molestan en venir al colegio?

Manuel se guarda rápidamente el teléfono en el bolsillo.

MANUEL:

Lo siento mucho. Yo no...

El profesor no está de humor para excusas.

PROFESOR: (enfadado) Fuera del salón.

Mira a Jaime que sigue con los auriculares puestos.

PROFESOR: (Enfadado) ¡Usted, también, ya!

Los dos chicos salen del aula.

Suena una canción:

CANCIÓN
SI ME GRITAS SUFRO

Autor: Rodrigo Andrés Romero Sánchez

Buenas, hoy les voy a hablar
lo que ocurre si me gritan
y les voy a contar
cuál ha sido mi reacción.
Si me gritan lloro,
me siento muy triste,
trato de pegar
pero, no soy yo.
Buenas, hoy les voy a hablar
lo que ocurre si me gritan
y les voy a contar
cuál ha sido mi reacción.
Si me gritan grito,

Pero, no me escuchan
 Trato de pegar
 Pero, no soy yo.
 Quisiera otra forma de solucionar
 Pero, todos me obligan a golpear
 Pues podemos encontrar
 Otra forma más consciente
 Si pensamos un poco más
 Ya no vamos a gritar.

Escena 1. Querer (En el aula, con instrumentos musicales en el suelo)

Algunas niñas juegan en el salón mientras comienza la clase. (Pajaritos)

De repente, entra una profesora (Viento amable, susurro)

Se sienta en el escritorio y observa serenamente lo que ocurre (El viento amable se combina con los pájaros)

Se levanta y saluda cariñosamente a las niñas (Se mantiene el sonido)

Las niñas no le prestan atención, se encuentran improvisando sonidos musicales que acaban de descubrir. (Las niñas improvisan con los instrumentos musicales del suelo)

El trueno anuncia el conflicto (Sonido de trueno)

La profesora no puede iniciar la clase por falta de atención (Más truenos)

La profesora se dirige serenamente a donde están las niñas, improvisando; se detiene y las observa por un rato; luego, en un momento de pausa musical, les pregunta “¿Qué están haciendo?” Porque las ve muy distraídas, concentradas en su creación. (Sonido de agua que fluye tranquila)

Las niñas, sorprendidas, tratan de explicarle que no se habían dado cuenta de que la profesora había llegado al salón, se disculpan. La profesora les pide que continúen con su creación y arma la clase a partir de lo que las niñas están haciendo, construyendo una música totalmente novedosa (improvisación con instrumentos musicales)

Escena 2. Poder ¡En el patio nos vemos!

Dos niñas procedentes de dos colegios diferentes se trenzan en una disputa de popularidad.

ÉRIKA: Oiga nerda, ¿Y usted qué?

YOHANA: ¿Qué de qué?

ÉRIKA: ¡Se está metiendo en mis predios! ¡Fuera de aquí!

YOHANA: ¿Y cuándo los compró?

ÉRIKA: ¡Y, a usted, ¡qué le importa! ¡Ábrase!

Estudiantes empiezan a reunirse a su alrededor. Hacen barra. Cada cual toma partido.

Las niñas comienzan a empujarse y luego a agredirse con rabia.

Escena 3. Querer. Encuentro Creativo en el Patio

Dos niñas de dos colegios diferentes se encuentran y entablan una conversación amistosa.

(Susurro de un arroyo)

ÉRIKA: Hola, ¿cómo estás? (Pajarito 1)

YOHANA: Muy bien, gracias. (Pajarito 2)

ÉRIKA: Imagínate que están diciendo que tú eres muy creída. (Pajarito 1)

YOHANA: ¿En serio? Y ¿Por qué lo dicen? (Pajarito 2)

ÉRIKA: Tal vez porque eres una niña inteligente, capaz y a muchas personas eso les disgusta. (Pajarito 1)

YOHANA: Si, tal vez. (Pajarito 2)

ÉRIKA: Pero, no te preocupes aquí estamos para ayudarnos. (Pajarito 1)

Se abrazan e inician una nueva amistad.

Escena 3. Poder. Escena Familiar

La mamá de la estudiante llega cansada del trabajo, está de mal genio y triste.

Encuentra a la hija que la espera ansiosamente, pues está sola en casa después de llegar del colegio.

MAMÁ: Quiubo, Lucía, tráigame algo de tomar.

LUCÍA: Hola mami, tuve un problema en el colegio.

MAMÁ: ¡Otra vez con las mismas! ¡Usted no me deja respirar!

LUCÍA: Pero...

MAMÁ: Haga caso, tráigame algo de tomar. Que niña tan cansona

Lucía baja la cabeza muy triste, brotan las lágrimas y se va para la cocina.

La niña trae un vaso de agua y suena la canción, "No necesitas poder"

Escena 3. Canción.

No Necesitas Poder

Autor: Rodrigo Andrés Romero Sánchez

Al acercarse un conflicto
 sería muy bueno hablar,
 el amor es fortaleza,
 el poder debilidad.
 ¡Violencia, no eres nada sin poder!
 Cuando un conflicto se acerque
 aprenderemos de él,
 crearemos mundos nuevos,
 compartiremos más.
 ¡Violencia, no eres nada sin poder!
 Cuando un conflicto aparezca
 Sería muy bueno pensar,
 escucharnos y verás
 cómo ella se esfumará.
 ¡Amor, eres todo sin poder!
 ¡Amor, eres todo sin poder!

Resultados de una Puesta en Escena Transcursiva

(En el marco del FESTIVAL ARTÍSTICO 2022, Secretaría de Educación de Bogotá)

El 31º de mayo y el 1º de junio de 2022, se llevó a cabo la presentación artística en el Colegio Los Pinos IED del Festival Escolar de las Artes, desarrollado en su fase institucional, en el teatro de la Cañavera y, sobre todo, en los hogares de los estudiantes a través del impacto que el arte puede generar.

En ese evento, se visibilizó el trabajo artístico que se adelanta en la institución. Este trabajo cuenta con muestras musicales, teatrales y de expresión corporal, producto del trabajo investigativo que estudia la violencia escolar a partir de su presencia en las instituciones educativas bogotanas, proponiendo una mirada del arte de los sonidos desde una educación artística liberadora del malestar de los sujetos en la vida académica, posibilitando la neutralización de los efectos de la violencia escolar en nuestra institución.

Este trabajo ha mostrado un impacto significativo en la institución educativa, ha generado un espacio de reflexión y motivación para iniciar un proceso de reducción de la violencia escolar que se refleja en la generación de relaciones interpersonales en un ambiente de cooperación y amor que permite una nueva perspectiva de los conflictos y su solución de forma no violenta. Solución que empieza a activarse desde los vínculos del querer y a alejarse de las cadenas del poder.

Alrededor de 800 estudiantes, 5 padres de familia y 20 docentes de la institución educativa escucharon las canciones y apreciaron todo el proceso musical, teatral y corporal, producto de la investigación. La obra contó con cinco artistas de grado quinto y una de grado once, cuatro niños que ayudaron a armar el escenario y la logística, tres docentes artistas (dos guitarristas, un pianista) y tres docentes que ayudaron en la organización del evento, para un total de 16 personas.

El grupo que nace en esta investigación se autodenomina “Constructores de Querer”, personas que buscan, a través del arte, compartir una nueva visión del conflicto, visto ahora como oportunidad de transformación y de crecimiento, y no como desequilibrio de poder.

El escenario fue el teatro de la cañavera, un recinto de aproximadamente 400 metros cuadrados. Allí, la acústica presenta mucha reverberación y la iluminación también es deficiente. Sin embargo, es clave mencionar que, a pesar de las dificultades, la obra se presentó, despertó emociones y construyó vínculos de querer en la comunidad educativa pinista.

Este aspecto es conveniente resaltarlo, pues, demuestra la posibilidad de convertir un espacio de características de panóptico en un “no lugar”, en donde lo más importante sea el contenido, por encima de la forma, para mostrar que, desde los ambientes escolares cotidianos impuestos por la sociedad civilizada, se puede transformar, alejarse de los vínculos de poder y construir el querer como palanca para solucionar los conflictos, desde una novedosa perspectiva sin dominio, ni posesión, ni competición.

El vestuario y la escenografía empleados en el montaje de la obra fueron aportados por los artistas; el maquillaje, por una de las mamás de los estudiantes. Resulta muy significativo ver cómo las dificultades presupuestales para estas cosas se convirtieron, más que en un problema, en la posibilidad de generar vínculos de querer superadores de estos impases. Otra cosa para destacar: la obra fue generada con aportes de todos los participantes quienes, con sus diferentes habilidades, pudieron generar el producto final.

En otras palabras, el trabajo fue un acto creativo de todos los participantes, según sus habilidades. Incluso, el primer día de las presentaciones una de las actrices no pudo asistir y fue reemplazada por otra niña, sin dificultad, pues conocía la obra y se sentía con seguridad para actuar; el ambiente le permitía mostrar sus habilidades artísticas, construidas durante toda su vida, no era simplemente imitar un libreto.

Al siguiente día de presentaciones, asistió la actriz que había fallado el día anterior. Como era de esperarse, se presentó un conflicto sobre cuál de las actrices actuaría, pues ambas querían participar. La niña que había fallado el día anterior, además, no traía vestuario y se empezó a sentir muy mal. Finalmente, el conflicto se solucionó compartiendo el personaje, y las niñas buscaron un vestuario para su amiga, quien se puso muy feliz por poder participar con calidad.

Esta tesis doctoral, generadora de un impacto notable en la comunidad educativa del Colegio Los Pinos IED, a través del arte, se presentó en el Festival Escolar de las Artes 2022. De acuerdo con los organizadores del evento, el festival busca destacar las expresiones artísticas de las niñas, niños y jóvenes que nacen en las instituciones educativas oficiales y privadas de la capital del país.

Al respecto, Edna Bonilla, secretaria de Educación, afirma que, en este festival, los colegios “Tendrán la oportunidad de mostrar, en importantes escenarios de la ciudad, su capacidad de creación artística con la cual pueden expresar sus sentimientos, opiniones y emociones.” “Sin duda, es una oportunidad para que la ciudad conozca las grandes ideas y proyectos que nacen en nuestros colegios”.

Por otra parte, la Secretaría de Educación de Bogotá apoya esta investigación a través de una beca al doctorando, ofrecida en modalidad de crédito condonable, recibe apoyos del SACE (Sistema de Alianzas y Cooperación escolar) con el propósito de impulsar el trabajo corresponsable entre la SED y sus aliados para el cumplimiento de las metas de ciudad en materia educativa, por otra parte, cuenta con ayudas de la red United Way Colombia que conecta personas y empresas para que los niños y niñas reciban una mejor educación y no abandonen el colegio y la estrategia ‘Incitar para la Paz’, para promocionar y brindar acompañamiento a Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades- es una estrategia pedagógica y política del ‘Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de

Paz', buscando la participación y el reconocimiento de las comunidades educativas de Bogotá. Según la estrategia pedagógica, ellas deben ser las protagonistas del cambio de las realidades escolares, por medio de oportunidades de aprendizaje y de intercambio de experiencias.

En ese contexto, se ha presentado la obra artística en varios escenarios, en el Foro Educativo Distrital 2022, en el marco del Festival escolar de las artes 2022, se presentó la obra teatral, organizada en el Colegio Los Pinos, tanto en el teatro del Colegio, como en la Universidad ECCI resultado del desglosamiento del tercer momento de la investigación "la Violencia escolar y sus bemoles".

Esto fue posible porque, luego de haber pasado la observación y la comprensión del fenómeno de la violencia escolar, la música y la pedagogía se unen para compartir, desde las individualidades, una novedosa visión del conflicto, capaz de erradicar la violencia como "mecanismo de solución."

Además, vale la pena mencionar que, el tercer momento, compuesto también por tres escenas, muestra el ejemplo de un conflicto que se intenta solucionar, primero, desde la perspectiva del poder y, luego, desde la fuerza afectiva del querer. Y solo ésta última acierta.

Cada una de estas escenas fue creada a partir de hechos reales, vividos por estudiantes de la institución; en ellas se ilustra claramente la metodología de la investigación basada en artes (IBA), cuyo procedimiento muestra las fases de observar, comprender y transformar, resultado tangible de la investigación.

Desde el enfoque cualitativo, el investigador y los estudiantes emplean procesos artísticos para evidenciar prácticas de experiencias creativas que, difícilmente, se pueden ver en otra clase de investigaciones. Como se ha dicho más arriba, la IBA explora la creatividad y su interpretación, suscitando preguntas para hacer visibles lugares aún no explorados en el campo de la investigación.

Dicho esto, a continuación, vamos a detallar el desarrollo de la obra. En la primera escena, llamada “En la Jaula de Clase” (conflicto entre estudiantes y profesores), momento de observación del conflicto, éste se presenta cuando una profesora entra, de mal genio, a clase; las estudiantes no le prestan atención; y ahí, desde el marco del poder, la profesora muestra su autoridad regañándolos, para luego sacarlos de clase por revoltosos; así, les recuerda quien manda allí.

El segundo momento, el de la comprensión, se da en un trabajo de reflexión que se hizo con las actrices; ellas crearon una solución al conflicto de la escena, esta vez, dentro del marco del querer, y se comprendió que no es necesario solucionar conflictos a través de la violencia.

De esta manera, nace el momento de la transformación, parte de la escena en donde se repite el conflicto de la profesora, quien no es escuchada por sus estudiantes, pero esta vez logra una comprensión de la situación que le permite interactuar con ellos, teniendo en cuenta sus deseos, situación y emociones.

Esta parte de la escena está acompañada, además, por sonidos de pájaros y sonidos de instrumentos de percusión menor que permiten que los artistas exploren sonoridades, buscando la aproximación con los sonidos de la naturaleza para explorar otras formas de hacer música distinta a las tradicional que, como se muestra en esta investigación, se encuentra vinculada a contextos de poder.

En la segunda escena, “En el patio nos vemos” (conflicto entre estudiantes), aparece una niña que llega nueva a un colegio, como momento de observación, y otra niña tiene con ella un conflicto de popularidad; se intenta solucionar con una pelea. Luego, se da el momento de comprensión, “encuentro creativo”, en donde las actrices recuerdan cómo el marco del querer permite solucionar conflictos; así, se genera la parte de la escena en donde, nuevamente, con sonidos de la naturaleza e improvisaciones de maracas y claves, las niñas solucionan el conflicto a través del nacimiento de la amistad (momento de la transformación).

En la tercera escena, “Escena familiar” (conflicto entre padres y estudiantes), se muestra el momento de la observación, en donde una mamá llega cansada del trabajo y encuentra a la hija con preguntas; se siente agotada y termina regañándola. Luego, la niña, en un momento de querer, piensa en hacer sentir bien a su mamá (comprensión); le lleva un vaso de agua y le canta una canción, cambiando totalmente el ambiente violento (transformación); llegando a mostrarle a su mamá que ella es una ayuda y fuente de felicidad para ella.

La música, como se ha dicho a lo largo de esta tesis, busca ser una exploración de sonoridades e improvisaciones con sonidos de la naturaleza; además, cuenta con canciones originales, composiciones que utilizan armonías populares y letras producto de todo el trabajo de observación, comprensión y transformación que se ha llevado a cabo.

De otra parte, se observó un gran aprecio de los estudiantes por el esfuerzo realizado, evidenciado por la atención que se prestó por parte del público, los gestos de algunos estudiantes de bachillerato mostraban mucha ternura al ver a los niños más pequeños actuar, cantar y bailar. Los momentos en donde la presentación mostraba violencia, el público mostraba mucho interés, causándoles risas y algunas expresiones sonoras. Las canciones generaron aplausos y gestos de interés y admiración. Algunos niños, que no actuaron, cantaron y bailaron en la obra; expresaron su deseo de participar en próximas presentaciones, pues, se encontraban muy contentos al ver a sus compañeros presentarse.

La obra, por tener la posibilidad de improvisar movimientos para acompañar la música, permitía que, en ocasiones, florecieran ideas artísticas en los niños que mostraban mucha creatividad y talento. Tanto así que, en una de las presentaciones, los niños invitaron al público a bailar dentro de la obra, sin que esto estuviera planeado, mostrándose la necesidad de compartir esta experiencia con los demás.

Los profesores, luego de la presentación felicitaron a los estudiantes por el trabajo realizado, alguno de ellos expresó, con mucha motivación, la necesidad de que los docentes no trataran de

forma autoritaria a los estudiantes y de que se cambiara esta actitud por una relación de comprensión.

Llama poderosamente la atención ver cómo las canciones compuestas y aprendidas en las clases de música son cantadas por los estudiantes a sus padres y familiares y, en algunas ocasiones, han logrado transformar ambientes de violencia por ambientes de amor (podíamos llamarlos conatos de querer), como nos contó una de las niñas y de cuyo comentario nace la escena en donde una mamá llega de mal genio y cansada del trabajo a regañar a la niña y la niña le canta una de las canciones, mostrándole que ella no es un estorbo para sus mamá, sino un apoyo.

No solo la obra en sí misma, sino todo lo que gira en torno a su presentación, lo que tiene que ver con los preparativos, produjo muestras de cooperación, de amistad de creatividad que mejoraron significativamente los vínculos entre las personas.

Por ejemplo, una de las estudiantes dijo que, hacer esta presentación, había sido una experiencia maravillosa. Le llamó mucho la atención superar los miedos. Es increíble como una obra como esta puede mostrar a los participantes posibilidades y capacidades insospechadas.

Igualmente, los padres de familia que asistieron expresaron mucha alegría al ver a sus hijos participar y mostrar su talento. Esto generó, aprecio por la labor que realizan los docentes con los estudiantes.

Por otra parte, una de las profesoras afirmó: “Conociendo la situación actual de las instituciones educativas y los niveles de violencia que vivimos a diario, el hecho de organizar y participar en el Festival de Arte del Colegio Los Pinos, nos llena de motivación al ver cómo tenemos en nuestros estudiantes talentos muchas veces desconocidos que son dignos de apoyar.” “Igualmente, los docentes, haciendo un trabajo en equipo, amenizaron la velada y quedé impactada, pues las canciones fueron de la autoría de mi colega Rodrigo. Siempre he tenido gran afinidad con las diferentes corrientes... artísticas, valoro y trabajo diariamente

explorando en sus diferentes manifestaciones, brindando nuevas metodologías de la enseñanza que sean relacionadas con el Arte para lograr mejores conocimientos. Mil gracias.”

Otra de las docentes dijo: “En la actividad del festival de las artes tuve la posibilidad de acompañar dos cursos de bachillerato, noveno y undécimo, se pudo apreciar que la obra de teatro de los niños despertó en ellos la sensibilidad y ternura, logrando impactar así en la transmisión del mensaje sobre la sana convivencia y la solución de conflictos. Además de resaltar y de recordarles valores como la tolerancia y el respeto.

Por otro lado, dejó abierta la invitación a renovar el espíritu infantil y dinámico en los jóvenes a través la música, pues los niños demostraron su energía, alegría y vitalidad con la puesta en escena, contagiando al público con su carisma e invitado sin discriminación ni crítica a participar en la obra.

Una de las profesoras de primaria afirmó que fue muy emocionante ver a los niños cantando y actuando, ver como se aprendieron sus papeles y participaron desinhibidos y contentos. Le llamó la atención el aprendizaje de valores, el compromiso para presentar la obra, la música y el talento de los estudiantes. Resalta la importancia de pensar en grande el trabajo de los estudiantes y no conformarnos con cosas pequeñas.

Finalmente, el rector del Colegio Los Pinos envió un audio saludando a la comunidad pinista y reflexionando respecto al evento realizado. Destaca la organización del evento y la importancia de las artes en la construcción de ciudadanía y de convivencia escolar. Espera que este tipo de actividades continúen desarrollándose.

Además, es muy importante resaltar que la interpretación de la obra tuvo 13 presentaciones de 20 minutos cada una, durante dos jornadas seguidas, con participantes motivados; es asombroso que en ningún momento mostraran cansancio para presentar la obra.

Al final de este trabajo, en los anexos, se incluyen varios materiales muy importantes, como las canciones y la matriz de análisis, que ayudan a dimensionar el alcance de esta tesis.

Conclusiones

El abordaje de la violencia escolar desde una perspectiva nueva, transcurativa (tal como se definió en el capítulo 2), planteó un reto de enorme significado para la presente tesis doctoral.

Tal desafío implicaba, entre otras cosas, el cuestionamiento de las maneras en las que, generalmente, se había enfrentado este problema social, no solo analizando críticamente el concepto sobre la violencia en sí mismo, sino la forma de entender otros conceptos relacionados con ella, como el conflicto, la pedagogía, la música, la cultura, la contracultura y, lo más importante, el individuo, inmerso en esa dinámica social que ha causado tanto desasosiego en la comunidad educativa contemporánea, tanto en la capital colombiana, como en el mundo entero. Asumir tales conceptos desde la resignificación nos permitió abrir nuevos caminos de interpretación y comprensión de los problemas complejos planteados por la violencia escolar, entre otros temas.

Por supuesto, las definiciones, resignificaciones e interpretaciones aquí propuestas, acerca de los conceptos antes mencionados, tienen el propósito de promover la discusión académica a fondo, pues considero que el alma mater estará muy agradecida si recuperamos ese ambiente de curiosidad, asombro y cuestionamiento, que tanto necesita, para superar los dogmatismos, y doctrinarismos que hoy habitan la institución educativa a todo nivel.

Igualmente, nos apoyamos en una serie de referencias de autores en los distintos campos implicados en la investigación. Ello nos permitió conocer los puntos de vista, opiniones, enunciados, conceptos y paradigmas relacionados con la violencia escolar, la música, la pedagogía, el individuo y otras categorías importantes para nuestro cometido esencia.

Para alcanzar los mejores resultados, nos apoyamos en el mismo espacio de mi labor docente, el Colegio Los Pinos I.E.D., de Bogotá, en donde encontramos, además del aval de las directivas y los consentimientos informados de los padres de familia, el sustento práctico para poner a prueba nuestras intuiciones más destacadas, realizar las actividades creativas con los

estudiantes y arribar, finalmente, a los productos aquí expuestos, y que nos permiten asumir una nueva actitud, más positiva y optimista, para la comprensión y la superación de la violencia escolar en los colegios de la ciudad capital y, quizás, en otras regiones del país.

Entonces, ahora podemos presentar las principales inferencias de este trabajo, resultado de un ejercicio lleno de preguntas, asombro, curiosidad e inquietudes, que le dieron el dinamismo necesario para arribar a un buen puerto sobre el tema tratado. Naturalmente, quedan muchas preguntas sin responder, aunque servirán de motivación para emprender otros ejercicios investigativos.

En primer lugar, se estableció que la violencia escolar, a partir del ejemplo del Colegio los Pinos I.E.D., refleja claramente la estructura social colombiana que le sirve de soporte. Así, descubrimos cómo ese esquema está construido sobre relaciones de poder, mantenidas por la política, y cuya base de funcionamiento es la exclusión, la indiferencia, la segregación, el atropello, el abuso y la violación de los derechos más elementales de la población, se trata de la Colombia republicana que no ha contado ni siquiera con un minuto de paz, pues su historia está marcada por la indeleble huella dejada por la violencia a través de los más de doscientos años de existencia.

De allí se deduce que la única manera de convivir en ese espacio agresivo es imponiendo la violencia con espíritu pendenciero, hostil; es también la historia de los últimos diez mil años de vida civilizada en el mundo. Forma de vida que ha comenzado a fracturarse ante el agravamiento de la frágil vida social, familiar e individual, descrita en los sangrientos episodios que registran cada día los medios en diferentes lugares del planeta, véase, por ejemplo, la guerra de Ucrania, Corea, Taiwán, entre otras muchas.

En el caso colombiano, toda nuestra historia republicana, desde hace más de doscientos años, está plagada de violencia de todo tipo: liberal-conservadora, guerrillera-paramilitar, drogas-delincuencia, familiar-individual, de género, raza, etnia, acoso-abuso, etc. Violencia que ha

llegado a las aulas escolares como reflejo de esa cultura de la exclusión y la xenofobia. Seguramente, cuando desaparezca la política desaparecerá con ella la violencia y todas sus secuelas, me atrevo a afirmar.

En segundo lugar, con las actividades adelantadas con los niños y las niñas del colegio mencionado, se puso de manifiesto que la existencia del conflicto, como manifestación del cambio de la vida y de la otredad de los individuos, le resulta saludable a la vida en general, y a la vida humana en particular. De un lado, porque refleja la diferencia, la alteridad, que dinamizan el despliegue de la vida individual y colectiva, confrontándola creativamente, para evolucionar al ritmo de los tiempos cambiantes.

Asimismo, el conflicto mostró las crisis como una necesidad de cambio, porque les brinda a las partes la posibilidad de hallar puntos de encuentro que fortalezcan su crecimiento mutuo, la necesidad de evolucionar, de acuerdo con un espíritu colaborador, desplegado y solidario. De esta manera, la existencia del conflicto le pone el condimento a la vida para que esta se vuelva una hermosa aventura en la que pueden florecer los sueños más inesperados, un descubrimiento en cada vuelta de la vida.

En tercer lugar, en el análisis de los conceptos clave, relacionados con el tema de investigación de esta tesis, se indagó en profundidad sobre sus distintos significados, lo cual permitió, no solo dimensionar su alcance en los procesos investigativos sociales actuales, sino que nos brindó la posibilidad, como ya se dijo antes, de resignificar algunos de ellos, como, por ejemplo el de individuo, entendido aquí como transcurriente de multiversos N-dimensionales; o el de violencia, redefinida como instrumento del que se vale la política para excluir al diferente; el de pedagogía, vista como instrumento para imponer la obediencia, la sumisión, el hacer caso; igualmente, el de música, comprendida ésta aquí como instrumento usado por el poder para controlar las emociones de los súbditos.

Así, se proponen explicaciones conceptuales más ajustadas a las condiciones del mundo contemporáneo, a sus incertidumbres y sus certezas. Gracias a ello, pudimos ahondar en el papel que juegan los individuos y los grupos en la sociedad académica, para encarar sus diferencias con una actitud creadora, imaginativa y realmente propositiva.

En cuarto lugar, se logró su objetivo principal: Crear encuentros entre pedagogía y música para comprender las causas de la violencia escolar y superar sus efectos en los escenarios educativos de Bogotá, en este caso, el Colegio Los Pinos de Bogotá. Y fue exactamente este propósito el que se alcanzó con las actividades adelantadas con los niños, las niñas y la comunidad académica del colegio antes mencionado. Efectivamente, la educación y la creación musical desplegadas en esta investigación abrieron ambientes colaborativos que hicieron visibles los conflictos. Y, tal como se había pronosticado al comienzo de la investigación, tales conflictos se procesaron de otra manera, comprendiendo el origen de la violencia y comenzando a superarla, tal como se describe en el capítulo IV de esta tesis.

En quinto lugar, se alcanzaron los objetivos específicos formulados en el proyecto de investigación doctoral: 1. Comprender las posibilidades musicales de niños y niñas de colegios públicos de primaria en Bogotá para la expresión de sentimientos sobre la violencia escolar, en este caso, del Colegio Los Pinos IED. Y justamente, esta meta se alcanzó cuando los niños y las niñas se sintieron liberadas de los límites impuestos por la violencia escolar y expresaron sus emociones, en forma auténtica, genuina.

De la misma forma, el objetivo específico 2. Inferir relaciones positivas entre pedagogía y música por medio de canciones infantiles y juveniles construidas colectivamente, se alcanzó a través de la creación de novedosas composiciones musicales que acompañaron su despertar colaborativo, solidario y emocional.

En cuanto al objetivo específico 3. Significar las experiencias vividas en el acto creativo musical como un saber artístico que prevenga manifestaciones violentas en la escuela, el Festival

de las Artes 2022, el Foro Educativo Distrital 2022, la red United Way Colombia, el SACE y el Proyecto Incitar para la Paz del distrito abrieron espacios en diferentes instituciones educativas del de la capital que nos permitieron comenzar a expandir esta iniciativa. El recibimiento de la nueva buena fue muy acogedor y las proyecciones para la aplicación de esta estrategia con el fin de neutralizar la violencia escolar en esos lugares se muestran prometedoras

En sexto lugar, el trabajo investigativo realizado adquirió suma importancia en el camino de la solución definitiva de la violencia en general y, en particular, de la violencia escolar. Tal empeño ha sido posible por la exploración profunda de los modelos pedagógicos, especialmente, de aquellos que se han relacionado con la música, para facilitar los abordajes creativos de temas complejos de la vida en favor de la niñez, de la juventud y de la sociedad, además del conocimiento completo de los contextos que han facilitado la violencia escolar en la ciudad.

A partir de allí, se facilitó la creación de conocimiento original, en torno a tópicos relacionados con los problemas sociales, educativos y relaciones, particularmente, a partir de un acercamiento significativo a la escuela y a su realidad más próxima

Por otra parte, se estableció que se requiere del estudio y análisis profundos de la legislación que trata acerca de los derechos de los niños, desde el nivel Internacional (Derechos Humanos, tratados internacionales firmados y ratificados por Colombia, etc.), hasta el nivel Nacional (Constitución política, Código de Infancia y adolescencia, etc.) Es claro que tales derechos solo operan en la forma, de manera superficial, pero, en lo profundo, la niñez vive desamparada.

Entonces, es necesario ahondar en el estudio de los derechos que han sido conculcados a los niños y a las niñas, con base, entre otras fuentes, en la información que se encuentra en instituciones como el Instituto de Bienestar Familiar ICBF, Secretaría de Educación Distrital, bases de datos institucionales y algunas ONG.

A partir de esa situación legal, en el Colegio los Pinos IED en Bogotá, D. C., se hizo una caracterización de los niños y niñas, en relación con la conculcación de sus derechos, sus

necesidades, sentimientos, habilidades, contexto e historia; luego de esta primera aproximación, se continuó con el estudio particular sobre la violencia escolar presentada allí, teniendo en cuenta lo que la originaba y los daños que producía.

Luego, se hizo un análisis de cómo y cuáles eran los factores que intervenían en el tema de la violencia escolar, sus didácticas para trabajar, si se pretendía utilizar la música como instrumento para abordarla y superarla, además de develar el papel de los niños y de las niñas en el conflicto y el posconflicto en Colombia.

De otro lado, se hizo el estudio sobre el estado del arte de los trabajos que abordaban la música, en especial, la ronda infantil, las técnicas de composición adecuadas para la creación de repertorio musical acorde con la realidad del niño contemporáneo (Barrero, 2008).

En uno de los instrumentos metodológicos empleado, se muestra la creación de canciones como evento para la constitución social de los participantes de la clase, en donde sea posible que compartan narraciones de su experiencia personal.

Así, se pudo llegar a algo parecido con una experiencia comunicativa que contribuye a constituir el grupo como comunidad moral (Shweder, 1996). Todo ello porque se sabe cómo la canción infantil, además de ayudar a la motricidad, afinación, estética musical, ritmo de los estudiantes, se convierte en un espacio afectivo (Poveda, 2001).

Por supuesto, la participación de los niños en este proceso, estudiantes del Colegio los Pinos, contó con todos los protocolos establecidos para tal fin, así como con los respectivos consentimientos informados.

En séptimo lugar, las diez sesiones, tendientes a poner a prueba las visiones planteadas por la tesis fueron compartidas con los estudiantes y la comunidad académica del plantel educativo con el fin de socializar los hallazgos; además, sería deseable que esto se pudiera hacer con todo aquel ciudadano interesado en el tema. Seguramente, así se alcanzará la innovación de los ambientes escolares y se mejorará la vida escolar y la de sus familias

Algo que nos produjo mucha alegría fue la constatación de la posibilidad de construir pedagogías liberadas de la obediencia, de la violencia, fortalecedoras de los vínculos humanos, constructoras de realidades sensibles, lejos de la competencia, muy cerca de la cooperación, creadoras de espacios donde se despliegan las alas humanas.

Finalmente, y con base en los logros alcanzados, esta tesis propone la apertura de un debate profundo y un amplio diálogo en la comunidad educativa bogotana alrededor de la violencia escolar, no solo al interior de la comunidad académica, sino en los distintos ámbitos sociales que, de una u otra forma, están involucrados en una interacción dañina, convertida en cultura y auspiciada por los medios y los canales de entretenimiento.

Estoy seguro de que no estamos obligados a convivir alimentados por un comportamiento tan nocivo para la humanidad como la violencia, pues, su existencia depende de nosotros, de la manera como concebimos el mundo y como establecemos los vínculos que forjan el verdadero espíritu social y los caminos para el despliegue de la vida. En resumen, la violencia, como manifestación de la exclusión social, puede ser superada de una vez para siempre con las alas de alcanzadas con los vientos frescos de las relaciones de querer.

Referencias

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 833-864.
- Agustín, J. (1996). La contracultura en México: la historia y el significado de los rebeldes sin causa, los jipitecas, los punks y las bandas. México: Grijalbo.
- Albadalejo, N. (2011). *Evaluación de la Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Universidad de Alicante.
- Alcalá, Y., & Rivera, J. (2019). Alonso, mozo de muchos amos. Frankfurt., Madrid: Iberoameicana Ververt.
- Almanza, L., & Garzón, B. (2018). Un Viaje Esperado por las Calles de mi Escuela y las Aulas de mi Barrio. Bogotá: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11019>.
- Aloiso, A. (2017). Educación musical: escenario para la formación del sujeto o un pariente pobre de los currículos escolares. *Saber, ciencia y libertad*, 12(1 (2017)), 215-224
- Álvarez, E. (4 de Junio de 2015). *Violencia Escolar*. Obtenido de Biblioteca Uvigo: <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/301/Violencia%20escolar.pdf?sequence=1>. Obtenido de <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/301/Violencia%20escolar.pdf?sequence=1>
- Alvin, J. (1967). *Musicoterapia*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Araque, H. D. (04 de Junio de 2011). <https://peducativas.blogspot.com/2011/08/que-es-la-educacion-para-rousseau-y.html>. Obtenido de Propuestas Educativas: <https://peducativas.blogspot.com/2011/08/que-es-la-educacion-para-rousseau-y.html>
- Araujo, J., Birinbaum-Quintero, K., Herlinghaus, M., & Meintjes, P. (2006). A Manera de Introducción: La materialidad de lo musical y su relación con la violencia. *Revista Transcultural de Música*(10), 8-26.

BAKER, G. (2022). REPLANTEANDO LA ACCIÓN SOCIAL POR LA MÚSICA, La búsqueda de la convivencia y de la ciudadanía en la Red de Escuelas de Música de Medellín. Virtual: <https://www.openbookpublishers.com>.

Baeza, J., & Sandoval, M. (2011). Los sentidos de la violencia escolar. *Revista Magisterio* (53), 30-34.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1982). *Las teorías del aprendizaje social*. Caracas: Laboratorio Educativo.

Barone, T., & Eisner, E. (1997). *Arts-based educational research*. Whashington: AERA.

Barrero, E. (2008). *De Macondo a Mancuso, Conflicto, Violencia Política y Guerra Psicológica en Colombia*. Bogotá: Ediciones Cátedra Libre.

Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulsive aggression: Role of mediated associations with reinforcements for aggression. *Psychological Review*, 81(2), 165-176.

Blaya, C., Debarbieux, E., Rey, R., & Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación* (339), 293-315.

Boggino, N. (2012). *Cómo prevenir la violencia en la escuela*. Buenos aires: Homo Sapiens Ediciones.

Botto, M. (2011). *Sujeto e Individuo en el Pensamiento de Gilles Deleuze*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Mexico: Editorial Anagrama.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2001). *La Reproducción. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*. México: Laia.

BOWMAN, W. (2018). THE SOCIAL AND ETHICAL SIGNIFICANCE OF MUSIC AND MUSIC EDUCATION. *Revista da Abem*, 26(40), 167-175.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

BURROUGHS, W. (1980). Yoqui. Barcelona, España: Bruguera.

- Calderone, M. (2004). Sobre Violencia Simbólica en Pierre Bourdieu. *Universidad Nacional de Rosario. Rosario. Argentina. UNR*, 9, 1-9.
- Castillo-Pulido, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Revista internacional de investigación en educación*, 8(4), 415-428.
- Castro, A. (2007). *Violencia Silenciosa en la Escuela: Dinámica del Acoso Escolar y Laboral*. Buenos aires: Editorial Bonum.
- Castro, A. (2016). *Gestión escolar del maltrato y el abuso infantil. Familia, escuela y entorno*. Buenos aires: Homosapiens.
- Cepeda, E. (2019). ACOSO ESCOLAR: CARACTERIZACIÓN, CONSECUENCIAS Y PREVENCIÓN. *Bdigital*, 61(3), 1-144.
- Cepeda-Cuervo, E., & Caicedo Sánchez, G. (2012). *ACOSO ESCOLAR: CARACTERIZACIÓN, CONSECUENCIAS Y PREVENCIÓN*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *Psykhé*, 20(2), 79-86.
- Chavarría, G. (2013). *El posthumanismo y el transhumanismo: transformaciones del concepto de ser humano en la era tecnológica*. Obtenido de Kerwa: <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/846/%20Informe%20Final.pdf?sequence=1>
- Congreso de la Republica Colombiana. (8 de Noviembre de 2006). LEY 1098 DE 2006. *Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Bogotá, Colombia.
- Contreras. 2022, Y. E. N. Hegemonía, poder y cultura en la educación musical y artística en Colombia.

- Córdoba-Alcaide, F., Ortega-Ruiz, R., & Nail-Koyer, O. (2016). *GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA Y AFRONTAMIENTO DE LA CONFLICTIVIDAD ESCOLAR Y EL BULLYING*. Madrid: Ril editores.
- DANE. (2011). *Encuesta de Convivencia Escolar*. Obtenido de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/informacion-regional/convivencia-escolar>
- Deleuze, G. (2005). *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires: Cautos.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil Masetas: Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia, España: Pretextos.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale Univ. Press.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1993). *Biología del comportamiento humano: manual de etología humana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Estrada, M. (2016). *Acoso escolar: modelos agresivos originan acosadores*. Buenos aires: Sb Editorial.
- FERNÁNDEZ SANTILLÁN, J. F. (2015). *HOBBS Y ROUSSEAU, Entre la autocracia y la democracia*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2007). *El Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (1976). *Más allá del principio del placer*. Buenos aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2016). *El malestar en la cultura*. Madrid: Ediciones Akal.
- Fromm, E. (1981). *Anatomía de la destructividad humana*. México: Siglo XXI.

- Fukuyama, F. (1992). *El Fin de la Historia y el Último Hombre*. Barcelona, España: Planeta.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Garavito Pardo, E. (1997). *La Transcursividad: Crítica de la Identidad Psicológica*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- García-Sánchez, B, Guerrero Barón, J., & Ortiz-Molina, B. (2012). La Violencia escolar en Bogotá desde la Mirada de las Familias. *Serie Grupos No.3*, 11-232.
- García, A. (2011). *Violencia escolar y de género conceptualización y retos educativos*. España: Universidad de Huelva.
- García, B. (2017). *Contravenciones escolares: Entornos barriales e inseguridad urbana*. Bogotá: Doctorado Interinstitucional en Educación DIE.
- García, G., & Cruz, O. (2018). *Sociedad y violencia. Sujetos, prácticas y discursos*. Bogotá: Manual Moderna.
- García, M., & Madriaza, P. (2005). Sentido y Sin sentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psyke*, 165-180.
- García-Sánchez, B. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación* (55), 108-124.
- García-Sánchez, B., & Guerrero-Barón, J. (2011). Nuevas concepciones de autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 297-318.
- Góngora, A., Martínez, M., Suárez, C., Rodríguez, M., Rodríguez, C., Castro, L., . . . Rivera, C. (2007). *Manes, Mansitos y Manazos: Una Metodología de Trabajo sobre Violencia Intrafamiliar y Sexual*. Bogotá: Colección CES - Universidad Nacional de Colombia.
- González, R. (2011). *La violencia escolar: una historia del presente*. México: UPN.

- Goodall, H. (2015). <http://ebookcentral.proquest.com>. Obtenido de Una Historia de la Música: La Contribución de la Música a la Civilización, de Babilonia a los Beatles.: <http://ebookcentral.proquest.com>
- Greene, R. (2010). Las 48 Leyes del Poder. Buenos Aires, Argentina: Atlántida.
- Grossberg, L. (2002). *The media economy of rock culture: cinema, postmodernity and authenticity*. Londres: Routledge.
- Harari, Y. N. (2016). *De Animales a Dioses*. Barcelona: Debate.
- Hernández Hernández, F. (2008). La Investigación Basada en las Artes. . *Educatio Siglo XXI, Propuestas para Repensar la Investigación en Educación*, 85-118.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México Distrito Federal: Mc Graw Hill.
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163-172.
- Hobbes, T. (2006). *Leviatán, o la metría, forma y poder de una república eclesiástica y civil* (Segunda ed.). Buenos aires: Fondo de Cultura Económica.
- Horney, K. (1994). *The Neurotic Personality of Our Time*. New York: W. W. Norton & Company.
- Jambrina Leal, M. E. (2012). *Redalyc*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327036.pdf>
- Jiménez, L. (2016). *Arte para la convivencia y educación para la paz*. México: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.
- K. Denzin, N., & S. Lincoln, Y. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa (Volumen 1)*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Kaplan, C. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos aires: Miño y Dávila.

- Kartomi, M. J. (1994). *Music-Cultures in Contact. Convergences and Collisions*. New York: Routledge.
- LatinAmerican Post. (22 de Octubre de 2018). *Las alarmantes cifras de bullying en América Latina y el Caribe*. Obtenido de <https://latinamericanpost.com/es/24049-las-alarmantes-cifras-de-bullying-en-america-latina-y-el-caribe>
- Lazcano, L. E. (2016). *Tesis: La Música como un Medio Alternativo de Comunicación Ligado a la Revolución y la Reconfiguración Social*. Méjico: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO.
- Levinson, B. (1999). Ideologías de género en una escuela secundaria mexicana: hacia una práctica institucional de equidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 29(2), 9-36.
- Lieberman, A., & Esgate, P. (2006). *La Revolución del Marketing del entretenimiento: acercando a los magnates, los medios y la magia, al mundo*. Buenos Aires: Nobuko.
- Lorenz, K. (1998). *Sobre la agresión: El pretendido mal*. México: Siglo XXI.
- Maltzman-Pelta, D. (2002). *Violencia y peligrosidad en la sociedad de hoy: Reflexiones educativo-preventivas basadas en la experiencia de destacados profesionales, tratado desde las áreas, jurídica, criminológica, médico-legal, educativo-pedagógica, psicosocial, derechos huma*. Montevideo: Fundación Konrad Adenaur.
- Maquiavelo, N. (1975). *El príncipe*. Barcelona: Bruguera.
- Martín, M., & Velarde, H. (2015). *Violencias sociales. Los agresores y las víctimas que son menores*. Barcelona: UOC.
- Marx, K., & Engels, F. (2011). *Manifiesto del Partido Comunista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación. (11 de Septiembre de 2013). Decreto No. 1965. *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la*

Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar".

Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación. (15 de Marzo de 2013). Ley 1620. *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Bogotá, Colombia: República de Colombia.

Ministerio de Educación de Chile. (2020). *¿Cómo prevenir y abordar la Violencia Escolar?* Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Ministerio de Justicia. (20 de Diciembre de 1974). DECRETO 2820 DE 1974. Bogotá, Colombia: REPÚBLICA DE COLOMBIA.

Mojica, C. P. (2015). Violencia transpolítica en el cuento colombiano: análisis de una ciudadanía emergente en "Álbum de billetera", de Rodrigo Parra Sandoval. *Estudios de Literatura Colombiana* (36), 145-160.

Moreno, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio siglo XXI*, 20, 213-226.

O'Connell, J. M., & Castelo & Branco, S. E. (2011). Music- and Conflic. *Trans, Revista Transcultural de Música*, 1-7.

Orozco, M., & Méndez, A. M. (2015). *BULLYING. ESTAMPAS INFANTILES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR. EXPLORACIONES PSICOLÓGICAS*. Bogotá: Manual Moderno.

Palomero, J., & Fernandez, M. (2001). La violencia escolar, un punto de vista global. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (41), 19-38.

Parra-Sandoval, R. (2015). Proyecto Génesis: *Innovación escolar y cambio social*, 161-186.

Parra, F. (2004). Modernidad y Postmodernidad: Desafíos. *Pharos, Arte, Ciencia y Tecnología*, 11(1), 5-22.

Peppers, R. H. (23 de Mayo de 2021). *youtube*. Obtenido de El Universal: <https://www.youtube.com/watch?v=9kdRAMx3SBE>

- Pérez, A. (2011). *Sobre el concepto de agresión: una mirada psicoanalítica*. Obtenido de <http://www.centrolombardo.edu.mx/AlbaPonencia.pdf>.
- Pettan, S. (2010). CHAPTER 9 Music in War, Music for Peace: Experiences in Applied Ethnomusicology. En J. O'Connell, *Music and Conflict* (págs. 177-192). Illinois: University of Illinois Press.
- Piccini, R. (2012). *Investigación Basada en las Artes*. Asunción, Paraguay: Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes – Universidad.
- Ponce, J. (2014). *Conflictos escolares. Justicia y medición*. Madrid: Ubijus.
- Poveda, D. (2001). La Ronda in a Spanish Kindergarden Classroom with across, Cultural Comparison to Sharing Time in the USA. *Anthropology and Education*, 301-325.
- Quezada, J. (2014). El derecho del rey a hacer la guerra en el Antiguo Testamento. *Franciscanum, LVI* (161), 153-173. Obtenido de Scielo.
- Ray, N. (Dirección). (1955). *Rebelde sin Causa* [Película].
- Real Academia de la Lengua Española. (2019). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <https://dle.rae.es/?w=contracultura>
- Rivera, Ú. (2018). Violencia escolar-School violence. *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 14, 299-309.
- Rodríguez-Sánchez, A. d. (2013). de construcción de paz. Caso Programa Música para la Reconciliación de la Fundación Nacional Batuta en Colombia. *Forum de Recerca* (18), 81-96.
- Roszak, T. (1970). *El nacimiento de una contracultura*. Barcelona: Kairos.
- Rousseau, J. (2008). *El control social. Discursos* (Primera ed.). Buenos aires: Losada.
- Rudgley, R. (2000). *Una Nueva Interpretación de la Prehistoria*. Barcelona: Grijalbo.
- Salazar-Pérez, R., & Zebadúa Carboney, M. Á. (2018). *Sociedad Violenta*. Buenos Aires, Argentina: Elaleph.com S.R.L.

- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- Santillán, A. (2004). "Pandillas juveniles: cultura y conflicto de la calle" de Mauro Cerbino. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales* (20), 146-148.
- Sevilla, M. (2009). "No vengo a pedirte nada": la música en Villa Rica, Cauca, como un espacio donde se hace sociedad. *Revista Colombiana de Antropología*, 399-429.
- Shweder, R. (1996). True Ethnography. The Lore, the law and the Lure. In ethnography and Human Development. *University of Chicago Press*, 15-52.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: Sage.
- Skinner, B. (1971). *Ciencia y conducta humana*. Recuperado el 13 de Febrero de 2019, de Conductitlan:
[http://www.conductitlan.org.mx/02_bfskinner/skinner/3.%20ciencia conducta humana s
 kinner.pdf](http://www.conductitlan.org.mx/02_bfskinner/skinner/3.%20ciencia%20conducta%20humana%20skinner.pdf)
- Staudigl, M. (2014). Phenomenologies of Violence. Boston, USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Thomas, F. (2022). La Zozobra en el Aula Universitaria. El Tiempo,
<https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/florence-thomas/la-zozobra-en-el-aula-universitaria-columna-de-florence-thomas-690226>.
- Trucco, D., & Pamela, I. (2017). Las violencias en el espacio escolar. *Publicación de las Naciones Unidas*, 1-117.
- Tzu, S. (2003). El Arte de la Guerra. Virtual: Biblioteca Virtual Universal.
- Ubieto, J., Almirall, R., & Aramburu, L. (2016). *BULLYING: UNA FALSA SALIDA PARA LOS ADOLESCENTES*. Bogotá: Casa del Libro.
- UNESCO. (1 de Octubre de 2018). *Nuevos datos revelan que en el mundo uno de cada tres adolescentes sufre acoso escolar*. Obtenido de <https://es.unesco.org/news/nuevos-datos-revelan-que-mundo-cada-tres-adolescentes-sufre-acoso-escolar>

- UNESCO. (2019). *Acoso y violencia escolar*. Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar>
- Uribe, D. (2016). *Contracultura*. Bogotá, Colombia: Aguilar.
- Valdivieso Tocornal, P. (2009). *Violencia Escolar y Relaciones Intergrupales, sus Prácticas y Significados en las escuelas secundarias Públicas de la Comuna de Peñalolen en Santiago de Chile*. Santiago de Chile: Editorial de la Universidad de Granada.
- Wanceulen, A. (2016). *STOP BULLYING*. Bogotá: Casa del Libro.
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura*. Obtenido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/48078079_El_recurso_de_la_cultura
- Yunis-Turbay, E. (2009). *¿Por qué Somos Así?* Bogotá: Temis.
- Zuluaga-Garcés, O. L. (2019). Olga Lucía Zuluaga Garcés: 40 años de historiar y conceptualizar. *la Pedagogía en Colombia* (51), 145-155.

Índice de Tablas

Tabla 1. Observo.....	149
Tabla 2. Comprendo	157
Tabla 3. Docentes	168
Tabla 4. Docentes	172
Tabla 5. Docentes	175

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Himno cristiano en latín	78
Ilustración 2: Líricas de la canción La Internacional	84

Anexos

Canciones sobre la violencia escolar y la voluntad de querer

Canción 1. Lo que ocurre.

Se explicó el propósito de estudiar la violencia escolar desde un punto de vista generado a partir del marco del querer, de los vínculos humanos, del escuchar al otro, de lo diferente.

En la sesión 1, el objetivo fue observar videos de noticias de casos reales que muestran de forma cruda la violencia escolar.

Actividad Realizada

Luego de preguntar a los niños qué entienden por violencia escolar y socializar las respuestas, se procedió a ver algunos videos que la muestran. Los niños anotaron en una hoja todo lo que observaron, quiénes pelean, quienes observan, es decir, todos los actores de la riña. Luego, se socializó lo anotado en cada uno de los videos y surgió la siguiente conclusión que será el tema de la canción:

Se observó un desequilibrio de poder entre las partes que se convierte en conflicto y se soluciona, lamentablemente, a través de la violencia. Esto lleva a afirmar que el conflicto queda velado, opacado por la violencia. La violencia, entonces, toma el papel principal y el conflicto, que es el que brinda la oportunidad de transformar la realidad, no es tenido en cuenta.

Canción 2. Cómo se ha interpretado lo que ocurre

Se saludó y se introdujo la sesión. Inicialmente se recordó la conclusión construida en la sesión anterior y se respondió a la pregunta ¿Cuál es el origen de la violencia según el criterio de cada participante? Se socializaron estas respuestas y se procedió a observar los videos en que varias personas dan su explicación sobre el origen de la violencia.

Al observar los videos de distintas personas que exponen su punto de vista sobre el origen de la violencia, se evidencia que estas creen que la violencia se origina por causas internas (una

maldad intrínseca de las personas); otros dicen que la violencia se aprende del mal ejemplo de la sociedad y otros dicen que la violencia algunas veces es por cuestiones innatas y otras...

Canción 3. Se pretende responder a la pregunta ¿Cómo resuelve el problema de la violencia escolar?

Para tal efecto, inicialmente, se les pregunta a los niños sobre cuál sería la solución que ellos le darían a la violencia escolar; luego, se observan los videos y se toma nota de cada una de las soluciones allí planteadas para contrastarlas con la de los niños y llegar a conclusiones del ejercicio.

Conclusión: Luego de ver los videos se observó que la solución que todos los actores propusieron fue la limitación de las libertades, buscando que cada sujeto cumpliera su rol en el juego de poder.

Los niños afirman que es triste que la solución que proponen a la violencia los que "saben" sea el obligar a la gente a actuar conforme al poder, de acuerdo con el rol que éste asigna. Esto limita la libertad y produce inconformismo y más violencia. Por lo tanto, la solución que ellos proponen les corta las alas a los niños

Canción 4: Al observar la violencia escolar se nota que existe una disputa por dominar, poseer y competir, es decir, aparece una disputa por el poder sobre algo o de algo. En esta disputa siempre se generan ganadores y perdedores porque precisamente estas son las reglas del juego del poder. De esta manera el conflicto no se resuelve porque queda velado.

Canción 5: En la sesión 2 concluimos que los que dicen saber de violencia exponen que esta se genera por cuestiones internas o por contacto social, esto nos lleva a pensar que la violencia según estas dos grandes teorías es inevitable. Para sacar el tema de la canción 5 es necesario responder a la pregunta ¿por qué se dice que la violencia es por cuestiones internas, o por contagio social es decir inevitable? Creemos que el juego del poder, en donde siempre hay vencidos y vencedores; la disputa, la competencia, es muy común y la violencia se vuelve un

acto legítimo en este juego de poder. Por lo tanto, (Conclusión): Violencia y poder tienen una estrecha relación y tal vez si se disminuye el poder se disminuye la violencia (violencia y poder son directamente proporcionales). Surge otra pregunta ¿Se pueden cambiar unas relaciones de poder por relaciones de querer?

Canción 6: Se respondió la pregunta: ¿Por qué se soluciona la violencia limitando las libertades (castigando, amedrentando, etc.)? RTA: porque se quiere que cada sujeto cumpla con el rol asignado en la sociedad. Cuando se sale de ese rol, existen mecanismos para convencerlo, obligarlo, intimidarlo y que regrese a él. En el marco del juego del poder, estas son las posibilidades para ejercer control sobre el sujeto para que el juego del poder siga vigente.

Música y letra de las canciones

UN, DOS TRES

UN, DOS TRES

INTRODUCCIÓN

Soprano

G D C D G D C D G D

6 C D G D C D $\frac{8}{G}$ D C D

Ua dos tres que em

11 G D C D G D C D $\frac{9}{G}$ G D

pia así jue go o tra ve _____ ez un dos tres el jue go del po de

16 C D Em D C G/B Am Am/G

er do mí nar com pa ñir po se er pa re ga nar o per dar

20 D/F# Am Am/G D/F#

do son las re glas del po der

D.S. X2 Y Coda

24 $\frac{10}{C}$ D C D INTRODUCCIÓN G D C D

pia así jue go o tra va _____ ez a tempo

27 G D C D G D C D

31 G D C D

2 UN, DOS TRES



S

2 estrofa

Uno dos tres
Que empiece el juego otra vez.
Un dos tres
El juego de compartir,

Cantar, corner, sorcery

Sin ganar y sin perder
Cantar, correr, sonreír
Yo solo quiero jugar

Uno dos tres
Que empiece el juego otra vez (bis)

ALAS ROTAS

$\text{♪} = \text{♪}^{-3}\text{♪}$
Introducción

Soprano

li mi tas mi li ber tad

6 pa ra que no ha ya vio len cia si guien do tu rol de po der pa

11 rae vi tar pe lear no cor tes mis a las por que no es po si ble vo lar

16 la la laa no cor tes mis a las por que no es po si ble ju gar D.C. Y SIGUE

21 no cor tes mis a las por que no es po si ble ju gar la la laa

25 no es po si ble ju gar Intro.....

2 estrofa

La solución no esta en el poder
Ni en limitar mi existencia
Inconforme me has de poner
Creando mas violencia.

No cortes mi alas
Porque no me es posible volar
No cortes mis alas
Porque no es posible jugar (bis)

GRANDE EL QUERER

INTRODUCCIÓN

The image displays a musical score for the song "El Viejo" by Carlos Puebla. It is arranged for Soprano and Alto voices. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The score is divided into systems, each with a measure number at the beginning. The lyrics are in Spanish and are written below the vocal lines. Chord symbols are provided above the notes. The piece concludes with a Coda symbol and the instruction "D.S. al Coda".

Soprano

1 E A B7 E

S

5 G#7 F#m B7 E

9 VOZ E A B7

13 C# F#m B7

17 E E E7 A

21 G#7 C#m Am E

25 B7 E E

29 B7 E7 A

D.S. al Coda

Las voy a con tar un cuen to que ha ble de la vio lan cia la dia pa ta y con pa ten cia que a ti non tael po der pe que fa la vio lan cia pe que flo el po der pe que flo el po der pa que fa la vio lan cia gran da el po der pe que flo el po der

GRANDE EL QUERER

2 estrofa

Les voy a proponer
Un cambio en la convivencia
La relación de poder
Cambiada por el querer

Pequeño el poder
Grande el querer
Pequeño el poder
Grande el querer

MI ROL

INTRODUCCIÓN

Soprano

1 C G F G

3 C G F G

5 C G F G

7 VOZ La so cie dad tea sig naa rol que te li mí ta la li ber tad

9 C G F G

11 La so cie dad tea sig naa rol que te li mí ta la li ber tad no

13 A m G F G

15 ha bía no di gas no pien sa no

17 C G F G

19 ju e gas no n as no vi vas

21 D m G D m G

23 no sal gas de a se rol re gre sa ya a te

25 F

27 rol a ho

c

2 MI ROL

30 G

32 D m G D m G F

34 mí ya de a se rol no re gre sa a se rol na

36 G F G C G F

38 u... ca... a

40 G C G F

42 G A m G F G

44 C G F G

46 A m

2 Estrofa.
 La sociedad te asigna un rol
 Que te limita la libertad,
 Te convence te obligan, te intimidan
 Te castigan, te amedrentan, te dominan
 Sal ya de ese rol

Si Me Gritas Sufro

A-Piano

The musical score is written for piano in 4/4 time. It begins with a treble clef staff and a bass clef staff. The tempo/mood is marked 'A-Piano' and the dynamics are marked 'mf'. The score is numbered 1 through 20 measures. The melody is in the treble clef, and the accompaniment is in the bass clef. The piece is in 4/4 time. The melody consists of eighth and quarter notes, with some rests. The accompaniment consists of eighth and quarter notes, with some chords. The piece ends with a final chord in the bass clef staff.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

This musical score is for a piano piece, spanning measures 21 to 45. It is written in a grand staff with a treble and bass clef. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 4/4. The score is divided into six systems, each with two staves. Measures 21-23 show a melodic line in the treble and a rhythmic accompaniment in the bass. Measures 24-26 continue this pattern. Measures 27-30 introduce a new melodic phrase in the treble, while the bass continues its accompaniment. Measures 31-35 show a more complex melodic line in the treble, with the bass providing a steady accompaniment. Measures 36-41 feature a new melodic phrase in the treble, with the bass continuing its accompaniment. Measures 42-45 show a final melodic phrase in the treble, with the bass providing a steady accompaniment.

21 22 23

24 25 26

27 28 29 30

31 32 33 34 35

36 37 38 39 40 41

42 43 44 45

SI ME GRITAS SUFRO
RODRIGO ANDRÉS ROMERO SÁNCHEZ

Buenas, hoy les voy a hablar
 lo que ocurre si me gritan
 y les voy a contar
 cuál ha sido mi reacción.

Si me gritan lloro,
 me siento muy triste,
 trato de pegar
 pero no soy yo.

Buenas, hoy les voy a hablar
 lo que ocurre si me gritan
 y les voy a contar
 cuál ha sido mi reacción.

Si me gritan grito,
 pero no me escuchan
 Trato de pegar
 Pero no soy yo.

Quisiera otra forma de solucionar
 Pero todos me obligan a golpear

Pues podemos encontrar
 Otra forma más consciente
 Si pensamos un poco más
 Ya no vamos a gritar.

Mi hermanito está llorando**Mg. Rodrigo Romero****Coro**

Hoy entendí algo especial,
El bebé no llora para molestar.

Estrofa I

Mi mamá me dice amor,
Déjalo llorar sin temor.

Coro

Hoy entendí algo especial,
El bebé no llora para molestar.

Estrofa II

Mi mamá dejó al bebé
Toda la noche en soledad.

Interludio

Esta situación me llevó a pensar,
Mi corazoncito | Fuente | llorar.

Conclusión

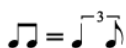
Cuando un bebé lllore sin parar
No crean que es para molestar

Estrofa III

Es que aún no puede hablar
Y su llanto es para llamar a mamá.

Fin

NO TE DAREMOS PODER



INTRODUCCIÓN

Soprano

5

S

9

S

VOZ

13

S

17

S

20

S

23

S

25

S

Chords: Ebmag7, Cm7/Bb, Abmag, Gm7, F, Ebmag, Dm7, Cm7, Cm7/Bb, Abmag, F/A, Bbmag, C#ds, F, Bbmag, Ebmag, Dm7, Cm7, F, Ebmag, Dm7, Cm7, Abmag, F/A, Bbmag, Cm7/Bb, Abmag, F/A, Bbmag.

Lyrics:

Cuan doun con flic to sea cer ca se ria muy bue noha blar lle nar

nos de paz ya mo.....or que la vio len cia noes te..... vio

len cia..... no te da re mos po der

Cuan doun con flic to sea cer ca a pre de ria mos de el

cam bia ria mos de rea li da.....

ad... al can za ri a mos la paz vio

2

NO TE DAREMOS PODER

28 *C#ds* *F* *Bbmag*

S len cia no te da re mos po der.....

31 *Ebmag* *Dm7* *Cm7* *Cm/Bb* *Abmag* *Gm7*

S *rit.* Cuan doun con flic to sea cer ca se ria muy bue no pen sar

34 *F* *Ebmag* *Dm7* *Cm7* *Cm/Bb*

S *a tempo* re con ci liar nos y ve ran

37 *Ab* *F/A* *Bbmag* *C#ds*

S que la vio len cia noa pa re ce ra a moo.....

40 1. *F* *Bb* *F* *Bb*

S or te da re mos po der a or te da re mos po de....

43 *Eb7* *Bb* *F* *Bb* *F* *Bb*

S e.....e.....e.....er

NATURAL

Introducción

Soprano

Am G F G :| Am

5 Am Am C C Dm

Vi vo en un mun do gol pea do por un mal don de es

10 Dm E Bdis Dm Dm/C Bbmag

na tu ral pe lear tar que di fi cil es qui

15 Am Am Dm Dm/c Bbmag Am

tar del ser la vio len cia que di fi cil es qui tar del ser la mal

20 Am Dm E

dad ah..... ah..... **D.S. al Coda**

25 Dm Dm Bdis E

pe ro creoen un mun do me jor ca paz de cam biar

29 Dm Dm/C Bbmag Am Am Dm Dm/C Bbmag

que lo na tu ral se aa mar que lo na tu ral

34 Am Am

se a la paz

37 Dm Dm/C Bbmag Am Am Dm Dm/C Bbmag

que lo na tu ra.....al se a la vi da.....

42 Dm

Matrices de Análisis

A continuación, mostramos, en forma de matriz de análisis, los resultados de las diez sesiones, de acuerdo con los contenidos desarrollados en cada uno de los momentos.

Matriz de Análisis 1.

Para la realización del trabajo de campo, niños de 4º, de 9-10 años, y 5º de primaria, de 10-11 años, del Colegio Los Pinos I.E.D, de Bogotá D.C., participan como observadores en el ejercicio de visualizar la violencia escolar tal y como la muestran los noticieros oficiales; igualmente, ven cómo estas fuentes explican su origen y de qué manera intentan superarla, o amortiguarla. De otro lado, los mismos niños participan en los tres momentos del ejercicio investigativo.

Tabla 1. Observo

Preguntas	Respuestas	Análisis
¿Qué vieron? (Tres videos: 1. Moda peligrosa: denuncian riñas entre estudiantes en suroccidente de Bogotá; 2. A puños y patadas, niños	Cómo ocurre la violencia escolar: “Vi que la maestra les pegó a los niños en la cabeza, se comió su refrigerio y los maltrató.” “la profesora maltrataba a los niños porque no sabían las cosas, y los niños se peleaban por otra cosa que no valían la pena.”	En este ejercicio se tuvo muy en cuenta uno de los presupuestos de la IBA, es decir, acercar la observación a la práctica como forma de conocimiento y de la práctica artística como método probable de investigación, de acuerdo con (Piccini, 2012); también tenemos en cuenta su premisa de que “...la investigación artística comienza con la comprensión de que no se puede definir el

de colegio de Medellín resuelven sus conflictos. Noticias Caracol) 3. RCN Radio - Denuncian presunta agresión escolar. El Conflicto. La explicación. La solución.	“En los colegios, afuera, los niños se peleaban.” “La profesora maltrataba a los niños, se comía el refrigerio y los sacaba del salón.” “La profesora no los dejaba salir del salón.” “Tan bacano que se pelean.” “Lo que hace la profesora es mal hecho, destapar la gaseosa del niño y tomársela, y cómo se le va a comer el refrigerio.” “Lo que hace la profesora está mal hecho porque siempre les está diciendo que todo les quedó mal.” “Vi violencia.” Eso está muy mal de la profesora.”	resultado de la misma cuando uno está planificando su trabajo.” (p.5) En ese marco de referencia, las primeras tres actividades, del primer momento, con los niños, ponen en juego la práctica de la observación de la violencia escolar desde la imagen, la explicación y las soluciones oficiales. Lo primero que advertimos es cómo los niños leen las noticias de manera literal, es decir, lo que expresan es el reflejo directo de lo que ven, sin filtro. Cabe anotar que los niños participantes en estas actividades habitan un sector de Bogotá caracterizado por una historia de violencia muy notable. Igualmente, cuando un profesor maltrata a sus estudiantes, los niños se sienten agredidos también, mientras que cuando se trata de enfrentamientos entre ellos, tienden a ser más complacientes, e
---	---	---

	“La profesora es muy violenta con los niños.” “...y el señor que entró ahí no hacía nada para evitarlo.” Está mal hecho de la profesora botarles las cosas a los niños y pegarles.” “Está abusando de los niños porque les está quitando la comida.” “Era mejor que a esa profesora la metieran a la cárcel.” Y, tal vez, ella les dice a los papás que los niños le sacan malas notas porque ellos no ponen atención; pero, los niños tal vez dicen algo y los papás no les ponen atención.” “Esa profesora deben meterla treinta años de cárcel.”	incluso, se sienten atraídos por las peleas. La actividad de ver lo que ocurre constituye el primer paso para comenzar a componer, orquestar y tejer (Piccini, 2012), en una dinámica que va abriendo caminos hacia la construcción de perspectivas en la que, tanto el investigador, como los participantes, encuentran respuestas inesperadas a sus indagaciones. La segunda actividad, escuchar las explicaciones sobre el origen de la violencia escolar, de acuerdo con la versión oficial, les permitió a los niños desempeñar un rol más activo, más crítico y cuestionador. Obviamente, no les convencen mucho las argumentaciones que dan los “expertos” al origen de la violencia escolar, aunque casi todos rechazan el innatismo presente en la mayor parte de ilustraciones. Sin embargo, se nota mucha falta de información
--	--	--

	<i>¿Cómo se explica el origen de la violencia?</i> “La persona tiene violencia en su interior.” “La violencia ocurre cuando no respetan a sus amigos.” “Porque hay un gusto por la pelea.” “Porque obligan a la persona a pelear.” “La violencia es aprendida.” “Uno nace violento.” “Somos violentos.” “Yo vivo peleando con los demás.” “Uno viene con situaciones del lugar de uno.” “Porque uno no sabe controlarse.” “Para controlar la rabia hay que encerrarse en una pieza.”	respecto al tema de los factores generadores de violencia escolar. Es necesario entender el poco acceso de estos los niños a referentes importantes en estos campos. De otro lado, la mayor parte de opiniones y puntos de vista de los chiquillos reflejan la sinceridad que los caracteriza y la comodidad que experimentan al hablar.
--	---	--

	“Peleo porque he visto a otras personas pelear.” “El origen de la violencia es por tener distintas opiniones.” “Por el racismo, por odio a los negros, a los blancos, por el estrato social.” “Los conflictos generan la violencia.” “La envidia, por ser creída, se genera la violencia.” “Por las malas palabras hay violencia.” “Cuando hay maltrato hay violencia.” “Porque la gente no conoce otra salida.” “Porque unos son más inteligentes que otros.” “La violencia tiene muchas cosas.”	En este ítem, los niños se muestran muy pesimistas, tienen claro, por experiencia propia y la de sus familias, que las soluciones ofrecidas por el estado, el gobierno, la escuela e incluso las de sus propias familias, carecen de trascendencia, a la hora de comprobar su eficacia, tal
--	---	--

	“Siempre que va a haber violencia no solo es de golpes, puede ser verbal, psicológica, y de otras.” “La violencia es el fruto de vivir en sociedad.” “La violencia se puede aprender en la calle, en el colegio, o en la casa.” “Uno no nace aprendido.” “Un bebé no le da un puño a usted.” Una persona se pelea con otra persona porque le cae mal.” “Uno pelea con un hermano porque no le hace caso.” “El conflicto se convierte en violencia.” “La agresividad no es innata, y la violencia es aprendida.”	vez, porque se quedan en la superficie de los hechos. Desde su perspectiva, hay otras maneras más eficaces de lograrlo, como, por ejemplo, no hacer lo mismo que hacen los demás.
--	--	---

	<i>¿De qué manera se resuelve la violencia escolar?</i> “El acompañamiento de los padres no resuelve la violencia porque cuando estén solos vuelven a ella.” “El traslado de un profesor, cuando hay violencia, no es solución.” “Aplicar leyes no resuelve nada.” “La solución es no hacer lo mismo, el matoneo, ni el bullying.” “Asustar a los demás para que entren en razón, es solución que no sirve porque a otras personas no les interesa a los demás.” “El trabajo pedagógico, el acompañamiento de la policía y del bienestar familiar para persuadir a los	
--	--	--

	estudiantes mostrándoles las consecuencias, está mal porque los estudiantes se portan muy mal.” “Hay mejores maneras.” “Las campañas en contra de la violencia escolar no funcionan, depende de cómo uno vive y cómo lo tratan en la casa.” “A los estudiantes no les importan las campañas contra la violencia escolar.	
--	--	--

Matriz de Análisis 2.

En el segundo momento, los niños de 4º y 5º de primaria participan como cuestionadores en el ejercicio de comprender la violencia escolar desde la manera como la muestran, la entienden y la resuelven las posturas oficiales. Aquí, los niños tratan de leer de manera crítica lo que se oculta detrás de la visión tradicional de la violencia escolar.

Tabla 2. Comprendo

Preguntas	Respuestas	Análisis
¿Qué entendieron? ¿Por qué se describe así la violencia escolar?	“La violencia se hace, uno no nace con violencia; así sean los padres violentos, uno puede ser tierno.” “El conflicto es lo que hace a la violencia.” “Ellos, los medios, solo ven la violencia y no ven el conflicto.” “Lo más importante es el conflicto.” “Uno le pone cuidado a la violencia y no al conflicto.” “La orientadora empezó a buscarme a mi hasta el fondo, entendiendo a fondo por qué lo	En este segundo momento, el de la comprensión, el análisis se vuelve más complejo. En primer lugar, porque enfrentamos un nivel bastante bajo de lectura de los niños, casi literal, para lograr entender los acontecimientos tomando distancia de la versión oficial. En segundo lugar, porque el contexto que habitan los mantiene en un estado de zozobra permanente y las cosas funcionan, con frecuencia, en términos de estímulo

<i>¿Por qué se oculta el conflicto?</i> <i>¿Por qué se resuelve de esa manera?</i>	hacían; saber por qué me hacían bullying.” “Los profesores no entienden bien por qué están peleando los niños.” “Ellos piensan que soy diferente, quieren competir conmigo, quieren dominarme, y no pueden.” “La envidia, el egoísmo generan violencia.” “Yo opino que ese juego, el del poder, no lo debemos jugar porque también puede causar estas necesidades.” “Las películas de pelea traen violencia y siempre hay un perdedor y un ganador.” “Porque el estudiante no trae la tarea, el profesor comienza a cogerle rabia.” “En el momento, del conflicto, no piensan en otras cosas, sino solo en la violencia.”	respuesta, o de pensamiento automático: Pienso, Siento, Hago. Sin embargo, las propias condiciones del sector en el que está ubicado el colegio presentan unas condiciones propicias para obtener mejores resultados en el presente análisis. Aquí se comprueba la afirmación de Pablo Valdivieso: “La violencia es una realidad que tiene y ha tenido fuerte repercusión en la vida de las instituciones educativas, en la de sus integrantes y en su entorno social.” (Valdivieso-Tocornal, 2009, p.10-11) Sin embargo, la mayor parte de estudios y posturas sobre el tema de la violencia escolar omiten
--	---	---

	“Se busca tener el control para hacerle sentir miedo a la otra persona.”	el conflicto, que consideramos muy importante en todos los campos de la vida humana, y enfatizan la violencia, como modo de resolverlo. Esto afirman algunos investigadores colombianos.
	<i>¿Por qué se explica la violencia escolar como producto de genes</i>	“La intimidación que, generalmente, se ejerce mediante amenazas de violencia, asignación de apodos o sobrenombres, exigencia de dinero o de bienes materiales, utilización de lenguaje sexualmente ofensivo, ridiculización y humillación, forman parte del acoso psicológico. Este tipo de acoso se manifiesta también a través de exclusión y aislamiento en las actividades escolares

	<i>violentos, o por el contacto social?</i> “Deberíamos ser menos agresivos y ponernos de lado de la amistad.” “Uno nace violento por la naturaleza y, a veces, a veces, se queda así.” “Sí a mí me molestan, pues, yo molesto; si a mi pegan, pues, obviamente, me tengo que defender.” “No soy violento, pero me tengo que volver violento para que no me la monten y me peguen a cada rato.” “Como en el juego del Calamar, uno tiene que jugar y si pierde, lo van eliminando.” Una muñeca grandota lo está vigilando, y si se mueve, lo matan.” “Ellos nos enseñan a ser violentos para que nos defendamos.”	como trabajo en grupo, actividades recreativas y/o deportivas o, por ejemplo, no invitándolo a las fiestas que se organizan.” (Cepeda-Cuervo & Caicedo Sánchez, 2012, p.5) Aunque los niños hacen un esfuerzo enorme por tratar de entender por qué los medios explican la violencia como resultado de la naturaleza humana, ya sea por nacer violento, o por aprender la violencia en la sociedad, lo que queda claro es que en sus pensamientos es imposible otra explicación, lo cual demuestra claramente la fuerza de la cultura en la que ellos se han levantado. Es claro que
--	--	---

	“Los juegos incitan a la violencia.” “Nos enseñan a ser líderes.” “A ellos no les importa si incitan a la violencia o no, solo les interesa la plata.” “Los niños estaban viendo una película de Chuqui, de terror, y se reían, y aprendían de eso.” “Hay una intención de mantenernos en un mundo de violencia.” “Hay unos que la violencia la toman como un juego.” “Los que compiten no ceden y compiten para que los otros no ganen, eso se llama ser ambicioso.” “Citaron a mis padres porque una vez le rompí la nariz a un niño que me dio una patada.” “La gente no nace violenta...”	esa explicación de carácter genético o social solo intenta ocultar las relaciones de poder que se ocultan detrás de esa legitimación de la violencia presente en las versiones oficiales del fenómeno social.
--	--	--

	“Si mi papá le pega a mi mamá, yo voy a coger esos comportamientos y los aplico en los lugares donde yo estoy.” “Hay niños que no se vuelven violentos, aunque haya violencia a su alrededor, porque no quieren.” “Quien juega Free Fire no es violento.” “El juego tiene que ser violento para divertir.” “Yo tengo que matar, o si no, perdería créditos.” “En el juego del Calamar, el que gana se lleva un montón de plata.” “La competencia es mala porque impulsa a ser grosero, violento con el otro.” “Si yo ganaba, me decían ¡tramposo, tramposo!, me tenían envidia.” “Hay unas familias que dicen la verdad, y otras que dicen	
--	---	--

	mentiras, algunas vienen de los genes, un papá violador, un asesino, un matador, pero el hijo puede salir bueno.” “Hay como quince mil teorías sobre la violencia y ninguna es exacta.” “un padre que es asesino y ratero, el hijo puede salir lo contrario, de la mamá, que puede ser buena, o de un familiar.” “Hay muchas teorías, pero ninguna se puede probar.” “En el Free Fire, uno cae de un avión y va matando a quien se encuentre.” “Es un juego de sobrevivencia: si no matas te matan.” “Uno quiere sacar más notas que los demás, hay una competencia por la nota.” “Me pegan y me jala de las mechas por sacar mejores notas.”	Aquí, los niños logran descubrir las formas tradicionales de solución de la violencia escolar: los
--	---	---

	“En la vida real hay que vencer a los otros.” “No puede ser de otra manera porque hay que ganar y perder.” “Yo, a veces, me estreso con el juego y maltrato a las demás personas, porque me da rabia.” “Quieren volver a los niños violentos, con los juegos porque tienen mentalidad de locos.” En el colegio se obliga a los niños a ser competitivos. ¿Cómo se resuelve el tema de la violencia? Con castigos, prohibiciones, sanciones, limitaciones. “Se puede hablar, pero no castigar.” “Que le quiten el refrigerio por una semana es una falta de respeto.”	castigos, las exclusiones, la culpa, el aislamiento, las limitaciones, el recorte de los derechos. Incluso, intuyen que tales medidas en realidad son inútiles, a la hora de verificar sus resultados. Sin embargo, en el tema crucial de la intencionalidad de tomar medidas para no resolver nada, sino, por el contrario, alimentar aún más la violencia como forma de mantener e incrementar los conflictos, los niños se quedan cortos. Pero, es necesario resaltar el hecho de que, en esta actividad del segundo momento, los niños han permitido que sus conflictos emerjan con claridad, y han expresado sus opiniones sin adornos.
--	---	--

	“Esa niña es muy grosera, y yo no peleo con ella, hablo con la profesora.” “El castigo de la profesora a la niña grosera fue que no jugara con las otras niñas nunca más.” “Nos hizo caer de las escaleras; mañana, nos mata.” “La profe nos dijo: No jueguen con esa niña.” Estamos jugando y ella nos empuja.” “Si ella cambia, y deja de insultarnos, la perdonamos, y jugamos con ella.” “Me puse de mal genio porque sí.” “Porque son estrictos.” “Porque son manipuladores.” “Porque nos quitan los derechos.” “Un niño quiere que ella no hable conmigo.”	Lo anterior prepara el terreno para el paso final, el tercer momento, el de la creación. Para finalizar esta parte, veamos lo que dicen algunos expertos en violencia escolar: “Entendemos el maltrato como una forma específica de violencia escolar, la cual se manifiesta en la cultura escolar a través de maltrato físico y maltrato emocional que incluye el verbal, pudiendo ser ocasional, presentándose en relaciones jerárquicas de adultos hacia infantes y jóvenes o en dinámicas de pares, adultos-adultos o entre niños/as o entre jóvenes; igualmente puede producirse desde la
--	---	---

	“Me dijo cosas violentas, duras, me sentí mal.” “No sabe para qué lado coger, para el mío, o para el de ella.” “Nosotros siempre tenemos presente la violencia.” “Uno siempre tiene en cuenta la violencia porque nuestros padres se pelean.” “Por ejemplo, un niño le dio un puño a otro porque no le prestó el libro.” “La ira convoca a la violencia.” Cuando me da la ira me siento muy mal.” “A los ‘peliones’ los castigan, los sancionan, citan a los papás.” “Otra manera de solucionar es hablando.” “No hacer bullying.”	población infantil y juvenil hacia los adultos padres, cuidadores y profesores.” (García-Sánchez, Guerrero-Barón, & Ortiz-Molina, 2012, p.12) Lo anterior ilustra claramente lo manifestado de manera muy espontanea por los niños participantes en la actividad.
--	--	--

	Cuando un profesor llega bravo, para solucionar la violencia, mete más violencia.” “Hay un gusto por la violencia.” “Nos gusta ser violentos, porque nos enseñaron a ser violentos.” “Nuestros papás nos enseñan a ser violentos.” “Cuando un profesor nos separa y nos regañan, son violentos.” “Los presidentes nos enseñaron a ser violentos, y a ellos, les enseñaron a ser violentos sus padres.” “Los papás le enseñan a uno, y uno también aprende.” “Se soluciona de esta manera es por el gusto por la violencia.” “Cuando se resuelve con la violencia, eso causa daño y el conflicto sigue.”	
--	--	--

	“Si él molesta, le aplicamos la violencia.” “Si uno no pelea, no lo van a respetar.” “Soy agresiva porque me molestan, me cogen temor, para que me dejen de joder la vida.” “Uno les habla y ellos no hacen caso, entonces hay que darles en la mula.” “Ese niño le dio en la jeta al otro porque es muy Jirafa, más alto.” “Todos solucionan los conflictos con la violencia.”	
--	---	--

Matriz de Análisis 3.

Conversación con la profesora María Cristina Sandoval, Licenciada en lingüística y literatura, Colegio Los Pinos, sobre el tema anterior.

Tabla 3. Docentes

<i>Preguntas</i>	<i>Respuestas</i>	<i>Análisis</i>
<i>¿Qué se entiende por</i>	“Todos dábamos a los niños una colcha de retazos en relación con el conocimiento. Necesitamos	La participación de los profesores del Colegio Los Pinos en el proceso de

violencia escolar? <i>¿Por qué se le presta más atención a la violencia que al conflicto?</i> <i>¿Por qué se oculta el conflicto?</i>	que todo vaya integrado, por eso, aplico el Trabajo por Proyectos. Que los niños sepan que todo tiene un sentido.” “En el ambiente escolar se ve tanto nivel de violencia que uno queda asombrado.” “En estas nuevas generaciones se vivencia ese desarraigo, ese rebelarse contra toda autoridad.” “Como docentes intentamos manejar un nivel equilibrado de trato con ellos, de ayuda, de acompañamiento; pero no es suficiente, siempre parece que hay una contaminación...en donde nadie quiere respetar a nadie.” “Es como si nos empeñáramos en no dejar surgir a los demás; sufrimos de envidias.” “No sé de qué culturas nos impregnamos de ese sentir tan bajo.”	indagación acerca de la violencia escolar constituye un elemento que ayuda a visualizar, aunque sea en forma somera, lo que piensa una parte de la comunidad académica sobre un tema tan importante. Sus opiniones ponen de manifiesto la particular situación en la que los niños y jóvenes son educados, sus dificultades y fortalezas. Como se ve, muchos de ellos hacen esfuerzos por adelantar proyectos educativos que, normalmente, se enfrentan a las estériles condiciones de los planteles educativos de la ciudad capital. En este contexto, vale la pena citar uno de
---	--	--

	“Le decimos al estudiante: quédate, quédate de obrero para trabajar en este país, donde se ganan tan bajos sueldos y sigue prestándote para una sociedad que no estudia, que no se prepara.” “Creo que sí hay muchas maneras de relacionarnos, pero en este contexto en el que nosotros nos movemos, en donde muchos están acostumbrados a ganarse el sustento de una manera no tan limpia, aquella propuesta que les damos los profesores, de que se estudie, de que se sea alguien en la vida, pero con mérito, con esfuerzo, eso no tiene mayor eco.” “Siempre nos preguntamos: ¿Y qué fue de nuestros muchachos? Muchos se quedaron, las nenas, de pronto, siendo madres de familia, a escasa edad, y ellos se dedicaron a labores que, no es por demeritar, pero les toca	los episodios recurrentes en los colegios bogotanos: “¡Si le vuelven a pegar, hablo con los papás! Al niño lo molestaban mucho al principio por ser nuevo y el papá le decía que no le pusiera atención. El padre habló con la profesora y ella no hizo nada, pero el padre fue al colegio y habló con los niños que lo molestaban y les dijo que si se volvía a presentar algún inconveniente con el hijo hablaba directamente con los papás de los niños agresores. Los problemas del niño pasaron. Eran cuatro niños que lo agredían. (Encuesta Padre de Familia 003, Colegio No. 3: 14 de
--	---	---

	hacer mucho esfuerzo para ganarse siquiera un mínimo.” “Vemos que la escuela necesita un mayor aporte; que nosotros los docentes necesitamos reflexionar más en lo profundo con nuestros estudiantes e inyectarles ese ánimo, ese deseo de seguir adelante, profundizando en aquellos gustos que ellos nos muestran en cada una de las clases; hay mucho talento desperdiciado por acá.” “Yo creo que nunca hemos estado en paz, por lo menos en nuestro continente, y antes del descubrimiento, nuestras culturas primarias, primitivas (supuestamente primitivas) tenían bastantes dificultades, y era difícil el manejo y la solución a los problemas y a los conflictos que surgían en ese tiempo; sin embargo, la gente resolvía los conflictos en igualdad de condición;	marzo de 2009).” (García-Sánchez, Guerrero-Barón, & Ortiz-Molina, 2012, p.83)
--	---	---

	diferente a lo que vinieron a hacer los españoles con nuestros indígenas, que ya no estaban en igualdad de condiciones; entonces, ahí sí es un avasallamiento.”	
--	---	--

Matriz de Análisis 4.

Conversación con el profesor Henry Blanco, docente del Colegio Los Pinos

Tabla 4. Docentes

Preguntas	Respuestas	Análisis
¿Qué se entiende por violencia escolar?	“Los estudiantes, les da uno una instrucción,	Y, así como muchos niños consideran
¿Por qué se le presta más atención a la violencia que al conflicto?	y a veces, quieren no hacerla. Y ahí es donde entra el juego del poder en el cual yo creo tener el poder sobre ellos y quiero imponer lo que yo creo que es el bien para ellos;	que la violencia es natural, como un juego divertido, también, para muchos profesores resulta casi imposible educar sin imponer reglas claras, límites, principio de autoridad. Ellos están completamente convencidos de que la relación del poder
¿Por qué se oculta el conflicto?	pero, ellos lo toman como que se las tengo montada.”	

	“Es difícil, porque llega un momento en el que algún alumno no va a seguir las instrucciones que se dieron al principio y va a querer hacer lo que él quiera, y ahí es cuando, de pronto, cuando toca empezar a hacer el juego del poder.” “En un grupo cualquiera, si existe alguien que quiere hacer lo que quiera no nos conviene porque se nos saldrían los demás por el mismo camino.” “Si no tengo control en mi clase todo se va a volver una recocha.” “En la vida, todo es un juego de poder, pero depende como se maneje el juego de poder se va a	constituye el principio del vínculo entre el profesor y el estudiante. En un estudio de la Cepal- Unicef se afirma: “Así, las escuelas debieran ser seguras, comprensivas y facilitadoras de ambientes para que todos los niños y niñas puedan crecer. Pero estas potencialidades son debilitadas por la prevalencia de las burlas, de la discriminación y de prácticas autoritarias como el castigo corporal, entre otras expresiones violentas.” (Trucco & Pamela, 2017, p.16)
--	--	---

	ver imposición, o no se va a ver imposición.” “El poder es natural, la diferencia es la forma como se adapta, puedo manejar el poder desde otra óptica.” “Para llegar a la relación de querer, uno tiene que coger a sus alumnos y enamorarlos de su clase; pero es un trabajo complejo porque ellos desde la casa tienen un juego del poder con los papás.” “A los niños de 3º, 4º y 5º les demuestro con hechos el porqué es importante que ellos tengan sus tablas de multiplicar de memoria.” “También, en el ADN hay unos genes que hacen bueno al niño para	
--	--	--

	el dibujo, para las matemáticas, para todo.”	
--	--	--

Matriz de Análisis 5.

Conversación con el profesor Guillermo Aldana, docente del Colegio Los Pinos.

Tabla 5. Docentes

<i>Preguntas</i>	<i>Respuestas</i>	<i>Análisis</i>
¿Por qué se explica la violencia escolar como producto de genes violentos, o por el contacto social?	“El tratar de llevar a cabo la violencia debe ser parte de una lección de uno como persona ¿No?” “Usted tiene la elección de lo que quiera ser; y eso no depende de los factores externos, porque yo puedo vivir en un ambiente violento en donde mi papá toma. Pero es mi elección de si lo tomo, o no lo tomo, es decir, si termino siendo igual a mis papás o no siendo igual a mis papás.”	Para muchos docentes, la familia desempeña un papel esencial en los procesos de formación de la conducta infantil con valores, principios y toda una gama de virtudes básicas para la interacción humana. Sin embargo ¿Qué condiciones ofrecen las instituciones educativas para que los padres de familia puedan participar activamente en estos procesos? ¿En qué estado se encuentran las familias?

	“Es clave porque la familia viene siendo una parte ejemplar, es un foco que el niño tiene para poder seguir ciertas conductas; pero, cómo le digo, cada uno tiene la elección” “Hay familias, por ejemplo, que el papá y la mamá son muy respetuosos, dedicados a su hijo, pero el hijo termina siendo haciendo otras cosas totalmente diferentes.”	¿Estas están en condiciones de hacer acompañamiento a sus hijos, en un momento en el que han perdido los horizontes como núcleo familiar? Son muchas las preguntas que rondan la mente de la comunidad académica y las familias y la sociedad.
--	---	--

Fuente: Elaboración propia del autor