

**LA ESCUELA: ESCENARIO DE CONFLICTO Y VIOLENCIA**



**LILIANA MARCELA CASTIBLANCO MONTAÑEZ**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS  
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**2015**

**LA ESCUELA: ESCENARIO DE CONFLICTO Y VIOLENCIA**

**LILIANA MARCELA CASTIBLANCO MONTAÑEZ**

**Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación**

**Director**

**Dr. José Guillermo Ortiz**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS**

**VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**2015**

## Tabla de contenido

Tabla de Gráficas.....	5
Tabla de Fotografías.....	6
Introducción.....	7
1. Ubicación del problema.....	10
1.1 Descripción del problema de investigación.....	10
1.2 Justificación.....	18
1.3 Formulación de los objetivos.....	18
1.3.1 Objetivo General.....	23
1.3.2 Objetivos específicos.....	23
2. Marco teórico.....	24
2.1 Conflicto.....	24
2.2 Agresión.....	30
2.3 Violencia escolar.....	31
2.4. Estado de la cuestión.....	32
3. Marco Metodológico.....	55
3.1 Tipo de estudio.....	55
3.2 Diseño metodológico.....	56
3.3 Unidad de análisis.....	56
3.4 Instrumentos y técnicas.....	58
4. Contexto.....	62
4.1 Reseña histórica de la localidad Ciudad Bolívar.....	62
4.2 Reseña histórica del Colegio El Minuto de Buenos Aires.....	63
4.3 Caracterización de la institución y la comunidad educativa.....	65
5. Discusión e interpretación de resultados.....	67
5.1 Registros de convivencia MBA en el periodo 2010 – 2014.....	67
5.2 Género.....	68
5.3 Grado de escolaridad.....	71
5.4 Hecho.....	73
5.4.1 Conflictos.....	74
5.4.2 Violencia escolar.....	78

5.5	Territorio.....	86
5.6	Narrativas frente al conflicto.....	92
5.6.1	Causa de la agresión.....	92
5.6.2	Normalización de la agresión.....	95
5.6.3	Lenguaje durante la agresión.....	96
5.6.4	Actores del conflicto.....	97
5.6.5	Escalamiento del conflicto.....	101
5.7	Proceso de conciliación y reparación.....	103
5.7.1	Actores que intervienen.....	103
5.7.2	Proceso sancionatorio.....	104
5.7.3	Proceso pedagógico.....	105
6.	Conclusiones y recomendaciones.....	106
7.	Referencias.....	113

## **Tabla de Gráficas**

Gráfica 1. Registros de convivencia MBA

Gráfica 2. Registros de convivencia por género

Gráfica 3. Registros de convivencia por grado

Gráfica 4. Conflictos de poder

Gráfica 5. Hechos de violencia

Gráfica 6. Registros de convivencia por territorio

## **Tabla de Fotografías**

Fotografía 1. Imagen del taller de cartografía social en el colegio El Minuto de Buenos Aires. 2015.

Fotografía 2. Vista satelital del colegio el Minuto de Buenos Aires

Fotografía 3. Mapa elaborado por los estudiantes en el taller de cartografía social

## **Introducción**

La presente investigación buscó comprender los conflictos y las formas de violencia que se presentan en el Colegio El Minuto de Buenos Aires, de la Localidad Ciudad Bolívar en Bogotá. Me interesó centrarme en la escuela como contexto al que se le ha encomendado la tarea de formar en diversas áreas al ser humano, incluyendo la demanda de formar ciudadanos para la convivencia y porque no, para la paz. En ella, situaciones como el conflicto y la violencia son una realidad a mil voces, bastante abordada en los últimos años desde la investigación científica, no sólo en Colombia sino a nivel mundial. Sin embargo, se requiere de mayor interés por la comunidad académica frente a esta problemática para zonas periféricas y vulnerables, como lo es la Localidad Ciudad Bolívar, en Bogotá, en donde se evidencian quizá con mayor intensidad muchos de los problemas sociales.

En este proceso investigativo el conflicto es entendido como un elemento inherente a la naturaleza humana, que tiene lugar en los procesos de interacción de los individuos y que implica una influencia negativa sobre otro, unos intereses divergentes, unas metas opuestas o ideas incompatibles, que son indispensables para el crecimiento de las personas y la sociedad, en tanto se entienda como una herramienta de transformación social.

La violencia escolar, por su parte, es entendida en este estudio como la interacción que se da entre dos o más miembros de la institución escolar que se caracteriza por implicar el uso y abuso del poder o la fuerza en contra del otro.

Para el abordaje de estas problemáticas se presenta a continuación los apartados que la conforman; en un primer momento encontrará la delimitación del problema y en ella una breve caracterización del conflicto y la violencia escolar, así como las situaciones particulares del contexto que llevaron a la construcción de la pregunta y los objetivos de la investigación. En este apartado se evidencia como la comprensión de este fenómeno es de gran importancia para la educación, por el conocimiento que se construirá en la identificación de las dinámicas y narrativas que se erigen en torno al conflicto y la violencia escolar, que seguramente se constituirán en insumos para la formulación de acciones de prevención, buscando reducir los altos índices de violencia escolar que se presentan en la ciudad de Bogotá, evitando quizá los errores que a la luz de la práctica investigativa se identifiquen y brindando respaldo científico al quehacer docente.

En un segundo momento encontrará el marco teórico, en el que primero se exponen diversas posturas teóricas frente al conflicto, la agresión y la violencia escolar. Luego se hace una revisión de algunos de los estudios realizados al respecto en el campo de la educación en los últimos cinco años identificando algunos elementos en común y finalmente se presenta la postura histórico hermenéutica que se asumió en este estudio, a partir de la cual se hace el análisis de fenómenos reales en un contexto histórico y social concreto.

En un tercer momento encontrará la metodología utilizada para el desarrollo de la investigación, la cual está enmarcada desde una perspectiva cualitativa, a partir de la cual se hizo coherente el uso de una metodología narrativa, utilizando las técnicas de análisis de contenido y cartografía social. Llevando a cabo el estudio en una institución educativa distrital ubicada en la UPZ el Tesoro de la Localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá; en el

que se tomó como unidad de análisis las actas de seguimiento convivencial, que son unos documentos diligenciados en el área de coordinación de convivencia del Colegio, por los estudiantes remitidos a coordinación en casos que afectan la convivencia escolar. Se tomaron las actas de los grados cuarto a once, que se encuentran en la sede B, correspondientes al periodo comprendido entre el año 2010 y 2014. Identificando las narrativas y los territorios de conflicto, por lo que se llevo a cabo un ejercicio de cartografía social que posibilitó una mayor comprensión del problema.

Finalmente hallará la discusión y análisis de resultados, las conclusiones y recomendaciones producto del estudio para revisión en futuras investigaciones.

## **1. Ubicación del problema**

### **1.1 Descripción del problema de investigación**

De acuerdo con el Índice Global de Paz, publicado en Junio de 2015 por el Instituto de Economía y Paz (Global Peace Index report 2015), Colombia es el país más violento del continente Americano, además ocupa el noveno lugar entre los 10 países del mundo que más dinero del PIB gastan en la contención de la violencia y se ubica entre los 17 países menos pacíficos del mundo, ocupando el puesto 146 de 162 naciones incluidas en el índice.

Posición que se ve determinada por el conflicto armado interno, el nivel de criminalidad percibida en la sociedad, el número de desplazados, el número de homicidios, el gasto militar en relación al PIB, el personal militar, la disponibilidad de armamento, entre otros indicadores que mide el índice. 8is

Sin embargo, como Colombianos sabemos que la mayor parte de la violencia Colombiana no ocurre en el contexto del conflicto armado, sino en los niveles micro de la sociedad (familia, escuela, comunidad, etc.). En los últimos años, algunos estudios se han centrado justamente en el análisis de la violencia en los contextos escolares, debido a que se espera que estos sean espacios de formación integral de ciudadanos, que aporten elementos para la disminución de la violencia en el país.

En esta búsqueda de una mayor comprensión de la violencia escolar, se ha llegado a definir de diversas formas y desde distintas perspectivas. Vidal (2008) la define como “la violación de la integridad de la persona, la cual suele ejercerse cuando interviene la fuerza física o la amenaza de su uso, pero también cuando se actúa en una

secuencia que causa indefensión en el otro” (p.17). Para Barbeito y Caireta (2004) la violencia es “la actitud o el comportamiento que constituye una violación o una privación al ser humano de una cosa que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades)” (p.9).

De la misma manera, en su primer informe mundial sobre violencia y salud pública la Organización Mundial de la Salud – OMS (2002) define la 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, grupo o comunidad, que cause o pueda causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo, privaciones. En las que el rasgo definitivo es la intencionalidad de causar daño.  
(p.3)

De acuerdo a la OMS (2002) en esta definición se incluyen la violencia interpersonal, el comportamiento suicida y el conflicto armado; e incluso los actos que están más allá de lo físico como las amenazas y la intimidación. Así mismo, expone que la violencia interpersonal incluye la violencia intrafamiliar o de pareja, la violencia juvenil, las agresiones sexuales por parte de extraños, la violencia en establecimientos como la escuela, lugares de trabajo, prisiones, etc.

Basándose en estos conceptos, se puede evidenciar la presencia de otro tipo de situaciones en el contexto escolar: los conflictos, que son entendidos como una forma natural de interacción social y que con frecuencia se confunde con violencia.

La presencia de los conflictos no se puede evitar, ya que al vivir en una sociedad se dan naturalmente los desacuerdos. Lederach (citado en Tuvilla, 2004)

“Caracteriza el conflicto como un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo” (p.50).

Fisas (citado en Tuvilla, 2004) define el conflicto como “una situación en la que un actor se encuentra en oposición consciente con otro actor a partir del momento en que persiguen objetivos incompatibles (o estos son percibidos como tales), lo que les conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha” (p.50).

Muchos mas autores han definido el conflicto como algo inherente a la naturaleza humana y que puede constituirse en motor de cambio para las personas y los contextos en los que se desenvuelven estas. Como lo afirmó Zuleta (1994):

Una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos, de reconocerlos y contenerlos. De vivir no a pesar de ellos sino productiva e inteligentemente en ellos. Solo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz. (p.74)

Invitándonos a pensar en el conflicto como una oportunidad de crecimiento, de reflexión, de mejora; necesaria para la superación de problemáticas como la violencia y la transformación de las sociedades. La dificultad radica no en la presencia del conflicto, sino en la forma como se afronta, responder a él de manera positiva lo convierte en un momento de aprendizaje, en cambio responder a él de manera negativa, lo transformaría en violencia. El reto de la educación es formar para identificar y afrontar los conflictos sin el uso de la violencia.

El interés por la violencia y el conflicto en los contextos escolares ha generado varios estudios desde diversas perspectivas y han abordado distintos aspectos. Uno de estos, es un análisis comparativo de dos estudios realizados por el DANE sobre violencia escolar en la ciudad de Bogotá, en 2006 y 2011 (Chaux, 2011), que muestra que del 2006 al 2011, aumentaron el consumo de drogas, los ataques de pandillas, el porte de armas y los robos, tanto en colegios públicos como privados en Bogotá.

Así mismo, aunque en menor porcentaje, aumentó la exclusión, las agresiones verbales y físicas. El 17% de los estudiantes manifestaron ser víctimas de matoneo o acoso de otros compañeros, el 63% de los estudiantes dijo haber sido robado en el último año en su institución educativa, el 30% de los estudiantes afirmó haber visto a sus compañeros de curso portando elementos cortopunzantes. Evidenciándose la creciente necesidad de comprender la problemática de violencia en las escuelas para lograr intervenciones más efectivas.

Chaux y Velásquez (citados en Chaux, Bolívar, Contreras y Jiménez, 2010) manifiestan que el 56% de los jóvenes encuestados de 807 colegios tanto privados como públicos expresaron haber sido víctimas de robo durante el último año en el colegio. Lo cual revela un panorama poco alentador respecto a cómo se está dando la convivencia en las instituciones educativas.

Chaux, Molano y Podlesky (citado en Heinsohn, Chaux y Molano, 2010) en un estudio realizado con base en reportes de más de cincuenta mil estudiantes de toda Colombia, encontraron que el 29,1% de los/as estudiantes de 5° y el 14,7% de los estudiantes de 9° reportan haber sido víctimas de intimidación en sus colegios en los

últimos dos meses. Mostrando la magnitud de la problemática en los contextos escolares colombianos.

Posteriormente, ante el crecimiento de casos de violencia y agresión en los contextos escolares, se realizó la encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá en los años 2006, 2011 y 2013, cuyo objetivo era establecer una línea de base de clima escolar, en esta encuesta se indagó por presencia de armas, alcohol, pandillas y drogas, así como acoso escolar tanto en el colegio como en sus entornos. La encuesta del 2013 se realizó en todas las localidades, y el colegio fue tomado como unidad de análisis, un total de 613 colegios, 22 estudiantes de cada grado de 6 a 11, para un total de 123.229 estudiantes en total.

Respecto a las formas de maltrato en las relaciones entre estudiantes, a nivel distrital y comparando los reportes de 2006, 2011 (Chaux, 2011) y 2013, se observa una creciente de las amenazas violentas en ambos sexos particularmente las amenazas reiteradas, registrándose un nivel de prevalencia entre los hombres que dobla el registrado entre las mujeres.

Para el caso específico del Colegio El Minuto de Buenos Aires, población de este estudio, y que también participó en la encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá en 2013, algunos de los resultados fueron: el 7.67% de los estudiantes refirió haber sido amenazado más de una vez en el último mes; respecto al reporte de peleas físicas con otro, en el MBA el 17% de los hombres y el 13% de las mujeres, refirieron haber tenido más de una pelea física con otra persona dentro del colegio en el último mes, en cuanto las peleas grupales se mantiene la proporción de mujeres, 13% y disminuye el porcentaje de hombres involucrados al 11%.

De igual manera, el 0.81% manifiesta que hubo armas en al menos una de estas peleas y el 3% haber sido amenazado con una arma, dentro del colegio más de una vez en el último año. El 7.26% de los estudiantes refirió haber sido víctima de atraco más de una vez en el último año, el 23.3% de los hombres y el 36.7% de las mujeres manifestaron haber sabido de estudiantes que se citaron para pelear a la salida en los últimos dos meses, el 18.15% de los hombres y el 17.74% de las mujeres afirma haber traído armas al colegio en lo que lleva del año, las razones más frecuentes para portar el arma fueron para defenderse en el camino al colegio 3.6%, tenía la intención de vengarse 3.2% y porque me hace sentir más fuerte 1.61%.

Del mismo modo, se encontró que el 12% de los hombres y el 8.5% de las mujeres refirió haber tenido más de una pelea individual en el camino de ida o vuelta del colegio en el último mes; el 11.69% de los hombres y el 8.87% de las mujeres alguna vez ha pertenecido a una pandilla, y el 20.97% de los hombres y el 25.8% de las mujeres refiere haber visto dentro del colegio peleas, ataques u otro tipo de violencia realizados por pandillas, el 15.73% de los hombres y el 19.35% de las mujeres no se sienten seguros en el colegio; el 44.36% de los estudiantes se sentiría más seguro en el colegio si instalaran cámaras de vigilancia.

Por otra parte, el 10.48% de los hombres y el 15.53% de las mujeres afirma que se venden drogas cerca del colegio, esta cifra se reduce en el caso de la venta de drogas dentro del colegio a 2.82% hombres y 2.82% mujeres; el 10.48% de los hombres y el 11.69% de las mujeres manifiestan haber visto a algún compañero consumiendo drogas dentro del colegio.

Finalmente el 11.69% de los hombres y el 15.73% de las mujeres refieren que cuando se toman decisiones relacionadas con la disciplina y el orden las directivas del

colegio no actúan de manera justa; la cifra frente al actuar de los docentes aumenta a 16.94% hombres y 16.53% mujeres.

Todos estos datos nos muestran un panorama de la institución que nos genera preocupación frente a situaciones de violencia presentes tales como la violencia física (pelea, agresión con algún objeto o daño físico), violencia verbal (amenazas, insultos, expresiones dañinas), violencia psicológica (chantajes, aislamiento, rechazo) además de otras situaciones como el hurto, el porte de armas, la venta y el consumo de sustancias psicoactivas.

Adicionalmente, lo que en general se logra visualizar en los estudios hechos sobre violencia y acoso escolar, es que ambas situaciones se dan como forma inadecuada de resolver los conflictos o diferencias que se presentan. Se habla de una visión negativa del conflicto cuando se ve la violencia como necesaria y hasta se justifica para hacer respetar las posiciones individuales, por esto, la preocupación actual de diversos actores e instituciones sociales por la formación en derechos humanos, formas alternativas de resolución de conflictos, convivencia, etc.

Preocupación que se evidencia en la Ley 1620 de 2013 y en el Decreto 1038 de 2015 en los que se plantea que los proyectos pedagógicos de las instituciones educativas desde la cotidianidad escolar, deben buscar la vivencia de los derechos humanos, transformando ambientes de aprendizajes y logrando que los conflictos se asuman como una oportunidad pedagógica a la que se pueda dar respuesta desde el dialogo y el reconocimiento a la diferencia.

En la comunidad del Colegio El Minuto de Buenos Aires, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar, se manifiestan situaciones como el manejo inadecuado del

vocabulario, intolerancia entre los estudiantes, malos entendidos y chismes, amenazas, convocatoria de grupos juveniles externos a la institución para peleas callejeras, manejos inadecuados de noviazgos y celos. Etc. Eventos que con frecuencia terminan en agresiones graves, que incluso causan daños en la salud física o mental de otro, o desencadenan situaciones que constituyen delitos contra la libertad y/o la integridad.

Se observó durante tres años de trabajo en la institución, un desconocimiento de parte de los docentes y directivos, de los conflictos que se originaban y las causas de los mismos, adicionalmente se evidenciaron inadecuadas formas de abordarlos por parte de los estudiantes, la constante búsqueda de la violencia como medio para dar solución a estos. Aunado a la falta de unificación en los criterios de abordaje y las sanciones ante los eventos de violencia en la institución, una frecuente percepción de injusticia en los comentarios de los estudiantes cuando llegaban a coordinación u orientación para tratar de dar solución a algún conflicto escolar, un desinterés por parte de varios docentes frente a los conflictos más cotidianos que terminaban escalando a formas de violencia rápidamente. Toda esta situación observada, llevó a cuestionar la necesidad de comprender las dinámicas propias del conflicto y la violencia en la institución, desde la propia voz de los estudiantes, entendiendo sus particularidades y la forma cómo piensan y sienten el conflicto por medio de sus vivencias registradas en sus propias narrativas.

Por todo lo anterior, se plantea el siguiente interrogante de investigación:  
¿Cómo son los conflictos y la violencia escolar que se presentan en el Colegio El Minuto de Buenos Aires, desde las narrativas que construyen sus estudiantes? Y para lograr dar respuesta a este cuestionamiento se han planteado algunas preguntas ¿Cuáles

son los conflictos que se presentan en el Colegio El Minuto de Buenos Aires de la localidad Ciudad Bolívar?, ¿Cuáles son las narrativas que se construyen en torno al conflicto y la violencia escolar en el Colegio El Minuto de Buenos Aires? ¿Cuáles son los territorios de conflicto en el escenario escolar? ¿Cómo se interviene en el conflicto? ¿Cómo se da la violencia como forma de afrontar el conflicto en el Colegio El Minuto de Buenos Aires?

Esperando que la solución de estos cuestionamientos lleve a una mayor comprensión del conflicto y la violencia en el escenario escolar que conlleve a intervenciones pedagógicas más efectivas, que logren disminuir los hechos de violencia y posibiliten formas pacíficas de resolución de conflictos en la institución educativa.

## **1.2 Justificación**

La escuela se constituye como un espacio de formación del ser humano y como escenario de socialización en el que se evidencian las problemáticas de una sociedad y en el que se espera que el estudiante adquiera los elementos necesarios que le permitan desempeñarse como ciudadano en la vivencia de los Derechos Humanos. Dando origen a fuertes cuestionamientos del papel de otras instituciones del estado, tales como la Familia, frente a la formación ciudadana y humana, evidenciando otras problemáticas estructurales de nuestra sociedad que finalmente dificultan el ejercicio real de la democracia, de la participación y una verdadera vivencia de los Derechos Humanos.

Al respecto, se observa que la mayor parte de la violencia Colombiana ocurre fuera del enfrentamiento político, ocurre en los espacios de la familia, la escuela y el barrio. Por ello, la necesidad de fortalecer en estos ámbitos, las habilidades necesarias para la

resolución pacífica de conflictos, evitando las situaciones de violencia que actualmente se presentan, entendiendo que la intervención en estos escenarios sociales repercutirá en la construcción de un país en paz.

Este estudio se llevó a cabo en el Colegio El Minuto de Buenos Aires, ya que en el ejercicio de la orientación escolar en el periodo 2012 – 2014 se evidenciaron múltiples eventos de violencia que no se han manejado de manera asertiva y que han trascendido al escenario social, en ocasiones incurriendo en delitos, tales como lesiones personales y/o daño al bien ajeno, entre otros.

Ante esta situación se evidencia que en la institución no se ha realizado ningún estudio que conlleve a comprenderla y definirla, desconociendo la dimensión del fenómeno, sus características, los roles y lugares donde tiene lugar y al no conocer estas características del fenómeno, en la institución no se adelantan acciones que conlleven a la prevención ni al manejo acertado del mismo, ni se vislumbra panorama favorable para propender por la adecuada resolución de los conflictos y contribuir significativamente a disminuir la agresión y violencia en la comunidad educativa.

Adicionalmente, se hace pertinente la investigación en Derechos Humanos en contextos educativos de manera que puedan tenerse elementos que fortalezcan y orienten la toma de decisiones al respecto, y que a futuro logren procesos educativos o estrategias que posibiliten la experiencia de los Derechos Humanos de manera diferente. En concordancia, es necesario que se ofrezca una mirada analítica a los discursos y prácticas de educación en Derechos Humanos que se están presentando en la institución, y que posibiliten su reformulación hacia nuevas formas de discurso y de prácticas sociales.

Más aun, cuando en los fines de la educación se plantea la formación integral del ser humano, que abarca el desarrollo cognitivo y el desarrollo de unas capacidades ciudadanas

que le permitan construir y convivir en conjunto con los demás, resulta pertinente que el docente se empodere y sea parte activa frente al país, al realizar acercamientos y formular orientaciones frente a fenómenos sociales. Especialmente, en la ciudad de Bogotá, en la que se ha pensado el escenario escolar como un lugar privilegiado para la formación ciudadana, ratificado desde la implementación del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia / PECC, por parte de la Secretaria de Educación Distrital.

De igual forma el presente estudio resulta relevante en el campo educativo ya que contribuye a reorientar y conectar los procesos de formación ciudadana buscando el desarrollo integral de la persona y fortaleciendo su papel social, considerando que un abordaje pacífico de los conflictos y la disminución de la violencia en el contexto escolar sería una buena herramienta para generar cambios a nivel educativo, político y social, que promuevan una mayor calidad de vida.

A su vez, la comprensión del conflicto y la violencia escolar, proporciona sugerencias para su abordaje y favorecerá la orientación de la formación para la ciudadanía y la convivencia que tiene lugar en los contextos escolares y que se espera trascienda también a la construcción de una ciudad habitada por ciudadanos libres, conocedores y respetuosos de los derechos humanos, que propendan por la construcción de un país para la paz.

Adicionalmente en cuanto a los resultados esperados, en cuanto a la generación de conocimiento se realizará sometimiento de un artículo producto de la investigación en una revista indexada en el sistema Publindex de Colciencias; frente al fortalecimiento de la capacidad científica nacional se realizará la socialización de los resultados con los profesionales de orientación escolar vinculados a la Secretaria de Educación del Distrito de la red de Orientadores de la Localidad Ciudad Bolívar; adicionalmente y buscando la

apropiación social del conocimiento se participará en el Congreso intra – sectorial de Educación con los docentes de Orientación y asesoría escolar del distrito 2015.

Por otro lado, a partir del uso de los resultados se espera lograr los siguientes impactos:

- Hacer visible el conflicto y la violencia escolar en la institución educativa distrital MBA, mediante la socialización de los resultados a los docentes y concejo académico de la institución.
- Comprensión del fenómeno desde la mirada particular de los miembros de la comunidad educativa que lo vivencian.
- Aportar elementos conceptuales sobre el conflicto y la violencia escolar en las instituciones educativas distritales.
- Aportar en la construcción de una estrategia institucional para el manejo de los conflictos y la violencia escolar en el MBA.
- Suscitar acciones que promuevan la aplicación efectiva de la ley 1620 en la institución.
- Generación de categorías en relación al fenómeno de estudio, que permitan, en estudios posteriores, ampliar y profundizar en este.
- Aportando con lo anterior en la consolidación y en la construcción del conocimiento de la línea de investigación “Derechos Humanos convivencia y democracia en comunidades educativas” de la Maestría de Educación de la VUAD de la USTA, en pro de la generación de una sociedad comprometida con los Derechos Humanos, la convivencia y la paz.

### **1.3 Formulación de los objetivos**

En la construcción del estado de la cuestión se identifican principalmente estudios cuantitativos que sugieren profundizar en el fenómeno de la violencia por medio de estudios cualitativos que privilegien mas la voz de los propios actores del contexto escolar, adicionalmente se encontraron estudios que se centran en el análisis de las causas y efectos de la violencia escolar, sin ahondar en las relaciones que se tejen en el discurso. Así mismo, se hallaron tendencias a equiparar el conflicto y la violencia en el contexto escolar, desvirtuando el valor del conflicto como potencializador de cambio en un grupo o sociedad.

Debido a las características del fenómeno y a que en los estudios consultados no se ha abordado desde un diseño narrativo, lo que se buscó fue comprender los conflictos y las formas de violencia que se presentan en el Colegio El Minuto de Buenos Aires, de la Localidad Ciudad Bolívar en Bogotá. Ya que es la narrativa en la que tiene lugar el descubrimiento del otro, y en la que se busca brindar una descripción completa y detallada del problema, desde la visión propia de los miembros de una comunidad educativa; en tanto que las narrativas de un sujeto expresan diversas dimensiones de lo vivido, evidenciando la naturaleza relacional del ser humano.

Del mismo modo, gran parte de los estudios consultados sugieren que se aborde de manera cualitativa esta temática, para conocer la interpretación que el adolescente hace de los comportamientos y situaciones de violencia. Teniendo en cuenta las particularidades del contexto escolar que se aborda y las características socio demográficas de la población con la que trabaje.

Llevándome a la formulación de los siguientes objetivos.

### **1.3.1 Objetivo General.**

Comprender los conflictos y las formas de violencia que se presentan en el Colegio El Minuto de Buenos Aires, de la Localidad Ciudad Bolívar en Bogotá.

### **1.3.2 Objetivos específicos.**

- a. Describir los conflictos y las formas de violencia que se presentan en el Colegio El Minuto de Buenos Aires de la localidad Ciudad Bolívar.
- b. Analizar las narrativas que se construyen en torno al conflicto y la violencia en el Colegio El Minuto de Buenos Aires
- c. Identificar la forma como se interviene en el conflicto y las formas de violencia en el Colegio El Minuto de Buenos Aires

## **2. Marco teórico**

En la literatura existen múltiples definiciones de conflicto, agresividad y violencia escolar. A lo largo de este capítulo mostraré que es un conflicto, cuales son los elementos lo conforman, así como el proceso de escalamiento del mismo, haciendo distinciones con lo que es la agresión y la violencia escolar que nos servirán de base para la comprensión de los mismos en este proceso investigativo.

### **2.1 Conflicto**

El conflicto ha sido definido a lo largo de la historia, como un problema, lio o pelea, y hasta ha llegado a considerarse como oportunidad de mejora, dependiendo de su manejo. A continuación, relaciono algunas perspectivas del conflicto a nivel grupal e intergrupar:

Deutsch (como se citó en Domínguez y García, 2003) uno de los fundadores del campo de la resolución de conflictos. Afirma que:

Un conflicto existe cuando ocurren actividades incompatibles. Una actividad incompatible impide o interfiere con la ocurrencia o efectividad de una segunda actividad. Estas actividades pueden tener su origen en el interior de una persona, grupo o sociedad, o bien entre individuos, grupos o sociedades (p.73).

Adicionalmente, Deutsch refiere que cada parte activa en el conflicto, reacciona frente a la otra en términos de las percepciones y cogniciones, a través de la interacción social, que es iniciada con unas motivaciones específicas, pero también genera nuevos motivos y altera a los presentes.

Por otra parte, Hubert Touzard (como se citó en Domínguez y García, 2003) expresa que el conflicto se define como una situación en la cual unas entidades sociales apuntan a metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes.

Raymond Aron (como se citó en Domínguez y García, 2003) cataloga el conflicto como una oposición entre grupos e individuos por la posesión de bienes escasos o la realización de valores mutuamente incompatibles.

Adicionalmente, Lewis (como se citó en Domínguez y García, 2003) define el conflicto como una lucha por los valores, por los bienes escasos, la potencia y el estatus, lucha en la que el objetivo de los antagonistas es el neutralizar, perjudicar o eliminar al otro. Y Van de Vliert (como se citó en Domínguez y García, 2003) dice que dos individuos, un individuo y un grupo o dos grupos están en conflicto en tanto que al menos una de las partes siente que está siendo obstruido o irritado por la otra.

Por su parte, Lederach (como se citó en Tuvilla, 2004) “caracteriza el conflicto como un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo” (p.50).

En el caso de Fisas (como se citó en Tuvilla, 2004), define el conflicto como “una situación en la que un actor se encuentra en oposición consciente con otro actor a partir del momento en que persiguen objetivos incompatibles (o estos son percibidos como tales), lo que les conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha” (p.50).

Identificándose en términos generales, en estas conceptualizaciones elementos como metas opuestas, intereses divergentes, actividades o ideas incompatibles, que implica una influencia negativa sobre otro y que originan lo que se denomina conflicto.

Diferentes posturas concuerdan en que el conflicto es inherente a la naturaleza humana y que por tanto es indispensable para el crecimiento no solo de las personas sino de las sociedades, que debe entenderse como una herramienta que posibilita la transformación social.

Así mismo, estas conceptualizaciones nos dan cuenta de que el conflicto tiene dos ámbitos el intrapersonal y el interpersonal. El primero es el que afecta el normal funcionamiento psicológico del individuo, mientras que el segundo es aquel que tiene lugar en los procesos de interacción de los individuos. Esta investigación se centrará en la comprensión del conflicto interpersonal.

Estos conflictos interpersonales, tienen un esquema que muchos han retomado para su análisis, y es el esquema propuesto por Jonh Paul Lederach (como se citó en Ramos y Muñoz, 2010), que plantea que el conflicto se ve conformado por tres elementos: Personas/ partes, Problema y proceso.

En cuanto al primer elemento, el autor expone que se deben conocer las partes del conflicto, las necesidades que determinan el comportamiento de estas, la percepción que cada cual tiene del conflicto, la comunicación, las actitudes, el comportamiento. Respecto al proceso, que nos lleva a entender que el conflicto se observa que no es estático sino que se va desarrollando a lo largo del tiempo, a este le denomina Lederach: escalada y desescalada. Y el tercer elemento, el problema, que retoma las causas del conflicto: conflictos de relación, de datos, de intereses, estructurales y de valores.

Me interesa ahondar en el proceso de escalada y desescalada, en este caso Spillmann, 1991 (como se citó en Ramos y Muñoz, 2010) explica el proceso de escalada y desescalada en el conflicto. En cinco etapas.

La Primera etapa es en la que se adquiere conciencia de las tensiones. Se realiza un esfuerzo por hallar soluciones objetivas con la parte contraria y hay una preparación para comportarse de manera cooperativa. En el evento en que sea imposible llegar a un acuerdo por algún motivo, si una de las partes se obstina en su punto de vista, el conflicto se intensifica hasta llegar a la etapa siguiente.

La Segunda etapa, en esta etapa hay fluctuación entre la competencia y la cooperación. Se tiene conciencia de los intereses comunes, pero predominan los particulares. Cada uno de los miembros involucrados intenta disuadir al adversario. Predomina el deseo de no debilitar la propia posición, y se empieza a contemplar la idea de abandonar la sola discusión y actuar. Cualquier actuación del adversario hará que el conflicto escale a la siguiente fase.

Tercera etapa: en ella se pasa a la acción. La atención se centra en las acciones de cada una de las partes, y se pierde la posibilidad de lograr acuerdos a través del dialogo. Cada parte actuara buscando cambio en la posición del contrario, sin embargo estas medidas podrán ser interpretadas como ataques. En esta etapa las verdaderas causas del conflicto suelen perder importancia.

Cuarta etapa: en esta tienden a desaparecer las diferencias individuales y se asumen juicios absolutizados frente a la descalificación de lo que difiere. No se consideran pensamientos, sentimientos o la situación de la otra parte.

Quinta etapa: en ella se agrava más el conflicto puesto que ambas partes se esfuerzan por mantener el control. Para conservar credibilidad y convencer al adversario acuden a la amenaza y la fuerza, buscando evitar que el otro use la fuerza, usualmente se termina haciendo uso de ella. Ante la actitud amenazante se provoca el contraataque y en consecuencia provoca una escalada mayor que suele llegar a la agresión física.

De otra parte, dadas las diversas situaciones que pueden etiquetarse como conflicto distintos autores han hecho diversas clasificaciones de estos utilizando diversos criterios para hacerlo, se ha hablado de los conflictos según su alcance o sus efectos, Pondy (como se citó en Domínguez y García, 2003) identificó dos grandes tipos de conflicto según el alcance de los mismos: Conflicto de relación, que afecta a la fluidez y eficacia relacionales y el conflicto estratégico que se crea deliberadamente con el objetivo de afectar la estructura organizativa, es decir, para obligar a la organización a redistribuir la autoridad, los recursos o responsabilidades funcionales.

Morton Deutsch, (como se citó en Domínguez y García 2003) diferencia los conflictos según los efectos principales que producen, según su contenido, de acuerdo a su origen temático o según su naturaleza.

Viñas (2004) propone una clasificación de acuerdo a las personas que intervienen en los conflictos, refiriendo cuatro tipos específicos de los contextos educativos: Los conflictos de poder, los conflictos de relación, los conflictos de rendimiento y los conflictos interpersonales.

Los conflictos de poder, los define Viñas (2004) como todos aquellos que se dan con las normas y que implican, por ejemplo, en el contexto escolar, se da cuando un

alumno choca contra la norma entendiéndola como un mecanismo de poder que coarta su libertad.

Los conflictos de relación, que Viñas (2004) precisa como aquellos en los que uno de las partes del conflicto mantiene superioridad emocional o jerárquica con la otra parte, en este grupo, el autor incluye los casos de acoso en los que se favorece la relación jerárquica y de poder entre las partes implicadas en el conflicto.

Viñas (2004) menciona también los conflictos de rendimiento, que hacen referencia a todos los relacionados con el currículo, que se generan ante la dificultad de equilibrar lo que el centro educativo le ofrece y sus propias necesidades formativas.

Y por último, viñas (2004) propone los conflictos interpersonales, que no son exclusivos del contexto educativo, sino que se dan normalmente en los diversos contextos sociales en los que tiene lugar la interacción con otros.

Esta clasificación realizada por Viñas (2004) será la que se tome en cuenta en este proceso investigativo para el análisis de los conflictos que se dan en el MBA.

Por otra parte, cuando hablamos de conflictos se deben identificar los diferentes estilos comportamentales que se pueden dar ante el conflicto. Al respecto, Blake y Mouton (como se citó en Alzate, 1997) plantean un sistema basado en dos dimensiones básicas: la búsqueda de la satisfacción de las propias necesidades y la búsqueda de la satisfacción de las necesidades del otro, estableciendo cinco estilos básicos de aproximación al conflicto: la competición: que implica perseguir los objetivos personales a costa de los otros, dado que la consecución de lo que uno quiere es el único criterio válido, no reflexiona sobre lo que el otro quiere; la evitación: que involucra el evitar el conflicto a toda costa o

posponerlo, es decir, no hay afrontamiento directo de los problemas; el compromiso: que busca un punto intermedio, mantiene la preocupación propia sin perder de vista lo que el otro quiere o necesita y se busca que la solución satisfaga parcialmente a ambas partes; la colaboración: que implica el trabajo con el otro explorando el desacuerdo, buscando alternativas que satisfagan los intereses de ambas partes; la acomodación: que implica ceder ante los puntos de vista del otro, incluso renunciando a los propios.

El uso de la conducta agresiva estaría en el estilo de competición, caracterizado por ser un comportamiento bajo en cooperación, sin embargo, la respuesta agresiva ante el conflicto suele estar llena de emotividad y con frecuencia profundiza el conflicto en lugar de ayudarlo a solucionar.

## **2.2 Agresión**

El concepto de agresión se ha tomado a lo largo de la historia aplicándolo al comportamiento animal y humano, sin embargo parece no haber acuerdo respecto al tema en la comunidad científica.

Para tratar de ilustrar la discusión, empezaré por retomar lo planteado por la Unidad de apoyo a la transversalidad (2006) que definió. “La agresión es una respuesta hostil frente a un conflicto...se asocia como una conducta fuera de control que tiene como propósito ganar en la relación a costa de los intereses y de la integridad física y/o psicológica de una persona” (p. 16).

Por su parte, Carrasco y González (2006), plantean que de acuerdo al latín “agredi” hace referencia a “ir en contra de alguien con la intención de producirle daño”, que concuerda con las definiciones propuestas por Bandura (como se citó en Carrasco y

González, 2006) que refiere que la agresividad es una conducta adquirida, controlada por reforzadores, que es perjudicial y destructiva. Así mismo, con lo formulado por Anderson y Bushman (como se citó en Carrasco y González, 2006) que manifiestan que la agresividad es cualquier conducta dirigida a otro individuo, con la intención de hacer daño. Y equivalente a otros autores que citan Carrasco y González (2006) tales como Paterson, 1973; Spielberger et al.1985 y Serrano, 1998.

Otras posturas refieren que la agresión es natural, aceptable y necesaria. Que constituye un elemento normal del comportamiento para responder a necesidades de protección de sí mismo y de la especie, sin que implique la destrucción del adversario. Teorías como la propuesta por Freud cuando habla de la agresión producida por un instinto o un impulso interno como lo propuso Konrad Lorenz.

En concordancia con esto, otros autores, plantea Chaux (2012) consideran aceptable la agresión refiriéndose a la firmeza, empuje o ímpetu para alcanzar los propios intereses.

Para efectos de esta investigación, la agresión se tomará como toda acción de carácter intencional, que trae consecuencias negativas sobre otro o sobre sí mismo, y que puede manifestarse de varias maneras. Al respecto se tendrán en cuenta la agresión física, la agresión verbal y la agresión indirecta.

### **2.3 Violencia escolar**

La violencia escolar, se ha llegado a definir de diversas formas y desde distintas perspectivas. Vidal (2008) la define como “la violación de la integridad de la persona, la cual suele ejercerse cuando interviene la fuerza física o la amenaza de su uso, pero también cuando se actúa en una secuencia que causa indefensión en el otro” (p.17). Para Barbeito y

Caireta (2004) la violencia es “la actitud o el comportamiento que constituye una violación o una privación al ser humano de una cosa que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades)” (p.9).

De la misma manera, en su primer informe mundial sobre violencia y salud pública la Organización Mundial de la Salud – OMS (2002) define la 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, grupo o comunidad, que cause o pueda causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo, privaciones.

En las que el rasgo definitivo es la intencionalidad de causar daño. (p.3)

De acuerdo a la OMS (2002) en esta definición se incluyen la violencia interpersonal, el comportamiento suicida y el conflicto armado; e incluso los actos que están más allá de lo físico como las amenazas y la intimidación. Así mismo, expone que la violencia interpersonal incluye la violencia intrafamiliar o de pareja, la violencia juvenil, las agresiones sexuales por parte de extraños, la violencia en establecimientos como la escuela, lugares de trabajo, prisiones, etc.

Así, la violencia escolar será entendida en este estudio como la interacción que se da entre dos o más miembros de la institución escolar que se caracteriza por implicar el uso y abuso del poder o la fuerza en contra del otro.

#### **2.4. Estado de la cuestión**

En relación al problema de estudio, se hizo revisión del estado de la cuestión, para esto se realizó una búsqueda entre 2010 y 2015, con términos en Español e Inglés, en las siguientes bases de datos: Fuente académica, Socindex, Academicsearch complete,

psycINFO, Scielo, Ebsco, Sciencedirect y Redalyc. Indagando acerca de la violencia y acoso escolar, el conflicto, la resolución de conflictos y la disciplina en la institución escolar.

A partir de esta búsqueda se estableció que algunos estudios se han enfocado en la definición del problema de la violencia y el conflicto en la escuela, otros se han centrado en la incidencia del problema, algunos autores han hecho énfasis en la descripción de los roles o actores implicados, también se han analizado las causas del fenómeno, otros tantos han hablado de los efectos de la violencia, especialmente entre las víctimas, más recientemente los estudios se han centrado en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de intervención, para dar paso a estudios centrados en la resolución de conflictos como medio para reducir o evitar situaciones de violencia.

Frente a la definición del problema de la violencia y conflicto en la escuela, entre los primeros estudios realizados están los presentados por Dan Olweus (1998) quien propuso el término de acoso o intimidación escolar, refiriéndose con esto a la situación en la que un alumno es agredido de manera reiterativa por otro u otros con la intención de hacerle daño. Y cuyos estudios han sido base para múltiples estudios no solo en Europa sino a nivel mundial.

Cabe mencionar a Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega (2006) quienes llevaron a cabo un estudio cuantitativo con el objetivo de comparar el clima y la violencia escolar en centros de educación secundaria de dos regiones del sur de España y Francia, respectivamente: Andalucía y Marsella. Con 1788 estudiantes de educación secundaria obligatoria, entre los 12 y los 16 años. Aplicando un cuestionario creado para realizar estudios comparativos en el marco del Observatorio Europeo de la violencia escolar y que

ya había sido utilizado en Francia, Inglaterra, Alemania y Bélgica. Para la valoración del clima escolar, se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores: la percepción de los alumnos sobre el clima escolar, la percepción de actos de violencia, la percepción de la calidad del entorno cercano, la percepción de las relaciones entre compañeros, con los profesores y con otros adultos del centro, la percepción de la efectividad del aprendizaje y la percepción de tensión entre docentes y alumnos.

Blaya et al. (2006) muestran entre los principales hallazgos que los estudiantes españoles tienden a percibir el clima social dentro de la escuela de forma más positiva y observan menos tensión entre profesores y alumnos, aunque los alumnos franceses perciben más positivamente las relaciones entre compañeros. Los estudiantes españoles muestran un nivel más bajo de sentimientos de inseguridad respecto a la escuela. El estudio muestra que son los estudiantes que sufren violencia los que se sienten más inseguros en la escuela. Respecto al género, son los hombres los que resultan mayormente involucrados en actos de violencia. Resulta relevante aunque no se estudiaron variables como la formación docente, el sistema de gestión y dirección del centro escolar, entre otros que podrían afectar la relación entre clima y violencia escolar.

Adicionalmente, Sierra (2011) realizó una investigación transversal de tipo cuantitativo descriptivo correlacional, cuyo objetivo fue el de identificar los tipos de acoso escolar que presentan los/as estudiantes de primaria del Liceo Javier de Guatemala y se llevó a cabo con una población de 711 estudiantes. Se utilizó el instrumento Autotest Cisneros VII creado para otros estudios sobre violencia y acoso escolar en España, al cual se le hicieron adaptaciones en el léxico de acuerdo al contexto. Este instrumento mide la agresión que se padece a nivel físico, verbal, psicológico y social. Los resultados indican

que el fenómeno de acoso escolar está presente en el centro educativo de estudio en un bajo nivel que no llega a ser significativo.

Sierra (2011) encontró que en grado tercero es donde se evidencia más acoso en todos los niveles, seguido por grado quinto. En cuanto al género se identifica que la agresión física está más relacionada con el género masculino. En las áreas social y física se evidencia más presencia del fenómeno entre los alumnos de primaria en relación a la edad y cada área, se identificó que a menos edad hay más exclusión y se está más expuesto a violencia física. En relación al lugar se encontró como los más relevantes, en el recreo, clase sin maestro, cafetería, artes y física.

Refiere que es importante formar a la comunidad educativa sobre la diferencia entre acoso escolar y conflicto y como actuar ante cada una de estas. Propone priorizar en futuras intervenciones a los más pequeños, dado que están más expuestos a agresiones físicas y exclusiones.

Por su parte, Contador (2001) realizó en Chile un estudio exploratorio con el objetivo de describir la percepción de violencia escolar que tienen jóvenes de enseñanza media, a través de la aplicación de un cuestionario de auto reporte a 584 estudiantes de 1º a 4º medio de Santiago, Chile. En este estudio se entendió por violencia escolar las circunstancias que manifiestan violencia dentro de la institución educativa (agresión física, verbal y sexual, amenazas de agresión y posesión de armas).

Entre los hallazgos se identifican diferencias entre las percepciones de violencia de acuerdo al grado y al sexo, revelando que a mayor edad son menores las manifestaciones de violencia, así como mayor violencia en hombres que en mujeres, ya que estos la

perciben como un fenómeno inherente al ser humano. Se estableció que tanto hombres como mujeres sienten rabia ante el evento de violencia escolar, cuyo mal manejo puede ocasionar más violencia, por tanto el autor sugiere como eje central de una intervención la adecuada expresión emocional, contando con habilidades y recursos alternativos a la violencia en la resolución de conflictos.

Una de las limitantes que plantea el autor frente a este estudio, es su carácter exploratorio y la especificidad de la población con la que se trabajó, situación que limita la generalización de los hallazgos. Por tanto, frente a mi proyecto se identifica la necesidad de comprender la situación específica de la institución para poder generar intervenciones más efectivas y la invitación para articular los conceptos de violencia escolar y conflicto.

En México, Bermúdez (2014) realizó estudio de corte cualitativo y que tuvo como métodos el etnográfico y la investigación acción en algunas de sus etapas, utilizando las herramientas del paradigma interpretativo hermenéutico. Con el objetivo de caracterizar y documentar principalmente experiencias de violencia que viven las estudiantes en una Universidad pública estatal del sureste de México de seis sedes ubicadas en localidades rurales. A partir de la revisión de 97 relatos escritos por jóvenes universitarios se encuentra que los patrones de socialización y estereotipos de género inciden en la violencia que sufren las mujeres.

El estudio concluye que los docentes hombres aparecen en una proporción importante de relatos como los perpetradores de la violencia psicológica y sexual. Se encuentra también un importante número de casos de violencia de estudiantes varones hacia

mujeres en actos asociados principalmente al acoso sexual y académico; en una proporción menor, se registran episodios de violencia psicológica y física entre estudiantes varones, que pueden ser explicados como parte de los patrones de reforzamiento de la masculinidad presentes en los modelos de socialización de género en familias y comunidades rurales de Chiapas.

Este estudio muestra la importancia de incorporar como eje de análisis la condición étnica de los estudiantes y con ello, profundizar en la violencia que se vive en las universidades ubicadas en las zonas rurales. La incorporación de las mujeres indígenas a la escuela nos lleva a plantearnos marcos más amplios para entender las relaciones interétnicas y la desigualdad de género en el espacio escolar.

Respecto a la incidencia del problema, Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2009) realizaron en España una investigación cuantitativa con el objetivo de llevar a cabo un análisis epidemiológico de la incidencia del acoso escolar entre iguales en la CAPV en estudiantes de 10 a 16 años de 169 centros, a quienes se les aplicó el Cuestionario de violencia escolar que evalúa las relaciones sociales y conductas agresivas en un centro escolar. Analizando específicamente diferencias de género en los participantes que reconocen ser testigos, agresores y víctimas de acoso en 13 conductas evaluadas, que fueron: ignorar, no dejar participar, insultar, poner mote ofensivo, hablar mal de él o ella, esconder cosas, romper cosas, robar cosas, pegar, amenazar para asustar, acosar sexualmente, obligar a hacer cosas y amenazar con armas.

Los resultados dan cuenta de 1) la percepción de la incidencia del acoso es diferente según el rol (testigo, víctima o agresor), pero las diferencias en función del sexo varían poco, varones y mujeres observan similar incidencia; ambos observan más conductas de agresión física en los varones y más conductas agresivas verbales como hablar mal en

las mujeres; y en ambos sexos a medida que aumenta la edad, las conductas agresivas físicas disminuyen mientras las verbales aumentan; 2) Las conductas de acoso se producen con mayor frecuencia cuando agresores y víctimas son del mismo sexo excepto en el acoso sexual; 3) la mayoría de las conductas de acoso son realizadas por varones contra un solo compañero varón; 4) entre un 6,8 % y un 4,8 % de los escolares en los últimos 6 meses se ha metido “algunas veces” o “casi todos los días” con algún compañero; y 5) según los testigos la observación de “bandas que se meten con un compañero” muchas veces es similar en Educación Primaria y Secundaria (10%) y es más frecuente su agresión contra un compañero que contra un grupo de alumnos, situación acorde con las características del Bullying.

Igualmente Albaladejo, N. (2011) realizó en España una investigación de tipo descriptiva y transversal, empleando un diseño instrumental de desarrollo y adaptación de cuestionarios de medida. Con el objetivo de evaluar la violencia escolar en los primeros años de escolarización en los centros educativos. La población del estudio fue de alumnos, profesores y padres. Encontrando que la violencia escolar en edades tempranas es baja o moderada y está presente desde los primeros años de escolarización. El grado de violencia referido por los alumnos es fundamentalmente observado en los demás y en menor medida es vivido o realizado. Según sus hallazgos, el contexto más habitual donde se observan comportamientos violentos es el recreo. Respecto a los profesores y los padres, encontró que ambos atribuyen la violencia escolar a causas derivadas de la sociedad y la familia, más que al clima que se vive al interior de la institución educativa. Manifiesta que en la prevención de la violencia escolar es fundamental el dialogo entre padres, alumnos y profesores para encontrar soluciones conjuntas a los conflictos, aprovechándolos como oportunidades de aprendizaje.

En esta investigación se retoma una población poco estudiada, que es el ciclo inicial de escolarización. Además se evidencia la necesidad de vincular varios actores escolares para mejor comprensión del fenómeno de la violencia escolar.

Igualmente en Chile, Varela, Pérez, Schwaderer, Astudillo, y Lecannelier. (2014) realizaron una investigación cuantitativa de tipo descriptivo con el objetivo de describir la prevalencia de cyberbullying, tanto en los roles de víctima como agresor, mediante la aplicación de una encuesta de autoreporte a 1357 estudiantes de 32 establecimientos educativos, de 15 años en promedio. Encontrando que 11,4% de los alumnos que tienen acceso a las tecnologías celular e internet ( $N= 1309$ ) reportan haber sido víctima de algún tipo de *cyberbullying*, ya sea a través del envío de mensajes de texto o fotografías por el celularo en Internet, solo el 12% reconoce haber agredido a alguien por este medio. El 11,4% reportó haber sido víctima de algún tipo de cyberbullying y el 12,5% victimario. No se encontraron diferencias significativas en las víctimas según sexo, curso y tipo de dependencia. Sólo los hombres reportan identificarse en forma más frecuente con los victimarios que las mujeres.

Torres, C. (2012) realizó en Colombia un estudio cualitativo de corte participativo con el fin de establecer si la violencia ejercida por las adolescentes de cinco colegios de Bogotá, durante los últimos cinco años, es considerada violencia de género. Las participantes fueron 71 adolescentes entre los 11 y 19 años, quienes inicialmente permiten ver que en las escuelas no hay una clara distinción entre los eventos de agresión y los hechos violentos. En las cinco instituciones, se perciben relaciones tensas entre los actores educativos. Se encontró que el 90% de las adolescentes participantes piensa que la violencia es necesaria, pues es una forma de lograr respeto, de desahogarse y defenderse. El

61% manifestó que la violencia se origina en la falta de respeto y en la violación de los Derechos Humanos, el 30% opino que se origina en el mal manejo de los conflictos, el 9% no opino frente a las razones. Por otra parte, las adolescentes manifestaron que la violencia no es una buena forma de resolver conflictos, sin embargo hacen uso de ella ya que no conocen otro recurso para enfrentar los problemas cotidianos. El 44% de las participantes ven la violencia como una forma de desahogo cuando tienen asuntos pendientes con sus compañeras. El 33% habla de la violencia – juego, a pesar de que es claro para ellas que esta no consiste en una forma de esparcimiento, el 23% afirmó que la violencia escolar se expresa a través de muecas o gestos ofensivos, generando daño emocional. El autor menciona que estos últimos actos se usan como mecanismo para desestabilizar a la persona y poder inducirlas a la confrontación. En general la autora ilustra el panorama de violencia escolar a través de los testimonios de adolescentes entrevistadas, mostrando la necesidad de explorar el fenómeno desde la experiencia de los actores sociales.

Por otra parte, Oliveros et al. (2008) efectuaron un estudio trasversal en una muestra de 916 estudiantes, en colegios nacionales de primaria de Ayacucho, Cusco, Junín y Lima. Con el objetivo de conocer la frecuencia con que se presenta esta manifestación de violencia que es el acoso escolar o “bullying”, el conocimiento y respuesta de compañeros de clase, padres, maestros y amigos al enterarse de la agresión.

Encontraron una incidencia de Bullying del 47%, sin diferencia significativa entre hombres y mujeres. Se halló un 34% de los estudiantes agredidos que no le comenta a nadie de las agresiones vividas manteniendo la ley del silencio. Alrededor de un 25% de maestros y padres de familia no reaccionan para proteger a las víctimas. La forma más frecuente de agresión es la verbal, seguida de la física. Las amenazas con navaja se presentaron en un

10%. La presencia de pandilleros es reportada por un 36%. Se establecieron diferencias entre el acoso que viven los estudiantes de primaria y los de secundaria, en estos últimos el maltrato es más psicológico e indirecto.

Sugieren usar en futuras investigaciones otras metodologías e instrumentos que permitan comprender más a profundidad la concepción cultural y simbólica de la violencia, por ello en este estudio se definió un diseño narrativo para lograr mayor profundidad en la comprensión del fenómeno del conflicto y la violencia en la escuela.

En cuanto a la descripción de los roles o actores implicados, Cuevas y Marmolejo (2014) en Colombia realizaron un estudio cualitativo con el objetivo de comprender el rol de los observadores de situaciones de victimización por intimidación escolar, caracterizando el rol y precisando sus representaciones y elementos emocionales. Utilizando la aplicación de el instrumento Efectos Psicológicos Roles Intimidación Escolar -EPRIE- (Marmolejo & Cuevas, 2010) a una muestra de 32 estudiantes, 16 pertenecientes a colegio público y 16 a uno privado de la ciudad de Buga (Valle del Cauca). La información se obtuvo por medio de grupos focales. En los resultados, esta investigación proporciona información sobre las representaciones de observadores en las situaciones de intimidación escolar, la cual permite entender cómo conciben este fenómeno, así como una descripción y caracterización de dicho rol. Un hallazgo inesperado aparece entre las representaciones de los observadores al explicar la causalidad del comportamiento de los intimidadores, a quienes les atribuyen problemas familiares o necesidad de afecto y reconocimiento, lo cual no ha sido reportado en otras investigaciones, en las que, por el contrario, son percibidos como insensibles. Esta supuesta causalidad atribuida podría producir más empatía hacia los mismos que rechazo hacia sus comportamientos intimidatorios.

Este estudio tiene como fortaleza que retomo el rol de observador que es un objeto de estudio relativamente poco investigado, así mismo se baso en el auto reporte teniendo en cuenta la propia voz del sujeto que se identifica como observador en situaciones de violencia.

En Colombia, Rojas y Sierra (2009) realizaron una investigación cualitativa de tipo descriptiva etnográfica, con el objetivo de describir y extraer características de las niñas y niños agresores y victimas del fenómeno de la violencia escolar. Se trabajo con niños y niñas de tercero de primaria de un colegio en Bogotá. Tuvieron en cuenta las siguientes categorías para el análisis de los resultados: agresores o agresoras, victimas, violencia física, violencia psicológica o emocional, conductas de acoso y amenaza entre escolares (victimización), variables en la escuela, variables familiares, representación social de la violencia. Logrando la obtención de perfiles de victimas y agresores, que se encuentran entre pares. Además los resultados llevaron a reflexionar sobre las prácticas que se dan en el fenómeno de la violencia escolar.

Heinsohn, Chaux, Molano. (2010) Realizaron Investigación cualitativa exploratoria en un colegio masculino de la ciudad de Bogotá de estrato alto. De grado sexto, octavo y decimo. Entre 11 y 17 años. Que buscó comprender los Significados de la intimidación para las víctimas y los intimidadores, incluyendo las creencias, percepciones, emociones, causas y consecuencias que le asignan. Los resultados mostraron características de la victima e intimidador, explicaciones y atribuciones, emociones asociadas a la intimidación, consecuencias y creencias sobre el futuro, posibles soluciones y efectividad de las propuestas y dinámicas de escalamiento.

Los autores encontraron que la intervención por parte de los adultos es uno de los aspectos calificados de manera más negativa, ya que en general, los participantes del estudio la ven como algo que tiene efectos a corto plazo pero a largo plazo podía empeorar la situación. Los resultados del estudio también resaltan la importancia de iniciar temprano el trabajo preventivo. Varios estudiantes mencionaron que la intimidación inicia en primaria y que escala durante la secundaria. “Pareciera entonces fundamental buscar frenar la intimidación cuando todavía no ha escalado a los niveles de gravedad que se encuentran en secundaria y cuando es posible que la intervención de adultos podría tener mayor aceptación” (Chaux, citado en Heinsohn et al., 2010, p.19).

En este estudio se retomó solo población masculina, los autores invitan a hacer estudios comparativos para ver las relaciones que se pueden establecer entre ambos géneros. Además de evaluar la incidencia, los roles implicados, las causas de la intimidación, entre otros, hace referencia al escalamiento de conflictos, el cual es poco referenciado en los estudios encontrados y que nos incita a revisar la oportunidad de las acciones realizadas frente a la intimidación.

Plata, Riveros y Moreno (2010) realizan una investigación de corte empírico analítica con un diseño descriptivo y un método de asociación. El objetivo fue identificar la asociación existente entre la autoestima y la empatía en un grupo de adolescentes observadores, víctimas y agresores de Bullying en una institución educativa del municipio de Chía. La muestra fue de 57 adolescentes. Entre sus principales hallazgos se encuentra que el tipo de acoso que más se presenta es el verbal (poner apodos: 67%) y lo que menos se observa en la institución son las amenazas con armas, palos o navajas y el acoso sexual con 2%. Los datos evidenciaron que las situaciones de Bullying pasan desapercibidas para

el adulto, debido a que los observadores les informan a sus amigos no a los docentes o padres. Por otra parte encontraron, a diferencia de otros estudios, que los adolescentes identificados como víctimas tenían una alta autoestima.

Alrededor del análisis de las causas del fenómeno, Martínez, Musitu, Amador y Monreal (2012) llevaron a cabo un estudio cuantitativo con el objetivo de examinar si el vínculo entre los escenarios de socialización familiar y escolar y la violencia escolar difiere en alumnos aceptados y rechazados. Participaron 1068 adolescentes, entre 11 y 16 años de cuatro centros educativos de la comunidad Valenciana, en España. Mediante la aplicación de escalas de percepción de la escuela, autoestima familiar y autoestima escolar, apoyo parental, violencia escolar y estatus sociométrico.

Los resultados muestran que existe una relación positiva significativa entre la percepción de injusticia en la escuela, la minusvaloración de los estudios y la violencia escolar. Adicionalmente, la autoestima escolar y familiar también están relacionadas de modo negativo con la violencia escolar. El apoyo del padre se encuentra asociado con la violencia escolar negativamente. Las relaciones parento filiales, evaluadas a partir del apoyo social, se relacionan con la violencia escolar a través de su vínculo con la autoestima y la percepción de la escuela.

Martínez, et al (2012) encontraron diferencias entre la influencia del padre y de la madre, la percepción de apoyo del padre está asociado a con una menor participación de los hijos en actos violentos y una valoración más positiva tanto a nivel familiar como escolar, y en el caso del apoyo de la madre, tiene un efecto positivo en elementos como la autoestima escolar y familiar y la percepción de la institución escolar como un entorno útil e interesante, evidenciando mayor influencia de la madre en la vida escolar. La autoestima

familiar se asocia con la violencia únicamente en estudiantes rechazados mientras que el apoyo del padre se relaciona con la autoestima escolar únicamente en los alumnos aceptados.

En Chile, Potocnjak, Berger y Tomacic (2011). Realizan investigación cualitativa exploratoria enmarcada en la teoría fundamentada, con el objetivo de identificar los factores intervinientes en la emergencia de la violencia escolar, desde la perspectiva de los adolescentes entre 11 y 14 años de 3 colegios de Chile. La totalidad de los adolescentes entrevistados valoran la violencia como fenómeno negativo, aunque aparece como forma de lograr mayor estatus social o como forma de juego y hacen diferenciación entre la violencia con intención de dañar a otro y la violencia sin intención de dañar. Se encontraron diferencias en cuanto al género, los estudiantes referenciaron que las mujeres tienden a agredir de manera verbal, más indirecta y con menor frecuencia. Refieren que a nivel inter – genero se agreden ocasionalmente, pero está mal visto porque los hombres tienen más fuerza y en ocasiones esto constituye una forma de seducción.

Entre los factores que intervienen en la violencia escolar, se hace referencia a factores individuales (competencias socioemocionales, problemas emocionales, ser parte de un grupo, aburrimiento) factores familiares (estilos de relaciones, ejercicio de la disciplina y las historias de violencia en cada familia), factores grupales (apoyo emocional, la lealtad y la cohesión del grupo), factores institucionales (estilos de comunicación, manejo de autoridad) factores socioculturales (los estereotipos asociados a la violencia, la delincuencia y drogas). Frente a las intervenciones de los adultos los estudiantes refirieron intervención indirecta y pasiva.

Por su parte, Romera, Del Rey y Ortega. (2011) realizaron un estudio cuantitativo en Nicaragua, con el objetivo de conocer qué factores pueden estar influyendo en la aparición de la intimidación en una muestra representativa de escuelas primarias en Managua y su área metropolitana. Para ello se ha entrevistado a 3042 niños y niñas que asisten a las escuelas primarias de la capital nicaragüense. De 4, 5, 6 de primaria, entre los 9 y 22 años. Realizo un análisis de regresión logística multinomial a partir del cual, se discuten los resultados en relación a los perfiles y figuras del agresor y víctima de bullying en estudios internacionales focalizando las diferencias respecto de países desarrollados.

Tres factores parecen determinantes en el riesgo de verse implicado en bullying en Managua: ser chico, manifestar conductas y actitudes antisociales y mantener contacto con drogas. Tres variables claramente definitorias del rol de agresor y que son excluyentes para el rol de víctima. Ciertas actitudes antisociales y comportamientos de riesgo, como portar armas, hacer uso de la violencia reactiva ante hechos no muy ofensivos, o justificar la violencia física por motivos de celos o infidelidad que, desde un punto de vista teórico han sido considerados de riesgo (Nanselet al., 2003; Stein et al., 2007), inciden también en la vulnerabilidad ante el bullying escolar en Managua y su área metropolitana. Este estudio ha puesto de manifiesto que el rol ambivalente (víctima agresiva o agresor-victimizado) tiene un gran protagonismo. Éste es un rol escasamente estudiado en las investigaciones internacionales, aunque sí se ha encontrado con una cierta entidad en los estudios hispanos (Del Rey y Ortega, 2008; Wang et al., 2009). Los resultados obtenidos deben ser interpretados dentro de una serie de limitaciones, serían necesarios estudios longitudinales para conocer el modo en que unas variables afectan o predicen otras.

Carvajal, Urrea, Soto (2012) realizaron un estudio cuyo objetivo fue evaluar la convivencia escolar en adolescentes de 9 instituciones educativas para identificar y

describir factores asociados que facilitan y/o dificultan la convivencia escolar. Mediante un estudio descriptivo y transversal en 9 instituciones educativas de cinco municipios de sabana centro en Cundinamarca, durante el año 2011. Con 1091 estudiantes y 101 profesores, quienes auto diligenciaron instrumentos que incluyeron las variables clima escolar, agresión, factores de apoyo y riesgo, autoestima, funcionalidad familiar y bienestar subjetivo.

Entre sus resultados exponen que el 47.5% de los estudiantes perciben haber sufrido algún tipo de agresión por otro estudiante y el 9.7% de los estudiantes manifestó haber sido agredido por algún profesor. Mientras el 3.1% de los estudiantes revelo haber agredido a algún profesor. Encuentra seis tipos de agresión más frecuentes: agresión verbal, agresión física, aislamiento social o rechazo, amenazas o chantaje, hurto o daño, acoso sexual. Identifica que el lugar donde se presentan con mayor frecuencia es el aula de clase seguido del patio de recreo. Dentro de las causas de los conflictos, se identifican la presencia de estudiantes conflictivos, la falta de respeto a la autoridad, las familias permisivas, la falta de manejo disciplinario e intolerancia por parte de los docentes. Frente a las formas de abordar los conflictos, la mayor parte informa a sus amigos o familiares y un pequeño porcentaje informa al docente.

Llamando la atención sobre el papel de los adultos frente al manejo de los conflictos en la escuela, y la necesidad de hacer revisión de las sanciones implementadas por estos y su efectividad.

En el caso de los estudios sobre los efectos de la violencia, especialmente entre las víctimas, se encuentra el realizado por Moñino, Piñero, Areense y Cerezo (2013) que desde

una óptica cuantitativa compararon el consumo de alcohol y el tabaco de agresores y no agresores en el ámbito escolar, en el marco de la investigación frecuencia, distribución y factores asociados a la victimización escolar en la región de Murcia, España, con 2367 estudiantes de 28 centros de educación secundaria entre 11 y 18 años. Midiendo las variables de intensidad de la agresión, consumo de alcohol, consumo de tabaco.

Los resultados mostraron una mayor frecuencia de consumo de alcohol y tabaco en aquellos estudiantes que presentaban conductas agresivas en el contexto escolar. Como en otros estudios, Moñino et al, reportan que las mujeres son agresores con menor frecuencia que los hombres, al igual que utilizan con menor frecuencia la violencia física directa. Igualmente encontraron que hay asociación entre la no realización de conductas violentas y el que nunca hayan consumido alcohol. En consecuencia, los autores definen que los agresores asumen conductas de riesgo para la salud como el consumo de alcohol y otras drogas. Sin embargo, identifican que el consumo de alcohol aumenta con la edad, mientras la violencia escolar disminuye a medida que se acerca la edad adulta. Sugiere realizar programas de prevención e intervención en ambas problemáticas: la violencia y la drogadicción.

Al respecto, Cava, Buelga, Musitu y Murgui (2010) realizaron en Valencia, España un estudio longitudinal con el objetivo de analizar el ajuste individual y social de los adolescentes que son víctimas de situaciones de violencia entre iguales en el contexto escolar. En este estudio se analizaron las implicaciones que las formas directas (agresiones físicas o verbales) e indirectas (exclusión social, difusión de rumores) de violencia entre compañeros tienen en el ajuste psicosocial de los adolescentes. Utilizando datos longitudinales, se compararon los efectos de la violencia directa e indirecta en varios

indicadores de ajuste (autoestima, ánimo depresivo, estatus socio métrico y percepción del profesor). La muestra estuvo constituida por 1.319 adolescentes en la primera administración de los cuestionarios y por 554 en la segunda.

Los resultados del estudio mostraron que los adolescentes que son víctimas tanto de violencia directa como indirecta son los que muestran un peor ajuste psicosocial. Además, se resalta la especial relevancia que las formas indirectas de violencia tienen en el ajuste psicosocial de los adolescentes. Los autores sugieren que se aborde de manera cualitativa para conocer la interpretación que el adolescente y sus compañeros hacen de los comportamientos y situaciones de violencia.

Por otro lado, entre los estudios que se han centrado en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de intervención, encontramos el realizado por Murrieta, Ruvalcaba, Caballo y Lorenzo (2014) que se realizó en Guadalajara, México. Con el objetivo de medir el cambio en la frecuencia de victimización, comportamiento agresivo y comportamiento positivo de los niños después de participar en el programa “comunidades amigas de la infancia”. En el estudio participaron 302 niños de 9 a 15 años, de quinto y sexto de primaria.

Tras la participación en el programa observaron cambios en la percepción de la violencia y un mayor reconocimiento de la agresión que ejercen hacia sus compañeros, en niños que inicialmente no se identificaron como agresores. Hubo disminución en la agresión directa y relacional en los niños que tienden a ser agresores. Sin embargo, los autores plantean que existieron dificultades que hacen necesarias nuevas mediciones, tales como las condiciones de vulnerabilidad de las escuelas, lo que ocasiono poca comprensión de las escalas aplicadas, así como la duración del programa durante un periodo más largo

para evidenciar mayor impacto. Retomo de este estudio la necesidad de tomar en cuenta las particularidades del contexto escolar que se aborda y las características socio demográficas de la población con la que trabaje.

Machado, a. González, G. Carbonel, T (2012) quienes realizan un estudio cuantitativo, empírico analítico de corte descriptivo, en una institución educativa distrital de la ciudad de Santa Marta, con el objetivo de contribuir a la solución pacífica de conflictos escolares, que se presentan en la IED Nicolás Buenaventura de Santa Marta.

Realizaron inicialmente un diagnóstico a través de tres encuestas a estudiantes, docentes y padres, respectivamente. En concordancia deciden trabajar con un grupo de grado sexto, que presentaba mayor registro de conflicto, utilizando el análisis de actas de convivencia y anecdotario para recopilar información que permitió identificar los conflictos de mayor frecuencia. Entre los resultados que expone identifica que los apodos, burlas e intolerancia entre compañeros son las situaciones que más generan conflicto, manifiesta que los docentes responden ante los conflictos tomando medidas como: 42.5% llama al estudiante a coordinación, el 28.5% hace llamado al acudiente y el 14.3% hace alguna amonestación, siendo insuficientes estas estrategias para la solución de conflictos en la institución, planteando necesidad de adoptar nuevas formas de solución de conflictos que incluyan talleres, capacitación docente frente al tema, mediación escolar, juegos pedagógicos, charlas educativas, etc.

Concluyeron el estudio con el diseño una cartilla pedagógica, sin embargo en el informe no se hace referencia a su aplicación o impacto en la convivencia escolar. Este

estudio nos invita a retomar un elemento importante en la cotidianidad escolar, como son las actas de convivencia como fuente de información de lo acontecido en la institución.

Complementando los resultados anteriores, también en Colombia Jiménez, Lleras y Nieto (2010) realizaron evaluación de un programa de promoción de convivencia y prevención de la agresión (aulas en paz), que se basa en la definición de un currículo para el desarrollo de competencias ciudadanas en aula; en el refuerzo extracurricular en grupos de dos niños/as inicialmente agresivos y cuatro prosociales; en la realización de talleres, visitas y llamadas telefónicas para padres/madres de familia. Chaux, Nieto y Ramos (2007) ya habían reportado en la primera implementación del programa completo demostró una disminución drástica en agresión e indisciplina y un aumento sustancial en comportamientos prosociales, seguimiento de normas y redes de amistad entre compañeros.

Luego Jiménez et al. (2010) analizan el proceso de diseño, implementación y evaluación del programa, dado el momento de expansión a nivel nacional del programa. Logrando identificar tres situaciones que se conforman como reto para el desarrollo e implementación de programas enfocados en competencias ciudadanas: la formación docente, la institucionalización y la sostenibilidad del programa.

Otro de los programas representativos en Colombia, es el Programa para la Gestión del Conflicto Escolar Hermes, que de acuerdo a la UNICEF (2009) es una iniciativa de la Cámara de Comercio de Bogotá, que se ejecuta en Bogotá y municipios aledaños de Cundinamarca. Y que tiene como objetivo brindar a los miembros de la comunidad educativa herramientas pedagógicas para transformar los conflictos, a través del encuentro en el diálogo y la concertación en un ambiente de respeto por el otro y donde la tolerancia

sea una realidad. El programa se inicio en 2001 y hasta el 2009 s ejecutaba en más de 225 colegios oficiales de Bogotá y municipios aledaños.

Logrando la consolidación de un modelo de negociación de los conflictos en el que docentes y estudiantes son actores centrales de los procesos, dando mayor reconocimiento al estudiante. Dado que se apoya en la formación de un tutor y un grupo de réplica, no hace la continua presencia de la Cámara de comercio para que el programa se mantenga en las instituciones lo que le ha permitido mayor vinculación de instituciones. Con el programa se ha logrado identificar las causas más frecuentes de conflicto, para poder definir posibles soluciones.

Finalmente, entre los estudios centrados en la resolución de conflictos como medio para reducir o evitar situaciones de violencia, encontramos el realizado en Colombia por Dallos y Mejia (2012) que plantean. “La ausencia de alternativas claras y concisas ante situaciones de conflicto, pueden tornarse en realidades violentas” (p.16). De aquí que el objetivo fue comprender la transformación de las prácticas de resolución de conflictos a través de la implementación de una unidad didáctica basada en las competencias ciudadanas en las estudiantes del grado noveno del colegio Nuestra señora de la Anunciación de Cali. Usando una metodología critico social, fundamentada en la teoría crítica de la educación, centrada en un proceso de investigación acción pedagógica con 16 estudiantes de grado noveno.

Los resultados mostraron que las estudiantes desconocían estrategias concretas de resolución pacífica de conflictos, se evidencio falta de manejo de emociones y tolerancia, agresividad verbal y física como forma de afrontamiento. En la unidad didáctica realizada,

Dallos y Mejia (2012) tomaron en cuenta las competencias ciudadanas, específicamente las cognitivas: la escucha activa y asertividad, la toma de perspectiva e interpretación de intenciones las comunicativas, la empatía y manejo de las propias emociones. Tras la realización de la unidad didáctica se formó grupo de mediadoras de conflictos. Se observó la conveniencia de que los docentes interioricen que la formación ciudadana que promueve la paz y la convivencia, no son asunto exclusivo de las cátedras de ética y valores, ni del conocimiento de derechos y deberes.

Este estudio, pone en manifiesto la relación entre conflicto y violencia, y la necesidad de realizar cambios en las dinámicas de resolución de conflictos para reducir la violencia.

Adicionalmente, encontramos un estudio desde el modelo de investigación acción, realizado en Venezuela, por Hidalgo (2009) que tuvo como finalidad proponer un programa para la resolución de conflictos estudiantiles dirigido a los jóvenes de séptimo grado para la inducción de valores de la no – violencia hacia la conciencia ciudadana con participación de la comunidad educativa.

El programa, de acuerdo a la autora, logro la cohesión interna entre estudiantes, docentes e institución, vinculando incluso la Fiscalía general de la Republica, el Ministerio de interior y de Justicia y la Jefatura Civil de la Parroquia Candelaria. Quienes permitirán garantizar el sostenimiento de las acciones para prevenir sucesos anteriores.

Del mismo modo, se encontraron algunas iniciativas realizadas en el marco del convenio de asociación 1330 de 2011, entre la Secretaria de Educación de Bogotá y la Corporación Comunicar cuyo objeto consistió en aunar esfuerzos para desarrollar procesos de acompañamiento, formación y seguimiento a iniciativas escolares y a la estrategia de

monitores para la convivencia, apuntando a desarrollar acciones integrales tendientes a la construcción de mecanismos de intervención que permitan el tratamiento pacífico de los conflictos; fortalecer y acompañar y hacer seguimiento a las iniciativas escolares en el campo de la resolución pacífica de conflictos se adelanten en los colegios de Bogotá; fortalecer iniciativas tendientes a desarrollar acciones integrales para la construcción de una cultura de la no violencia en las instituciones educativas de Bogotá. Seleccione 30 iniciativas escolares.

## **2.5 Enfoque epistemológico**

La expresión episteme, en sus orígenes griegos, está relacionada con la superficie sobre la cual se sostiene algo. Barrera (2002) dice que el modelo epistémico es la representación conceptual sobre la cual se soporta el pensamiento o a partir del cual se indaga sobre la realidad. Martínez (1997) afirma que es el piso, sobre el cual, el investigador, se para, para leer y comprender el entorno, el sujeto y el mundo.

En la presente investigación se asumió una postura histórica hermenéutica, a partir de la cual se busca interpretar y comprender el accionar humano, sin controlar variables, ni observar variables en un entorno artificial, sino que se hace el análisis de fenómenos reales en un contexto histórico y social concreto.

Entendiendo que el interés de esta postura epistemológica es comprensivo e interpretativo, centrado en la relación de lo social y las acciones humanas, que comprende la realidad no como algo estático sino como un proceso con un desarrollo en el tiempo, y que ha sido afectado incluso por quien intenta comprenderla como investigador u observador.

### **3. Marco Metodológico**

#### **3.1 Tipo de estudio**

Se realizó un estudio cualitativo en el que el conocimiento es considerado que “Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas...” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p.32).

Así mismo, porque la investigación cualitativa de acuerdo a Bonilla y Rodríguez, (como se citó en Torres, 1999) busca: “Hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva; es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no con base en hipótesis externas” (p. 46).

Igualmente Torres (1999) afirma. “Desde el enfoque cualitativo se aborda a profundidad experiencias, interacciones, creencias y pensamientos presentes en una situación específica y la manera como son expresadas por los actores involucrados” (p.46) y teniendo en cuenta lo planteado por Sampieri (2006) “La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)” (p.9).

Este enfoque permite lograr una aproximación al objeto de estudio, desde las voces de los estudiantes que vivencian situaciones de conflicto en el espacio escolar, ya que se fundamenta, según Sampieri (2006) en un proceso inductivo, que implica explorar y

describir el mundo social para luego generar perspectivas teóricas. En el que, como investigadora me centre en los acontecimientos tal y como suceden en su ambiente natural, y como son percibidos por sus actores; partiendo de la subjetividad de los participantes y de la mía propia como investigadora.

### **3.2 Diseño metodológico**

Se llevó a cabo el estudio con un diseño narrativo que entiende los fenómenos sociales como “textos”, cuyo elemento clave, según Sampieri (2006). “Lo constituyen las experiencias personales, grupales y sociales de los actores” (p.702). Adicionalmente, la narrativa, expone Bolívar (2012). “No sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. (p.43). En este caso, la narrativa permitió la comprensión de la complejidad de los registros que los miembros de la comunidad educativa hacen de los conflictos y los dilemas de su vida, logrando construir una postura crítica en relación al estado del conflicto y la violencia en la institución educativa, reconociendo la realidad escolar y así poder ofrecer sugerencias para instaurar cambios en el abordaje de los conflictos y la violencia en la institución escolar.

### **3.3 Unidad de análisis**

El estudio se llevó a cabo en la sede B del Colegio El Minuto de Buenos Aires - Institución educativa distrital (IED), ubicada en el Barrio Minuto de María, UPZ El Tesoro de la Localidad Ciudad Bolívar, en Bogotá.

Se tomó como unidad de análisis las actas de seguimiento convivencial (Ver anexo 1), que son un documento diligenciado en el área de coordinación de convivencia del Colegio El Minuto de Buenos Aires- IED, por los estudiantes remitidos a coordinación por casos que afectan la convivencia escolar. Se tomaron las actas de los grados cuarto a once, puesto que son los grados que se encuentran en la sede B.

Estos documentos incluyen información de la fecha, nombre y grado de los estudiantes involucrados, versiones, en que consistió el proceso de conciliación y reparación y los compromisos y/o actividades pedagógicas sugeridas por la coordinadora o persona que diligencia el acta junto con el estudiante.

Se tomó este documento como unidad de análisis ya que ofrece versiones interesantes del conflicto desde la óptica del sujeto participante, ya que cada estudiante registra en él su versión de lo sucedido.

Para este estudio se tomaron las actas de los últimos cinco años, es decir, las diligenciadas en el periodo de 2010 a 2014. Inicialmente se realizó un proceso de digitalización haciendo un registro fotográfico del acta y se le asignó a cada registro un número para facilitar la ubicación de la información. Se obtuvo un total de 993 actas de seguimiento convivencial, distribuidas así: 170 del año 2010, 90 del año 2011, 241 del año 2012, 196 del año 2013 y 296 del año 2014. Luego se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión de documentos para obtener la muestra:

- Documento de la sede B, de ambas jornadas (mañana y tarde).

- Documento que sea registro de un conflicto o hecho de violencia de algún miembro de la comunidad educativa del Colegio El Minuto de Buenos Aires IED.
- Documento que estuviera diligenciado en su totalidad o en su mayoría.
- Documento diligenciado de manera legible.
- Documento que no estuviera repetido (ya que en el proceso de digitalización algunos quedaron duplicados o habían varios formatos del mismo evento).

Finalmente la muestra se configuró con 641 actas de registros de convivencia, distribuidas así: 125 del año 2010, 59 del año 2011, 142 del año 2012, 107 del año 2013 y 208 del año 2014.

### **3.4 Instrumentos y técnicas.**

El instrumento de registro, tabulación y análisis de la información fue una Matriz de análisis temático (ver anexo 2) que se construyó en Microsoft Excel®, y que facilitó visualmente la organización de los datos provenientes de las actas de seguimiento convivencial, para su construcción se leyeron las actas para obtener un entendimiento global, se definieron unas categorías y se realizaron transcripciones selectas. Las categorías definidas en la matriz fueron: grado, genero, hecho, territorio, narrativas y proceso de conciliación y reparación.

La matriz permitió la comparación continua de los datos para categorizar, resaltar puntos claves y conexiones para interpretar luego los resultados. Para la categorización se tuvieron en cuenta los siguientes pasos planteados por Martínez (1996):

1. Transcribir detalladamente los contenidos de información primaria.
2. Categorizar, es decir, clasificar, conceptualizar, clasificar o codificar mediante un término o expresión que sea clara. Dentro de cada categoría se pueden distinguir sub categorías o propiedades descriptivas para mayor especificación.
3. Agrupar categorías de acuerdo a su naturaleza y contenido.

Posteriormente se realizó análisis de contenido, teniendo en cuenta que el objetivo de esta técnica es “efectuar una segunda lectura del documento a estudiar articulando la intersubjetividad” (Pourtois, 1992) que nos permite identificar e interpretar los datos obtenidos en la matriz. Igualmente, “el análisis de contenido no se interesa solo por el “contenido” del mensaje, sino también por el “continente”. Se puede decir que su objetivo consiste en comprender las comunicaciones más allá de sus significaciones primarias” Bardin (como se citó en Couceiro, 2004, p.4).

Teniendo en cuenta, como propone Pourtois (1992) que para comprender el contenido se debe tener en cuenta el contexto sociocultural que influye en quien informa, las intenciones del autor, las presiones sociales, los datos personales de quien escribe, el contexto literario, la claridad, el vocabulario, entre otros.

El análisis de contenido realizado, llevó a la definición de las categorías y subcategorías.

Para las categorías grado, género y hecho, se realizó una caracterización, entendida como “un tipo de descripción cualitativa, que puede recurrir a datos o a lo cuantitativo con el fin de profundizar en el conocimiento sobre algo” (Bonilla, Hurtado y Jaramillo, 2009).

Para la categoría territorio se uso la cartografía social, entendiéndola como una herramienta que sirve para construir conocimiento de manera colectiva y que toma el territorio como “un fluido de información y de energía, de tal modo que en los mapas sociales se trazan líneas y representaciones del espacio local concebido como un sistema de comunicación” (Luhmann, como se citó en Ángel, 2011). Y que queda reflejado en un mapa gracias a la conjugación de las diversas miradas que existen en el espacio social y que expresa las relaciones de poder y comunicación, las interacciones y procesos relativos al conflicto.

Para las categorías narrativas y proceso de conciliación y reparación se tomaron los elementos del diseño narrativo, retomando a Patton (como se citó en Sampieri, 2006) que define. “Los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (p.8). “Que permiten “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (Sampieri, 2006, p.9). Y que llevo a la definición a las siguientes subcategorías de análisis:

Para la categoría narrativas, se definieron las siguientes subcategorías: causa de la agresión, normalización de la agresión, lenguaje durante la agresión, actores del conflicto, escalamiento del conflicto.

Para la categoría proceso de conciliación y reparación, se definieron las siguientes categorías: actores que intervienen, proceso sancionatorio y proceso pedagógico.

Finalmente se hace socialización de los resultados del estudio, durante reunión de consejo académico, consejo estudiantil y reunión general de docentes logrando hacer

visible el fenómeno del conflicto y la violencia escolar al interior de la institución, a partir de la comprensión del mismo, desde la mirada particular de los estudiantes que lo vivencian, aportando elementos a tener en cuenta en el abordaje de los conflictos en la institución, suscitando aspectos que promuevan la resolución pacífica de los conflictos y la disminución de la violencia escolar.

## **4. Contexto**

### **4.1 Reseña histórica de la localidad Ciudad Bolívar.**

En sus inicios, Ciudad Bolívar estuvo habitada por grupos muiscas que terminaron hacinados en un resguardo indígena de Bosa. Posteriormente, esta localidad comenzó a ser segmentada en grandes haciendas, las cuales, hacia 1940, fueron llamadas Carbonera, Casablanca, La María, la Marichuela, El Cortijo y Santa Rita. Una década después comenzaron los asentamientos, producto del desplazamiento forzado de campesinos a este sector de la ciudad. En la década del 40 comienza la parcelación de las haciendas aledañas al Distrito Capital, conformándose los primeros asentamientos con los barrios Meissen, San Francisco, Buenos Aires, La María y Lucero bajo. Sus pobladores eran gentes provenientes del Tolima, Boyacá y Cundinamarca. En la década del 80 comienza una segunda etapa de asentamientos con los barrios Juan Pablo Segundo, Juan José Rondón, Naciones Unidas, Sierra Morena, Arborizadora Alta y Baja, incrementando concentración de sectores marginados. A partir del año 1983 y con el acuerdo 11 del Consejo de Bogotá, se define el marco jurídico y administrativo del plan Ciudad Bolívar y con el acuerdo 14 de 1983 se crea la alcaldía menor de Ciudad Bolívar. Finalmente, el Decreto - Ley 1421 determina el régimen político, administrativo y fiscal bajo el cual operan hasta hoy las localidades del distrito.

La zona 19 de Ciudad Bolívar, limita al norte con la localidad de Bosa, al oriente con Tunjuelito y Usme y al occidente con el municipio de Soacha, se dedica en un 25,1% a actividades agropecuarias. Otro 10,6 % de sus habitantes dirige sus fuerzas a la ganadería y

a la agricultura, ya que desde siempre, Ciudad Bolívar ha gozado de flora, fauna y de terrenos fértiles que dejaron tribus indígenas como los Suatuagos, los Cundáis y los Usmes.

Esta es la tercera localidad más extensa después de Sumapaz y Usme, y cuenta con 12.998,46 hectáreas, de las cuales 3.391 ha. se clasifican como suelo urbano y 9.608 ha. corresponden al suelo rural, que equivale Al 73,9 % del total de la superficie de la localidad. La zona está atravesada por las quebradas Lima, Peña Colorada y Trompeta que desembocan en el Tunjuelo. Los 252 barrios de la Localidad 19 albergan a más de un millón de habitantes.

#### **4.2 Reseña histórica del Colegio El Minuto de Buenos Aires.**

Los inicios de la sede A del colegio el Minuto de Buenos Aires, se remontan al año 1992, año en el cual llegan al barrio dos docentes con la intención de fundar un colegio privado. El proyecto no se realizó, razón por la cual, decidieron hablar con los dirigentes comunales del sector para pedir en préstamo el salón comunal e iniciar allí una escuela distrital. El proyecto se fue consolidando, y es así como las docentes Blanca Cecilia Lara y María Cecilia Pisco, inician el proceso de matrículas, alcanzando un número total de 100 y finalizando con 80 estudiantes este mismo año.

Como en todos estos proyectos no se contó con el apoyo del estado. Las docentes ofrecieron sus servicios de manera gratuita. Ya para el año de 1993, las docentes finalmente son nombradas por la Secretaría. En este mismo año, aumenta la demanda de cupos escolares esto hace que se haga necesario el nombramiento de tres nuevos docentes y buscar otros espacios como locales vecinos ya que el salón comunal resulto insuficiente.

Fue un año muy positivo. También se logra el nombramiento del Director Juan Sarmiento Villalba y la aprobación oficial del colegio. Años más tarde, con el aporte de los

padres de familia, la Junta de Acción Comunal y el aporte del Distrito por valor de \$2.300.000 se comparan dos lotes para iniciar allí la construcción de la escuela distrital. Legalizado el terreno, se funda la Asociación de Padres de Familia, quienes junto con la Secretaría de Educación, la Junta Administradora Local y la Alcaldía de Ciudad Bolívar gestionan los recursos para acabar de construir la escuela.

Simultáneamente los docentes nombradas por la secretaría laboraron con los cinco cursos de primaria en las jornadas mañana y tarde en el salón comunal del barrio Buenos Aires, en locales y espacios de algunas casas alquiladas.

En el año 1998 mediante resolución 7561 de 24 de Noviembre de 1998 se reconocen oficialmente los C.E.D. BUENOS AIRES Y EL C.E.D. MINUTO DE MARIA , quienes prestaran el servicio educativo en dos jornadas, y ofrecerán un grado de preescolar y cinco grados de básica primaria. En el año 2002 mediante resolución 3134 de 30 de septiembre de 2002 se integran los C.E.D. BUENOS AIRES Y EL C.E.D. MINUTO DE MARIA , se prestara el servicio educativo en dos jornadas, se ofrecerá un grado de preescolar y nueve de educación básica.

El Centro Educativo fue considerado como rural mediante resolución 1229 del 10 de Abril de 2.000, porque se encuentra ubicado en zona de difícil acceso y situación de crítica inseguridad. La planta física de la I.E.D. Minuto de María eran casetas prefabricadas y una construcción antigua distribuidas en dos niveles y bastante inseguras donde funcionaba desde Preescolar hasta quinto de primaria en ambas jornadas.

Para garantizar la continuidad de los estudiantes de Preescolar a grado Once, en el año 2003, se integra la I.E.D. Minuto de María cuyo director era Tomas Barrantes con la I.E.D. Buenos Aires direccionada por Ruth Yalile Hernández y mediante resolución 4368 de 27 de diciembre de 2002 se adopta el nombre definitivo I.E.D. EL MINUTO DE

BUENOS AIRES ofreciendo desde Preescolar hasta quinto en la actual sede A Y Preescolar hasta grado Noveno en la actual sede B.

Para el año 2008, se entrega a la comunidad la primera promoción de bachilleres del Colegio El Minuto de Buenos Aires. En la actualidad el colegio cuenta con las dos sedes: sede A, en la que funciona solamente primaria en las dos jornadas y la sede B, en la que funciona primaria, básica y media vocacional igualmente en las dos jornadas.

#### **4.3 Caracterización de la institución y la comunidad educativa.**

La Institución Educativa Distrital El Minuto de Buenos Aires se encuentra ubicada en el Barrio San Joaquín y la María, UPZ 8 (Lucero) de la localidad 19 de Ciudad Bolívar del Distrito Capital de Bogotá, capital de Colombia.

La institución cuenta con una población diversa con niños y jóvenes entre los 3 y 19 años; la estructura física de la institución se divide en dos sedes:

- Sede A compuesta por estudiantes de preescolar y grados primero a tercero.
- Sede B compuesta por estudiantes de grado cuarto a undécimo.

En términos generales y de acuerdo a la caracterización realizada por la institución educativa en el año 2012 se puede afirmar que aproximadamente el 50% de las familias era de tipo nuclear, conformadas por padre/padrastro, madre/madrastra e hijos; el 36% de las familias era de tipo monoparental, de las cuales el 31% tenía madre cabeza de hogar y el 5% padre cabeza de hogar y el 14% restante correspondía a familias de tipo extenso, en las cuales la crianza de los niños/as y/o jóvenes se encontraba a cargo de los abuelos o tíos, esta variación con respecto a su forma más tradicional presenta cambios en cuanto a las funciones, relaciones y rol de los padres, lo que influye directamente en el aprendizaje de los y las estudiantes

puesto que en muchos casos deben empezar a cumplir funciones que corresponden a la madre y/o al padre ausente.

Este mismo diagnóstico señaló que los padres de familia se desempeñaban en empleos informales, tales como: vendedor ambulante, lava carros, aseo por días, ventas por catálogo, entre otros. Algunos otros contaban con trabajos formales, desarrollando labores en vigilancia, aseo, cocina, enfermería, peluquería, etc. Aproximadamente un 90% de las estudiantes pertenecía al nivel socio-económico uno (1) y el 10% restante se encontraba clasificada en el nivel socio – económico dos (2).

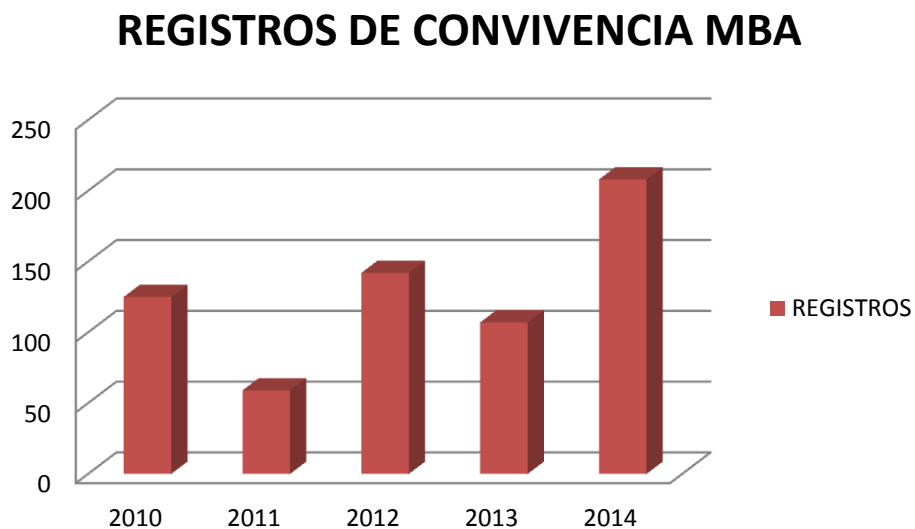
Se visualiza como factor común, la dependencia de la mayoría de las familias del sector de la economía informal, ocasionando que un número significativo de estudiantes permanezcan sin el acompañamiento adecuado para cumplir con su deberes escolares, lo que incide en la motivación, la dedicación a actividades como la lectura, la consulta y el desarrollo de procesos específicos del área. Estas dificultades que presenta el estudiante se convierten en un factor que afecta el proceso de aprendizaje.

## 5. Discusión e interpretación de resultados

A continuación expondré los resultados que se lograron a partir de los datos organizados en la Matriz de análisis temático (ver anexo 2) y el análisis que se hizo de las categorías: genero, grado, hecho, territorio, narrativa y proceso de conciliación y reparación.

### 5.1 Registros de convivencia MBA en el periodo 2010 – 2014

En primera medida se observó el conflicto y la violencia escolar de manera longitudinal identificando el aumento significativo del número de registros de convivencia en el año 2014, lo cual podría sugerir que se dio en realidad un aumento de casos o que en la institución educativa se esté prestando mayor atención a los casos de conflicto y violencia escolar y por tanto se han hecho más registros. En la siguiente tabla se ilustra el comportamiento de los eventos de conflicto y violencia a lo largo del periodo analizado.



Gráfica 1. Fuente: la investigadora, 2015.

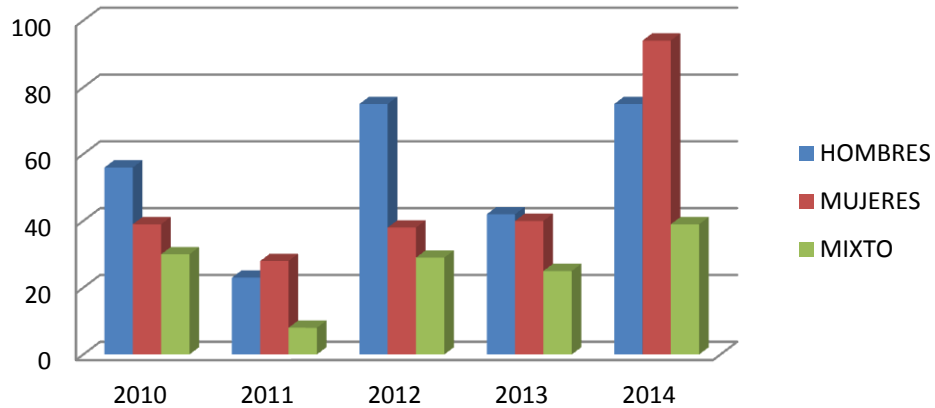
Así mismo, llama la atención el año 2011 en el que hubo un registro significativamente bajo, situación que puede estar relacionada con el ingreso de coordinadores de planta y la salida de los que se encontraban de manera provisional, que se dio tras concurso docente del año 2010.

## **5.2 Género**

En relación al género de los involucrados en el conflicto u hecho de violencia escolar, los estudios se han centrado en lo que respecta a los estudiantes. Y frente a esto se ha logrado identificar como un factor de riesgo frente a la aparición de violencia escolar, siendo señalado en la mayoría de estudios como un fenómeno de predominio masculino. (Contador, 2001; Blaya et al, 2006; Sierra, 2011; Varela et al, 2014).

En este estudio, se encontró que en los años 2010, 2012, 2013 los hombres han estado más involucrados en los casos de conflicto y/o violencia escolar registrados. En el año 2014 hubo un crecimiento significativo de los eventos registrados en los que se encontraron involucradas las mujeres, no solo respecto al dato masculino, sino respecto a lo registrado para las mujeres en los años anteriores, dándose la duplicación de los eventos de conflicto y/o violencia en los que participaron ellas. En este sentido, se encuentra que las mujeres se involucran con más frecuencia en los conflictos y/o hechos de violencia escolar, y no solo en la agresión indirecta o verbal como se ha manifestado en algunos estudios (Potocnjak et al. 2011).

## REGISTROS DE CONVIVENCIA POR GENERO



*Gráfica 2.* Fuente la investigadora, 2015.

Este resultado es coherente con los cambios en la tendencia masculina del conflicto y la violencia escolar planteados por Albadalejo (2011) quien cita estudios (Carney y Merrel 2001; Ortega y Monks, 2005 y Ortega, 2008) en los que empieza a verse mayor integración y equilibrio entre ambos géneros.

Así mismo se observa una creciente en los conflictos y/o hechos de violencia escolar en los que se involucran ambos géneros, aunque se mantiene mucho más cerca del promedio a lo largo del periodo analizado. Al respecto, algunos autores hacen referencia a la agresión inter- género, manifestando que es menos común puesto que está mal visto porque los hombres tienen más fuerza (Potocnjak et al. 2011). Sin embargo, en el MBA parece que esto no es limitante.

A continuación expongo algunas de las narrativas de los estudiantes que ilustran lo anterior.

MBA (2010) “Empezamos insultándonos y yo no aguante mas y le pegue un cabezazo, dos cachetadas y le alcance a rasguñar la cara” (Registro N° 107, estudiante mujer, grado octavo).

MBA (2012):

El niño NN me dijo que si queríamos ver videos groseros yo le dije que no, a la media hora me llamo mi amiga NN para que le diera mi número, y el llegó y me dio un patadon, yo me senté y me enterró el esfero y yo lo agredí con la regla. El miércoles pasado él se estaba peleando con un niño yo lo mire y él me dijo que me mira y yo le dije la cara y él me pego un puño. Y yo le conté a mi mami. Yo estaba en español y el fue a mi salón, yo lo mire y le dije hoy viene mi mami y él me hacía con la mano que espere y vera. (Registro N° 23, estudiante mujer, grado sexto)

MBA (2014):

Iba saliendo del salón y NN me empujo y yo le respondí vaca y entonces él me respondió hija de perra, puta y china gonorrea y el saco una navaja de la rabia y yo también lo agredí con un esfero en la barriga y él me saco corriendo con la navaja. (Registro N°24, estudiante mujer, estudiante de grado quinto)

Si bien, los eventos que se dan inter – genero son de menor proporción que los que se dan entre el mismo género, se observa en ellos la misma agresión, abandonando la idea de la mujer como sexo débil, posiblemente a consecuencia de eventos de violencia intrafamiliar y específicamente los casos donde las víctimas son hombres, situación que ha ido aumentando en la actualidad.

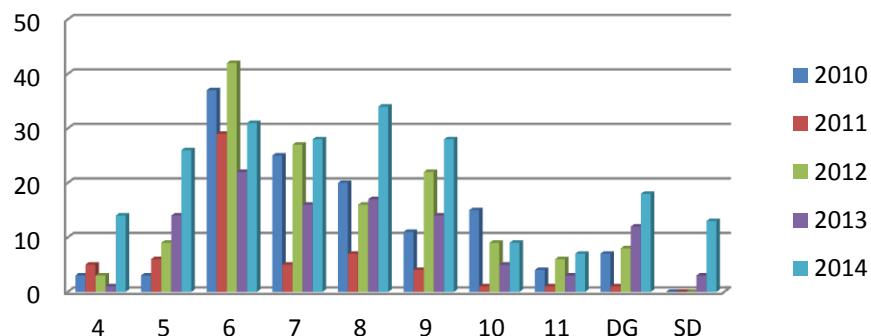
Adicionalmente, a partir de estos resultados se puede pensar en una resignificación del rol femenino en términos de no ser sumisas, mostrar mayor autonomía y una reconfiguración del sistema de creencias que denota que la mujer no debe asumir una posición pasiva ante la agresión.

### **5.3 Grado de escolaridad**

En relación al grado de escolaridad de los involucrados en el conflicto y/o hecho de violencia, los estudios se han centrado en su mayoría en el análisis del fenómeno en estudiantes de secundaria (Contador, 2001; Blaya et al, 2006; Garaigordobil y Oñederra, 2009; Heinsohn et al., 2010; Varela et al., 2014) y primaria (Oliveros et al., 2008; Rojas y Sierra, 2009; Sierra, 2011), esta última con menor frecuencia. Son pocos los estudios que se han realizado en el nivel preescolar (Ortega y Monks, 2005; Albadalejo, 2011).

En el presente estudio se analizaron registros de los grados cuarto a once. En todos los grados se evidencia un continuo aumento de los casos registrados, incluso en los eventos presentados inter – grados (DG en la gráfica), específicamente para el año 2014. Así mismo, se observa un aumento significativo respecto al año inmediatamente anterior en grados como cuarto, quinto, octavo, noveno y décimo.

## REGISTROS DE CONVIVENCIA POR GRADO



Gráfica 3. Fuente la investigadora, 2015.

El mayor número de registros se presenta en los grados sexto 25%, séptimo 16% y octavo 15%. El grado once, es en donde se presenta menor registro de eventos, 3%. Esto último, en coherencia con lo encontrado por Contador (2001) quien manifestó que a mayor edad son menores las manifestaciones de violencia.

La mayor ocurrencia coincide con los estudiantes que tienen en promedio entre 11 y 13 años, lo que significa que son adolescentes jóvenes, que en concordancia con su etapa de desarrollo atraviesan por múltiples cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales, debido en parte a los cambios hormonales que se vivencian al inicio de la adolescencia. Es propio de esta etapa que se presenten variaciones en el humor, mayor influenciabilidad, búsqueda de aceptación, dificultades con la autoridad, entre otros. Estas situaciones se hacen evidentes en los testimonios encontrados.

A continuación expongo algunos de las narrativas de los estudiantes que ilustran lo anterior.

Lo que paso fue que yo le dije a una niña que si era capaz de darse conmigo y ella me dijo que no y después yo le dije que era de mentiras y luego otra niña me trato mal y me dijo que si era capaz que me metiera con ella y después me trato mal y luego se me devolvió y me empujo y me hizo pegar con la baranda y luego yo la cogí del pelo y nos empezamos a pelear. (MBA, 2011. Registro N° 28. Estudiante mujer grado séptimo)

MBA (2012):

El estudiante fomenta la indisciplina en la clase de sociales al golpearse “jugando” con el compañero... después de llamarle N veces la atención y de haber registrado el suceso en el observador continuaron golpeándose...cuando le dije que nos íbamos a coordinación el estudiante propino la frase “perra, hijueputa” acto seguido lo baje a coordinación. (Registro N° 214, docente mujer, con estudiante de grado sexto)

MBA (2013):

...fuimos a la casa el dentro y busco fósforos y prendió la marihuana y empezó a fumar y me dijo que fumara yo le dije que no y él me dijo NN es una gallina y entonces probé eso pero yo no sabía cómo se hacía y él decía coja fume arto, dentrelo, aspírelo y yo intente hacerlo y me ahogue... (Registro N° 29, estudiante hombre, grado séptimo).

#### **5.4 Hecho**

Respecto a los hechos registrados en la Matriz de análisis temático, se encontró que en el colegio MBA se presentan conflictos y violencia escolar.

### **5.4.1 Conflictos.**

#### ***a. Conflictos de poder.***

Los conflictos de poder se hacen más frecuentes cuando el estudiante percibe falta de respeto de parte de los docentes, que parecen exigir pero no dar, no hay reconocimiento de su emoción y si responden ante la falta de respeto son sancionados.

A continuación expongo algunos de las narrativas de los estudiantes que ilustran lo anterior.

MBA (2010):

... me salí del salón para el baño y subí del baño y vi que a una niña se le había venido la sangre y me fui a decirle que fuera al baño y ahí salió la profesora a gritarme y yo le dije que no me gritara y que me dijera de buena manera. (Registro 104, estudiante mujer, grado octavo)

MBA (2010):

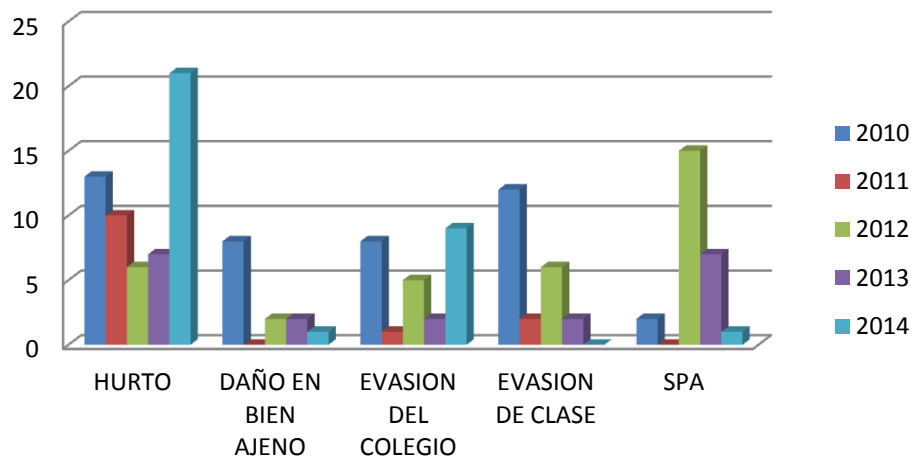
Estaba con un celular de una compañera del salón, cambiándole una imagen y el profesor de español viene y me coge las manos a tratar de coger el celular y no me lo dejo quitar y me grita duro y le digo ¡profesor por favor no me grite, que a mí no me gusta que me griten! Y antes me grita más duro y pues le tire una cascara de mandarina y le pegue con la cascara y según el profesor le pegue con la cascara en la cara y admito que si le tire la cascara de mandarina mas no se la pegue en la cara. (Registro 135, estudiante hombre, grado noveno)

La profesora de ciencias naturales me grito como siempre, los problemas son siempre con ella, pues yo me puse a contar los cuadritos de un cuaderno y ella me

lo rapo y me pego con el cuaderno en la cara, yo me puse bravo y le dije vieja hijueputa. (MBA, 2012. Registro N° 17, estudiante hombre, grado sexto).

Por otra parte, se identifican conflictos de poder en eventos en los que se da conflicto con las normas, en el caso del Hurto, el ingreso, porte y/o consumo de sustancias psicoactivas, el daño a bien ajeno, la evasión de clase y la evasión del colegio.

### CONFLICTOS DE PODER



Gráfica 4. Fuente: la investigadora. 2015.

Resultados que preocupan especialmente por la creciente en la problemática de hurto al interior de la institución, especialmente en el último año, tras un comportamiento en descenso a lo largo del periodo analizado. Esta situación coincide con los hallazgos documentados en estudios anteriores (Chaux y Velásquez, en Chaux et al. 2010; Chaux, 2011; Carvajal et al., 2012). Este resultado puede estar relacionado con una mayor detección y registro de los casos, gracias a la instalación de cámaras de seguridad en el colegio en el año 2014, que de alguna manera posibilita mayor control, especialmente en los pasillos y zona de lockers.

Frente al ingreso, porte y/o consumo de sustancias psicoactivas en la institución educativa, se identifica una reducción de más del 50% de los casos, lo cual puede deberse a un mayor control de los docentes en la institución.

***b. Conflictos de relación.***

Los conflictos de relación se presentan en los casos en que se presenta relaciones asimétricas de poder, entre pares. En el MBA se dan casos de acoso escolar y conflictos en los que se presenta esta asimetría, especialmente cuando los estudiantes vinculan en la resolución de los conflictos con sus pares a hermanos, primos o amigos de mayor edad o un grado más alto para que los defiendan.

A continuación expongo algunas de las narrativas de los estudiantes que ilustran lo anterior.

*“Que yo estaba jugando con una compañera y mi compañero NN me dijo oiga pedazo de marica que le pasa hija de puta y yo le dije a los profesores y me dijo que esa me la cobraba a la salida y a toda hora era diciendo pedazo de marica y me trataba de puta, prostituta y eso fue lo que le sucedió y con NN lo que pasa es que cuando yo digo algo me dice esta china hijueputa, abrase malparida no se meta, malparida sapa, abrase y son todos los días” (MBA, 2012. Registro 192, estudiante mujer, grado sexto).*

*“Nn me está amenazando en el salón, en la salida y me pega y me manda a los amigos a pegarme y me han hecho caer y han ido a la casa a montar problema y me pegan y ya me han roto la cabeza” (MBA, 2011. Registro N° 81, estudiante hombre, grado cuarto).*

***c. Conflictos interpersonales.***

En las relaciones interpersonales que se encuentran mediadas por las emociones y sentimientos, se identifican múltiples conflictos relacionados con el bajo control emocional, la expresión poco asertiva de las emociones, además con situaciones como el rechazo social y la ruptura de las amistades que generan impacto emocional en los estudiantes.

A continuación expongo algunos de las narrativas de los estudiantes que ilustran lo anterior.

*“Pues la verdad el niño le pego a una amiga y le hice el reclamo y pues el niño me dijo que no, que nada, bueno yo di la espalda, el me pego un punta pie y pues yo le pegue un puño, el chino se ofendió y se me vino como loco y yo a calmarlo pero él no se dejaba calmar pues llego la coordinadora a separarnos, el chino saco unas tijeras y un esfero y me comenzó a tirar bueno me defendí la coordinadora se dió cuenta y el niño empujo a la coordinadora y pues me llevaron a coordinación y en fin” (MBA, 2011. Registro N° 86, estudiante hombre, grado once)*

*“Es que el estaba que le jalaba el pelo y por defender yo también le pegue, pero yo estaba quieto... es que ellos le estaban jalando el pelo a otras niñas y si... en el momento con rabia uno no sabe lo que hace y yo lo golpeé” (MBA, 2012. Registro 230, estudiante hombre, grado quinto).*

*“Sólo que ella empezó con insultos y yo solo actúe como actúa cualquier persona con ira, le pegue una cachetada” (MBA, 2013. Registro N°49, estudiante mujer, grado noveno).*

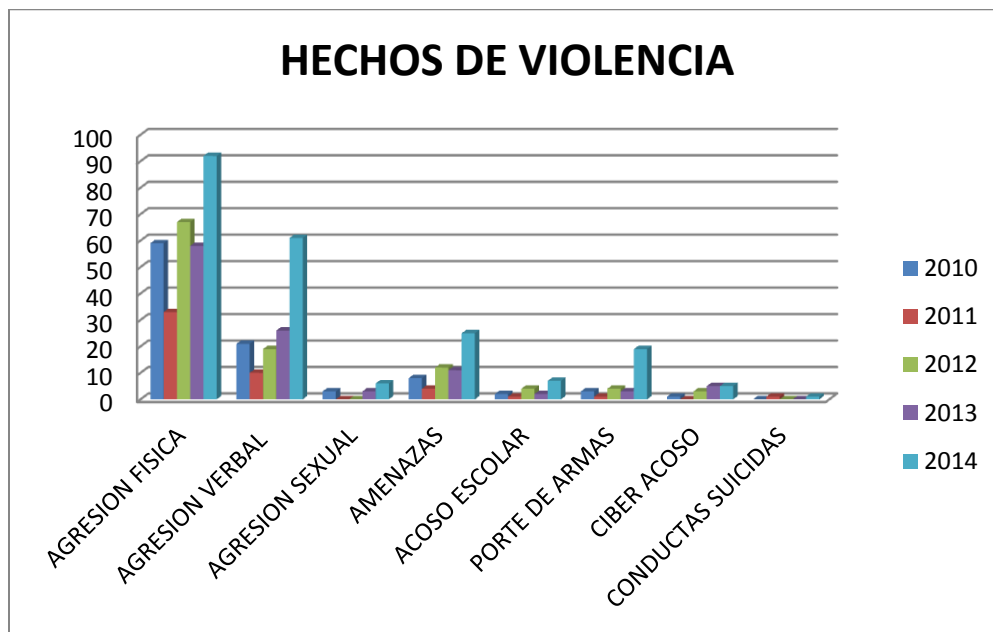
*“Que comente una foto de NN y le dije que se fuera del colegio, ya que yo le dije que era una ridícula, luego me escribió que para que comentaba y le dije que comentaba lo que*

*quisiera, el error fue mío por ser tan explosiva” (MBA, 2014. Registro N°117, estudiante Mujer, grado once).*

Conflictos de relación y conflictos interpersonales abordados de manera negativa, llevan con frecuencia al uso de la violencia.

#### **5.4.2 Violencia escolar.**

En los registros analizados aparecen reportes de violencia escolar tales como eventos de Agresión física, agresión verbal y psicológica, amenazas con o sin armas, conductas suicidas e incluso algunos casos de agresión sexual, que se limitaron a tocamientos, o exposición a conductas de exhibicionismo.



Gráfica 5. Fuente: la investigadora, 2015.

##### **a. Agresión física.**

El caso de la agresión física se presentó en la mayor parte de los casos entre estudiantes, y en una menor proporción (0.6%) hacia docentes o padres de familia. Incluye

las peleas, la agresión con algún objeto o daño físico. Fue de especial interés, la alta frecuencia con que se presentan lesiones en la cara especialmente de parte de las mujeres.

A continuación expongo algunos de las narrativas de los estudiantes que ilustran lo anterior.

*“...La niña NN comenzó a golpearme y yo obviamente me defendí. Después una muchacha saco un puñal y este puñal iba directo para mí y mi hermana cuando vio que la muchacha me iba a golpear con el puñal mi hermana me corrió para atrás y la agredida fue ella y brutalmente fue apuñalada en la cara” (MBA, 2013. Registro N° 126, estudiante mujer, grado noveno)*

*“... Después entro NN yo me quede mirándola ella me dijo ¿qué me mira? Le dije ¿qué quiere que le mire? Y ella se mando a rasguñarme la cara, mi mamá se metió y la rasguñaron a ella...” (MBA, 2014. Registro N° 84, estudiante mujer, grado noveno).*

*“Yo me pare a mirar el computador y ella me pego y yo le tire un libro y ella me lo tiro y yo le hale el cabello y le hice pegar contra el piso” (MBA, 2012. Registro N° 34, estudiante Mujer, grado sexto).*

#### ***b. Agresión verbal.***

En cuanto a la agresión verbal, se evidenció mayor incidencia en los casos entre estudiantes y en una menor proporción (12%) hacia docentes u otro miembro de la comunidad educativa. En esta se incluyen los insultos, las burlas, las expresiones dañinas.

A pesar de que las amenazas hacen parte de la agresión verbal se graficaron de manera separada, debido a que con frecuencia estaban acompañadas de agresión física o intimidación.

A continuación expongo algunos de las narrativas de los estudiantes que ilustran lo anterior.

*“Estábamos en descanso y mis compañeros me dijeron que distrajera al compañero de grado séptimo y no me di cuenta que al compañero le habían echado una rata muerta, cuando le habían metido la rata me dijeron vámonos y nosotros nos fuimos y me contaron que le habían metido la rata” (MBA, 2012. Registro 127, estudiante hombre, grado 11, víctima de grado 7)*

*“...Yo le pegue a NN porque nos amenazó que nos iba a mandar al hermano a que nos pegara y que nos iba a apuñalar con el hermano y vino la tía a tratarnos mal y casi nos pega a la salida” (MBA, 2010. Registro N°11, estudiante hombre, grado sexto).*

*“La niña NN se acerca a coordinación con carta de la madre. Comentando que su compañera nn2 en varias ocasiones la ha ofendido cuando ella se encuentra hablando con otros estudiantes de cursos superiores usa gestos y dice palabras ofensivas y no sabe por qué. Utiliza términos como "arréglese la toalla higiénica” (MBA, 2010. Registro N° 143, coordinadora, víctima estudiante de grado 9).*

Frente a las amenazas se identifica una alta frecuencia en la que se vinculan terceros en la resolución de conflicto, como medio de desequilibrar al oponente, pues la mayor parte de las veces se busca apoyo en personas mayores, ya sean familiares, amigos o grupos juveniles externos a la institución.

**c. Agresión sexual.**

A diferencia de la agresión física y verbal, la agresión sexual se presentó sólo entre estudiantes y en un bajo porcentaje de los hechos registrados (2%), y consistió en conductas de tocamiento y en exposición a conductas de exhibicionismo.

A continuación expongo algunos de las narrativas de los estudiantes que ilustran lo anterior.

*“Yo si la toque a ella porque ella también hizo lo mismo estábamos en la clase de ciencias naturales, yo nunca dije que no le toque nada a ella” (MBA, 2010. Registro N° 139, estudiante hombre, grado noveno).*

*“... Todo comenzó porque una niña le dijo que era gay y que lo tenía chiquito entonces el niño dijo que fuéramos y viéramos que no lo tenía chiquito y entonces se bajo los pantalones y nos mostró los pelos de las partes intimas y luego una niña le dijo que parecía una chocha peluda y volvió a desapuntarse los pantalones y comenzó a mostrarnos la pantaloneta y todas comenzaron a decirle que era un depravado y el tenía los pantalones desapuntados y me empujaron y otra niña cayó sobre las partes intimas y luego fuimos a decirle a la profe y estábamos fuera de la sala de profesores y nosotras le pedimos 7000 pesos para que no le dijéramos a la profesora” (MBA, 2010. Registro N° 35, estudiante mujer, grado octavo).*

*“Yo estaba jugando con ellas, porque ellas mismas inventaron el juego. Bueno el caso es que a nosotros los hombres nos tocaba robarles picos, yo solo les daba picos en la mejilla y yo la cogí y ella se cayó y NN se la chupeteó” (MBA, 2014. Registro N° 206, estudiante hombre, grado 5)*

En el abordaje de estas conductas se debe tener en cuenta la edad de los estudiantes y con ella, la etapa de ciclo vital en la que se encuentra, considerando que al inicio de la adolescencia es normal que aumente el interés sexual, y puede generarse curiosidad por hechos como los besos, los cambios físicos y algunas reacciones fisiológicas. Particularmente teniendo en cuenta que cada vez es más común el inicio temprano de las relaciones sexuales.

***d. Acoso escolar.***

En referencia al acoso escolar, se encontraron registros que daban cuenta de agresión reiterada y sistemática, ya sea verbal o física. En las cuales se evidencia un desbalance de poder entre el agresor y la víctima, con frecuencia dado por apoyo de grupos de estudiantes o personajes externos a la institución que le facilitan la intimidación.

A continuación expongo algunos de las narrativas de los estudiantes que ilustran lo anterior.

*“Nn le lanzó piedras en la cabeza y en los brazos. Y le agrede con dos tarros golpeándole la cabeza. Su compañero lo acompaña rápidamente a casa para evitar que siga siendo agredido. No es la primera vez que esto pasa” (MBA, 2010. Registro 1, docente registra caso de estudiante hombre, grado cuarto).*

*“Nn me está amenazando en el salón, en la salida y me pega y me manda a los amigos a pegarme y me han hecho caer y han ido a la casa a montar problema y me pegan y ya me han roto la cabeza” (MBA, 2011. Registro N° 81, estudiante hombre, grado cuarto).*

*“Yo admito que los he amenazado y yo les he quitado las onces y les he amenazado a ellos dos y les he dicho que les voy a pegar a la salida sino me dan tanto 200, 500. 1000, 100,*

*3000. Y si no me traían que les pegaba a la salida” (MBA, 2014. Registro N°237, estudiante hombre, grado quinto).*

***e. Ciber acoso.***

El Ciber acoso, hace referencia a las conductas de agresión reiteradas a través de medios y dispositivos electrónicos, con el objetivo de dañar a la persona. Pese a que no se presenta en un alto porcentaje en el MBA, preocupa el crecimiento de este tipo de violencia ya que su alcance es mayor. La mayoría de los casos se presentaron en 2013 y 2014 y se mantiene como evento con predominio femenino, corroborando los hallazgos de (Garaigordobil, 2009; Potocnjak et al. 2011) en los que se hace referencia a la violencia verbal e indirecta como más frecuente entre mujeres.

A continuación expongo algunos de las narrativas de los estudiantes que ilustran lo anterior.

*“Por medio de un face falso recibí amenazas haciendo terminar mi relación con NN y tratándome a mí de zorra, perra, hp inventando comentarios muy soeces donde esa persona sabia mucha información de mi vida personal sabiendo que día yo salía... y después amenazándome afirmando que es del salón” (MBA, 2013. Registro N° 55, estudiante mujer, grado décimo).*

*“Que NN empezó a dejarme por face que yo era una perra, zorra y el martes ella le dijo que se agarraran con mi compañera solo porque la mira mal y se cree mucho y ella no quiso” (MBA, 2013. Registro N° 196, estudiante mujer)*

*“Pues lo paso con el estudiante fue que un día iba con la novia y yo lo moleste y pues a él no le gusto y él me dijo una grosería y pues yo le hice el reclamo a él y pues yo le*

*reclame de mal genio y le dije que cosas que si nos íbamos a agarrar y le hice el reclamo por facebook y el día de ayer le dije y él me dijo que era consciente de los hechos y pues le dije que esperaríamos a la salida y me dijo que sí” (MBA, 2013. Registro N°174, estudiante hombre, grado noveno).*

**f. Porte de armas.**

Sobre el ingreso y/o porte de armas, cabe señalar que se encontró un aumento de más del 60% en el año 2014, esta situación, se presenta según los estudiantes porque consideran que deben defenderse a las afueras de la institución, adicionalmente les resulta útil para intimidar a compañeros/as y generar desequilibrio en las relaciones.

Adicionalmente, se identificó presión del grupo de pares frente al encubrimiento del ingreso de este tipo de objetos.

A continuación expongo algunos de las narrativas de los estudiantes que ilustran lo anterior.

*“Me estaban amenazando porque yo había dicho que los niños tenían unas navajas y porque le dije a la orientadora unas niñas me amenazaron... que me iban a pegar a la salida, unas niñas” (MBA, 2014. Registro 264, estudiante hombre, grado quinto).*

*“El día de ayer mi hijo que cuando el papa de NN se fue el niño me trato mal a mi hijo de sapo porque había dicho que el tenía una navaja y me le dijo que no sabía lo que le corría pierna arriba y el no quiso venir a estudiar” (MBA, 2013. Registro 90, madre de estudiante mujer, grado quinto)*

**g. Conductas suicidas.**

Respecto a las conductas suicidas se hallaron dos registros que daban cuenta de intentos de corte de venas que tenían ideación suicida, ambos casos de mujeres de grado séptimo y noveno respectivamente. Se supone un subregistro dado que los casos de ideación, amenaza e intento suicida por protocolo interno de la institución son manejados directamente por el área de Orientación, por tanto no se deja registro en las actas de convivencia que son objeto de análisis en este estudio. Por esta misma causa no se encontraron registros de conductas autolesivas que se definen como toda conducta deliberada destinada a producirse daño físico directo en el cuerpo, sin la intención de provocar la muerte, y que se han evidenciado en la institución, tales como el cutting, que se ha hecho más frecuente en las instituciones educativas.

A continuación expongo algunas de las narrativas de los estudiantes que ilustran lo anterior.

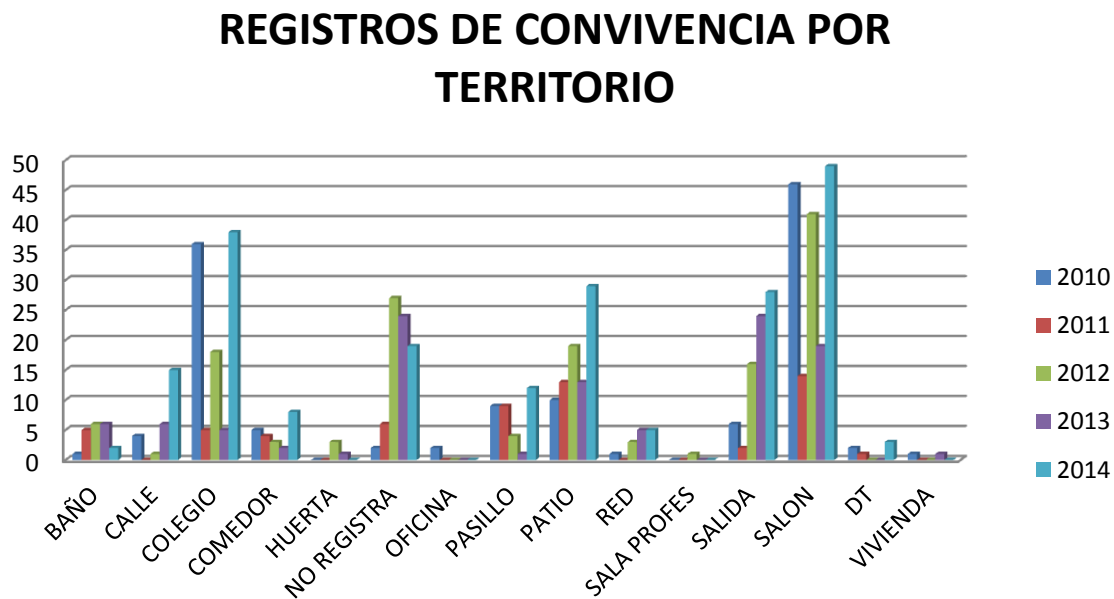
*“...cuando hablaba con ella la mirábamos y en sus manos habían cortaduras como en las venas y nos decía que se había hecho eso porque tenía problemas y siempre nos buscaba y pedía bisturíes, cuchillas de tajalápiz...un día nos conto que un brazo se hizo 48 y en la como 52 y que no le dolía pues nuestra conclusión es que ella sufre depresión o falta de algo o de que la escuchen mas...” (MBA, 2011. Registro 6, estudiante mujer, grado octavo, testigo de cutting de compañera)*

*“La profesora me ofendía, para mí que ella me miraba mal, cuando me iba a hablar con ella, nunca me ponía cuidado, no me gustaba que ella no me escogiera para nada pues yo le ayudaba mucho a ella. No me gusto que ella me prohibiera la amistad con NN y sus amigas. Yo quisiera que la profesora no tuviera rabia conmigo y volver a tener la*

*amistad que teníamos antes” (MBA, 2011. Registro N° 7, estudiante mujer, grado noveno, evento de cutting).*

## 5.5 Territorio

Para la categoría Territorio se realizó conteo de los datos registrados en la matriz de análisis temático, encontrando:



Grafica 6. Fuente: la investigadora, 2015.

El 26% de los hechos registrados se dieron en el salón, siendo el lugar donde se presentan mayores situaciones de conflicto y violencia escolar, el 16% no era específico el territorio en el que ocurrió el hecho y se registra de manera general que sucedió en el colegio.

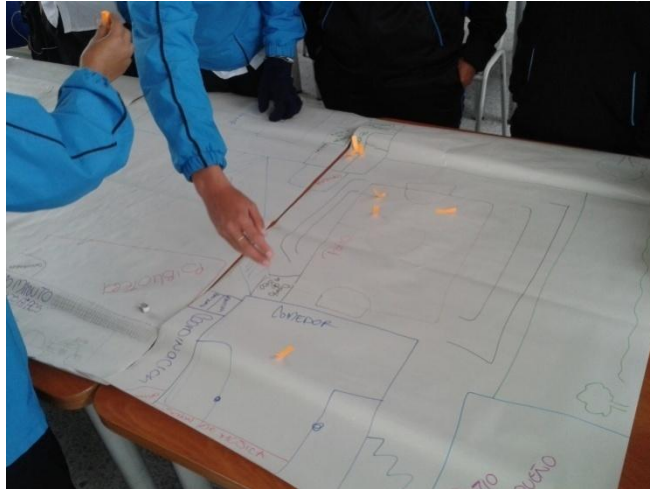
En tercer lugar se encuentra el patio con el 13% de los casos registrados, en cuarto lugar se registra la salida del colegio con un 12%, los territorios con menor frecuencia de eventos de conflicto o violencia escolar fueron la sala de profesores, las oficinas y la huerta.

A lo largo del periodo analizado llama la atención el constante aumento de los casos presentados en la calle, el patio y la salida. Sin embargo en cuatro de los cinco años analizados la mayor frecuencia se encuentra en el salón de clase.

Para una mejor comprensión de esta categoría se realizó un ejercicio de cartografía social, el tema específico sobre el cual se indagó fue el de los conflictos y hechos de violencia en la escuela, aclarando inicialmente los conceptos de estos.

La cartografía se realizó con 15 estudiantes, que los docentes seleccionaron de manera aleatoria, eligiendo un hombre y una mujer de cada grado de quinto a once. Con ellos se trabajo una sesión en la Biblioteca del colegio en la jornada de la mañana.

Inicio la actividad presentando el proyecto. En una mesa grande se dispuso pliegos de papel, alrededor de la cual se organizó el grupo participante. Inicialmente se les solicita que elaboren conjuntamente un mapa de su colegio, ellos deciden escribir el nombre de cada zona plasmada en el mapa, al finalizar la tarea se alejan un poco y observan buscando espacios que les falte por dibujar. Refieren que faltan las oficinas (coordinación, orientación, rectoría, almacén, pagaduría, secretaria) y el cuarto de las señoras del aseo. Así que los plasman en el mapa. La enfermería fue el único espacio del colegio que no se incluyó en el mapa.



*Fotografía 1.* Imagen del taller de cartografía social en el colegio El Minuto de Buenos Aires. 2015.

Posteriormente se usan post sticks de colores para ubicar en el mapa los espacios donde consideran que se presentan mayores conflictos, la indicación es que pueden colocar post stick en más de un espacio. El espacio con mayor número de señalizaciones es el área de salones, seguido del patio, los baños y la rampa. La biblioteca, las oficinas y la huerta no fueron señalizadas como espacios donde se presenten conflictos. Esta información concuerda con lo hallado en la matriz de análisis temático.

Luego se le solicita al grupo que señale con post sticks de otro color los espacios del colegio en los que se sienten inseguros, la totalidad del grupo señala la parte externa del colegio y nombran lugares de los alrededores donde se sienten muy inseguros, así se decide hacer un nuevo mapa en el que se plasman esos espacios. Los sitios incluidos en este mapa fueron: las calles aledañas al colegio, la cancha del barrio La María, las escaleras, las rampas, y el barrio Divino Niño, que aunque no se encuentra tan cerca del colegio se registra pues muchos de los estudiantes viven allí y refieren que el trayecto de ida y vuelta del colegio les genera inseguridad.



*Fotografía 2.* Vista satelital del Colegio el Minuto de Buenos Aires, Barrio La María, Localidad Ciudad Bolívar. De izquierda a derecha circulo azul: Colegio La Joya, circulo verde: CAI La Joya, rectángulo rojo: cancha Barrio La María, rectángulo amarillo: Jardín Los Urapanes anexo al colegio desde 2014, rectángulo Naranja: Colegio Minuto de Buenos Aires, Líneas Rojas: calles aledañas con percepción de inseguridad por parte de los alumnos, línea amarilla: escaleras, Circulo Morado: rampas, rectángulo rosado: Barrio Divino Niño. Fuente: Google maps®, edición de la investigadora, 2015.

Posteriormente se solicita a los estudiantes rotular con post sticks de otro color los espacios del colegio en los que consideran se dan más hechos de violencia (agresiones físicas, verbales, etc.). Los espacios más señalados fueron la salida o calle, el patio, los salones, los baños, la rampa, el comedor y la tienda escolar. La biblioteca, las oficinas y la huerta no son señaladas. Información coherente con lo evidenciado en la matriz de análisis.

Posteriormente se vuelve a hacer una observación del mapa y se le solicita a los estudiantes que en post sticks mas grandes escriban porque creen que se dan esos conflictos y los hechos de violencia en los diferentes espacios, luego se socializa lo escrito por los participantes.

Respecto a la salida o calle los estudiantes refirieron: “porque en esas cuadras hay muchas personas que son ladronas o demás”, “en la salida porque casi todos esperan a la salida porque no hay profesores”, “en la calle pues es donde va a terminar las riñas antes comenzadas”, “en la salida el problema es con las mamás que vienen a pelear por los hijos”, “en la calle porque no se logra confiar, hay muchos ñeros y además por nosotros mismos cuando se agarran”, “en la parte de la salida porque acá adentro del colegio si los llegan a ver los llevan a coordinación mientras que afuera ellos se pueden pelear y los profesores en ocasiones no los ven” “hay mucha gente que dice: a la salida, y se dan golpes”.

En cuanto al patio, expresaron que: “en el patio pequeño el piso es muy liso y uno se cae fácil, se empujan” “el patio pequeño es para los pequeños y a veces se meten los grandes y les pegan y no les pueden decir nada”, “el problema en el patio es si le pegan un golpe sin querer o porque le pegaron con el balón”.

En los salones el problema es porque “porque se deben plata y ahí comienza la agresión, comienzan a tratarse mal en el salón”, “por el mal trato, no hay apoyo, se ponen apodos, se joden hasta que uno no se aguanta más y se va a los golpes” “por falta de comunicación” “en el salón de danzas hay mas conflicto por la oscuridad, se presta para los golpes, juegan empujones o zancadillas” “porque juegan timbre o todas o a pudrir”(“juegos” que implican darse golpes si están distraídos o hacen algo que previamente han definido que ocasionará el golpe).

Frente al conflicto y la violencia en los baños, los estudiantes manifestaron: “en el baño porque es el único lugar que no los ven para pelear”, “porque no los ven, cuadran cita

para pelear en el baño” “es el punto de encuentro con chinos de otros cursos y si se caen mal se echan indirectas y empieza el conflicto”.

Por otro lado, los estudiantes reportan que en la rampa los conflictos se presentan porque “por empujones” “porque los pudren”, “porque uno va corriendo y se atropella con uno grande y le dicen chinche”, “porque juegan a curtir”.

En cuanto al comedor, los estudiantes expresaron que la mayor parte de conflictos se dan porque: “le quitan a uno el postre”, “le tiran las bandejas”, “porque los niños de servicio social le tiran la comida a uno”, “cuando le lanzan a uno comida por jugar”.

Respecto a la tienda escolar los conflictos y los hechos de violencia se dan porque “lo roban a uno y súper fácil”, “porque lo empujan”, “porque los grandes lo hacen golpear”.



*Fotografía 3. Mapa elaborado por los estudiantes en el taller de cartografía social.*

En general la información recogida en la cartografía social hace referencia a varios espacios del colegio y sus alrededores, como espacios en los que se presenta con frecuencia conflictos y hechos de violencia escolar, la mayor parte de las veces causados por

problemas en la comunicación y falta de tolerancia. Los datos son coherentes con lo encontrado en el análisis de la categoría a partir de la matriz.

## **5.6 Narrativas frente al conflicto.**

Para la categoría narrativas, se definieron las siguientes subcategorías: causa de la agresión, normalización de la agresión, lenguaje durante la agresión, actores del conflicto, escalamiento del conflicto.

### **5.6.1 Causa de la agresión.**

En cuanto a las causas de la agresión se identificó que la causa más frecuente son los chismes o comunicaciones distorsionadas, rumores o comentarios de compañeros.

A continuación expongo algunos de las narrativas de los estudiantes que ilustran lo anterior.

*“Estábamos almorzando cuando una estudiante... me agredió verbalmente y después me agredió físicamente por chismes y cosas que yo no tenía nada que ver” (MBA, 2011.*

*Registro N° 88, estudiante mujer, grado noveno).*

*“A la hora del descanso yo por culpa de un chisme de mi ex novia un estudiante del comedor fue a pararme y alegaron que a la hora de la salida, el estudiante me mando un puño y yo no me le aguante entonces yo me le enfurecí...me metió tres puños, en ese momento yo empecé a chorrear sangre...” (MBA, 2012. Registro N°151, estudiante*

*hombre, grado octavo).*

*“Yo la cogí y la jale del brazo y ella me alzo la mano y me agredió y pues yo no me deje y la agredí porque supuestamente ella estaba diciendo que yo la iba a agredir con arma*

*blanca y eso era falso y todo empezó por los chismes que nos dijeron otros estudiantes y pues llegamos a agredirnos las dos” (MBA, 2014. Registro N° 61, estudiante mujer, grado octavo).*

La segunda situación más frecuente es que se genere la agresión sin motivo aparente, como una cuestión momentánea o circunstancial. Se evidencia en los siguientes testimonios:

*“Lo que paso fue que yo le dije a una niña que si era capaz de darse conmigo y ella me dijo que no y después yo le dije que era de mentiras y luego otra niña me trato mal y me dijo que si era capaz que me metiera con ella y después me trato mal y luego se me devolvió y me empujo y me hizo pegar con la baranda y luego yo la cogí del pelo y nos empezamos a pelear”. (MBA, 2011. Registro N° 28, estudiante mujer, grado séptimo).*

*“Es que el estudiante NN peleo con mi amiga y yo estaba buscando un esfero que me prestaron y ella me miro y yo la mire y nos reímos y el pensó que le iba a pegar yo me senté en mi puesto y él me llamo y yo fui y me dijo no me vaya a pegar y yo lo cogí de la chaqueta y él me tiro al piso y nos agredimos” (MBA, 2012. Registro N° 168, estudiante Hombre, grado 168).*

En otros tantos eventos de agresión se evidencia que la agresión física se usa para ganar reputación y respeto en la institución. Se identificó en narrativas como las siguientes:

*“Yo nunca necesito agarrarme con nadie para crearme más, todo paso por un partido nuestras compañeras comenzaron a irrespetarnos por no saber jugar, simplemente hice una pregunta cuando la niña se me lanzo, sinceramente yo con nadie me meto, pero no me deje agredir” (MBA, 2010. Registro N° 122, estudiante mujer, grado octavo)*

*“Que estábamos jugando un partido y mi compañero me empujó contra el palo de la cancha y luego nos fuimos para el salón y allá nuestros compañeros empezaron a decir que nos peleáramos y el estudiante dijo que nos diéramos y nos peleamos” (MBA, 2012.*

*Registro N° 138, estudiante hombre, grado noveno).*

En algunos otros conflictos se dan por poca tolerancia y bajo control emocional, situación que se evidenció en las narrativas, por ejemplo:

*“Yo estaba desayunando y cuando me dirigí a entregar la bandeja deje unos papeles y el niño de servicio social me reclamo en tono grosero y pues yo también le conteste, y nosotros dijimos que los problemas los arreglábamos al terminar las clases, al terminar las clases los dos nos peleamos” (MBA, 2014. Registro N° 100, estudiante hombre, grado décimo).*

*“Lo que pasa es que yo estaba entrando el material de trabajo y el llegó con sus amigos y cuando estaba alzando una colchoneta el dijo deje esa mierda ahí y yo le dije y si no que? Y se levanto y me pego” (MBA, 2012. Registro 9, estudiante Hombre, grado noveno).*

*“Yo como tengo enferma una mano me estaba cogiendo de parche dándome puños y empujándome y cogiéndome de parche pues yo no me deje y que me la montaran mas y nos peleamos y el profesor de inglés nos separo” (MBA, 2012. Registro 108, estudiante hombre, grado decimo).*

Los participantes, también hace referencia a los conflictos originados por celos, aunque con una baja frecuencia. Evidente en narrativas como las siguientes:

*“Mi compañera NN me llamo y me dijo que otra niña me iba a coger a la salida y que me iba a chuzar disque supuestamente porque yo me estaba metiendo con un niño” (MBA, 2012. Registro N° 160, estudiante mujer, grado séptimo).*

### **5.6.2 Normalización de la agresión.**

Respecto a la normalización de la agresión, los hallazgos muestran que con alta frecuencia se presenta que se confunda juego con agresión, o que la conducta propia de una agresión no se tome por parte del estudiante como tal sino que se tome como si fuera algo normal e inherente a la interacción en el espacio escolar.

A continuación expongo algunos de las narrativas de los estudiantes que ilustran lo anterior.

*“Yo estaba molestando con un amigo entonces pise las barras y sin culpa lo empuje y entonces él me empujo y yo le lance una patada, entonces ahí nos cogimos pero no nos agredimos” (MBA, 2010. Registro N° 49, estudiante hombre, grado sexto).*

MBA (2010):

La estudiante manifiesta que a la salida del colegio dos compañeros de curso (niño y niña) en forma de juego la despeinaron, ella inicialmente acepta la situación cuando estaban dentro del colegio pero posteriormente a los estudiantes se les unen, otros más dándole calvazos y agrediéndola. El niño refiere que los hechos se dieron como juego y que en su momento ella lo acepto sin disgustarse (Registro 151, versión de la coordinadora, grado decimo).

*“Es que estaba con un amigo jugando cachetadita y me tropecé con un compañero y el empezó la pelea” (MBA, 2012. Registro N° 229, estudiante hombre, grado quinto).*

### **5.6.3 Lenguaje durante la agresión.**

En los registros se manifiesta un lenguaje verbal y no verbal que precede la agresión y muestra la inminencia de la misma y que se mantiene o no latente durante la agresión. Así pues, expresiones como recogerse el cabello, aplicarse vaselina en la cara, quitarse la chaqueta, señalan que se va a presentar una agresión física. Esta situación se evidenció entre las mujeres.

A continuación expongo algunos de las narrativas de los estudiantes que ilustran lo anterior.

*“Ella se quedo mirándome y yo le dije que me mira y ella se alebresto y ella se me acerco fuerte y ahí fue cuando yo le mande la mano, yo me calme y ella decía que me iba a cascar” (MBA, 2014. Registro N° 22, estudiante mujer, grado sexto),*

*“...Me empezaron a decir que ella me iba a pegar a la salida me lo dijo NN que ella se había cogido el pelo y se había echado vaselina y me iba a pegar” (MBA, 2014. Registro N° 43, estudiante mujer, grado sexto).*

*“....yo estaba en el baño con mis amigas me dijeron que porque nos íbamos a agarrar desde ese momento nos dirigimos al baño ella se recogió el pelo se hecho vaselina y nos agarramos” (MBA, 2014. Registro N° 185, estudiante mujer, grado séptimo)*

En las agresiones también se evidencia expresiones verbales que agudizan el conflicto, tales como el uso de groserías, términos ofensivos que no son groserías tales

como ficti, lámpara, visagosa, fides, etc. Llama la atención que la referencia a los familiares exacerba la reacción agresiva.

A continuación expongo algunos de las narrativas de los estudiantes que ilustran lo anterior.

*“Yo estaba en el patio y vi a unos niños jugando bolas entonces yo le dije me dejan jugar y el dijo que no y volví y le dije me deja jugar y dijo que no y me trato mal a mi mama y le pegue un puño” (MBA, 2012. Registro N°201, estudiante hombre, grado sexto).*

*“... Nn comenzó a decirme que me callara y yo le dije que si era muy hombre que me callara y yo admito que lo insulte y el también me insulto y luego yo le pegue (pues yo le dije que su puta madre y él me dijo que la mía era la de él y a mí no me gusta que se metan con mi mama)” (MBA, 2010. Registro N° 111, estudiante mujer, grado octavo).*

*“La pelea comenzó fue porque ella dijo que yo había insultado a su mama y le dije ladrona porque no me quería entregar la plata que yo le entregue y que no me iba a dar nada ni las fotos entonces pues a la salida del desayuno me reclamo y pues yo le respondí y yo me iba para el salón y ella me agarro del cabello y pues me dio rabia y pues yo me le mande y pues nos dimos pero yo me quería pelear con nadie” (MBA, 2010. Registro N° 101, estudiante mujer, grado séptimo).*

#### **5.6.4 Actores del conflicto.**

Se identifican tres tipos de actores en las situaciones de conflicto y violencia escolar: los agresores, las víctimas y los observadores o testigos. En muchos casos uno de los actores es víctima inicialmente pero por diversas razones termina siendo agresor, por

ejemplo, sucede que el grupo le presiona para que se defienda, o se cansa de la agresión y responde, etc.

En este estudio se centro el análisis en el observador o testigo como actor clave en los hechos de violencia escolar y en su intervención. En la institución se identifican observadores pasivos y observadores activos. Aunque se encontró un bajo porcentaje (6%) de registros que hacen alusión a la presencia de un observador y al rol que cumplió, se presume en que en los demás no aparece descrito cual fue su papel debido a que se desconoce quizá institucionalmente la importancia de este actor en el desarrollo de un evento de violencia escolar.

De acuerdo a los registros aparecen como observadores el docente, otros estudiantes, padres o familiares y jóvenes externos a la institución. Respecto a los docentes observadores, la mayor parte de los hechos en los que estuvieron involucrados asumieron un rol pasivo, se limitaron a remitir a coordinación sin indagar los motivos de las agresiones o mediar para la solución del conflicto que origino los eventos de agresión.

A continuación expongo algunos de las narrativas de los estudiantes que ilustran lo anterior.

*“Lo que paso es que mis antiguas amigas comenzaron a decirme que porque hizo eso? Yo les respondí que yo a ninguna de las dos la escribí cuando llegue tarde, me hice pasar por NN. Después ella dijo que con la china no me metiera, yo le dije que no era el problema de ella y ella llego y se subió a la mesa me comenzó a ofender me dijo muchas cosas y yo le respondí ella me dijo que se viniera yo me le fui, ella cogió un codazo sobre mi cara me dio muy duro y me dejó rojo el cachete hay cogió la profe de ciencias y nos*

*separó y nos llevó a coordinación” (MBA, 2010. Registro N°89, estudiante mujer, grado séptimo).*

*“El estudiante me quería tirar por la barda del pasillo y cogió y me levanto los pies y dijo vamos a matar a este pirobo y ahí fue cuando llego la profesora NN y le llamo la atención” (MBA, 2012. Registro 173, estudiante hombre, grado séptimo).*

*“Pues mi compañera comenzó a repujarme y yo le dije a la profesora nn y ella hablo con la compañera. Después de eso comenzó a decirme cagada y me repujaba, un día en el baño ella me repujo y yo también y nos agarramos” (MBA, 2014. Registro N° 45, estudiante mujer, grado séptimo).*

Respecto a otros estudiantes, algunos asumieron una postura pasiva frente a estas situaciones para evitar represarías o que resulten involucrados en las agresiones. Evidente en testimonios como el siguiente:

*“El día de ayer mi hijo que cuando el papa de NN se fue el niño me trato mal a mi hijo de sapo porque había dicho que él tenía una navaja y me le dijo que no sabía lo que le corría pierna arriba y el no quiso venir a estudiar” (MBA, 2013. Registro N°90, versión de madre de un estudiante hombre, grado quinto).*

Y otros asumieron postura activa para defender a la víctima o para agudizar el conflicto, dónde esta última aparece con una mayor frecuencia. Adicionalmente se encontró en los registros que los estudiantes acuden para la solución de conflictos a algún compañero mayor ya sea familiar o no para que lo defienda o se pare por él (pelee por él) o a sus familiares.

A continuación expongo algunos de las narrativas de los estudiantes que ilustran lo anterior.

*“Que estábamos jugando un partido y mi compañero me empujo contra el palo de la cancha y luego nos fuimos para el salón y allá nuestros compañeros empezaron a decir que nos peleáramos y el estudiante dijo que nos diéramos y nos peleamos” (MBA, 2012.*

*Registro N° 138, estudiante Hombre, grado noveno).*

*“El día viernes se me presento un problema con la niña NN entonces decidimos más bien hablar con ella hace mucho me mantenía tratándome mal y molestándome le dije a mi director de curso lo que pasaba entonces yo estaba hablando con la niña y luego un niño me metió un puño en el ojo derecho y me dijo que dejara a la china quieta entonces ella le dijo que solo estábamos arreglando el problema. Ese niño desde hace mucho me molestaba y me decía que yo era una tonta estúpida gallina, pero el chino no se tenía que meter porque con él no era el problema sino con la china” (MBA, 2010. Registro, 52, estudiante mujer, grado sexto).*

Respecto a los Jóvenes externos a la institución, en ocasiones son amigos o parejas de los estudiantes, que van a recogerlos al finalizar la jornada, en otras ocasiones son grupos juveniles y bandas que están a las afueras del colegio en la salida para poder realizar la venta de sustancias psico activas o para agredirse con miembros de otros grupos o bandas que se encuentran escolarizados, ya que con frecuencia se tienen vetada la entrada a los barrios en los que se posiciona el grupo y el colegio se convierte en territorio neutral donde pueden darse los encuentros para agredirse. Situación que se evidencia en los siguientes testimonios:

*“Salimos del colegio a las 1230 pm iba bajando para la casa de NN y me puse a pelear con un amigo después que paso eso llego NN a decirme que peleemos y le dije que sí pero mi novia me decía que no y después todos los amigos de él se me iban a pegarme y él se me vino con un cuchillo y salió mi suegra a entrarme, me entro a la casa y después NN rompió el vidrio de la casa a amenazarnos” (Registro N° 57 – 2013, estudiante hombre, grado décimo).*

Respecto a los familiares, asumen en la mayor parte de los registros posturas activas, siendo de mayor frecuencia las que agudizan el conflicto. Esto evidencia que en casa los estudiantes tienen contacto con la violencia y que allí no está siendo coherente la formación de habilidades para resolver los conflictos de manera asertiva.

*“La mama de NN me comenzó a tratar mal con otra señora y yo me quede callada y me fui y ella fue con NN a donde la hermana y el me mando con el hermano y el hermano me tiro una piedra en la cabeza” (Registro N° 161 – 213, estudiante mujer, grado sexto).*

*“...a la salida nos despedimos de todos cuando la mamá de él se vino toda brava y nos comenzó a tratar mal le pego a mi novio y a mí, nos comenzó a decir cosas groseras” (Registro N°125 – 2014, estudiante mujer, grado octavo).*

#### **5.6.5 Escalamiento del conflicto.**

Lo que se evidenció en los hechos de violencia registrados es que el conflicto inicia con miradas, palabras inadecuadas, malos entendidos o chismes. Luego escala a la agresión verbal y en ocasiones se convierte en amenazas. Sólo el 35% de las agresiones verbales no escalaron, el 14% se convirtió en amenaza, y el 51% escaló y termino en agresión física.

Lo que evidencia que para evitar la agresión física, que de acuerdo a los registros se encuentra como el hecho de violencia que más se presenta en la institución, se debe intervenir en los conflictos en su inicio incluso antes de que se llegue a la agresión verbal, es decir, los chismes, las malas miradas y malos entendidos que usualmente se dan en el aula y que con frecuencia no son atendidos por los adultos justificando que son bobadas a las que no se les debe poner cuidado, son el momento oportuno para solucionar el conflicto antes de que se dé el escalamiento.

*“Yo salí fresca del colegio y ella me rodeo con su grupo me trataba mal me humillaron y empezó a decir que nos agarráramos como caiga, yo le dije que no y se me vino encima agarrándome del pelo y no me dejaba parar” (MBA, 2010. Registro 16, estudiante mujer, grado sexto).*

*“Yo estaba haciendo mi ejercicio de filosofía, estaba quieta cuando fue que NN me lanzo una pepa de durazno y la verdad yo me pare y la agredí porque me dio mucha piedra y pues duramos un buen rato agarradas y pues la verdad no lo hice con intención lo que pasa es que viene hace mucho rato desde el año pasado que me viene fastidiando y la verdad no me la aguante más” (MBA, 2012. Registro N°129, estudiante mujer, grado once).*

Algunos casos el conflicto escala y se traslada fuera de la institución, ya sea que se involucren, como ya lo he dicho, otros jóvenes o familiares, incluso se presentan casos en los que el conflicto llega a los hogares de los implicados.

*“Estábamos jugando monedita en la huerta y entro otro niño y nos quito las monedas entonces salimos de la huerta y le dijimos que nos pasara las monedas y nos tiro*

*una sola al aire yo la cogí y le dije parece con uno de su tamaño y me dijo mándemelo que yo no le tengo miedo y le dije listo a la salida lo atiendo.. Luego lo encontré y le dije que quien va a revirar por él y vino mi tío a pegarle” (MBA, 2013. Registro N° 87, estudiante hombre, grado quinto)*

*“Varias niñas se agreden física y verbalmente porque una de las niñas fue al salón y la agredió verbalmente, luego varias se citaron a la salida para pelear. Luego hoy se abordan en el comedor una agrede verbal y físicamente y le aruña a otra” (MBA, 2010. Registro N° 23, versión coordinadora, estudiante mujer, grado sexto).*

*“Lo que en realidad paso es que hace como un mes tuvimos un problema y firmamos un compromiso para no pelear, pasaron los días y ella y la amiga me trataban mal o me mandaban a callar o me empujaban en la rampa...después a la salida ella me dijo que me parara con ella...”(MBA, 2013. Registro 4, estudiante mujer, grado octavo).*

## **5.7 Proceso de conciliación y reparación**

Para la categoría proceso de conciliación y reparación, se definieron las siguientes categorías: actores que intervienen, proceso sancionatorio y proceso pedagógico.

### **5.7.1 Actores que intervienen.**

En el proceso de conciliación y reparación se identifica según los registros de convivencia que la mayor parte de los casos son atendidos por el área de coordinación y en su ausencia por orientación. El rol que asume el directivo es de mediador y conciliador, y de ente sancionador.

Llama la atención que en el año 2010 y 2011, aparece como actor en este proceso, el grupo de conciliadores, que era un grupo de estudiantes con varios representantes en cada

salón y que se ocupaban de atender precisamente los conflictos antes de que se tornaran en hechos de violencia. Y quienes ejercían un papel de mediadores, logrando que los estudiantes propusieran compromisos de no agresión y de sana convivencia.

En algunos casos el registro hace referencia al actuar docente, pero no refleja proceso de conciliación ni el reconocimiento de la víctima. En otros casos ninguno de los actores asume un rol activo en el apoyo a la víctima.

*“Lo que paso es que tuve una discusión con NN ella me iba a poner retardo ya casi se acababa la clase yo le quite la carpeta para borrar el retardo ella me empezó a pegar con NN puños en la espalda y en el brazo las dos me pegaron yo vine coordinación y no estaba fui a orientación y no me solucionaron nada y NN me dijo gano la perra la perra yo me fui a donde mi profesor y me dijo que trajera a mi mamá. Ayer NN me dijo usted porque le pego a mi hermana china hijueputa y me pego” (MBA, 2013. Registro 114, estudiante mujer, grado sexto)*

### **5.7.2 Proceso sancionatorio.**

Respecto al proceso de intervención, desde el ente directivo, se evidencia una postura conciliadora, sin embargo busca siempre la aplicación del manual de convivencia y la aplicación de las sanciones pertinentes, con una mirada autoritaria. Siendo así, el proceso que se reconoce en los registros implica primero el dialogo con los estudiantes, luego el registro del acta de seguimiento convivencial, en los conflictos de poder y hechos de violencia se hace citación a acudiente, si la conducta ha sido reiterada por parte del estudiante se diligencia acta de faltas graves con el acudiente en la que ambos realizan un compromiso, y en muy pocos casos de violencia física, específicamente cuando ha habido una lesión personal se define la estrategia de reparación con la víctima.

### **5.7.3 Proceso pedagógico.**

Paralelo al proceso sancionatorio se desarrolla un proceso pedagógico, que implica la asignación de un trabajo que tiene como objetivo llevar al estudiante al análisis de su falta, al análisis de las consecuencias de sus acciones y al reconocimiento del daño hecho. Con frecuencia todos los estudiantes involucrados, incluyendo a la víctima realizan este trabajo.

Los trabajos que frecuentemente se usan son: colaborar a los docentes en la convivencia en horas de descanso, investigar causas y consecuencias de la agresión (del tipo que se halla presentado) y sustentar ante director de curso o curso completo si el hecho de violencia fue frente a ellos, hacer lectura de apartes del manual de convivencia y realizar cartelera al respeto.

Llama la atención que más del 50% de los registros no cuentan con el diligenciamiento de este proceso, así que se desconoce si se realizó o no, situación que sugiere que desde la institución no se da la importancia necesaria a este proceso, y que seguramente permitiría ser más efectivos en el proceso de formación en la adecuada resolución de conflictos.

## **6. Conclusiones y recomendaciones**

Al iniciar esta investigación se cuestionaba ¿Cómo son los conflictos y la violencia escolar que se presentan en el Colegio El Minuto de Buenos Aires, desde las narrativas que construyen sus estudiantes?, esto llevo a realizar una lectura del conflicto y la violencia escolar en una institución educativa, en el periodo comprendido entre 2010 y 2014, y en la que se evidenciaron diversas categorías a la luz de las que se pueden comprender el conflicto y la violencia escolar.

Inicialmente se encontró que en el último año (2014) aumentaron en más del 50% los casos de conflicto y/o violencia en los que se vieron involucradas las mujeres y adicionalmente se encontró una creciente en los casos de conflictos y/o violencia inter – genero, posiblemente afectados por el empleo de la violencia en la resolución de conflictos de pareja u otros presentes en el escenario familiar y que sirven como modelo de conducta del/a niño/a.

Lo cual muestra diferencias respecto a otros estudios, probablemente porque no se han hecho en contextos tan vulnerables como lo es la zona alta de la Localidad Ciudad Bolívar. Frente a esto se observa la necesidad de indagar sobre los motivos y circunstancias que han generado esta creciente y que no pudieron evidenciarse en el estudio, así como la importancia de generar acciones de prevención e intervención específicas para este grupo.

Por otra parte, la mayor proporción de eventos de conflicto y/o violencia de los últimos cinco años en el MBA, se presentó en los grados sexto, séptimo y octavo. En estos grados se encuentran los estudiantes que tienen en promedio entre 11 y 13 años, etapa que

constituye un momento de transición entre la niñez y la adultez y en términos educativos, el paso entre la primaria y el bachillerato. Lo cual muestra la necesidad de reconocer un poco más los cambios propios de esta etapa, las necesidades formativas en cuanto a expresividad, comunicación asertiva, control de impulsos, manejo de la presión de pares, aceptación de las figuras de autoridad, etc. Dado que se identifica en este periodo una mayor inestabilidad emocional se sugiere enfocar las acciones de prevención, promoción e intervención con este grupo etario, como apoyo para el paso de este momento de transición.

Respecto a los conflictos que se presentan, se dan en una baja proporción los conflictos de poder, sin embargo en los pocos casos que se encontraron se lee una percepción de injusticia y de la necesidad de tener el poder para poder irrespetar a otros. Situación que amerita revisión de parte de los docentes respecto a su actuar frente a los estudiantes y una revisión de las coordinaciones frente a las desventajas en el tratamiento del conflicto cuando se da en la diada estudiante – docente, y que parece primar la versión del docente. Así mismo, pienso que puede estar relacionado con las inadecuadas prácticas de crianza y la mayor autonomía en el contexto familiar, lo que en últimas ha venido generando dificultades frente al respeto a la autoridad.

En cuanto a los conflictos de relación, se identifica un alto número de eventos en los que los estudiantes involucran a otras personas en la resolución de sus conflictos, tendiendo a vincular personas mayores, familiares o bandas juveniles, que buscan la solución a los conflictos de manera violenta. A partir de esto se sugiere enfocar las acciones de prevención en el MBA en el fortalecimiento de las habilidades para resolver conflictos de manera asertiva.

En el caso de los conflictos interpersonales se evidencian falencias en cuanto a las competencias interpersonales, demostrando la necesidad de fortalecer la educación desde la socioafectividad, teniendo en cuenta que la finalidad de la educación es formar de manera integral al ser humano logrando el pleno desarrollo de su personalidad, y que todo aprendizaje está mediado por la dimensión social, que adicionalmente se han identificado problemáticas como la deserción escolar originadas en carencias a nivel afectivo y emocional y que en las relaciones sociales se observa el origen de conflictos que llegan a producir respuestas violentas.

Por todo esto se requiere educar en y desde la socioafectividad en las instituciones educativas, que permita la convivencia pacífica en el contexto escolar y social, que permita a los estudiantes gestionar respuestas emocionales más asertivas, que fomente el desarrollo de la autonomía, el respeto a la diferencia, la tolerancia, la comunicación asertiva, etc.

Por otra parte, considero necesario que en el contexto escolar se trabaje en torno a la disminución de los prejuicios que hay en torno al conflicto, dado que no se visualiza el aprendizaje que puede generarse al cometer un error.

Frente a los hallazgos de violencia escolar, se evidenciaron distintas formas de violencia cuya aparición ha ido en crecimiento en la institución a lo largo del periodo analizado. En cuanto a la agresión física se observó una alta frecuencia de lesiones en la cara, específicamente en las mujeres, se sugiere indagar sobre las creencias o concepciones que hacen tan frecuente esta práctica.

De manera general se identifica ausencia de habilidades básicas para la resolución de conflictos y que ocasiona que se aborden desde la agresión o la amenaza buscando respaldo en terceros.

Causó curiosidad el hecho de que las conductas de agresión sexual identificadas con frecuencia se toman como juegos entre niños, lo cual lleva a cuestionar la formación sexual de estos, especialmente en torno a la prevención del abuso sexual y la normalización de conductas de violencia sexual, quizá por la exposición a estas en otros entornos. Frente a esto se sugiere fortalecer las actividades del proyecto de educación para la afectividad, la sexualidad y la construcción de ciudadanía, logrando la prevención efectiva de cualquier caso de violencia sexual en la institución.

En términos generales, se ve una alta participación de las mujeres en hechos de violencia, en el rol de agresoras, lo que permite ver la necesidad de hacer un trabajo específico con este grupo en el que se valoren las condiciones psicosociales que las han llevado a asumir un rol más activo frente a la violencia y poder formular intervenciones que sean efectivas.

En referencia al territorio, se encontró mayor frecuencia de aparición de los hechos registrados en el salón de clase, donde se presume es constante la presencia del docente, por lo cual llama la atención este dato, y cuestiona sobre el actuar del mismo, en cuanto al control de la disciplina y su ejercicio de la autoridad.

El patio fue otro de los lugares con mayor presencia de eventos de violencia escolar, se sugiere establecer actividades culturales o recreativas que permitan vivenciar este espacio de manera más armónica, en la que también se tengan en cuenta las necesidades de los niños de acuerdo a su edad, puesto que se evidenció desplazamiento de los más

pequeños a una pequeña zona del patio (patio pequeño) que no permite el desarrollo de este tipo de actividades.

Sumado a lo anterior, se identifican falencias en el ejercicio del rol materno y paterno, frente al desarrollo de prácticas pacíficas de resolución del conflicto, así como el mayor acompañamiento hacia los estudiantes para la disminución de factores de riesgo tales como el pertenecer o vincularse a grupos juveniles y pandillas que respalden al estudiante en la resolución de sus conflictos. La violencia escolar parece estar relacionada con el contacto directo con la violencia en la familia, ya sea como testigo o víctima.

De otra parte cuando se hace análisis de las causas de la agresión y el proceso de escalamiento del conflicto, se identifican bastantes falencias en las habilidades para resolver de manera asertiva los conflictos, dificultad para manifestar emociones, dificultad para comunicarse asertivamente con pares y adultos cercanos, entre otras que considero podrían abordarse desde un programa de fortalecimiento de habilidades sociales.

Igualmente, pese a que la información recolectada a través de la matriz no permitió ahondar en el papel del docente, si se alcanza a evidenciar su poco empoderamiento frente a las situaciones de conflicto, por lo que se hace necesario también fortalecer a los docentes en términos de brindarles formación específica en procesos de conciliación y negociación, que les permitan responder a las acciones que de parte de la actual norma Ley 1620 de 2013 se le asignan frente a la atención e intervención en casos de Violencia escolar de tipo 1 y 2.

Así mismo, sería pertinente vincular a la figura del observador para poder tener una mirada más integral del conflicto y empoderar a estos en el ejercicio de un rol activo en la defensa de la víctima, ya que hasta el momento a lo largo del periodo analizado prima su intervención de manera negativa.

Frente al escalamiento del conflicto, se evidencia el impacto de este proceso en la generación de violencia escolar, se observó que hubo casos en los que el conflicto pudo no escalar, pero ciertas creencias, concepciones familiares e incluso sociales parecen llevar al individuo a responder de manera violenta frente a la agresión.

Como ya lo hice notar, es importante señalar los conflictos que con frecuencia escalan para que se determinen acciones de intervención más efectivas para estos, logrando disminuir los eventos de violencia escolar.

Con esto en mente, pienso que el proceso de conciliación y reparación se debe revisar, para que se ajuste de manera tal que haya un reconocimiento de la víctima, que se dé un real proceso de reparación frente a esta, que se establezcan mecanismos de seguimiento a las acciones tanto sancionatorias como pedagógicas, para determinar si están impactando en la promoción de cambios positivos en el abordaje de los conflictos y así se logre disminuir paulatinamente los hechos de violencia escolar registrados en el Colegio El Minuto de Buenos Aires.

Dado que en el estudio se baso en la información que se registra en las Actas de seguimiento de convivencia para el análisis de las dinámicas institucionales frente al conflicto, la violencia escolar y la convivencia, se sugiere establecer las acciones pertinentes para que se haga el máximo aprovechamiento de este recurso, se diligencie completo y se establezca el seguimiento que permita dilucidar el impacto de las acciones allí establecidas.

Igualmente, es oportuno que la institución retome el proyecto de conciliadores escolares, que al parecer ha perdido fuerza en el manejo de conflictos interpersonales en el aula y en general en el establecimiento educativo.

Sería importante replicar el estudio en otras instituciones educativas de la localidad de Ciudad Bolívar, que permitan construir un diagnóstico de la violencia escolar desde un enfoque cualitativo, que ayuden a orientar de manera específica las acciones pedagógicas, de acuerdo a sus necesidades y dinámicas particulares, que logren empoderar a la comunidad de la localidad como ciudadanos en pro de una convivencia pacífica en la ciudad.

Adicionalmente, se sugiere para próximos estudios idear las estrategias metodológicas que permitan la triangulación de la información con otros actores del contexto escolar, ya que la metodología escogida no lo ha permitido en este ejercicio investigativo.

A partir del estudio se encuentra que aunque existen diferentes elementos que promueven la resolución pacífica de los conflictos y la disminución de la violencia en los contextos escolares, no hay las suficientes condiciones para que se dé en la forma esperada, se carece de formación docente al respecto y de fortalecimiento de la participación de los estudiantes en la solución de los conflictos, por esto se sugiere la creación de espacios que generen capacidades para comprender la realidad y posibiliten la participación activa de niños y jóvenes en la gestión de los conflictos al interior de la escuela.

Para finalizar, se hace necesaria la vinculación de la academia desde los currículos para que las facultades, no solo de educación, promuevan el estudio de fenómenos sociales como el conflicto y la violencia, generando conciencia social como institución y que como profesionales se participe activamente en los procesos de formación ciudadana que impacten en la construcción de un país más respetuoso de los Derechos humanos.

## 7. Referencias

- Alzate, R. (1997) Resolución de conflictos en la escuela. Innovación educativa. N 7 p. 107 – 122. Disponible en [http://dspace.usc.es/bitstream/10347/5243/1/pg\\_109-124\\_ineduc7.pdf](http://dspace.usc.es/bitstream/10347/5243/1/pg_109-124_ineduc7.pdf) recuperado 6 de Abril de 2013.
- Albaladejo, N. (2011) Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante. Disponible en <http://www.dart-europe.eu/full.php?Id=673209> recuperado abril 2 de 2013.
- Barbeito C y Caireta M. (2005) Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto. Cuadernos de Educación Para La Paz. Universidad Autónoma de Barcelona. España  
Disponible:  
<http://www.pangea.org/unescopau/img/programas/educacion/publicacion002e.pdf>  
(Consulta: Enero 2015).
- Barrera (2002) Modelos epistémicos. Bogotá. Cooperativa Editorial magisterio.
- Bermúdez (2014) aquí los maestros no pegan “Porque ya no se acostumbra”. Expresiones de la violencia hacia Las mujeres en la universidad de Ciencias y artes de chiapas. Península Vol. IX, núm. 2 Julio-diciembre de 2014 P. 15-40.
- Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega (2006) Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia Revista de Educación. P. 293-315.
- Bolívar Botía, Antonio (2002) "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación REDIE. Revista Electrónica de

Investigación Educativa, vol. 4, núm. 1, mayo. Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.

Carrasco y González (2006) Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos acción psicológica, junio 2006, vol. 4, N 2, 7-38.

Carvajal, C. Urrea, P. Soto, M. (2012) La convivencia escolar en adolescentes de cinco municipios de sabana centro departamento de Cundinamarca – Colombia. Tesis magister en educación. Universidad de la sabana.

Chaux (2011) Estudios de Violencia escolar en Bogotá, análisis comparativo de dos estudios hechos por el DANE en 2006 y 2011. Bogotá. Universidad de los Andes.

Chaux, Bolívar, Contreras y Jiménez (2010) Desentendimiento moral y dinámicas de robo escolar. Revista criminalidad. Volumen 52 N° 1. Disponible en [http://www.policia.gov.co/portal/page/portal/HOME/publicaciones/revista\\_criminalidad/52\\_1](http://www.policia.gov.co/portal/page/portal/HOME/publicaciones/revista_criminalidad/52_1) recuperado 14 de Abril de 2013.

Chaux (2012) educación, convivencia y agresión escolar. Universidad de los Andes. Alfaguara.

Chaux, Nieto y Ramos (2007) Aulas en Paz resultados preliminares de un programa multi – componente. Revista interamericana de educación para la democracia. Vol. 1 No.1. Disponible en [www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org). Recuperado marzo 24 de 2013.

Cava, Buelga, Musitu y Murgui (2010) Violencia escolar entre adolescentes Y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 2010, 15(1), 21-34.

Contador (2001) percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media.

Psykhe. 2001.Vol.10. N° 1. 69-80.

Colegio El Minuto de Buenos Aires (MBA). Coordinación de Convivencia. Acta de seguimiento convivencial. (2010) Registros N° 1 – 170.

Colegio El Minuto de Buenos Aires (MBA). Coordinación de Convivencia. Acta de seguimiento convivencial. (2011) Registros N° 1 – 91.

Colegio El Minuto de Buenos Aires (MBA). Coordinación de Convivencia. Acta de seguimiento convivencial. (2012) Registros N° 1 – 241.

Colegio El Minuto de Buenos Aires (MBA). Coordinación de Convivencia. Acta de seguimiento convivencial. (2013) Registros N° 1 – 196.

Colegio El Minuto de Buenos Aires (MBA). Coordinación de Convivencia. Acta de seguimiento convivencial. (2014) Registros N° 1 – 296.

Cuevas y Marmolejo (2014) Observadores en situaciones de Victimización por intimidación escolar: Caracterización y razones de su rol psicología desde el Caribe  
Issn 0123-417x (impreso) issn 2011-7485 (*on line*) Vol. 31, n.º 1, enero-abril 2014.

Dallos, C y Mejia, O. (2012) Resolución de conflictos desde las competencias ciudadanas con estudiantes de grado noveno del Colegio Nuestra Señora de la Anunciación de Cali. Tesis magister en educación, universidad tecnológica de Pereira.

Domínguez y García, 2003 Introducción a la teoría del conflicto en las organizaciones.  
Universidad Rey Juan Carlos. Madrid.

La encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá en 2013.

Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2009) un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de Género y grupo. *Ansiedad y estrés*. 2009, 15(2-3), 193-205.

Global Peace Index report 2015.

Heinsohn, Chaux y Molano (2010) La chispita que quería encender todos los fósforos”: percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino. *Revista voces y silencios: revista latinoamericana de educación*. Vol. 1 No. 1. Disponible en [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4058444.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4058444.pdf) recuperado 7 de Abril de 2013.

Hidalgo (2009) Programa de intervención para la resolución de conflictos estudiantiles dirigido a los jóvenes el Séptimo (7°) grado de la UEN Liceo "Andrés Bello". Una alternativa para la inducción de Valores de la No-violencia hacia la Convivencia Ciudadana Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, vol. 10, núm. 1, junio, 2009, pp. 225-240. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.

Jiménez, Lleras y Nieto (2010) La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y Educadores*. Vol. 13, núm. 3, septiembre – diciembre. Bogotá. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/834/83417001003.pdf> recuperado en 14 de octubre de 2013.

Ley 1620 del 15 de Marzo de 2013, Bogotá, Colombia.

Martínez (1997) el paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. Ed.trillas.México.1997.

- Machado, a. González, G. Carbonel, T (2012) Estrategias pedagógicas para la resolución de conflictos escolares. Revista Escenarios Vol. 10 n° 1 enero junio 2012. Pág. 63 – 68.
- Martínez, Musitu, Amador y Monreal (2012) Estatus sociométrico y violencia Escolar en adolescentes: Implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela Revista Latinoamericana de Psicología Volumen 44 No 2 pp. 55-66 2012.
- Mockus, Antanas y Cancino, Diego. (2002) Prologo de Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá. Editorial Tauros.
- Moñino, Piñero, Areense y Cerezo (2013) Violencia escolar y consumo de alcohol y tabaco en estudiantes de Educación Secundaria. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. 2013, Vol. 3, N° 2 (Págs. 137-147).
- Murrieta, Ruvalcaba, Caballo y Lorenzo (2014) cambios en la percepción de la violencia y el Comportamiento agresivo entre niños a partir de un Programa de habilidades socioemocionales Behavioral Psychology / Psicología Conductual, Vol. 22, N° 3, 2014, pp. 569-584.
- Olweus, D. (1993). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid. Ed. Morata.
- Organización Mundial de la Salud – OMS (2002).
- Potocnjak, Berger y Tomicic (2011). Una Aproximación Relacional a la Violencia Escolar Entre Pares en Adolescentes Chilenos: Perspectiva Adolescente De los Factores Intervinientes. Psykhe. 2011, Vol. 20, N° 2, 39-52.
- Plata, Riveros y Moreno (2010) Autoestima y empatía en adolescentes Observadores, agresores y víctimas del bullying En un colegio del municipio de Chía *Psychologia: avances de la disciplina*. Vol. 4. N.º 2.: 99-112, julio-diciembre de 2010.

Pourtois, Jean Piere. (1992) Epistemología e instrumentación en ciencias humanas. Ed. Herder.

Ramos y Muñoz (2010). Los conflictos claves para la comprensión. ISSN 2174-8047.

Rodríguez, Gil y García (1996) Metodología de la Investigación Cualitativa. Granada (España): Ediciones Aljibe.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. Y Baptista Lucio, P. (2003) Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Torres, 1999 enfoques cualitativos y participativos en investigación social. Aprender a investigar en comunidad II, Arfin ediciones, facultad de ciencias sociales y humanas de la UNAD, Santafé de Bogotá, P.46.

Varela, Pérez, Schwaderer, Astudillo, y Lecannelier. (2014).

Zuleta, Estanislao. (1994) Elogio a la dificultad y otros ensayos. Fundación Estanislao Zuleta. P. 94.