



UNIVERSIDAD DE CHILE  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Psicología  
Programa de Magíster en Psicología mención Psicología Comunitaria

Tesis  
Para optar al grado de magister en psicología, mención psicología  
comunitaria

VIOLENCIA EN EL AMBITO DE LA COMUNIDAD ESCOLAR DESDE  
LA LITERATURA ESPECIALIZADA Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS  
COLOMBIANAS

Por  
ANA MARIA SANABRIA

Director de Tesis: Pablo Valdivieso Tocornal

Diciembre, 2014

## RESUMEN

El propósito del análisis fue conocer las concepciones y propuestas de abordaje referidas a la violencia escolar de 15 publicaciones especializadas y 7 publicaciones públicas. A través del análisis de contenido, de tipo temático-categorial, se destacó la diversidad conceptual con la cual se conceptualizó la Violencia Escolar en las publicaciones. Se encontraron nueve características y contenidos conceptuales comunes: Manifestación, Actor social, Concepto asociado, Referente teórico, Factor explicativo, Ámbito, Orientación, Acción reproductiva y Solución y propuesta de abordaje; y cuatro dimensiones conceptuales emergentes: Descriptiva, Teórica, Evaluativa y Actores. La mayoría de publicaciones abordaron la temática desde un conjunto de Manifestaciones comportamentales, centrandose su atención en la Violencia Física (golpes leves, graves y mortales) y Verbal (insultar, ridiculizar, intimidar, chantajear, amenazar) entre estudiantes adolescentes. Se concluye que existen imprecisiones conceptuales y una tendencia a reducir el fenómeno a otros conceptos y a las características individuales de los actores, lo que podría afectar la implementación de la política sobre el tema. Se resalta la importancia de reflexionar sobre la necesidad de correspondencia entre el discurso teórico y la práctica de la política social.

## Índice

	Página
1. INTRODUCCION	5
2. ANTECEDENTES TEORICOS / EMPIRICOS	11
2.1 La violencia en la comunidad educativa: su estructura conceptual	11
2.2 La investigación en violencia en el ámbito escolar	18
Investigaciones internacionales	18
Investigaciones nacionales	21
2.3 La violencia en el ámbito escolar desde el enfoque de las políticas públicas colombianas	24
2.3.1 Estructura conceptual de la Ley 201 de 2012	27
3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN / HIPÓTESIS	28
4. OBJETIVO DE INVESTIGACION	29
4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	29
5. MÉTODO	30
5.1 Diseño	31
5.2 Criterios de selección del corpus de estudio y las unidades de análisis	33
5.3 Unidades del marco muestral y definiciones operacionales	33
5.4 Descripción del plan y proceso de análisis	35
5.5 Recolección de la información	36
5.6. Análisis	37
6. RESULTADOS	38
6.1 Análisis de contenido cualitativo	39
Concepto de Violencia Escolar y sus principales características	41
Manifestación de la Violencia Escolar	42
Actores sociales	43
Conceptos asociados	44
Referentes teóricos	45
Factores asociados	46
Ámbitos de la violencia escolar	47
Orientación	49
Acciones reproductivas de la violencia	51
Soluciones y/o propuestas (categoría emergente)	52
6.2. Análisis de contenido cuantitativo	57
Características de las unidades de muestreo o publicaciones	57
Frecuencias y relaciones de categorías y dimensiones	60
6.3. Propuesta de modelo conceptual	69
7. DISCUSION	71
8. CONCLUSIONES	87
9. REFERENCIAS	90
ANEXO 1    Referencias del Corpus Textual	98
ANEXO 2    Libro de códigos conceptuales (deducidos y emergentes)	101
ANEXO 3    Categorías conceptuales referidas en las publicaciones	103

## Índice de Tablas

		Página
Tabla 1.	Conceptualizaciones de la literatura sobre violencia escolar	40
Tabla 2.	Enfoque de las revistas y publicaciones que vinculan educación y escuela con violencia	58
Tabla 3.	Año de publicación del corpus textual	59
Tabla 4.	Categorías y subcategorías conceptuales y frecuencia de aparición	62
Tabla 5.	Categorías agrupadas en dimensiones y su abreviación (código)	63
Tabla 6.	Análisis de vínculos: MANIFESTACIÓN en función de las dimensiones Evaluativa, Teórica Conceptual y Actor Social	66
Tabla 7.	Análisis de vínculos: ACTOR SOCIAL en función de las dimensiones Descriptiva, Evaluativa, y Teórica Conceptual	67
Tabla 8.	PP y Campo de divulgación en función de las Dimensiones: Actor Social, Descriptiva, Evaluativa, y Teórica Conceptual	68

## Índice de Figuras

		Página
Figura 1.	Metodología propuesta	30
Figura 2.	Resultados	38
Figura 3.	Año de publicación de las publicaciones	59
Figura 4.	Publicaciones y dimensiones	68
Figura 5.	Modelo Conceptual General que relaciona categorías y dimensiones	70

## TESIS

**NOMBRE:** Violencia en el ámbito de la comunidad escolar: análisis documental de contenido de las publicaciones especializadas y de las publicaciones públicas colombianas de la última década.

### **1. INTRODUCCIÓN**

Desde la primera publicación del libro sobre la agresión en las escuelas por Olweus (*Aggression in the schools*), en la década de los 70, ha habido un creciente interés por las manifestaciones entendidas como violentas en este espacio (Olweus, 1978). Este fenómeno, ha sido estudiado por investigadores desde diferentes enfoques, teorías y metodologías, y ha sido objeto de múltiples definiciones, concepciones, descripciones, posibles causas, tratamientos e intervenciones que muestran por un lado, el conocimiento acumulado sobre la diversidad compleja del fenómeno, y por el otro las posibles dificultades de su comprensión en las comunidades educativas, y entre los investigadores mismos y las instituciones públicas, que señalan a través de las políticas públicas y programas su manejo y tratamiento.

Una de las principales dificultades que se observan cuando se implementan programas y proyectos para reducir y/o prevenir el fenómeno es a lo que Moreno (2001) llama “ruido de la complejidad causal”, que se observa en cualquier publicación sobre violencia. Según este autor, en las publicaciones actuales es “difícil encontrar un texto que no inicie su exposición con la advertencia del riesgo reduccionista que implicaría tomar la violencia como algo simple que tenga un único origen o una única explicación” (s.p.). Así las publicaciones resultan en laberintos interpretativos dentro de los cuales se pueden encontrar explicaciones y concepciones clásicas y actuales, y una gran variedad de manifestaciones del fenómeno en función de una variedad de situaciones y acciones (Moreno, 2001). Y como lo plantea Míguez, las publicaciones resultan mostrando que la violencia escolar no es una sino que son muchas, y sucede porque “no en todas las escuelas

existe el mismo tipo de violencia, y no todas las violencias que aparecen en una escuela son a su vez de la misma índole” (Míguez, 2009, p.34).

En los estudios, la concepción y sentido que le otorgan al fenómeno es igual de diverso. En la literatura se habla del fenómeno a través de la utilización de diferentes conceptos o términos genéricos, entre ellos el bullying, el matoneo, el acoso, el maltrato escolar y/o la violencia en la escuela (Abramovay y Rua, 2002; Abramovay, 2005; Cerezo, 2002; Debarbieux, 1997; Díaz, Pérez, Torruela y Valderrama, 2008; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Olweus, 1998; Olweus, 2006; Serrano, 2006; Sullivan, Cleary, y Sullivan; Tresgallos, 2002).

Así mismo, se encuentran investigaciones que conciben la violencia en el ámbito escolar desde sus manifestaciones violentas y desde el campo en el que se den, como en la escuela, contra la escuela, y la violencia institucional (Abramovay, 2005; Debarbieux, 1997; Debarbieux, Garnier, Montoya & Tichit, 1999; García y Guerrero, 2011; Guillote, 2003), hasta las causas asociadas a factores individuales, familiares, contextuales y ambientales (Sanabria y Uribe, 2010). Por otro lado, se concibe la expresión de la violencia en el ámbito escolar a través de variables estructurales, culturales y psicosociales (Galtung, 2003; Ordoñez y Brito, 2004; Ordoñez, López, Lozada, Britto y Díaz, 2007; Sanabria y Uribe, 2010).

También es analizada desde enfoques disciplinares y metodologías diferentes. Predominan en la aproximación del fenómeno metodologías y paradigmas principalmente cuantitativos, con alcances exploratorios y descriptivos, en los cuales se utilizan técnicas cerradas como las encuestas y cuestionarios principalmente cerrados (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Sanabria y Uribe, 2010), que no permiten concebir la violencia manifestada en las escuelas de manera amplia, ya que estos estudios sólo visualizan dinámicas del comportamiento y relaciones delimitadas previamente, dejando por fuera otras formas de manifestación del fenómeno cuyo conocimiento permitiría comprenderlo e interpretarlo en profundidad; por tal razón, “la necesidad de

ampliar las perspectivas de análisis respecto a la violencia entre quienes acuden a la escuela” (Navarrete, 2007, p.47).

Concebir el fenómeno de diferentes formas, manifestaciones y causas puede generar confusiones de términos y de significado cuando se requiere delimitarlo e intervenirlo (Valdivieso, 2009). La importancia de sus implicaciones se relaciona con que al resultar difícil su interpretación, por la diversidad de concepciones, esta dificultad redundará en las propuestas de intervención y tratamiento, las cuales no tendrían dentro de sus contenidos una clara distinción entre las prácticas y formas de la violencia social, en consecuencia, como lo plantean Castorina y Kaplan (2006 citado por Valdivieso, 2009, p. 28) “la falta de distinción sistemática entre los tipos de violencia práctica hace que no se puedan interpretar sus efectos sociales diferenciales lo cual constituye, a nuestro entender, un obstáculo epistemológico que hay que afrontar”.

Así mismo, un aspecto que vuelve más compleja la comprensión del fenómeno es la visión e interpretación que de ella se plantea en las políticas públicas en la última década. A través de la Ley 201 del 2012, En Colombia, se creó el Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos y la prevención y mitigación de la violencia en el ámbito escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia en el ámbito escolar” (Senado y Cámara de Colombia, 2012. p. 68), no obstante aunque la Ley se refiere, entre otras cosas, a la prevención y mitigación de la violencia escolar, ésta no define específicamente el fenómeno.

Desde el Ministerio de Educación Nacional [MEN], institución determinante de las políticas públicas respecto a la violencia en las escuelas, se han declarado un marco legal para la intervención del fenómeno en las comunidades educativas que contemplan leyes, decretos y planes, con el propósito de orientar para la formación escolar en convivencia. La orientación que el Ministerio tiene es contribuir a las escuelas como “instituciones

forjadoras de sujetos competentes para establecer relaciones sociales dentro de un marco de respecto a los derechos” (p. 5) y, también es:

“hacer coherentes las practicas de formación para la convivencia con el discurso teórico, contribuir a la disminución de la distancia entre la teoría y la práctica, entre las razones y los quehaceres y a convertir en realizaciones, las conceptualizaciones sobre convivencia escolar” (MEN, 2002, p. 6).

Así, es importante considerar la visión particular acerca de la violencia en el ámbito escolar, abordada desde la teoría y desde una perspectiva positiva como la “convivencia escolar” en el marco legal colombiano y el MEN, y la ratificación de importancia que se le ha dado al tema.

También, desde el año 2002, existe la Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia del MEN (2002), así como los Programas “Construcción de una cultura de paz en escuelas y colegios” y “HazPaz”, cuyo propósito fundamental es la construcción de paz y convivencia, con metodologías para la solución del conflicto escolar que determinan las subsiguientes actividades a realizar desde el mismo Ministerio, así como desde las diferentes instituciones escolares estatales y privadas.

Así, entendiendo que en la literatura disponible conciben la violencia en el ámbito escolar desde terminologías y significados diferentes, en función del sentido que puedan darle los diferentes involucrados en su estudio, y el impacto que tal concepción utilizada para referirse al fenómeno tiene sobre la construcción de las formas y maneras de comprenderlo y abordarlo, en este estudio se analizaron las diferentes concepciones sobre la violencia en el ámbito de la comunidad escolar, sus características y contenidos, a través del análisis de contenido de la literatura especializada y de la literatura pública orientada al fenómeno y publicada en la última década. Se ha realizado un análisis de contenido, teniendo en cuenta que es una forma de análisis que privilegia el análisis de productos comunicativos (Piñuel, 2002), en este caso de textos que previamente fueron publicados y



que, basados en técnicas de medida cuantitativa y cualitativa, han permitido procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se produjeron estos textos, y conocer lo contenidos relacionados con el fenómeno de la violencia escolar.

Se espera que por medio de esta investigación se realicen diferentes aportes. Respecto al aporte a la Psicología Comunitaria se espera que por medio del enfoque de este estudio, que considera el ámbito escolar como una comunidad de convivencia, se puedan identificar pistas conceptuales útiles para conocer y abordar la temática, desde el marco de la política pública. Es relevante que tras el análisis conceptual, se puedan realizar intervenciones en, con y para la comunidad escolar, pero a partir de concepciones y perspectivas de análisis más amplias del fenómeno entre quienes conforman esa comunidad de convivencia, que contengan formas de manifestación cuyo conocimiento permitiría comprenderlo a interpretarlo en profundidad, redundando en intervenciones y tratamientos con contenidos con clara distinción entre la práctica y la formas de violencia, y en consecuencia mejores interpretaciones de sus efectos sociales diferenciales. Finalmente, al establecer un modelo general conceptual de la literatura especializada y la pública, éste pueda ser un insumo relevante para el conocimiento y abordaje diferencial de la violencia escolar en la literatura nacional, especializada y pública.

Respecto al aporte teórico y conceptual, se espera haber realizado una aproximación y descripción al fenómeno concebido desde la literatura, sus características y contenidos, y se espera que este análisis exploratorio sea un punto de partida para el análisis, debate y reflexión sobre cómo se concibe y cómo se aborda la violencia escolar en las comunidades educativas que atraviesan situaciones de violencia. Otro aporte teórico que se espera realizar está relacionado con la diversidad de concepciones, definiciones, características y significados que emergen en el estudio de la realidad del fenómeno en Colombia.

Respecto al aporte a la política pública, se espera hacer una contribución a la reflexión sobre la necesidad de la correspondencia entre el discurso teórico, derivado de la investigación y literatura especializada; y la práctica, desde la política y publicación

pública; entre las razones y los quehaceres y, a la reflexión sobre la necesidad nacional de convertir en realizaciones las conceptualizaciones sobre la violencia en el ámbito escolar, derivando en la superación de las dificultades para promover la convivencia escolar vista como ausencia de la violencia.

Se espera un aporte a la actividad académica de la Universidad de Chile, ya que la información obtenida podrá ser incorporada al curso sobre Políticas públicas que se dicta en el Magíster en Psicología Comunitaria, y también en el curso sobre Convivencia y Violencia en el ámbito escolar que se dictan en el Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile.

Por otro lado, se realiza un aporte metodológico, y a la conformación de redes, teniendo en cuenta que este análisis documental se derivó del proyecto Semilla de la Universidad de Chile “Concepciones sobre violencia en el ámbito escolar presentes en Chile, tanto en la literatura especializada como en las Políticas Públicas, en los últimos 10 años”, propuesto por el equipo de Convivencia Escolar del Equipo de Psicología y Educación del Departamento de Psicología. Con los datos obtenidos se espera aportar a la discusión sobre la violencia escolar entre los dos países.

## **2. ANTECEDENTES TEORICOS Y EMPIRICOS**

A continuación se presentan los antecedentes teóricos y empíricos referidos a la violencia en la comunidad escolar, así como la política pública colombiana referida a la misma. Inicialmente, se hará referencia a la violencia en las comunidades escolares y la estructura conceptual que subyace al término; posteriormente, se presentarán los diferentes trabajos que dan cuenta de la investigación realizada a nivel nacional, latinoamericano y en otros países respecto al fenómeno escolar; finalmente, se hará referencia al tema desde el enfoque de las políticas públicas colombianas.

### **2.1. La violencia en la comunidad educativa: su estructura conceptual**

Al hablar de “comunidad educativa” se hace referencia a los diferentes actores que conforman el contexto educativo, entre ellos docentes, directivos, alumnos, padres y personal no docente. Se entiende como comunidad porque se caracteriza como tal, según Montero (2004), la comunidad será:

“un grupo social histórico, que refleja una cultura preexistente al investigador; que posee una cierta organización, cuyos grados varían según el caso, con intereses y necesidades compartidos; que tiene su propia vida, en la cual concurre una pluralidad de vidas provenientes de sus miembros; que desarrolla formas de interrelación frecuentes marcadas por la acción, la afectividad, el conocimiento y la información. No debe olvidarse que, como parte de su dinámica, en esas relaciones internas puede también llegar a situaciones conflictivas conducentes a su división, su disgregación y a la pérdida de identidad (p.7).

La escuela como comunidad educativa, implica un espacio escolar, un ámbito donde se producen múltiples interacciones entre los diferentes actores que lo conforman. En este ámbito, se producen diferentes procesos de socialización secundaria, siendo diferentes los procesos de aprendizaje generados en este periodo. Además, se dan relaciones e

interacciones de gran relevancia por los significados y sentidos para quienes las experimentan en la medida en que ocupa un espacio amplio y trascendental de su ciclo de vida, que determinarán en gran medida su futuro desarrollo personal y de sus dimensiones psicosociales (Valdivieso, 2009).

Así, en el espacio social educativo también se pueden dar relaciones e interacciones caracterizadas como violentas, que se extienden cada vez más a la comunidad escolar.

Intentar definir la violencia en el ámbito escolar podría resultar pretensioso debido a que, como se dijo anteriormente, existe una multiplicidad de formas para su entendimiento. Al igual que la violencia como concepto genérico, la violencia en el ámbito escolar se puede caracterizar y definir por los comportamientos y acciones de control de unas personas sobre otras a través de la subyugación y manipulación (Camargo, 1996; Tregallos, 2006). Para Abramoway (2005), el término incorpora una gran variedad de sentidos que se han definido a lo largo de la historia y la cultura, que “cubren una definición generalista y que incluye muchas situaciones que van desde pequeñas infracciones y ataques a bienes materiales hasta situaciones que representan riesgo para la vida” (Abramovay, 2005, p.55).

Así mismo, para otros autores el concepto y definición de la violencia escolar es un “fenómeno heterogéneo que rompe la estructura de las representaciones básicas de la infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico), así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático)” (Charlot, en Abramovay y Rua, 2002, p. 56). A partir de esta consideración, se propone “jerarquizar los comportamientos escolares denominados como violentos con el objetivo de que sean comprendidos y explicados”. La propuesta se basa en la naturaleza de los comportamientos violentos: “hay una acción violenta, cuando hay violencia sexual, robo, daño físico, crimen, etc.; y hay acción violenta institucional y simbólica, cuando hay violencia en las relaciones de poder” (Charlot, en Abramovay y Rua, 2002, p. 56). Sin embargo y no obstante la diversidad conceptual, existe un “consenso básico” como también lo han identificado Abramovay y Rua (2002, p. 56) y es que “cualquier actor de agresión física, moral o institucional, dirigido contra uno o varios individuos o grupos, es considerado como acto de

violencia”.

Aunque la violencia escolar es parte de la violencia social, se diferencia de esta última por el espacio y contexto en el que se manifiestan tales comportamientos y acciones; por ejemplo, la violencia social se ubica en una diversidad de espacios sociales, mientras que la violencia en el ámbito escolar se ubica en espacios exclusivamente escolares y en donde sus actores pueden llegar a ser victimarios, víctimas u observadores que intervienen o no en las dinámicas y funciones escolares de los actores que conviven en el contexto educativo, y que a través de su organización se crea el espacio físico y social apto para el desarrollo y manifestación de la violencia entre quienes lo componen (Tregallos, 2006).

El fenómeno tiene un impacto que puede denominarse como negativo en las diferentes dimensiones humanas. Estas manifestaciones y sus consecuencias, implican un gran costo individual y social: discapacidades y/o consecuencias físicas y psicológicas prolongadas y permanentes como inseguridad, infelicidad, baja autoestima y suicidio, y la consecuente y posible pérdida de capital humano inapreciable para el entorno en que se desarrollan las personas víctimas de la violencia en el ámbito escolar, la experimentación de vulneración de los derechos humanos a temprana edad, la deserción escolar y el efecto negativo sobre los procesos de aprendizaje, el riesgo asociado a comportamientos violentos posteriores y la formación ciudadana (Carvallo, García y González, 2009; Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Guterman, Hahn y Cameron, 2002). Además un impacto, igualmente grave, es el aislamiento social que tienen las personas, en este caso los victimarios, ya que al reconocerse como tales continúan utilizando la violencia como mecanismo para la solución de sus problemas, de esta manera el círculo vicioso de la violencia continua (Fernández, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2000).

El estudio sobre la violencia en las comunidades escolares necesita ser visualizado y estudiado en profundidad por la complejidad y consecuencias que a partir de ella se generan. Si bien es cierto que para estudiar y comprender sus causas “es necesario comprender el fenómeno desde una perspectiva social más amplia que la propia dinámica

que se genera en la escuela” (Valdivieso, 2009, p.22), que incluya las relaciones e interacciones que se dan desde un contexto social e histórico específico de la sociedad que las presenta, lo anterior no significa que la comunidad educativa deje de ser vista como el espacio y ámbito en donde se generan interacciones específicas con connotación violenta que deben ser estudiadas por la diversidad en su manifestaciones y por la implicaciones y costos que conllevan sobre las dimensiones humanas (Valdivieso, 2009).

Es por ello que el enfoque de este estudio, considera el ámbito escolar como una comunidad de convivencia, en la cual se dan actividades educativas que son consideradas claves para el desarrollo, presente y posterior, de procesos sociales entre los cuales aparece la violencia entre quienes la conforman, los estudiantes, los profesores, directivos y el personal no docente (Ortega, 1997).

Por su lado, es diversa la literatura nacional e internacional que concluye de manera general la existencia del fenómeno como un fenómeno común que requiere ser tratado. Por ejemplo, en el ámbito académico se han planteado desde categorías y subcategorías de análisis para su estudio hasta propuestas y proyectos de intervención; y en el ámbito político, desde sistemas legales que sancionan jurídicamente su manifestación, hasta políticas sociales y programas para su prevención y mitigación (Debarbieux, 1998; Ortega, 2001; Watts, 1998).

También se ha abordado el fenómeno desde términos genéricos como sinónimos. Hay investigadores que utilizan el término *bullying* (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Tresgallos, 2002; Olweus, 1998; Sullivan, Cleary, y Sullivan, 2005), término inglés referido al “acoso”, “abuso” o “matonismo”, como forma de maltrato, perjudicial e intencional de un estudiante (victimario) hacia otro a quien convierte en su víctima habitual y que es característicamente “más débil” cuya situación puede durar, según Cerezo (2002), semanas, meses, años. Otros investigadores se refieren a la violencia en el ámbito escolar como violencia en la escuela o violencia escolar (Abramovay, 2005; Cerezo, 2002; Debarbieux, 2007; Díaz, Pérez, Torruela y Valderrama, 2008), y otros se refieren de manera indistinta a

los dos: violencia en la escuela y/o *bullying* (Abramovay y Rua, 2002; Olweus, 2006; Serrano, 2006).

Sin embargo, para el Equipo AntiBullying Argentina [Equipo, ABA] (2012), la violencia escolar y bullying o acoso escolar no son sinónimos, ni siquiera en sus manifestaciones. Para ellos, hay una gran diferenciación entre los conceptos. El primero se refiere a las vivencias de situaciones ocasionales de violencia escolar o a la participación de la violencia de forma aislada; el segundo, a las situaciones en las cuales se ve involucrado, tanto víctima como agresor, en fenómenos prolongados y crueles de acoso sistemático”, ya sea verbal, físico y/o psicológico, de forma directa y/o a través del ciberespacio.

Así mismo, se ha asociado el fenómeno Violencia escolar con el concepto Agresión. Para Moreno (2001), las definiciones de violencia y de agresión se intercambian y combinan frecuentemente y se anulan entre sí ambos conceptos en función de la descripción que se haga de la situación o manifestación. Sin embargo, para el autor, la violencia corresponde al acto excesivo de fuerza y la agresión como un acto violento acompañado de una interpretación intencional, lo que muestra que no todos los actos agresivos son por sí mismos demostraciones de violencia, y no todos los actos agresivos tienen como base de destruir a alguien más; por ello, resulta relevante estar atento a todas las diferentes formas relacionadas con la realidad escolar, sus aspectos culturales y normativos, que permitan establecer los límites conceptuales del fenómeno (Abramoway, 2005).

Estos conceptos, implican diferentes énfasis y variables para aproximarse y abordar el fenómeno. Así, el fenómeno de la violencia escolar también ha sido explicado desde variables psicológicas hasta variables estructurales y culturales, como se muestra en la revisión a continuación; no obstante, parecieran mezclarse los niveles de la violencia como fenómeno sociocultural y la violencia en el ámbito escolar, con lo cual resulta más interesante y pertinente el objetivo de esta propuesta de investigación.

Al respecto, el teórico de paz Johan Galtung, afirma que toda manifestación violenta, como concepto genérico, puede ser explicada a través de causas estructurales, culturales y psicosociales y que no debería ser interpretada como un fenómeno naturalmente humano y atribuirlo a sus impulsos instintivos. Galtung plantea que “la violencia cultural y estructural causan violencia directa, utilizando como instrumentos actores violentos que se rebelan contra las estructuras y empleando la cultura para legitimar el uso de la violencia” (Galtung, 2003, p.77). Para Ordoñez y Britto (2004), la propuesta de Galtung, procura dar respuesta a planteamientos reduccionistas, como los planteamientos que interpretan y explican la violencia como producto de determinismos mecánicos y externos a las personas, y a planteamientos psicologistas que explican la violencia a través de procesos individuales y/o clínicos y de desadaptación social.

Como se ha planteado anteriormente, a las diferentes perspectivas y teorías sobre la violencia, como concepto genérico, les subyace un problema epistemológico complejo. Si se decide tomar la perspectiva psicologista e individualista, los actores insertos en situaciones violentas actuarán racionalmente y el contexto social no influirá en mayor medida en sus comportamientos; si se apoya en perspectivas donde la determinación explica la violencia, subyacería el problema de que no quedarían claras las relaciones socio-históricas en las cuales el sujeto construye su subjetividad; o por el contrario, si se apoyan en tradiciones empíricas y analíticas, como propone Habermas (1982), las explicaciones estarían dadas por determinismos causales que no consideran las intenciones, los deseos y las voluntades de los actores sociales, como en las ciencias naturales, con lo cual resultarían manifestaciones violentas pero sin sujetos, con actores-marionetas gobernados por poderes ajenos a ellos (Ordoñez y Britto, 2004).

Ordoñez y Britto (2004), investigadores enfocados en los aspectos psicosociales de la violencia juvenil en jóvenes, plantean una crítica respecto al modelo empírico analítico y la violencia, como concepto genérico. Plantean que:



“los principios de la mecánica clásica pueden ser muy apropiados para explicar los fenómenos del mundo físico, pero son insuficientes para comprender el mundo de las relaciones sociales, donde las acciones sociales están cargadas de significados y sentidos para los actores sociales” (Ordoñez y Britto, p. 1-2).

“Las formulas del tipo: “la pobreza o la riqueza causan violencia” o “la injusticia de las estructuras sociales producen la violencia ya sea social o escolar” impiden apreciar la relación de otros elementos en la generación del fenómeno de la violencia, pero ocurre que no todos esos significados y sentidos son conscientes, y aún admitiendo su carácter inconsciente, hay que hacer el esfuerzo de ver sus representaciones como una figuración de dimensiones sociales e históricas (Ordoñez y Britto, 2004, p. 1-2).

Por otro lado, la violencia también ha sido explicada a través de causas culturales. Para Galtung (1991, citado por Ordoñez y Britto, 2004), la violencia cultural está conformada por todas las representaciones y contenidos culturales que explican o justifican todas las formas de agresión; esta forma de violencia será el resultado de sumar todos los mitos de trauma y gloria, de racionalizaciones y de afirmaciones de identidad que justifican la violencia directa contra otros. Así, los jóvenes que manifiestan formas de violencia, mantienen discursos y narrativas que se transforman en textos culturales que mantienen y justifican la violencia y que son el resultado del egocentrismo y de un foco de control externo, que derivan a su vez de las representaciones psicológicas que hacen los jóvenes de su entorno. La justificación de la violencia, como discurso, narrativa y texto cultural, se convierte en una teoría imaginaria muy relacionada con formas de identidad social, y en ese sentido cobra especial relevancia la causalidad imaginaria que primaría sobre las evidencias de los hechos. Un ejemplo de ello, son los rituales de victimarios en los cuales se evidencian concepciones mágicas del mundo que muestran el egocentrismo y teorías pensadas desde el deseo, pero alejadas de la realidad.

Seguendo a Ordoñez y Britto (2004), la violencia cultural, en un sentido amplio, “es un mecanismo de producción y reproducción de significados y sentido” (p. 3). En este sentido, la violencia en el ámbito escolar podría pensarse como un mecanismo de producción y reproducción de significados y sentidos, que permite la adaptación al contexto escolar, y que se encuentra unido a unas formas de representación que incluyen estrategias violentas de inclusión y exclusión, e imágenes del yo y del otro (Ordoñez y Britto, 2004).

Por otro lado, las relaciones entre la violencia y la cultura pueden llegar a ser más complejas. Cristina Rojas plantea un “régimen de representaciones” en el cual se combinan una teoría del poder, un enfoque histórico y variables psicológicas y sociales:

“en la historia de la colonización, la civilización y la violencia se entrelazaron y apoyaron mutuamente. Las narrativas de civilización y de la violencia cumplen un papel crucial en la formación de identidades raciales, de género y de clase; además, proporcionan una lógica cardinal tanto para la formación de la nación y del Estado como para los procesos de desarrollo capitalista” (p. 255) (Rojas, 2001).

La violencia puede llegar a ser un patrón de la definición de un interior bueno y un exterior malo. La oposición a otros es un elemento en la fundación de la identidad de los grupos (Rojas, 2001).

Estas posiciones se evidencian en trabajos realizados a nivel internacional, latinoamericano y nacional que se presentan a continuación:

## **2.2. La investigación en violencia en el ámbito escolar**

### **Investigaciones internacionales**

A nivel internacional, los primeros trabajos sobre violencia en el ámbito escolar fueron realizados por Illich a finales de la década de los sesenta y por Olweus a finales de

los años setenta. En sus investigaciones, Illich criticó sobre la organización de entorno escolar y propuso que éste debería desaparecer como estructura formal. Este autor consideró que la aceptación de todo el sistema político que representaban sus maestros haría a los estudiantes mentalmente más cuadrículados, lo que consecuentemente traería a un niño despersonalizado de sí. Esta despersonalización convertiría al entorno escolar en un espacio óptimo para ejercer la violencia y no en un espacio de orientación y de formación que permitieran vivir colectiva y socialmente, y que tal formación pudiera extenderse a otros entornos como la familia y el barrio (Santos, 2008 citado por Torres, 2009).

Una década después, Olweus estudió el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar y propuso una definición, caracterización y descripción que permitieran posteriormente su intervención. Sus estudios se centraron en la medición de las actitudes y la conducta agresiva en la escuela, el acoso escolar y las relaciones entre víctimas y agresores. En la actualidad, sus estudios han sido fundamentales para que las escuelas comprendan la importancia de intervenir el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar (Olweus, 1978; 1993; 1998).

Ya en la década de los ochenta y los noventa, el fenómeno empezó a cobrar víctimas, razones por las cuales en países de Europa y América del Norte se empezaron a realizar estudios y tomar medidas legislativas que pudieran controlar el fenómeno (Thornton et al., 2004 citado por Torres, 2009). Entre los eventos que se realizaron respecto a la seguridad del entorno educativo se visualizan “El 1er. Encuentro Europeo sobre el Desarrollo de la Convivencia en Centros Educativos en 1998” y la “La Comisión Europea sobre Seguridad en las Escuelas” realizada en Utrech en el año 1997, los cuales buscaron crear canales de comunicación entre centros educativos europeos para la disminución de la violencia en el ámbito escolar así como la puesta en marcha de propuestas metodológicas que consideraban la prevención y la intervención en la escuela (Torres, 2009).

Por otro lado se han realizado estudios e intervenciones enfocados en la prevención y el tratamiento de la violencia en el ámbito escolar, como en el caso del país Vasco en

España. Allí se han realizado estudios que caracterizan el fenómeno de la violencia escolar desde un enfoque de género (Lucas y Ortega, 2007), para luego estudiar a los actores, la escuela, la estructura familiar y en consecuencia sensibilizar, capacitar sobre el fenómeno y disminuirlo; asumiéndolo desde el desarrollo y fortalecimiento en la resolución de conflictos, la calidad del clima escolar y las habilidades sociales (Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, 2006; Trianes, 2000). En ese país también se ha estudiado el fenómeno desde la relación del conflicto escolar, la disciplina y la agresión como aspectos relevantes para su conocimiento, así como también la capacitación a los docentes para el enfrentamiento de situaciones de violencia en el ámbito escolar (Ortega y del Rio, 2003). Esta relación según Fernández (1999), se debe proyectar a otros entornos sociales que también juegan un importante papel en la manifestación de la violencia en las instituciones educativas.

En los Estados Unidos e Inglaterra, se han enfocado en estudiar la violencia en el ámbito escolar desde la reinserción social. Este enfoque es particularmente importante, dado que en esos estudios se muestran la represión y negación de la violencia en los contextos educativos, a fin de disminuir su manifestación e incontrolabilidad y lograr procesos más pacíficos de resolución de la violencia en el ámbito escolar (Trianes, 2000).

Otros estudios realizados, muestran el comportamiento violento en los jóvenes como inherente a ellos. Estas investigaciones, han alertado sobre la existencia del acoso escolar como otra forma del conflicto escolar entre los mismos compañeros de estudios, donde unos actores son víctimas y otros, sus propios compañeros, son los victimarios, lo que redundo en un alterado clima escolar (Smith, 1998). Smith, señala como factores que influyen en la violencia en el ámbito escolar a los medios de comunicación, como reproductores de ésta, quienes ayudan a legitimarla y a dificultar su prevención en las instituciones educativas (Smith, 1998).

En Latinoamérica, se encuentran algunos estudios que permiten visualizar de manera parcial la investigación del fenómeno. En Chile, entre las investigaciones encontradas se evidencian estudios desde una perspectiva de género y discriminación

sexista, y más específicamente desde la conceptualización del “abuso del poder”. Flores (2005) se refiere que una gran cantidad de estudios que se han realizado acerca de la violencia en el ámbito escolar que han considerado al sexo femenino inferior con respecto al masculino. Esta conceptualización predominante, según la autora, se evidencia a través de la transmisión y designación del roles, masculino y femenino, que se potencializan y refuerzan en el ámbito escolar. Por su lado Valdivieso (2009) se ha enfocado en tener una aproximación al fenómeno escolar, a través de la indagación sobre las relaciones grupales entre estudiantes de secundaria, sus prácticas y significados en las escuelas, lo que ha implicado abordar el ámbito escolar en su totalidad, considerando el contexto en sus diferentes formas, familiares, escolares, sociales y, entre otras, las interacciones positivas y negativas que se dan entre sus actores.

En México, Ortega, Ramírez y Castelán (2005), se han enfocado en estudiar la violencia en el ámbito escolar planteando comparaciones desde las adicciones juveniles, el maltrato y la violencia en general, poniendo un particular interés en la violencia desde el nivel familiar, como el entorno donde se gestan los principales comportamientos de los jóvenes, entre ellos los violentos y que son llevados a otros entornos.

En Brasil, Torres (2005) conceptualiza y caracteriza la violencia desde las raíces sociales, que se ve manifestada desde los y las adolescentes a través del pandillaje, la delincuencia común, las barras bravas, etc. ya sea en la escuela o por fuera de ésta; en este sentido, la escuela sería un entorno más donde se evidencia tal violencia. Torres propone el desarrollo, a través de la prevención, de programas orientados a una “cultura de paz”, donde el enfoque de género y el estudio de los factores de riesgo son considerados como ejes centrales del logro de la paz entre los estudiantes de instituciones educativas.

### **Estudios nacionales**

En Colombia, los estudios se han enfocado en analizar el fenómeno desde el enfoque de género. Caicedo, Hernández, Bernal, y García (2005), han estudiado el grado de

responsabilidad de los hombres y las mujeres en la manifestación de comportamientos violentos en la escuela. Entre ellos se ha estudiado la identidad y su relación con la violencia familiar, las creencias, los mitos de masculinidad y feminidad, y los estereotipos de estos “dos géneros” que se reproducen en el conflicto escolar. Otros estudios, se han enfocado en estudiar la violencia en el ámbito escolar, pero desde una perspectiva de victimización que afecta a los jóvenes, afectándolos y trayendo consecuencias negativas para sus propias vidas, el clima, el desempeño y la convivencia escolar.

Otros por su parte, han considerado la existencia de diferentes dimensiones en el conflicto escolar, como la cultura juvenil actual y su relación con la violencia; los factores políticos, sociales y culturales como factores de riesgo para la violencia en el ámbito escolar; y, la importancia de la intervención escolar con impacto positivo a través de la detección precoz o tardía de este fenómeno (Universidad Central, 2002).

Otros estudios realizados en Colombia, reflexionan sobre las diferentes situaciones de violencia vividas en el ámbito escolar y cómo afectan a todos los actores del sistema educativo, no sólo estudiantes, sino profesores, rectores, coordinadores, psicólogos entre otros actores, lo que en consecuencia permite la gestación de la violencia en este contexto (El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP], 1999 citado por Torres, 2009; Parra, 2000).

Una vez la revisión bibliográfica, es posible identificar la preocupación de diferentes investigadores, instituciones y de los Estados por el fenómeno de la violencia en las comunidades escolares. Estos estudios ponen de relieve la variada conceptualización y caracterización sobre las diferentes manifestaciones y consecuencias de la violencia y la importancia de intervenciones eficaces y positivas para su disminución, indagando previamente sobre el riesgo, la victimización, el victimario, el bullying, el clima escolar, la solución de problemas, el enfoque de género, que deben ser abordados desde el mismo entorno social educativo.

Indudablemente, los abordajes anteriores tienen implicaciones en el tratamiento y metodologías para enfrentar el fenómeno de la violencia escolar. En este trabajo, se optará por utilizar el término *violencia en el ámbito escolar*, que en su forma abreviada corresponderá a la *violencia escolar*, considerando que sus manifestaciones se visualizan en las relaciones e interacciones entre los diversos actores que componen un ámbito y espacio específico y concreto como lo es el escolar.

El enfoque de esta investigación, considera entonces *el ámbito escolar como una comunidad de convivencia*, en la cual se dan actividades educativas que son consideradas claves para el desarrollo, presente y posterior, de procesos sociales entre los cuales aparece la violencia entre quienes la conforman, los estudiantes, los profesores, directivos y el personal no docente (Ortega, 1997). Desde este enfoque, la comunidad escolar tiene una especial importancia, en la medida en que puede ser el ámbito en donde se dificulte o potencie las manifestaciones de la violencia entre sus miembros (Berger y Lisboa, 2008). Al respecto Valdivieso (2009) comenta:

“Existe un conjunto de situaciones que son producto de su propia dinámica, y que pueden actuar como estimuladores de la violencia en el ámbito escolar; al respecto, es posible mencionar los valores asociados a la institución escolar, las diferencias en la distribución de los tiempos y espacios escolares, el énfasis puesto en el rendimiento académico, la tendencia a la uniformidad producto de la masificación, los procesos de participación, los roles estipulados y las relaciones generadas entre profesores y estudiantes, entre profesores entre sí, y entre estudiantes entre sí (p. 15).

Es por esta razón, que resulta necesario comprender la complejidad del fenómeno a través del conocimiento sobre el abordaje que se le da desde los diferentes énfasis teóricos y paradigmáticos, que influyen en su interpretación y comprensión. Se requiere de un análisis que responda a lo que se entiende por violencia escolar, pues todos los discursos anteriores, que persiguen su explicación, construyen una forma y manera de comprender el fenómeno, entendiendo que su abordaje no sólo se dará en la escuela, sino también a través de

iniciativas desde instancias estatales, encargadas formal y legalmente de proponer su prevención y mitigación a través de las políticas públicas, programas y proyectos estatales.

### **2.3. La violencia en el ámbito escolar desde el enfoque de las políticas públicas Colombianas**

Entendemos las Políticas públicas desde una perspectiva construccionista y social (Ibáñez, 1994) como “el espacio donde se construyen patrones e interacciones sociales que generan efectos sobre los sujetos, en la medida en que ellos y ellas quedan sujetos a los espacios y posibilidades de acción que permiten y promueven éstas” (Carrasco, López y Estay, 2012, p. 32). Las políticas educativas corresponden entonces a las formas de construir socialmente, en este caso, las concepciones sobre Violencia Escolar, su abordaje y la manera de cómo debe ser intervenida y tratada. “Así, en el acto de dar verbo a la acción, las concepciones dejan entrever la lógica que subyace a ésta” y se construye un marco de posibilidades para la acción social desde un frente común, la política pública en un marco de derechos y deberes (Debarbieux, 2001, citado en Carrasco et al., 2012, p.33). En este sentido, los textos publicados referidos a la política pública relacionados con la violencia escolar, construyen y a su vez son contruidos por y en el contexto social desde donde emerge (Debarbieux, 2001, p. 45, citado en Carrasco et al., 2012).

Con lo que respecta a la Política Educativa en Colombia, el MEN ha venido adelantando diferentes acciones que contribuyen a hacer de la escuela un ámbito en donde se desarrolle y fortalezca la formación para la civilidad. El Ministerio, a través de acciones concretas, se orienta en responder a las diferentes necesidades educativas en temas de constitución política, convivencia, ética, valores, democracia e identidad en los jóvenes estudiantes (2002).

Con la Constitución Política Colombiana de 1991, como marco normativo, “se le asignó a la educación responsabilidades particulares con respecto a la formación para la paz y la convivencia, orientadas a educar ciudadanos respetuosos de la ley, con formación



democrática, respetuosos de la diversidad y las diferencias y capaces de tramitar y resolver sus conflictos de manera pautada, sin recurrir a la violencia” (p.2) (MEN, 2002). A partir de este marco legal, se han derivado leyes, decretos y planes, a través de los cuales se han formulado políticas públicas y orientaciones para la formación escolar en convivencia.

Son diversas las acciones del MEN (2002), para responder al mandato constitucional. El MEN, ha elaborado y publicado los “Lineamientos Curriculares en Constitución política y Democracia, para la reflexión sobre la ciudadanía y la identidad social”. También los “Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores Humanos”, como herramientas para la formación política y social, así como la auto-regulación. Adicionalmente, ha puesto en las instituciones educativas materiales y herramientas para la formación para la convivencia, como la herramienta pedagógica el “Baúl de Jaibaná” (s.f.). También ha participado en el programa HazPaz, que tiene como objetivo la construcción de paz y convivencia familiar. Ha desarrollado e impulsado el programa Construcción de una Cultura de Paz en Escuelas y Colegios, para la solución de conflictos escolares, tanto para estudiantes, como para los funcionarios de dichas instituciones. Es un fundador del Centro Mundial de Investigación y Capacitación en Solución de Conflictos, en un marco acordado con la Universidad para la Paz de Naciones Unidas, orientado a la construcción de paz y la solución de conflictos. Adicionalmente, ese Ministerio ha trabajado alianzas estratégicas para la promoción de la educación para la convivencia con el PNUD, el Banco Mundial y la OEI. También ha diseñado el Proyecto de Educación para el Sector Rural (PER), con contenidos para la formación ciudadana y la Convivencia Escolar y Comunitaria.

Como se puede ver son múltiples las iniciativas, en las cuales el Ministerio ha participado, lo que evidencia un compromiso en la prevención y mitigación de la violencia en las comunidades educativas y la formación en convivencia en los últimos años. No obstante, resultaría relevante profundizar en los contenidos de todas estas iniciativas, específicamente las de la última década, que permita visualizar una correspondencia entre el conocimiento especializado y publicado respecto a la violencia escolar y las iniciativas y participaciones del Estado, a través de dichas políticas, sus programas y proyectos.

Ya que la investigación muestra que una importante manera de prevenir la violencia escolar es a través de la toma de decisiones y medidas que disminuyan este riesgo, evidentemente, la intervención desde la política pública se hace más exitosa cuando además es basada en evidencia científica actualizada y contextualizada (Hijar y Fiestas, 2013).

Por otro lado, uno de los problemas más serios con los que se enfrenta el sistema educativo de muchos países, es la manifestación y gravedad e inmediatas y futuras consecuencias derivadas de las acciones violentas en el ámbito escolar. Es por ello, que un gran desafío que tienen estos países es intervenir y también influir oportunamente, como Estados, en los jóvenes que se desarrollan, interactúan y frecuentan el ámbito escolar por medio de la formulación y ejecución de políticas públicas y sociales ajustadas en el tiempo y características actuales de las comunidades educativas (Abramovay, 2005). Actualmente, en Colombia, se ha aprobado la Ley 201 de 2012 (Senado y Cámara de Colombia, 2012), que tiene como objetivo:

“contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación –Ley 115 de 1994– mediante la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia en el ámbito escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia en el ámbito escolar” (p. 86) (Senado y Cámara de Colombia, 2012).

Como puede verse, existe una Ley actual con un objetivo concreto en torno a la temática de la violencia en el ámbito escolar a través de la convivencia escolar. Las iniciativas estatales implican una forma particular de ver e interpretar la violencia en el ámbito escolar, que se expresa en la manera y el momento en cómo interviene en el

fenómeno.

Para el Estado colombiano la violencia escolar, en el marco de la Ley 201, se genera a partir de todas las relaciones que se dan entre los diferentes actores de la comunidad educativa, entre ellas las creencias, las normas y las actitudes que se presentan en la práctica y actividades diarias del contexto escolar, a través de los cuales se manifiestan emociones e interés colectivos e individuales que influyen en su desarrollo social, afectivo, ético y cognitivo, y que determinan el ambiente para los procesos de aprendizaje y el clima escolar (Senado y Cámara de Colombia, 2012).

### **2.3.1. Estructura conceptual de la Ley 201 de 2012**

La Ley desde la cual se desprenderán las políticas públicas referidas al tema de la violencia escolar, se plantea desde un marco centrado en el desarrollo humano y el fomento de las competencias. Según la propuesta del Congreso colombiano, la Ley discutida se plantea desde un marco conceptual positivo, que considera la comunidad escolar, las comunidades alternas a ésta, la familia y el desarrollo social, económico y político de las poblaciones, como relevantes para la prevención y mitigación de la violencia en las comunidades educativas. El marco conceptual, contempla la conformación de un sistema nacional para la coordinación y atención de acciones entre diferentes sectores, públicos y privados orientados a la convivencia escolar y la educación, en el que todos los actores, estudiantes, familia, sociedad y Estado actúen en pro de prevenir y mitigar el fenómeno (Senado y Cámara de Colombia, 2012).

Otro elemento fundamental del marco conceptual de la Ley es la formación ciudadana. La ley establece una ruta que orienta sobre acciones concretas y las instituciones con las que se debe hacer contacto para la formación ciudadana y la promoción de los derechos, como insumos para que los estudiantes desarrollen competencias para la vida, como humanos y ciudadanos y como sujetos de derechos, en situaciones en que estos se encuentren vulnerados por dificultades vividas en el contexto escolar, su atención rápida,

oportuna y eficiente (Senado y Cámara de Colombia, 2012).

Como se ha dicho, la Ley 201 es una ley aprobada recientemente en el Congreso Colombiano y la Cámara de Representantes y se esperan políticas públicas que respondan ella. Si bien actualmente no existen políticas educativas específicas sobre violencia escolar, existen publicaciones públicas que abordan y se refieren al fenómeno, las cuales resultan relevantes analizar y comparar con las publicaciones especializadas, tal como lo persigue el MEN (2002).

“hacer coherentes las practicas de formación para la convivencia con el discurso teórico, contribuir a la disminución de la distancia entre la teoría y la práctica, entre las razones y los quehaceres, y a convertir en realizaciones, las conceptualizaciones sobre convivencia escolar” (p.6) (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

### **3. PREGUNTA DE INVESTIGACION**

Teniendo en cuenta lo anterior, y concibiendo que la literatura especializada, las investigaciones y las publicaciones públicas se refieren a la violencia en la comunidad escolar desde definiciones, terminologías y significados diferentes, en función del sentido que le dan los involucrados en su estudio y práctica, y considerando el impacto que tal concepción pudiera tener sobre la construcción de las formas y maneras de comprender y abordar el fenómeno de interés, es pertinente indagar sobre las diferentes concepciones y sentidos sobre la violencia en el contexto escolar colombiano, que se encuentran publicadas en la literatura especializada y también en la literatura pública, a través del análisis de sus contenidos. Es por ello que el problema/pregunta de esta investigación se formula mediante las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son las conceptualizaciones que tienen la literatura especializada y la literatura pública respecto a la violencia en la comunidad escolar?

- ¿Cuáles son las características y contenidos en las concepciones sobre violencia de las publicaciones especializadas y las públicas?
- ¿Cuáles cuáles son las diferencias y semejanzas en las conceptualizaciones sobre la violencia en la comunidad escolar entre las dos publicaciones?
- ¿Cuál es el modelo conceptual general sobre la violencia en la comunidad escolar identificado en las publicaciones especializadas y las públicas?

#### **4. OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN**

Conocer las diferentes concepciones y propuestas de abordaje referidas a la violencia escolar presentes en la literatura especializada y en las políticas públicas colombianas de la última década (2002 a 2013).

##### **4.1. Objetivos específicos:**

- Conocer y describir, desde la perspectiva de los autores y las publicaciones escritas, las definiciones y significados referidos a la Violencia Escolar.
- Identificar y describir las principales características y contenidos conceptuales de la Violencia Escolar de las publicaciones seleccionadas.
- Comparar las concepciones, características y contenidos, referidos a la Violencia Escolar entre las publicaciones especializadas y las públicas, para identificar diferencias y semejanzas.
- Describir las estrategias de abordaje relativas a la Violencia Escolar.
- Proponer un modelo conceptual sobre la violencia escolar de las publicaciones especializadas y las publicaciones públicas.

## 5. MÉTODO

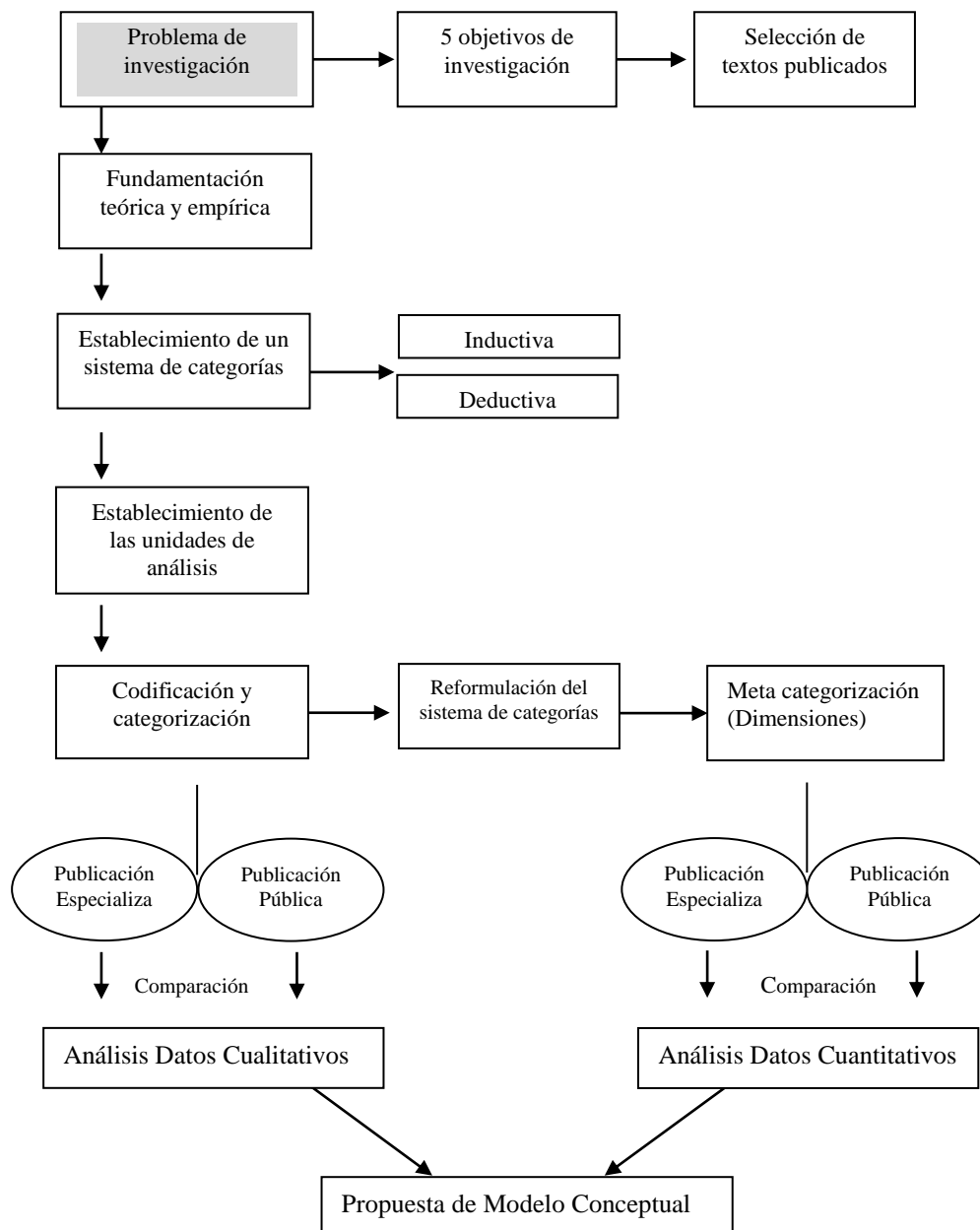


Figura 1. Metodología propuesta. Fuente: Elaboración propia.

## 5.1. Diseño

El diseño del estudio es Documental (Peña y Pirela, 2007) y el análisis corresponde a un Análisis de Contenido, de tipo temático-categorial (Vásquez, 1994), con alcances exploratorios y descriptivos, abordado desde una perspectiva cualitativa (a través del intento de inferir sentidos y significados que trascienden la mera y directa manifestación), y una cuantitativa (a través del registro de frecuencias de aparición de unidades, conceptos, nociones, etc.).

El análisis de contenido se define como “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones que tiene como primer objetivo describirlas e interpretarlas a través de la cualificación y cuantificación” (p.17) (Berelson, 1952); es utilizado para estudiar y analizar, según Berelson (1971) y López-Noguero (2002), los procesos de comunicación en muy diversos y específicos contextos educativos, tal como se ha tenido en cuenta en esta investigación, a aspectos concretos como las concepciones de violencia en el ámbito escolar presentes en publicaciones nacionales.

Como estrategia de análisis textual se tuvieron en cuenta 3 estrategias o diseños de investigación para el análisis de contenido: una estrategia transversal, una intensiva y una triangular. La primera estrategia, y considerando la valoración realizada por Piñuel, Gaitán y García (2003) sobre la importancia de la perspectiva longitudinal en este tipo de estudios que permitirían a futuro contrastar los datos aquí obtenidos con otros, en su estudio sobre las referencias a la violencia y la educación en la prensa electrónica, se tuvo en cuenta un periodo de tiempo entre el año 2002 y el 2013, y de este intervalo todos los artículos publicados referidos al tema de investigación. A través de esta estrategia, y aplicada al análisis de contenido, se seleccionaron muestras de los diferentes corpus textuales seleccionados que manifestaban una postura propia (las conceptualizaciones) alrededor de un mismo tema (la violencia en el ámbito escolar), y con éstas se formaron unidades independientes pero estudiadas en un mismo momento histórico (2003 a 2013). En esta

investigación, los datos obtenidos en el corpus textual al ser tratados dentro de una igualdad de criterios, se espera que representen el discurso acerca de la violencia escolar de la literatura especializada y de la política pública de una década en Colombia, las comparaciones, diferencias y similitudes, entre ellas se atribuyen entonces a la diversidad de posiciones respecto del fenómeno (modelo general de la violencia en el ámbito escolar (Piñuel, Gaitán y García, 2003).

La segunda estrategia utilizada, la estrategia intensiva, que previamente han planteado Navarro y Díaz (1999) “integra en el análisis, potencialmente, todos los elementos presentes en el texto, reconstruyendo relaciones sistemáticas en el mismo” (p. 189). Que para este análisis de contenido correspondió a la selección e integración, solamente, de los datos del corpus en los que se abordaba explícitamente al concepto “violencia” y de manera específica vinculada al “ámbito escolar”.

Finalmente la tercera estrategia adoptada, que corresponde a la estrategia triangular, se utilizó considerando lo planteado por Piñuel, Gaitán y García (2003), acerca del sesgo metodológico (en los resultados y el análisis al aplicar una sola metodología en el análisis de contenido). En general, el término triangulación se refiere a la “adopción de tres o más perspectivas de investigación, diferentes observadores y fuentes de datos, que pueden ser cuantitativos y cualitativos” (Ávila, 2010). Para las Ciencias Sociales, el concepto de triangulación permite mayor fiabilidad a los datos, disminuye el sesgo metodológico y suprime la incertidumbre de un solo método (Ávila, 2010). Para el presente análisis de contenido, la estrategia triangular, estuvo dada por la adopción de categorías de análisis semejantes planteadas en investigaciones previas sobre la misma temática. De manera específica, se adoptaron las categorías planteadas por Piñuel, Gaitán y García que se encuentran depositadas en su Modelo general de la violencia en las aulas en los diarios digitales (2003).

Para realizar el análisis de contenido, se partió de los datos textuales contenidos en cada corpus textual seleccionado (datos brutos) y luego se descompuso el texto en unidades



que luego fueron agruparon en categorías siguiendo el criterio de la analogía (datos analíticos). Para categorizar los datos analíticos se consideraron las similitudes y semejanzas que existían entre éstos en función de los objetivos de la investigación (Vásquez, 1994). A su vez, se identificaron categorías similares y semejantes que se agruparon, siguiendo el criterio de similitud y semejanza, en dimensiones emergentes, las cuales mostraron otra faceta de interpretación de los resultados. Las categorías y su relación con las dimensiones muestran un patrón y vínculo conceptual entre los datos analizados.

## **5.2. Criterios de selección del corpus de estudio y las unidades de análisis**

Se determinaron los criterios para seleccionar el corpus de estudio a partir del universo de investigación (todos los artículos de investigación y publicaciones públicas nacionales relacionadas con la violencia vinculada al ámbito escolar). Se determinó que:

- a. La publicación fuera difundida en idioma español entre los años 2002 y 2013.
- b. La palabra clave estuviera contenida en el título del corpus y/o en el *abstract*: “violencia” “política pública” vinculada a las palabras claves, cualesquiera que fueran “educación, escuela, escolar, aula, estudiante”.
- c. En las publicaciones especializadas, se contemplara una muestra nacional.
- d. Las publicaciones debían pertenecer a revistas arbitradas<sup>1</sup> e indexadas nacional y/o internacionalmente.

## **5.3. Unidades del marco muestral y definiciones operacionales**

Con el objetivo de mostrar la aplicación del análisis de contenido cualitativo y cuantitativo, a continuación se presentan las definiciones operacionales de las unidades de análisis que se observaron en cada unidad muestral (corpus textual).

---

<sup>1</sup>“Los artículos deben ser sometidos a evaluación por árbitros especializados en el campo cubierto por la revista. El proceso de arbitraje de los documentos debe ser presentado explícitamente en las orientaciones para los autores” (p.6) (COLCIENCIAS, Índice bibliográfico Nacional, PUBLINDEX, 2006).

*Marco muestral o universo:*

Lo conformaron todos los textos artículos de investigación y/o resultados originales de proyectos de investigación, que contenían alguna conceptualización referida a la “violencia” en el periodo comprendido entre 2002 y 2013 y publicados en revistas especializadas colombianas. Concretamente, publicaciones en revista, proyectos adjudicados sobre violencia en el ámbito escolar, tesis de pre y posgrado, publicaciones realizadas por organismos públicos y leyes, normativas, circulares e instructivos en general publicados por el Estado Colombiano.

En este análisis de contenido se contabilizaron 284 unidades del marco muestral (correspondientes a los textos artículos de investigación y/o resultados originales de proyectos de investigación).

*Unidad de muestreo y/o registro:*

Correspondió a los textos artículos de investigación y/o resultados originales de proyectos de investigación del marco muestral, que se seleccionaron por contener alguna referencia a la violencia vinculada con el ámbito escolar y por cumplir con todos los criterios de selección.

En este estudio se contabilizaron 22 unidades de muestreo referidas al objeto de estudio: 15 publicaciones especializadas y 7 publicaciones públicas.

*Unidad de análisis (contexto intratextual):*

Correspondió al “segmento del texto que fue comprensible por sí mismo y contuvo una idea, episodio, o pieza de información” (Schilling, 2006, s.p.), y que en este caso se encontró relacionado con la violencia en el ámbito escolar; segmentos con palabras relacionadas directa o indirectamente con el concepto que los autores tuvieron, ya sea que

hubieran definido el concepto expresamente ó lo hubieran comentado de alguna forma identificable en el texto y que correspondió con una posición personal respecto al tema estudiado.

Específicamente, la unidad de registro o unidad de análisis correspondió a los segmentos del documento con alguna alusión a la violencia en el ámbito escolar, contenidos en los párrafos de introducción conceptual y/o teórica, y en el que se identificaron las palabras claves: “violencia” y “política pública” vinculadas a las palabras claves, cualesquiera que fueran, “educación, escuela, escolar, aula, estudiante”.

*Unidad de contexto extratextual:*

Correspondió a la información acerca de las condiciones de producción de los textos analizados: el enfoque disciplinar y el año de publicación. De manera específica las categorías fueron:

a. Categoría: Enfoque Disciplinar

Subcategorías: Educación y Desarrollo humano, Educación, Psicología, Enfermería, Derecho, Ciencia Política, Matemática y Medicina.

c. Categoría: Año de publicación

Subcategorías: Año 2002, Año 2003, Año 2004, Año 2005, Año 2006, Año 2007, Año 2008, Año 2009, Año 2010, Año 2011, Año 2012 y Año 2013.

#### **5.4. Descripción del plan y proceso de análisis:**

Los pasos y procedimientos llevados a cabo para la realización del análisis de contenido temático, cualitativo y cuantitativo, fueron los sugeridos por Andréu (2000):

Paso 1: Se determinaron los criterios para seleccionar el marco muestral, las unidades de registro y las unidades de análisis.

Paso 2: Se seleccionaron 22 documentos de acuerdo a los criterios muestrales y se determinó un sistema de codificación.

Una vez seleccionadas las unidades de muestreo y de registro, éstas se enumeraron y /o codificaron para su identificación al momento de realizar la categorización.

Paso 3. Se determinó un sistema de categorías deductiva – inductiva.

Inicialmente y para la categorización, y considerando el objetivo del estudio y la unidad de muestreo, se tuvo en cuenta la categorización predefinida de tipo “Especial” propuesto por Andréu (2000). La categorización especial es utilizada en la jerga propia de determinados grupos sociales con sus respectivos campos propios, donde cada grupo utiliza la suya, los psicólogos, los trabajadores sociales, los sociólogos, lo antropólogos, etc. a partir de un esquema previo

El Modelo de Desarrollo de Categorías Deductivas se formuló a partir del objeto del estudio y la revisión previa de la teoría; posteriormente, se construyó un libro de códigos y categorías (Ver Anexo 2), que se fueron aplicando a los datos textuales y unidades de análisis. Para la categorización de los datos analíticos se consideraron las similitudes y semejanzas que existían entre éstos en función de los objetivos de la investigación (Vásquez, 1994).

Simultáneamente, se tuvo en cuenta la categorización inductiva, realizada a través de la inmersión en los artículos y las conceptualizaciones objeto de estudio para identificar las categorías emergentes que luego fueron depositadas en el libro de códigos y categorías (Ver Anexo 2).

## **5.5 Recolección de la información**

La búsqueda del material, publicaciones especializadas referidas a la temática de

interés y las políticas públicas, en los últimos 10 años, se realizó a través de diferentes motores de búsqueda electrónicos especializados como [scholar.google.com.co/](http://scholar.google.com.co/), y la base de datos electrónica del Sistema de Indexación y homologación de revistas Especializadas en Ciencia tecnología e Innovación de Colciencias en Colombia (<http://www.colciencias.gov.co>), que contiene diferentes revistas electrónicas periódicas especializadas. Además se accedió al portal [www.sinab.com](http://www.sinab.com) Sistema Nacional de Bibliotecas, de la Universidad Nacional en Colombia, que contiene información académica y científica y servicios bibliotecarios de la comunidad universitaria, como publicaciones periódicas y tesis de pregrado y posgrado publicados durante la última década. También se visitó el Centro de documentación on-line del Ministerio de Educación Nacional, específicamente para la obtención de material relacionado con las políticas públicas colombianas relacionadas con el tema de investigación.

De manera concreta, se compilaron y analizaron las publicaciones de los últimos 10 años, utilizando como fuente de datos los textos y/o artículos científicos y empíricos publicados resultados de investigación. Adicionalmente, se compilaron las diferentes políticas públicas, leyes y normativas publicados por el Ministerio de Educación Nacional.

## **5.6. Análisis**

La información documental recopilada fue analizada mediante la técnica del análisis de contenido, a través del Software AQUAD 7 (Günter, 2013), programa libre para el análisis de datos cualitativos y cuantitativos.

## 6. RESULTADOS

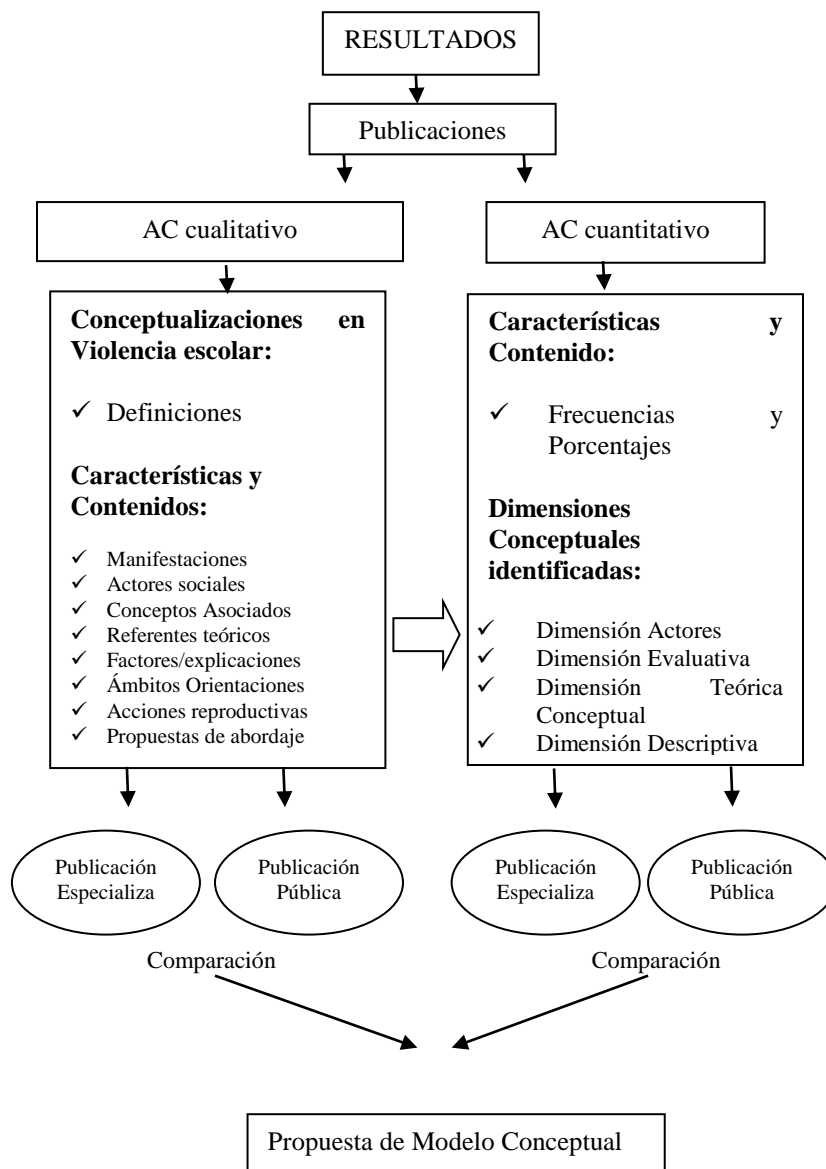


Figura 2. Resultados. Fuente: elaboración propia.

Los resultados del análisis de contenido obtenido en el proceso de investigación se presentan primero en el orden cualitativo y luego en el orden cuantitativo. En el apartado 6.1 se presentan los resultados del análisis de contenido cualitativo por cada una de las definiciones, categorías y subcategorías identificadas deductiva e inductivamente, que

representan las características y contenidos de las conceptualizaciones sobre violencia escolar y las propuestas de abordaje del fenómeno.

En el apartado 6.2 se presentan los resultados del análisis de contenido cuantitativo: en una primera parte, se describen las características de las publicaciones seleccionadas y en una segunda parte, se describen las frecuencias y relaciones de las categorías y dimensiones conceptuales identificadas.

Finalmente, en el apartado 6.3 se presenta una propuesta de modelo conceptual de la violencia escolar de las PE y las PP, resultante de los análisis previos.

### **6.1 Análisis de contenido cualitativo**

El análisis de contenido cualitativo partió de la lectura de cada uno de los textos como medio inicial de producción de datos de análisis: 22 documentos revisados: 15 publicaciones de revistas especializadas y 7 publicaciones de entidades públicas (que en adelante llamaremos publicaciones especializadas [PE] y publicaciones públicas [PP]). Una vez identificadas las unidades de análisis textuales, se procedió al análisis de contenido cualitativo alrededor de tres orientaciones fundamentales: a) un sistema de codificación de cada uno de los textos seleccionados; b) la identificación y desarrollo de categorías inductivas y c) la aplicación de categorías deductivas.

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos del análisis al que fueron sometidos los 22 textos escogidos para esta investigación, y que representan las características y contenidos centrales presentes en la conceptualización sobre violencia en la comunidad escolar. Se identificaron 10 categorías y 27 subcategorías que integraron el concepto violencia escolar (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

*Conceptualizaciones de la literatura sobre violencia escolar*

CONCEPCIONES Y DEFINICIONES DE VIOLENCIA ESCOLAR
CONCEPTUALIZACIONES
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Agresión</li> <li>○ Relaciones de abuso de poder y control: Vandalismo y destrozos, indisciplina, agresiones sexuales</li> <li>○ Relaciones de violencia entre pares: Peleas, exclusiones, comportamientos disruptivos, lesiones a la integridad física y psicológica.</li> <li>○ Robo</li> </ul>
CARACTERÍSTICAS Y CONTENIDOS DEL CONCEPTO VIOLENCIA ESCOLAR
MANIFESTACIONES
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Física</li> <li>○ Verbal</li> <li>○ Bullying</li> </ul>
ACTORES SOCIALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Alumnos y alumnas adolescentes</li> <li>○ Familia</li> <li>○ Alumnos y alumnas escolares</li> </ul>
CONCEPTOS ASOCIADOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Agresión</li> <li>○ Acoso escolar</li> <li>○ Bullying</li> <li>○ Cyberbullying</li> </ul>
REFERENTES TEORICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Violencia psicosocial</li> <li>○ Violencia social</li> <li>○ Violencia cíclica</li> </ul>
FACTORES / EXPLICACIONES ASOCIADAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Exposición en el contexto</li> <li>○ Maltrato familiar</li> <li>○ Conflictos familiares</li> <li>○ Pobreza/desigualdad</li> <li>○ Identidad psicosocial</li> </ul>
AMBITOS DE LA VIOLENCIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ En la escuela y todos ámbitos</li> <li>○ Contra la escuela</li> <li>○ Institucional</li> </ul>
ORIENTACION VIOLENTA ENTRE LOS ACTORES
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Entre alumnos</li> <li>○ Profesor a alumno</li> <li>○ Alumno a profesor</li> </ul>
ACCIONES REPRODUCTIVAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Enfrentamiento deficitario docente</li> <li>○ Sistema educativo no afronta el problema</li> </ul>
SOLUCIONES Y/ PROPUESTAS DE ABORDAJES
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Desarrollo de competencias y capacidades del sistema educativo</li> <li>○ Aprendizaje y manejo adecuado del conflicto</li> <li>○ Creación sistema nacional de convivencia</li> <li>○ Sistema institucional manejo conflicto</li> </ul>



## Concepto de Violencia Escolar y sus principales características

Las publicaciones especializadas definieron la violencia en la comunidad escolar como:

*“hechos, agresiones y situaciones diferentes, por ello en este mismo techo suelen colocarse acciones como vandalismo, al lado de indisciplina, o otros, el problema de bandas, el daño de materiales didácticos o infraestructura, las agresiones sexuales entre los adolescentes entre otras”* (Cárdenas y Capera, 2010) (PE, 004).

*“La violencia social entre iguales en los centros educativos está asociada con procesos de victimización que se basan en relaciones de abuso de poder; igualmente, se expresa en la dinámica de los grupos a través de formas de exclusión, comportamientos disruptivos, lesivos de la integridad física y psicológica de los demás (violencia verbal como asignación de motes, propagación de rumores, oposicionismo; por otra parte, golpes y lesiones físicas)”* (Álvarez, et al, 2007) (PE, 002).

*“la necesidad de acudir a la categoría ‘violencia escolar’ para explicar no solamente las relaciones de poder y control de profesores a estudiantes, sino además, las relaciones de violencia generadas en las dinámicas de pares de la población infantil y juvenil escolarizada para autoafirmarse, obtener estatus social, definir el orden y jerarquía social o mostrar interés por el sexo opuesto”* (García y Guerrero, 2011) (PE, 009).

*“La violencia en el mundo escolar suele asociarse a manifestaciones físicas tales como destrozos, peleas, robos, etc. Sin embargo, resulta cada vez más patente que esta violencia abarca muchos más actos, mensajes o situaciones* (Albor y Villamil, 2012) (PE, 001).

Por su lado, las publicaciones públicas conceptualizaron la violencia en la comunidad escolar como:

*La “conducta agresiva verbal, física o psicológica que se presenta entre los miembros de la comunidad educativa, de manera explícita o no, ante la indiferencia y complicidad del entorno y que incide en la convivencia escolar (Senado y Cámara, 2012) (PP, 019).*

*“La violencia es a la misma vez la principal causa de muerte y el origen de innumerables lesiones físicas y psicológicas, que aunque no terminan en la muerte, menoscaban la integridad de las personas. Lograr la paz y la convivencia pacífica y armónica, es un propósito de la sociedad al que la escuela debe contribuir” (MEN, 2002) (PP, 015).*

### **Manifestación de la violencia escolar**

La manifestación física, la manifestación verbal y el bullying escolar, fueron las manifestaciones con las cuales más se refirieron y abordaron el tema de la violencia en la escuela, así como se muestra a continuación:

*“La violencia en el mundo escolar suele asociarse a manifestaciones físicas tales como destrozos, peleas, robos, etc. Sin embargo, resulta cada vez más patente que esta violencia abarca muchos más actos, mensajes o situaciones (Albor y Villamil, 2012) (PE, 001).*

*La “conducta agresiva verbal, física o psicológica que se presenta entre los miembros de la comunidad educativa, de manera explícita o no, ante la indiferencia y complicidad del entorno y que incide en la convivencia escolar (Senado y Cámara, 2012) (PP, 019).*

*“Atendiendo a la necesidad de profundizar en el tema de la violencia escolar, específicamente en una de sus manifestaciones como lo es la intimidación escolar, comúnmente llamada Bullying, se hace necesario estructurar un estado del conocimiento*

*que atienda a develar lo que se ha hecho frente al tema, en el contexto social de la población escolar...” (Cárdenas y Capera, 2010) (PE, 004).*

*La forma tradicional de analizar la violencia escolar ha sido la del acoso escolar o bullying. El psicólogo sueco Dan Olweus (1998) lo definió en los siguientes términos: “Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (García y Guerrero, 2011) (PE, 009).*

### **Actores sociales**

Los alumnos y alumnas en etapa adolescente se visualizaron como la población hacia la cual principalmente se enfocó la literatura, especializada y pública, cuando se refirieron a la violencia escolar, como lo manifiesta la siguiente publicación pública:

*“Se ha demostrado que en ambientes escolares donde se presenta menor ocurrencia de vandalismo, violencia física o verbal entre el alumnado, y menor discriminación por razones raciales, lingüísticas, sexuales o sociales, los estudiantes tienden a obtener mejores aprendizajes (Duarte, Bos y Moreno, 2011 citado en MEN, 2011). Es por ello que el desarrollo de las competencias ciudadanas y el ejercicio de los derechos humanos se convierten en una condición necesaria para asegurar una educación de calidad, en la medida en que ellas son un camino para la transformación favorable del clima escolar” (MEN, 2011) (PP, 012).*

Sin embargo, en otra publicación pública, específicamente en el proyecto de Ley del año 2012 sobre violencia escolar, el concepto Violencia Escolar se caracterizó por incluir a toda la comunidad escolar en su definición.

*La “conducta agresiva verbal, física o psicológica que se presenta entre los miembros de la comunidad educativa, de manera explícita o no, ante la indiferencia y*

*complicidad del entorno y que incide en la convivencia escolar* (Senado y Cámara, 2012) (PP, 019).

No obstante, al revisar la Ley sobre el mismo fenómeno, la definición de Violencia escolar no se observó, aunque sí la de los conceptos Bullying escolar o Ciberbullying o Ciberacoso escolar, que al parecer fueron utilizados como sinónimos de la Violencia escolar.

Por otro parte, también se identificaron otros actores de la violencia escolar, como lo la familia y los alumnos en etapa escolar en las PE. En las PP se observaron referencias, aunque mínimas, a los actores Alumnos en sus diferentes etapas de desarrollo escolar, preadolescente y adolescente, hombres y mujeres y sus familias, los comités de convivencia escolar, la comunidad escolar, el Estado colombiano y sus ciudadanos y la sociedad.

### **Conceptos asociados**

El concepto agresión fue asociado con la violencia y también fue utilizado como un sinónimo, aspecto que resultó habitual en varias de las citas anteriores. También se encontró asociado al Acoso escolar, el *Bullying* y el *Ciberbullying*, y en menor medida al conflicto, al término convivencia -como ausencia de violencia-, la intimidación, el matoneo y los procesos de abuso de poder y control sobre otros, tal como se ejemplifica a continuación:

*“...otros, se han preocupado por entender este fenómeno y hacer una descripción muy detallada sobre los tipos de agresión que pueden existir en las instituciones educativas, se habla de Bullying, Acoso Escolar, Aislamiento Social, Agresión. No obstante, los tres tipos de violencia escolar, más conocidos son el bullying, el acoso escolar y la violencia escolar, estas tres formas de violencia dirigida a niños y jóvenes escolares se caracterizan por partir de la violencia interpersonal la cual es definida por Gómez y Gala (2005) como “el ejercicio agresivo físico, psicológico, social o verbal*

*mediante el cual una persona o grupo de personas actúa, o estimula la actuación de otros, contra otra persona o grupo, valiéndose de ventajas sociales que le proporcionan su situación física, psicológica o social” (Romero, 2012) (PE, 020).*

### **Referentes teóricos**

Los referentes teóricos sobre violencia escolar son determinantes al momento de abordar el fenómeno, ya que determinan las formas de entender y abordar la temática. En la siguiente publicación pública se:

*“... parte del concepto de ciclo de violencia, que plantea que quienes están expuestos durante su niñez a violencia tienen mayor probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos y que, de no ser intervenidos, hay una mayor probabilidad de que quienes presentan comportamientos agresivos durante la niñez, sigan actuando de esta manera cuando adultos” (Jiménez, Lleras y Nieto, 2010). (PP, 010).*

De la misma manera en las publicaciones especializadas se leyó:

*“Nosotros nos hemos basado en el modelo del “ciclo de la violencia. Este es un modelo que fue propuesto inicialmente para comprender como se reproduce la violencia intrafamiliar de una generación a otra. Si hay niños o niñas que crecen en contextos en los que hay mucha violencia, eso puede llevar a que desarrollen comportamientos muy agresivos en su niñez. Y si no se hace nada al respecto, esa agresión que se desarrolla muy temprano, puede ser muy estable en la vida y puede llevar a que, cuando lleguen a ser adultos, contribuyan a que se mantenga la violencia” (Chaux, 2010) (PE, 007).*

Otros referentes teóricos encontrados fueron la violencia social y psicosocial, tanto en las publicaciones especializadas como en las públicas. Así lo expresaron Álvarez (2007) y el MEN (2002).

*“La violencia social entre iguales en los centros educativos está asociada con procesos de victimización que se basan en relaciones de abuso de poder; igualmente, se expresa en la dinámica de los grupos a través de formas de exclusión, comportamientos disruptivos, lesivos de la integridad física y psicológica de los demás (violencia verbal como asignación de motes, propagación de rumores, oposicionismo; por otra parte, golpes y lesiones físicas) (Álvarez, 2007) (PP, 002).*

Por su lado el MEN expresó que *“La violencia es un producto de la sociedad, es socialmente producida y por eso se le puede prevenir socialmente” (MEN, 2002) (PP, 015).*

*“Estas representaciones se constituyen a la vez en el referente que justifica y orienta sus actos. Desde esta perspectiva, la teoría de las representaciones sociales facilita la mirada sobre la violencia vista como realidad psicosocial y aporta herramientas para su comprensión” (Ortiz-Molina, 2011) (PE, 016).*

### **Factores asociados**

También se identificaron factores que fueron asociados y explicaron la violencia escolar. La relevancia de su conocimiento radica en que del tratamiento que tengan los factores identificados, dependerán los contenidos y las formas de prevención e intervención.

Para las PE, un factor predominante fue la exposición a situaciones violentas, el maltrato, el conflicto y la violencia familiar, así como aspectos estructurales como la desigualdad y la pobreza, por ejemplo:

*“A nivel intrafamiliar, lo que se ha estudiado es que, quienes son víctimas de maltrato en sus familias, pueden desarrollar comportamientos agresivos cuando niños y, años después, cuando se convierten en padres de familia, pueden terminar replicando la misma violencia que vivieron” (Chaux, 2010) (PE, 007).*

*“...afirma que en el origen del acoso, del matonismo y de la violencia escolar convergen multitud de factores personales, familiares, culturales y sociales; el contexto familiar y sociocultural de cada alumno y de cada alumna, ayuda a entender en algunos casos el perfil acosador y violento de algunos de ellos” (Salamanca y Guicha, 2011) (PE, 018).*

*“quienes están más expuestos a violencia en sus vidas tienen más actitudes favorables a la agresión, tienen menos capacidad para manejar constructivamente su rabia, sienten menos empatía frente al dolor de los demás y son menos asertivos. Esto, a su vez, parece explicar por qué son más agresivos (García y Guerrero, 2011). (PE, 009).*

*“los elementos de desigualdades sociales también entran a formar parte de éstos fenómenos, al presentarse la situación constante y notoria de escuelas para ricos y para pobres. Donde el mismo contexto faculta y posibilita una forma distinta de abordar y tratar el problema” (Cárdenas y Capera, 2010) (PE, 004).*

Por otro lado, para las publicaciones públicas la exposición al contexto violento fue el factor más destacado, como se muestra a continuación:

*“... parte del concepto de ciclo de violencia (Chaux, 2003; Dodge, Bates & Pettit, 1990; Widom, 1989), que plantea que quienes están expuestos durante su niñez a violencia tienen mayor probabilidad de desarrollar estos comportamientos (Jiménez, Lleras y Nieto, 2010) (PP, 010).*

### **Ámbitos de la violencia escolar**

Las publicaciones también refirieron en sus concepciones los principales ámbitos en los cuales suceden las manifestaciones violentas escolares. Algunos autores consideraron que la violencia escolar se manifiesta en la escuela como en diferentes ámbitos, sin aspectos

diferenciadores. Al respecto las publicaciones especializadas expresaron:

*“La violencia es un fenómeno que día a día se está incrementando en nuestra sociedad, en diferentes ámbitos, ya sea dentro o fuera del contexto familiar, y principalmente en el colegio, que era considerado como templo de los principios y valores del ser humano. La actual institución educativa se encuentra influenciada por esta situación y, hasta el momento, no se ha encontrado una solución satisfactoria”* (Piedrahita, 2007) (PE, 017).

*“Esto nos da una introducción para hacer notar que la violencia en el contexto escolar, está inmersa, en la violencia del conjunto en sociedad, afectada por circunstancias propias de los cambios y devenir histórico, como las guerras mundiales y civiles, efectos de políticas de derechos humanos, circunstancias de la política y las luchas internas que se dan al interior de las naciones y que en nuestro caso presenta los fenómenos de la guerrilla, paramilitares, narcotráfico con secuelas de violencia e intimidación”* (Cárdenas y Capera, 2010) (PE, 004).

*“La violencia escolar es una subcategoría de lo que hemos llamado las violencias micro sociales o violencias difusas que se expresan de manera particular en las relaciones de la vida cotidiana y en los ámbitos educativos en los que participan maestros, personal administrativo, padres y madres de familia, demás adultos cuidadores, estudiantes y actores del entorno”* (García y Guerrero, 2011) (PE, 009).

Para otros autores, la escuela es afectada por las dinámicas, inherentemente, sociales que influyen en la vida de quienes las viven, así como lo expresa Torres:

*“la escuela está permeada por las dinámicas sociales y vive en pequeña escala los fenómenos inherentes a estas dinámicas; esto es aplicable precisamente a la forma como el barrio en su conjunto y estructura, influye en la vida de sus habitantes, muchos de ellos, miembros de una comunidad educativa que comparte con su sector un modo de vida y una*



*forma particular de cultura”* (Torres, 2011) (PE, 021).

De forma similar, las publicaciones públicas señalaron que no es sólo la escuela el ámbito en donde se necesita enfocar el interés por prevenir la violencia escolar y educar para la paz, ya que:

*“La situación de violencia que vive el país acentúa la tendencia a otorgarle responsabilidades cada vez mayores a la escuela en la formación de sujetos de ser capaces de interactuar armónicamente en la solución de los conflictos y para convivir civilizadamente. Sin embargo, la escuela no es el único formato para educar para la paz, la convivencia, y la democracia, y no debe sobredimensionarse su papel en la formación para la convivencia, ni tomarla como la panacea para la construcción de una sociedad equitativa y justa”* (MEN, 2002) (PP, 015).

Además, la violencia no sólo se manifiesta en la escuela como en todos los ámbitos, también se muestra contra la escuela y también de forma institucional como lo diferenciaron García y Guerrero (2011), quienes manifestaron que a partir de la lectura de algunos estudios es posible identificar que además de darse en la escuela, la violencia además se manifiesta contra la escuela a través de:

*“aquellos actos destinados a dañar o destruir la institución escolar, su patrimonio físico o simbólico y que puede darse por actores internos o externos a la escuela”* y la violencia institucional, *“como aquellas manifestaciones de abuso de poder de los agentes institucionales, bien sea en el plano de lo físico, psicológico o simbólico”* (García y Guerrero, 2011) (PE, 009).

### **Orientaciones de la violencia escolar**

Según las publicaciones, las manifestaciones de violencia escolar se orientan entre los estudiantes o entre ellos y docentes y entre quienes conforman la comunidad educativa,

que experimenta constantemente transformaciones en sus relaciones:

*“donde estas relaciones se dan en un marco de derechos y obligaciones, existente y aplicable para cada uno de los miembros” “va acompañado de una educación en principio, más respetuosa, tolerante y participativa, por lo que se presta más atención a los fenómenos de acreción y violencia entre los estudiantes o entre ellos y docentes” (Cárdenas y Capera, 2010) (PE, 04).*

*“... de allí, la necesidad de acudir a la categoría ‘violencia escolar’ para explicar no solamente las relaciones de poder y control de profesores a estudiantes, sino además, las relaciones de violencia generadas en las dinámicas de pares de la población infantil y juvenil escolarizada para autoafirmarse, obtener estatus social, definir el orden y jerarquía social o mostrar interés por el sexo opuesto” (García y Guerrero, 2011) (PE, 009).*

Y como lo plantearon, Cháux y Velásquez:

*“Si bien actualmente hay conciencia generalizada sobre la existencia de la violencia escolar, hasta hace poco sólo se contaba con información anecdótica de eventos violentos que sucedían en las escuelas o con datos de violencia severa registrados en reportes policiales, lo que impedía saber con certeza qué tan grave era el panorama al respecto. De aquí la necesidad de disponer de un mecanismo de diagnóstico que ayudara a producir un mapa claro y detallado sobre las múltiples formas de violencia que se estaban presentando dentro de las instituciones educativas, en particular aquella violencia que ocurre entre los estudiantes o entre estudiantes y maestros” (Cháux y Velásquez, 2008) (PE, 006).*

Por su lado, las publicaciones públicas consideraron que la violencia escolar se presenta exclusivamente entre los miembros que conforman de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, administrativos, la familia), como se muestra a continuación:

*“La violencia escolar: “Conducta agresiva verbal, física o psicológica que se presenta entre los miembros de la comunidad educativa, de manera explícita o no, ante la indiferencia y complicidad del entorno y que incide en la convivencia escolar” (Senado y Cámara, 2012) (PP, 019).*

### **Acciones reproductivas de la violencia**

Por otro lado, al conceptualizar la violencia escolar se visualizó la preocupación por las acciones que influyen en la generación y reproducción de más violencia, tal como lo manifestó la publicación pública a través de uno de sus autores:

*“Algunos de nuestros principales problemas son el uso de la violencia, la tolerancia a la violencia, la corrupción y la resignación ante la corrupción, un tema que deben enfrentar los educadores y la educación. El problema se agrava cuando el sistema educativo aparta su mirada del problema. El solo hecho de callarlo o ignorarlo, significa una dolorosa y costosa resignación. Contra la violencia y la corrupción no basta un Estado efectivo. El núcleo del problema nacional de violencia puede estar en la mezcla de “fue-ques”, absolutamente flojos, con razones nobles para desobedecer la ley; la idea misma de que puede haber razones nobles para desobedecerla (desobediencia civil) conlleva riesgos. Muchos de los dilemas son entre ley y moral; sin embargo más allá de casos bastante obvios, que aceptaría el juez o la Corte Constitucional, la autonomía moral no puede llevar a relativizar el deber de cumplir la ley. En cambio, la tensión entre ley y moral puede y debe generar debates públicos y procesos democráticos para reformar eventualmente la ley (Mockus, 2004 en MEN, 2004) (PP, 011).*

O como lo destacó la publicación especializada a través de Ortiz (2001):

*“las posturas que el maestro asume en la cotidianidad frente a sus colegas, la dificultad que expresa para aceptar la diferencia y las diferentes motivaciones que lo*

*animan, influyen de manera poderosa en las formas como se enfrenta la violencia en las instituciones” (Ortiz, 2011) (PE, 016).*

### **Soluciones y/o propuestas de abordaje (categorías emergentes)**

Entre las propuestas y soluciones alternativas a la violencia escolar, las publicaciones especializadas propusieron soluciones a la violencia escolar, como el desarrollo de competencias y capacidades del sistema educativo; la creación de nuevos espacios de aprendizaje y resignificación cultural; el aprendizaje y manejo adecuado del conflicto y la estructura familiar como aspectos que podrían prevenir y/o solucionar la violencia en el ámbito escolar, como lo muestran las citas a continuación:

- El desarrollo de competencias y capacidades del sistema educativo, como lo expresó la literatura especializada a través de Chaux:

*“Lo que hemos hecho es, por medio de muchas investigaciones, identificar muy bien estas variables y aquellas competencias y capacidades que puede desarrollar el sistema educativo para ayudar a transformar estas variables, de tal manera que uno pueda romper el ciclo de la violencia” (Chaux, 2010) (PE, 007).*

- Nuevos espacios de aprendizaje y resignificación cultural

*“La tarea enorme para el Estado, las familias y el sistema escolar es generar nuevos espacios de aprendizaje en los cuales se re signifiquen estas prácticas culturales, de tal manera que las lesiones entre niños y niñas no se sigan viendo como juegos infantiles, expresiones naturales o eventos sin trascendencia” (García y Guerrero, 2011) (PE, 009).*

- Aprendizaje y manejo adecuado del conflicto

*“La respuesta del vértice psicoanalítico frente a la agresión y el conflicto se*

*orienta, como lo plantea Zuleta (1985), a construir o imaginar “una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y entenderlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productivamente e inteligentemente en ellos. Que solo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz” (Torres, 2006) (PE, 022).*

- Estructura familiar

*“Igualmente se ha evidenciado que los comportamientos violentos están influenciados desde la familia, que es una institución donde su estructura aporta funciones y formas en las relaciones, por eso el eje básico para el adolescente es el hogar en donde todos los miembros se encuentran íntimamente relacionados con los procesos de socialización y son los primeros responsables del desarrollo, crecimiento formativo e y el desenvolvimiento normal psicológico, moral, de valores en cada una de sus etapas” (Amaya, 2009) (PE, 003).*

Por su lado, las publicaciones públicas propusieron e implementaron, de manera similar como en las publicaciones especializadas, el desarrollo de competencias y capacidades del sistema educativo, pero se diferenciaron de ellas, al poner en relieve el ejercicio de los derechos humanos, la participación de la comunidad educativa, la creación de un sistema institucional para el manejo del conflicto, la construcción de ciudadanía y, la propuesta y creación del sistema nacional de convivencia a través de la propuesta del proyecto de ley y la Ley 1620, como se visualiza a continuación:

- El desarrollo de competencias y capacidades del sistema educativo:

*“como parte de las rutinas de clase, ante situaciones de conflicto, sugerimos introducir paulatinamente algunos conceptos y habilidades que hacen parte de programas de mediación, y de esta manera ir desarrollando en los estudiantes hábitos constructivos en el manejo de los conflictos que a diario se entre ellos” (Daza y Vega, 2004) (PP, 008).*

*“Buscando empezar a dar respuesta a esta duda, el grupo de Agresión, Conflictos y Educación para la Convivencia, del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes, dio inicio, en el 2005, al desarrollo del programa Aulas en Paz, que tiene como objetivo promover la convivencia y prevenir la agresión a través del desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de 2° a 5° de primaria y en sus familias”* (Jiménez, Lleras y Nieto, 2010) (PP, 010).

*“La formación de los sujetos habilitados para convivir armónicamente, además de ser un proceso de apropiación cognitiva de los valores de respeto a los derechos de los demás, de tolerancia, honestidad y solidaridad, es fundamentalmente un proceso de desarrollo de competencias que generen practicas proclives a la convivencia”* (MEN, 2002) (PP, 015).

- El ejercicio de los derechos humanos

*“Es por ello que el desarrollo de las competencias ciudadanas y el ejercicio de los derechos humanos se convierten en una condición necesaria para asegurar una educación de calidad, en la medida en que ellas son un camino para la transformación favorable del clima escolar”* (MEN, 2011) (PP, 012).

- La participación de la comunidad educativa, como así lo expresaron las publicaciones públicas:

*“...ameritan que se intervenga con el fin de evitarlo; para ello es indispensable que toda la comunidad educativa participe. A continuación presentamos algunas ideas sobre las acciones que se pueden llevar a cabo en el salón de clase”* (Daza y Vega, 2004) (PP, 008).

- Creación de un sistema institucional para el manejo del conflicto:

*“Como parte de las rutinas de clase, ante situaciones de conflicto, sugerimos introducir paulatinamente algunos conceptos y habilidades que hacen parte de los programas de mediación, y de esta manera ir desarrollando en los estudiantes hábitos constructivos en el manejo de los conflictos que a diario se presentan entre ellos”* (Daza y Vega, 2004) (PP, 008).

*“La tercera constatación es la necesidad de fortalecer un sistema institucional de mediación, transacción e intervención adecuada en esos conflictos para mejorar el funcionamiento de las normas y para prevenir el deterioro de la convivencia, en los que la escuela, el maestro y las estrategias pedagógicas pueden jugar un papel fundamental”* (García y Guerrero, 2011) (PE, 009).

- Construir ciudadanía

*“Construir ciudadanía. El concepto de ciudadanía da criterios para evaluarse, para evaluar a los demás, para exigirse y para formarse expectativas. Se busca que el ciudadano se examine, piense, se autoevalúe, se autorregule, participe y acuerde. Parte de la construcción del ciudadano es poder ejercer la ciudadanía y realizar acciones que la desarrollen, adquirir la identidad de ciudadano y aceptar que, como tal, tiene los mismos deberes y los mismos derechos de otros ciudadanos”* (MEN, 2011) (PP, 012).

- Creación del sistema nacional de convivencia a través del proyecto de ley que propuso:

*“La creación del “Sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”* (Senado y Cámara, 2012) (PP, 019).

Y a través de la aprobación de la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013, que creó:

“*el sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*” (Senado y Cámara, 2013) (PP, 019).

En síntesis:

En general, las PE y las PP conceptualizaron la violencia en la comunidad escolar como las agresiones que se dan entre los miembros de la comunidad; las relaciones de abuso de poder y control: el vandalismo, los destrozos, la indisciplina y las agresiones sexuales; también se conceptualizó como las relaciones violentas que se dan entre pares: peleas, exclusiones, comportamientos disruptivos, lesiones a la integridad física y psicológica y el robo escolar.

Comparativamente, las definiciones sobre la violencia escolar de las PE y las PP fueron similares respecto a sus contenidos, pero diferentes en las implicaciones adicionales que hicieron de sus conceptualizaciones. La mayoría de las publicaciones definió la temática como una forma de manifestación y expresión física y verbal humana, que utiliza la fuerza física para hacer daño y en la que participan actores relacionados con la comunidad escolar. De la misma manera, la mayoría de las publicaciones definieron la violencia escolar desde un enfoque relacional y situacional, como una forma de interacción social que considera las prácticas, las dinámicas y acciones cuyos sentidos se definen en el marco de esa misma relación. Se diferenciaron, ya que las PP incorporaron la relevancia de la incidencia de la violencia escolar en el desarrollo integral de los estudiantes y en la convivencia escolar; mientras que las PE manifestaron la necesidad de abordar otras problemáticas como las formas de exclusión y discriminación, el vandalismo, delincuencia y pandillismo juvenil y la violencia sexual.

En las conceptualizaciones se identificaron categorías y subcategorías que representaron las características y contenidos del concepto. Se identificaron las categorías: Manifestación y su subcategorías (física y verbal); Actor social (estudiante adolescente); Concepto asociado (agresión, acoso escolar, *bullying* y *ciberbullying*); Referente teórico (Social, psicosocial y ciclo de la violencia); Factor explicativo (exposición al contexto



violento, maltrato familiar y conflicto familiar); **Ámbito** (En la escuela y todos ámbitos, contra la escuela e institucional); **Orientación** (Entre alumnos, alumno-profesor, profesor-alumno); **Acción reproductiva** (déficit docente e institucional en el afrontamiento de situaciones de violencia en la comunidad escolar).

Entre las soluciones y propuestas de abordaje de las PE se encontraron: la relevancia de desarrollar competencias y capacidades del sistema educativo; la creación de nuevos espacios de aprendizaje y resignificación cultural; el aprendizaje y manejo adecuado del conflicto y la estructura familiar. Por su lado, y de manera similar, las PP proponen el desarrollo de competencias y capacidades del sistema educativo, pero se diferencian de ellas, al poner en relieve el ejercicio de los derechos humanos, la participación, la creación de un sistema institucional para el manejo del conflicto, la construcción de ciudadanía y, la propuesta y creación del sistema nacional de convivencia a través de la propuesta del proyecto de ley y la Ley 1620.

## **6.2. Análisis de contenido cuantitativo**

Se presentan los resultados del análisis de contenido cuantitativo. En la primera parte se describen las características de las unidades de muestreo o publicaciones seleccionadas, las cuales fueron: enfoque de la revista y año de publicación de los registros; en la segunda parte se describen cuantitativamente las frecuencias de las categorías y dimensiones, que fueron establecidas en el análisis cualitativo previo.

### **Características de las unidades de muestreo o publicaciones**

*Enfoque de las revistas y publicaciones que vinculan educación y escuela con violencia:*

Los siguientes resultados se refieren a una muestra de 22 documentos, a los cuales

se les realizó un análisis de contenido cuantitativo conceptual y temático.

La Tabla 2, muestra que las publicaciones que se refieren a la educación y escuela vinculadas con la violencia fueron muy reducidas; tan sólo el 6,5% del total de artículos que se revisaron hicieron esta vinculación. Pareciera, y desde un análisis general, que la violencia en el ámbito escolar no tiene un lugar destacado con respecto a la publicación en general. Sin embargo, es relativo ya que dependen, entre otros aspectos, de la cantidad de temas en educación. Por otro lado, el 25% de las revistas corresponden a la educación, y en menores porcentajes a otras disciplinas.

Tabla 2.

*Enfoque de las revistas y publicaciones que vinculan educación y escuela con violencia*

Enfoque de las revistas	Publicaciones de educación y escuela	Publicaciones que vinculan educación y escuela con la violencia	Porcentaje de referencia
Educativo	28	7	25%
Psicológico	112	3	2,7%
Antropológico	23	-	0
Sociología	40	-	0
De las ciencias sociales	25	-	0
Unesco	1	1	100%
SINAB	24	1	4,2
Otros	1	1	100%
Senado y Cámara	2	1	50%
MEN	2	1	50%
Total	230	15	6,5%

*Año de publicación de los registros:*

Como se planteó en los objetivos, este análisis de contenido considera los registros de las publicaciones de la última década, donde se registraron datos relacionados con la violencia vinculada al ámbito escolar. Se resalta la diferencia en proporción, en cuanto a número de publicaciones en cada mitad de década, siendo la segunda mitad de la década, entre los años 2008 y 2013, el intervalo de años en donde se observó un mayor número de publicaciones (15), frente a 6 de la primera década (2002 a 2007) (Ver Tabla 3 y Figura 3).

Tabla 3.

*Año de publicación del corpus textual*

	Total
Año2002	1
Año2003	0
Año2004	2
Año2005	0
Año2006	1
Año2007	2
Año2008	1
Año2009	0
Año2010	4
Año2011	5
Año2012	3
Año2013	2
Total	22

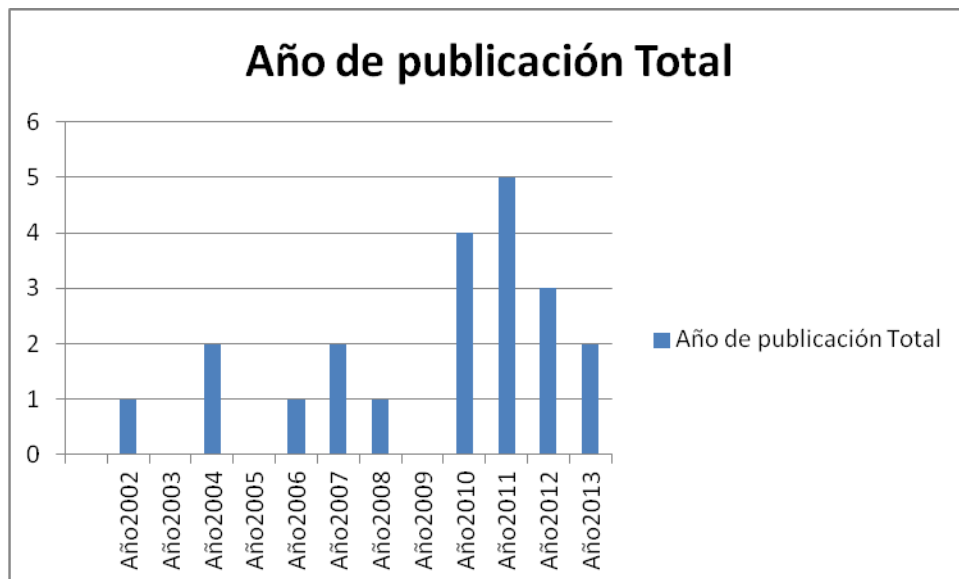


Figura 3. Año de publicación de las publicaciones

## **Frecuencias y relaciones de categorías y dimensiones**

Una vez identificadas las categorías y subcategorías en el análisis de contenido cualitativo previo se realizó: 1) Un análisis de frecuencias de categorías y subcategorías; 2) un análisis de vínculos/relaciones entre categorías y dimensiones y 3) un establecimiento de dimensiones y análisis de sus frecuencias.

### *Análisis de frecuencias de categorías y subcategorías:*

En la Tabla 4 se presentan los códigos, categorías y subcategorías que fueron identificadas en las publicaciones seleccionadas y su frecuencia de aparición. La Tabla 4 muestra 10 categorías identificadas y 27 subcategorías que se presentan en orden de mayor a menor frecuencia; con respecto a las subcategorías, sólo se muestran las tres primeras que mayor frecuencia de aparición tuvieron dentro de una categoría. Para visualizar la totalidad de categorías identificadas ver los Anexos 2 y 3.

Como se muestra en la Tabla 4, la categoría conceptual con mayor frecuencia de aparición fue Manifestación con su subcategoría Manifestación Física y Manifestación Verbal, seguida la categoría Actor social con su subcategoría Alumnos y Alumnas adolescentes; en tercer lugar la categoría Concepto asociado con su subcategoría Agresión.

Respecto a las subcategorías, en primer lugar se encontró la subcategoría “Alumnos y Alumnas adolescentes” (que correspondió a la categoría Actor social); en segundo lugar la subcategoría Manifestación Física (que correspondió a la categoría Manifestación); y en tercer lugar, las subcategorías “Familia” (que correspondió a la categoría Actor social) y “Manifestación Verbal” (que correspondió a la categoría Manifestación).

Por otro lado, se identificaron otras categorías que se destacan y muestran una relevante frecuencia así como otra forma de entender el fenómeno, ya que en por lo menos 5 publicaciones se utilizó la misma categoría para referirse a la violencia escolar. Entre ellas las categorías Referente teórico y su subcategoría Violencia Psicosocial, como la más frecuente; la categoría Ámbito y su subcategoría En la escuela como en todos los ámbitos; la categoría Factores/causas asociadas, siendo la exposición al contexto y el maltrato familiar sus subcategorías más destacadas; y la categoría Solución y propuesta de abordaje, con su subcategoría Desarrollo de competencias y capacidades del sistema educativo (Ver Tabla 4).

Tabla 4.

*Categorías y subcategorías conceptuales y frecuencia de aparición*

CATEGORÍAS	Frecuencia de aparición	SUBCATEGORÍAS	Frecuencia de aparición
MANIFESTACIÓN	50	M_Física	8
		M_Verbal	7
		M_Bullying	4
ACTORES SOCIALES	49	A_Alumnos-Alumnas adolescentes	11
		A_Familia	7
		A_Alumno_escolares	5
CONCEPTOS ASOCIADOS	26	C. Agresión	5
		C. Acoso escolar	3
		C. Bullying	3
REFERENTES TEORICOS	22	C. Ciberbullying	3
		R_Violencia psicosocial	5
		R_Violencia social	3
FACTORES/EXPLICACIONES	12	F_Exposicion_contexto	6
		F_Maltrato familiar	5
		F_Conflicto familiar	3
		F_Pobreza/desigualdad	3
		F_Identidad psicosocial	3
AMBITOS	9	A_En la escuela y todos ámbitos	6
		A_Contra la escuela	1
		A_Institucional	1
ORIENTACION DE LA VIOLENCIA	9	O_Entre alumnos	3
		O_Profesor a alumno	2
		O_Alumno a profesor	2
ACCION REPRODUCTIVA	2	AR_Enfrentamiento deficitario docente	1
		AR_Sistema educativo no afronta el problema	1
SOLUCION/PROPUESTA	9	S_Dllo. competencias y capacidades_SistemaEducativo	6
		S_Aprendizaje_Manejo adecuado del conflicto	2
		S_Creación Sistema Nal. de Convivencia	2
		S_Sistema institucional manejo conflicto	2

### *Análisis de vínculos/relaciones entre categorías y dimensiones*

Una vez los resultados del análisis de frecuencias de categorías y subcategorías, se quisieron verificar las relaciones próximas entre las categorías más destacadas, por su mayor frecuencia de registros, como lo son Manifestación y Actor social con otras categorías. Para esto, y con el objetivo de reducir la diferenciación entre todas las categorías, éstas se transformaron y agruparon en categorías adicionales, que se denominaron dimensiones (Ver Tabla 5).

Tabla 5.

*Categorías agrupadas en dimensiones y su abreviación (código)*

Categorías	Dimensiones (re-categorización)	Dimensiones (abreviación)
Actores	Dimensión Actores	DActores
Referente teórico, Conceptos asociados; Ámbitos	Dimensión Teórica Conceptual	DTeórica-Conceptual
Manifestación; Orientación de la violencia	Dimensión Descriptiva Violencia	DDescriptiva
Factores asociados; Solución/propuesta; reproductiva; Acción	Dimensión Evaluativa	DEvaluativa (explicativa)

Una vez establecidas las cuatro dimensiones (categorías adicionales) se formularon hipótesis inductivas (vínculos y/o relaciones) y, considerando las especificidades del proceso deductivo del programa de análisis de datos cualitativos AQUAD7, se construyeron los vínculos. Entonces, las hipótesis serían verdaderas si:

Hipótesis 1: Existe para un texto en particular una categoría en los datos referida a Manifestación, y otra categoría en el banco de datos referidos a la DEvaluativa; no existen datos referidos a la DTeórica Conceptual, o a la DActores o a ambas dimensiones. Solo son relevantes las categorías que tengan una relación próxima de 5 líneas a partir de la categoría Manifestación.

Hipótesis 2: Existe para un texto en particular una categoría en los datos referida a

Actor social, y otra categoría en el banco de datos referidos a la DDescriptiva; no existen datos referidos a la DTeórica Conceptual o a la DEvaluativa o a ambas dimensiones. Solo son relevantes las categorías que tengan una relación próxima de 5 líneas a partir de la categoría Actor social.

Finalmente, se realizó una fase final del contraste de hipótesis y/o vínculos. La Tabla 6 muestra los resultados encontrados al realizar el análisis entre la categoría Manifestación y cada uno de las dimensiones. La Tabla 6 también muestra los casos positivos (que confirman la hipótesis), y los casos negativos (que la rechazan).

Como se puede observar en la Tabla 6, los textos 002, 004, 006, 012, 017 y 021 (casos positivos) cumplieron o confirmaron las expectativas de las hipótesis inductivas. En estos textos, siempre que hablaron de la manifestación de la violencia en el ámbito escolar, relacionaron este concepto, al menos una vez, con aspectos de la dimensión evaluativa, que consideró los factores y/o causas asociadas a la violencia y las soluciones y/o propuestas, pero pocas veces con aspectos de la dimensión Teórico Conceptual (3 casos), que consideró el referente teórico y los conceptos asociados. Sólo una vez relacionaron la manifestación de la violencia escolar, con la dimensión de los actores implicados en dicha manifestación. La mayoría de los casos que confirmaron las expectativas de las hipótesis inductivas hacen parte del grupo de las Publicaciones Especializadas; sólo un caso correspondió al Grupo de las Publicaciones Públicas (a su vez es el único caso que relaciona, de manera próxima, la manifestación de la violencia, la dimensión evaluativa y la dimensión de los actores).

Por su parte, llama la atención que los textos 009, el 015 y el 019 hablaron en sus textos sobre las Manifestaciones de la violencia, pero no relacionaron a ésta con otros conceptos diferentes a la descripción del fenómeno.

Adicionalmente, la Tabla 6 también muestra los casos negativos (textos 001, 005 y 020), es decir, que no cumplieron con las expectativas de la hipótesis inductiva. Llama la atención que los casos negativos relacionaron la manifestación de la violencia escolar



principalmente con aspectos de la dimensión teórica y conceptual, y ninguno con la dimensión de los actores. Por su parte, el texto 020 (caso negativo) una vez relacionó la manifestación de la violencia con aspectos de la dimensión teórico y conceptual, también la relacionó con aspectos de la dimensión descriptiva.

Por otro lado y como se puede observar en la Tabla 7, al realizar el análisis de vínculos entre la categoría Actor social y las dimensiones descriptiva, evaluativa y conceptual, los resultados mostraron que los textos en su totalidad correspondieron al grupo de las PP. De estos resultados, se evidenció un caso negativo, el texto 010. Por su parte los textos 012, 015 y 019 correspondieron a los casos positivos, es decir que cumplieron con las expectativas de las hipótesis inductivas. En estos textos siempre que hablaron de los actores de la violencia en la escuela, relacionaron este concepto con aspectos de la dimensión descriptiva, que conceptualizó a la violencia desde su manifestación y orientación; seguidamente los relacionaron con la dimensión evaluativa, que consideró los factores asociados y las soluciones propuestas. El caso 010 (caso negativo) relacionó los actores de la violencia escolar con la dimensión teórica conceptual y la dimensión evaluativa.

Tabla 6.

*Análisis de vínculos: MANIFESTACIÓN en función de las dimensiones Evaluativa, Teórica Conceptual y Actor Social*

```

ANÁLISIS DE VÍNCULOS      : Datos en Violencia escolar PRUEBA10-PolPubl_Liter.nam

Diseño de vínculos: Distancia. 5
  Y MANIFESTACIÓN
  Y DEvaluativa
  NO DTeorica Conceptual
  NO DActores
  Y DDescriptiva Violencia
=====

□--> Archivo: Texto 001.txt      (PE)
001: 125  129:  MANIFESTACIÓN      -
      131  143  NTeorico Conceptual      Negativo
□--> Archivo: Texto 002.txt      (PE)
002: 28   32:  MANIFESTACIÓN      -
      28   32:  NEvalutivo           Positivo
□--> Archivo: Texto 004.txt      (PE)
004: 31   34:  MANIFESTACIÓN      -
      37   39  NEvalutivo           Positivo
□--> Archivo: Texto 005.txt      (PE)
005: 57   60:  MANIFESTACIÓN      -
      60   67  NTeorico Conceptual      Negativo
□--> Archivo: Texto 006.txt      (PE)
006: 15   18:  MANIFESTACIÓN      -
      18   22  NEvalutivo           Positivo
□--> Archivo: Texto 009.txt      (PE)
009: 783  791:  MANIFESTACIÓN      -
□--> Archivo: Texto 012.txt      (PP)
012: 8    10:  MANIFESTACIÓN      -
      13   18  NEvalutivo           Positivo
      8    13  NActores
□--> Archivo: Texto 015.txt      (PP)
015: 17   20:  MANIFESTACIÓN      -
□--> Archivo: Texto 017.txt      (PE)
017: 49   56:  MANIFESTACIÓN      -
      59   64  NEvalutivo           Positivo
□--> Archivo: Texto 019.txt      (PP)
019: 33   37:  MANIFESTACIÓN      -
□--> Archivo: Texto 020.txt      (PE)
020: 67   87:  MANIFESTACIÓN      -
      72   73  NTeorico Conceptual      Negativo
      88   113 NDescriptivo Violencia
□--> Archivo: Texto 021.txt      (PE)
021: 56   61:  MANIFESTACIÓN      -
      62   64  NEvalutivo           Positivo

ANÁLISIS DE VÍNCULOS: Datos en Violencia escolar PRUEBA10-PolPubl_Liter.nam
TOTAL: 12 TEXTOS

```

Tabla 7.

*Análisis de vínculos: ACTOR SOCIAL en función de las dimensiones Descriptiva, Evaluativa, y Teórica Conceptual*

```

ANÁLISIS DE VÍNCULOS      : Datos en Violencia escolar PRUEBA10-PolPubl_Liter.nam

Diseño de vínculos: Distancia. 5
Y   ACTOR SOCIAL
Y   DDescriptiva Violencia
NO  DTeorica Conceptual
NO  DEvaluativa

=====
[]--> Archivo: Texto 010.txt      (PP)
010:  162  171:  ACTOR SOCIAL
      175  189  DTeorica Conceptual      Negativo
      162  171  DEvaluativa
      175  186  DEvaluativa
[]--> Archivo: Texto 012.txt      (PP)
012:   8   13  ACTOR SOCIAL
      8   10  DDescriptiva Violencia      Positivo
      13   18  DEvaluativa
[]--> Archivo: Texto 015.txt      (PP)
015:   6   15:  ACTOR SOCIAL
      17   20  DDescriptiva Violencia      Positivo
[]--> Archivo: Texto 019.txt      (PP)
019:  16   30:  ACTOR SOCIAL
      33   33  DDescriptiva Violencia      Positivo
      16   30  DEvaluativa

ANÁLISIS DE VÍNCULOS: Datos en Violencia escolar PRUEBA10-PolPubl_Liter.nam
TOTAL: 4 TEXTOS

```

### *Dimensiones y análisis de sus frecuencias:*

Al realizar un análisis de frecuencias en los dos grupos de publicaciones en función de cada una de las dimensiones, se observó que las conceptualizaciones de las publicaciones gravitan principalmente sobre la Dimensión Evaluativa de la violencia, que considera los Factores y/o Causas Asociadas, las Acciones que la reproducen y las Soluciones/Propuestas.

Por otro lado, la dimensión que menos se consideró en ambas publicaciones correspondió a la dimensión Actor social. (Ver Tabla 8 y Figura 4). En este punto se resalta

que aunque la dimensión Evaluativa se registra como la más frecuente en el grupo de las PP, las diferencias en proporción respecto a la dimensión Teórica conceptual es sólo de dos datos.

Tabla 8.

*PP y Campo de divulgación en función de las Dimensiones: Actor Social, Descriptiva, Evaluativa, y Teórica Conceptual*

Campo de divulgación		DIMENSION			
		DActores	DDescriptiva Violencia	DEvaluativa	DTeórica Conceptual
PP	Congreso Nal	20	8	6	8
	MEN	4	16	30	26
	<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>36</b>	<b>34</b>
PE	Educación	24	39	39	30
	Medicina	2	0	6	2
	Psicología	20	22	60	14
	Institucional	6	8	6	10
	Seminario UNESCO	0	0	9	4
	Tesis Magíster	2	20	12	20
	<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>89</b>	<b>132</b>	<b>80</b>
<b>Total</b>		<b>78</b>	<b>113</b>	<b>168</b>	<b>114</b>



Figura 4. Publicaciones y dimensiones

### 6.3 Propuesta de modelo conceptual

Del análisis descrito se pueden desprender las conceptualizaciones de la violencia escolar en las publicaciones, apuntando a dos niveles diferentes de interpretación: el nivel categorial y el nivel dimensional. El modelo considera las categorías y dimensiones más destacadas (por su frecuencia) y la relación entre éstas, en función de cada tipo de publicación (Ver figura 5).

#### 1. Nivel categorías:

1. Las categorías *Manifestaciones* (físicas, verbales, bullying), y *Actores* de la violencia escolar (alumnos (as) adolescentes, sus Familias, y los alumnos (as) escolares) corresponden a las categorías y/o contenidos más frecuentes y destacados en las conceptualizaciones sobre el fenómeno.

#### 2. Nivel dimensiones:

2.1 La *dimensión Evaluativa* de la violencia escolar, corresponde a la dimensión más destacada entre las dos formas de publicación, seguida de la *dimensión Teórica Conceptual* (2.2.). La dimensión menos destacada correspondió a la *dimensión Actores* (2.4.).

#### Relación entre categorías y dimensiones:

3. Las publicaciones especializadas conceptualizan la violencia escolar principalmente a través de sus manifestaciones físicas y verbales, y relacionan a éstas con la dimensión Evaluativa del fenómeno.

4. Las publicaciones públicas conceptualizan la violencia escolar principalmente a través de sus Actores, estudiantes adolescentes, y relacionan a éstos con la dimensión Descriptiva del fenómeno.

## Modelo Conceptual General de la Violencia escolar en la literatura

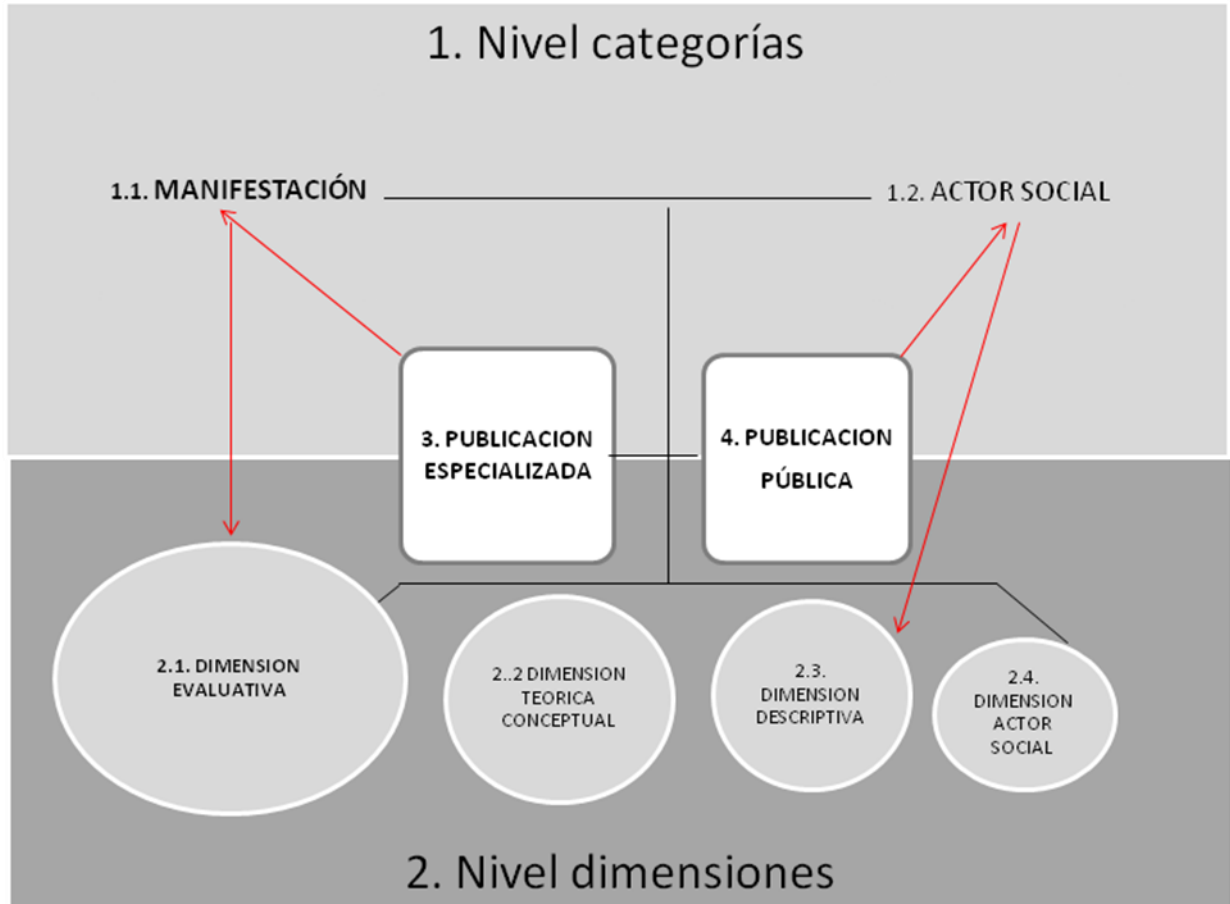


Figura 5. Modelo Conceptual General que relaciona categorías y dimensiones. Fuente: Elaboración propia

## 7. DISCUSION

El siguiente apartado se realiza inicialmente con la discusión del contexto extratextual del estudio, que puede servir como un insumo para la interpretación de los datos encontrados en el segundo panorama, que corresponde al contexto intratextual y de manera específica a las conceptualizaciones sobre el fenómeno de la Violencia Escolar.

Una vez los resultados obtenidos, la primera idea que surge del análisis de la violencia en la comunidad escolar es que su abordaje ha sido poco. Esto considerando que del total de publicaciones el 6,5% vinculó la educación con la violencia en sus textos; lo que mostraría que aunque existe una preocupación por el fenómeno de la violencia en la escuela, las publicaciones sobre el fenómeno son reducidas y queda la sensación de que, contrario a lo que se cree, el avance nacional en el abordaje no ha sido el mismo. Sin embargo establecer que el abordaje del fenómeno ha sido poco es una idea inicial que sería prudente conocer y/o comprobar a través de otras investigaciones que aporten evidencia en este sentido; especialmente, que permitan comparar las frecuencias de la diversidad de temas estudiados que se vinculan con la comunidad educativa.

Sumado a ello, en una década (entre 2002 y 2013) se identificaron 22 artículos, de ellos 15 correspondieron a publicaciones especializadas y siete a publicaciones públicas, que fueron publicados mayormente entre los años 2008 y 2013; en la primera mitad de esta década, las publicaciones fueron seis. Estos datos podrían hablar sobre dos aspectos: el primero, que la violencia escolar es un tema emergente ya que la política es relativamente nueva; y el segundo, de la existencia de datos nacionales como insumos para la nueva política y específicamente para la Ley sobre violencia escolar.

Un segundo hecho notado el contexto extratextual del análisis de contenido, es que el fenómeno de la Violencia Escolar fue abordado por profesionales educadores y por psicólogos (como era de esperarse por la naturaleza educativa y comportamental de cada disciplina); sin embargo, llama la atención la escasa y nula presencia de otras disciplinas

sociales como por ejemplo antropología y sociología en el discurso de la violencia en la escuela, su ausencia y la falta de abordaje del tema y socialización (publicación) pudieran ser aspectos que afectan de manera diversa el conocimiento del fenómeno, que es el insumo teórico y conceptual de las políticas públicas (MEN, 2002).

Una vez aproximados al contexto extratextual, el enfoque disciplinar y el año de publicación de las publicaciones, es necesario ampliar la discusión hacia el conjunto de documentos analizados en los cuales se visualizan formas de comprender y abordar la Violencia Escolar. Observemos entonces cuáles son esas conceptualizaciones, características y contenidos y dimensiones con las cuales se aborda y entiende la violencia en la escuela desde la literatura disponible, teniendo en cuenta los objetivos planteados que corresponden con las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las conceptualizaciones que tienen la literatura especializada y la literatura pública respecto a la violencia en la comunidad escolar?

La mayor parte de las publicaciones revisadas, especializadas y públicas, conceptualizaron la Violencia Escolar a través de acciones y situaciones diferentes que se dan entre alumnos, y entre alumnos y profesores dentro de la institución educativa. En un mismo concepto suelen colocarse las agresiones, físicas y verbales, las relaciones de abuso de poder y control, el vandalismo y los destrozos, la indisciplina, el hurto y las agresiones sexuales a estudiantes mujeres; también las relaciones de violencia entre pares, como las peleas, las exclusiones, los comportamientos disruptivos y, las lesiones a la integridad física y psicológica, lo que muestra que la Violencia Escolar no es una sino que son muchas, tal como lo manifiesta Míguez (2009) “no en todas las escuelas existe el mismo tipo de violencia, y no todas las violencias que aparecen en una escuela, son, a su vez de la misma índole”.

La multiplicidad y diversidad de significados que posee el término “Violencia Escolar” en las publicaciones nacionales coincide con las afirmaciones realizadas por



Abramovay (2005) sobre la estructura conceptual del vocablo “violencia”. Para esta investigadora el término incorpora una gran variedad de sentidos, que se han definido a lo largo de la historia y la cultura, que “cubren una definición generalista y que incluye muchas situaciones que van desde pequeñas infracciones y ataques a bienes materiales hasta situaciones que representan riesgo para la vida” (Abramovay, 2005, p.55). En ese sentido, Charlot (apud Abramovay y Rua, 2002, p. 56) plantea que la definición de Violencia Escolar es “un fenómeno heterogéneo, que rompe la estructura de las representaciones básicas de la infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico), así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático)”. Es por estas razones, que propone jerarquizar los comportamientos escolares denominados como violentos, con el objetivo de que sean comprendidos y explicados. Su propuesta se basa en la naturaleza de los comportamientos violentos: hay una acción violenta, cuando hay violencia sexual, robo, daño físico, crimen, etc.; y hay acción violenta institucional y simbólica, cuando hay violencia en las relaciones de poder.

Sin embargo y no obstante la diversidad conceptual y la propuesta de su jerarquización, entre las publicaciones especializadas y públicas existe un “consenso básico” como también lo han identificado Abramovay y Rua (2002, p. 56) y es que “cualquier actor de agresión física, moral o institucional, dirigido contra uno o varios individuos o grupos, es considerado como acto de violencia”.

Esta diversidad conceptual muestra la necesidad de conocer y utilizar adecuadamente las conceptualizaciones disponibles. En este sentido, cabe resaltar una situación que se produce en la política para prevenir y mitigar la Violencia Escolar en Colombia: En el Proyecto de Ley que se presentó en el año 2012, se definió el concepto Violencia Escolar y de manera diferenciada se definieron otros fenómenos caracterizados como violentos, como Matoneo o *Bullying* y *Cyberbullying* o Ciberacoso Escolar; sin embargo, cuando el proyecto pasó a ser Ley, en el año 2013, el concepto Violencia Escolar no fue definido y el concepto Matoneo se reemplazó por Acoso escolar; no obstante, se mantuvieron los conceptos Acoso escolar o *Bullying*, *Cyberbullying* o Ciberacoso escolar,

además las definiciones de los conceptos Educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y Competencias ciudadanas. Estos datos concuerdan con imprecisiones conceptuales similares encontrados por Ahumada y Tapia (2013), en su estudio sobre las características de la Política Educacional Chilena. En concordancia con los investigadores, la exclusión de la definición del concepto Violencia Escolar entre un Proyecto de Ley y una Ley, sumado a la diversidad conceptual del término, podrían ser un limitante debido al reduccionismo del concepto a otros fenómenos específicos como el matoneo o bullying y el ciberbullying o Ciberacoso escolar, lo que obstaculiza la comprensión y abordaje de los tres fenómenos. El concepto Matoneo no fue referido en ninguna de las publicaciones.

Es por lo anterior, que puede resultar relevante conocer la interpretación e implementación de la Ley de Violencia Escolar de quienes plantean programas orientados al fenómeno y sobre todo quienes se fundamentan en los derechos humanos y la política pública para su ejecución. La ausencia de la definición del concepto en una Ley orientada a prevenir y mitigar la Violencia Escolar podría influir en la malinterpretación de que la Violencia Escolar no es parte de la comunidad escolar, lo que puede llevar a la estigmatización de las personas y/o instituciones involucradas en actos y situaciones violentas. También es posible que al estar ausente la definición de Violencia Escolar, pero presentes únicamente las definiciones de los términos *Bullying escolar o Ciberbullying* o ciberacoso escolar, la comunidad educativa que presencia un acto violento confunda una forma de violencia con *Bullying* o incluso llegar a considerar que el objetivo de la ley sobre Violencia Escolar es combatir y sancionar una sola forma de la Violencia Escolar como lo es el *Bullying*, que como plantean investigadores del fenómeno presenta unas manifestaciones específicas que es necesario distinguir en su intervención (Ahumada y Tapia, 2013).

Las concepciones diversas de la Violencia Escolar en la literatura nacional muestran la realidad del fenómeno, pero también muestran que podrían generar confusiones de términos y significados (Valdivieso, 2009). Se podría pensar que por la diversidad

indudable de la humanidad, el laberinto interpretativo y conceptual para abordar la Violencia Escolar seguirá haciendo “ruido” (Moreno, 1996). La necesidad e importancia de avanzar en su conocimiento es que al resultar difícil su interpretación, por la diversidad de concepciones, esta dificultad redundará en su abordaje e intervención, los cuales no tendrían dentro de sus contenidos una clara distinción entre las prácticas y formas de la violencia social y en consecuencia una malinterpretación de sus efectos sociales diferenciales; no obstante, aunque es un hecho la falta de distinción sistemática del fenómeno de la Violencia Escolar, esta ausencia corresponde a un obstáculo epistemológico que hay que afrontar” (Castorina y Kaplan, 2006 citado por Valdivieso, 2009, p. 28).

No obstante, la Ley sobre Violencia Escolar de 2013 es una ley reciente y por esa razón las inferencias que se han planteado necesitan ser abordadas desde estudios que aporten evidencia sobre el tema; además es necesario aclarar sobre las modificaciones e imprecisiones del concepto y corregir el material que sirve de apoyo a esta Ley, lo que se mostraría como una señal positiva hacia el conocimiento y tratamiento de fenómeno.

- ¿Cuáles son las características y contenidos en las concepciones sobre violencia de las publicaciones especializadas y públicas?

Por otro lado, las publicaciones abordaron el fenómeno a través de una multiplicidad de categorías y subcategorías, que representan las características y contenidos de las conceptualizaciones sobre Violencia Escolar, entre las que se destacaron: las Manifestaciones, los Actores sociales, los Conceptos asociados y Referentes teóricos, los Factores y/o causas asociadas, los Ámbitos y Orientaciones, las Acciones reproductoras de la violencia y las Soluciones/propuestas orientadas a su prevención y/o disminución.

En todos los casos, la característica más frecuente entre las conceptualizaciones fue su *Manifestación*, específicamente física y verbal, con una mayor frecuencia de menciones dentro de las publicaciones especializadas en comparación con las públicas. Estos datos coinciden con lo descrito en Toledo et al. (2012), quienes señalan que un número

importante de las publicaciones públicas sobre el tema en Chile abordan el fenómeno mayormente desde manifestaciones comportamentales, en las que la violencia física (golpes leves, graves y mortales), y la verbal (insultar, ridiculizar, intimidar, chantajear, amenazar verbalmente y/o con armas), fueron las manifestaciones violentas más destacadas. Son escasas las consideraciones de otras formas a través de las cuales se manifiesta el fenómeno, entre las cuales se encuentran las denominadas violencias invisibles; las violencias simbólicas o lo que Bourdieu llama “poder oculto” (2001, citado en Abramovay, 2005), en la que la violencia no se manifiesta comportamentalmente, por ejemplo la víctima de la situación violenta no es capaz de detectar que está siendo tratada como tal, asumiendo su condición como normal y natural (Cerón, 2011); las violencias sistémicas, que no se visualizan y no se manifiestan individualmente, o la violencia relacionada con las condiciones de la estructura escolar, en la que la alumnos, docentes, directivos, administrativos, son afectados por una sensación de malestar porque la comunidad escolar no le permite satisfacer las expectativas puestas en ella, lo que deriva, en muchos casos, en conflictos interpersonales, y como lo plantea Míguez (2009) se caracteriza porque “vacía de sentido, transforma en algo mecánico y vacuo las actividades de los principales actores que las integran” (p.34).

Por otro lado, la literatura consideró a los alumnos y alumnas en etapa adolescente y sus familias como los principales *actores* de las situaciones de violencia y hacia ellos orientaron sus estudios, con una mayor frecuencia de menciones dentro de las publicaciones públicas en comparación con las especializadas. La referencia a otros actores sociales asociados a las manifestaciones de Violencia Escolar (la comunidad escolar, la comunidad barrial, la calle, las instituciones nacionales), aunque fueron referidos, estos fueron mínimos y no se destacaron ni en las publicaciones públicas ni en las especializadas. Lo anterior se puede interpretar como la continuación del enfoque individual en la discusión sobre Violencia Escolar, mientras se dejan de lado enfoques comunitarios, sistémicos, ecológicos, que abordan otros actores sociales importantes, y que han mostrado un impacto positivo en el afrontamiento del fenómeno escolar, con lo cual queda claro que una intervención debe convocar a dichos actores para que hagan aporte desde sus diferentes realidades.

No obstante, llama la atención, que aunque tradicionalmente la literatura nacional se enfoca en la etapa adolescente para la observación y tratamiento de la Violencia Escolar, porque puede ser considerada como la etapa de mayor vulnerabilidad frente a la violencia en la escuela, y porque son quienes más la manifiestan, también se empiezan a abordar otros actores importantes en el abordaje de este fenómeno, como es el caso de los alumnos y alumnas en etapa escolar, que por sus características psicológicas y evolutivas, se convierten en la población desde la cual los enfoques preventivos necesitan orientarse.

Por otro lado la literatura abordó el concepto Violencia Escolar desde términos genéricos como sinónimos y en este análisis de contenido se corroboró tal afirmación. El concepto *Agresión* se encontró fuertemente asociado con la Violencia Escolar, seguido del término *Bullying y cyberbullying* y Acoso escolar. Respecto a la agresión, hay que tener en cuenta que no todos los actos agresivos son por sí mismos demostraciones de violencia, y no todos los actos agresivos tienen como base de destruir a alguien más (Moreno, 2001); es por eso, que es necesario establecer límites entre los conceptos Violencia y Agresión. También es necesario porque aunque son utilizadas como sinónimos, se puede ver una tendencia a valorar más negativamente la violencia y relativizar el término agresión en la cotidianidad de las relaciones humanas, lo que podría conducir a un tratamiento diferenciado, aun cuando ambos conceptos implican una connotación negativa para la persona.

Por su lado, el término *Bullying* también se integró en las conceptualizaciones de ambos tipos de publicación, aunque de manera diferente en cada una. En la literatura especializada los términos *Bullying* y Acoso escolar fueron utilizados como una categoría, como una manifestación y expresión de la Violencia Escolar, por las características específicas que parten de la violencia interpersonal (Romero, 2012, PE), pero sobre todo porque aluden a que son los conceptos “más conocidos”, lo que muestra la tendencia de la investigación. Por su lado, en la literatura pública el término se utilizó como un sinónimo, específicamente en la Ley sobre Violencia Escolar del 2013, documento en el cual no se incluyó la definición de la Violencia Escolar, pero sí las definiciones de otros conceptos

asociados. Estos datos concuerdan con muchas otras publicaciones donde la Violencia Escolar ha sido asociada fuertemente con el concepto *Bullying* y/o Acoso escolar (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Tresgallos, 2002; Olweus, 1998; Sullivan, Cleary, y Sullivan, 2005).

Sin embargo, Violencia Escolar y *Bullying* o Acoso escolar no son sinónimos, ni siquiera en sus manifestaciones. Hay una importante diferencia, como lo plantean equipos que han trabajado directamente con estos dos tópicos (Equipo Anti Bullying Argentina, 2014) [Equipo ABA], entre “vivir una situación ocasional de Violencia Escolar o participar de la violencia de forma aislada a verse involucrado, tanto víctima como agresor, en fenómenos prolongados y crueles de acoso sistemático”, ya sea verbal, físico y/o psicológico, de forma directa y/o a través del ciberespacio.

Por otro lado, *los referentes teóricos* más predominantes en las publicaciones fueron los referentes de la violencia psicosocial para las publicaciones especializadas y la violencia cíclica, para las publicaciones públicas. La primera, plantea que los comportamientos y acciones violentas de las personas se pueden encontrar influenciados por las demás personas y el contexto a su alrededor; el segundo, plantea que quienes están expuestos durante su niñez a la violencia tienen mayor probabilidad de desarrollar comportamientos violentos. La predominancia de estos enfoques teóricos, desde los cuales se comprende la violencia, se muestra consistente entre las publicaciones especializadas y las públicas y muestran dos implicaciones a resaltar: el primero, un claro avance entre concebir la violencia desde enfoques reduccionistas (llámese individualistas y/o meramente biológicos) a enfoques en los cuales la Violencia Escolar se concibe como una forma de interacción, de relación, que considera que los sentidos y significados de las dinámicas y acciones que se dan en la escuela se definen en el marco de esa misma relación, aspectos que, al estar contenidos consistentemente en la literatura especializada y en la literatura pública, podrían redundar en un abordaje eficaz y coherente, desde la teoría y la práctica del fenómeno; el segundo, los enfoques teóricos sobre violencia cíclica, psicosocial y social, determinan que el tratamiento de la Violencia Escolar se debe realizar a partir no sólo de los estudiantes y

profesores, sino que se debe considerar todo el ámbito educativo en el que se encuentran los actores implicados en situaciones de violencia.

Sin embargo, de lo anterior llama la atención que mientras ambos grupos de publicación se fundamentaron en referentes teóricos psicosociales y cíclicos para el abordaje de la violencia escolar, su foco de atención se centró principalmente en las dinámicas comportamentales de la violencia entre los estudiantes en edad adolescente. Al respecto, cabe resaltar que conocer y comprender psicosocialmente la dinámica de una comunidad, en este caso educativa, “remite en primera instancia a las interacciones existentes entre las personas que hacen parte de dicha comunidad educativa y en segunda instancia al análisis de las organizaciones y estructuras sociales que están jugando un papel preponderante en esas interacciones” (Arango, 2006, p. 353). Por tal motivo, es a partir de los vínculos interpersonales y de las redes de relaciones entre ellas, como podemos acceder a reconstruir y conocer la dinámica de una comunidad (Arango, 2006).

En ese sentido, los tipos de vínculos y relaciones que se dan en la comunidad educativa podrían funcionar como insumos conceptuales relevantes en el conocimiento amplio del fenómeno de la violencia en la escuela. En este sentido, Valdivieso (2009) se enfocó en tener una aproximación al fenómeno escolar, a través de la indagación sobre las relaciones grupales entre estudiantes de secundaria, sus prácticas y significados en las escuelas, lo que implicó abordar el ámbito escolar en su totalidad, considerando el contexto en sus diferentes formas, familiares, escolares, sociales y, entre otras, las interacciones positivas y negativas que se dan entre sus actores. El estudio realizó un importante aporte teórico al estudio de la violencia escolar en población escolar chilena, relacionado con las distinciones lingüísticas y de significado que surgieron en el estudio de esa realidad social, considerada como inherente de las relaciones humanas.

Por otro lado, se identificaron cinco *factores asociados o explicativos* del fenómeno que señalaron dos niveles de relación; no obstante y de manera similar entre las publicaciones el factor más predominante fue la exposición a los contextos violentos

(escolares, familiares, barriales). En un primer nivel relacional se agrupan variables familiares y sociales como el maltrato, el conflicto y la violencia familiar; en un segundo nivel, variables sociales que van más allá de aspectos individuales y familiares en la que predominan aspectos estructurales, de desigualdad y pobreza y, un tercer nivel que integra variables psicosociales. Lo anterior ya ha sido señalado por investigadores a escala mundial que constantemente buscan explicaciones a la violencia en la escuela y que denominan como factores de riesgo entre los que se encuentran los individuales, psicosociales, familiares, escolares, sociales, culturales, estructurales, entre muchos otros (Galtung, 2003; Ordoñez y Britto, 2004; Sanabria y Uribe, 2010).

Siendo entonces que para la literatura no sólo mundial, sino también la literatura nacional especializada y pública existente en Colombia, la Violencia Escolar tiene una naturaleza multi causal, en la que se considera una diversidad de fuentes, la única manera de prevenirla es a través de la toma de decisiones y medidas que disminuyan este riesgo, y evidentemente, la intervención desde la política pública se hace más exitosa cuando además es basada en evidencia científica actualizada y contextualizada (Hijar y Fiestas, 2013). En Colombia, aunque existe difusión a través de los medios de comunicación sobre acciones y situaciones violentas acontecidas en ámbitos escolares, la evidencia científica nacional, o por lo menos su difusión, es escasa, como lo muestran los datos de este análisis, aspectos que disminuyen por un lado la posibilidad de la política pública basada en la evidencia, y por el otro la posibilidad de un tratamiento eficaz basado en la política pública.

Por otro lado, algunas publicaciones consideran que la Violencia Escolar se manifiesta *en* la escuela como en cualquier otro *ámbito*, con lo cual la escuela sería un entorno más en donde se evidencia tal fenómeno, datos que coinciden con lo planteado en Torres (2005). Sin embargo, una publicación especializada plantea una concepción diferente y es que para ésta el fenómeno no sólo se manifiesta *en* la escuela, como en cualquier otro ámbito como lo conciben la gran mayoría de publicaciones (Abramovay y Rua, 2002; Abramovay, 2005; Cerezo, 2002; Debarbieux, 2007; Díaz, Pérez, Torruela y Valderrama, 2008; Olweus, 2006; Serrano, 2006), sino que también se manifiesta *contra* la



escuela y de forma *institucional*. Específicamente, la Violencia Escolar *contra* la escuela se refiere a aquellas acciones orientadas al daño y destrucción de la institución escolar, su patrimonio físico o simbólico, que se manifiesta a través de actores que pueden pertenecer a la misma comunidad educativa o a través de actores externos a ella y, la Violencia Escolar *institucional* “como aquellas manifestaciones de abuso de poder de los agentes institucionales, bien sea en el plano de lo físico, psicológico o simbólico” como lo plantean García y Guerrero (2011) (PE), ó cuando se dan conflictos entre los agentes de la comunidad escolar a causa del malestar que les produce no poder satisfacer sus expectativas puestas en ella (Míguez, 2009).

Esta propuesta conceptual diferente determina una manera y abordaje diferente, o tal vez adicional al concebido actualmente, unos actores diferentes a los alumnos y profesores, unas manifestaciones diferentes a las físicas, psicológicas y verbales, y unos ámbitos diferentes al propiamente escolar, el salón de clases y la hora de recreo, etc. como se ve en la investigación y literatura actualmente publicada. Al respecto, Tresgallos (2006) plantea que aunque el fenómeno escolar es parte de la violencia social, se diferencian por los espacios en los que se manifiestan: la violencia social se ubica en espacios sociales, mientras que la Violencia Escolar se ubica en espacios exclusivamente escolares y en donde sus actores pueden llegar a ser victimarios, víctimas u observadores que intervienen o no en las dinámicas y funciones de la comunidad educativa, que a través de su organización crea el ámbito apto para la manifestación de la violencia (Tresgallos, 2006). Esta diferencia en la manera de abordar *el ámbito* de la Violencia Escolar, resulta entonces en un insumo relevante que podría determinar otras formas de abordaje del fenómeno desde la investigación y por consiguiente desde la política pública.

En otro plano, las *acciones reproductoras* de la violencia en la escuela son una preocupación evidente en la literatura pública y privada, ya que, como manifiesta Mockus (2004), aunque existe un problema complejo, éste se agrava cuando el sistema educativo a través de la política pública aparta su mirada del problema, situación que deben enfrentar la educación y los educadores y se pone más complejo cuando éstos últimos, quienes hacen

parte de la cotidianidad de la comunidad escolar, asumen posturas y dificultades personales que impiden aceptar la diferencia entre las personas, aspectos que influyen en las formas como se enfrenta y afronta la violencia en las comunidades educativas (Ortiz, 2011) (PE). Ésta preocupación también se visualiza en investigaciones internacionales, como las realizadas por Ortega y Del Rio (2003), que se han enfocado en conocer no sólo la relación de la Violencia Escolar con otras variables, como la disciplina y la agresión, sino también con la capacitación docente para el enfrentamiento de situaciones de Violencia Escolar (Ortega y Del Rio, 2003). Esta relación según Fernández (1999), se debe proyectar a otros entornos sociales que también juegan un importante papel en la manifestación de la violencia en las instituciones educativas.

Entre las *soluciones y propuestas de abordaje* a la Violencia Escolar, las publicaciones especializadas proponen soluciones como el desarrollo de competencias y capacidades del sistema educativo; la creación de nuevos espacios de aprendizaje y resignificación cultural; el aprendizaje y manejo adecuado del conflicto y la estructura familiar. Por su lado, las publicaciones públicas también proponen e implementan el desarrollo de competencias y capacidades del sistema educativo, pero además, ponen de relieve el ejercicio de los derechos humanos, la participación de la comunidad educativa, la creación de un sistema institucional para el manejo del conflicto, la construcción de ciudadanía y, la propuesta y creación del sistema nacional de convivencia a través de la propuesta del proyecto de ley y la Ley 1620.

En efecto, se observa un acuerdo entre la teoría y la práctica de la política pública respecto al desarrollo de competencias y capacidades del sistema educativo, como solución y propuesta para el tratamiento del fenómeno. El desarrollo por ejemplo de competencias sociales implica, entre otras cosas, intervenciones psicosociales que promuevan y desarrollen en los actores las habilidades de comunicación que les faciliten las relaciones con otros pares. Su efectividad dependerá entonces de un enfoque que haga participar a toda la comunidad escolar (Thornton et al., 2000); es decir, que toda la comunidad escolar deberán desempeñar un papel activo en la intervención escolar y comunitaria. Sin embargo,

y en concordancia con Toledo et al (2013), la tendencia de la mayoría de las publicaciones revisadas, fue focalizar su atención en la violencia física y verbal entre estudiantes adolescentes, lo que muestra en realidad el enfoque individual en el tratamiento de la violencia, que deja de lado otras violencias más sistémicas, invisibles en la comunidad, necesarias a tratar en el desarrollo de competencias sociales.

El enfoque en las competencias y capacidades entonces “se convierte en una condición necesaria para la prevención y /o mitigación de la violencia escolar, en la medida en que son un camino para la transformación favorable del clima escolar” (MEN, 2011, p. 15) y brinda herramientas concretas para cumplir con los fines de la educación que entre otras cosas permitirá que el sistema educativo colombiano mejore la calidad de vida individual y social de las personas y sea visto como un sistema educativo al nivel de las exigencias mundiales, fin tan perseguido (Rincón, 2010). No obstante y de acuerdo con Rincón, esta finalidad está permeada por aspectos principalmente políticos, económicos y mercantiles, que convierten a la educación en un medio, en una herramienta para lograr objetivos fundamentalmente económicos en los cuales la calidad, competitividad e internacionalización se encuentran en primer plano, y se dejan en un segundo los objetivos sociales iniciales de la educación. Además, “se deduce que la educación es un mecanismo que incrementa las diferencias sociales y permite a los agentes favorecidos mantenerse en posiciones de privilegio en todos los campos sociales” (Rincón, 2010, p. 33-34). De ser así, las políticas educativas actuales necesitan cambiar o especificar las concepciones sobre las cuales soportan sus fines, pero poniendo en primer plano la organización del espacio social y comunitario del país (Rincón, 2010).

- ¿Cuáles cuáles son las diferencias y semejanzas en las conceptualizaciones sobre la violencia en la comunidad escolar entre las dos publicaciones?

En resumen, las publicaciones plantean su propio concepto de lo que es violencia en el ámbito escolar. Concepciones que son similares en aspectos del contenido pero diferentes en la frecuencia con que las abordan y relacionan con otros fenómenos; además porque

realizan otras incorporaciones conceptuales que a su vez tienen otras implicaciones. Similares, en tanto la mayoría de las conceptualizaciones plantean la Violencia Escolar como una forma de manifestación y expresión física y verbal humana, que utiliza la fuerza física para hacer daño y en la que participan actores relacionados, principalmente, alumnos y alumnas en etapa adolescente; similar también, al utilizar los conceptos Agresión y *Bullying*, para referirse al fenómeno, aunque ambos grupos lo utilicen de formas diferentes, las especializadas como categoría del concepto de Violencia Escolar, las públicas como un sinónimo del mismo; también, al identificar en la exposición al contexto violento como el factor que más se asocia y explica la Violencia Escolar; al concebir la violencia desde un enfoque relacional y situacional, como una forma de interacción social que considera las prácticas y las dinámicas y acciones cuyos sentidos se definen en el marco de esa misma relación, y al proponer una solución alternativa a la violencia basada en el desarrollo de competencias y capacidades del sistema educativo.

Las concepciones son diferentes en la frecuencia con la que abordan los contenidos y en la incorporación de otras categorías al concepto. Para las PE la manifestación física y verbal del fenómeno, correspondió al contenido más destacado y/o frecuente; para las PP, la focalización en los estudiantes adolescentes como actores principales de situaciones violentas. También se diferencian en que realizan otras incorporaciones conceptuales: el primer grupo concibe la Violencia Escolar no sólo a través de la violencia que se da entre estudiantes y docentes, sino la que se da contra la escuela, como un nuevo ámbito de observación del fenómeno; además ponen de relieve la necesidad de abordar problemáticas que asocian como manifestaciones de la Violencia Escolar, como las formas de exclusión y discriminación, el vandalismo, la delincuencia y pandillismo juvenil y la violencia sexual; por su lado, las PP incorporan la relevancia de la incidencia de la Violencia Escolar en el desarrollo integral de los estudiantes y en la convivencia escolar.

- Cuáles son las dimensiones conceptuales emergentes que se pueden identificar en las características y contenidos sobre Violencia Escolar entre las PE y las PP?

En otro sentido, los datos han proporcionado comparaciones en el nivel de las dimensiones emergentes, una vez se identificaron y describieron las características y contenidos en las concepciones. Se identificaron cuatro dimensiones que se denominaron: dimensión Actores, dimensión Teórica/Conceptual, dimensión Descriptiva y dimensión Evaluativa/explicativa de la Violencia Escolar. Hay que recordar que las Dimensiones agrupan las diferentes características y contenidos que son similares de la Violencia Escolar.

Para las publicaciones especializadas, que abordan la Violencia Escolar principalmente a través de aspectos explícitos como las manifestaciones comportamentales físicas y verbales, el concepto es fundamentalmente *Evaluativo*, cuyos contenidos corresponden a criterios explicativos y sus posibles soluciones. Por su lado, para las publicaciones públicas la Violencia Escolar, que abordan principalmente a través de sus Actores alumnos y alumnas en etapa adolescente, es un concepto *Descriptivo*, cuyos contenidos están representados por las manifestaciones físicas y verbales de violencia que se dan entre alumnos y entre éstos y sus docentes.

Esta diferencia en el patrón conceptual de las publicaciones muestran que mientras el primer grupo aborda el fenómeno desde el *qué y por qué* de la violencia, el segundo lo hace desde el *quién y el qué del fenómeno*; El primer grupo tiende a evaluar las manifestaciones comportamentales físicas y verbales de la violencia a través del abordaje de los factores explicativos del fenómeno y las posibles soluciones; el segundo tiene a describir las manifestaciones de ésta entre los mismos actores, dejando de lado los aspectos evaluativos necesarios que marcan el camino a seguir y accionar en la prevención y mitigación de la Violencia Escolar. Estas diferencias cobran relevancia especialmente en las publicaciones públicas, por la capacidad que tienen de construir la realidad de las personas (Debarbieux, 2001 citado en Carrasco, López y Estay, 2012), ya que poco tendrán que aportar a la prevención y mitigación del fenómeno, por las pocas posibilidades para la acción social que se visualizan desde un aspecto meramente descriptivo desde el cual la

focalización se centra, al parecer, en las manifestaciones comportamentales observables entre los estudiantes adolescentes.

Estas diferencias se dan también en medio de exposiciones mediáticas del fenómeno, desde las cuales además se asocia frecuentemente con el concepto Matoneo; concepto que, como se dijo anteriormente, no fue referido en las publicaciones, lo que sugiere además la diferencia conceptual no sólo entre publicaciones seleccionadas, sino también con los medios de comunicación (Castro, 2014; Malaver, 2014; Mera, 2014); sin embargo, este último aspecto necesita responderse a través de su estudio.

Innegablemente existe diversidad en las conceptualizaciones, en el nivel categorial y en el nivel de dimensiones, desde las cuales se entiende y aborda la Violencia Escolar, lo cual es positivo para discutir, permitiendo que todos los puntos de vista puedan ser visualizados. No obstante, la exploración y descripción realizada en este trabajo aporta elementos comunes que pueden ser utilizados como puntos conceptuales de partida para otros estudios en profundidad y también para quienes intervienen directamente en el fenómeno. Así, los datos muestran que entre las conceptualizaciones del fenómeno, a nivel categorial, éstas son similares en la mayoría de características y contenidos identificados, pero diferentes en la frecuencia con la que los abordan y en la incorporación de nuevos conceptos. Por otro lado, en el nivel de dimensiones la literatura especializada tiende a relacionar las manifestaciones físicas y verbales del fenómeno entre estudiantes adolescentes con la dimensión evaluativa de la violencia. Por su lado, la literatura pública a relacionar a los actores estudiantes adolescentes con las manifestaciones físicas y verbales del fenómeno.

## 8. CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones, posiciones personales de la investigadora, sobre las conceptualizaciones de la violencia escolar en la literatura nacional, especializada y pública.

- a. A partir del análisis de contenido efectuado surge con claridad la comprensión diversa y heterogénea del concepto Violencia Escolar en las publicaciones nacionales. Con lo cual surge la necesidad de dar inicio y continuidad a estudios interdisciplinarios y transnacionales, con el objetivo de conocer y comparar experiencias diferentes de Violencia Escolar. La información también permitirá el conocimiento de aspectos comunes que redunden en información amplia del fenómeno.
- b. Las políticas públicas, a través de las publicaciones públicas, deben fundamentarse y aumentar sus posibilidades basadas en la evidencia nacional, con estudios y poblaciones nacionales, que se hayan enfocado en estudiar el fenómeno partiendo del concepto Violencia Escolar, lo que a su vez podría redundar en el abordaje eficaz del fenómeno basado en la política pública y los derechos humanos.
- c. El lenguaje con el cual se aborda el concepto Violencia Escolar, y los conceptos asociados Agresión y *Bullying* y *Cyberbullying* y Acoso escolar necesita ser preciso. Tanto en las publicaciones especializadas como las públicas actualmente se podría estar induciendo a quienes hacen práctica las políticas públicas, a confundir toda forma de Violencia Escolar con *bullying* y a naturalizar e invisibilizar o excluir otras manifestaciones del fenómeno.
- d. La comprensión y abordaje de la violencia escolar no puede reducirse ni en sus explicaciones, causas, soluciones y propuestas de abordaje, a las características individuales de sus actores en situaciones violentas. Es necesario superar miradas individualistas y considerar miradas más sistémicas y relacionales desde las cuales se comprende el fenómeno de una manera más amplia, lo que podría permitir

visualizar más y tal vez mejores formas de tratamiento e intervención comunitaria eficaces.

- e. El concepto de la Violencia Escolar debe ser incluido explícitamente en la Ley nacional del 2013 que por ella se promulga. De lo contrario, La Ley podría funcionar como un limitante en varios sentidos: se reduce el concepto a otros fenómenos específicos como *Bullying* y el *Cyberbullying* o Ciberacoso escolar, se obstaculiza la comprensión y abordaje de ambos fenómenos, y se puede llegar a la malinterpretación de que la violencia no es parte de la comunidad escolar o incluso llegar a considerar que el objetivo de la ley sobre Violencia Escolar es combatir y sancionar una sola forma de la Violencia Escolar como lo es el *Bullying*.
- f. En general, las publicaciones conceptualizan el fenómeno a partir de las mismas características y contenidos. Son similares en aspectos del contenido y en general se refieren desde las mismas categorías al fenómeno.
- g. La mayoría de las publicaciones comprenden la Violencia Escolar principalmente a través de sus Manifestaciones comportamentales, enfocándose en la violencia entre los Actores alumnos y alumnas adolescentes, destacándose la violencia física (golpes, tirones, empujones, etc.) y la verbal (insultar, ridiculizar, intimidar, chantajear, amenazas con armas, etc.). No obstante, se dejan de lado otras manifestaciones del fenómeno que no necesariamente se reducen a las características individuales de los alumnos y que se fundamentan en aspectos más sistémicos, estructurales, económicos, políticos, etc.
- h. Las políticas públicas, a través de las publicaciones públicas, deben aportar a la prevención y mitigación del fenómeno desde aspectos que superen lo meramente descriptivo, que aunque necesario en el desarrollo de su conocimiento, se limita y focaliza en los actores de la violencia, principalmente estudiantes adolescentes, y sus manifestaciones comportamentales.



- i. Se propuso un modelo conceptual general resultado del análisis cuantitativo y cualitativo que puede permitir una interpretación global de la información nacional obtenida.

El panorama conceptual diverso de la violencia escolar nacional es sin duda complejo. Pero es una realidad que debemos asumir, por la misma diversidad humana. No obstante, esta complejidad lejos de ser evitada, debe ser abordada a través de la evidencia, como la única forma en que la Política Pública se hace práctica y llega a construir la realidad de las personas. Desde la Psicología Comunitaria, y los conocimientos provenientes de esta disciplina y área de trabajo, se puede contribuir a comprender no sólo los procesos y situaciones comunitarias del ámbito escolar, sino también visualizar la manera en cómo esos procesos y situaciones son conocidos y comprendidos a su vez por la comunidad científica a través de la investigación de sus fenómenos, y el Estado colombiano a través de las políticas públicas.

Específicamente, este análisis documental permite conocer las conceptualizaciones, características y contenidos, sobre la Violencia Escolar, de las publicaciones especializadas y las publicaciones públicas, publicadas entre los años 2002 y 2013. No obstante, es un estudio exploratorio que sienta las bases para estudios posteriores. Aunque este análisis seleccionó la totalidad de artículos nacionales referidos en sus títulos al concepto Violencia Escolar, es necesario un análisis más profundo de los contenidos encontrados, que permita visualizar otras categorías y dimensiones de estudio y observar sus similitudes y diferencias. Se espera que éste análisis sirva de apoyo documental y teórico en el conocimiento de la Violencia Escolar visto a través de la literatura. También en la generación de nuevos estudios, entre los que se sugiere analizar el rol de la política educativa referida a la violencia en la comunidad escolar nacional actual; relacionar las concepciones que tiene la literatura especializada y pública con las concepciones que tienen los actores sociales principales del fenómeno, que en este caso correspondieron a los estudiantes adolescentes y visualizar las diferencias y similitudes entre éstos, lo que podría funcionar como un insumo mucho más ajustado a la realidad de la comunidad escolar desde la política pública; analizar críticamente la Ley actual sobre Violencia Escolar en Colombia, entre otras.

## 9. REFERENCIAS

- Equipo AntiBullying Argentina [Equipo, ABA]. (2012). *Violencia escolar y Bullying no son sinónimos*. Recuperado el 20 de marzo de 2014 de la World Wide <http://www.equipoaba.com.ar/index.php/el-Bullying/violencia-escolar-y-Bullying-no-son-sinonimos.html>
- Abramovay, M., y Rua, M. das G. (2002): *Violences in the School*. Brasilia: UNESCO, Coordinación DST/AIDS del Ministerio de Salud, Secretaría de Estado de los Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundación Ford, CONSED, UNDIME.
- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación* (38), 53-66.
- Ahumada, I. y Tapia, J. (2013). *Principales características y contenidos de la política educacional chilena sobre Convivencia Escolar entre los años 2002 y 2012: Una aproximación a la realidad del sistema educacional chileno a partir de un análisis bibliográfico*. Memoria para optar al Título de Psicólogo/a. Santiago: Universidad de Chile.
- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido; una revisión actualizada*. Recuperado el 30 de noviembre de 2013 de la World Wide <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Ávila, (2010). *La triangulación, una técnica de investigación*. Recuperado el 22 de diciembre de 2014 de la World Wide <http://triangulacion-tecnicateinvest.blogspot.com/>
- Berelson, B. (1952): *Content Analysis in Communication Researches*. New York: Glencoe. III, Free Press.
- Berelson, B. (1971). *Content análisis in communication research*. Nueva York: Hafner.
- Berger, C. y Lisboa, C. (2008). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. En C. Berger y C. Lisboa (Eds.). *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp.59-83). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

- Blaya, C., Debarbieux E., Del Rey. R., y Ortega R., (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación* (339), 293-315.
- Caicedo, C., Hernández, F., Bernal, M. y García, C. (2005). *Masculinidades y violencia intrafamiliar*. Bogotá: Cargraphics.
- Arango, C. (2006). *Psicología Comunitaria de la convivencia*. Cali, Colombia: Programa editorial Universidad del Valle.
- Camargo, A. M. (1996, noviembre). *Sobre la violencia escolar*. Ponencia presentada en el 5to. Congreso Nacional de Prevención y Atención del Maltrato Infantil, Santafé de Bogotá, Colombia.
- Carrasco, C., López, V. y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la ley de violencia escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11 (2), 31-55.
- Carvalho, M., García, F. y González, F. (2009). *Violencia escolar en liceo Mannheim en la comuna Quilpue*. Villa del Mar: Universidad de las Américas, sede Viña del Mar. Escuela de Trabajo Social.
- Castro, A.M. (2014). ¿Cómo detectar si un menor es víctima de matoneo? *El País*, Temas del Día. Recuperado el 14 de julio de 2014 de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13834276>
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18 (3), 367-373.
- Cerezo, F. (2002). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerón, U. (2011, Mayo). *Estudiantes de segunda: violencia simbólica e identidad deteriorada a nivel superior*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de investigación educativa. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México.
- Debarbieux, É. (1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación* (313), 79- 93.
- Debarbieux, É. (1998). La violencia en las escuelas: Enfoques Europeos. *Revista Francesa de Pedagogía* (123), s.p.
- Debarbieux, É., (2007). *No terminaremos con la violencia escolar, pero podemos contenerla*. Entrevista realizada por Agnés Bardón, redactora de la Oficina de

Información Pública de la UNESCO. Boletín UNESCO.

- Debarbieux, É., Garnier, A., Montoya, Y. y Tichit, L. (1999). *La violencia en el medio escolar. El desorden de las cosas*. París: Éducation Sans Frontières, ESF.
- Díaz, A., Pérez, V., Torruella, M. y Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería*, 14 (2), 21-30.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Nancea.
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación* (37), 65-86.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2010). Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de prevención. *Información Psicológica*, 99, 4-18.
- García, B. y Guerrero, J. (2011). Nuevas concepciones de autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela. *Magis*, 4, 297-318.
- Guillote, A. (2003). *Violencia y educación: Incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gunter, L. (2013). AQUAD 7 Analysis of qualitative data (Versión 7) [software]. Recuperado el 01 de diciembre de 2013 de la World Wide <http://www.aquad.de/en/legal-info/>
- Guterman, N.B., Hahn, H.C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counseling services. *Journal of adolescent health*, 30, 336-345.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Edición Taurus.

- Hijar, G., y Fiestas, F. (2013). Políticas públicas para el control de la violencia: enfoque basado en evidencias. Editorial. *Revista Cuerpo Med. HNAAA* 6 (1).
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto: La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Lucas, B. y Ortega R. (2007) El observatorio europeo de la violencia escolar. *Cuadernos de pedagogía* (359), s.p.
- Malaver, C. (2014). ¿Están cumpliendo los colegios la ley contra el matoneo? *El Tiempo*, Sección Noticias. Recuperado el 14 de julio de 2014 de la World Wide <http://www.eltiempo.com/noticias/matoneo-escolar>
- Mera, A. (2014). El de Yadira, primer caso de matoneo a juicio en el país. *El País*, Sección Colombia. Recuperado el 14 de julio de 2014 de la World Wide <http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/noticias/yadira-primer-caso-matoneo-juicio-pais>
- Míguez, D. (2009). Las formas de las violencias en las comunidades escolares. En G. Noel et al., (Comps.). *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa* (pp. 21-35). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia [MEN] (2002). *Política Educativa para la formación escolar en convivencia*. Recuperado el 28 de junio de 2012, de la World Wide Web [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-90103\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-90103_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia [MEN] (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las Competencias Ciudadanas cartilla 2 MAPA. Programa de competencias ciudadanas*. Recuperado en febrero 01 de 2013 de la World Wide Web [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-315105\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-315105_recurso_1.pdf)
- Mockus, A. (2004). Por qué Competencias ciudadanas en Colombia. *Al Tablero*, 11-12. Recuperado en abril 30 de 2013 de la World Wide Web

<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87299.html>

- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, F. (2001). *Un modelo teórico para el estudio de la violencia*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid (UCM).
- Navarrete, G. (2007). La Violencia de pares: Malestar en la Sociedad Contemporánea. *Tesis Psicológica*, (2), 49-57.
- Navarro, F. Díaz, C. (1999). *Análisis de Contenido*. En J. Delgado y Gutierrez (Comps.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 177 – 191). Madrid: Síntesis.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school. Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Press (Wiley).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre iguales*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En A. Serrano (Ed.). *Acoso y violencia en la escuela* (pp. 79-103). Madrid, España: Ariel.
- Ordoñez, J y Britto, D. (2004). *Texto escolar: aspectos psicosociales de la violencia juvenil entre pandillas. Proyecto de justicia restaurativa*. Manuscrito no publicado. Universidad Pontificia Javeriana en Cali, Colombia.
- Ordoñez, J., López, L.A., Lozada, M., Britto, D. y Díaz, I. (2007). *Uno mata por amor a la vida: Conflictos y Justicia restaurativa*. Manuscrito no publicado. Universidad Pontificia Javeriana en Cali, Colombia.
- Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar: un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, (313), 143-158.
- Ortega, R. (2001). *Projet Sevilla contre la violence scolaire: un modèle d'intervention éducative à caractère écologique*. En É. Debarbieux y C. Blaya (Dir.). *La violence en milieu scolaire-3-dix approches en Europe* (s.p.). París: Ed. Esp.

- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega R. y Del Río, R. (2003). *Violencia escolar: Estrategias de prevención*. Barcelona. Editorial Graó.
- Ortega, S., Ramírez, M. y Castelán, A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México. *Iberoamericana de Educación* (37). 147-169.
- Ortiz, B. I. (2011). Violencia escolar: la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial *La violencia en las escuelas*, 369-382.
- Parra, R. (2000). *La escuela violenta*. Bogotá: TM Editores.
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81.
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 3 (1), 1-42.
- Piñuel, J.L., Gaitán, J. A. y García, F. (2003). *La violencia en la escuela a través de la prensa on-line de los periódicos de referencia en España*. Recuperado el 01 de diciembre de 2013 de la World Wide Web <http://ares.cnice.mec.es/informes/05/documentos/indice.htm>
- Rojas, C. (2001). *Civilización y violencia. La búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Romero, D. (2012). *Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó, Cundinamarca*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de la World Wide Web <http://www.bdigital.unal.edu.co/view/types/thesis.type.html#sthash.ku63n2Xj.dpuf>
- Rincón, O. (2010). Análisis de la política educativa actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. *Magistro* 4 (8), 33-48.

- Sanabria, A.M. y Uribe, A.F. (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. *Divérsitas, Perspectivas Psicológicas*, 6, 257-274.
- Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessments. Designing the process for content analysis. *Eur J Psychol Assess*, 22 28–37.
- Senado y Cámara. República de Colombia (2012). *Gaceta del Congreso. Cámara de representantes. Proyectos de Ley. Ley 201/2012*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Smith, P. (1998). The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. *The psychologist*, 4, 243-248.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. España: Ediciones CEAC.
- Thornton, TN., Craft, C.A., Dahlberg, L.L., Lynch, B.S. y Baer, K. (2000). *Prácticas óptimas para la prevención de la violencia juvenil: libro de referencia para la acción comunitaria*. Atlanta: Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, Centro Nacional para el Control y Prevención de Lesiones. Recuperado el 01 de enero de 2014 de la World Wide Web <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bestpracticesspan.pdf>
- Toledo, F., Cáceres, Al., Leyton, I., González, P. y Valdivieso, P. (2013, junio). *Conceptualizaciones de violencia en el ámbito escolar presentes en la política educativa chilena entre el año 2000 y 2012*. Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar. Santiago de Chile, Chile.
- Torres, C. (2005). Jóvenes y violencia. *Iberoamericana de Educación* (37), 55-90.
- Torres, C. (2009). Estudios sobre conflicto y violencia escolar. *Revista Electrónica de Salud Escolar*, 6, 93-101.
- Tresgallos, S. E. (2002). *Violencia escolar (“Fenómeno Bullying”)*. España: Servicio Europeo de Información sobre el Mobbing (S.E.D.I.S.E.M).
- Tresgallos, S. E. (2006). *Trabajo de Investigación: el “Bullying”*. Recuperado, 25, Junio, 2012, de: <http://www.acosomoral.org/indexbully.htm>



- Trianes, M. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Valdivieso, P. (2009). *Violencia Escolar y relaciones intergrupales*. Disertación doctoral. Universidad de Granada. España.
- Universidad Central (2002). *Juventud: estados del arte para Bogotá 1999-2000*. Departamento Administrativo de Bienestar Social y departamento Administrativo de Acción Comunal Bogotá: Universidad Central.
- Vásquez, F.S. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Unitat de Psicologia Social. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 03 de marzo de 2013 de la World Wide Web [http://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/fecc81lixvacc81zquez\\_analisis-de-contenido-categorial-tematico.pdf](http://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/fecc81lixvacc81zquez_analisis-de-contenido-categorial-tematico.pdf).
- Watts, M. W. (1998): *Cross-cultural Perspectives on Youth and Violence*. Londres: Jai Press, Stanford.

## Anexo 1

## Referencias del Corpus Textual

**Publicaciones Especializadas (PE)**

Código	Referencia APA
PE, 001	Albor, L. y Villamil, L. (2012). Una mirada a las prácticas pedagógicas de los docentes en colegios públicos de Barranquilla y Girón (departamento de Santander) para intervenir los problemas de violencia escolar. <i>Revista Educación y Humanismo</i> , 14 (23), 195-215.
PE, 002	Álvarez, L., et al., (2007). Actitudes hacia la violencia social entre iguales y su relación con variables sociodemográficas en tres grupos de estudiantes de Secundaria de la ciudad de Bucaramanga. <i>Revista Colombiana de Psicología</i> (16), 127-137.
PE, 003	Amaya, P., et al., (2009). Factores psicosociales asociados a comportamientos violentos en población escolarizada de Manizales, Caldas, Colombia. <i>Archivos de Medicina</i> , 10 (1), 51-62.
PE, 004	Cárdenas, F. y Hernández, P. (2010). <i>Estado del conocimiento gestión de la convivencia: el bullying como fenómeno de la violencia en la escuela</i> . Tesis de Magister en Educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
PE, 005	Cháux, E. (2013). La violencia escolar en Bogotá: avances y retrocesos en 5 años. Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo. <i>Documentos de trabajo EGOB</i> (5).
PE, 006	Chaux, E. y VVelázquez, A.M. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. <i>Revista Colombiana de Educación</i> (55), 14-37.
PE, 007	Chaux, E. (2010). Aulas en Paz: Competencias ciudadanas y prevención. En A.M. Foxley (Ed.). <i>Aprendiendo a vivir juntos. Seminario Internacional: ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia</i> (pp. 81-16). Santiago, Chile: UNESCO.
PE, 009	García-Sánchez, B. Y. & Guerrero-Barón, J. (2011). Nuevas concepciones de autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela. <i>Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación</i> , 4 (8) Edición

especial *La violencia en las escuelas*, 297-318.

- PE, 016 Ortiz-Molina, B. I. (2011). Violencia escolar: la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial *La violencia en las escuelas*, 369-382.
- PE, 017 Piedrahita S., Laura Elvira; Martínez, Diego Andrés; Vinazco, Edna Lucía. (2007). Significado de la violencia en niños de 6 a 12 años de una institución educativa perteneciente al sector oficial. *Universitas Psychologica*, septiembre-diciembre, 581-587.
- PE, 018 Salamanca, Y. y Guichá, A.M. (2011). Estudio descriptivo de factores asociados a violencia interpersonal en estudiantes de tunja. *Psychologia: avances de la disciplina*, 5 (1), pp. 37-46.
- PE, 020 Romero Serrano, Diego Raúl (2012) Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó, Cundinamarca. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de la World Wide Web <http://www.bdigital.unal.edu.co/view/types/thesis.type.html#sthash.ku63n2Xj.dpuf>
- PE, 021 Torres-Castro, C. B. (2011). Pandillismo y violencia escolar femenina en el barrio y su proyección a la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial *La violencia en las escuelas*, 383-398.
- PE, 022 Torres, N.E. (2006). Una propuesta de desarrollo psíquico en la escuela. Una manera de pensar y abordar las violencias. *Universitas Psychologica*, (5), 223-238.

### **Publicaciones Publicas (PP)**

Código Referencia APA

- PP, 019 Congreso de Colombia (2012). Proyecto de Ley número 201 de 2012. *Gaceta del Congreso Nacional de Colombia*, año XXI –No. 87. 1-24. Recuperado en diciembre 01 de 2013 de la World Wide Web [http://servoaspr.imprenta.gov.co:7778/gacetap/gaceta.mostrar\\_documento?p\\_tipo=05&p\\_numero=201&p\\_consec=31961](http://servoaspr.imprenta.gov.co:7778/gacetap/gaceta.mostrar_documento?p_tipo=05&p_numero=201&p_consec=31961)
- PE, 008 Daza. B. y Vega., L.M. (2004). Aulas en Paz. En E. Chaux., J. Lleras., A.M. Velásquez. (Eds.), *Competencias ciudadanas, de los estándares al aula. Una*

*propuesta de integración a las áreas académicas* (pp.29-40). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Ediciones UniAndes.

- PE, 010 Jiménez, M., Lleras, J. y Nieto, A.M. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educ. Educ.*, 13 (3), 347-359.
- PE, 015 Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia [MEN] (2002). *Política educativa para la formación escolar en convivencia*. Recuperado en marzo de 2002 de la World Wide Web [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-90103\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf)
- PE, 012 Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia [MEN] (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las Competencias Ciudadanas cartilla 2 MAPA. Programa de competencias ciudadanas*. Recuperado en febrero 01 de 2013 de la World Wide Web [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315105\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315105_recurso_1.pdf)
- PE, 013 Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia [MEN] (2013). *Decreto 1965 del 11 de septiembre del 2013*. Página Web Oficial del MEN, Colombia, Bogotá. Recuperado en diciembre 01 de 2013 de la World Wide Web [http://www.mineduacion.gov.co/normatividad/1753/articles-336730\\_archivo\\_pdf Decreto\\_1965.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/normatividad/1753/articles-336730_archivo_pdf Decreto_1965.pdf)
- PE, 014 Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia [MEN] (2013). *Ley 1620 del 15 de marzo de 2013*. Página Web Oficial del MEN, Colombia, Bogotá. Recuperado en diciembre 01 de 2013 de la World Wide Web <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>
- PE, 011 Mockus, A. (2004). Por qué Competencias ciudadanas en Colombia. *Al Tablero*, 11-12. Recuperado en abril 30 de 2013 de la World Wide Web <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87299.html>

## Anexo 2

Libro de códigos conceptuales (deducidos<sup>2</sup> y emergentes)

LIBRO DE CODIGOS			
<u>ACTORES SOCIALES</u>	<u>MANIFESTACIÓN</u>	CONCEPTOS ASOCIADOS	FACTORES ASOCIADOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <u>alumnos y alumnas escolares</u></li> <li>✓ alumnos y alumnas preadolescentes</li> <li>✓ alumna - femenino</li> <li>✓ <u>alumnos-alumnas adolescentes</u></li> <li>✓ <u>familia</u></li> <li>✓ no vinculado barrio</li> <li>✓ no vinculado (líder barrial</li> <li>✓ orientador - profesor</li> <li>✓ personal servicios. generales</li> <li>✓ ciudadanos</li> <li>✓ comités</li> <li>✓ convivencia escolar</li> <li>✓ comunidad escolar</li> <li>✓ estado colombiano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ acoso escolar</li> <li>✓ <u>bullying</u></li> <li>✓ <u>ciberbullying</u></li> <li>✓ <u>consumo SPA</u></li> <li>✓ contra propiedades</li> <li>✓ <u>delincuencia juvenil</u></li> <li>✓ <u>disruptividad doméstica o intrafamiliar</u></li> <li>✓ exclusión social</li> <li>✓ <u>física</u></li> <li>✓ <u>homicidio</u></li> <li>✓ <u>indisciplina</u></li> <li>✓ <u>interpersonal</u></li> <li>✓ <u>relacional (exclusión social, ignorar, apartar)</u></li> <li>✓ <u>pandillismo</u></li> <li>✓ <u>psicológica</u></li> <li>✓ <u>robo</u></li> <li>✓ <u>suicidio</u></li> <li>✓ <u>vandalismo</u></li> <li>✓ <u>verbal (insultar, ridiculizar, intimidar, chantajear, amenazas con armas)</u></li> <li>✓ violencia sexual</li> </ul> <p style="text-align: center;">ORIENTACION</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Alumno a profesor</li> <li>✓ Entre alumnos</li> <li>✓ Entre miembros Com Educativa</li> <li>✓ Profesor a alumno</li> <li>✓ Padres a alumno</li> <li>✓ Padres a profesor</li> <li>✓ Dirección a profesores</li> <li>✓ Externo a alumno</li> <li>✓ Alumno a externo</li> </ul> <p style="text-align: center;">SOCIALIZACION</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Violencia aislada</li> <li>✓ Violencia en grupo</li> <li>✓ . agresores-victima</li> <li>✓ . agresores-víctimas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <u>acoso escolar</u></li> <li>✓ <u>agresión</u></li> <li>✓ <u>aislamiento social</u></li> <li>✓ <u>bullying</u></li> <li>✓ <u>ciberbullying</u></li> <li>✓ <u>conflicto</u></li> <li>✓ <u>convivencia (como ausencia</u></li> <li>✓ <u>intimidación</u></li> <li>✓ <u>matoneo</u></li> <li>✓ <u>procesos de victimización y abuso de poder</u></li> <li>✓ <u>relaciones violentas de pares</u></li> <li>✓ <u>relaciones de poder y control</u></li> </ul> <p style="text-align: center;">REFERENTE TEORICO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <u>violencia</u></li> <li>✓ <u>violencia ambiental</u></li> <li>✓ <u>violencia cíclica</u></li> <li>✓ <u>violencia cultural</u></li> <li>✓ <u>violencia estructural</u></li> <li>✓ <u>violencia institucional o simbólica</u></li> <li>✓ <u>violencia interpersonal</u></li> <li>✓ <u>violencia- marco conceptual positivo</u></li> <li>✓ <u>violencia microsocia l o difusa</u></li> <li>✓ <u>violencia psicosocial</u></li> <li>✓ <u>violencia social</u></li> <li>✓ <u>violencia/cultura ciudadana</u></li> <li>✓ <u>violencia y DDHH- Políticas Publicas</u></li> </ul> <p style="text-align: center;">AMBITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <u>En la escuela como en todos los ámbitos</u></li> <li>✓ Contra la escuela</li> <li>✓ Institucional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ (identidad psicosocial de los sujetos)</li> <li>✓ <u>conflicto entre ley y moral</u></li> <li>✓ <u>desarrollo emocional/espiritual perturbado</u></li> <li>✓ sujetos conflictivos sin más</li> <li>✓ carácter y actitud de los sujetos</li> <li>✓ situación o conflictos familiares</li> <li>✓ deberes en casa</li> <li>✓ tareas domésticas</li> <li>✓ familias desestructuradas</li> <li>✓ <u>estructura familiar</u></li> <li>✓ <u>conflictos familiares</u></li> <li>✓ <u>maltrato familiar</u></li> <li>✓ <u>trastornos psicológicos</u></li> <li>✓ <u>depresión y otros</u></li> <li>✓ <u>problemas sociales</u></li> <li>✓ <u>marginación</u></li> <li>✓ <u>inmigración</u></li> <li>✓ <u>racismo</u></li> <li>✓ <u>sexismo</u></li> <li>✓ <u>malas amistades (modelos perniciosos)</u></li> <li>✓ <u>fracaso escolar</u></li> <li>✓ <u>absentismo escolar</u></li> <li>✓ <u>exposición a un contexto violento</u></li> <li>✓ <u>el modelo de violencia dentro de las aulas</u> (jerarquía)</li> <li>✓ falta de autoridad / competencia</li> <li>✓ desprecio a autoridad / a competencia</li> <li>✓ abuso de autoridad</li> <li>○ (estructural)</li> <li>✓ <u>inexistencia de espacios para la participación democrática</u></li> <li>✓ <u>abuso autoridad y poder</u></li> <li>✓ <u>cambios y devenir</u></li> </ul>

<sup>2</sup> Categorías conceptuales propuestas en el modelo general de la violencia en las aulas en los diarios digitales (Piñuel, 2003).

En negrilla se encuentran las categorías conceptuales emergentes. En negrilla y subrayado se encuentran las subcategorías más destacadas de cada categoría.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ . agresor-víctimas</li> </ul> <p style="text-align: center;">REACCIÓN ANTE LA AGRESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ activa</li> <li>✓ represalia de víctima</li> <li>✓ ayuda a la víctima</li> <li>✓ comunicación a otros</li> <li>✓ pasiva</li> </ul> <p style="text-align: center;">COMUNICACIÓN DE LA AGRESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ emisor - agresor</li> <li>✓ víctima</li> <li>✓ testigo</li> <li>✓ receptor - alumno</li> <li>✓ profesor o tutor</li> <li>✓ familia de víctima</li> <li>✓ no hay comunicación</li> <li>✓ (las víctimas sufren el maltrato en silencio)</li> </ul>		<p><b>histórico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>conflicto armado</b></li> <li>✓ <b>aspectos culturales</b></li> <li>✓ <b>pobreza/desigualdad</b> (reglas de la interacción)</li> <li>✓ permisividad</li> <li>✓ intolerancia</li> <li>✓ desconocimiento</li> <li>✓ indisciplina</li> <li>✓ carencia de habilidades sociales <ul style="list-style-type: none"> <li>○ (hábitos y prácticas)</li> </ul> </li> <li>✓ consumo de tabaco, alcohol y otras sustancias</li> <li>✓ exposición a determinados medios y productos comunicativos</li> <li>✓ actos delictivos como uso social</li> <li>✓ en grupo de iguales (bandas, etc.)</li> </ul> <p style="text-align: center;">ACCIONES REPRODUCTIVAS DE LA VIOLENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ castigos y sanciones desmesuradas</li> <li>✓ <b><u>déficit en el afrontamiento docente</u></b></li> <li>✓ ajuste de cuentas o venganzas</li> <li>✓ indiferencia o inhibición</li> <li>✓ <b><u>el sistema educativo no afronta el problema</u></b></li> </ul> <p style="text-align: center;">SOLUCIONES/PROPUESTA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b><u>aprendizaje y manejo adecuado del conflicto</u></b></li> <li>✓ <b>construcción de ciudadanía</b></li> <li>✓ <b>creación sistema nacional de convivencia</b></li> <li>✓ <b><u>desarrollo competencias y capacidades del sistema educativo</u></b></li> <li>✓ <b>el ejercicio de los Derechos Humanos</b></li> <li>✓ <b>la estructura familiar</b></li> <li>✓ <b>nuevos espacios de aprendizaje y resignificación cultural</b></li> <li>✓ <b>participación de la comunidad educativa</b></li> <li>✓ <b>sistema institucional manejo conflicto</b></li> </ul>
--	--	--	---

## Anexo 3

Categorías conceptuales referidas en las publicaciones públicas y especializadas colombianas<sup>3</sup>

CATEGORIAS Y DIMENSIONES CONCEPTUALES			
DIMENSION ACTORES SOCIALES	DIMENSION DESCRIPTIVA DE LA VIOLENCIA	DIMENSION TEÓRICA CONCEPTUAL	<u>DIMENSION EVALUATIVA</u>
<p><b><u>ACTORES SOCIALES</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Alumno escolar</b></li> <li>- Alumno escolar preadolescente</li> <li>- Alumno femenino</li> <li>- <b><u>alumnos</u></b></li> <li>- <b><u>alumnas</u></b></li> <li>- <b><u>adolescentes</u></b></li> <li>- <b><u>familia</u></b></li> <li>- no vinculado al barrio</li> <li>- no vinculado - líder barrial</li> <li>- orientador profesor</li> <li>- personal servicios generales</li> <li>- ciudadanos</li> <li>- comités convivencia escolar</li> <li>- comunidad escolar</li> <li>- estado colombiano</li> <li>- sociedad</li> </ul>	<p><b><u>MANIFESTACIÓN</u></b> acoso escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b><u>bullying</u></b></li> <li>- Ciberbullying</li> <li>- consumo SPA</li> <li>- contra propiedades</li> <li>- delincuencia juvenil</li> <li>- disruptividad</li> <li>- doméstica o intrafamiliar</li> <li>- exclusión social</li> <li>- <b><u>física</u></b></li> <li>- homicidio</li> <li>- indisciplina</li> <li>- interpersonal</li> <li>- pandillismo</li> <li>- psicológica</li> <li>- robo</li> <li>- suicidio</li> <li>- vandalismo</li> <li>- <b><u>verbal</u></b></li> <li>- violencia sexual</li> </ul>	<p>CONCEPTOS ASOCIADOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b><u>acoso escolar</u></b></li> <li>- <b><u>agresión</u></b></li> <li>- aislamiento social</li> <li>- <b><u>bullying</u></b></li> <li>- <b><u>ciberbullying</u></b></li> <li>- conflicto</li> <li>- convivencia (como ausencia</li> <li>- intimidación</li> <li>- matoneo</li> <li>- procesos de victimización y abuso de poder</li> <li>- relaciones violentas de pares</li> <li>- relaciones de poder y control</li> </ul>	<p>FACTORES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- factores asociados</li> <li>- conflicto entre ley y moral</li> <li>- <b><u>conflictos familiares</u></b></li> <li>- desarrollo emocional/espiritual perturbado</li> <li>- inexistencia de espacios de participación y democracia</li> <li>- abuso autoridad y poder</li> <li>- cambios y devenir histórico</li> <li>- conflicto armado</li> <li>- cultural</li> <li>- desprecio autoridad</li> <li>- estructura familiar</li> <li>- <b><u>exposición a un contexto violento</u></b></li> <li>- <b><u>maltrato familiar</u></b></li> <li>- modelo de violencia dentro de la escuela</li> <li>- <b><u>pobreza/desigualdad</u></b></li> <li>- social</li> </ul>
	<p>ORIENTACION</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b><u>alumno a profesor</u></b></li> <li>- <b><u>entre alumnos</u></b></li> <li>- entre miembros de comunidad educativa</li> <li>- profesor a alumno</li> </ul>	<p>REFERENTE TEORICO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- violencia</li> <li>- violencia ambiental</li> <li>- <b><u>violencia cíclica</u></b></li> <li>- violencia cultural</li> <li>- violencia estructural</li> <li>- violencia institucional o simbólica</li> <li>- violencia</li> </ul>	<p>SOLUCIONES/PROPUESTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje y manejo adecuado del conflicto</li> <li>- construir ciudadanía</li> <li>- <b><u>creación sistema nal de convivencia</u></b></li> <li>- <b><u>desarrollo de competencias y capacidades del sistema educativo</u></b></li> <li>- ejercicio de DDHH</li> <li>- la estructura familiar</li> <li>- nuevos espacios de</li> </ul>

<sup>3 3</sup> Categorías conceptuales encontradas en las conceptualizaciones sobre Violencia escolar. En negrilla y subrayado se encuentran las subcategorías más destacadas de cada categoría.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>interpersonal</li> <li>- violencia- marco conceptual positivo</li> <li>- violencia microsocial o difusa</li> <li>- <b><u>violencia psicosocial</u></b></li> <li>- <b><u>violencia social</u></b></li> <li>- violencia / cultura ciudadana</li> <li>- Violencia DDHH y políticas Publicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>aprendizaje/resignificación cultural</li> <li>- participación comunidad educativa</li> <li>- sistema institucional manejo conflicto</li> </ul>
	-	<p>AMBITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b><u>en la escuela como en todos los ámbitos.</u></b></li> <li>- <b><u>contra la escuela</u></b></li> <li>- institucional</li> </ul>	<p>ACCIONES REPRODUCTIVAS DE LA VIOLENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- déficit en el afrontamiento docente</li> <li>- el sistema educativo no afronta el problema</li> </ul>