

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE HAN CONSTRUIDO LOS DOCENTES DE LAS
ESCUELAS PÚBLICAS DE LAS CIUDADES DE BARRANQUILLA Y GIRÓN, EN
SANTANDER, PARA LA INTERVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR**

LOURDES ISABEL ALBOR CHADID

LILIANA VILLAMIL LOPEZ

TESIS DE GRADO MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

Dirigida por la Doctora Yolanda Castro Robles

CINDE - UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

COHORTE 25

BOGOTÁ, JUNIO DE 2012

INDICE

	RESUMEN ANALITICO – RAE.....	3
	DESCRIPCION DEL PROYECTO.....	5
	Presentación.....	5
1.	Problema de investigación.....	
2.	JUSTIFICACION.....	12
	Antecedentes.....	17
3.	MARCO TEORICO.....	37
3.1.	La violencia como fenómeno social e individual.....	37
3.2.	Naturaleza política de la violencia.....	40
3.3.	Violencia Escolar.....	41
3.4.	La escuela como escenario de violencia: reproducción o asunción del contexto social.....	49
3.5.	Resolución de conflictos.....	57
3.6.	Naturaleza del conflicto.....	59
3.7.	Fuentes y tipos de conflicto.....	61
3.8.	Conflictos en la escuela.....	63
3.9.	La mediación.....	65
3.10.	Los docentes y su relación con el conflicto escolar: la formación de docentes.....	66
3.10.1.	La formación inicial.....	66
3.10.2.	El profesor como mediador.....	68
3.10.3.	La mediación y la escuela.....	71
3.10.4.	La acción educativa en la escuela.....	75
3.10.5.	Pedagogía de la alteridad como fundamento de la convivencia.....	80
3.10.6.	El poder como tensor de la relación educativa.....	81
3.10.7.	El conocimiento como medio.....	82
4.	OBJETIVOS.....	85
4.1.	Objetivo General.....	85
4.2.	Objetivos específicos.....	85
5.	DISEÑO METODOLOGICO.....	86
5.1.	Tipo de investigación.....	86
5.2.	Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.....	88
6.	ANALISIS.....	91
	CONCLUSIONES.....	110
	ORIENTACIONES PARA LAS INSTITUCIONES.....	113
	REFERENCIAS.....	118

RESUMEN ANALÍTICO - RAE

Tipo de documento:	Tesis de Grado
Acceso al documento:	Universidad Pedagógica Nacional Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE (sede Bogotá)
Título del documento:	Prácticas pedagógicas que han construido los docentes de las escuelas públicas de las ciudades de Barranquilla y Girón, en Santander, para la intervención de la violencia escolar.
Autor (s):	ALBOR CHADID, Lourdes Isabel – VILLAMIL LOPEZ, Liliana
Publicación:	Bogotá, D.C. 2012, 122 p.
Unidad Patrocinante:	Universidad Pedagógica Nacional Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE (sede Bogotá).
Palabras claves:	Violencia, el conflicto escolar, la escuela como escenario pedagógico para abordar el conflicto.

Descripción:

Esta investigación se ubicó dentro de los enfoques cualitativos, con un carácter descriptivo e interpretativo. Se planteó como método el Estudio de Caso, dado que se pretendió desde una mirada cualitativa abarcar la complejidad de los factores que inciden en las conductas violentas en estudiantes de básica secundaria, que concurren en dos instituciones educativas en la ciudad de Barranquilla y el municipio de Girón (Santander); así como las prácticas pedagógicas que los docentes emplean para atender la complejidad del fenómeno.

Fuentes:

Para la investigación se realizó un marco teórico sustentado en 40 citas bibliográficas. También se fundamentó en referencias bibliográficas de revistas y el análisis a la aplicación de encuestas y entrevistas a 71 estudiantes del Colegio San Juan de Girón y 18 estudiantes del Colegio Alejandro Obregón en la ciudad de Barranquilla. De igual forma, la aplicación de encuestas a 13 y 12 profesores de los colegios San Juan de Girón y Alejandro Obregón en la ciudad de Barranquilla.

Contenidos:

Se realizó ejercicio empírico asociado a la comprensión de lo que estaba definiendo el problema de investigación y la manera cómo este había de ser comprendido y fundamentado conceptualmente. Se realizó identificación de los objetivos que fue la de Analizar y caracterizar las prácticas pedagógicas que han construido los docentes del colegio público “Alejandro Obregón” de la ciudad de Barranquilla y la escuela Nuevo Girón, en Santander, en términos de

intervención de la violencia escolar. Se fundamentan los objetivos específicos en Identificar los tipos de manifestaciones de violencia en las escuelas públicas Alejandro Obregón de Barranquilla y San Juan de Girón, en Santander, identificar las acciones pedagógicas que se consolidan al interior de las instituciones y de manera específica a las prácticas de los docentes, orientadas a la resolución de conflictos y proponer algunas orientaciones de carácter pedagógico a las instituciones escolares para intervenir en los problemas de violencia escolar identificados. Luego se inició con el marco teórico identificando los atributos de los conceptos con los cuales se trabajaría en el proyecto. En las referencias bibliográficas se encuentra “La violencia como fenómeno social e individual”, “Naturaleza política de la violencia”, “La escuela como escenario de violencia: reproducción o asunción del contexto social”, “Resolución de conflictos”, interpretadas bajo un enfoque hermenéutico y bajo un significado subjetivo en como deberían explicarse los fenómenos sociales.

Metodología:

Esta investigación se ubicó dentro de los enfoques cualitativos, con un carácter descriptivo e interpretativo. Se plantea como método el Estudio de Caso. Para el estudio de caso se seleccionaron 71 estudiantes del colegio San Juan de Girón, en Santander, que cursaban grado octavo, y cuyas edades oscilan entre los 12 y 14 años de edad y 17 estudiantes del colegio Alejandro Obregón de la ciudad de Barranquilla, cuyas edades oscilan entre los 13 y 15 años de edad, a los que se aplicaron instrumentos de indagación: entrevistas y encuestas. Las acciones pedagógicas de los docentes fueron identificadas con una muestra que integraron 13 profesores del colegio San Juan de Girón y 12 profesores del colegio Alejandro Obregón de la ciudad de Barranquilla a través de entrevistas. Posteriormente se inició con el análisis de los resultados, las conclusiones y una propuesta.

Conclusiones

En relación con las formas como se manifiestan los conflictos escolares: Los estudiantes de Barranquilla y Girón, manifiestan la existencia de relaciones cordiales entre compañeros, por considerar que es en el ámbito escolar donde están sus amigos. Pero paralelamente, se encuentra la manifestación de violencia en sus diferentes tipos. *Los efectos producidos por las acciones de conflicto y violencia escolar:* Los propios estudiantes son los afectados por estos conflictos. En ambas escuelas, tanto en Barranquilla como en Girón, especifican que los docentes hacen parte del conflicto, como también se menciona a los padres en dicha condición. **Prácticas pedagógicas asociadas al manejo del conflicto y violencia en las instituciones educativas:** La mayoría de casos de violencia escolar son mediados en los colegios San Juan de Girón y Alejandro Obregón en Barranquilla a través de prácticas ortodoxas basadas en sanciones, regaños, suspensiones y citaciones a padres de familia, conforme a lo que establecen los manuales de convivencia. Como sugerencias se plantea la enseñanza dialogante, desde un lenguaje popular, útil y pragmático y promulgar por consecuencias emancipatorias. Generar espacios en principios basados de la Ilustración mediante actividades de lingüística y artísticas. Generar espacios de reflexión y nuevos escenarios educativos entre docentes para compartir y generar alternativas frente a las responsabilidades académicas, disciplinarias y de desarrollo escolar.

Fecha elaboración resumen: 18 de junio de 2012.

LIACH – LVL.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Presentación

1. Problema de investigación

Bourdieu (1977) señala que una teoría de la violencia simbólica es “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica a esas relaciones simbólicas”. La “violencia simbólica” a que Bourdieu se refiere no es otra cosa que la imposición por parte de la acción pedagógica de una serie de significaciones impuestas como legítimas, el ocultamiento de lo que se esconde tras esas significaciones y esa legitimación, aumenta el poder de quien lo produce y le permite seguir ejerciendo su violencia (p. 35).

En este contexto, pareciera que la estructura de la escuela se encuentra diseñada, al igual que la sociedad en que se desenvuelve, a partir de la jerarquización, de la asignación de roles y funciones que se deben asumir, fundamentalmente asociadas al control y a la reproducción de un orden social establecido, recurriendo en no pocas ocasiones al uso de la fuerza y la violencia. Maturana (1997), afirma que “nuestra cultura patriarcal centrada en la dominación y el sometimiento, en las jerarquías, en la desconfianza y el control, en la lucha y la competencia, es una cultura generadora de violencia porque vive en un espacio relacional inconsciente de negación del otro. No es la biología lo que nos atrapa en la violencia aunque nuestra biología nos permita vivir en ella; es nuestra cultura, es el espacio psíquico de nuestra cultura que da origen a

la continua validación y justificación de la violencia en el que nuestros niños crecen haciéndose psíquicamente uno con él, lo que nos atrapa” (p. 31).

En 2008, Magendzo, describió que “la educación ha jugado un rol central en la determinación del currículum; por consiguiente, conferirles poderes y atribuciones curriculares a la sociedad civil y a las instituciones educativas y, en especial a los profesores que son en el país en su mayoría funcionarios o asalariados del Estado, significa, inevitablemente, entrar en un sinnúmero de tensiones. El punto nodal de las tensiones radica, precisamente, en las cuotas de poder y en el ejercicio del control respecto al conocimiento que se distribuye a través del currículum. El currículum en una sociedad o en una comunidad autoritaria es el resultado de la imposición de los intereses del grupo que sustenta el poder” (p. 10).

La educación en Colombia en sus formas de enseñanza predominante, autoritarias sustentadas por el poder, los problemas y obstáculos concretos que se ponen en evidencia al describir y analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la poca participación democrática del estudiante, ha precipitado respuestas dirigidas hacía esquemas sociales distorsionados acerca de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, apatía, ansiedad, miedo lo que desde un aprendizaje vicario genera comportamientos como maltrato entre compañeros peleas, agresiones con objetos; violencia verbal: insultos, apodos, hablar mal del otro, expresiones de falta de respeto; el maltrato por parte del personal docente originando la falta de comunicación entre el docente y el estudiante, no hay respeto hacia el docente, gestos de desaprobación por parte del docente y poca actitud de escucha. (Albor, 2012).

En 1998, Savater afirma que “la escuela no está respondiendo a las necesidades e intereses de una sociedad moderna, puesto que existe un currículo donde no se están cumpliendo

con los objetivos planteados, no hay un currículo estructurado generando vergüenza en los que subyacen prácticas educativas inadecuadas y que se transmiten sin hacerse explícitos por la estructura jerárquica de la institución” (p. 16). Esto también se corrobora con lo que asegura Parodi (2003, p. 17), en cuanto a que se siguen presentando casos de maltrato físico de niños y niñas por parte de los maestros, ejercidas por algunos docentes como son los gritos y regaños humillantes por situaciones como el no entender un tema, no creerles lo que dicen, moverse o jugar o simplemente hablar en clase.

Por lo anterior, para el caso específico de la ciudad de Barranquilla, el estudio de Vargas (2003), indica en sus resultados que corresponden a la estimación de la incidencia de las manifestaciones diferentes de la agresión en la población conformada por los estudiantes de cuatro escuelas del sector oficial, para el caso específico de la población escolar de las comunas 4, 10 y 16 en la ciudad de Barranquilla, al analizar la agresión física directa, individual manifestada mediante conductas como “el pegar al compañero, meter el pie y halar el cabello, se encuentra que aparece con mayor frecuencia en la conducta de pegar al compañero (91.7%) y en menor frecuencia, la de halar el cabello (43%) y el meter el pie (37%) según los niños entrevistados” (p. 83).

Vargas (2003) afirma que “se da la agresión física directa entre grupos de compañeros donde se evidencia que prevalece la conducta de peleas entre grupos de niños (51.7%) y en menor proporción se encontró la de niños que se meten con otros niños (8.33%)”. Como aspectos significativo se halló con respecto a la manifestación ejercida por parte de otros actores del ambiente escolar la conducta presente fue la ejercida por los profesores que halan las orejas a los alumnos, que un 56,7% declara que esto no ocurre en su institución, en tanto que un 43.3% manifiesta que si sucede en su escuela” (p. 45).

En lo referente a la agresión verbal se encontró que la más frecuente fue la de ponerse apodos, la cual es protagonizada en un alto porcentaje por los niños. Este hallazgo confirma lo encontrado por el Defensor del Pueblo (2000), como una de las conductas de este tipo más frecuente por parte del sexo masculino es la escuela. Al respecto Ortega Ruiz (2001), indica que la violencia mayoritaria en las escuelas no es la física, agresiones o robos; sino que predominan los insultos, motes, amenazas (p. 104).

Con referente a la manifestación de la agresión verbal cometida por los docentes que gritan a sus alumnos, se encontró que aunque es una conducta muy común en el contexto escolar, un gran porcentaje de niños manifiesta que no ocurre, mientras que en los que dicen que ocurre se lo atribuyen a los profesores de todos los cursos. Este aspecto también se confirma con lo manifestado por Savater (1998) en el sentido que “en la escuela existe un currículo oculto, con objetivos algo vergonzoso en los que subyacen prácticas educativas inadecuadas y que se transmiten sin hacerse explícitos por la estructura jerárquica de la institución” (p. 19). Esto también se corrobora con lo que asegura Shon (1998), en cuanto a “la crisis de confianza en las profesiones, y quizá también el declive en la autoimagen profesional, parece tener sus raíces en un creciente escepticismo acerca de la efectividad profesional en el mas amplio de los sentidos, una escéptica revalorización de la verdadera contribución al bienestar de la sociedad a través del suministro de servicios competentes basados en un conocimiento especializado” (p. 24).

Desde el contexto particular del municipio de Girón – Santander los temas de riñas escolares son atendidos por los mismos centros educativos, a través de los coordinadores académicos y rectores, y los casos de mayor transcendencia son reportados a la Comisaría de Familia de Girón, por considerar conductas de agresión agravadas, que se registran tanto al interior como al exterior de los planteles educativos. La violencia en las aulas escolares se ha

convertido en una constante. Al interior de los establecimientos públicos se reportan a diario entre tres y cuatro casos de agresión verbal, física y/o psicológica entre la población estudiantil; alumnos y docentes, entre profesores y directivas, o entre otros estamentos de la comunidad educativa, por diversos factores que podrían estar asociados con el contexto socioeconómico y cultural en que se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes de la localidad.

Entre los casos atendidos por la Comisaría de Familia de Girón, conforme a datos oficiales suministrados por voceros de la entidad pública, entre marzo y noviembre de 2010 se reportaron al interior de los planteles educativos diferencias entre pares, maltratos físicos y psicológicos y agresiones que comprometen a su vez a padres de familia con estudiantes, quienes actúan por cuenta propia en la toma de soluciones entre las diferencias suscitadas entre sus hijos y demás miembros de la comunidad educativa. (Testimonio oral Comisaría de Familia, Municipio de Girón - Departamento de Santander, 2010).

Las alarmas están encendidas entre docentes y autoridades, que califican de grave la situación de agresión que se respira en las aulas, y la falta de estrategias para erradicar los brotes de violencia, toda vez que los marcos normativos establecidos en los Manuales de Convivencia no responden a las necesidades reales de las instituciones ni de los contextos académicos.

En Girón, aunque no hay reportes oficiales específicos sobre la situación, la Comisaría de Familia y la Secretaría de Educación de la ciudad, de la mano con organizaciones no gubernamentales como compromiso reconocen la necesidad de diseñar estrategias que permitan cambiar el maltrato por una convivencia pacífica que cuente con el compromiso conjunto de directivos, administrativos, docentes, padres de familia y estudiantes. Lo anterior implica huir de una permisividad excesiva, evitar comportamientos de desautorización a un profesor delante del

alumno o la cero tolerancia frente a actitudes como la burla, el desprecio o los comentarios despectivos sobre cualquier persona. (Comisaría de Familia, Municipio de Girón - Departamento de Santander, 2010).

Las edades con las que se asocian los problemas de violencia escolar están referenciadas entre los 11 y 16 años de edad, siendo en su mayoría niños y niñas de estratos 1 y 2, o que viven en asentamientos subnormales del municipio.

Institucionalmente, una de las principales debilidades de los planteles educativos se asocia con la falta de psicorientador, por lo que los conflictos de convivencia escolar trascienden en un bajo rendimiento académico, poco sentido de pertenencia por la institución, baja autoestima, hambre, dispersión en clase, indisciplina, poca motivación para el desarrollo de actividades extramurales, irrespeto por el compañero e intolerancia.

De acuerdo a lo anterior y observando los fenómenos o situaciones eminentemente humano, la conflictividad en los centros escolares es clara y observable por lo cual esta tarea exige la construcción de un esquema teórico que permita la descripción y el análisis sistemáticos de estos contextos, sus escenarios inmediatos, sus interconexiones que encuentra en la realidad y que pueden afectar el curso del desarrollo del individuo tanto directa como indirectamente.

En consecuencia, se pretende responder a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que han construido los docentes de las escuelas públicas “Alejandro Obregón” de la ciudad de Barranquilla y “San Juan de Girón”, en Santander, para la intervención al problema de violencia escolar?

De esta pregunta general se derivan las siguientes:

1) ¿Cuál es el planteamiento pedagógico que tienen las instituciones que hacen parte de este estudio, frente al manejo del conflicto y violencia escolar que se vive en cada una de las instituciones del estudio?

2) ¿Cuál es el debate permanente que hacen las dos instituciones educativas con respecto al problema de la violencia escolar?

3) ¿De qué manera esos planteamientos pedagógicos atraviesan las prácticas de los docentes para incidir en la comprensión y solución de los problemas de violencia que se viven en la escuela?

4) ¿Qué herramientas y formación tienen los docentes para asumir estos problemas y resolverlos a partir de una intervención pedagógica?

5) ¿Qué potencialidades existen en los docentes para asumir este problema de violencia escolar?

6) ¿A qué tipo de limitaciones se ven enfrentados los docentes para intervenir pedagógicamente en las diferentes manifestaciones de violencia escolar en las instituciones educativas?

2. JUSTIFICACION

Es evidente el esfuerzo que los docentes escolares han venido desarrollando en la búsqueda de alternativas de solución alrededor de los conflictos y la violencia escolar que actualmente se vive en las escuelas públicas de Colombia. En algunas escuelas, los docentes buscan nuevas directrices a los curriculums académicos, en ofrecer a los estudiantes programas institucionales dirigidos hacia la capacidad de autorregular los comportamientos y condicionar la conducta hacia nuevas alternativas de resolución de problemas, pero aun insiste el vacío, son pocos los resultados y en una minoría de los estudiantes se generan cambios como también es importante señalar que desde una hermenéutica, algunos docentes generan poca capacidad reflexiva e interpretativa de los nuevos ajustes y cambios pedagógicos, como también la evolución de las transiciones culturales. (Albor, 2012).

En relación con la visibilización del problema de la violencia en la escuela, afirma Tedesco (2008), “que se está ante la necesidad de reconocer el derecho a la subjetividad, que vaya del gobierno de las poblaciones al gobierno y la formación de sujetos autónomos, donde se reivindique el papel de la escuela como espacio contracultural y no como simple variable dependiente, obligada a adaptarse a las características de la demanda o de la sociedad” (p. 25).

Por otra parte y ante las consecuencias de la falta de subjetividad y resolución de la crisis reflexiva por parte de los docentes ante fenómenos de violencia escolar que se encuentra estancado en una situación problemática, que no se puede convertir fácilmente en un problema manejable, significa que la crítica popular como la académica acusa a los profesionales de estar al servicio de sí mismos a expensas de sus estudiantes, ignorando sus obligaciones respecto al

servicio público y fracasando en la vigilancia efectiva de sí mismos. (Osterman&Gross, 1973, p. 22).

Es necesario mencionar una indicación del concepto de ambiente ecológico que se presenta en estos escenarios y que describe la importancia que tiene el ambiente como un conjunto de estructuras seriadas e influyentes en el desarrollo humano del ser vivo.

Bronfenbrenner (1979) se basa en el supuesto de que “los ambientes naturales son la fuente principal de influencia sobre las personas en desarrollo, la que a menudo es paso por alto (o tan solo ignorada) por los investigadores que eligen estudiar el desarrollo en el contexto muy artificial; es decir, se dice que la persona en desarrollo está en el centro, inmersa en varios sistemas ambientales, que incluyen desde los escenarios inmediatos como la familia a contextos más remotos como la cultura más amplia. Se piensa que cada uno de estos sistemas interactúa con los otros y con el individuo para influir sobre el desarrollo en formas importantes” (p. 20).

Una descripción de problemas en ascenso como la intolerancia, obligatoriedad e indisciplina que se viven al interior de las aulas de clase, con múltiples matices, se han constatado niveles variados de agresividad y conductas violentas en el ser humano. Este problema que cada vez aparece más generalizado, requiere entonces de intervenciones en términos investigativos para comprenderlo, caracterizarlo desde la perspectiva de los contextos en que se produce, así como intervenirlo, como parte de lo que es posible hacer a partir de los marcos de acción que sugiere los resultados de procesos investigativos.

Bronfenbrenner, (1979) acepta y afirma “que más allá de los intercambios individuales, las experiencias concretas que organizan la socialización incluyen en la connotación afectiva necesaria para percibir el mundo social como un mundo suficientemente bueno y, por tanto,

susceptible de ser imitado personalmente. La consideración de que los fenómenos psicológicos se producen dentro de los marcos sociales, que se caracterizan por disponer de sistemas de comunicación y de distribución de conocimientos, afectos, emociones y valores, nos proporciona un enfoque adecuado para comprender el nacimiento y el desarrollo de fenómenos de violencia interpersonal, como respuesta a experiencias de socialización que, en lugar de propiciar a los individuos afectos positivos y modelos personales basados en la empatía personal, ofrecen claves para la rivalidad, la insolidaridad y el desafecto” (p. 56).

Es entonces que ante la teoría de UrieBronfenbrenner, se evidencia en el concepto de acoso o bullying propuesto por Dan Olweus (1998). Aun así, la noción de acoso fija la atención en el desequilibrio de poder característico de las relaciones y hace hincapié en el efecto negativo de la conducta agresiva, es decir, “cuando alguien, de forma intencionada, causa daño, hiera o incomoda a otra persona” (Olweus, 1998, p. 25). Para describir este fenómeno, Dan Olweus (1998) propone una serie de nociones, como víctima, agresor, acoso indirecto, acoso directo con el fin comprender mejor el clima social del aula y así prevenir la exclusión, la agresión y la intimidación entre pares.

En resumen, en lo que respecta al mundo exterior, lo que aquí se presenta es una teoría de las interconexiones ambientales y su impacto sobre las fuerzas que afectan directamente el desarrollo psicológico.

Es importante señalar la apropiación que hace la Organización Mundial de la Salud, del modelo ecológico. El modelo de salud pública se inspira en psicología social en general y de la ecología humana en particular, al afirmar que ningún factor por sí solo explica por qué algunos individuos tiene comportamiento violentos hacia otros por qué la violencia es mas prevalente en

algunas comunidades que en otras. Este discurso intenta explicar la violencia para prevenirla puesto que se asume la modificabilidad de las conductas en relación con el entorno.

Por tanto, los ambientes son escenarios que tienen influencias en el desarrollo humano, social y ambiental del individuo y que sus escenarios naturales siempre son cambiantes, la forma en que los individuos influyen a sus ambientes y son influidos por ellos.

De acuerdo con lo anterior y en relación con la población con la cual se va a trabajar, algunos resultados de trabajos de investigación realizados en Barranquilla, describen la incidencia de las diferentes manifestaciones del maltrato entre iguales, desde la perspectiva de la víctima, el agresor y los testigos, muestra que la manifestación que caracteriza el maltrato entre iguales dentro de la muestra estudiada, es la del maltrato verbal, con un especial énfasis en la modalidad de “poner apodos”, le sigue en orden de incidencias, el maltrato físico indirecto cuando se trata de “esconder cosas”; así mismo, el maltrato por exclusión social, “ignorar” y no “dejar participar”, encabezan la lista de incidencia general. (Aparicio, Hoyos & Córdoba, 2005).

En Girón, departamento de Santander, la violencia en las aulas escolares se ha convertido en una constante. Al interior de los establecimientos públicos se reportan a diario entre tres y cuatro casos de agresión verbal, física y/o psicológica entre la población estudiantil; alumnos y docentes, entre profesores y directivas, o entre otros estamentos de la comunidad educativa, por diversos factores que podrían estar asociados con el contexto socioeconómico y cultural en que se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes de la localidad. (Comisaría de Familia, Municipio de Girón - Departamento de Santander, 2010).

En atención a lo anterior y teniendo en cuenta el conocimiento que se va a aportar a la investigación, se hace necesario describir cuáles son las prácticas pedagógicas que han construido

los docentes de dos escuelas públicas, una en la ciudad de Barranquilla y otra en Girón, en Santander, para la intervención de la violencia escolar, que contribuya a la recuperación de los procesos metodológicos, en términos de criterios, momentos, herramientas y técnicas, puestos en escena por los educadores, de igual forma como afirma Schon (1992), “replantear en las escuelas tanto la epistemología de la práctica como los supuestos pedagógicos sobre los que se asientan sus planes de estudio a la vez que deben favorecer cambios en las instituciones de modo que den cabida a un prácticum reflexivo; permitir a las comunidades preguntarse y responderse por los avances, obstáculos e impactos de los procesos educativos, acaparar la atención en buscar recompensas tradicionales tales como el status, la seguridad y la riqueza que merecen los estudiantes” (p. 29).

En el orden local no existen investigaciones tendientes a la descripción de cuáles son las prácticas pedagógicas que han construido los docentes de estas escuelas públicas para la intervención de la violencia escolar.

Así, la intención de trabajar alrededor de la comprensión sobre estas prácticas radica fundamentalmente en cinco elementos:

- 1) A la preocupación de las instituciones educativas que participan en este estudio en aportar a la comprensión e intervención del problema de violencia escolar.
- 2) A la necesidad de reconocer experiencias pedagógicas que hayan generado resultados positivos frente al abordaje de los conflictos escolares y sus posibles manifestaciones de violencia escolar.

3) A la mirada sobre los directivos y docentes, en la perspectiva de entender cómo ellos se ven involucrados en estas manifestaciones de violencia escolar y sus posibilidades y limitaciones.

4) A aportar con la consolidación de climas escolares favorables para la relación con los otros y la vida pacífica.

5) A aportar desde la escuela con una mirada reflexiva y crítica sobre su papel frente a este problema de violencia escolar y sus diferentes manifestaciones.

De ahí que este proyecto busca aportar con una mirada no a las manifestaciones de violencia que se viven en las instituciones, sino a las formas cómo, presentes éstas, las instituciones las abordan, las comprenden, las intervienen o las ignoran.

Adicionalmente, se espera con este estudio ofrecer posibles alternativas pedagógicas que contribuyan a mejorar la convivencia escolar, desde una mirada global, positiva y académica, aprovechando el contexto de la escuela misma como espacio de aprendizaje idóneo para adquirir hábitos y valores, entre lo ético y moral, que facilitan la formación de ciudadanos democráticos.

Antecedentes

Algunos de los estudios de investigación encontrados en el contexto de Barranquilla y que se relacionan con las manifestaciones de violencia en la escuela son:

Estudio 1: Manifestaciones de la agresión en los niños y niñas de escuelas oficiales de las comunas 4, 10 y 16 en la ciudad de Barranquilla. Tesis maestría en psicología –Olga Vargas, Universidad Del Norte – Barranquilla (2003).

Los resultados presentados corresponden a la estimación de la incidencia de las manifestaciones diferentes de la agresión en la población conformada por los estudiantes de cuatro escuelas del sector oficial pertenecientes a las comunas 4, 10 y 16 en la ciudad de Barranquilla. (Vargas, 2003).

Vargas (2003), afirma que al analizar la agresión física directa, individual manifestada mediante conductas como: el pegar al compañero, meter el pie y halar el cabello, se encuentra que aparece con mayor frecuencia en la conducta de pegar al compañero (91.7%) y en menor frecuencia, la de halar el cabello (43%) y el meter el pie (37%) según los niños entrevistados (p. 76).

Se da la agresión física directa entre grupos de compañeros donde se evidencia que prevalece la conducta de peleas entre grupos de niños (51.7%) y en menor proporción se encontró la de niños que se meten con otros niños (8.33%). (Vargas, 2003, p. 80).

Como aspecto significativo se halló con respecto a la manifestación ejercida por parte de otros actores del ambiente escolar la conducta presente fue la ejercida por los profesores que halan las orejas a los alumnos, que un 56,7% declara que esto no ocurre en su institución, en tanto que un 43.3% manifiesta que si sucede en su escuela. (Vargas, 2003, p. 81).

Como dato curioso es bueno agregar que algunos niños manifestaron que en algunas ocasiones sus profesores también daban coscorriones a quienes no terminaban a tiempo, o se portaban mal. (Vargas, 2003, p. 81).

Se concluye que acerca de las manifestaciones de la agresión física, que estas son efectuadas en mayor promedio por el sexo masculino. Estos resultados proporcionan una explicación a lo sustentado por Ajuria Guerra (1979), Harris (1994), citado en Berkowitz, 1996),

quien indica que los hombres tienden a reconocer más participaciones en acciones violentas, Bett y Millar (citado en Berkowitz, 1996), quienes manifiestan que inclusive estas diferencias de género en la agresividad suelen ser mayor en ausencia de provocación y Cerezo (1998), resalta que desde el segundo año de vida los varones más agresivos que las niñas, agregando que existen diferencias en la forma en que ambos expresan su hostilidad.

Vargas (2003) evidenció que “los niños protagonizaron con mayor frecuencia las conductas de agresión directa como el pegar al compañero y el meter el pie a otros para que se caigan, obteniendo una mayor frecuencia la primera en los que se refiere a la agresión física directa” (p. 85) .

En lo que respecta a la manifestación de la agresión física representada mediante la conducta de halar el cabello, Vargas (2003), encontró “que son las niñas de todos los cursos quienes más incurrían en ello, teniendo esta conducta un puntaje que lo clasifica como la segunda más frecuente en cuanto a la agresión física se refiere; al respecto no encontraron investigaciones que refuten o confirme lo anterior, probablemente esto se deba a la poca relevancia de esta conducta en otras culturas, al no reportarse de la misma como agresión por otros investigadores” (p. 89).

En lo referente a la agresión verbal se encontró que la más frecuente fue la de ponerse apodos, la cual es protagonizada en un alto porcentaje por los niños. Este hallazgo confirma lo encontrado por el Defensor del Pueblo (2000), como una de las conductas de este tipo más frecuente por parte del sexo masculino es la escuela. Al respecto Ortega Ruiz (2001), indica que la violencia mayoritaria en las escuelas no es la física, agresiones o robos; sino que predominan los insultos, motes, amenazas.

Con referente a la manifestación de la agresión verbal cometida por los docentes que gritan a sus alumnos, se encontró que aunque es una conducta muy común en el contexto escolar, un gran porcentaje de niños manifiesta que no ocurre, mientras que en los que dicen que ocurre se lo atribuyen a los profesores de todos los cursos. Al respecto Galturia (1975, citado por Hanke, Huber y Mandl, 1979), señala que los alumnos están expuestos a las agresiones tanto por parte de sus compañeros, como por parte de sus maestros.

En lo que respecta a las conductas de exclusión social y en aras de dar respuestas, se encontró que entre las manifestaciones pertenecientes a esta clase de agresión, la más frecuente fue la de no dejar participar, teniendo como principales agresores de este tipo a las niñas de 3° y 4° grado. Estos resultados se corrobora con lo señalado por Navarro (2002), quien asegura que en los chicos se presenta con mayor frecuencia las ofensas verbales, pero también la exclusión social; también concuerda con lo señalado por Hoyos, Aparicio y Córdoba (2005), quienes manifestaron que las niñas por lo general cometen más agresiones de tipo indirecto como el de exclusión social.

En lo relacionado con las manifestaciones de amenaza y chantaje, se encontró que los porcentajes más altos fueron los relacionados con el amenazar a otros, siendo más frecuente encontrar como agresores al sexo masculino de todos los grados. Estos resultados también se confirman por los encontrados por el Defensor del Pueblo (1999) donde se le atribuyeron al sexo masculino en mayor grado este tipo de conductas. Igualmente Clark y Kiselica (1997), opinan que “los varones agreden y son agredidos mediante amenazas de tipo verbal, debido a que generalmente juegan en grupos más grandes. Esto puede guardar relación con lo explicado anteriormente acerca del esfuerzo cultural que se le da a todo tipo de expresiones de la agresión física en nuestro medio” .

Para lo referente al acoso sexual, indican que este tipo de conductas son poco frecuentes en el contexto escolar costeño; sin embargo, entre quienes manifiestan que si ocurre puntúan con mayor frecuencia el besar a otro abruptamente o tocarle el trasero, atribuyendo este tipo de conductas a los varones. La mayor pertinencia que conformaron la muestra de la presente investigación, se encuentran en un período evolutivo en donde no predomina el interés por la sexualidad, pues se encuentran lo que algunos llamaron etapa de latencia.

De acuerdo a lo anterior, el estudio plantea recomendaciones tales como desde el marco de la política educativa, está llamada a apoyar a la población para que se opere una verdadera reducción en la incidencia de la violencia escolar, mediante el desarrollo de políticas gubernamentales en torno a programas de promoción y prevención de comportamientos indeseables con programas para mejorar la convivencia escolar donde se pretenda abordar los conflictos mediante el fomento de la negociación, la mediación y el consenso en grupos, así como a través del desarrollo de habilidades, principios y actitudes necesarias para su práctica.

En relación al papel de la familia es importante el reconocimiento de la transición de vida de los hijos y sus posibles sucesos de crisis que acontece en las etapas del desarrollo sobre todo en la transición de vida de la infancia a la adolescencia.

En relación con la formación de los y las jóvenes, enseñar a los estudiantes a afrontar sus conflictos, motivarlos a la capacidad de reflexión y significados alrededor de las situaciones afrontadas, prepararlos para formación de mediadores o de alumnos ayudantes que promuevan procesos, actitudes, principios, habilidades comunicativas, emocionales, de pensamiento creativo y de pensamiento crítico, como también principios necesarios para el afrontamiento constructivo de los conflictos y su aplicación desde la vida diaria. (Vargas, 2003, p. 99).

Estudio 2: Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla. Olga Hoyos, José Aparicio, Paola Córdoba, Colegios del Núcleo Educativo No. 2 de la ciudad de Barranquilla, 2004.

El propósito de este estudio tuvo como indicadores de impacto por las situaciones de violencia escolar relevantes ocurrida en el mes de septiembre del año 2004, una de ella ocurrida en España y otra en la ciudad de Bucaramanga (Colombia).

El estudio muestra problemas de violencia escolar asociados con el acoso de compañeros y su impacto en los suicidios de los jóvenes, el estudiante como víctima de los problemas de violencia escolar, el maltrato entre iguales, los actores generadores de violencia escolar, las consecuencias de la violencia escolar en los esquemas mentales, las emociones y comportamientos de los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, el maltrato entre iguales o el bullying es un factor psicosocial que ha despertado la preocupación y el interés por el trabajo interdisciplinario en especial del psicólogo, en búsqueda de estudiar como los sistemas ambientales generan las consecuencias de agresión y maltrato entre pares y desde la misma disciplina identificar las estrategias y herramientas preventivas adecuadas para minimizar estos factores de riesgos.

Además, como en muchos otros problemas relacionados con el comportamiento humano, ha sido difícil establecer de manera científica las causas por las que se produce este tipo de situaciones. En contraste, existe una serie de mitos que explican la aparición del problema: “Los colegios son muy grandes”, “Es propio de los colegios públicos”, “Es un problema propio de la edad”, “Es más frecuente en chicos que en chicas”, “Ayuda a fortalecer el carácter”. La presencia de este tipo de ideas, entre padres y docentes, hace mas difícil el panorama de la intervención.

Resultados de la investigación señalan, por ejemplo, que el maltrato entre iguales presenta la misma prevalencia y manifestaciones similares, indistintamente de la titularidad del colegio (público, privado) (Defensor del Pueblo, 2000). Así mismo se ha encontrado que tanto chicas como chicos son actores y víctimas del maltrato entre iguales (Del Berrio, C., 2003 y Hoyos, O., 2004, p. 5).

La metodología utilizada para la recolección de información de la investigación desarrollada en los colegios del Núcleo Educativo No. 2 de la ciudad de Barranquilla, se realizó a través un análisis cuantitativo y cualitativo, donde los autores describieron el fenómeno en términos de números de casos (frecuencias y porcentajes), tipos de maltrato, sujetos del maltrato, causas y efectos del maltrato, además identificaron el ciclo vital del desarrollo en las que aparece con mayor frecuencia la violencia entre iguales y sus posibles sucesos de aparición teniendo en cuenta el género. El estudio sociodemográfico realizado indicó que la edad de los estudiantes estaban en un rango de edad de 12 a 16 y los grados escolares comprendidos fueron 6º, 7º, 8º y 9º y pertenecían al estrato socioeconómico bajo.

En la interpretación de los resultados obtenidos en la investigación, los autores describieron por categorías, los comportamientos observados de la siguiente manera:

1. Tipos de maltrato:
 - a) Maltrato verbal: Evidenciándose conductas como poner apodos, hablar mal de otros o insultarse unos con otros.
 - b) Maltrato físico: conductas como “pegar cuando se trata de las amenazas y chantaje”, “esconder cosas o robárselos”, así mismo, el maltrato por exclusión social “ignorar” y “no dejar participar” la intimidación con amenazas y obligar a hacer cosas.

2. Sujetos del maltrato:

- a) Víctima
- b) Agresor
- c) Testigo

3. Efectos del maltrato

Exclusión social, maltrato físico, baja autoestima, distorsiones de sí mismos y del ambiente.

4. El papel de la escuela en la problemática

Desde la perspectiva de los alumnos, que la mayoría de los profesores intervienen para detener la situación de maltrato y que en segundo lugar de incidencia, castigan a los que agreden. Otro tanto de los alumnos no sabe lo que hacen los profesores, y el menor grado, considera que los profesores no hacen nada porque no se enteran.

5. Sentimientos asociados al fenómeno

Los alumnos no tienen miedo al venir al colegio, sin embargo, hubo una minoría que admitió sentir miedo al venir al colegio por el temor al trabajo de la clase, temor a un colegio nuevo, temor a uno o varios compañeros, y por último, manifestaron como la causa de menor incidencia, el temor a algún profesor o profesora.

Con base en lo anterior, se concluye que la investigación realizada en el Núcleo Educativo No. 2 de la ciudad de Barranquilla, se identificó problemáticas del maltrato entre iguales discriminadas por categorías especificadas de la siguiente manera:

1. Tipos de maltrato de mayor permanencia.

Es la del maltrato verbal, con mayor incidencia de “poner apodos”, le sigue el maltrato físico indirecto en conductas como “esconder cosas”; así como también, el maltrato por exclusión social, “ignorar” y “no dejar participar”.

2. Edades en que más se produce el maltrato

En las edades de 12 y 14 años, comprendiendo el período de la adolescencia temprana, extendiéndose hasta principios de la media y presenta un declive progresivo de los 15 a los 16 años.

3. Grados en que más se produce el maltrato

El maltrato entre iguales se concentra en los grados 6° y 7°, en especial éste último.

4. Maltrato y Género

Los agresores y víctimas del maltrato entre iguales se caracterizan por ser típicamente del sexo masculino en términos de lo físico y lo verbal.

5. Causas del maltrato entre iguales.

El maltrato entre iguales es mayoritariamente ejercido por alumnos de la misma clase, seguido por el maltrato ejercido por compañeros de una clase superior y por último el maltrato proviene de alumnos del mismo curso, pero no de la misma clase.

Por otro lado, en un monográfico de la revista Magis (2011, pág. 269-482), relacionado con el tema de violencia escolar, se encontraron resultados de varios estudios realizados a nivel nacional e internacional que dan cuenta de la complejidad de problema.

Objetivos de investigación	Enfoque metodológico	Resultados	Conclusiones
Estudio 1: Nuevas concepciones de autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela. 2009-2010			
Relación entre autoridad y violencia escolar	Cualitativo, basado en fundamentos de la Investigación Acción Participativa, IAP	<p>Desde un plano jurídico se reflexiona sobre las transformaciones que en la última década se han producido en el ejercicio de la autoridad parental, los cambios en las relaciones de dominación y de redistribución del poder de las dinámicas familiares, que generan cambio en las concepciones de autoridad y a su vez repercusiones en las relaciones de violencia en la familia y en la escuela.</p> <p>En Colombia el Código de la Infancia y la Adolescencia (2006), asigna otra dinámica a las relaciones familiares desde la concepción de responsabilidad parental. La población infantil y juvenil ha adquirido una clara conciencia hacia toda manifestación de abuso de poder y ejerce su derecho a la protección. En este contexto, la violencia es una relación social que manifiesta la incomprensión, intolerancia y el miedo frente al cambio de posiciones de autoridad y la disputa por nuevos lugares de reconocimiento, la construcción de subjetividad y la búsqueda de sentido a la existencia. Al entrecruzar las expresiones de violencia en la familia, la escuela y el barrio se puede concluir que: La violencia micro social, expresiva o difusa recoge las manifestaciones de violencias interpersonal, intrafamiliar y escolar que en un alto porcentaje están motivadas por la intolerancia, lo cual refleja dificultades en la construcción de relaciones pacíficas y desencadenas riñas que traspasan el plano de lo psicológico, emocional y verbal o lo físico. La investigación reflexiona en últimas sobre el ambiente familiar, que no otorga suficiente protección para las agresividades de los otros escenarios, por lo que compete al Estado, las familias y el sistema escolar generar nuevos espacios de aprendizaje en los que se resignifiquen las prácticas culturales.</p>	<p>El nuevo actor social y jurídico transformó las nociones de autoridades, obediencia y verticalidad, así como los mecanismos de control y castigo por las costumbres, la democratización de la sociedad y las transformaciones globales de la cultura que no tolera inequidad, injusticia y excesos.</p> <p>Se vive una transición a partir de la recontextualización de las relaciones y el tránsito entre autoridad paterna, autoridad parental y responsabilidad parental. De otra parte, existe un articulación entre las violencias escolares y familiares y constituyen la base microsocial de la posibilidad de reproducción de comportamientos violentos, ya que las riñas son el resultado de la incubación de hábitos agresivos y violentos. Finalmente se requiere fortalecer un sistema institucional mediador adecuado a estos conflictos para mejorar el funcionamiento de las normas y prevenir el deterioro de la convivencia. Las estrategias pedagógicas pueden jugar un papel fundamental.</p>

Objetivos de investigación	Enfoque metodológico	Resultados	Conclusiones
		<p>El sentido pedagógico del Código de la Infancia y la Adolescencia toma como punto de partida la formación docente para promover el buen trato, en este sentido la reflexión apunta a construir espacios escolares con mayores recursos humanos (psicólogos, orientadores, reeducadores), programa especializado y presupuesto con destinación exclusiva para dicho fin.</p>	
Estudio 2: Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. 2008-2010			
<p>Análisis crítico del paradigma victimizatorio, entendido como el abordaje que se hace a la violencia escolar asociada al fenómeno bullying el cual se fundamenta en las lógicas de acción de agresores, víctimas y espectadores.</p>	<p>Fenomenología comprensiva. Investigación exploratoria.</p>	<p>Formula un cambio paradigmático epistemológico de la victimización, entendido como patrón de violencia escolar o bullyin, e incluye la figura del clima escolar como eje de comprensión para que la escuela configure su mundo educativo en relación con sus sentidos. El clima escolar es una construcción sociológica que origina comportamientos individuales y una percepción colectiva del ambiente escolar. Desde la fenomenología el ethos escolar se entretete de las relaciones sociales, intersubjetivas y vinculantes. El clima escolar se refiere a decisiones estratégicas de conocimientos. Comprende todo un ambiente del que hacen parte profesores, autoridades, compañeros de curso.</p>	<p>El paradigma victimizatorio debe ampliarse había otras dimensiones del mundo de la vida escolar.</p> <p>No se puede concebir la violencia escolar desde una estructura de acción o conductas individuales.</p> <p>La prevención de la victimización debe comenzar en los contextos familiares y en el nivel preescolar.</p> <p>El clima escolar funciona como articulador de una vida escolar con un sentido educativo integral.</p> <p>Las dimensiones complejas y fenomenológicas del conocimiento están asociadas a que la escuela integre las ideas de que el conocimiento es una acción comunitaria y el aprendizaje una relación a saberes y no solo la información de una disciplina. El fenómeno de la violencia escolar debe ser comprendido desde claves socioeducativas y desde la misma gestión del</p>

Objetivos de investigación	Enfoque metodológico	Resultados	Conclusiones
			conocimiento y los aprendizajes.
Proyecto 3: La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿Cómo están los alumnos franceses? 2009			
Reconoce la calidad del clima escolar y los niveles de victimización en escuelas de enseñanza primaria en Francia. Estudia la violencia escolar entre pares <u>Objetiva los problemas de violencia en los centros educativos.</u> Conocer las experiencias de los alumnos con la violencia en el ámbito escolar. comprender su intensidad, naturaleza y repetición.	Cuantitativo, se trabajo con una muestra aleatoria. Se trabajo con 12.326 estudiantes de 157 centros escolares. El 50,5% eran hombres y el 49,1% eran mujeres. El instrumento: cuestionario de victimización diseñado a partir del cuestionario de clima escolar de Debarbieux. Se utiliza la escala Likert.	La violencia entre compañeros inicia desde temprana edad y suele generar problemas de comportamiento mayores en la adolescencia y vida adulta. La prevención temprana y precoz debe darse desde la enseñanza primaria. La victimización y las agresiones predominan en los hombres. Las pequeñas humillaciones y los insultos repetidos afectan la vida cotidiana de sus víctimas Una percepción negativa del colegio impide el desarrollo de cualquier sentimiento de pertenencia.	En la enseñanza primaria el sentimiento de bienestar predomina. Los niños son más violentos que las niñas pero también más victimizados. Las víctimas de violencia repetida desarrollan bajo rendimiento académico, miedo de ir al colegio, baja autoestima, ansiedad, estrés, trastornos de apetito, sueño y salud mental. Se deben centrar las acciones de prevención y lucha contra la violencia escolar en los problemas de violencias repetidas y acoso. Se requiere una intervención precoz en el problema de violencia escolar.
Proyecto 4: Agresividad, prosocialidad y estatus social: identificando perfiles admirados entre preadolescentes chilenos. 2011			
Aborda la posibilidad de que la agresividad y la prosocialidad sean características de un perfil admirado, para comprender su función social y su relación con el estatus social.	Cuantitativo, reporte de pares.	La admiración como proceso social implica la identificación de un perfil deseado, implica procesos de configurar la identidad mediante la valoración y la construcción de autoconcepto. La agresividad dentro de la cultura de pares adolescentes está asociada al estatus y la búsqueda de posiciones jerárquicas. Las conductas de agresividad y prosocialidad pueden ser admiradas durante la adolescencia y construirse en atributos centrales de distintos perfiles admirados.	En la cultura adolescente, las conductas prosociales son valoradas y estimuladas, por encima de las conductas antisociales. La agresividad puede ser una conducta admirada entre un grupo de adolescentes, vista desde un estatus social. El estudio contribuye a la creciente investigación sobre relación de pares en contextos latinoamericanos. Y a la

Objetivos de investigación	Enfoque metodológico	Resultados	Conclusiones
			<p>comprensión de los procesos de influencia o contagio entre pares. Se destaca el rol de la prosocialidad como una característica destacada y valorada en la adolescencia y moderar la consideración de la agresividad como tal. Este tipo de estudios, requiere integrar metodologías cualitativas y cuantitativas para comprender los procesos tendientes a identificar perfiles, como también conocer sentidos y subjetividades.</p>
Proyecto 5: Violencia escolar: la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje. 2011			
<p>Abordar las representaciones sociales de los maestros construidas en la relación con sus colegas y con los directivos docentes.</p>	<p>La investigación es cualitativa, mediante la estrategia de grupos focales y entrevistas, se recuperan los discursos individuales y colectivos de los actores que permiten interpretar los imaginarios de los participantes.</p>	<p>Relaciones de colegaje: relaciones interpersonales entre los maestros. Razones del tipo de relaciones que se entablan entre colegas; frustración, competencia, temperamento, sentimiento de pertenencia. Tipos de violencia que generan las relaciones entre colegas; psicológica. Causas de las agresiones entre colegas; desempeño de funciones, métodos y modalidades de enseñanza, acumulación de tareas, niveles de tensión, incomunicación, viejas disputas, envidias, grupos opuestos, los conflictos atraviesan los acuerdos. Contexto y dinámicas en las relaciones entre maestros: intolerancia, relaciones en el actuar cotidiano. Relaciones con directivos: liderazgo, uso del poder, comunicación deficiente, irrespeto. Relaciones entre directivos: competencias desleales, ausencia de liderazgo. Desplazamientos y transformaciones; sentidos dados y visión de futuro, respecto a las relaciones.</p>	<p>La categoría relaciones interpersonales aparece muy pronto en las verbalizaciones de los maestros, para hacer evidentes las problemáticas que viven de manera cotidiana y para socializar sus representaciones. Aparecen verbalizaciones que los maestros señalan relaciones de colage. Los maestros consideran la solidaridad entre colegas como un valor importante. Destacan el afecto y el compromiso como un valor que debe ser natural en el maestro. Destacan la importancia de pertenecer a un grupo, allí se sienten protegidos y se apoyan. Aparecen sentimientos de celos, las indiferencias, la apatía. Tipos de violencia: los maestros señalan la violencia psicológica como el tipo de agresión que reciben de sus colegas expresada en interacciones verbales que</p>

Objetivos de investigación	Enfoque metodológico	Resultados	Conclusiones
			<p>intentan opacar al otro o humillarlo; así mismo, señalan el clima hostil que muchas veces desencadena enfermedades.</p> <p>Causas de la violencia: interés por el trabajo y compromiso. Métodos y formas de enseñar; los profesores se sienten agredidos por los métodos y formas de enseñar. El cumplimiento de la labor docente es asociado al compromiso y al interés. La incomunicación, viejas disputas, grupos enfrentados. Contexto y dinámicas de violencia que se dan entre profesores: tolerancia, intolerancia. Los diferentes contextos de origen, las diferentes miradas del mundo, las aspiraciones. Conflictos con directivos: liderazgo, el poder, el respeto, la comunicación. Clima hostil por la maestra que se siente lesionada por las decisiones del coordinador. Pero se destaca la mirada sobre otros sectores y coordinadores comprometidos que generan un clima positivo en la institución, autoridad benevolente, vínculos.</p>
Proyecto 6: Pandillismo y violencia escolar femenina en el barrio y su proyección a la escuela. 2011			
<p>Precisar si la participación de las adolescentes en pandillas y otras formas de organización juvenil presentes en el entorno barrial es la responsable de la</p>	<p>Desde una postura epistemológica, en la comprensión del objeto de estudio de una ciencia, de su método, de las explicaciones que resulten del proceso científico</p>	<p>Son estructuras en las que generalmente se viven experiencias extremas relacionadas con el consumo de drogas o con actos delincuenciales con dinámica propia representan en su razón de ser el momento para el encuentro y el intercambio. Por lo general, la mayoría ha tenido conflictos con la autoridad y el cumplimiento de</p>	<p>El pandillismo femenino es un fenómeno que asociado a la dinámica del barrio genera inseguridad y afecta la vida de las adolescentes que viven su impacto, ya sea porque participan activamente de él o porque son víctimas cuando enfrentan</p>

Objetivos de investigación	Enfoque metodológico	Resultados	Conclusiones
<p>violencia ejercida por ellas en el medio educativo. Identificar las dinámicas del fenómeno del pandillismo con el fin de caracterizarlo y posicionarlo dentro de los estudios de violencia escolar, como algo que afecta la vida escolar de las adolescentes que intervienen en él. Establecer la incidencia de los factores asociados al fenómeno del pandillismo, presentes en la familia, la escuela y el barrio.</p>	<p>y de las bases conceptuales necesarias para la interpretación de los fenómenos, es indispensable identificar los vínculos entre la investigación, la sociología y la epistemología (Cerdeña, 1998, p. 27). Significa llegar a la interpretación de la realidad desde un análisis fenomenológico de la vida cotidiana (Berger & Luckman, 2001, p. 36). También es necesario que el investigador no pierda de vista “los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento, los marcos de significación (Berger & Luckman, 2001, p. 46, 47). La investigación acción debe contribuir a identificar los indicadores y los conceptos que desde el plano de la experiencia se producen, para fortalecer el discurso social que los sustenta. Dado el carácter multicausal de los fenómenos en estudio, tiene un abordaje desde un enfoque</p>	<p>normas que constituye una problemática global (Moncaleano 2006, p. 19). Estos grupos juveniles tienen su propia dinámica, se autorregulan con el uso de códigos y normas que son de estricto cumplimiento por parte de todos los miembros, son organizaciones que se propagan por el barrio y se convierten en un problema social por las características del comportamiento colectivo y el tipo de actividades que realizan. Aunque el fenómeno del pandillismo comenzó siendo únicamente masculino, ya hay pandillas mixtas o exclusivamente femeninas, donde las dinámicas son muy similares, marcan derroteros e intereses comunes entre los que mencionan los ritos de iniciación, las normas internas de comportamiento y el lenguaje de identificación externo, el cual es dinámico, flexible y aprendido por personas que no pertenecen a la pandilla; en las mixtas, las adolescentes a menudo desempeñan un papel subordinado y son portadoras de valor que significan la sociedad patriarcal (Universidad Alberto Hurtado, 2004, p. 13).</p> <p>En cambio las pandillas femeninas se ejerce un liderazgo mas libre y mucho menos determinado por los imaginarios culturales y son mucho mas autónomas. El papel de las adolescentes tiene múltiples facetas. En algunos casos, su rol es similar al de los jóvenes, se enfrentan y pelean hombro a hombro contra miembros de otras pandillas, auxilian a los heridos o son los correos humanos encargados de traer y llevar información, mensajes, amenazas y desafíos. La percepción generalizada en los barrios y en la escuela es la de que este tipo de organizaciones tiene un efecto negativo en las dinámicas sociales porque afecta el buen desempeño de sus integrantes y genera altos niveles de inseguridad. Por lo general estos grupos operan en zonas marginas y siempre andan</p>	<p>problemas con sus pares. Para la escuela esto representa en ocasiones la incapacidad de asumirlo, porque no cuenta con los recursos suficientes para su prevención e intervención. Así al identificar el problema y conocer su dinámica, la escuela está llamada a trabajar sobre los factores de riesgo generadores, pero antes debe partir de la identificación de las adolescentes que participan del fenómeno del pandillismo para crear los espacios de reflexión y propiciar el dialogo y la conciliación, que debe conducir a mejorar la convivencia en la escuela. Al mismo tiempo se deben crear los mecanismos necesarios que permitan establecer un trabajo conjunto con la comunidad, las entidades protectoras de los Derechos Humanos y todas las que trabajen por el bienestar de las niñas y las adolescentes en condición de vulnerabilidad, que permitan el control y la prevención del pandillismo femenino en el entorno escolar. Finalmente se evidencio que la violencia escolar femenina tiene algunos elementos que efectivamente se relacionan con el fenómeno del pandillismo femenino y en consecuencia, la comunidad educativa está llamada a tomar las medidas necesarias para evitar los resultados nefastos que producen en</p>

Objetivos de investigación	Enfoque metodológico	Resultados	Conclusiones
	<p>cualitativo que estimule la búsqueda de estrategias de investigación e intervención a partir de la observación, participación y la acción; aplicación de grupos focales. También se hizo necesario recurrir a la aplicación de una serie de estrategias de diagnóstico y análisis que incluyen la utilización de técnicas de recolección de la información, como los grupos focales, entrevistas, relatos de vida, croquis, mapas sociales, diarios de campo y la indagación sobre formas de relación de la familia, la escuela y el barrio.</p>	<p>armados, se autodenominan con los nombres de Los Yogui, Charco de Sangre y Los Moscos.</p> <p>Es necesario precisar el término pandilla con el fin de tener un tema común de conversación dentro del grupo focal y ubicar el concepto de “pandilla femenina” en el marco de la violencia escolar. Las encuestas de opinión realizadas en el grupo y con las estudiantes de colegios no participantes de la investigación encontraron que en el imaginario de las adolescentes, las pandillas “son grupos de personas que quieren lastimar a la gente”, es decir, que entre sus propósitos está el hacer daño, por el solo hecho de ganar “respeto” dentro del sector o dentro del vecindario (A. Galindo, comunicación personal, 12 de febrero de 2009).</p>	<p>el ambiente escolar estos dos fenómenos.</p>
Proyecto 7: Estudios sobre la violencia escolar como régimen de visibilidad. 2011			
<p>Primera Lectura: Violencia Escolar: el discurso psicoeducativo. Objetivo: Afirmar que el enfoque educativo es retomado y superado por el enfoque psicosocial, desarrollado en la teoría sobre la ecología del desarrollo</p>	<p>Discursos sobre la violencia escolar y los asume como regímenes de visibilidad que se construyen históricamente. Expone de manera esquemática cómo son asumidas las nociones de juventud, cultura escolar y cultura juvenil en los estudios sobre la violencia escolar.</p>	<p>La lectura se inspira en la psicología social en general y de la ecología humana en particular, al afirmar que ningún factor por sí solo explica por qué algunos individuos tienen comportamientos violentos hacia otros o por qué la violencia es mas prevalente en algunas comunidades que en otras. Este discurso intenta explicar la violencia para prevenirla puesto que se asume la modificabilidad de las conductas en relación con el entorno.</p>	<p>En el contexto escolar, se hacen estudios que hacen vínculos entre el acoso entre pares y las conductas en conflicto con la ley, pues se considera que los comportamientos delictivos y violentos se adquieren y consolidan a manera de estrategias cognitivas y de conducta durante los años formativos y en consecuencia resultará clave para la gestión de la convivencia y la</p>

Objetivos de investigación	Enfoque metodológico	Resultados	Conclusiones
humano.			seguridad ciudadana en ámbitos locales.
<p>Segunda Lectura: Los estudios empíricos relacionados con el enfoque psicoeducativo.</p> <p>Objetivo: Desarrollar propuestas de intervención sobre el conflicto en el aula con el fin de posibilitar el desarrollo de prácticas pedagógicas democráticas en el aula de clases con el fin de generar posibilidades de negociación entre actores.</p>	<p>Discursos sobre la violencia escolar y los asume como regímenes de visibilidad que se construyen históricamente. Expone de manera esquemática cómo son asumidas las nociones de juventud, cultura escolar y cultura juvenil en los estudios sobre la violencia escolar.</p>	<p>Este estudio indica que niños que viven en contextos violentos tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos más agresivos que aquellos que viven en contextos más pacíficos.</p>	<p>Evidenciar los enunciados psicosociales que atraviesan el estudio de la violencia como problema educativo, donde se evidencia los usos particulares de las nociones de disciplina en el aula, la modificabilidad de la conducta, el acoso entre pares y la salud pública.</p>
<p>Tercera lectura: Violencia escolar: pánico moral y pedagogía violenta</p>	<p>Discursos sobre la violencia escolar y los asume como regímenes de visibilidad que se construyen históricamente. Expone de manera esquemática cómo son asumidas las nociones de juventud, cultura escolar y cultura juvenil en los estudios sobre la violencia escolar.</p>	<p>Los adultos intentan imponer un modelo de comportamiento, conocimiento, gusto estético y patrones morales, sin considerar la diversidad de sus alumnos, sus puntos de vista ni sus expectativas personales.</p>	<p>La escuela se convirtió en una institución que excluyó las inquietudes e intereses propiamente juveniles. Crisis de las instituciones como la familia y la escuela, frente al posicionamiento de la juventud como actor protagónico de la violencia escolar.</p>

Los anteriores estudios, permiten identificar varios elementos de análisis:

Violencia escolar: la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje.

La categoría relaciones interpersonales aparece muy pronto en las verbalizaciones de los maestros, para hacer evidentes las problemáticas que viven de manera cotidiana y para socializar sus representaciones. Aparecen verbalizaciones que los maestros señalan relaciones de colegaje. Los maestros consideran la solidaridad entre colegas como un valor importante. Destacan el afecto y el compromiso como un valor que debe ser natural en el maestro. Destacan la importancia de pertenecer a un grupo, allí se sienten protegidos y se apoyan. Aparecen sentimientos de celos, las indiferencias, la apatía.

Con respecto a los tipos de violencia los estudios dan cuenta de una mirada hecha por los maestros, en los que señalan la violencia psicológica como el tipo de agresión que reciben de sus colegas expresada en interacciones verbales que intentan opacar al otro o humillarlo; así mismo, señalan el clima hostil que muchas veces desencadena enfermedades.

Causas de la violencia: interés por el trabajo y compromiso. Métodos y formas de enseñar; los profesores se sienten agredidos por los métodos y formas de enseñar. El cumplimiento de la labor docente es asociado al compromiso y al interés. La incomunicación, viejas disputas, grupos enfrentados. Contexto y dinámicas de violencia que se dan entre profesores: tolerancia, intolerancia. Los diferentes contextos de origen, las diferentes miradas del mundo, las aspiraciones. Conflictos con directivos: liderazgo, el poder, el respeto, la comunicación. Clima hostil por la maestra que se siente lesionada por las decisiones del coordinador. Pero se destaca la mirada sobre otros sectores y coordinadores comprometidos que generan un clima positivo en la institución, autoridad benevolente, vínculos.

Pandillismo y violencia escolar femenina en el barrio y su proyección a la escuela.

El pandillismo femenino es un fenómeno que asociado a la dinámica del barrio genera inseguridad y afecta la vida de las adolescentes que viven su impacto, ya sea porque participan activamente de él o porque son víctimas cuando enfrentan problemas con sus pares. Para la escuela esto representa en ocasiones la incapacidad de asumirlo, porque no cuenta con los recursos suficientes para su prevención e intervención. Así al identificar el problema y conocer su dinámica, la escuela está llamada a trabajar sobre los factores de riesgo generadores, pero antes debe partir de la identificación de las adolescentes que participan del fenómeno del pandillismo para crear los espacios de reflexión y propiciar el dialogo y la conciliación, que debe conducir a mejorar la convivencia en la escuela. Al mismo tiempo se deben crear los mecanismos necesarios que permitan establecer un trabajo conjunto con la comunidad, las entidades protectoras de los Derechos Humanos y todas las que trabajen por el bienestar de las niñas y las adolescentes en condición de vulnerabilidad, que permitan el control y la prevención del pandillismo femenino en el entorno escolar.

Finalmente se evidencio que la violencia escolar femenina tiene algunos elementos que efectivamente se relacionan con el fenómeno del pandillismo femenino y en consecuencia, la comunidad educativa está llamada a tomar las medidas necesarias para evitar los resultados nefastos que producen en el ambiente escolar estos dos fenómenos.

La Violencia Escolar como regímenes de visibilidad: Violencia escolar: el discurso psicoeducativo. En este tipo de análisis, se impone el asunto de la disciplina como un problema relacionado con el acatamiento de las normas, condición sin la cual no puede facilitarse el proceso de enseñanza aprendizaje, así la disciplina, para el maestro, como control fundado en el

poder, no depende de la aceptación voluntaria y razonada por parte del alumno de las normas, implica el empleo, por el maestro, de métodos restrictivos de la posibilidad del alumno de aceptar o rechazar libremente una indicación basándose en lo que este piense de ella. Entre tales métodos se encuentran el castigo o la amenaza del castigo que el alumno teme (Stenhouse, 1974, p. 33) y las técnicas de persuasión.

En esta investigación se hizo reflexiones sociológicamente sobre las diversas formas de definir la violencia escolar y su relación con las poblaciones en condición juvenil, de igual forma fue un tipo de investigación donde se desarrollaron propuestas de investigación sobre el conflicto en el aula con el objetivo de aumentar habilidades en las prácticas pedagógicas y capacidad de negociación de conflictos. Es importante señalar que en la investigación hace referencia acerca de cómo los ambientes influyen en la conducta de las personas a partir de la participación en la interacción diádica que le permite al sujeto enfrentarse a diferentes relaciones de poder.

3. MARCO TEORICO

Los referentes teóricos que orientan esta investigación se encuentran ligados al problema y a los objetivos de la investigación, ellos son:



3.1. La violencia como fenómeno social e individual

Históricamente el ser humano ha desarrollado diferentes patrones de conducta que determinan su diario vivir en comunidad. Entre estos estados aparece la violencia como un acto que trasciende de lo personal a lo interpersonal y que se manifiesta a través de estímulos que ponen en desventaja o en riesgo la integridad física, psicológica y moral del sujeto social. La complejidad de este fenómeno ha sido abordada por múltiples ciencias, entre ellas la Psicología, desde posturas naturalistas, psicoanalistas y ecológicas, que buscan comprender en esencia la agresividad humana y los patrones que pueden modificarla.

Desde una visión naturalista el conflicto aparece como un componente más de la compleja naturaleza biosocial del ser humano y que Fernández, I. (1999) señala como la *agresividad natural* que hace parte de los patrones heredados del sujeto que no siempre son adaptativos, sino que conforme a las condiciones sociales se pueden transformar en habilidades pactadas de resolución. (p. 21).

Valadez, I. (2008) relaciona los actos de rivalidad entre pares con una energía que le permite al sujeto mantenerse vivo; con una fuerza emocional que lo aproxima a un estado de autoprotección y de proyección hacia los otros, así como de adaptación al ataque que viene del exterior. Por eso afirma que, “*lo importante es como se regula, o sea, la necesidad de activar la pulsión agresiva frente a ciertas situaciones y frenarla en otras o comunicarla de maneras variadas evitando la destrucción del otro o la autodestrucción.*” (p. 13).

La naturaleza violenta del ser humano también se asocia con un mecanismo aprendido y por tanto enseñado consciente e inconscientemente para ejercer el poder o la defensa y que se expresa de diferentes maneras: física, verbal y psicológica; y que suele darse entre iguales, los de arriba sobre los de abajo, y los de abajo sobre los de arriba. (Valadez, I. 2008, p. 13).

En ese ejercicio de poder la violencia aflora como un acto oportunista, deshonesto y prepotente que Rojas M. (1995) denomina *agresividad maligna* que se da bajo condiciones injustificadas, sin ningún sentido biológico ni social.

Fernández, I. (1999) sobre este particular teoriza:

“Aceptemos pues que un cierto nivel de agresividad se activa cuando el ser humano se enfrenta a un conflicto, especialmente si éste se le plantea como una lucha de intereses. El dominio sobre su propio control y la tarea de contener y controlar la agresividad del

otro en situaciones de conflicto, es un proceso que se aprende. Pero en este aprendizaje, como en muchos otros, no todos tenemos el mismo grado de éxito. Aprender a dominar la propia agresividad y a ser hábiles para que no nos afecte la agresividad de los otros, con los que muchas veces vamos a entrar en conflicto, es una tarea compleja”. (pag.21)

El conflicto en sí, desde una perspectiva ecológica, no siempre redundaba en una conducta agresiva y de choque, pues como lo señala Berger, C, (2011), en la cultura adolescente, las conductas prosociales son valoradas y estimuladas, por encima de las conductas antisociales. La agresividad puede ser un comportamiento admirado entre un grupo de adolescentes, visto desde un estatus social, sin desconocer que la confrontación de intereses entre pares puede conllevar a rivalidades y competiciones que desencadenan conflictos.

Desde una perspectiva psicológica la violencia se muestra como una acumulación de tensiones que se exteriorizan a través de actos visibles y que de manera directa atentan contra la integridad psicológica, física y moral del sujeto, mediante la sucesión de pequeños episodios que llevan a roces constantes entre personas. Esta tensión acumulada en un minuto explota manifestándose la violencia en una segunda fase. Finalmente vienen las consecuencias del hecho violento, en que se piden disculpas, se castiga, se inhibe, etc. (Valadez, 2008, p. 14).

Esa segunda fase puede asociarse a los comportamiento de rivalidad y de competencia que se desencadenan dentro de un sistema de relaciones en el que va a haber confrontación de intereses, y que desde la visión psicológica, tiene sus raíces desde manifestaciones biológicas y socioculturales que proporcionan un mundo conflictivo, propio del proceso de socialización y de naturaleza, y que debe dominarse mediante la negociación y la construcción conjunta de normas y significados. (Fernández, I. 1999, p. 24).

3.2. Naturaleza política de la violencia

Un análisis completo sobre la violencia debe atender, no sólo a su naturaleza psicológica, sino también a la política. La adecuada comprensión de la violencia precisa, como afirma Sam Keen (1993), de un enfoque pluridisciplinar que englobe los diversos factores causales: por una parte el psiquismo belicista, la paranoia; y por otra, la “polis” violenta – la ciudad, el estado violento, la propaganda, los conflictos geopolíticos, los conflictos de intereses y de valores entre las diversas culturas y naciones (p. 289).

Para regular pacíficamente un conflicto se debe partir de su profunda comprensión. Si no se conoce el problema, ni su evolución, es difícil regularlo y solucionarlo pacíficamente.

El conflicto, cuando se socializa, presenta características bastante comunes: comienza, evoluciona y termina según un modelo más o menos semejante. Normalmente, hay un acontecimiento que lo origina. Lederach (2000), habla de una “chispa”. Las personas involucradas perciben que están en oposición. La chispa expresa el deterioro, el momento en el que aparecieron las tensiones, las palabras insultantes (p. 57).

El conflicto social como una estructura dinámica, emerge en algunas situaciones, cuando las personas o grupos implicados perciben y buscan metas opuestas, tiene necesidades diversas o intereses divergente, afirman valores antagónicos y tienen desiguales niveles de poder.

Las personas implicadas en un conflicto acostumbran a reacciones de manera muy distintas. Se pueden distinguir dos reacciones o respuestas negativas: la sumiso/huidiza y la violenta. Por el contrario, puede haber una reacción o respuesta positiva, la que se basa en la asertividad.

El afecto, el amor y la empatía personal, pero también el desafecto, el desamor y la violencia nacen, viven y crecen en el escenario de la convivencia diaria, que está sujeta a los sistemas de comunicación e intercambio que, en cada periodo histórico son específicos de la cultura y constituyen los contextos de desarrollo: la crianza y la educación. (Rodrigo, 1994)

3.3. Violencia Escolar

La institución escolar se ha configurado a lo largo del tiempo en un espacio social que pretende incidir en el desarrollo de los seres humanos, cumpliendo la función de socializar y de formar. En general, se puede decir que la escuela tiene un encargo social que la valida y por consiguiente la dota de sentidos.

Sentidos que la hacen, diríamos, en cierta forma imprescindible, pues pareciera que el papel jugado por la escuela en sus dimensiones formadoras, socializadoras, de encuentros de saberes y de promoción educativa, no ha logrado ser aun reemplazado por alguna otra institución social o espacio de interacción social. La escuela, entonces, mantiene todavía los sentidos para la sociedad y para las personas.

Sin embargo, en el desarrollo de este discurso, surge también la pregunta por los sin sentidos de la escuela y, por consiguiente, de su deslegitimación por parte de los actores mismos de la acción escolar. Es posible entender que la nuestra sea una escuela que se transforma de manera excesivamente lenta muy a pesar de las innovaciones y de las regulaciones recientes que estipula la Ley General de Educación, los proyectos educativos institucionales, los manuales de convivencia o el gobierno escolar ; mientras otros espacios sociales sufren transformaciones a diario acomodándose o reacomodándose de acuerdo con la dinámica misma de sus actores y los nuevos significados que adquieren, nos referimos a espacios de interacción social como, por

ejemplo, la calle, el centro comercial y la familia misma. En estas circunstancias, la escuela resulta ser un escenario que no responde a las urgencias culturales juveniles y que carece de sentido para mucho de sus actores.

Pensar entonces en que tales espacios han sufrido transformaciones profundas y que han adquirido significaciones particulares, a lo mejor como respuesta a los sin sentido y la deslegitimación de las instituciones sociales tradicionales, principalmente en los jóvenes que no solamente han generado rupturas, sino que, además, han transgredido de diferentes formas lo establecido, es cosa que bien ha podido trasladarse al espacio escolar, generando, a su vez, unas características particulares de convivencia en el escenario educativo.

En esta dirección, entonces, es posible pensar en que las escuelas, a pesar de contar con herramientas como el gobierno escolar y el manual de convivencia, donde se parte del supuesto de la participación de la comunidad para su construcción y reglamentación, mantiene una estructura y una normatividad todavía lejana a los propósitos de participación y democracia reales. Tal cosa es entendible en razón a que muy posiblemente el generar transformaciones culturales de estas dimensiones resulte siendo, al igual en nuestras condiciones como nación, la tarea más ardua, pero a la vez la más urgente de la escuela, que como escenario permite observar de manera directa diversas manifestaciones del conflicto, con el propósito de abordarlas, comprenderlas, intervenirlas o ignorarlas.

Agregado a esto, las instituciones escolares mantienen aun en muchos casos toda una suerte de reglamentos que obligan particularmente a los estudiantes – tal vez los actores más vulnerables – a cumplirlos cabalmente mediando la sanción en caso de la falta o la transgresión permanente a pesar de la sanción y, sin embargo, pareciera que el papel del docente y el directivo

en tal sentido, se reduce a la transmisión y a la vigilancia del cumplimiento de la norma, generándose una especie de contradicción e inconsecuencia por parte de estos, pues una cosa es conocer y “repetir” la norma y otra muy distinta estar dispuesto a acogerla, mas si ésta resulta de alguna manera absurda.

Ahora bien, el hecho que el individuo transmita la norma no implica su interiorización; al respecto, Malaver, J. (1999, p. 34) señala sobre el reconocimiento de toda norma una acción de interiorización por parte del sujeto que reviste de significaciones sociales la acción, y que va más allá del simple acatamiento por temor al castigo; dicha interiorización es la que posibilita construir referentes de identificación fuertes que le dan sentido a la vida del individuo y el reconocimiento de validez a lo socialmente constituido.

Entender que las escuelas se rigen aun por unas normas que poco o nada dicen a los estudiantes y a lo mejor a los profesores mismos; que el sentido de la participación amplia y la convivencia democrática se desvirtúa por la imposición de una autoridad que cada vez se desconoce y deslegitima más convirtiendo el espacio escolar en un perfecto encuentro de sin sentidos, permite comprender también que la transgresión, principalmente por parte de los estudiantes, se presente y tome los caminos de la violencia.

A manera de enunciaciones, lo que se logra percibir es que los estudiantes, por ejemplo, al no contar con espacios amplios y adecuados de expresión y participación en la institución, al no contar con espacios que permitan modificar paulatinamente el quehacer y el propósito de la escuela, al no contar con la posibilidad de construir una escuela que atienda a sus inquietudes y sueños, recurren a la transgresión del sin sentido de las normas, del sin sentido de los procedimientos,

del sin sentido de lo académico; en general, del sin sentido de una escuela extraviada y ensimismada en su propia inutilidad.

El tipo de transgresión que resulta más cómodo para los estudiantes y además del que mas referente se puede tener, justamente por convivir en una sociedad mediada por la violencia, por la heteronomía y la negación del otro, y por supuesto, por la imposibilidad del ejercicio de la democracia, es el de la transgresión recurrente sin alternativas; es decir, la agresión y el acto violento, la transgresión negativa al decir de Malaver (1999). Es aquí donde se puede decir que surge el conflicto, que se polarizan las posturas de unos transgresores y de otros transgredidos, que el ambiente de convivencia se enrarece y la acción educativa se convierte en padecimiento.

Tal vez, si la escuela se permitiera y posibilitara a sus actores que de tiempo en tiempo se pusieran en cuestión las normatividades que la orientan y se develaran los sin sentidos, y si se quiere se transgredieran durante cortos períodos, para que en su transcurrir pudieran emerger nuevos modos, diversas lógicas, otras alternativas y mayores consensos; tal vez, los fenómenos de violencia en la escuela pudieran comenzar a minimizarse, a comprenderse y a ser orientados de manera adecuada.

La violencia en el mundo escolar suele asociarse a manifestaciones físicas tales como destrozos, peleas, robos, et. Sin embargo, se hace cada vez más patente que la violencia en un centro escolar abarca muchos más actos, mensajes o situaciones violentas. (Valadez, I. 2008)

Seguramente no sea ésta la única manera de comprender la acción violenta en la escuela, otros elementos provenientes de la cultura y de la propia institución también estarían involucrados, así como el intentar desde esta mirada aportar en la comprensión de un fenómeno

complejo y generar reflexiones que posibiliten cambios significativos en la superación de la violencia en la escuela.

Galtung, J. (1998, p. 47), plantea un modelo tridimensional que incide en el fenómeno de la violencia que se produce en los ambientes escolares. Su tesis se soporta en conductas psicológicas, verbales y físicas que toman dimensiones culturales y estructurales de fácil observación, por el efecto que los medios de comunicación ejercen al reproducir diariamente el amplio abanico de violencias manifiestas a través de tensiones raciales, religiosas, maltrato doméstico y conductas juveniles que hacen ver el conflicto como un fenómeno gratuito que puede presentarse en cualquier circunstancia.

La violencia escolar, que también es ampliamente divulgada por los medios, según Galtung, (1998, p. 47), *“se ofrece como un fenómeno autogenerado, y como ocurre en el resto de las violencias, no presenta causas claras que permitan su abordaje o solución”*. (Martín, J. 2009, p. 47).

El racismo, el sexismo y el clasismo como modos de pensamiento que sitúan a grupos en situaciones de inferioridad respecto a otros sectores sociales y económicos legitiman los actos de violencia cultural, en tanto que la violencia estructural deriva de las estructuras y organizaciones discriminatorias que ejercen violencia sobre las personas al impedirles satisfacer sus necesidades.

Maturana, H. (1997), considera que la agresión y la violencia surgen como modos culturales de vivir con el espacio psíquico del patriarcado. Ambos son modos de relación propios de un espacio psíquico que valida la negación del otro frente a cualquier desacuerdo desde la autoridad, la razón o la fuerza. En este sentido, parece ser que la misma estructura de la escuela posibilita que en su interior se reproduzca la acción violenta como espacio donde interactúan seres

humanos que establecen múltiples relaciones, vínculos sociales y como modo cultural de relación en nuestro cotidiano vivir.

Ahora bien, se puede decir que tradicionalmente la relación que se ha establecido entre maestro y estudiante es una relación en que surgen diversas respuestas, pero por el ejercicio de autoridad del docente, se despliega una forma representativa de poder y de imposición que se vincula al acontecer de las acciones educativas. La acción educativa, en estos términos, reviste al docente y al estudiante de roles específicos que le permiten, tanto al uno como al otro en el desarrollo de la propia dinámica educativa, recurrir al uso de la violencia, sea ésta, por ejemplo, de orden físico, verbal, psicológico o simbólico, muy posiblemente porque la misma acción educativa institucionalizada se ha diseñado desde una perspectiva ideológica y pedagógica propiciadora de violencia.

La estructura de la escuela se encuentra diseñada, al igual que la sociedad en que se desenvuelve, a partir de la jerarquización, de la asignación de roles y funciones que se deben asumir, fundamentalmente asociadas al control y a la reproducción de un orden social establecido, recurriendo en no pocas ocasiones al uso de la fuerza y la violencia.

Ahora el maestro en su condición de persona poseedora de un saber y un conocimiento, además de garante de la disciplina y del cumplimiento de las normas y reglamentos institucionales, se le atribuye la potestad de la exigencia, de la evaluación y de la sanción; el estudiante, en su condición de exigido, de evaluado y de sancionado puede tener la posibilidad y la alternativa en algún momento de transgredir. En ambas condiciones, entonces, resulta bastante probable que la violencia se manifieste, pues el referente de la cultura, de ese espacio psíquico de convivencia violento, se convierte en alternativa.

No obstante, las reflexiones de García, R. (2006 pág. 256), frente a las prácticas intimidantes que surgen en la cotidianidad de los ámbitos escolares son analizadas desde las relaciones de jerarquía abiertas o cerradas al entorno, o el desarrollo profesional del docente, que van más allá de la construcción conductual de la personalidad del niño y del joven, que parecieran ser las únicas causantes del conflicto.

“No se incorpora en el análisis la llamada violencia simbólica ejercida por una cultura erigida en referente curricular como única y legítima, y se obvia su carácter arbitrario, interesado y de imposición a través de un determinado poder, a la vez arbitrario como es la acción pedagógica (Bourdieu, 1973; Bourdieu y Passeron, 1977). Tampoco se incluye un análisis de la pedagogía invisible, ejercida desde las escuelas (Bernstein, 1990, 1991^a, 1991^b y 1998); tampoco se tiene en cuenta las tesis del curriculum oculto de Jackson (1975). No existe un planteamiento crítico sobre el rol tradicional del docente, ni sobre el papel político y liberador de las escuelas (Freire, 1975, 1990^a, 1990^b, 1993, 1994, 1997^a, 1997^b; Freire y Macedo 1989, Giroux, 1990, 1992, 1993, 1996, 1997 y 1999; Giroux y McLaren, 1990)”, (García. R. 2006 pág.256).

Más allá del referente cultural violento, diferenciado en cada caso específico por las características de la escuela que terminan imponiéndose en la acción educativa y se manifiestan con diversas intensidades y permisividades, dependiendo de la institución y de los maestros, para los efectos de esta investigación los planteamientos de García, R. (2006 pág. 256), adquieren un valor relevante en cuanto a mediación del conflicto se refiere, toda vez que desde las nuevas corrientes sociológicas de la educación y las tesis micropolíticas sobre la construcción social y política en las escuelas se plantean programas de intervención que se apartan de las prácticas y posturas críticas de docentes para convertirse en “constructores de convivencia”.

Martín, J. (2009, p. 49), al referirse a la profesión docente señala que “se ha ido transformando en una práctica profesional que genera frustración, ansiedad, agresividad e incluso abandono entre los docentes que cotidianamente se enfrentan a un ambiente hostil que no solo defrauda sus expectativas profesionales, sino que es sistemática y personalmente dirigida en su contra”. Frente a este postulado, Florez, M. (2001 pág.3) no duda en calificar el trabajo docente como un oficio de riesgo “ya que se presenta con un cierto desgaste físico y mental, y que como mucho se ha discutido, conlleva a un deterioro de la calidad educativa.

Parece ser que este referente cultural violento, pero diferenciado en cada caso específico por las características de la escuela, es el que termina imponiéndose en la acción educativa y se manifiesta con diversas intensidades y permisividades, dependiendo de la institución y de los maestros.

“La profesión docente se ha ido transformando en una práctica profesional que genera frustración, ansiedad, agresividad e incluso abandono entre los docentes que cotidianamente se enfrentan a un ambiente hostil que no solo defrauda sus expectativas profesionales, sino que es sistemática y personalmente dirigida en su contra”. (Martín, 2009, p. 49). Ahora, puestas estas cosas en el escenario escolar, es posible entonces intentar la comprensión del fenómeno de violencia en la escuela, visiblemente permeada tanto por factores internos como externos propios del contexto socio-económico, político, social y cultural en el que se desenvuelven los sujetos y que indican en las prácticas del contexto académico, al tiempo que define a los actores sociales como sujetos ajustados, o no, a los patrones y normas que la misma sociedad crea y recrea según su medio.

La escuela en su papel formador se ve en la tarea de atender la pluralidad de públicos, quizás con herramientas normativas poco decisivas y con estrategias pedagógicas no muy bien definidas que marquen la ruta del diario convivir en términos de igualdad, respeto, armonía y pasificación entre pares, pese a que la política educativa diseñada por el Ministerio de Educación Nacional se estructura en términos de convivencia, democracia y respeto por los derechos humanos que deben ser atendidos desde lineamientos curriculares en constitución política y democrática que aportan herramientas conceptuales para reflexionar sobre el estado, la nación, lo público, el origen y desarrollo de la democracia.

“Lograr la paz y la convivencia pacífica y armónica, es un propósito de la sociedad al que la escuela debe contribuir. La convivencia pacífica es una manera de vivir que exige aprender a practicarla puesto que, como cualquier otra manera de vivir, es un resultado del aprendizaje. En ese sentido es necesario educar para cualificar las relaciones sociales y humanas, para vivir en armonía y para tramitar adecuadamente las desavenencias”. (Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia. (2001 pág. 1)

Según reza en las páginas de dicha política educativa nacional (2001), varias han sido las acciones diseñadas e implementadas a nivel de escuelas y colegios, todas tendientes a la formación de principios y valores éticos en convivencia escolar y comunitaria; algunas de ellas fundadas en talleres de capacitación y metodologías que fortalezcan la capacidad de las instituciones y sus relaciones pedagógicas con la participación en la gestión escolar y las relaciones con la comunidad.

3.4. La escuela como escenario de violencia: reproducción o asunción del contexto social

La sociedad colombiana ha sido permeada por el acto violento en casi todas las esferas de la vida. Dice la historia del país que la violencia es el lugar común en donde se han desarrollado los principales acontecimientos sociales, políticos y aun de interacción familiar, lo que ha permitido expresar a los expertos que esta cultura ha estado atravesada por múltiples fenómenos de violencia o, dicho de otra manera, caracterizada por múltiples violencias.

Esta sociedad está marcada por las exclusiones, las desigualdades y las marginalidades, que hacen lo posible por ignorar al otro, al parecer se comporta como “una sociedad que no ha logrado socializarse”, deteniendo históricamente su movimiento hacia la exterioridad, generando de esta manera las violencias.

La educación y la escuela también cuentan con un largo historial de violencia ejercida desde sus propios espacios de acción, de lo cual dan cuenta los trabajos realizados por diferentes grupos de investigadores en también momentos diferentes de la historia de la educación del país. (Pinzón J., & otros, 2004).

Se nace y se convive con la violencia. Los diferentes espacios de interacción social se saturan de violencia, la escuela entonces no resulta ajena a tal situación y en este sentido los centros educativos reproducen el referente de convivencia.

Por otra parte, se puede decir que la estructura de la escuela, dados sus orígenes e historia, genera un tipo de relaciones mediadas por el poder conferido de acuerdo a los roles asumidos (directivo, profesor o estudiante); poder que se ejerce desde el referente social y político propio del entorno; poder que se ejerce para dominar al otro, para someterlo, pero a su vez para ser desconocido y transgredido; poder que se ejerce entonces para violentar y también para ser violentado. (Martín, J., 2009).

“La escuela es un reflejo de la sociedad a la que pertenece, una extensión de los hogares en términos de formación. Históricamente la relación se basada en el respeto; sin embargo, los alumnos siempre han encontrado modos de burlar la disciplina escolar y a quienes la imparten; el oficio y la autoridad que poco principio propio reviste al educador hoy en día es puesta en entredicho en cuanto a su efectividad y fines, no solo por la sociedad sino por los mismos maestros y profesores” (Martín, J., 2009, p. 20-24).

Socialmente la educación pública es cada vez en más vista como un servicio de consumo que se ajusta a los intereses y las necesidades laborales de los padres de familia; la relación familia-cliente hace que se cuestione la calidad de la educación en cuanto a los recursos materiales y la idoneidad de quienes imparten el ejercicio de enseñar. (Martín, 2009, p. 29).

La relación convivencia-escuela se asocia con las conductas y comportamientos que de manera explícita o implícita garantizan ambientes sanos de participación y desarrollo individual y grupal dentro del contexto escolar. El tema de los comportamientos está ligado a normas que regulan la conducta y que se alteran al momento de que éstas se incumplen. Sin embargo, para Martín, J., (2009), no siempre el acatamiento sumiso es un ideal de conducta en los jóvenes, ya que con ello se estaría despojando al individuo de su propia cualidad de persona en proceso de maduración.

Toda conducta determina la personalidad del sujeto y su interacción continua con el medio. En este escenario influyen aspectos genéticos, culturales, sociológicos, económicos y psicológicos que se manifiestan a través de la mente, el cuerpo y el mundo externo del individuo. Los patrones de formación familiar cada vez se desarrollan más en ambientes democráticos en el que los niños y niñas crecen libres de restricciones y límites. La socialización del individuo parte

en principio de la educación familiar y es en ese entorno en el que se adquieren principios de valor, afecto, autoridad, participación, responsabilidad y ayuda, bien sea desde un plano positivo o un plano negativo. Valadez, I (2008), considera que las relaciones extremas de sobreprotección dañan el equilibrio y la formación de una personalidad fuerte; y la falta de atención crea disfunciones en el crecimiento y desarrollo de los hijos.

“Por tanto la familia juega un papel preponderante, obrando como reproductora de la “cultura de la violencia”, se transforma, de un medio de educación y formación para la vida en una escuela para aprender violencia como forma “eficaz” de solucionar conflictos”. (Valadez, I, 2008 p.87).

Si a esto se le suma los ambientes socio-económicos en que se desenvuelven los núcleos, y que poco favorecen al desarrollo de sus miembros, la exteriorización de dichos comportamientos se verán reflejados en los ambientes escolares a través de actos de irrespeto, desobediencia, impuntualidad, absentismo y agresiones que traspasan el plano del conflicto a la violencia que se manifiesta a través de enfrentamientos directos, agresiones verbales, amenazas e intimidaciones físicas, desobediencia retadora y actos que atentan contra las instalaciones escolares y sobre las personas.

Hevía (2009) afirma que *“hay una creencia muy extendida de que la violencia social, y por ende la violencia escolar, es producto de la pobreza. Se cree que las familias más pobres o los barrios con mayores carencias son la principal causa de la violencia escolar, aunque esta idea se puede encontrar con cierta frecuencia en el imaginario social: que los pobres son violentos por el hecho de ser pobres”* (p.12).

No es la pobreza la que hace de por sí violentas a las personas. Lo que sí hace violentas a las personas es la frustración que provocan las promesas no cumplidas (Bleichmar, 2008). Esto significa decir, por ejemplo, que si los jóvenes se esfuerzan en sus estudios, la educación les va a permitir salir de la pobreza y obtener un trabajo bien remunerado, a pesar que en la práctica ellos ven que lo que aprenden en la escuela no es relevante, pertinente, ni suficiente para alcanzar lo que aspiran, eso es simplemente frustrante. (Hevía, 2009, p.12).

En la interpretación de la relación pobreza-violencia hay una tendencia a rechazar, por parte del profesorado, toda responsabilidad sobre los episodios de violencia y a acusar a los padres de no asumir la cuota de responsabilidad que les corresponde en la formación de sus hijos (Hevía, 2009, p.12).

Sin embargo, afirmar que las causas de la violencia escolar se encuentran sólo fuera de la escuela es una manera relativamente fácil de sacarse la responsabilidad de encima.

Según esta interpretación, sería en las escuelas más pobres donde la violencia tendería estallar con más fuerza y donde debería darse el mayor abuso físico y psicológico entre los estudiantes. No obstante, hay evidencias de que esto no es así. En muchas escuelas ubicadas en sectores rurales y en poblaciones suburbanas pobres, los niveles de convivencia son más que aceptables, como lo demuestra un estudio sobre convivencia escolar realizado por la UNESCO y la Fundación IDEA (2004). Estas y otras investigaciones dan cuenta de que escuelas en sectores rurales o en sectores de poblaciones suburbanas con muchas carencias, tienen buenos resultados y además, son escuelas de muy alta valoración en sus estilos de convivencia, en su ética y en su formación moral.

La escuela de manera histórica parte de la concepción de ser el escenario en el que el estudiante no solo forja saberes sino también se funda en este contexto procesos formativos y fortalecimiento o no de relaciones interpersonales. Es la prolongación de las costumbres y los valores que en un principio se adquieren en el núcleo familiar y en la interacción con el mundo social, la cultura y los ambientes económico y político. Dichos estados se transpolarizan a territorios en los que la relación de grupo conllevan siempre a ejercer situaciones de poder y dominio.

En el sistema escolar los estados de poder se manifiestan-en sentido inverso- por la ausencia de normas básicas de cortesía y de respeto hacia los compañeros y adultos. Según la clasificación de Martín (2009) esta condición es apenas un escalón en el peldaño de conductas que los estudiantes exteriorizan y que evidencian el paso acelerado del costumbrismo fundado en el respeto, los buenos modales y el civismo a un estado de antivalores que encuentra asidero en la falta de autoridad de muchos padres sobre sus hijos.

“La autoridad de los padres ha entrado en crisis ya que este concepto es confundido con el de represión en una época en el que la espontaneidad se ha convertido, gracias a los medios de comunicación, en un valor indiscutible” (Martín, 2009, p.41)

La violencia escolar toma diversas dimensiones, incluso algunas de ellas relacionadas con trastornos de conducta y personalidad, trastornos psicóticos o antisociales, dependencia al consumo de sustancia psicoactivas, hiperactividad y desadaptación social que requieren de asistencia psiquiátrica y social. Al menos en nuestro ámbito, parece ser que el espacio escolar efectivamente se impregna de elementos que configuran la violencia que tienen que ver con el entorno social en que se encuentra inmerso el escenario educativo, violencia que resulta de la

precariedad en los procesos de socialización. En tales circunstancias resulta casi inevitable que la escuela reproduzca en una cuota significativa las manifestaciones de la violencia social.

Sin embargo, no todas las conductas que trasgreden los ambientes de convivencia en las aulas de clase pueden categorizarse como actos de violencia ante el factor propio de riesgo que dichos actos implican al vulnerar los derechos entre iguales, sino que adquieren diferentes dimensiones que contrarían la disciplina escolar y contraponen el papel del educador y del educando frente al proceso formador.

Ubicándonos en el plano de las relaciones sociales que incluyen, por supuesto, el ejercicio del poder, la normatividad y la dinámica relacional que de estas se genera, es posible pensar en que transgredir un determinado estado de cosas del orden de la acción social en un momento histórico dado, puede resultar no solamente valido sino, además, necesario. Muy seguramente algunas importantes transformaciones históricas en la vida social de la humanidad han surgido a partir de la transgresión.

Se puede pensar que la transgresión en términos positivos, como la denomina Malaver; es decir, en el desconocimiento de la norma instaurada por carecer de sentido, pero a la vez la generación de alternativas de reconstrucción; resulta necesaria en unos determinados momentos en los diferentes espacios de acción social, llámense políticos, laborales, escolares u otros.

La transgresión, sin embargo, al no procurar alternativas que posibiliten cambios sustanciales para el desarrollo del espacio de acción social, puede entonces, tornarse meramente constataría, cíclica y permanente; lo que puede también desencadenar en expresiones de violencia recurrente como única manera de canalizar el sin sentido y la deslegitimación de la norma.

La transgresión positiva o constructiva, es de esperarse que en la confrontación de las ideas entre transgresores y transgredidos, se comience a considerar la pertinencia de la normatividad y en ese juego de interlocución puedan surgir propuestas renovadas en el espacio de acción y convivencia social.

Puede suceder, también, que los transgredidos no consideren válida la confrontación de ideas y en este caso se estaría en una situación similar a la del transgresor negativo; es decir, ante la polarización permanente que no permite el libre juego de ideas y de expresión, lo que posibilita recurrir a la violencia como salida única al conflicto.

recurrir a la violencia como salida única al conflicto.

Frente a esta radiografía, muy cercana a lo que se vive en el contexto educativo colombiano, el Ministerio de Educación Nacional, a través de su política educativa (2001) alude propuestas escolares que convierten los conflictos en oportunidades para aprender a convivir en comunidad.

“No siempre las escuelas son santuarios de paz y convivencia armónica. Las orientaciones deben facilitar enfrentar obstáculos como los que se imponen en los modelos educativos tradicionales. Una escuela que adopte un proyecto de formación para la convivencia debe estar dispuesta a mejorar la interacción entre docentes y alumnos, transformar la cultura escolar, impulsar innovaciones curriculares y actividades extracurriculares que favorezcan la concordancia y la convivencia”, (Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia. (2001 pág. 5).

En ese orden, la propuesta del ministerio nacional reemplaza concepciones de autoridad y disciplina por una participación que pone en desventaja los modelos tradicionales y sus habidas estructuras de poder e imposición. Sin embargo, frente a tal propuesta de cambio Flores, M.

(2001, pág. 5), refiriéndose de manera puntual al rol del docente, advierte que “no podemos modificar la conducta del profesor, si antes no se ha modificado su campo perceptivo en otras áreas”.

Es claro para el propósito de esta investigación que la formación docente inicial o en ejercicio es determinante en los procesos de cambio e innovación educativa; de allí que García, R. (2006 pág. 253) establece que “la imagen desenfocada de la realidad de la violencia escolar, que cristaliza en el docente preconceptos, resultan poco favorable frente a una solución con profundidad del conflicto”.

3.5. Resolución de conflictos

Varias disciplinas como la sociología, la psicología social, la antropología, el derecho, la justicia criminal, la educación, las ciencias políticas, la comunicación, e incluso las ciencias biológicas se han interesado por investigar, desde mediados de la década de los noventa, la tipología del conflicto y su mediación. Girard K. & Koch S. (1997) en su obra citan a autores como Parker Follett, Deutsch, Fisher y Ury, quienes han teorizado sobre la conflictividad al interior de escenarios individual y grupal, así como los fundamentos de la negociación y las soluciones integradoras. Sus investigaciones han servido de fundamento a Bodine, Crawford y Schrumph (1994) para estudiar aplicaciones de negociación y gestión de paz a todo el ámbito escolar.

Otro abordaje importante al estudio del conflicto se da desde la comunicación a través del análisis de patrones de escucha, habla y comunicaciones no verbales y desde la antropología, la sociología y la educación que parten de la naturaleza multicultural, y de la diversidad de conflictos, propia de la pluralidad de razas, clases, etnias, sexo, edad y religiones.

“En muchos sentidos se puede ver a los actuales programas de resolución de conflictos como algo nacido de esos ideales democráticos. Las décadas de los sesenta y setenta abarcaron un periodo de inquietud y acción social. Las protestas y confrontaciones relacionadas con cuestiones sociales –sexo, raza, guerra y pobreza- caracterizaron el periodo; así lo caracterizó también el surgimiento de alternativas a las instituciones establecidas”. (Girard K. & Koch S. 1997 p 32)

El sector educativo no escapa de la preocupación por la justicia social y desde mediados de los noventa surgen movimientos activistas que incorporaron en sus programas de estudio capacitaciones en la resolución de disputas. Girard K. & Koch S (1997) relacionan asociaciones y programas como los Educatorsfor Social Responsibility (Educadores para la Responsabilidad Social), la Childrens’sCreativeResponse toConflict, la CommunityBoardsProgram y la PeaceEducationFoundation, que encabezaron el desarrollo del campo de la resolución de conflictos en Estados Unidos con sus iniciativas en las escuelas primarias.

Su propuesta se fundamenta en la negociación y en diseñar estrategias de solución de problemas y técnicas de toma de decisiones. *Estas son capacidades vitales que enriquecen las relaciones interpersonales, aportan las herramientas necesarias para construir en la escuela un clima más cooperativo y conducente al aprendizaje; y ofrecen un marco para manejar las diferencias de manera que puedan llevarse a una mejor comunicación, mayor comprensión y menos temor.* (Girard K. & Koch S 1997, p.34).

En las escuelas, tanto docentes como estudiantes comparten la responsabilidad de crear una comunidad escolar donde todos se sientan seguros, valorados y puedan aprender. Randall Salm (1999) asegura que en toda resolución de conflicto la autoestima, la afirmación y la

confianza juegan un papel determinante. *«Estos son los valores que uno necesita naturalmente para manejar con madurez, paciencia y justicia, las situaciones conflictivas.»* (p. 93).

El Ministerio de Educación Nacional, a través de su Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia (2001 pág. 6) define principios y ámbitos de formación para la convivencia que en última instancia tienen que ver con la capacidad de las personas para establecer relaciones sociales y humanas de calidad, fundamentadas en la tolerancia y en el respeto de los demás. Referentes éticos, culturales, normativos, de competencia, habilidades y capacidad para interactuar, definen las relaciones individuales, a través de un proceso formador de apropiación cognitiva de los valores y de desarrollo de competencias que generen prácticas proclives a la convivencia.

“Esto supone que la escuela asuma la responsabilidad de incentivar el descubrimiento del otro y de sí mismos, como fundamento para el desarrollo de la empatía, de la capacidad para ponerse en el lugar de los demás. Enseñar a los niños, niñas y jóvenes a adoptar el punto de vista de los otros puede ayudar a minimizar los desentendimientos e incomprensiones que generan violencia”, Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia (2001 pág. 6)

3.6. Naturaleza del conflicto

Existen muchas definiciones de la palabra conflicto; todas ellas asociadas con situaciones de rivalidad, frustración, deterioro, pérdida, incapacidad o imposibilidad que alteran la conducta del sujeto. Los científicos sociales abordan el estudio desde los cambios actitudinales que modifican el comportamiento humano y desencadenan interacciones antagónicas en el que unas personas contienden con otras por la consecución de un/os objetivo/s.

Laca. F (2004) analiza en su artículo sobre *Actitudes y Comportamientos en las Situaciones de Conflicto*, desde una postura psicológica, la relación intrínseca entre actitudes y comportamientos a partir de las teorías de Leonard Doob (1947) y Baron&Byrne (2002), quienes estrechan dichas relaciones y las supeditan a situaciones de estímulo que producen una respuesta manifiesta. Para el caso de Baron&Byrne (2002) el vínculo actitud-comportamiento tiende a ser más estrecho bajo situaciones de presión del tiempo.

Ahora bien, las *actitudes* incluyen en su constructo aspectos anímicos o sentimentales de un sujeto como sus valores. El componente emocional abunda, omitiendo el potencial hipotético para la acción, lo que se interpreta como una actitud de predisposición que condiciona al sujeto a un estilo de afrontamiento inicial, toda actitud influye en el comportamiento, mediatizada por moderadores que están determinados por el tipo de situación, de actitud y de individuo. Para Ellis y McClintock (1993), « *esta combinación de pensamiento, sentimientos y potencial para la acción, basada en la forma en que equilibramos los diversos aspectos de nuestro sistemas de valores, es lo que describimos como actitudes* » (Laca, F. 2004 p.5).

Según los estudios de Laca existe entonces una actitud del individuo hacia el conflicto, precedido por el tipo de intereses que determinan estilos de afrontamiento inicial, cuyas probabilidades de ocurrencia estarán moderadas por aspectos tales como el tipo de conflicto que se quiera plantear, las características de personalidad y biográficas de los protagonistas, su estatus y otros. (Laca, F., 2004, p. 8).

Pero, más allá de los rasgos que se le atribuyan al conflicto Fernández, I., Villaoslada E. & Funes S. (2002, p. 134), reflexionan sobre cómo incorporarlo a la vida social... « *Si cambiamos la perspectiva del conflicto, otorgándole una dimensión positiva, podemos darle una*

orientación constructiva o convertirlo en una oportunidad de aprendizaje, para ver de qué manera en el futuro se pueden hacer las cosas mejores».

Este interés coincide con los planteamientos de entender el conflicto como una condición humana orgánica, como un fenómeno natural y un suceso potencialmente positivo, toda vez que se convierte en el primer paso para la resolución productiva que exige un interés evolutivo de sentimientos, pensamientos, reacciones físicas y conductas. *« La conciencia de que existen distintas maneras de ver un conflicto puede evitar que nos quedemos trabajando en una sola visión improductiva ».* (Girard, K, & Koch, S. 1997, p. 48).

El conflicto puede tocar, afectar o expresarse en muchos niveles. De acuerdo con la categorización de Girard, K, & Koch, S. (1997), puede darse en un individuo (intrapersonal), entre dos o más individuos (interpersonal), dentro de un grupo, organización, institución o nación (intragrupal) o entre dos o más grupos, organizaciones, instituciones o naciones (intergrupal). Todos estos conceptos finalmente asociados a los patrones culturales (raza, etnia, religión, sexo, edad, región geográfica, estatus socioeconómico, ocupación, profesión, orientación sexual) permiten advertir de la importancia de asociar los conflictos con las características culturales de la gente, y que en vez de resultar deficientes pueden inferirse como diferentes.

« Comprender los códigos culturales del otro (lenguaje, arte, tradiciones y conductas), es un paso esencial tanto para la prevención como la resolución de conflictos ». (Girard, K, & Koch, S. 1997, p.50).

3.7. Fuentes y tipos de conflicto

El conflicto se produce cuando hay acciones que se oponen. Dada su complejidad no existe un marco único referente de causa. En la obra de Girard, K, & Koch, S. (1997), las autoras citan

algunos teóricos que se han aproximado a esta reflexión, como Christopher Moore (1896) quien interpreta dicha acción desde las categorías de *relación, valor, datos, interés o estructura*. Desde el marco psicológico, Schruppi, Crawford y Usadel (1991) se apoyan en la teoría de control de Glaseer (1984) para categorizar todos los conflictos en relación a la *necesidad de pertenencia*, la *necesidad de tener poder*, la *necesidad de libertad* y la *necesidad de divertirse*.

Wall (1985) ubica las fuentes de conflicto, desde la teoría de la organización, y parte de tres supuestos que surgen de la *interdependencia*, las *diferencias en cuanto a objetivos* y las *diferentes percepciones*. Tichy (1983) usando también el modelo de cambio organizacional, sugiere estos tres centros del conflicto: *técnico* (conflictos por diseño) *político* (conflicto por premios y castigos) y *cultural* (conflicto por normas y valores supuestos). (Girard, K, & Koch, S. 1997, p. 51-52).

En cuanto a los tipos, Moore (1986) los clasifica en *innecesarios* que surgen de problemas de comunicación y percepción, y que pueden desaparecer simplemente con una interacción apropiada; no existe un móvil concreto, más allá de la propia relación deteriorada (rumores, confusión, malos entendidos, insultos, luchas), o un conflicto en el que cada una de las partes tiene su propia visión. En los conflictos *genuinos*, producto de intereses y estructuras, se requiere de un esfuerzo mayor para su resolución puesto que los intereses se mueven en circunstancias de tiempo, espacios, recursos, valores, creencias y preferencias.

La tipología de Deutsch (1973) abarca seis categorías: *verídico* (existe objetivamente), *contingente* (depende de circunstancias que se pueden cambiar fácilmente), *desplazado* (el conflicto expresado es distinto al conflicto central), *mal atribuido* (se expresa en partes que no corresponden), *latente* (aún no ocurre) y *falso* (mala percepción).

No obstante, la gama de categorías puede ampliarse según las dinámicas que surjan de las acciones compartidas en el barrio, el trabajo, la casa, la escuela o en cualquier otro espacio, así como las oportunidades de transformación, creando alternativas de solución pacífica y equitativa.

3.8. Conflictos en la escuela

La UNICEF (1999) en su interés de aportar a la comunidad educativa una propuesta de construir una cultura de paz y solidaridad reconoce en el conflicto una situación eminentemente humana, en la medida en que el sujeto es un ser incompleto y en continua construcción... *«Toda acción implica una elección, una toma de partido. La política es, precisamente, la disputa por las perspectivas elegidas. De ahí que la política, en tanto ejercicio de la voluntad humana, sea constitutivamente conflicto. La vida en sociedad desencadena permanentemente conflictos que no se solucionan negándolos. Debemos permitir el desacuerdo para construir positivamente a partir del proceso de resolución del conflicto»*(p. 12).

Para el caso específico del ambiente escolar, pensar en una escuela sin conflicto resulta utópico dado que el propio conocimiento y la vida en grupo mueven los intereses tanto de docentes como de estudiantes. Pueden producirse conflictos en relación a la desatención del niño y/o niña en un proceso de aprendizaje, desinterés y desmotivación por la incompreensión de temas, falta de recursos para trabajar en condiciones de heterogeneidad y descontento por parte de los padres de familia al considerar que su hijo no fue evaluado adecuadamente; al tiempo que la convivencia por sí misma propicia ambientes tanto de cooperación como de discriminación.

« En una institución escolar existen distintos actores (padres, alumnos, docentes, directivos, no docentes) y ellos pueden tener posiciones diferentes. Estas diferencias están

sin duda vinculadas no sólo con el lugar que ocupan en la institución, sino también con la perspectiva que tengan respecto de los problemas. Frente a las diferencias, el equipo de gestión es el responsable de escuchar las voces de cada uno de los actores. Escuchar todas las voces, en un marco de contención que permita que todos los protagonistas puedan sentirse seguros y cómodos para dar su opinión, es el punto de partida para institucionalizar el conflicto”. (UNICEF, 1999, p.15).

Institucionalizar el conflicto implica entonces transparentar la dinámica de funcionamiento; respetar las jerarquías necesarias que se seguirán para lograr la resolución de los problemas y tener en cuenta la división de las funciones en cada sección administrativa o pedagógica. (UNICEF, 1999, p. 15).

Pérez, G. & Pérez de Guzmán M. V. (2011), relacionan el conflicto con causas que van más allá de la triangulación docente-alumno-padre de familia; la organización y estructura del centro, el currículo escolar, la influencia familiar, la crisis de valores, el entorno social, etc. influyen decisivamente en las conductas que se reflejan al interior de las aulas de clase. Ya sea por causas endógenas (características personales, clima escolar y relaciones interpersonales) o causas exógenas (familia, contexto social y medios de comunicación) la búsqueda de soluciones exige adoptar diferentes posturas(p. 45).

« El niño tiende a imitar las conductas que observa a su alrededor cuando aún no tiene capacidad para identificar las conductas deseables y no deseables, así como distinguir entre realidad y ficción. Los medios de comunicación transmiten modelos de comportamiento, en ocasiones, nocivos, por lo que los niños no deben estar expuestos a programas que transmitan violencia. Se deben utilizar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para fomentar

valores que construyan la convivencia y una cultura democrática » (Pérez, G. & Pérez de Guzmán M. V. 2011, p. 45).

Sea cual sea la situación del conflicto, éste debe ser abordado desde sus orígenes y mediante recursos prácticos que puedan aplicarse a los distintos casos que surjan. Para la UNICEF (1999) el **diálogo** es la herramienta fundamental para iniciar procesos de resolución de conflictos en forma pacífica, evitar agresiones y actos de violencia. Pérez, G. & Pérez de Guzmán M. V. (2011) incluye a este recurso estrategias de *cooperación* desde la perspectiva de trabajo en equipo, *tolerancia* para respetar las opiniones de los pares y *autocontrol* al momento de exteriorizar emociones, sentimientos, expresiones y desarrollar actitudes no agresivas.

3.9. La mediación

Pérez, G. & Pérez de Guzmán M. V. (2011), definen la mediación como el método para resolver conflictos y disputas, basado en la confidencialidad, en la que las partes están asistidas por una tercera persona neutral, que facilita la comunicación y el diálogo... « *el mediador será neutral y tratará de orientar y coordinar a las partes, a la vez que fomentará la comunicación para hacer emerger la solución más adecuada y satisfactoria para todos los implicados* »(p.32).

El papel del mediador puede interpretarse como el de un facilitador que propicia ambientes imparciales a las partes en conflicto para que de manera espontánea, salomónica y constructiva resuelvan las diferencias que se suscitan por el ejercicio propio de la convivencia. Lo que determina su función es el carácter distante pero siempre orientador al momento de actuar como puente de conexión interpersonal.

Para que su función sea garante debe ser aceptada y reconocida por las partes, debe contar con unas normas de funcionamiento previamente establecidas y garantizar la confidencialidad, la reflexión, el racionamiento, la cooperación, la democracia y el crecimiento personal.

Pérez, G. & Pérez de Guzmán M. V. (2011), referencian en su obra a Diez y Gachí (1999) para asegurar que se visualiza el papel del mediador cuando una de las partes o las dos comprenden con mayor claridad qué les interesa y por qué, toman conciencia de sus intereses y objetivos, entienden que existe un amplio rango de opciones para proteger sus intereses total o parcialmente y pueden elegir qué hacer en cada situación concreta o controlarla (p.35).

3.10. Los docentes y su relación con el conflicto escolar: la formación de docentes

Si bien este proyecto no está referido a la formación de docentes, es claro que una de las preguntas recurrentes en este proyecto de investigación es si los docentes se encuentran formados para intervenir en los problemas y tipos de conflicto escolar en los que diariamente se debaten. En esta perspectiva, se analizarán algunos referentes en relación con la formación de los docentes y si el aspecto social hace parte de esta propuesta de formación.

3.10.1. La Formación Inicial

Partiendo de la idea de que la profesionalización de los profesores y más aun la de los formadores no es algo que se da por supuesto sino que, a lo sumo, es una dinámica en proceso cuyo resultado es incierto, lo examinaremos a través de la mirada de los formadores sobre sí mismos y sobre su oficio, y la evolución que éste experimenta. (VincentLang, 2008).

La evolución de los oficios relacionados con la formación se sitúa en primera lugar en un contexto amplio de transformación a largo plazo de las condiciones de la formación inicial (finales de los años 70 en la primaria, principios de los 80 en la secundaria) y, al mismo tiempo, de la transformación de los oficios relacionados con la enseñanza propiamente dicha (Lang 1995, Terral 1997). Pero la identidad actual de los formadores está también cambiando en función de una doble coyuntura:

- Lo relacionado con la identidad profesional de los formadores, la desaparición de instituciones que se caracterizan por una cultura específica importante: escuelas normales, escuelas normales nacionales de aprendizaje o centros pedagógicos regionales. (Altet&Perrenoud, 2001).
- Las preguntas formuladas explícitamente en el seno de la administración sobre la especialización y los cambios necesarios en el cuerpo de formadores. (Altet&Perrenoud, 2001).

Es necesario hacer consideraciones como las que plantean Altet&Perrenoud, (2001), de que esta inestabilidad patente, esta discusión sobre la identidad va acompañada de la existencia de una gran diversidad de formadores: múltiples estatus administrativos y como consecuencia funciones diferentes, pero también distintos puntos de vista sobre la administración y sobre la formación; campos de intervención muchas veces separados (primaria y/o secundaria; materias de enseñanza o no, etc.); condiciones de trabajo muy diferentes (formadores a jornada completa o a media jornada); formación profesional relacionada con la trayectoria personal y profesional, etc. La inestabilidad y la diversidad pueden ser ventajas u obstáculos en una dinámica de profesionalización.

También mencionar lo que plantea Martínez & Orozco (2002), que desde los diversos intelectuales de América y Europa, en la sociedad del tercer milenio se establece una relación diferente con el conocimiento y se impone un nuevo paradigma educativo. Estas nuevas condiciones demandan el desarrollo de otras capacidades culturales y cognitivas y la definición de una serie de competencias deseables, a cuyo desarrollo deberían aportar los procesos educativos.

Martínez & Orozco (2002), asegura que en la medida en que el talento humano esté suficientemente preparado científica y técnicamente, con la formación humanista y con los valores que le permitan navegar con suficiencia en ese mar de cientificidad, competitividad y tecnicismo se contará con profesionales que dispongan de criterios para hacer lo que debe hacerse, para juzgar lo conveniente para la comunidad, para asumir que el hombre es el motor y objeto del desarrollo y que todos nuestros esfuerzos deben estar encaminados hacia el mejoramiento del nivel de vida de mujeres y hombres, que todo lo que hagamos debe estar orientado hacia el bienestar de la comunidad y no de unos pocos. Esto implica el derrumbamiento de los muros del silencio y la incomunicación, con la protección del medio ambiente y todas las formas de vida, con el respeto de la dignidad humana, el fomento del espíritu de tolerancia y el fortalecimiento de la cultura de la paz y la convivencia ciudadana.

3.10.2. El profesor como mediador

Resta preguntar sobre el papel que el educador cumple en la escuela para mediar los conflictos que surgen entre pares, docente-alumno, directivo-alumno y padre de familia-docente y de seguro la respuesta apunta hacia un trabajo significativo que desde su rol debe desempeñar dentro de la prevención, la intervención y la resolución. La mediación docente data de los años

sesenta cuando en los Estados Unidos grupos religiosos y movimientos por la paz vieron la necesidad de enseñar a los estudiantes habilidades para la resolución de conflictos.

Sin embargo, muchos de estos esfuerzos aún resultan aislados y no están incorporados al sistema educativo, situación que Martín, J. (2009, p. 74), define como parte de las limitaciones del sistema educativo para adaptarse a los cambios sociales y a sus variables demandas... *« Consideramos que muchas de las contrariedades de los profesores provienen de la discrepancia entre el modelo clásico de docencia basado en la impartición de contenidos y el respeto apriorístico a la figura del docente, la realidad del alumnado al que atendemos, provoca la resistencia a verse relegado a asumir algunas de las obligaciones que les exige la nueva profesión docente ».*

Las advertencias que el autor hace sobre las tendencias de cambio que vienen incidiendo en el sector educativo, motivadas por factores que abarcan desde lo económico hasta lo tecnológico, y que a su vez repercuten en los valores, los estilos de vida y el consumo, crean la necesidad de que los profesionales de la educación se cuestionen sobre nuevos métodos de trabajo para poder atender no sólo las cargas curriculares sino también las dificultades académicas que desencadenan conductas violentas. (Martín, J. 2009, p. 76).

No obstante, las prácticas docentes no son en últimas el punto de resolución de los conflictos, también intervienen aspectos relacionados con la organización del centro y la gestión de la disciplina que se ajustan a la estructura, fines u objetivos de cada institución. Martín, J. (2009), lo define como la adecuada previsión y organización de cada uno de los elementos que contribuyen a mejorar la convivencia, tales como : las entradas y salidas al centro, los cambios de

clase, las llegadas tarde, los recreos, las expulsiones de clase, las funciones del profesorado de guardia, el uso de celulares o aparatos reproductores de música, etc.

En cada una de estas definiciones el docente debe ser quien motive a los estudiantes hacia el cumplimiento de las normas, y para ello debe revestirse de una autoridad que debe ser reconocida por toda la comunidad educativa, Rodríguez, J. (2008, p. 3), asegura que es el centro educativo el que debe dotar de recursos humanos y materiales al docente para su desarrollo y propiciarle entornos de diálogo y de debate en los que se que generen los procesos reflexivos adecuados para crecer desde un punto de vista social, personal y moral... *« Al respecto, la tutoría como espacio de trabajo y la mediación como recurso metodológico conforman dos aspectos imprescindibles en los centros educativos, además de un adecuado conocimiento del lenguaje no verbal del profesor en las situaciones de aula».*

A su vez, Martín, J. (2009), propende por el trabajo en equipo y los grupo de trabajo de profesorado para propiciar prácticas que logran un mayor desarrollo profesional, a partir de la investigación de las propias acciones... *»se trata de que el propio docente sea el que investigue el proceso educativo a fin de que, desde su experiencia, tenga en cuenta las variables que influyen en el mismo y que esto le permita adaptarse a los cambios externos y a las nuevas necesidades que le plantee su profesión »* (p. 91).

La integralidad profesional a la que el autor se refiere le abre en últimas las posibilidades al docente de asumir todo tipo de retos que demanda el entorno escolar, pues de nada sirve el papel mediador o tutor sino se implementan nuevos métodos y requerimientos de adaptación que deben empezar por el educador.

3.10.3. La mediación y la escuela

Maturana, S. (2003), se refiere a la naturaleza de la acción mediadora en la escuela como un acto de manifestación que se define desde la acción cooperativa de los problemas; el clima escolar debe propiciar ambientes de discusión grupal de los alumnos desde donde se miren las divergencias. *“El profesor -mediador los implica en su experiencia de aprendizaje y favorece la metacognición. El desarrollo de las funciones cognitivas favorece el conocimiento, el sentimiento de ser competente y el optimismo ante el aprendizaje. Las implicancias educativas que el desarrollo de las funciones cognitivas tiene en la escuela es innegable, ya que el alumno tiene que aportar con sus conocimientos y sus aplicaciones, ser capaz de tomar decisiones acertadas, solucionar problemas, relacionar distintas situaciones, emitir juicios, hacer conjeturas, etc”* (p. 82).

La mediación debe convertirse en un instrumento al servicio de la convivencia democrática en la escuela que forme sobre la construcción de ambientes positivos que tiendan al diálogo y a la exclusión de la violencia sin recurrir a actos de enfrentamiento, pasividad, y/o huida.

“Considerando que el conflicto puede ser un elemento enriquecedor y como nos indica Juan Carlos Torrego (2000, p. 11) “un hecho inherente a la interacción humana”, se requiere la utilización de ciertas técnicas para garantizar un buen clima de convivencia. Las que más se utilizan, tal y como nos indica José Antonio San Martín (2003, p. 48-54), son: la negociación, el arbitraje, la conciliación, el juicio y la mediación”. (García, L. 2008, p. 101).

Para García el elemento de negociación es una condición indispensable para acercar a las partes en conflicto, se logre o no un acuerdo satisfactorio; el arbitraje implica la intervención de

un tercero que desde una posición neutral e imparcial actúa en la toma de decisiones asertivas en la mediación; la conciliación, como acto negociador, también requiere la presencia de un tercero que sólo sugiere formulas de arreglo; el juicio, en tanto, es un acto de intervención directa, en el que un juez determina, tras escuchar a las partes; y finalmente, la mediación permite que las mismas partes resuelvan el conflicto mediante acto dirigido por un tercero.

De todas estas técnicas García se inclina por la mediación como estrategia idónea para la resolución de conflictos escolares. *“La mediación permite, tal y como nos expresa Mario Viché (2005, p. 60), favorecer “el encuentro de dos partes, dos individuos o colectivos, que se encuentran en una situación de incomunicación, bien sea por unas barreras de tipo social, cultural, económico, generacional, político..., o bien sea por el efecto de una situación conflictiva que afecta a ambas partes”. Ahora bien, se trata de una técnica que no sólo posibilita resolver conflictos, sino también que todas las personas involucradas en el quehacer educativo puedan participar y comunicarse democráticamente. La escuela debe formar ciudadanos que hagan posible el mantenimiento y el desarrollo de la democracia, con lo cual consideramos que la mediación ha de ocupar un lugar relevante en la institución educativa del futuro”.* (García, L 2008, p. 102).

Pese a todo el papel interventor que las partes implicadas en el conflicto cumplen en un proceso mediador para resolver las disputas, teóricos como (Shvarstein, L. 1998, p. 34; Giró, J. 1998, p. 23; Vinyamata E., 2003, p. 17), que García, L. refiere en su tesis doctoral, van más allá de la perspectiva de resolución y ven en el acto en sí una acción educativa que forma sujetos autónomos, participativos y democráticos dentro de un modelo comunicativo.

A continuación se retoma de García, L. (2008, p.105-106), la tabla No 1 que recoge interpretaciones teórica sobre mediación, y que para efectos de esta investigación, aportan al análisis del acto mediador como un instrumento con amplias posibilidades pedagógicas toda vez que *“se aprende a dialogar, a participar, a lograr un consenso, a defender las propias ideas, a escuchar de manera activa, a ponerse en el lugar del otro, a adquirir compromisos, a expresar sentimientos y emociones, a pensar, a actuar con autonomía, contribuyendo, de esta manera, a la formación de ciudadanos capaces de convivir democráticamente. Un autentico proceso mediador genera aprendizaje sobre uno mismo, sobre los demás y sobre la situación”*.

C.W. Moore (1995, p. 44).	“La mediación es la intervención en una disputa o negociación de un tercero aceptable, imparcial y neutral que carece de un poder autorizado de decisión para ayudar a las partes en disputa a alcanzar voluntariamente su propio arreglo mutuamente aceptable”
J. C. Torrego (2000, p. 11).	“Un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, al mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio”
E. Vinyamata (2003, p. 17).	“Proceso de comunicación entre partes en conflicto con la ayuda de un mediador imparcial, que procurará que las personas implicadas en una disputa puedan llegar, por ellas mismas, a establecer un acuerdo que permita recomponer la buena relación y dar por acabado, o al menos mitigado, el conflicto, que actúe preventivamente o de cara a mejorar las relaciones con los demás”
M. Uranga (1998, p. 149).	“Extensión de la negociación. El mediador o el equipo mediador representa a una tercera parte neutral que facilita el proceso de

	<p>negociación. Es una técnica más productiva, en general, que la negociación no mediada, aunque deja a las partes la responsabilidad de definir el conflicto y de acordar una solución”</p>
M. J. Crespo (2002).	<p>“Proceso que favorece la comunicación, el diálogo, la apertura de cada uno a las necesidades e intereses del otro bajo un fin común y un sistema de apoyo para que las partes implicadas en un proceso de cambio (personal, grupal o social) puedan realizarlo generando opciones y llegando a decisiones participativas y consensuadas”</p>
R. Ortega y R. del Rey (2002, p. 86).	<p>“Es la intervención, profesional o profesionalizada, de un tercero experto en el conflicto que mantienen dos partes que no logran, por sí solas, ponerse de acuerdo en los aspectos mínimos necesarios para restaurar una comunicación, un diálogo que, por otro lado, es necesario para ambos”</p>
S. Marsai (2004).	<p>“Es la actividad, la acción de un “tercero”, que realiza un trabajo de tipo “ternario” para que personas que han aceptado libremente la presencia de un mediador, alcancen una nueva relación.</p> <p>Esta relación nueva, que comporta una visión distinta del otro, puede servir para prevenir futuros conflictos o bien para crear nuevas relaciones que fructificarán o no, por sí mismas. También puede servir para que ellos mismos, por sí mismos, encuentren una salida a un conflicto o no. Es urgente cambiar el “chip” y comenzar a entender la mediación como lo que es: un arte. La mediación tiene sus técnicas, pero en ningún caso se reduce a ellas”.</p>

R. Alzate (2005, p. 42).	“La mediación es un método estructurado de resolución de conflictos en el que una tercera parte asiste a las personas en disputa escuchando sus preocupaciones y ayudándoles a negociar”
M. C. Boqué (2002, p. 57; 2003, p. 10).	“No es una simple técnica que se ocupa de facilitar la desaparición de los conflictos en los centros educativos” “Supone un pequeño empujón hacia la anhelada cohesión social, puesto que, al incluir a los distintos participantes en un conflicto, promueve la comprensividad; al aceptar diferentes versiones de la realidad, defiende la pluralidad; y al fomentar la libre toma de decisiones y compromisos, contribuye a la participación democrática”
J. Tuvilla (2004b, p. 300).	“Alternativa al modelo disciplinario tradicional basado en la aplicación de sanciones, según un conjunto de normas de convivencia previamente establecidas, que excluye y estigmatiza al alumnado implicado en el acto enjuiciado”
I. Fernández (2006).	“El concepto de mediación implica la ruptura de la asimetría de poder propia de la institución escolar, situando en igualdad a las partes en conflicto para que éstas puedan solucionar por sí mismas el conflicto por la vía de la negociación y el acuerdo”

Tabla 1. Conceptos de mediación (Fuente: García, L. tesis doctoral La Convivencia como recurso educativo. Hacia el diseño de un plan de convivencia para los centros docentes de la comunidad de Valencia. 2008).

3.10.4. La acción educativa en la escuela

Freire, P.(2008) parte de la premisa del acto de enseñar como un ejercicio de aprendizaje en el que el maestro se alimenta de los saberes, miedos, críticas y emociones de sus alumnos, como un ejercicio formador para su propio proceso educador, sin eximirlo de la responsabilidad de una preparación previa y constatación para el acto educador. Según el autor, el aprendizaje está ligado a un ejercicio lector, que no se queda en la simple lectura de la palabra, sino en una lectura de mundo que representa cada instante vivido por el sujeto y que recrea a través de lo que lo rodea, circunda y determina.

Enseñar, en palabras de Freire, “es desocultar, alcanzar la comprensión más exacta del objeto, percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudiante, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea.” (Freire, 1992, p. 36). Este pensamiento representa un aprendizaje crítico, a partir de la lectura de texto y contexto que ayuda a reflexionar sobre el sentido de las acciones educativas cotidianas.

“Aprender a leer y re-leer la cultura escolar implica construir nuevas estructuras cognitivas y sociales para investigar, cuestionar y comprender lo cotidiano, ya que las actuales obedecen a un paradigma obsoleto mantenido y reforzado incluso por las mismas personas que lo critican. Muchos profesores y alumnos participan de un tiempo y espacio unilateral y cerrado en detrimento de su historia y pensamiento, que obnubila la sensibilidad, creatividad y el desarrollo de sus capacidades” (Maturana, 2003, p. 83).

Maturana también reflexiona conforme a los planteamientos de Gimeno (1999) sobre la interrelación entre pensamiento y acción que surge en los contextos sociales de la escuela y que se actualiza en conexión dialéctica cuando se toma conciencia de los tipos de relaciones posibles de

establecer. Es un problema cultural que integra y relaciona lo subjetivo y lo social y afecta a todos quienes intervienen en la experiencia educativa. (Maturana, 2003, p. 83).

“La educación siempre genera vínculos y distintos criterios para entender el mundo, pero, la cultura escolar ha hecho una reducción de los procesos educativos artificializando y perdiendo el sentido común a través de una mirada fragmentaria que separa al alumno de los contenidos, al alumno del profesor, al profesor del alumno, al profesor de la toma de decisiones, etc. Parece un archipiélago escolar formado por islas que no se conectan entre sí y que a veces, ni siquiera una sabe de la existencia de la otra. Eso se torna más grave cuando el profesor o alumno naufragos están, o se sienten, imposibilitados de hacer algo más allá de lo que les permite el medio en que viven. Separar al sujeto de su contexto y vida cotidiana dificulta la relación fluida y creativa con la vida escolar, lo que redundará en las formas en que alumnos y profesores piensan la escuela”, (Maturana, 2003, p. 84).

La disparidad práctica del ejercicio docente, en parte es consecuencia de un vacío epistemológico que singulariza las acciones de quien las realiza y reduce la coordinación de coordinaciones conductuales consensuales que es lo que nutre las acciones conjuntas y dan solidez al contexto escolar.

En un intento por democratizar el clima escolar, Freire (2008), se refiere al valor que los docentes deben dar a la enseñanza y su diaria tarea por significar la vocación y la profesión, como un acto de defensa al ejercicio. El amor y afecto con que se enseñe redundarán en cambios positivos de conducta y valores en los estudiantes que se verán reflejados en su aprendizaje. El

castigo, por el contrario, deteriora las relaciones maestro-alumno y crea semillas de violencia, abuso y agresividad que repercuten de manera inversa al propósito.

“El papel del maestro progresista, más allá de la función formadora, está en enseñar bajo los principios de humildad (aquel que desconoce que no lo sabe todo); amorosidad (que supera las negatividades del quehacer), valentía (que enfrenta los miedos), tolerancia (para convivir con lo que es diferente), competencia, capacidad de decidir, seguridad, ética, justicia, paciencia (para lograr un equilibrio entre lo impaciente y lo paciente) y la parsimonia verbal para crear la escuela alegre. Estas virtudes o características solo se aprenden con la práctica del ejercicio”. (Freire, 2008, p.82-93).

La escuela como escenario de interacciones múltiples y variadas que se producen y reproducen continuamente, es entendida por el Ministerio de Educación Nacional y puesta en aplicación a través de su Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia (2001) desde tres ámbitos: el primero de ellos desde un espacio de formación pedagógica en el que se estimula la expresión y discusión de sentimientos; las desavenencias y disensos son aprovechados como oportunidad de aprendizaje; la promoción de la interacción, el trabajo en equipo, el fomento del aprendizaje con base en el análisis de problemas, así como la exaltación de la teoría y la práctica redundan en relaciones pedagógicas que contribuyen a formar para la convivencia armónica; un segundo ámbito está relacionado con las relaciones de gestión escolar, para que los estudiantes sean portavoces en temas de democracia y convivencia. Esto sólo se logra mediante una comunicación efectiva entre los actores educativos, la promoción de los derechos de los estudiantes, la construcción colectiva del

PEI, del manual de convivencia y de pactos de aula y la implantación de mecanismos de mediación y de promoción de arreglos amigables para la solución de conflictos.

Un tercer ámbito, el de la relación escuela-comunidad, también forma si se cumplen condiciones mínimas como la apertura de espacios escolares a la comunidad, el diseño y ejecución de proyectos colaborativos entre escuela y organizaciones comunitarias, la participación continua de padres de familia y el establecimiento de comunicaciones efectivas entre escuela y comunidad. Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia (2001). Podría considerarse para este estudio, y posterior análisis, los lineamientos estratégicos que el Ministerio de Educación ha diseñado, a través de su política educativa, en cuanto a revisión y ajuste de alternativas pedagógicas y curriculares enfocadas al fortalecimiento de valores en convivencia; la revisión y posterior ajuste de los materiales educativos disponibles sobre constitución, democracia, derechos humanos, convivencia y civismo; la formación de docentes en temas de paz y convivencia; asistencia técnica para fortalecer las capacidades institucionales en el diseño, adaptación y seguimiento de estrategias de formación para la convivencia y el establecimiento de alianzas nacionales e internacionales para incentivar investigaciones que fortalezcan a los centros educativos en su papel formador para la convivencia.

Podría considerarse para este estudio, y posterior análisis, los lineamientos estratégicos que el Ministerio de Educación ha diseñado, a través de su política educativa, en cuanto a revisión y ajuste de alternativas pedagógicas y curriculares enfocadas al fortalecimiento de valores en convivencia; la revisión y posterior ajuste de los materiales educativos disponibles sobre constitución, democracia, derechos humanos, convivencia y civismo; la formación de

docentes en temas de paz y convivencia; asistencia técnica para fortalecer las capacidades institucionales en el diseño, adaptación y seguimiento de estrategias de formación para la convivencia y el establecimiento de alianzas nacionales e internacionales para incentivar investigaciones que fortalezcan a los centros educativos en su papel formador para la convivencia.

3.10.5. Pedagogía de la alteridad como fundamento de la convivencia

Escobar, L. (2012) parte de los presupuestos para una pedagogía de la alteridad, en la concepción metodológica de lo educativo, en un recorrido temático que inicia por el sentido de la educación, las relaciones intersubjetivas que prevalecen, el poder como un tensor de la relación educativa y el conocimiento como medio; para ir adentrándose en temas enmarcados en la emergencia del sujeto, el problema de la alteridad, la educación como practica de libertad, la diversidad y/o multiculturalismo.

La educación se ha tratado en la generalidad discursiva como un medio establecido, condicionado permanente y continuo, que repiensa la educación como un proceso que posibilita el desarrollo de sí en la coexistencia con los demás, como seres humanos diversos y culturales. La determinación de una conciencia transitiva crítica se demanda como una conciencia que hace transitable al *hombre*, comprometiéndolo con la existencia en un dialogo permanente consigo mismo, con el hombre y con el universo que le rodea.

Desde un sentido de aprendizaje la conciencia le permite al hombre reconocer su lugar dentro del entorno para contextualizarse, a través de un trabajo educativo, comprensivo y crítico,

que le permita tomar distancia (descentrarse) de los hechos e información que le es transmitida en pro de los hechos, circunstancias e información que circunscriben su existencia y que le es transmitida para ser interiorizada, para desligarse de la masificación y homogenización de la cual ha sido objeto en sus percepciones inmediatas y precederas. (Escobar, 2012, p. 18-19)

El sentido de la educación debe contemplarse como la libertad donde la misma educación se inventa como una práctica de libertad y cuya relación intersubjetiva prevaleciente debe darse en la interacción del educador con el educando sin que se conciba en términos de autoridad sino de retroalimentación, como proceso de conocimiento y reconocimiento de saberes que son convergentes para un contexto situacional vivido, desde una dinámica de la experiencia, del estímulo y desarrollo de capacidades. (Escobar, 2012, p. 20-21).

3.10.6. El poder como tensor de la relación educativa.

En todo tipo de relación existe el poder, y en ese entramado de relaciones que constituye la sociedad, coexisten tensiones resultantes de la resistencia. No existiría la resistencia sino hubiese prácticas de liberación donde el poder está inmerso.

En el ambiente educativo existen relaciones de poder donde el docente es el sujeto cuyo poder, está enmarcado en el saber, cuya influencia está determinada en la formación de sujetos para la productividad, productividad emanada de la alienación emanada de las dinámicas del capital.

La reinvencción de la educación debe orientarse a la formación de sujetos políticos, donde el docente además de permitir el aprendizaje de ciencias como la matemática, la física, entre otras, debe concientizarse que los estudiantes deben obtener aprendizajes que les permitan ser autónomos, dueños de sí mismos con una visión crítica y por tanto libres, para concebirse como sujetos políticos proactivos en las decisiones locales y globales en el mejoramiento de sus condiciones de vida.

En la formación de sujetos políticos es indispensable el dialogo de saberes, condición fundamental en la constitución del conocimiento para la emancipación, el dialogo de saberes entre el saber científico y el saber de la gente, de lo popular debe propender por dejar de lado las pretensiones dicotómicas entre lo que sabe el maestro y lo que sabe el estudiante. (Escobar 2012, p. 21-30).

3.10.7. El conocimiento como medio

El conocimiento no es un fin es un medio, el tomar distancia de lo establecido en los lineamientos del discurso científico, da lugar a nuevas perspectivas de sentido y de significado, que se pueden generar en el campo educativo, mediante la praxis, el hacer con el otro para que ese otro pueda llegar a ser. En esta acción transformadora el educador tiene la posibilidad de emanciparse y facilitar la emancipación de lo conocido y lo establecido, de cánones existentes, obligaciones y condicionamientos de los diversos discursos de orden impuesto, para inmiscuirse en el proceso de indagación e investigación con el educando, que admita interactuar en la esfera de lo real y circunscripto por el contexto educativo desde la cotidianidad.

La significancia de la educación desde una perspectiva emancipadora, el reconocimiento de lo diverso en lo humano, el discurrir de tiempos en la sensibilización de la igualdad en la diferencia son aspectos que se pueden mirar a la luz de una educación centrada en el sujeto para su libertad en lo diverso y en la multiculturalidad, para idear una gestión democrática de la sociedad, no en la generalidad de la sociedad pero si en la particularidad. La escuela debe reconocer diferencias de los educandos en pro de canalizar la diversidad para el aprendizaje del educando dentro de su contexto.

El entorno de construcción de las relaciones intersubjetivas se da en la escuela, ámbito que debe propender por una lectura crítica permanente de la realidad circundante informativa, que haga frente a la homogenización de los procesos educativos, que han sido resultado de una mentalidad colonizada colectiva, los procesos educativos concebidos en la pretensión de tratar a los educandos como un universo regularmente homogéneo o susceptible a homogenizar. Hay que reconocer la diferencia, la interculturalidad que determina nuevos horizontes, ser capaces de ver la alteridad de ese universo que se construye para poder consentir la otredad, como engranaje del tejido social.

A partir de los preceptos teóricos de dependencia y de la teoría del desarrollo generalizador, que supone los procesos de crecimiento como estándares aplicables a realidades de contexto, aplicables a unos y validos en otros, en un sistema alienante carente de la concepción de diversidad y menos de multiculturalidad que inciden abruptamente en los procesos de crecimiento y por ende de transformación de una sociedad, en un círculo mental fruto de la colonización euroamericana. La multiculturalidad se presenta como dinámica que admite la

alteridad y le apuesta a la diversidad de los seres humanos y sus contextos.(Escobar, 2012, p. 40-61).

En términos generales, a partir de la conceptualización del marco teórico se analiza, interpreta y describe antecedentes que permiten connotar climas escolares en centros educativos como el “Alejandro Obregón” de la ciudad de Barranquilla y el colegio departamental San Juan de Girón, en Santander, que requieren de un análisis profundo en cuanto ambientes, relaciones de poder, conflicto y mediación; que induzcan a comprender un marco explicativo sobre las acciones pedagógicas que se consolidan al interior de estas instituciones, a partir de las posibles practicas docentes instituidas, o no, para mejorar la resolución de conflictos.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General

Analizar y caracterizar las prácticas pedagógicas que han construido los docentes del colegio público “Alejandro Obregón” de la ciudad de Barranquilla y la escuela Nuevo Girón, en Santander, en términos de intervención de la violencia escolar.

4.2. Objetivos Específicos

- Identificar los tipos de manifestaciones de violencia en las escuelas públicas Alejandro Obregón de Barranquilla y San Juan de Girón, en Santander.
- Identificar las acciones pedagógicas que se consolidan al interior de las instituciones y de manera específica a las prácticas de los docentes, orientadas a la resolución de conflictos.
- Proponer algunas orientaciones de carácter pedagógico a las instituciones escolares para intervenir en los problemas de violencia escolar identificados.

5. DISEÑO METODOLOGICO

5.1. Tipo de Investigación

Esta investigación se ubica dentro de los enfoques cualitativos, con un carácter descriptivo e interpretativo. Se plantea como método el Estudio de Caso, dado que se pretende desde una mirada cualitativa abarcar la complejidad de los factores que inciden en las conductas violentas en estudiantes de básica secundaria, que concurren en las dos instituciones educativas; así como las prácticas pedagógicas que los docentes emplean para atender la complejidad del fenómeno.

La investigación con estudio de casos aborda desde la particularidad hechos singulares, hasta llevarlos a la complejidad para así comprender su contexto, con esta investigación se pretende descubrir tantas cualidades como sea posible de la realidad, sin pretender probar o medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado. Por ello, se realiza una exploración previa y general del tema, aunque éstos apenas serán unos recursos metodológicos previos a nuestros objetivos finales de interpretar, reflexionar y aportar nuestras propias propuestas a la formulación pedagógica que tienen cada una de las instituciones frente al manejo del conflicto y la violencia escolar que se vive en cada una de las instituciones del estudio.

El debate permanente que hacen las instituciones educativas con respecto al problema de la violencia escolar, los planteamientos pedagógicos que atraviesan las prácticas de los docentes

para incidir en la comprensión y solución de los problemas de violencia que se viven en la escuela, las herramientas y formación que tienen los docentes para asumir estos problemas y resolverlos a partir de una intervención pedagógica, las potencialidades que existen en los docentes para asumir este problema de violencia escolar y el tipo de limitaciones a los que se ven enfrentados los docentes para intervenir pedagógicamente en las diferentes manifestaciones de violencia escolar en las instituciones educativas, son componentes valorativos de estudio determinantes para esta investigación que parte del análisis intrínseco y extrínseco de casos, como un todo integrado.

Atendiendo el objetivo fundamental que Stake (1998), persigue según la modalidad de estudio, esta investigación abordará un estudio instrumental de casos para obtener una mayor claridad en cuanto a los fines indagatorios sobre el fenómeno de violencia en el aula y los factores que motivan los actos de conflicto entre pares desde una mirada individual (emocional y de autoprotección) y desde las manifestaciones de agresión física, verbal y psicológica que hacen del contexto escolar un ambiente propiciador de procesos violentos.

“El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último” (Stake, 1999, p. 20).

Por lo anterior, escogimos el colegio departamental San Juan de Girón y la Institución Educativa Distrital Alejandro Obregón de Barranquilla, debido a que teníamos conocimientos previos sobre la existencia de violencia escolar en dichos establecimientos. El tamaño de las

instituciones no hacía posible que se tomara la totalidad de los grados, por lo que nos inclinamos por séptimo y octavo, ya que los estudiantes se encuentran en un periodo de cambio que lleva a la adolescencia y durante el cual se manifiesta de manera más notoria los conflictos interpersonales.

Tomando como soporte este universo de estudio, corresponde ahora analizar la escuela como contexto social y político del problema desde un modelo de interpretación inductiva en el que se atenderán las siguientes categorías conceptuales:

- **VIOLENCIA:** Como problema estructural con ámbito de incidencia en la escuela que se manifiesta a través de agresiones físicas, verbales y psicológicas.
- **CONFLICTO ESCOLAR:** El problema se analiza desde los ambientes escolares que desencadenan conductas de estímulo y respuesta, bajo la noción de acoso y en el que aparecen las figuras de víctima, agresor, acoso indirecto y acoso directo. La exclusión, la agresión y la intimidación entre pares son elementos de análisis.
- **LA ESCUELA COMO ESCENARIO PEDAGÓGICO PARA ABORDAR EL CONFLICTO/VIOLENCIA ESCOLAR:** amplía la mirada hacia el clima escolar y los instrumentos de resolución de conflictos desde unas prácticas pedagógicas que los docentes deben implementar para atender los casos de violencia entre pares.

5.2. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.

Para el estudio de caso hemos seleccionado 71 estudiantes del colegio San Juan de Girón, en Santander, que cursan grado octavo, y cuyas edades oscilan entre los 12 y 14 años de edad y 17 estudiantes del colegio Alejandro Obregón de la ciudad de Barranquilla, cuyas edades oscilan entre los 13 y 15 años de edad, a los que se aplicaron instrumentos de indagación: entrevistas y

encuestas (ver anexo 1) que nos permitieron aproximarse a los tipos de manifestaciones violentas que se presentan en la población estudiantil y diseñar una caracterización del conflicto en los ambientes escolares.

Las acciones pedagógicas de los docentes también serán identificadas con una muestra que integran 13 profesores del colegio San Juan de Girón y 12 profesores del colegio Alejandro Obregón de la ciudad de Barranquilla a través de entrevistas (ver anexo 2) que recopilan experiencias vividas dentro y fuera de la escuela y sus trayectorias profesionales dado que “la visión organizativa de la vida profesional es relevante porque emerge una comprensión colectiva que ha condicionado lo que el profesor respectivo se hace de su trayectoria profesional” (Bolívar, 2001, p. 262).

Esto implica ¿cómo afronta el conflicto? ¿Qué influencias han sido más significativas? ¿Qué tipos de métodos emplea para mediar en la solución de conflicto? etc.

El interés está en conocer qué hay detrás de las prácticas de los profesores comprometidos con su contexto educativo, y que revistan una crucial relevancia para la educación escolar, una vez que se precise su significado y se fortalezcan sus implicaciones educacionales y políticas.

Las múltiples relaciones que connotan el caso de estudio, dificulta encasillarlo en un tipo determinado de Estudios de Caso, sin embargo se puede señalar que se relaciona en mayor medida con el tipo de caso instrumental, ya que el estudio de los profesores frente a unos modelos pedagógicos diseñados para atender los actos de violencia en la escuela es el instrumento que permite comprender la profesionalidad docente para atender los conflictos desde una mirada de formación.

La posibilidad de establecimientos para realizar la investigación es amplísima, por esto consideramos necesario aplicar la metodología del Estudio de Casos dado que permite caracterizar de manera más precisa las instituciones investigadas. Escogimos el colegio departamental San Juan de Girón y la Institución Educativa Distrital Alejandro Obregón de Barranquilla, debido a que teníamos conocimientos previos sobre la existencia de violencia escolar en dichos establecimientos. Igualmente el tamaño de las instituciones no hacía posible que se tomara la totalidad de los grados, por lo que nos inclinamos por séptimo y octavo, ya que los estudiantes se encuentran en un periodo de cambio que lleva a la adolescencia y durante el cual se manifiesta de manera más notoria los conflictos interpersonales. Esto se acentúa con el hecho que ambas instituciones son de carácter público y que atienden principalmente a sectores populares de los estratos 1 y 2. Nuestro universo se componen de 18 niños de séptimo grado y 71 de octavo, los primeros del Colegio Alejandro obregón y los segundos del San Juan de Girón.

La recolección de datos o aplicación de los instrumentos, ocurrió en los ambientes naturales de los estudiantes, de manera que nos permitiera observar sus conductas cotidianas alrededor del aula escolar; es decir, como hablaban, cuáles eran sus pensamientos, cómo se sentían, como interactuaban. Observamos los comportamientos de los estudiantes a medida que recolectábamos la información, como también exploramos ambientes físicos, qué tan grande eran los espacios, su estructura organizacional y humanos de las instituciones. Logramos que los estudiantes expresaran, anotaran y diligenciaran sus puntos de vista, sin ser enjuiciados o criticados.

Luego de haber aplicado las encuestas, comenzamos a estructurar los datos organizando cada pregunta respondida en su respectiva categoría a que correspondiera (violencia, como problema estructural y como ámbito de incidencia en la escuela; el conflicto escolar desde la

naturaleza escolar y el tipo de conflicto escolar y la escuela como escenario pedagógico para abordar el conflicto o la violencia escolar desde el docente y su formación y las prácticas pedagógicas). Luego describimos las respuestas de los estudiantes en sus lenguajes y con sus expresiones. Posteriormente, realizamos síntesis valiéndonos desde la bibliografía del marco teórico para interpretar y comprender en profundidad las respuestas, lo que posteriormente nos proporcionó el inicio del análisis deduciendo similitudes y diferencias entre los datos y la construcción de significados para el conjunto de datos.

El instrumento utilizado para la indagación fue la encuesta autoaplicable y anónima, construido con el fin de conocer la percepción de estudiantes y maestros entorno al clima escolar y la violencia que se percibe en ambos establecimientos educacionales.

Para el caso específico de la encuesta aplicada a estudiantes se formularon 28 preguntas que miden las relaciones de poder entre pares, las manifestaciones de violencia en cuanto a motivaciones y conductas, los sentimientos de satisfacción o frustración cada vez que se concurre a las aulas de estudio, los escenarios violentos, sus efectos y las relaciones entre alumnos y docentes.

Igualmente se cuestionó a los educandos sobre las prácticas empleadas por maestros, directores y coordinadores al momento de intervenir en los conflictos entre pares y la percepción del clima escolar en cuanto a prácticas y escenarios que conllevan a la mediación y al diálogo.

Los maestros, por su parte, fueron abordados con una encuesta de 25 preguntas que indagaban sobre las relaciones interpersonales entre docentes, las manifestaciones de solidaridad,

acompañamiento, alianza, celos, indiferencias etc., entre grupos de trabajo; la percepción de ambientes hostiles y su desempeño en cuanto a prácticas pedagógicas para atender los conflictos entre estudiantes.

Tal como se percibe, ambos instrumentos ofrecen varias posibilidades de análisis tras considerarse preguntas de tipo abiertas y cerradas que profundizan las impresiones y percepciones de las personas encuestadas, que en últimas permitieron una aproximación a los tipos de manifestaciones violentas que se presentan en la población estudiantil de ambos centros educativos y diseñar una caracterización del conflicto en los ambientes escolares.

Las entrevistas también recopilaron experiencias vividas de los maestros dentro y fuera de la escuela y sus trayectorias profesionales dado que “la visión organizativa de la vida profesional es relevante porque emerge una comprensión colectiva que ha condicionado lo que el profesor respectivo se hace de su trayectoria profesional” (Bolívar, 2001, p. 262).

La interacción entre la recolección y el análisis nos permitió mayor flexibilidad en la interpretación de los datos entre la ciudad de Barranquilla y el municipio de Girón y una mayor adaptabilidad para llegar a las conclusiones y a la propuesta final.

6. ANALISIS

Iniciamos a analizar e interpretar la información recogida a través de las encuestas aplicadas. En primer lugar diríamos que los estudiantes del grado octavo del Colegio San Juan de Girón manifiestan que asisten al colegio con el motivo de aprender, poco más de un cuarto lo hace por compartir con sus compañeros, mientras que una décima parte lo hace porque sus padres los obligan o buscan el afecto que en sus hogares les hace falta. Los estudiantes de séptimo del colegio Alejandro Obregón tienen características similares, excepto que allí los estudiantes no son obligados a ir a clase por sus padres. Estas últimas tres motivaciones podrían mostrar la necesidad de los niños de buscar compañía, tal vez debido a que en sus casas no hay suficiente contacto con sus padres debido a la necesidad que tienen de trabajar.

Si bien, las respuestas de los jóvenes encuestados indican en general buena disposición para acceder a sus ambientes escolares, van surgiendo contradicciones a medida que se indaga y profundiza sobre las relaciones entre pares y con sus maestros. El análisis que se presenta está organizado en varios campos como formas en que se da el conflicto; efectos de esos conflictos y modos de manifestarse la violencia al interior de las instituciones; prácticas pedagógicas asociadas al manejo del conflicto y violencia en las instituciones educativas;

En relación con las formas como se manifiestan los conflictos escolares

Por un lado, los estudiantes encuestados en las dos instituciones educativas de Girón y Barranquilla manifiestan la existencia de relaciones cordiales entre compañeros, por considerar que es en el ámbito escolar donde están sus amigos. Pero paralelamente, se encuentra la manifestación de violencia en sus diferentes tipos. Por ejemplo, los estudiantes del colegio San

Juan de Girón y Alejandro Obregón en Barranquilla indican que existen compañeros que se aprovechan de su fuerza física para agredir a los otros, esto podría ser el origen de enfrentamientos abiertos con puños y golpes, tal como los muchachos lo afirman. Esto tiene una abierta congruencia con la expresión de la clase de violencia que se manifiestan en ambas instituciones educativas de manera física y verbal, teniendo también relevancia la violencia psicológica y en menor proporción la sexual.

Son considerados actos de violencia, por los propios estudiantes, el sentirse golpeados y burlados por sus pares, argumentando condiciones de poder, superioridad, sexismo y clasismo, así como las manifestaciones de rechazo y odio que se expresan con acciones de sabotaje al esconderse los útiles escolares, ponerse apodos, irrespetar espacios y robar y/o destruir objetos ajenos. Todo indica que la violencia en ambos centros educativos comienza con las ofensas de palabra y termina con un enfrentamiento físico.

Se puede afirmar entonces que desde una perspectiva psicológica la violencia se muestra como una acumulación de tensiones que se exteriorizan a través de actos visibles y que de manera directa atentan contra la integridad psicológica, física y moral del sujeto, mediante la sucesión de pequeños episodios que llevan a roces constantes entre personas. Esta tensión acumulada en un minuto explota manifestándose la violencia en una segunda fase. Finalmente vienen las consecuencias del hecho violento, en que se piden disculpas, se castiga, se inhibe, etc. (Valadez, 2008).

Ante este evidente clima de enfrentamiento verbal y físico cabe preguntarse, ¿quién realiza dichas acciones? ¿Son unos cuantos o la mayoría de los alumnos? ¿Cuál es la principal

manera de ejercer dicha violencia? Las respuestas a estos interrogantes fueron dadas de la siguiente manera:

La primera pregunta plantea mayor cantidad de inquietudes, ya que solamente una minoría de los estudiantes afirma que agrede a sus compañeros de manera verbal, mientras que otro grupo indica hacerlo de manera física. Esto señalaría que de la totalidad de la población encuestada en ambos centros educativos, apenas tres estudiantes – de los 71 encuestados- del colegio San Juan de Girón y uno –de los 17 encuestados- del colegio Alejandro Obregón en Barranquilla, generan el clima de conflicto que se vive en el aula o que los estudiantes no se consideran como violentos a pesar que los sean. Cualquiera de estas dos opciones es preocupante ya que indicaría que el clima social del aula se ve afectado por una minoría o que en las aulas existe una gran cantidad de futuros ciudadanos que aun no son conscientes de la gravedad de sus actos.

En cuanto a las respuestas abiertas que manifiestan los estudiantes, sobre las causas de violencia nacen de los mismos alumnos del colegio, donde se genera el conflicto el cual se polarizan las posturas de unos transgresores y de otros transgredidos, que el ambiente de convivencia se enrarece y la acción educativa se convierte en padecimiento; toda vez que el agredido es burlado mediante el uso de apodos, agredido con actos físicos de perturbación como halarse el cabello, empujase, esconderse los útiles escolares, etc., y en los casos más extremos, golpearse y agredirse; de forma psicológica porque se meten con los familiares de las personas y de forma sexual en menor instancia porque se cogen sus parte intimas entre compañeros.

Las diferencias entre pares comienzan en su mayoría como simples juegos de poder y dominio y terminan desencadenando conflictos que requieren la intervención de terceros, siendo en estos casos el más común, la intervención del maestro.

Considerando que en la ciudad de Barranquilla la totalidad de los estudiantes afirman que quienes motivan las conductas violentas son entre los mismos compañeros y compañeros de otros cursos, en el caso de Girón el panorama se enturbia ya que la violencia tiene origen en estudiantes de otro colegio, o peor aun, en los llamados parches. Los estudiantes no hablan sobre la composición de dichos parches, pero parece ser que hay parches por cada colegio que se asocian a la dinámica del barrio, lo que genera inseguridad y afecta la vida de los alumnos (as) que viven su impacto, ya sea porque participan activamente de él o porque son víctimas cuando enfrentan problemas con sus pares.

Moncaleano (2006), se refiere a estas estructuras como ambientes en los que generalmente se viven experiencias extremas relacionadas con el consumo de drogas o con actos delincuenciales, como dinámica propia, que representan en su razón de ser el momento para el encuentro y el intercambio (p.19).

Estos grupos juveniles tienen su propia dinámica por ser organizaciones que se propagan por el barrio y se convierten en un problema social por las características del comportamiento colectivo y el tipo de actividades que realizan, relacionadas con enfrentamientos físicos, delincuencia, así como el consumo y expendio de sustancias psicoactivas. Su liderazgo lo ejercen a la salida de los colegios públicos o en los parques y espacios públicos, principalmente en el parque principal de Girón, donde se agrupan para asediar a los estudiantes en horarios de salida de sus centros educativos.

La percepción generalizada de los estudiantes del colegio San Juan de Girón es que este tipo de organizaciones tienen un efecto negativo en las dinámicas escolares porque afecta el buen desempeño de sus integrantes y genera altos niveles de inseguridad. Esto coincide con lo que Galindo, A. (2009), interpreta sobre las conductas e intenciones de estos grupos de personas, que entre sus propósitos está el hacer daño, por el solo hecho de ganar “respeto” dentro del sector o dentro del vecindario. En ese sentido los estudiantes de Girón manifiestan sentirse acorralados, perseguidos, asehados e intimidados por los contrarios.

No obstante, la violencia que nace de los mismos compañeros de clase, ajena a agentes externos, también preocupa. Esto parece confirmarse con los espacios en los cuales se lleva a cabo dicha violencia ya que la “salida” sigue siendo el lugar preferido de la contienda, seguido de cerca por el aula y el patio y algo más lejos el baño. Así el estudiante se encuentra en un clima de violencia a lo largo de su jornada ya que estos cuatro espacios marcan la mayoría de las rutinas escolares; quedaría como único espacio de paz la llegada.

Los efectos producidos por las acciones de conflicto y violencia escolar

A la hora de analizar quiénes son los afectados por estos conflictos la respuesta es arrasadora...los propios estudiantes. Cabe señalar que en Girón los propios implicados diferenciaron dos grupos especiales en dicha afectación, los niños de sexto grado como víctimas y los llamados juiciosos. En esta ocasión en ambas escuelas, especifican que los docentes hacen parte del conflicto, como también se menciona a los padres en dicha condición. Entonces, se analiza que en el ambiente escolar, pensar en una escuela sin conflicto resulta utópico dado que el propio conocimiento y la vida en grupo mueven los intereses tanto de docentes, estudiantes y padres de familia. Pueden producirse conflictos en relación a la desatención del estudiante en un

proceso de aprendizaje, desinterés y desmotivación por la incomprensión de temas, falta de recursos para trabajar en condiciones de heterogeneidad y descontento por parte de los padres de familia al considerar que su hijo no fue evaluado adecuadamente; al tiempo que la convivencia por sí misma propicia ambientes tanto de cooperación como de discriminación.

Las consecuencias que estas conductas traen pueden generar principalmente dos efectos, uno que sería una respuesta violenta; cabe señalar que muchas veces esta respuesta está motivada por el miedo y como una manera de buscar no ser agredido más. Otra gran porción no exterioriza la respuesta sino que se calla y mantiene dentro los sentimientos de rabia, venganza, ira o humillación. No sabemos si estos son exteriorizados en otros espacios como la familia o el barrio, o posteriormente se deciden por hacer uso de la violencia contra sus agresores. Esta dialéctica entre violencia y respuesta agresiva puede que sea uno de los motivos por los cuales los estudiantes consideran que la violencia es constante en el colegio.

Estos sentimientos que no se exteriorizan causan gran daño dentro de las mentes de los estudiantes ya que ellos llegan a no soportar a sus compañeros o incluso les gustaría que se fueran y que no volvieran, esto mediante la expulsión. De este modo los sentimientos negativos se van convirtiendo en un deseo de no ver más a quien perturba la labor en el colegio, lo que hace que la tolerancia sea un discurso y no una práctica. Esto lo saben bien los estudiantes ya que consideran que no sirve el diálogo para mejorar la convivencia lo cual señala que estamos viendo crecer a una generación que está aprendiendo a convivir en medio de prácticas mediadas por la fuerza y la intimidación y ante las cuales la palabra no tiene ningún efecto. Empeorado por la percepción de que la mayoría de sus compañeros no permiten realizar la actividad para la cual van al colegio, estudiar.

Prácticas pedagógicas asociadas al manejo del conflicto y violencia en las instituciones educativas

A pesar de este panorama aciago existen algunos estudiantes que ven la mediación como un elemento valioso para la convivencia social y que plantean la atención de los estudiantes perturbadores por parte de profesionales. Sin embargo, las acciones se reducen a prácticas correctivas, que en solo algunas ocasiones son atendidas por los coordinadores de grupo y algunos docentes, mediante acciones de diálogo. Esto permite interpretar que la mayoría de casos de violencia escolar son mediados en los colegios San Juan de Girón y Alejandro Obregón en Barranquilla a través de prácticas ortodoxas basadas en sanciones, regaños, suspensiones y citaciones a padres de familia, conforme a lo que establecen los manuales de convivencia.

En la institución San Juan de Girón el problema se aborda desde la dimensión en la que el docente intenta el diálogo y la solución pacífica entre las partes en conflicto, llamándolos a la resolución de diferencias mediante el reconocimiento del error en escenarios ajenos al aula de clase, que bien pueden ser la coordinación o la rectoría, siendo esta- sin duda- la práctica más recurrente; no obstante este actuar se ve en ocasiones “perturbado” por temor al Código de la Infancia y la Adolescencia (2006), que desde un plano jurídico reflexiona sobre las transformaciones que en Colombia se han producido, en la última década, en el ejercicio de la autoridad, los cambios en las relaciones de dominación y la redistribución del poder de las dinámicas que generan cambio en las concepciones de autoridad y las relaciones de violencia en la familia y en la escuela.

La población infantil y juvenil ha adquirido una clara conciencia hacia toda manifestación de abuso de poder y ejerce su derecho a la protección soportado en el Código, razón por la que

los maestros consideran que cualquier acto de represión, regaño o llamado de atención puede ser interpretado por el estudiante como un ejercicio de incompreensión, intolerancia y la disputa por nuevos lugares de reconocimiento, construcción de subjetividad y búsqueda de sentido a la existencia.

Si bien, el sentido pedagógico del Código de la Infancia y la Adolescencia (2006) toma como punto de partida la formación docente para promover el buen trato, los maestros del colegio San Juan de Girón consideran que no existen las condiciones en cuanto a recursos humanos (psicólogos, orientadores, reeducadores), ni programas especializados y/o presupuesto que apoyen dicho propósito.

Tras ese sentir, los maestros del centro educativo de Girón recurren a la práctica tradicional de llamar a los padres de familia y firmar compromisos ante las directivas, lo que parece ser una solución de orden personal, según cada caso; o en estado recurrente es el director de curso y el coordinador académico quienes atienden la situación en conflicto, respondiendo a métodos comunes, más que a una política de la institución. La mayoría de los educadores manifiestan que no existe o que no tienen conocimiento sobre una propuesta institucional al respecto, en la medida que se sienten solos frente al conflicto del estudiante y sólo resta recurrir a procedimientos tradicionales, que para los estudiantes suelen ser represivos y conductuales. El llamado de atención- aseguran- incluso no es suficiente a la hora de resolver conflictos entre estudiantes; y la sanción, que se manifiesta en actos como expulsarlo de la clase y remitirlo a coordinación, asignar una baja calificación, o aislarlo dentro del mismo salón de clase, no favorecen a la construcción de escenarios mediadores.

Parece que la solución es seguir el debido proceso señalado por la legislación y que implica el llamado a padres y la firma de compromisos, como ya se señaló. De hecho, no conocen que en otras instituciones educativas de la localidad santandereana haya propuestas para la solución de dichos conflictos.

En el caso del colegio Alejandro Obregón de la ciudad de Barranquilla, los maestros direccionan sus prácticas académicas a clases magistrales que se alimentan de los saberes de los estudiantes, utilizan la forma constructiva, tratando de explorar en los estudiantes sus conocimientos e ideas con respecto al tema tratado, para luego sacar y construir su propio conocimiento socializándolo y aclarando dudas, siguen el modelo implementado por los docentes del colegio; el proceso está orientado hacia el hacer para ser, a partir de palabras, frases, textos, que hacen referencia a objetos, acciones, situaciones, posiciones, los estudiantes deben construir nuevas formas de expresión; sin embargo, un importante porcentaje de educadores se abstuvo de responder sobre las prácticas del ejercicio en cuanto a la resolución de conflictos al interior del centro escolar que no nutren las acciones conjuntas que den solidez al contexto educativo.

La percepción que los docentes del Colegio Alejandro Obregón en la ciudad de Barranquilla, tienen sobre cómo la escuela asume la violencia se reduce a las prácticas empleadas en el colegio San Juan de Girón, en cuanto a sanciones y charlas a padres de familia, conforme a lo que establece el Manual de Convivencia; y han desatendido por completo programas de formación como el que la Universidad Simón Bolívar ofrece a partir del diálogo, el proyecto de Ética y Valores y la Escuela de Padre, que busca en llegar a los estudiantes del grado séptimo, a través de talleres de formación lúdico-pedagógicos, en los que se abordan los temas de sexualidad, construcción de ciudadanía y resolución de conflictos.

En este proceso la participación de los docentes del colegio Alejandro Obregón en Barranquilla ha sido poco receptiva por situaciones que estarían relacionadas con desinterés, falta de compromiso y desconocimiento del programa universitario, no les interesa conocer la forma teórica y práctica que se aplica desde el programa institucional, considerandolo que no les genera estrategias pedagógicas para resolución de conflictos. De los sujetos encuestados, solo tres afirman conocer la propuesta institucional que se tiene con la Universidad Simón Bolívar; dos desconocen el programa y recurren sólo al Manual de Convivencia y al proyecto de Ética y Valores; cinco docentes más no responden.

A partir de este análisis, Kurt Lewin, insta una primacía fenomenológica del ambiente sobre la orientación de la conducta, puesto que es imposible comprenderla sólo a partir de las propiedades objetivas de un ambiente, sin hacer referencia al significado que tienen para las personas que están en el entorno. En esta dirección, entonces, es posible pensar que las escuelas, a pesar de contar con herramientas como el Gobierno Escolar y el Manual de Convivencia, donde se parte del supuesto de la participación de la comunidad para su construcción y reglamentación, mantiene una estructura y una normatividad todavía lejana a los propósitos de participación y democracia reales. Al evaluar estos planteamientos, es evidente un pesimismo y una falta de sensibilización y conocimiento por los programas académicos con que cuenta la institución,

Preocupa aun más que tan solo un tercio de los docentes del colegio Alejandro Obregón de Barranquilla sienten un compromiso real por generar nuevas acciones, trabajo en equipo y contribuir a la búsqueda de soluciones- aún no definidas-que conlleven a cambios de actitud de los estudiantes.

No obstante, Martín, J. (2009, p. 49), define que las prácticas docentes no son en últimas el punto de resolución de los conflictos; también intervienen aspectos relacionados con la organización del centro y la gestión de la disciplina que se ajustan a la estructura, fines u objetivos de cada institución.

En lo que los docentes de ambas instituciones educativas en Girón y Barranquilla coinciden, es en afirmar que corresponde a los centros mismos de formación diseñar estrategias de negociación para la resolución de conflictos y técnicas que promuevan la toma de decisiones en los estudiantes. Estas son capacidades vitales que enriquecen las relaciones interpersonales, aportan las herramientas necesarias para construir en la escuela un clima más cooperativo y conducente al aprendizaje; al tiempo que ofrecen un marco para manejar las diferencias que pueden llevarse a una mejor comunicación, mayor comprensión y menor temor, (Girard K. & Koch S 1997, p.34).

Pese a los conflictos y las diferencias entre estudiantes y docentes por los correctivos empleados para atender los casos de violencia escolar, los estudiantes se sienten a gusto en sus instituciones educativas; reconocen que es el espacio en el cual aprenden, se encuentran con sus amigos y se socializan, lo que nos conduciría a la pregunta de si los colegios se están convirtiendo en centros a través de los cuales nuestros hijos se están acostumbrando a convivir en una violencia verbal y física constante. Solo una escasa muestra de la población estudiada considera que va a la escuela por obligatoriedad, porque se siente presionado por sus padres y/o vivencian momentos de frustración que se reflejan en su rendimiento académico y en las formas de relacionarse con los otros; las mayorías, en cambio, evidencian una motivación individual por recurrir a la escuela y crear vínculos de relación, ya sea bajo márgenes de poder, dominio o superioridad. De hecho se estaría interpretando estas acciones humanas como interacciones a

corrientes cotidianas en que la realidad social se construye y mantiene por medio de las interacciones entre los individuos y que la población está en una realidad que cuando se presentan los conflictos, se observa limitada por la misma sociedad escolar y los mismos estudiantes y en ocasiones algunos docentes ni siquiera se den cuenta de las consecuencias.

La falta de confianza y capacidad de diálogo entre estudiantes y docentes también se ve reflejada en la persona encargada de resolver los conflictos, ya que en buena parte prefieren buscar solución entre ellos mismos. La mayoría de desavenencias que se presentan entre los alumnos del grado octavo del colegio San Juan de Girón son solucionadas por el director de grupo, instancias superiores como la coordinación y la rectoría intervienen en menor proporción. En el colegio Alejandro Obregón de Barranquilla la coordinación tiene papel preponderante, por encima de las acciones mediadoras que realizan la directora de grupo y la rectoría. Si observamos la solución dada por estas instancias apreciamos que no salen del contexto puramente académico, ya que en prácticamente todos los casos se firma el observador, le sigue la citación a padres y el envío a coordinación. Solamente en tres casos se mencionó que el docente actuaba empleando el diálogo.

Cabe resaltar que los estudiantes consideran que con esto no se soluciona nada y que el problema se continúa en la casa, incluso mencionan que los profesores los resuelven de manera agresiva y mediante gritos. No es raro entonces observar la falta de confianza ante el diálogo.

Esto empieza a mostrar la manera mediante la cual los estudiantes ven a sus profesores, no como mediadores de conflictos; por el contrario, consideran que cuando intervienen solo buscan soluciones académicas o no solucionan nada, puesto que las agresiones, los maltratos físicos, verbales y psicológicos entre pares continúan tanto al interior como fuera de las aulas de

clase. Por estas razones no es de extrañar que para los jóvenes del colegio San Juan de Girón el profesor sea alguien a quien no se le tiene confianza. Solo un reducido grupo acude a sus profesores para buscar solución a un problema y sienten que son atendidos de manera oportuna; otra mínima parte de la población estudiantil estima que puede hablar con los maestros sobre sus asuntos personales. En este aspecto la situación del colegio de Barranquilla varía ya que los estudiantes del colegio Alejandro Obregón mostraron como positiva la labor docente al momento de resolver diferencias entre pares.

De esta manera en el colegio San Juan de Girón los profesores no se convierten en un referente mediante el cual se pueda llegar a una solución, antes para los estudiantes son un elemento perturbador, por considerar a sus mentores parte del conflicto al sentirse regañados, cuestionados, reprendidos y castigados por sus conductas. Varía esta apreciación en la otra institución, donde los docentes del colegio Alejandro Obregón tienen una imagen más positiva antes sus pupilos, por las buenas relaciones que imperan entre educandos y educadores.

En cuanto a la labor educativa de los docentes los datos son contrarios a la tendencia mostrada, pues si bien es cierto que en Girón existen mayor conflictividad y menos empatía con los docentes, los estudiantes considera que cumplen adecuadamente con su labor formadora, se muestran satisfechos con la calidad y pertinencia de los programas impartidos, así como con las metodologías de aprendizaje empleadas por los catedráticos. Por el contrario, en Barranquilla, de donde hay mayor empatía y confianza, la mitad de los alumnos del colegio Alejandro Obregón considera que sólo algunos de sus profesores cumplen con su labor, de manera adecuada.

De esta manera la relación docente – alumno, se torna tensionante y mediada por la desconfianza del estudiantado, ya sea en lo personal o lo profesional, de modo que los

estudiantes, para el caso específico del Colegio San Juan de Girón, se ven frente a instructores más no educadores y que la relación de consejería y solución de conflictos es prácticamente inexistente. Por el contrario en el colegio Alejandro Obregón de Barranquilla la confianza personal es más elevada, pero la instrucción es sentida como no satisfecha, mientras que la solución de conflictos es prácticamente monopolizada por la coordinación, minimizando el papel de los docentes al respecto.

Frente a estos cuestionamientos las respuestas de los docentes, de ambas instituciones, es tajante ya que para la mayoría de ellos su trabajo es una vocación que cumplen con dedicación, producto de años de experiencia en el ejercicio. Si bien reconocen las diferencias y los conflictos que a diario se entretienen entre estudiantes, padres de familia, e incluso, compañeros de ejercicio, asumen la labor formadora como un acto pedagógico que integra lo formativo y humano. Desde esa óptica, habría una lógica freiriana (2008), en cuanto al valor que los docentes deben dar a la enseñanza y su diaria tarea por significar la vocación y la profesión, como un acto de defensa al ejercicio.

El papel del maestro progresista, tal como lo plantea Freire (2008), lo interpretan los docentes de los colegios San Juan de Girón y Alejandro Obregón en Barranquilla, como la capacidad de entender los conflictos personales, familiares, sociales e incluso alimenticios que trascienden en los ámbitos escolares, sin embargo, se quedan cortos en los principios de humildad, amorosidad, valentía, tolerancia y competencia, que profesa el pedagogo; virtudes o características que solo se aprenden con la práctica del ejercicio, (Freire 2008, p. 82-93), ya se por no tener un lugar específico para realizar o aplicar los proyectos, factor económico, espacios físicos para un mejor ambiente y falta de compromiso por parte de los padres o acudientes, falta

apoyo de los padres de familia, pocos recursos, la falta de confianza y colaboración de la comunidad educativa en el proceso.

Un aspecto importante de la labor educativa es el clima laboral, para los profesores de ambas instituciones las relaciones entre ellos son buenas, se viven ambientes de solidaridad, afecto y compromiso entre compañeros. Estos indicadores son manifestaciones que los profesores se relacionan de manera agradable, pero son conscientes que no pueden contar con todos a la hora de apoyo. Igualmente saben que hay algunos que no se entregan de lleno a su labor, esta manifestaciones llevan a que entre el profesorado se conformen grupos que se apoyan entre ellos. Consideran que estos grupos son frecuentes o constantes, lógicamente al existir grupos de apoyo existe exclusión o enfrentamientos con otro grupos. A pesar de esta similitud casi total, las manifestaciones de celos, apatía e indiferencia se manifiestan de manera frecuente o constante en Girón y en un menor porcentaje en Barranquilla. Las rencillas parecen que en Girón superaron el tiempo ya que la mitad indicaba la existencia de las mismas, al punto de llegar a la incomunicación. Por el contrario en Barranquilla tal permanencia casi no se percibe.

Estos sentimientos parecen ser la raíz que en Girón los docentes del colegio San Juan consideren la existencia de violencia verbal, psicológica o física de manera ocasional entre sus pares. Del mismo modo que sus aprendices, los maestros han sentido la intención, por parte de alguno de sus compañeros, de humillar u opacar a alguno de sus compañeros. La existencia de estos conflictos y estos grupos hace que el clima laboral no sea el óptimo, ya que en ocasiones este se torna hostil. Por el contrario en Barranquilla, los docentes afirman que no existe ninguna manifestación de violencia, y que los actos de humillación son ocasionales.

Continuando con la localidad santandereana, sus conflictos superan el grupo de docentes y tocan su relación con las directivas. Los docentes afirman que existen conflictos entre ellos y las directivas, incluso consideran que el coordinador puede llegar a lesionar los intereses de los maestros y estos en contrapartida enrarecen el ambiente. Incluso más de la mitad de los docentes consideran que la manera de ejercer autoridad por parte de las directivas no es benévola y no logra que se establezcan buenos vínculos. Estas respuestas muestran la existencia de conflictos entre los profesores y de estos con las directivas, no sabemos si estas diferencias son tan explícitas que el resto de la comunidad educativa se da cuenta de ello. Sin embargo si hay un paralelismo entre estudiantes y docentes ya que la mayoría de conflictos se dan entre ellos mismos. Por el contrario en el Colegio Distrital Alejandro Obregón los docentes manifestaron que no había conflictos entre ellos y las directivas, como caso contrario de esta tendencia, se sienten en ocasiones lesionado con las decisiones de la coordinación. Tal aspecto podría estar relacionado con el hecho que la coordinación es quien soluciona la mayoría de los conflictos en el colegio de Barranquilla. Esta tendencia se continúa con el modo de ordenar de los directivos, ya que solo un tercio considera que la manera de ordenar de las directivas enrarece el ambiente laboral y no genera buenos vínculos.

En cuanto a la relación con el estudiante los profesores tienen la conciencia o la intención de hacer de sus pupilos personas útiles y con grandes cualidades éticas. Entonces nos surge la inquietud de porque esa visión diametralmente opuesta entre los objetivos de los profesores y la sensación que causa entre sus discípulos.

En cuanto a la violencia escolar como tal se consulto sobre la opinión personal de los educadores y el papel que la institución juega en ella. Saben que este tipo de actuación genera sentimientos muy negativos en los chicos como la falta de autoestima. Pérez, G. & Pérez de

Guzmán M. V. (2011) relacionan el conflicto con causas que van más allá de la triangulación docente-alumno-padre de familia; la organización y estructura del centro, el currículo escolar, la influencia familiar, la crisis de valores, el entorno social, etc. influyen decisivamente en las conductas que se reflejan al interior de las aulas de clase. Los docentes del Colegio Alejandro Obregón de la ciudad de Barranquilla, atribuyen la violencia escolar a la convivencia con la llegada de nuevos estudiantes, el entorno no adecuado familiar y social, la no comunicación entre padres e hijos y la falta de estrategias por parte del docente para afrontar la situación.

De igual forma, también sienten que la sociedad les recarga el problema y que los padres de familia y las autoridades gubernamentales les han abandonado en la solución de este problema, sobre todo si se tiene en cuenta que muchos de los problemas son generados en el hogar. Igualmente los padres y docentes han perdido autoridad ante los menores con legislaciones que a priori defienden a los estudiantes, y que ellos los saben y los usan como arma. En conclusión los profesores se sienten solos en el problema de la violencia escolar y tiene consciencia de la magnitud del problema y del aumento del mismo.

Es importante anotar que actualmente la misión de los docentes en las instituciones públicas de la ciudad de Barranquilla y el municipio de Girón, sería la de descubrir, realizar memorias pedagógicas que les permita recuperar los esfuerzos, identificar las fortalezas y debilidades y colocarlas en evidencia lo que les permita reflexionar e identificar que el ser humano es un individuo en constante alcance de satisfacciones en un instinto de supervivencia de la especie, en la cual se hallaran nuevos pensamientos, creencias, reglas, presunciones y que es necesario adaptarse y que estas dinámicas implique espacios de múltiples aprendizajes e interacciones.

Conclusiones.

De acuerdo a la interpretación de los análisis descritos, a continuación hacemos los aportes de las siguientes conclusiones:

Se concluye que desde la naturaleza del conflicto en las dos instituciones escolares la violencia trasciende de lo personal a lo interpersonal y se manifiestan a través de las agresiones físicas, verbales, psicológicas y en menor trascendencia lo sexual, que estaría determinado por los sistemas ambientales en que están inmersos los sujetos que va desde la familia, la escuela, el barrio y los factores socioculturales en que interactúa el sujeto, donde se transmiten creencias, existen necesidades diversas de intereses, afectos, emociones, crianza, educación y la desigualdad en niveles de poder lo que determina el nacimiento y desarrollo del fenómeno y naturaleza de la violencia escolar. También es necesario aclarar que la participación de terceras personas como el enfrentarse a estudiantes de otras instituciones o las conformaciones de parches, conductas juveniles que se considera un factor destructivo que aumenta el índice y la influencia en la naturaleza de la violencia escolar que tienen resonancias psicológicas y deberían ser observados ya que existe un problema, contradicciones sociales donde se generan competencias entre escuelas y merece la atención para poder reducir la complejidad del fenómeno.

Los manuales de convivencia, se han convertido en un instrumento disciplinario en que el docente se acomoda para reglamentar la disciplina, ajustándose a procedimientos escritos y en la que los estudiantes lo observan como rutinas de castigo que hacen parte de una convivencia escolar fortaleciendo las transgresiones a pesar de las sanciones, lo que repercute a un simple

acatamiento, disminuyendo imposición de autoridad por parte del docente y la no convivencia democrática entre docentes y estudiantes y que se convierte en códigos de una disciplina, una técnica de legitimidad social condicionada que va construyendo una creencia que reivindica la autonomía de poder a los intereses de las partes involucradas y que se resuelven en el contexto académico.

De igual forma, el estudiante ante los sin sentidos de los procedimientos disciplinarios, y la imposibilidad de un ejercicio democrático y la poca capacidad de escucha y tolerancia del docente, se genera el conflicto en que los transgredidos no consideran válida la confrontación de pensamientos, no permitiendo la libre expresión de ideas y de expresión por lo que la convivencia se vuelve inadecuada, apareciendo actos de peleas, robos, agresiones o situaciones de violencia manifestadas en tensiones visiblemente hostiles, donde se media el poder entre directivos, profesor y estudiantes en un ejercicio por dominar, un conflicto en que cada una de las partes tiene su propia visión, transgredir o someter al otro, frustraciones, el no fortalecimiento de relaciones interpersonales, la no procura de alternativa que procuren cambios, lo que posibilita recurrir a la violencia como salida única al conflicto, convirtiendo el castigo como un estilo de conducta habitual que deteriora las relaciones maestro-alumno y consecuentemente comienza a cuestionar la calidad de la educación y la idoneidad del docente en su forma de enseñar y aplicar disciplina en las dos instituciones.

Desde las prácticas pedagógicas, es importante señalar la profesionalización de los profesores en ambas instituciones, que tanto ha sido la evolución en el desarrollo cognitivo, personal, social, cultural y la definición de competencias deseables de estos docentes que les permita generar una identidad de formadores y aporte a los procesos educativos; cuales son los roles a parte de docentes que cumplen dentro de la institución, puesto que si no existe una

claridad en cuanto a funciones y roles dentro de las instituciones puede ser ventaja u obstáculo en la dinámica de interrelacionarse unos con otros.

Es importante señalar el papel de mediador que cumple el docente de las Instituciones Educativas Alejandro Obregón y San Juan de Girón para mediar los conflictos que surgen entre pares, docente-alumno, directivo-alumno y padre de familia-docente, se observa que cada institución está regida por sus propias políticas en el control de la disciplina y formas de conciliar en los conflictos; sin embargo, afirman que los centros educativos no los dotan de recursos materiales, logísticos, como tampoco espacios adecuados que les proporcione entornos de diálogos en aumento de los procesos reflexivos y espacios de trabajo adecuados como recursos metodológicos para crecer profesional y personal. También cabe señalar que el docente no se motiva o es poco reacio a expresar sus experiencias desde el aula y por tanto esto no genera cambios o necesidades desde su profesión, lo que puede posibilitar a que las demandas del entorno escolar se convierta en un obstáculo para que el docente sea un mediador en la resolución de conflictos.

Cabe señalar que ante la falta de motivación por conocer de proyectos institucionales de otras entidades, el docente no aprende a la utilización de recursos para garantizar una dualidad de diálogo entre docente-estudiante y que genere un buen clima de convivencia, como tampoco favorece una metacognición que le permita ser capaz de tomar decisiones, solucionar problemas, capacidad de negociación, conciliar y relacionar distintas situaciones y acontecimientos que le ayude a enfrentarse a situaciones de conflicto o proponer nuevas estrategias de afrontamiento.

Se concluye que la violencia escolar existe y tiene varias aristas ya que los conflictos se dan entre los estudiantes dentro de una institución y entre los de varias instituciones y miran a sus

docentes con desconfianza. Los profesores viven su propio conflicto interno y tiene su propio enfrentamiento con las directivas, sin embargo tienen la intención de formar personas conscientes y con la capacidad para desarrollar sus habilidades personales e intelectuales. Sin embargo, sus aprendices no visualizan dicha intención. Igualmente no existe una propuesta institucional propia para tratar dicha violencia y la sociedad (padres de familia e instituciones gubernamentales) ha dejado la solución de dicho problema en los profesionales de la educación. Y cuando existe un programa que pretende ayudar con dichas problemáticas, tropieza con la resistencia de todos los actores escolares por lo que los beneficios de dichos programas se ven minimizados.

Ante este panorama ¿cómo hacer para restablecer la relación entre maestros y estudiantes? Este es el punto de central de propuesta que a continuación mencionaremos.

ALGUNAS ORIENTACIONES PARA LAS INSTITUCIONES

Consideramos que la propuesta para empezar a incidir en estas situaciones se basa en la preparación adecuada de quienes tienen mayor cercanía con los jóvenes. A pesar que la situación de las dos instituciones al respecto es diferente, la solución podría ser la misma, podría estar en la asunción de compromisos por parte de los directores de grupo. Ya que en Girón ellos son los que más interviene en la solución de los conflictos y en Barranquilla ellos son los depositarios de la confianza de los estudiantes. Desde allí se podría comenzar ya que como se vio en ambas instituciones el diálogo no está bien reputado y posiblemente una solución entre las dos partes de las dificultades sería mejor que una estrategia única ya que se trataría de reconstruir en cada uno el valor de la palabra, ya que si existe una comunicación condicionará a que se posibilite una mejor comprensión en la comunidad. Para esto se podría contar con el apoyo de los pocos estudiantes que consideran el hablar como parte de la solución. Así proponemos una solución en

la que interviene la mediación, no idealista, sino basados en lo que la realidad reflejada en las encuestas.

Se plantea que el docente observe la necesidad de estar actualizándose a través de la formación permanente, como le es propio a todo intelectual, donde se forme integralmente en competencias relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico, competencias para el discernimiento moral, competencias para convivir y comprender, competencias para emitir juicios éticos y estéticos, competencias para expresarse en lengua materna en forma oral y escrita y que esta competencia contribuya a fomentar el dialogo como herramienta básica que derrumbe los obstáculos de comunicación entre docentes-estudiantes y padres de familia y que a partir de la producción del conocimiento implicaría que se comuniquen resultados, lo que consecuentemente motivados generaría la creación de canales institucionales, revistas especializadas, seminarios y conferencias que reúna a los docentes sobre las contribuciones hechas sobre la resolución de conflictos y cumplimiento de las exigencias de la cultura académica.

Es conocido que estamos dentro de una sociedad de problemas agudos como son la pobreza, el sexismo, la violencia, por tanto los educadores tienen una gran responsabilidad frente a estas problemáticas es la de asumir activamente en la resolución de los problemas antes señalados; por tanto los docentes de las escuelas públicas de la ciudad de Barranquilla y del municipio de Girón, deberían elaborar una visión de mejor sociedad a partir de que conozcan mejor los curriculum académicos de cada institución que les permita desde una hermenéutica, poder reflexionar sobre cada problema y como puede elaborarse una visión mejor de sociedad a partir de cada problema planteado por los estudiantes.

Desde la Ley General de Educación, preguntarnos cuál ha sido el aporte desde lo contemporáneo en que los mismo docentes hayan reestructurado los criterios anteriores de la Ley basados en las experiencias actuales que están aconteciendo en las escuelas y desde el mismo docente qué nuevas alternativas en propuestas académicas y de disciplina se ajustan a las problemáticas psicosociales actuales de una sociedad juvenil en constante evolución. Pues si no se está en una modalidad de cambio, se incurre en la tensión de que no sobrevivan a los procedimientos actuales cayendo en riesgo de ir aumentando las debilidades en estrategias de afrontamiento hacia las problemáticas académicas y de disciplina en las escuelas.

A continuación detallamos un esquema de propuesta que redunde en impacto para orientar pedagógicamente a las instituciones escolares para intervenir en los problemas de violencia identificados:

DISEÑO PARA ACTUALIZAR CURRÍCULUM ACADEMICO Y DISCIPLINAR

Problemáticas	Metas y objetivos	Propuesta
1. El problema del poder desde docente-estudiante.	Investigar, analizar, comparar tratando de potenciar las posibilidades de cada individuo.	Mediante actividades de roll play escenificar conductas conflictivas donde se observe y reflexione acerca de los saberes técnicos de los comportamientos en las relaciones de poder, como se aprende sobre los sujetos y la adquisición de nuevas actitudes y un nuevo tipo de subjetividad.
2. Desde prácticas pedagógicas	Afianzar habilidades y destrezas educativas en la comunidad escolar.	Enseñanza dialogante, desde un lenguaje popular, útil y pragmático dirigido hacia la

		<p>constante atención a los desarrollos de la realidad y promulgar por consecuencias emancipatorias.</p> <p>Generar espacios en principios basados de la Ilustración mediante actividades de lingüística y artísticas.</p> <p>Redistribución de las responsabilidades de cada docente en las instituciones educativas.</p> <p>Generar espacios de reflexión y nuevos escenarios educativos entre docentes para compartir y generar alternativas frente a las responsabilidades académicas, disciplinarias y de desarrollo escolar.</p> <p>Generar nuevas políticas disciplinarias considerando la participación de estudiantes, padres y profesores.</p>
<p>3. Desde la violencia</p>	<p>Condicionar nuevos frentes mediadores para reducir el conflicto.</p>	<p>Dar a conocer las políticas, reglas y procedimientos disciplinares, no ser ocultos, transmitirlos como mecanismo de comunicación y de mediación.</p> <p>Hacer conscientes a los docentes en la necesidad de centrarse en los problemas de violencia y que se necesita generar alternativas de nuevos aprendizajes.</p> <p>El docente sea participativo en</p>

saber conocer a sus estudiantes e interpretarlo como enseñanza que genere un significado subjetivo, que profundice las intuiciones y vitalice el compromiso de docente, lo que facilitaría el diálogo, la coherencia y la comunicación entre docentes-estudiantes.

El docente saber obrar con verdad, justicia, sabiduría y prudencia.

REFERENCIAS

- Albor, Lourdes. (2012). Prácticas pedagógicas que han construido los docentes de las escuelas públicas de las ciudades de Barranquilla y Girón, en Santander, para la intervención de la violencia escolar. Tesis de Maestría. Convenio CINDE-Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2012.
- Aparicio José, Hoyos Olga & Cordoba Paola. (2005). Caracterización del Maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe No. 16*, 2-18.
- Altet, M., Paquay, L., Perrenoud P., (2001). La formación de profesionales de la enseñanza. Diada editora, 2011.
- Barrio del Castillo I.,GonzálezJimenez, J.,Padín Moreno, L., Peral Sánchez, P., Sánchez Mohedano, I. & Tarín López, E. *El estudio de casos*. Métodos de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_documento.pdf
- Berger, Christian (2011). *Agresividad, prosocialidad y estatus social: identificando perfiles admirados entre preadolescentes chilenos*. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial *La violencia en las escuelas*, 357-368.
- Bourdieu (1977) (Pereira, T, “Enfoques y tendencias curriculares”, CINDE, Bogotá, septiembre de 2011).
- Brooks, H., “The Dilemmas of Engineering Education”, IEEE Spectrum (febrero de 1967).
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Comisaría de Familia, Municipio de Girón – Departamento de Santander, 2010.
- (Cerezo, 1997; Ortega, 1994, Defensor del Pueblo, 1999).

Daza, Gisela. Maquinaciones sutiles sobre la violencia. Universidad Central. Bogotá, 1999.

Del Berrio, C. (1999). *The use of semistructured interviews and qualitative methods for the study of peer bullying*. Disponible en [http://: www.gold.ac.uk/euconf/index. html](http://www.gold.ac.uk/euconf/index.html).

Escobar, L. (2012) *Pedagogía de la Alteridad como Fundamento de la Convivencia*. Pedagogía de la Alteridad. Programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Convenio CINDE-UPN. Bogotá. 2012.

Freire, Paulo (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI Editores. Décima edición en español. Recuperado de <http://www.cilep.net/freire-cartas.pdf>.

Galtung, J., Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, Reconciliación, Resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia”. Bilbao 1998.

García Raga, Laura (2008). *La convivencia como recurso educativo, hacia el diseño de un plan de convivencia para los centros docentes de la comunidad de Valencia*. (Tesis doctoral) Servei de Publicacions. España.

Girard, K. & Koch S. J. “Resolución de conflictos en las escuelas”. Ediciones Granica S.A. Barcelona, España. 1997.

Gomez, M. & Bedoya, I. Epistemología y Pedagogía, Santafé de Bogotá, marzo de 1995.

Herrera, J., Investigación y métodos en ciencias sociales, CINDE, Bogotá, 2010.

Hopenhayn M., Director, División de Desarrollo Social. CEPAL, 2009.

Laca, F. “Actitudes y Comportamientos en las Situaciones de Conflicto, Enseñanza e Investigación en Psicología”, enero-junio, año/vol. 10, número 001. Universidad Veracruzana. Xalapa, México, pág 117-126.

Lederach, J., El abecé de la paz y los conflictos, Educación para la paz. Madrid, 2000.

Magendzo, A., (2008). Tendencias actuales en el curriculum, Chile – Santiago.

Magendzo, A., (2008). Tendencias actuales en el curriculum, Chile – Santiago.

Malaver, José. “Transgresión y violencia”. En: Ensayo & Error. Tunja, 1999.

Martín, José M; “Conflictividad escolar y la nueva profesión docente”, 2009.

Martínez, A., & Orozco, J., (2002). Educación Superior de Alta Calidad para interactuar en la sociedad del conocimiento. Enfoques y tendencias curriculares, Cinde. Bogotá, 2011.

Maturana, Humberto & otros (1997). Violencia en sus distintos ámbitos de expresión. Dolmen Ediciones. Santiago de Chile.

Maturana, Humberto & otros (1997). Violencia en sus distintos ámbitos de expresión. Dolmen Ediciones. Santiago de Chile.

Maturana, Humberto y otros. Violencia en sus distintos ámbitos de expresión. Dolmen Ediciones. Santiago de Chile, 1997.

Ortega, Rosario (2001). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista interuniversitaria de Formación de profesorado, agosto, número 044, Universidad de Zaragoza. Zaragoza Latinoamericana, p. 93-113.*

Olweus, Dan (1998). Conductas de acoso y amenazas entre escolares. Ediciones Morata. Madrid – España.

Osterman& Gross, New Professionals; The Sociological Review Monograph 20, University of Keele, diciembre de 1973.

Pérez, Serrano. G., Pérez de Guzmán, M. V. “A prender a Convivir el Conflicto: el conflicto como oportunidad de crecimiento”. Narcea. Madrid, España. 2011.

Pinzón P., Jorge Emiro& otros. “Violencia y escuela: Hacia la comprensión de sus manifestaciones e imaginarios presentes en la relación maestro – estudiante”. En: El Oficio de Investigar: Educación y pedagogía frente a nuevos retos. Colección desarrollos en investigación en educación No. 3. Universidad Pedagógica Nacional, CIUP. Bogotá, 2002.

Pownes, W., (1983), antiguo decano de la facultad de Dirección de Empresas Sloan, comunicación privada del autor.

Rodríguez Gómez, Juana María (2008) “Los docentes ante las situaciones de violencia escolar”. REIFOP, 11 (3), 37-42. (Enlace web: <http://www.aufop.com/>)

Salm, R. “La Solución de Conflictos en la Escuela”, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1999.

SamKeen, localización: Encuentro con la sombra : el poder del lado oscuro de la naturaleza humana / coord. por Connie Zweig, Jeremiah Abrams, 1993, ISBN 84-7245-265-4 , págs. 289-298. Fundación Dialnet.

Savater, Fernando (1998). El valor de educar. Editorial Ariel, S.A. Barcelona.

Schon, Donal (1998). “El profesional Reflexivo”, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona.

Stenhouse, Lawrence (1974). “*El aprendizaje endereza hacia la responsabilidad: las nuevas humanidades* En: Las necesidades de la sociedad moderna y la función del maestro. Buenos Aires.

Tedesco, J., (2008). Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa / compilado por Emilio TentiFanfani – Buenos Aires, Argentina.

Tobón, S., (2006). Aspectos Básicos de la Formación basada en Competencias. Talca: Proyecto Mesesup.

UNICEF, “Unicef va a la escuela para construir una cultura de paz y solidaridad”. Argentina, 1999.

Valadez, I. “Violencia escolar : maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara”, México, 2008.

Vargas Olga. (2003). *Manifestaciones de la agresión en los niños y niñas de escuelas oficiales de las comunas 4, 10 y 16 en la ciudad de Barranquilla*. Tesis de Maestría en Psicología. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Weber, M., *The Theory of Social and Economic Organization*, The Free Press. Nueva York, 1964, pag. 89.

García Gómez, R. *Innovación*, (2006) *Cultura y Poder en las Instituciones Educativas*. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Desarrollo Educativo CIDE. Editorial OMAGRAF SI. Páginas 247-255.

Flores Ramírez, M. (2001) Tesis doctoral *El Factor Humano en la Docencia de Educación Secundaria: un estudio de la eficacia y el estrés a lo largo de la carrera profesional*. Departamento de Psicología de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.

Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia, Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Página 1-11. Tomado de la página web http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf.