

UNIVERSITE DE BOURGOGNE

L'école doctorale LISIT. Langages, Idées, Sociétés, Institutions, Territoires.

et

L'Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education

THÈSE

**Pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Bourgogne
Discipline: Sciences de l'éducation**

par

Fernando FORERO LONDOÑO

28 septembre / 2015

**LA VIOLENCE SCOLAIRE COMME PROBLÈME PUBLIC :
Construction Sociale, Discours Officiel et des Trajectoires des Jeunes "**
- "Étude de cas"-

Directeur de thèse

Catherine BLAYA

Co-directeur de thèse

Bárbara GARCÍA SANCHEZ

Jury : Eric Debardieux - Professeur - Université Paris Est et Dominique Bodin - Professeur - Université de Bretagne

RÉSUMÉ

On postule dans cette recherche que la violence scolaire n'existe pas comme un problème social avec les conditions objectives qui l'instaurent comme situation caractéristique des contextes scolaires "difficiles". D'une forme distincte nous proposons qu'il est possible de comprendre la violence scolaire comme la configuration sociale d'un problème public sur le champ éducatif. En d'autres termes, la recherche objective un schéma de perception qui expose une forme particulière d'observer les relations sociales lesquelles on vit dans l'école

Nous dans la recherche argumentons que comme expression d'un schéma de perception officielle sur un problème public éducatif, la violence scolaire, cache les trajectoires sociales de quelques jeunes scolarisés qui vivent les inégalités profondes des structures économiques et sociales.

Ainsi, depuis une perspective relationnelle nous lions les conditions sociales de production de violence scolaire comme un problème public et les trajectoires sociales d'étudiants au moyen de la question suivante: Quel est le rapport entre les conditions sociales de production de violence et les trajectoires sociales d'étudiants dans une condition juvénile ?

Pour développer l'antérieur nous nous sommes proposés décrire la relation qui existe entre les conditions sociales de production de violence scolaire et les trajectoires sociales d'étudiants dans une condition juvénile.. En détail *La recherche est essentiellement* axée dans; 1) Construire

une option théorique pour comprendre la violence scolaire comme la configuration sociale d'un problème public de caractère éducatif; 2) Identifier et reconstruire les discours officiels qui ont instauré la violence scolaire comme problème public éducatif, dans deux types de documents: a) les documents Informes l'État Mondial de l'enfance 1990-2012 publiés par l'UNICEF et b) les Plans Sectoriels d'Education produits par différents gouvernements qui ont administré la ville de Bogotá (Colombie) dans la période 1995-2012. Et finalement, 3) décrire les trajectoires sociales d'étudiants d'éducation pour comprendre ses trajectoires sociales et sa participation dans des situations de violence scolaire.

La recherche assume que, pour aborder la violence scolaire comme un problème de caractère public, il est nécessaire de suspendre son caractère "naturel ou évident" pour rechercher sur sa configuration sociale, déterminée à l'existence d'agents sociaux qui perçoivent qu'ils sont affectés par les conséquences indirectes de la violence dans les écoles et par la constitution d'une action politique dirigée quand ont soigné au moyen des organes spéciaux les intérêts de considérés des victimes effectives ou possibles de situations considérées comme de risque de violence dans les contextes scolaires.

Finalement la recherche aborde la violence scolaire comme une situation sociale incarnée dans les corps, c'est-à-dire, vécue comme un système de dispositions. Avec la stratégie de recherche qualitative dénommée des Noyaux de Recherche Sociale nous réussissons à comprendre qu'une distance existe entre le discours officiel engagé dans le discernement juridique; la définition des agressions; la classification des situations de violence; l'établissement

de protocoles pour la promotion de droits; la prévention en face de divers facteurs de risque, et le vieillissement social juvénile déterminé au difficile accès aux stratégies de reproduction du capital social vécu par quelques jeunes de la ville de Bogotá.

Mots Clefs : la Violence scolaire, la construction sociale, le discours officiel, un schéma de perception, illusio, des trajectoires juvéniles, un vieillissement social.

RESUMEN

Se postula en esta investigación que la violencia escolar no existe como un problema social con condiciones objetivas que la instauren como algo característico de contextos escolares anómalos en oposición a situaciones escolares normales. De manera diferente, se propone como premisa que es posible comprender la violencia escolar como la configuración social de un problema público en el campo educativo. En otras palabras, la investigación objetiva un esquema de percepción que visibiliza una particular forma de observar las relaciones sociales que se viven en la escuela. Se redondea el esfuerzo comprensivo argumentando que como expresión de un esquema de percepción oficial sobre un problema público educativo, la violencia escolar, invisibiliza las trayectorias sociales de jóvenes escolarizados donde se descubre que la violencia en la escuela es la manifestación de las profundas desigualdades de las estructuras económicas y sociales que generan, entre otros, preocupantes procesos de envejecimiento social

Así, desde una perspectiva relacional vinculamos las condiciones sociales de producción de violencia escolar como problema público y las trayectorias sociales de estudiantes en condición juvenil por medio de la siguiente pregunta sociológica: ¿Qué relación(es) existe(n) entre las condiciones sociales de producción de violencia escolar y las trayectorias sociales de estudiantes en condición juvenil? Para el desarrollo de lo anterior, nos hemos propuesto de manera general describir comprensivamente la(s) relación(es) que existe(n) entre las condiciones sociales de producción de violencia escolar y las trayectorias sociales de estudiantes en condición juvenil. De manera específica la presente investigación se propuso: 1) Construir una

propuesta teórica que procuré comprender la violencia escolar como la configuración social de un problema público de carácter educativo y expresión de condicionamientos sociales y económicos de los sujetos jóvenes escolarizados. 2) Identificar y reconstruir tendencias discursivas que han instaurado la violencia escolar como problema público educativo, específicamente en dos tipos de documentos a saber: a) los documentos Informe mundial de la infancia 1990-2012 producidos por el UNICEF y b) los Planes Sectoriales de Educación producidos por los diferentes gobiernos que han administrado la Alcaldía Mayor de Bogotá entre los años 1995-2012. Y por último 3) describir las trayectorias sociales de jóvenes estudiantes de educación media con vivencias de violencia escolar juvenil de la ciudad de Bogotá D.C. con el fin de comprender su participación en situaciones de violencia escolar al relacionarlas con sus trayectorias sociales.

La investigación asume que para abordar la violencia escolar como un problema de carácter público es necesario suspender su carácter “natural o evidente” con el fin de indagar sobre la configuración social determinada primero por la existencia de agentes sociales que perciben que son afectados por las consecuencias indirectas de la violencia en las escuelas y segundo por la constitución de una acción política dirigida a cuidar mediante órganos especiales, o por funcionarios gubernamentales, los intereses de los considerados víctimas efectivas y/o posibles de situaciones consideradas como de riesgo de violencia en los contextos escolares.

Al abordar la producción discursiva del Unicef como instancia internacional que procura modular y fundar la violencia escolar como problema público se identifica que posee

condicionamientos económicos; valida el capital informacional de los estados; construye una narrativa que permite fomentar las ilusiones de protección y salvación y; configura un aparato cognitivo para visibilizar las relaciones de la violencia con la educación en general y la escuela en particular.

Como adelanto al ejercicio comprensivo realizado con los Planes sectoriales de educación de Bogotá 1995-2004 podemos afirmar que identificamos un trabajo de inculcación pedagógica común tendente a visualizar la necesidad correlacionar la labor formativa de la escuela como factor coadyuvante en la consolidación de las políticas públicas relacionadas con la seguridad ciudadana; se ilustró que el discurso oficial fomentó un esquema de percepción, sobre la violencia en la escuela, donde se representa a la población escolar como población en riesgo, vulnerable, hostil y víctima y necesitada de formación moral; y al mismo tiempo son imaginados como un grupo social con posibilidades para formarse en un futuro como adultos autónomos en el ejercicio de la ciudadanía y de actividades productivas.

Finalmente la investigación se ocupó no solo de la violencia escolar en tanto discurso oficial, la aborda también como una situación social encarnada en los cuerpos, es decir, de la “violencia escolar” vivida como un sistema de disposiciones, en otras palabras como un momento subjetivo. Por medio de la estrategia de investigación cualitativa denominada Núcleos de Investigación Social logramos establecer que existe una distancia entre el discurso oficial empeñado en el discernimiento jurídico; la definición de las agresiones; la clasificación de las situaciones de violencia; el establecimiento de protocolos para la promoción de derechos; la

prevención frente a diversos factores de riesgo, y los procesos sociales que vivencia la juventud Bogotana como lo son el envejecimiento social y el difícil acceso a estrategias de reproducción del capital social de los jóvenes.

Palabras Clave: Violencia escolar, construcción social, discurso oficial, esquema de percepción, illusio, trayectorias juveniles, envejecimiento social.

Contenido

RÉSUMÉ	3
RESUMEN.....	7
Índice de Ilustraciones	18
Índice de tablas.....	20
Introducción	24
PARTE I	47
1. CAPÍTULO 1	49
La construcción social de la violencia escolar como problema público. Historia natural, arenas, agendas y práctica pedagógica.	49
1.1. Herbert Blumer y la historia natural de los problemas sociales:	52
1.2. Problemas públicos Arenas y agendas.	61
1.3. La invención de lo social y práctica pedagógica.	71
2. CAPÍTULO 2	81
De la designación pública de la violencia escolar como problema social a su instauración como objeto de estudio de las ciencias de la educación, la psicología, la pedagogía, la criminología y la sociología.	81
2.1. La designación pública de la violencia escolar como problema social: “Los niños y adolescentes peligrosos” de la calle a la escuela.....	87
2.2. La disciplina como problema áulico	90
2.3. De la disciplina como problema áulico al estudio de la conducta a partir de las relaciones con el entorno y los pares	94
2.4. Los enunciados socioeducativos en el estudio de la violencia escolar.....	101
2.5. La violencia escolar como resultado de la oposición entre cultura escolar y cultura juvenil: El enfoque sociopedagógico en Colombia.	106

2.6.	La violencia escolar vista desde fuera: violencia escolar y correlaciones con otras violencias	111
2.7.	Los estudios sobre la violencia escolar y la noción de juventud.....	116
2.7.1.	Jóvenes, pánico moral y violencia escolar.	119
3.	CAPÍTULO 3	130
	Una perspectiva relacional en el estudio de <<la violencia escolar>> como un caso en la construcción social de los problemas públicos	130
3.1.	La violencia escolar: un problema social configurado como problema público.....	132
3.2.	La violencia escolar como objeto de discurso del Estado	137
3.3.	Violencia Escolar y campo escolar.....	147
3.4.	La violencia escolar como experiencia social.....	151
	PARTE II	157
	Excurso: La violencia escolar como esquema de percepción.....	159
4.	CAPÍTULO 4	169
	Unicef y el ajuste económico al interior de los países en desarrollo: El costo de la protección de la infancia asumida por los mismos pobres	169
4.1.	Los indicadores sociales sobre la Infancia en los informes del UNICEF	180
4.2.	El trabajo clínico alrededor de la infancia y la adolescencia: La naturaleza patológica de la pobreza y la violencia.....	194
4.3.	El sentido de la educación y la labor de la escuela en la cuestión social	197
4.4.	La violencia escolar como noción en un esquema de percepción sobre los problemas públicos	202
4.5.	La escolarización de la violencia	215
5.	CAPÍTULO 5	232

Los discursos institucionales sobre la violencia escolar en los Planes Sectoriales de Educación de Bogotá D.C. 1995-2012	232
5.1. Alcaldía de Antanas Mockus 1995-1998	235
5.2. Alcaldía de Enrique Peñalosa 1998-2001	241
5.3. Segunda Alcaldía de Antanas Mockus 2001-2004.....	248
5.4. Alcaldía de Luis Eduardo Garzón 2004-2008.....	251
5.5. Alcaldía de Samuel Moreno Rojas 2008-2012	259
5.6. Alcaldía de Gustavo Petro 2012-2016.....	266
PARTE III	277
6. Capítulo 6.	279
Trayectorias sociales y violencia escolar.....	279
6.1. Violencia y agresión sexual.....	289
6.1.1. “Mi vida desde los ocho años no ha sido vida”. La génesis de la trayectoria social.....	296
6.1.1.1. Relatos de explotación Sexual. “Suplicios de iniciación en la violencia”.	300
6.1.1.1.2. Y ahí fue cuando comenzó todo.	303
6.1.1.1.3. Porque éramos niñas nos buscaban mucho.....	303
6.1.1.1.4. “Entonces les tuve que decir la verdad”	305
6.1.1.1.5. “Yo y mis compañeras no supimos lo que fue cincuenta pesos. Por eso es que le llaman explotación sexual”.	306
6.1.2. Explotación sexual, envejecimiento social y escuela.....	307
6.1.2.1 Relatos sobre el envejecimiento social juvenil	310
6.1.2.1.1 “Quiubo cucha piroba deme mi refrigerio	311
6.1.2.1.2. Ya mi vida es así y será así, así me voy a quedar.	312

6.2. Jóvenes y violencia Escolar.....	313
6.2.1. La Agresividad, drogas violencia y pandillas en la Institución Educativa “Ciudadela Educativa de Bosa” según el discurso oficial.....	316
6.2.2. Identificación Socio económica de los participantes de los jóvenes participantes en los NES.	333
6.2.2.1. “Se vale soñar”. Los victimarios en la escuela y su preocupación por las estrategias de reproducción.....	336
6.2.3. Curiosidad y exceso. Psicotrópicos, zonas de tolerancia y hurto.	345
6.2.3.1. “Capaba clase para ir a trabarme”.	349
6.2.3.2. El día que me pillaron fumando marihuana en el Colegio.	352
6.2.3.3. “La L”	353
6.2.3.4. “Todos los días salíamos del colegio y camine a robar”	356
7. Conclusiones.....	359
Bibliografía	377
Anexos	412
Anexo 1	412
Anexo 2	418
Anexo 3	423
Anexo 4	424
Anexo 5	425
Anexo 6	427

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Etapas en la historia natural de los problemas sociales según Herbert Blumer (1971).	58
Ilustración 2. Elementos comprensivos en el análisis de la construcción social de la violencia escolar como un problema público.	134
Ilustración 3. Elementos comprensivos en el estudio relacional de la construcción social de la violencia escolar configuración de un problema público.	150
Ilustración 4. Temas de las Encuestas Agrupadas de Indicadores Múltiples (MICS).	186
Ilustración 5. ChildInfo.	187
Ilustración 6. DevInfo.	187
Ilustración 7. Evolución de reportes de acoso sexual y gestual dentro del colegio 2006, 2011, 2013.	188
Ilustración 8. Niveles de discurso para visibilizar las relaciones de educación en general y la escuela en particular con la violencia.....	199
Ilustración 9. Las ilusiones de protección y salvación en la construcción social de la violencia escolar como problema público.....	235
Ilustración 10. Trilogía de Leyes y decretos que afrontan el problema de la regulación de las conductas sociales de la infancia y la juventud colombiana.	266
Ilustración 11. La violencia escolar como conjunto de situaciones que afectan la convivencia en la escuela.	282
Ilustración 12. Grupos NES en la investigación. Conductas en conflicto con la ley.	289
Ilustración 13. Evolución de reportes de acoso sexual y gestual dentro del colegio 2006, 2011, 2013.....	293
Ilustración 14. Evolución intentos de forzar relaciones sexuales no deseadas, dentro del colegio, 2006, 2011, 2013.	293
Ilustración 15. Relación entre Envejecimiento social, desinversión escolar y envejecimiento social.	309
Ilustración 16. Evolución de reportes de amenazas de golpes físicos dentro del colegio por sexo de la Víctima. .	318
Ilustración 17. Evolución de reportes de acoso repetido (bullying) dentro del colegio por sexo de la víctima.	319
Ilustración 18. La semana pasada (lunes a viernes), ¿cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso te insulto haciéndote sentir mal?.....	322

Ilustración 19. El mes pasado, ¿cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso te hizo daño intencionalmente dándote, golpes, cachetadas o pellizcos?	323
Ilustración 20 ¿Cuántas veces tuviste que ser llevado(a) a un centro médico porque alguien de tu colegio te hirió intencionalmente?	323
Ilustración 21. ¿Es de un grado inferior o del mismo grado la persona que te ofendió te pegó repetidamente haciéndote sentir muy mal?	324
Ilustración 22. ¿El mes pasado, ¿una persona que crees que es de tu colegio repetidamente utilizó internet o redes sociales para ofenderte o amenazarte con hacerte daño o haciéndote sentir muy mal?	324
Ilustración 23. ¿En este año, dentro de tu colegio?, ¿Cuántas veces alguien te amenazó con un arma?	325
Ilustración 24. En este año dentro de tu colegio, ¿Cuántas veces alguien te atracó (es decir, te amenazó o te agredió para robarte algo?	325
Ilustración 25. En los dos meses anteriores dentro de tu Colegio, ¿Cuántas veces llegaste a saber que se citaron estudiantes para pelear a la salida del colegio?.....	326
Ilustración 26. En el mes pasado en el camino de ida o vuelta al colegio ¿Cuántas veces tuviste una pelea individual?	326
Ilustración 27. ¿Alguna vez has pertenecido a una pandilla?.....	327
Ilustración 28. ¿Pertenece actualmente a alguna pandilla?	327
Ilustración 29. Este año, ¿has visto dentro de tu colegio peleas, ataques u otros tipos de violencia realizados por pandillas?.....	328
Ilustración 30. ¿Se venden drogas dentro de tu colegio?.....	329
Ilustración 31. ¿Se venden drogas cerca de tu colegio?	330
Ilustración 32. ¿Has visto a algún(a) compañero(a) de tu curso consumiendo drogas dentro de tu colegio?.....	330
Ilustración 33. ¿Has visto algún(a) compañero(a) consumiendo bebidas alcohólicas dentro de tu colegio?	331
Ilustración 34. ¿Cuándo se toman decisiones relacionadas con la disciplina y el orden ¿las(os) directivas de tu colegio actúan de manera justa?	331
Ilustración 35. ¿Si te esfuerzas aprendiendo en el colegio tendrás mejores oportunidades en la vida?.....	332
Ilustración 36. Categorías para el análisis de la violencia escolar”	375

Índice de tablas

Tabla 1. Situación legal de la educación en América Latina	166
Tabla 2. Alcaldes y planes de gobierno en Bogotá 1995-2012	167
Tabla 3. Módulos de los cuestionarios MICS3	188
Tabla 4. MICS3. Módulo de disciplina del niño(a)	191
Tabla 5. Categorías de Percepción siglo del XIX : Entre la higiene de alma y la higiene del cuerpo.....	205
Tabla 6. Categorías de percepción en el siglo XX. La situación irregular	206
Tabla 7: América Latina Legislaciones y códigos de infancia	211
Tabla 8. De la situación irregular a la situación de integralidad de derechos	212
Tabla 9. Titulares de prensa relacionados con la violencia escolar. Diario El Tiempo 1990-2008.	213
Tabla 10: Categorías de Percepción Siglo XXI- Infancia y adolescencia como sujetos de derechos	214
Tabla 11. Las Leyes anti maltrato- Anti-bullying en Latinoamérica	219
Tabla 12. Términos pares contradictorios usados en los esquemas de percepción institucionales sobre la violencia escolar en Latinoamérica	229
Tabla 13: Objetivo General de los Planes Sectoriales de Educación Bogotá 1995-2012	233
Tabla 14. Un marco de percepción de los problemas públicos dominado por el binomio protección/salvación en los Planes sectoriales de educación de Bogotá 1995-2012.....	234
Tabla 15. Objetivos metas y proyectos relacionados con la violencia y la escuela en el Plan sectorial de 1995 – Formar Ciudad	236
Tabla 16. Jornadas de Vacunación contra la violencia. Plan Sectorial de educación 1995-1998 Formar Ciudad...	238
Tabla 17. Un esquema de percepción de los problemas públicos dominado por el binomio protección/salvación. Plan sectorial de educación 1995-1998	240
Tabla 18. Objetivos, Programas y proyectos del Plan Sectorial de educación 1998-2001	243

Tabla 19. Vida de maestro. La violencia en la Escuela (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo de Pedagógico, 1999)	244
Tabla 20. El manual de convivencia como Pacto social (Fundación Hemisferio, 2001	245
Tabla 21. Descripción de los niveles y estadios del desarrollo del pensamiento Moral de Kohlberg.....	246
Tabla 22. Un marco de percepción de los problemas públicos dominado por el binomio protección/salvación. Plan sectorial de educación 1998-2001.....	247
Tabla 23. Objetivo general, líneas generales de política; Educación media: Calidad propósitos y programas Plan Sectorial de Educción 2001.2004	248
Tabla 24. Un marco de percepción de los problemas públicos dominado por el binomio protección/salvación. Plan Sectorial de Educación 2001-2004	249
Tabla 25. Objetivo general, líneas generales de política, programas y proyectos. Plan Sectorial de Educción 2004-2008.	251
Tabla 26. Proyecto "colegios que construyen Convivencia"	252
Tabla 27. Los cuatro niveles del ejercicio del afecto según Guilligan (La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino, 1985)	254
Tabla 28. Un marco de percepción de los problemas públicos dominado por el binomio protección/salvación. Plan Sectorial de Educación 2004-2008.	255
Tabla 29. Objetivo general, objetivos específicos, principios de política educativa, programas y proyectos en el Plan Sectorial de Educación 2008-2012	260
Tabla 30. Reseña Proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá	264
Tabla 31. Un marco de percepción de los problemas públicos dominado por el binomio protección/salvación. Plan sectorial de educación 2008-2012.....	265
Tabla 32. Elementos discursivos nodales presentes en el Plan Sectorial de Educción 2012-2016.....	268
Tabla 33. Encuesta 2006 vs. 2011 vs. 2013. Alcaldía Mayor de Bogotá.	270
Tabla 34. Estrategia RIO	271
Tabla 35. Un marco de percepción de los problemas públicos dominado por el binomio protección/salvación. Plan Sectorial de Educación 2012-2016	273

Tabla 36. Esquemas de percepción promovidos desde el discurso oficial para interpretar la violencia en la escuela.	274
Tabla 37. Planeación grupo jóvenes escolarizados según modelo NES.....	287
Tabla 38. Exámenes médico-legales por presunto delito sexual, casos y tasas por cada 100.000 habitantes, según grupo y edad de la víctima, Colombia 2012.....	295
Tabla 39. Preguntas retomadas de la "Encuesta sobre clima escolar y victimización 2013"	316
Tabla 40. Progreso en el reporte de observación de consumo de drogas dentro del colegio en las encuestas sobre clima escolar y victimización 2006, 2011 y 2013.....	320
Tabla 41: Expresiones relacionadas con las estrategias inversión social	342

Introducción

En el presente estudio la violencia escolar no se predefine a partir de su consideración como conjunto de interacciones disruptivas de las normas legales, morales o éticas dominantes en el escenario escolar. Por el contrario, construimos como objeto de investigación las condiciones sociales de la producción de la violencia, en tanto esquema de percepción de un problema público, y su relación con las trayectorias sociales de jóvenes en condición escolar. Así, desde una perspectiva relacional vinculamos las condiciones sociales de producción de violencia escolar como problema público y las trayectorias sociales de estudiantes en condición juvenil por medio de la siguiente pregunta sociológica: ¿Qué relación(es) existe(n) entre las condiciones sociales de producción de violencia escolar y las trayectorias sociales de estudiantes en condición juvenil?

Para el desarrollo de lo anterior, nos hemos propuesto de manera general describir comprensivamente la(s) relación(es) que existe(n) entre las condiciones sociales de producción de violencia escolar y las trayectorias sociales de estudiantes en condición juvenil. De manera específica la presente investigación se propuso: 1) Construir una propuesta teórica que procure comprender la violencia escolar como la configuración social de un problema público de carácter educativo y expresión de condicionamientos sociales y económicos de los sujetos jóvenes escolarizados. 2) Identificar y reconstruir tendencias discursivas que han instaurado la violencia escolar como problema público educativo, específicamente en dos tipos de documentos a saber: a) los documentos Informe mundial de la infancia 1990-2012 producidos por el UNICEF y b)

los Planes Sectoriales de Educación producidos por los diferentes gobiernos que han administrado la Alcaldía Mayor de Bogotá en entre los años 1995-2012. Y por último 3) describir las trayectorias sociales de jóvenes estudiantes de educación media con vivencias de violencia escolar juvenil de la ciudad de Bogotá D.C. con el fin de comprender su participación en situaciones de violencia escolar al relacionarlas con sus trayectorias sociales.

Para el logro del propósito general de esta propuesta de investigación hemos diseñado un proceso metodológico de tres fases que operacionalizan los objetivos específicos de la investigación. La primera consistió en una fase documental que procuró un análisis de la producción discursiva oficial internacional y nacional sobre la violencia escolar. La segunda describe un proceso de trabajo de campo que tiene como propósito describir las trayectorias sociales de algunos jóvenes protagonistas de violencia escolar donde se aplicó con los jóvenes un modelo metodológico cualitativo que por medio de etapas estructuradas, permite el acceso a información primaria significativa denominado NES; en esta fase se aplicaron formas de tratamiento de la información obtenida en los anteriores momentos investigativos mediante la aplicación de técnicas de análisis de contenido y del discurso: Por último, la tercera etapa planeó el proceso de interpretación y creación del investigador diseñando un proceso de triangulación de las diferentes fuentes de información usadas en el estudio

En el punto de partida analítico de la violencia escolar establecemos una fuente teórica fundamental a saber, la obra teórica de Pierre Bourdieu. Aquí le heredamos algunas nociones de su mirada sociológica y los usamos a manera de caja de herramientas, es decir, como

instrumentos comprensivos que nos ayudarán a elaborar una postura comprensiva en el estudio de la violencia escolar. Para el logro de lo anterior desarrollamos en la investigación cuatro premisas comprensivas: a) es posible abordar el estudio de la violencia escolar como un caso en la configuración de un problema público de carácter educativo; b) el discurso jurídico del Estado es un habla creadora que da vida a lo que enuncia contribuyendo a la definición de lo que se considera socialmente como violencia escolar; c) la violencia en los contextos escolares encubre relaciones sociales que poseen unas propiedades materiales y simbólicas particulares, las cuales pueden ser comprendidas de manera comprensiva por medio del abordaje cualitativo de las trayectorias sociales de jóvenes escolarizados

No menos importante para la presente investigación fue la crítica sociológica de Blumer (1971) quien propuso desde las últimas décadas del siglo XX a los sociólogos comprender los problemas sociales como propios de un proceso de definición colectiva que los transforma en puntos focales para la operación de intereses, intenciones y objetivos divergentes y conflictivos. Asumir su pensamiento nos permite percibir la emergencia de “la delincuencia de los jóvenes”, “las violencias urbanas”, los múltiples desórdenes de los “barrios sensibles” y la violencia “escolar” como formas construidas de pánicos morales capaces de modificar profundamente las políticas estatales y de redibujar de manera duradera la fisonomía de las sociedades que afecta” (Waquant, 2000, pág. 22), sin quedar atrapados en estudios que repasan descriptivamente diferentes hechos violentos en el contextos urbanos y escolares, o en aquellos que se concentran en la elaboración de índices e indicadores para establecer medidas acerca de su gravedad.

También la presente investigación retoma los aportes de Daniel Cefaï (2013) quien propone las nociones de Arenas y problema públicos. La primera se refiere a los escenarios o marcos de interacciones e interlocuciones que describen una dinámica de producción y recepción de los relatos descriptivos e interpretativos de una situación considerada como problema (Cefaï, 1996). La segunda se refiere a una actividad colectiva configurándose, es decir, que en tanto actividad problemática esta no se construye o se sufre, se hace, y al hacerlo organiza los esquemas de percepción que participantes y observadores puedan tener. Conforme a lo anterior, consideramos que es posible pensar la violencia escolar como un asunto problemático propio de una arena pública. Por lo tanto, nos concentraremos en dar cuenta de su configuración comprendiendo la capacidad performativa del discurso oficial propio de las instituciones del Estado y su relación con las experiencias vividas de las personas involucradas.

Así las cosas, postulamos que el carácter público de la violencia escolar está dado por dos determinantes. El primero, la existencia de agentes sociales que se perciben como afectados por las consecuencias indirectas de la violencia en las escuelas (Dewey, 1958). El segundo, cuando aparece una acción política dirigida a cuidar mediante órganos especiales, o por funcionarios gubernamentales, los intereses de los considerados víctimas efectivas de posibles situaciones consideradas como de riesgo de violencia en los contextos escolares. Por lo tanto, la violencia escolar debe ser considerada como una categoría que describe la vida pública de un problema social; su configuración y las luchas por su definición donde diversos agentes forman parte un proceso social que modula los debates a cerca de las consecuencias adversas que suponen la

ruptura de las normas escolares y su expresión como situaciones de violencia en el contexto de escuela.

Teniendo en cuenta lo anterior, proponemos comprender la “construcción social de la violencia escolar” como la historia de un proceso político, de un espacio de debate y lucha entre puntos de vista que engendran un asunto público, relacionado con acontecimientos de violencia vivida en la escuela, y que se constituyen en objeto de acción oficial o gubernamental.

Asumimos entonces una perspectiva relacional en el estudio de la configuración de la violencia escolar como problema público, lo cual implica figurarse que es legítimo pensar la producción discursiva oficial como producto y productora de relaciones sociales, es decir, de relaciones simbólicas. En la línea analítica expuesta, fue de gran interés focalizar la producción discursiva del Estado (Bourdieu, 2012, pág. 14) respecto a la producción y la reproducción de los instrumentos de elaboración de lo que puede entenderse por “Violencia Escolar” pues coadyuvó a la comprensión de la genética social de la producción y reproducción de los instrumentos de la realidad social. De manera que siguiendo a Bourdieu (2012), de un lado, se concibe aquí por Estado a un sector del campo de poder que es posible llamar campo administrativo o campo de la función pública y que se define por la posesión del monopolio de la violencia física y simbólica” (pág. 14), y por otro, por producción discursiva del Estado como aquella parte del capital simbólico Estatal definido como capital jurídico objetivado en las diferentes normas e informes oficiales.

Lo dicho hasta aquí posibilita pensar que, en la producción discursiva sobre la violencia escolar como problema público, el aparato estatal pone en juego su capital, informacional,

jurídico y simbólico en la elaboración de categorías cognitivas que los agentes aplicarán al orden escolar. A consecuencia de ello, los estudios sobre la violencia escolar como problema público no pueden seguir limitándose a describirla como secuela de condiciones o situaciones objetivas, se hace necesario abordar el análisis del rol de los discursos estatales que contribuyen en la elaboración de herramientas cognitivas y sociales que la instauran como un asunto público problemático. Lo anterior permite reconocer al Estado, y su producción simbólica, como “constructor” de “problemas sociales” tales como la pobreza, la inmigración, el fracaso escolar (Bourdieu, 1993) y, por supuesto, la violencia escolar.

Sinteticemos lo dicho hasta acá, en este estudio se asume que al interior del campo de poder existe el campo de la política pública sobre la infancia que es movilizado bajo la *illusio* (1998; 2007) de “la protección de la infancia y la adolescencia” como objeto de valor legítimo que le ha posibilitado al Estado modificar sus relaciones frente a la sociedad, la familia y la escuela. En el contexto anterior, es posible pensar la violencia escolar como la configuración de un caso particular en la construcción de los problemas públicos, donde el «Estado como campo de la función pública» (Bourdieu, 2012) ha puesto en juego un capital simbólico, informacional, jurídico y relacional en pro de la configuración de una representación universal de lo social anclada a la noción de seguridad, esta última, escolarizada bajo el término de violencia escolar y elevada a la categoría de problema público

De otro lado, completamos la propuesta teórica argumentado que en la tras escena de la violencia escolar como problema público hacen curso trayectorias sociales que son productoras

de ciertos “sentidos del juego” o esquemas de anticipaciones (Bourdieu, 2007, pág. 131). De manera que consideramos que el acceso a determinadas experiencias sociales, o de clase, determina los esquemas de percepción, el sentido práctico o del juego de los agentes involucrados en las experiencias escolares tipificadas como violentas. En este sentido, postulamos la premisa que nos dice que no es posible describir la violencia en la escuela como experiencia escolar generalizada, pero que es viable sociológicamente comprender que existen determinaciones de la estructura social que condicionan las trayectorias sociales de los jóvenes escolarizados que hacen difícil su simple etiquetaje como víctimas o victimarios, si lo quiere es comprender, parafraseando a Bourdieu (Bourdieu, 1999), los mecanismos que hacen dolorosa e incluso intolerable la vida en la escuela. De esta forma evidenciaremos que existen determinaciones económicas y sociales que están en el origen de los sufrimientos que vivencian los jóvenes en su etapa escolar.

En este contexto comprensivo se abordó el estudio de la construcción de subjetividad, comprendiéndola como producto y productora de habitus, de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción; Es decir, pensamos que no existe la violencia escolar como experiencia social [estudiantil] generalizada, y que su análisis se hace posible en la medida que seamos hábiles en describir comprensivamente las condiciones de producción y las trayectorias sociales que definen los habitus de clase de los jóvenes escolarizados que se involucran en ella. En conjunto la propuesta comprensiva presentada se contenta con presentar “las verdades parciales y provisionales que puede conquistar contra la visión común y la doxa intelectual, y

que son capaces de procurar los únicos medios de utilizar plenamente los márgenes de maniobra dejados a la libertad, es decir, a la acción política” (Bourdieu, 1999, pág. 559).

A nivel metodológico para el proceso de investigación se diseñó un proceso por fases directamente relacionadas con cada uno de los objetivos específicos propuestos. A continuación se exponen con detenimiento cada una de ellas.

En la primera fase se efectuó la recolección de información bibliográfica y documental, con el fin de identificar y caracterizar los discursos oficiales que contribuyeron en la configuración de la violencia escolar como problema público educativo en Bogotá. Para lo anterior realizamos un análisis de la producción discursiva estatal pues consideramos que

El conocimiento del mundo social y, más precisamente, las categorías que lo hacen posible, son el objeto por excelencia de la lucha política, lucha inseparablemente teórica y práctica por el poder de conservar o transformar el mundo social conservando o transformando las categorías de percepción de este mundo» (1984: 6). El categorizar no es solamente un acto cognitivo, sino que supone el formidable poder social de hacer existir a los grupos. (Baranger, 2004, pág. 123)

Con los preliminares expuestos se desarrolló un proceso de investigación documental que involucró estrategias provenientes del análisis del discurso (Van Dijk, 2001) con el fin de dar cuenta de los esquemas clasificadores que determinan los discursos oficiales sobre la violencia escolar partiendo de la siguiente premisa teórica:

El Estado contribuye en una parte determinante a la producción y reproducción de los instrumentos de elaboración de la realidad social. En tanto que estructura organizadora e instancia reguladora de las prácticas /.../ impone en particular, los principios de clasificación fundamentales –sexo, edad, <<competencia>> etcétera- mediante la división en categorías sociales –como activos/inactivos- que son fruto de la aplicación de <<categorías>> cognitivas, de este modo cosificadas y naturalizadas /.../ (Bourdieu, 1999, pág. 230)

De manera que, el desarrollo de esta fase de la investigación parte de la consideración teórica a cerca del “Estado como campo social que instituye formas simbólicas de pensamiento comunes, marcos sociales de la percepción el entendimiento o la memoria, formas estatales de clasificación o, mejor aún esquemas prácticos de percepción, evaluación y acción” (Bourdieu, 1999, pág. 231) En este sentido, vale la pena aclarar que consideró las fuentes documentales oficiales como productos sociales (Hammersley & Atkinson, 2001, pág. 175) y no como descripciones isomorfas de la realidad.

En este contexto analítico, la primera fase del proyecto dio cuenta, por medio de un análisis documental, de los esquemas clasificadores que aparecen en una selección significativa de discursos oficiales propios de las políticas públicas en dos contextos discursivos: A escala internacional los desarrollados por el Unicef en los Informes Estado Mundial de la Infancia, y en el ámbito nacional los Planes Sectoriales Educación planteados entre los años 1995 y 2012 por las Alcaldías de la ciudad de Bogotá.

Constituir como corte temporal los prolegómenos años noventa -1990- es significativo pues esta década fue signada por diferentes hitos, en el discursivo político, que consolidaron como sujetos de derechos a sectores poblacionales como la infancia y la juventud. Por ejemplo, a nivel internacional, podemos decir que la infancia logra status como sujeto de derechos con la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 ya que constituyó el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que incorporó toda la gama de derechos humanos: “Civiles, culturales, económicos, políticos y sociales” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 1989) para este sector poblacional. En el contexto nacional en 1991 el artículo 45 de la Nueva Carta Constitucional Colombiana se establece la garantía a los derechos de la adolescencia y la juventud. En síntesis, el corte temporal construido permitió observar las dinámicas del discurso político y sus esquemas clasificadores aplicados al problema de la violencia juvenil en general y al de la violencia escolar en particular.

En la segunda fase de la investigación el interés investigativo central consistió en la descripción de las trayectorias sociales de algunos jóvenes –escolarizados- protagonistas de violencia escolar. Para lo anterior, se aplicó un modelo metodológico cualitativo que por medio de etapas estructuradas, permitió el acceso a información primaria significativa denominado NES. Para ello se organizaron dos grupos focales. El primero con jóvenes que se encontraban, para el momento de la investigación, en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes pero que mantenían vínculos activos con escenarios escolares. El segundo grupo lo constituyeron jóvenes estudiantes de un colegio oficial de la Localidad 7 de Bogotá -Colombia-etiquetados por sus docentes como victimarios en situaciones de violencia escolar.

Respecto al modelo NES este ha sido diseñado y puesto en práctica por Bárbara García Sánchez desde finales de los años 80 del siglo XX, y en la actualidad lo ha denominado como “Núcleos de Educación Social” –NES- (Guerrero & García, 2012). Dicha estrategia de investigación cualitativa se ha transformado en un gran aporte a la investigación en educación y se ha promovido desde el Grupo de Investigación Formación de Educadores adscrito al Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas al interior de la línea de investigación Violencia y Educación; la presente tesis doctoral, en su marco académico e institucional, se desarrolló bajo el apoyo del proyecto “Violencia escolar, entornos barriales e inseguridad urbana” financiado por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico” y fue dirigido por Bárbara García Sánchez. La aclaración anterior cobra sentido pues pretende resaltar que el modelo de investigación cualitativa denominado “Núcleos de Educación Social” arroja valiosos aportes a la praxis de construcción de conocimiento científico en educación tal como queda demostrado en los trabajos de García Sánchez & Guerrero Barón (2009, 2010, 2012) respecto la violencia escolar y los contextos urbanos, familiares y escolares, también el de Ortiz Molina & García Sánchez (2012) respecto al rol de los maestros ante la violencia escolar, y las tesis doctorales de Torres Castro respecto a la violencia escolar femenina(2012)y la de Cañon Cueva(2014) que indagó sobre la violencia escolar relacionada con las barras del fútbol.

Desde la estrategia metodológica NES se propone un proceso de recolección de datos por escenarios de intervención y etapas de investigación. De tal manera que la segunda fase del proyecto de investigación contó con diferentes etapas según las orientaciones metodológicas de

esta estrategia, todo con el fin de reconstruir las trayectorias sociales de los grupos de jóvenes mencionados anteriormente.

Retomando la explicitación de la estrategia metodológica, se diseñaron cuatro escenarios de observación de las trayectorias juveniles, a saber, el escenario sujeto, el escenario familia, el escenario escuela y el escenario barrio (Guerrero & García, 2012, pág. 29); Los escenarios se dimensionan como el lugar de las relaciones sociales, son espacios sociales diferenciados pero interconectados a través de vínculos y relaciones (Guerrero & García, 2012, pág. 30). A continuación reseño como se asumen los diferentes escenarios desde el modelo NES.

En primera instancia se abordó el escenario sujeto el cual indagó desde la perspectiva personal por las trayectorias sociales de los jóvenes escolarizados con experiencias de violencia. En la idea que “la historia como acontecimiento compromete al sujeto totalmente, porque obliga a este a un acto de conciencia mediante el cual recupera su pasado como experiencia renovada en qué basarse para no quedar atrapado, de manera de adentrarse en el presente en que se hace real el pasado rompiendo de este modo con la concepción lineal del tiempo” (Guerrero & García, 2012, pág. 32).

El segundo escenario objeto de observación fue la familia entendida mejor la imagen de <<Formas familiares>> por cuanto concibe al grupo como sujeto social, cultural e histórico (Guerrero & García, 2012) en el sobre entendido de las transformaciones de la familia contemporánea como espacio de socialización primaria; por ejemplo, las transformaciones del

status-rol del padre y de la madre. Así, en este espacio de observación la investigación reconstruyó las trayectorias familiares y los esquemas de percepción acerca del rol de la familia frente a las vivencias juveniles relacionadas con la violencia escolar.

El escenario escolar en tanto espacio de educación secundaria , abordó la reconstrucción de los esquemas de percepción de los jóvenes frente a la violencia juvenil en el marco de la cultura escolar entendida como las formas de organización social de la institución escolar, a los valores y normas que la informan, al concepto y manejo del poder, de la participación, de la solución de conflictos, las reglas que rigen la violencia, las relaciones entre maestros y alumnos, la disciplina, la naturaleza del conocimiento y la manera de tratarlo (Parra Sandoval, 1996).

Por último, el escenario barrial, como lugar de las experiencias cotidianas, es el territorio de confluencia por excelencia de los escenarios sujeto y familia. Así, se afrontó la observación de las trayectorias sociales con los amigos de barrio, de “parche”, gallada, banda, pandilla, o cultura juvenil y su relación con experiencias sociales relacionadas con la violencia escolar.

En el sentido de las etapas metodológicas para realizar las observaciones, o como camino de indagación, Barbará García Sánchez (2012), sugiere cinco etapas a saber: encuentros (el problema), exploratorios (la observación, la descripción), recorridos (reconstrucción histórica, reconstrucción geográfica), Desplazamientos (las representaciones, el sentido, los habitus), transformaciones (el cambio, la acción) y finalmente la formación de redes sociales. Para la realización de las sesiones se usaron preferentemente los grupos focales. Para la aplicación de

los NES se diseñó una matriz de intervención –ver anexo 4 y 5- la cual se desarrolló mediante el diseño de unas guías de sesión–ver anexo 6-. Las sesiones fueron grabadas y transcritas y a dicho documento se denominó ‘protocolos de sesión’; estos protocolos fueron categorizados y clasificados e hicieron parte del insumo fundamental de datos que se sometieron al análisis total.

La estrategia metodológica se diseñó con el fin de identificar y describir las trayectorias sociales de jóvenes escolarizados con vivencias de violencia escolar con el fin de analizar procesos de construcción de subjetividad. En este sentido, la observación se orientó por los siguientes propósitos de observación

- a) Indagar desde la perspectiva personal por las trayectorias sociales de los jóvenes escolarizados con experiencias de violencia.
- b) Reconstruir las trayectorias familiares y los esquemas de percepción acerca del rol de la familia frente a las vivencias juveniles relacionadas con la violencia escolar.
- c) Reconstrucción de los esquemas de percepción de los jóvenes frente a la violencia juvenil en el marco de la cultura escolar Trayectorias Sociales e instituciones de atención a población joven.
- d) Observación de las trayectorias sociales con los amigos de barrio, de “parche”, gallada, banda, pandilla, o cultura juvenil y su relación con experiencias sociales relacionadas con la violencia escolar.

El análisis de la información recolectada en los NES, se analizó mediante la aplicación de técnicas de análisis de contenido que consiste en agrupar en categorías los elementos resultantes de la transcripción de las sesiones. De manera resumida, el análisis documental sugerido por Bárbara García Sánchez, es explicado también por Bourdieu cuando nos dice: Un fichero facilitará el procedimiento de cruzar todas las opciones permitiendo diseñar, para cada uno de los

actos o de los símbolos fundamentales, la red de relaciones de oposición y de equivalencia que los determinan, mediando una simple codificación que permitirá relevar las concurrencias y las mutuas exclusiones (Bourdieu, 2007, pág. 22). Es necesario advertir, que el informe no hace una presentación de esta fase por escenarios de observación o las etapas metodológicas, sino que presenta una serie de relatos que dan cuenta del desarrollo de la estrategia y de la postura interpretativa construida.

La tercera fase del proceso de investigación versó sobre el análisis de la información, la interpretación de los datos y la escritura del informe final; vale la pena anotar que en todas las fases de la investigación los datos recolectados fueron transcritos en su totalidad para la categorización o codificación. Con base en la recopilación y el fichaje de la información se elaboró una base de datos para recuperar información con fines analíticos. La información se organizó en un software de análisis de datos cualitativos (MaxQDA, o NvivoQSR) pues facilitó la exploración de la información de los documentos relacionados con la investigación. La información recogida a través del trabajo de campo, se analizó mediante la aplicación de técnicas de análisis de contenido y del discurso que consisten en agrupar en categorías los elementos resultantes de la transcripción de las sesiones con los NES.

Esta fase de la investigación construyó un vínculo analítico entre las fases anteriores, con el fin de establecer la relación entre las condiciones sociales de producción de la violencia escolar y las trayectorias sociales de jóvenes escolarizados constituyendo un momento de

producción comprensiva. De manera que, buscó reunir los resultados de las observaciones empíricas propiamente documentales y las resultantes del desarrollo de los Núcleos de Educación Social. Básicamente, se trató de un proceso de interpretación y creación del investigador, donde se propuso llevar a cabo un proceso de triangulación de las diferentes fuentes de información usadas en el estudio. Aunque en las consideraciones finales del informe se presta atención especial a esta fase los resultados se encuentran distribuidos a lo largo del informe.

En general el presente informe da cuenta de un esfuerzo investigativo que se esforzó en comprender las relaciones entre condiciones sociales de producción de violencia escolar en el discurso oficial de las alcaldías de Bogotá en el periodo 1995-2012 como problema público y las trayectorias sociales de estudiantes en condición juvenil de un colegio público de la ciudad ubicado en la Localidad Séptima (Bosa).

El informe articula tres partes que dan cuenta de los propósitos investigativos descritos ya con suficiencia anteriormente. La primera presenta la construcción de una perspectiva teórica que permite asumir los discursos oficiales como expresiones de la construcción social de los problemas públicos. La segunda parte identifica y describe tendencias discursivas que han instaurado la violencia escolar como problema público educativo. Específicamente en dos tipos de documentos a saber: 1) los documentos Informes mundial de la infancia 1990-2012 producidos por el UNICEF; 2) los Planes Sectoriales de Educación producidos por los diferentes gobiernos que han administrado la Alcaldía Mayor de Bogotá en entre los años 1995-2012. Por último, la parte tres continúa la investigación al ocuparnos de la violencia escolar encarnada en

los cuerpos, es decir, de la violencia escolar vivida como un sistema de disposiciones, en otras palabras como un momento subjetivo.

La primera parte de este informe abarca los primeros tres capítulos. El primer capítulo, “La construcción social de la violencia escolar como problema público. Historia natural, arenas, agendas y práctica pedagógica”, pasa revista por las ideas Blumer (1971), Robert Park (1921), Jhon Dewey (1958), Paul Ricoeur (1983), Gusfield (1984), Louis Quéré (1990), Jean Widmer (2010) y Michael Foucault (1976) para dar cuenta de algunos desarrollos teóricos que posibilitan el estudio de los problemas sociales como la historia de la configuración de asuntos públicos. El segundo capítulo, reapropia los elementos teóricos del capítulo anterior con el fin de exponer que es posible estudiar “La configuración social de la violencia escolar como problema público”. Aquí se expone un marco comprensivo que posibilita el estudio de la producción social de violencia escolar en el discurso estatal, bajo el entendido de que el Estado desempeña un rol fundamental en la producción y la reproducción de los instrumentos de elaboración social de la realidad y, en este caso, en la construcción de lo que entendemos habitualmente como violencia escolar. Esta construcción se inspira en los elementos centrales de la teoría relacional construida por Pierre Bourdieu, sin embargo, son usados como un conjunto de herramientas epistemológicas que ofrecen una guía para observación y no como una estructura teórica y metodológica a seguir. Finalmente, en el capítulo tres el lector encontrará un esfuerzo cuidadoso en la elaboración de un punto de vista especial sobre <<la violencia en la escuela>>. En este sentido, aquí se afirma que la violencia en la escuela no existe como un problema social con condiciones objetivas que la instauren como algo característicamente anómalo en oposición con

determinaciones propias de una escuela normal o socialmente saludable. Por el contrario, se asume que es posible describir la violencia en la escuela como la <<construcción social>> de un problema público. En la línea analítica expuesta, se propone la necesidad de focalizar el estudio de la producción discursiva del Estado respecto a la producción y la reproducción de los instrumentos de elaboración de lo que puede entenderse por “Violencia Escolar”. A partir de esta idea, en este capítulo se expone que es posible pensar que el discurso oficial respecto a <<la violencia escolar>>, en tanto política educativa, configura bienes de salvación que se relacionan de múltiples formas con el campo de la política pública que eleva la protección de la infancia a objeto de valor. Finalmente en el capítulo se enuncia que resulta sugestivo para la interpretación sociológica pensar que la violencia escolar en tanto relación social, producida y productora de un sentido práctico determinado por unas condiciones de existencia específicas produce unos esquemas que organizan prácticas y representaciones, es decir, produce y es producto de determinados habitus.

La segunda parte del documento, desarrolla los Capítulos 4 y 5, expone la propuesta interpretativa construida en dos contextos discursivos. El primero, el discurso internacional en pro de la protección de la infancia y la adolescencia y el segundo el discurso del Estado colombiano focalizando el discurso oficial de las alcaldías contenido en los planes sectoriales de Bogotá (Colombia) en el periodo 1998-2012. El capítulo 4 aborda la producción social de la protección de la infancia y la adolescencia en tanto lucha definicional que tiene lugar en el campo de las políticas internacionales referidas a esta materia y fija la mirada en el análisis de la producción discursiva de una de las agencias internacionales que se erige como actor que procura

modular y fundar, en este espacio, la violencia juvenil y escolar como problemas públicos, a saber: El Unicef. El ejercicio empírico realizó una observación de los informes anuales del Unicef titulados “Estado Mundial de la Infancia” entre los años 1990 y 2012. Aquí se afirma que la violencia se ha escolarizado, o que existe una escolarización de la violencia, lo cual se evidencia en una serie de discursos que hacen de la violencia, como problema público, un asunto de tratamiento escolar. De manera que los discursos del Unicef muestran, de un lado, algunos elementos genéticos de la preocupación escolar sobre la contención de la violencia, y por otro, que la violencia escolar como noción hace parte de esquemas de percepción sobre los problemas públicos relacionados con la infancia y la adolescencia que paulatinamente se han escolarizado, es decir, se han hecho objeto de prácticas escolares. En el capítulo quinto se emprende el estudio comprensivo de la producción discursiva gubernamental en la ciudad de Bogotá, ciudad capital de Colombia, durante el periodo 1995-2012, respecto a la violencia escolar. Se asume que estos documentos son la objetivación del capital circulante en dos campos de acción social: El escolar y el de políticas públicas de protección de la infancia y la adolescencia. Al mismo tiempo, se parte del supuesto de que son producto e instrumentos de reproducción de la protección y salvación como las ilusiones propias de los campos en cuestión. Aquí se da cuenta de un análisis documental, de los esquemas clasificadores que aparecen en una selección de discursos oficiales que ponen de manifiesto las intersecciones entre los campos de la política pública de protección de la infancia y la adolescencia y el campo escolar.

Finalmente, la parte tres del documento agrupa los capítulos seis y siete. El Capítulo seis está dedicado a la violencia escolar encarnada en los cuerpos, es decir, a la “violencia escolar”

vivida como un sistema de disposiciones, en otras palabras como un momento subjetivo. De manera que mediante un ejercicio descriptivo se da cuenta de trayectorias sociales de jóvenes estudiantes etiquetados como victimarios o agresores al protagonizar conductas en conflicto con la Ley, ya sea por desarrollar conductas permitidas únicamente para mayores de edad (consumo de sustancias psicoactivas legales o explotarse sexualmente) o por participar en situaciones consideradas ilegales independientemente de su edad (consumo de sustancias psicoactivas legales ilegales, robo, vandalismo, asesinato). En otras palabras, la investigación en este capítulo se ocupa de reconstruir fragmentos de trayectorias sociales de jóvenes escolarizados al considerarlas como experiencias sociales que se encuentran en el trasfondo de los discursos oficiales sobre la violencia escolar como problema público y que paradójicamente son ocultadas de manera que se invisibiliza “la violencia inerte de las estructuras económicas y sociales” de las cuales la violencia escolar es su manifestación y no su causa. En términos del análisis aquí presentado se afirma que la violencia escolar, como conjunto diverso de situaciones que afectan la convivencia en la escuela y que adquieren la configuración de problema social de carácter público, es determinada por las condiciones de existencia específicas de los jóvenes escolarizados. De manera que comprender la violencia escolar significó no solamente describirla como problema social de carácter público objeto de discurso oficial, a su vez, implicó comprenderla como un conjunto de experiencias sociales y escolares determinados por las inequidades de las estructuras sociales y económicas.

La violencia escolar se configura como un caso particular en la construcción de los problemas públicos donde el «Estado, como campo de la función pública» (Bourdieu, 2012), ha

puesto en juego un capital simbólico, informacional, jurídico y relacional en pro de la configuración de una representación universal de lo social anclada a la noción de seguridad, esta última, escolarizada bajo el término de violencia escolar y elevada a la categoría de problema público.

Cada una de las tres partes presenta un espacio para las conclusiones que van dándose en el ejercicio investigativo. A continuación presentamos tres grandes conclusiones que de ninguna manera resumen los hallazgos realizados, pero son de utilidad para que el lector oriente su lectura en la comprensión del documento en su conjunto.

Primero, podemos adelantar que el estudio determinó que los discursos sobre la violencia escolar han escolarizado la seguridad como correlato sobre los peligros sociales elaborando una narrativa acerca de las patologías de la violencia en la escuela por medio de las cuales consiguieron transformar paulatinamente el rol del estudiante, del maestro, la estructura misma de la escuela y su relación con la familia. Además hemos descrito que la producción discursiva del Unicef, en tanto instancia internacional que funda y modula la violencia escolar como problema público, posee condicionamientos económicos y construye una narrativa que permite fomentar las ilusiones de protección y salvación configurando un aparato cognitivo que visibiliza las relaciones de la violencia con la educación en general y la escuela en particular.

Segundo, respecto al estudio de los discursos oficiales objetivados en los Planes Sectoriales de Educación de Bogotá (1995-2012), considerados como registros históricos sobre la

configuración de la violencia escolar como problema público en el campo educativo, el estudio concluye que el contenido de los enunciados que expresan los distintos objetivos de los planes de sectoriales de educación denotan la aplicación de políticas internacionales relacionadas con la ampliación de la cobertura y la reestructuración del gasto bajo las premisas de focalización, eficacia y eficiencia; expresan la hibridación de la ilusión de protección propia del campo de las políticas públicas de protección de la infancia y la adolescencia y la ilusión de salvación propia del campo escolar.

Tercero, la investigación logró describir comprensivamente la violencia escolar como una situación social encarnada en los cuerpos, es decir, la “violencia escolar” vivida como un sistema de disposiciones, en otras palabras como un momento subjetivo. Por medio de los Núcleos de Educación Social logramos establecer que existe una distancia entre el discurso oficial empeñado en el discernimiento jurídico; la definición de las agresiones; la clasificación de las situaciones de violencia; el establecimiento de protocolos para la promoción de derechos; la prevención frente a diversos factores de riesgo, y los procesos sociales que vivencia la juventud Bogotana como lo son el envejecimiento social y el difícil acceso a estrategias de reproducción del capital social de los jóvenes.

Para finalizar el lector encontrará un detallado informe de las diversas fuentes bibliográficas usadas en esta investigación y los anexos que permitirán al interesado reproducir el esfuerzo investigativo desarrollado.

PARTE I

CAPÍTULO 1

La construcción social de la violencia escolar como problema público. Historia natural, arenas, agendas y práctica pedagógica.

Los discursos sobre la violencia escolar constituyen regímenes de visibilidad; entendido esto como diferentes puntos de vista que se construyen históricamente a través de la configuración y reconfiguración de nociones como la disciplina, la conducta, el acoso, la salud pública, el crimen y la cultura (Blaya C. , 2006). En este sentido, también son esquemas de percepción colectivos que determinar cómo violentos a ciertos actores sociales y pueden actuar, a su vez, como arbitrarios culturales.

Al tenor de lo anterior, la presente investigación traza como uno de sus objetivos identificar y caracterizar la producción discursiva estatal sobre la violencia escolar como problema público ciudad de Bogotá D.C. Dicha caracterización busca dar cuenta de cómo la producción discursiva Estatal configura desde la mirada oficial de la violencia escolar como problema público.

Con el fin de construir una perspectiva teórica que permita abordar el estudio de la producción discursiva estatal acerca de <<la violencia escolar>> desde una perspectiva sociológica, se ha realizado un recorrido por algunas teorías que han aportado a la consolidación de un corpus teórico relativo a la construcción social de los problemas públicos. A continuación se desarrollan dos capítulos titulados. El primero, “La construcción social de la violencia escolar

como problema público. Historia natural, arenas, agendas y práctica pedagógica”; el segundo, “Una perspectiva relacional en el estudio de <<la violencia escolar>> como un caso en la construcción social de los problemas públicos”.

El primer capítulo, “*La construcción social de la violencia escolar como problema público. Historia natural, arenas, agendas y práctica pedagógica*”, desarrolla tres perspectivas en el análisis de los problemas públicos y expone algunas consideraciones sobre sus implicancias para el estudio de la violencia escolar. La primera, versa sobre la descripción del proceso que construye un problema social bajo la metáfora de una “historia natural” de los problemas públicos planteada por Herbert Blumer (1971). La segunda, descendiente también de la Escuela de Chicago especialmente de los trabajos de Robert Park (1921), Jhon Dewey (1958), Herbert Blumer (1971), Erving Goffman (1974) y Paul Ricoeur (1983) es denominada como “praxeología de los problemas públicos” siendo desarrollada contemporáneamente por investigadores como Gusfield (1984), Louis Quéré (1990), Jean Widmer (Widmer, 2010) y da cuenta de la configuración de los problemas sociales como asuntos públicos mediante el uso de nociones tales como arenas públicas, actores colectivos y prácticas publicitarias. La tercera, expone una propuesta interpretativa basada en los trabajos de Michael Foucault (1976) (1981) retomando elementos del método arqueológico, preocupada por discernir el papel de la pedagogía en tanto saber y práctica en la construcción de lo social, sin embargo, aquí se focalizan los aportes generales que permiten entender los debates sobre la disciplina ligándolos a los relacionados con la violencia escolar con el fin de comprenderlos como coadyuvantes en la construcción de lo social.

De otro lado, el segundo capítulo intitulado *“La configuración social de la violencia escolar como problema público: “Una perspectiva relacional en el estudio de <<la violencia escolar>>”* constituye la apuesta teórica de esta de investigación. En este aparte se cimienta un marco comprensivo que posibilita el estudio de la producción social de violencia escolar en el discurso estatal, bajo el entendido de que el Estado desempeña un rol fundamental en la producción y la reproducción de los instrumentos de elaboración social de la realidad y, en este caso, en la construcción de lo que entendemos habitualmente como violencia escolar. Vale la pena aclarar que si bien esta construcción teórica, inspirada en la sociología relacional expuesta por Pierre Bourdieu, hace uso de la noción de campo en la presente investigación se aprovecha a la manera de herramienta epistemológica que ofrece una guía para observación del contexto social de las producciones discursivas del Estado. Así, se ha hecho uso del concepto de campo para delimitar el conjunto de relaciones a estudiar seleccionando algunas dimensiones pertinentes para el análisis de la producción discursiva estatal sobre la violencia escolar como problema público. Bien se comprenderá que el concepto de campo, en este texto, constituye una herramienta con la capacidad de proporcionar inteligibilidad al estudio de la <<violencia escolar>.

El marco interpretativo construido permite focalizar el análisis en los discursos oficiales sobre la violencia escolar asumiéndolos como productos culturales propios de un campo específico el cual se ha denominado aquí como campo de “las políticas públicas sobre la infancia y la adolescencia”. Sin embargo, es importante dejar “en carta blanca” que aquí no se configurará una investigación que aborde la descripción de los volúmenes y estructuras del

capital de los agentes sociales al interior del campo. La propuesta teórica construida busca fijar el análisis en la producción discursiva del Estado -en tanto agente protagónico del campo de las políticas públicas sobre la violencia escolar; considerando que son producto del ejercicio del poder simbólico desplegado en “una lucha cognitiva (práctica y teórica) por el poder de imponer la visión legítima del mundo social, es decir, por el poder de (re)hacer la realidad preservando o cambiando las categorías por medio de las cuales los actores comprenden y construyen este mundo”. (Wacquant, y otros, 2005, pág. 16).

1.1. Herbert Blumer y la historia natural de los problemas sociales:

En los años 70 del siglo XX Herbert Blumer (1971), uno de los máximos representantes del interaccionismo simbólico, afirmaba que los sociólogos cometían un error al localizar la comprensión de los problemas sociales en sus condiciones objetivas. En contraste, propuso asumir los problemas sociales como inherentes a un proceso de definición colectiva dónde se legitiman, se configura la forma en que se debaten y cómo llegan a ser tratados en la política oficial. Por lo tanto, desde su perspectiva, estudiar el surgimiento de un problema significa suspender durante un tiempo su carácter “natural o evidente” y preguntarse por la construcción social de este en cuanto tal.

De manera pues que para de Herbert Blumer (1971) los problemas sociales son esencialmente productos de un proceso de definición colectiva y, por lo tanto, no existen

independientemente como un conjunto de determinaciones sociales. Cabe señalar que basa su crítica en la idea de una reducción de las herramientas conceptuales para enfrentar el estudio de los problemas sociales al uso de “los conceptos de "desviación", "disfunción", y "tensión estructural"” (Blumer, 1971, pág. 299). Así, se configura una importante crítica a la forma tradicional con la cual los sociólogos se acercan al estudio y al análisis de los problemas sociales, pues parten del supuesto de que existe un problema social como una condición objetiva vista como algo intrínsecamente perjudicial o de naturaleza maligna en oposición con las determinaciones propias de una sociedad normal o socialmente saludable. Blumer (1971) afirma:

En la jerga sociológica, es un estado de disfunción, la patología, la desorganización, o desviación. La tarea del sociólogo es identificar la condición dañina e identificar en sus elementos esenciales o partes. /.../. Al haber analizado la naturaleza objetiva de la problemática social, identificado sus causas, y señalado que el problema podría ser manejado o resuelto el sociólogo cree que ha cumplido su misión científica. El conocimiento y la información que se ha reunido, por una parte, se añadirán a la reserva de conocimiento académico y, por otro lado, se pondrán a disposición de los responsables políticos y la ciudadanía en general. (pág. 299)

Sumado a lo anterior, Blumer (1971) considera que en el estado actual la teoría sociológica sólo les permite a los sociólogos hacer un reconocimiento de los problemas sociales siguiendo la estela de reconocimiento social y virando con los vientos de la identificación pública de los problemas sociales. Ilustra lo anterior afirmando que asuntos como la contaminación ambiental y la destrucción del medio ambiente, el problema de la desigualdad en la condición de la mujer - la violencia escolar podríamos agregar- son problemas sociales de abordaje muy tardío para los

sociólogos y solo se han considerado como objetos de estudio al entrar en el foco de interés público. Lo anterior se ve reforzado, según Blumer (1971), por la indiferencia de los sociólogos y el público ante otros asuntos como por ejemplo la burocratización excesiva de la sociedad, la especulación económica relativa al precio de la tierra y los efectos sociales perjudiciales del sistema actual de carreteras. En definitiva, para este sociólogo es claro que “la designación sociológica de los problemas sociales por los sociólogos deriva de la designación pública de los problemas sociales” (Blumer, 1971, pág. 299) y no de la descripción de supuestas condiciones objetivas que lo determinan.

Para Blumer (1971) el enfoque sociológico convencional supone erróneamente que existe un problema social, básicamente, en forma de una condición objetiva identificable en una sociedad en una serie de elementos objetivos, tales como: las tasas de incidencia; el tipo y número de personas involucradas en el problema; sus características sociales y; la correlación de su condición a una selección de factores sociales. Por el contrario, para este sociólogo, existe un problema social porque existe una lucha en la forma en que se definen y se conciben ciertas situaciones sociales y, no por una condición objetiva definitiva que les asigne existencia. En conclusión, es la definición de la sociedad, y no el maquillaje objetivo de una situación social dada, la que determina si la condición existe como un problema social estableciendo cómo ha de ser abordada, y las formas acción al respecto (Blumer, 1971, pág. 300).

Al llegar a este punto es necesario señalar otro valioso aporte de Blumer (1971) respecto al estudio de la construcción social de los problemas públicos específicamente con relación a los resultados de las investigaciones sociológicas de los problemas sociales, veamos:

Un supuesto muy discutible que subyace a la orientación típica de los sociólogos en el análisis de los problemas sociales. Es que con los resultados del estudio de la composición objetiva de un problema social proporcionan a la sociedad los medios sólidos y eficaces para el tratamiento curativo de ese problema. Todo lo que la sociedad tiene que hacer, o debería hacer es poner atención a los hallazgos y respetar las líneas de tratamiento a los que los resultados apuntan. Este supuesto es en gran parte una tontería. Se ignora o malinterpreta como una sociedad actúa en el caso de sus problemas sociales. Un problema social es siempre un punto focal para la operación de los intereses, intenciones y objetivos divergentes y conflictivos. Es la interacción de estos intereses y objetivos lo que constituyen la forma en que una sociedad trata cualquiera de sus problemas sociales. (Blumer, 1971, pág. 299)

El anterior comentario de Herbert Blumer (1971) resulta de gran importancia puesto que permite vislumbrar que la existencia social de un problema es resultado de un juego de luchas, de intereses conflictivos que viabilizan a su vez, directa o tangencialmente, asuntos sociales que pueden ser usados como puntos de fuga para diversas intenciones desde académicas hasta políticas.

De lo anterior se desprende la posibilidad de pensar el caso de la violencia juvenil en general y la violencia escolar en particular como problemas sociales construidos en un juego de luchas que han posibilitado, entre otros, la modificación de las relaciones educativas entre la

familia, la escuela, la sociedad y el Estado. En el campo político-jurídico colombiano, por ejemplo, la Ley 1098 (Por la cual se expide el Código de infancia y adolescencia, 2006) constituye el punto de vista oficial sobre la infancia y la adolescencia. Esta Ley impone un concepto como el de “corresponsabilidad” el cual posibilita la redefinición práctica del papel del Estado frente a estas poblaciones; mediante su uso se trazan continuidades y discontinuidades entre lo que la Ley denomina responsabilidad parental (contexto familiar), responsabilidad institucional (El Estado), las obligaciones de la sociedad (las organizaciones de la sociedad civil, las asociaciones, las empresas, el comercio organizado, los gremios económicos y demás personas jurídicas, así como las demás personas naturales), las obligaciones de los establecimientos educativos y los medios de comunicación. En definitiva, la noción de corresponsabilidad moviliza y articula las formas como oficialmente se entienden las garantías institucionales frente a los derechos de la infancia y la adolescencia. Respecto al caso particular de la violencia escolar como problema público, la posición oficial en Colombia mediante la Ley 1620 (2013), moviliza asuntos diversos como la formación en competencias ciudadanas, la educación para la sexualidad, y la mitigación y prevención de la violencia escolar acotándola a un asunto de acoso escolar o Bullying.

Hasta aquí es posible resumir los cuatro supuestos básicos de la propuesta analítica de Blumer para el estudio de los problemas sociales como constructos sociales: 1) la designación sociológica de los problemas deriva de la designación pública de los problemas sociales, 2) estudiar el surgimiento de un problema significa suspender durante un tiempo su carácter “natural o evidente” y preguntarse por la construcción social de este en cuanto tal, 3) la

definición de la sociedad, y no su construcción en el seno de la sociología, determina si la condición existe como un problema social; su naturaleza, establece cómo ha de ser abordada, y las formas de acción al respecto, y 4) un problema social es siempre un punto focal para la operación de los intereses, intenciones y objetivos divergentes y conflictivos.

La anterior recapitulación conduce a señalar nuevamente que el aporte de Blumer consiste en la elaboración de una invitación sociológica para pensar los problemas sociales como el resultado de un proceso de definición, en el que una condición dada es elegida e identificada como un problema social y, no como el resultado de un mal funcionamiento intrínseco de una sociedad. Así las cosas, es una equivocación pensar que cualquier tipo de condición social en una sociedad se convierte automáticamente en un problema social pues, la observación y la reflexión muestran claramente que el reconocimiento por parte de una sociedad de los problemas sociales es un proceso altamente selectivo en el cual muchas condiciones sociales no adquieren el reconocimiento social como problemas (1971, pág. 302). Por esta vía, Bosk & Hiltgartner plantean las siguientes preguntas que ilustran la cuestión:

¿Por qué? Por ejemplo ¿la situación de los pueblos indígenas de América del Sur (que están sufriendo de la rápida destrucción de sus culturas, y que en algunos casos están siendo exterminados en gran número) recibe menos atención pública que la difícil situación de los animales de laboratorio utilizado en la investigación científica? ¿Por qué son las condiciones y los acontecimientos en el Tercer Mundo que afectan a las oportunidades de vida de millones de personas, tanto en el extranjero y en los Estados Unidos, el objeto sólo de la atención del público más superficial, excepto durante las "crisis"? (1988, pág. 54)

Ahora es oportuno señalar con mayor detalle la propuesta interpretativa de Blumer respecto a su descripción de “*la historia natural de los problemas sociales*” la cual estaría conformada por cinco etapas por las cuales transitaría una situación social para ser considerada como problema social, a saber: 1) la aparición de un problema social -*the emergence of a social problem*-, 2) la legitimación del problema -*the legitimation of the problem*-, 3) la movilización de la acción con relación al problema -*the mobilization of action with regard to the problem*-, 4) la formación de un plan oficial de acción -*the formation of an official plan of action*- y 5) la transformación del plan oficial en su aplicación empírica -*the transformation of the official plan in its empirical implementation*-. La siguiente ilustración muestra las etapas en el proceso de la construcción social de un problema social según Blumer.

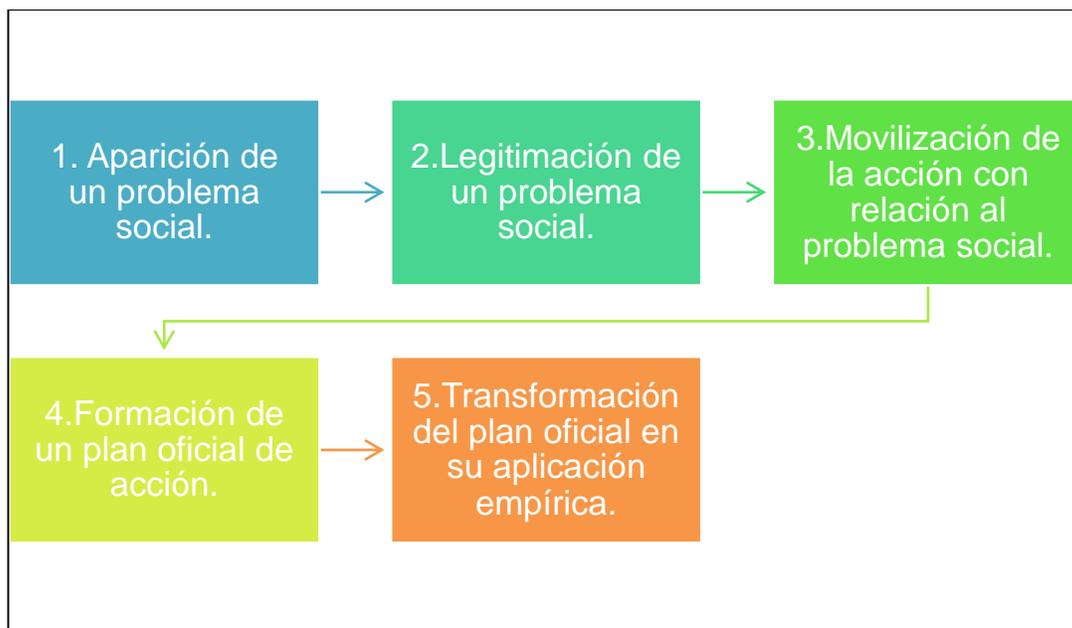


Ilustración 1. Etapas en la historia natural de los problemas sociales según Herbert Blumer (1971).

Fuente: Creación propia a partir de Blumer, H. (noviembre de 1971). *Social problems as collective behavior. Social problems*, 18(3), 298-306.

Sin ser nuestro interés profundizar en el desarrollo de la propuesta interpretativa de Blumer, a continuación se describen sintéticamente cada una de las cinco etapas enunciadas anteriormente. La primera etapa, relativa a *la aparición del problema social* es descrita como el análisis de cuestiones como el papel de la agitación en el reconocimiento de un problema, el papel de la violencia en la obtención de este reconocimiento, el juego de los grupos de interés que intentan obstruir el reconocimiento de un problema, el papel de otros grupos de interés que prevén ganancias materiales mediante la elevación de una condición dada a un problema (como en el caso de la policía con el problema actual de la delincuencia y las drogas), el papel de las figuras políticas en el fomento de la preocupación por ciertos problemas y el ocultamiento de otras condiciones, el papel de las organizaciones y empresas poderosas que hacen lo mismo, la impotencia de otros grupos para ganar atención para su propia definición de los problemas, el papel de los medios de comunicación en la selección de los problemas sociales (Blumer, 1971). La segunda fase, se refiere a *la legitimación de un problema social* consiste en el análisis de las condiciones de posibilidad para que una situación social pueda ser sometida a examen en los ámbitos reconocidos de la discusión pública como la prensa, otros medios de comunicación, la iglesia, la escuela, las organizaciones cívicas, las cámaras legislativas, y demás espacios del Estado. La tercera etapa, se refiere al estudio de *la movilización de la acción con relación al problema social* es decir, al análisis de cómo el problema social se convierte en objeto de debate, de controversia, de diferentes representaciones y de las diversas reclamaciones en los medios de comunicación, en las reuniones informales, reuniones organizadas, y en diferentes sectores gubernamentales. La cuarta fase, describe el estudio de *la formación de un plan oficial de acción*, es decir, de las políticas oficiales emanadas de comités legislativos, cámaras legislativas

o juntas ejecutivas. Aunque el plan oficial es casi siempre un producto de la negociación, en el cual diversas opiniones e intereses alojan compromisos, concesiones, compensaciones, se trata de un proceso de definición y redefinición del problema social que puede resultar muy diferente de la forma en que el problema se enunció en las etapas anteriores. El plan oficial, que se promulga, constituye en sí mismo la definición oficial del problema, representa cómo el aparato oficial percibe el problema y su intención de actuar. La etapa final en la historia natural de los problemas sociales consiste, para Blumer (1971), en la *transformación del plan oficial en su aplicación empírica*. Se parte de la sospecha de la incongruencia entre plan oficial y su aplicación pues con frecuencia el plan puesto en práctica se modifica y reforma de maneras imprevistas. Aquí nuevamente Blumer nos deja otra importante orientación al señalar que la ejecución del plan marca el comienzo de un nuevo proceso de definición colectiva. Allí se establecen bases para la formación de nuevas líneas de acción por parte de los involucrados en el problema social y por aquellos tocados por el plan oficial (Blumer, 1971, pág. 305).

A manera de consideración final es importante señalar que el estudio de Blumer es una pista inicial en el análisis de la construcción social de los problemas sociales. En el caso particular de este estudio constituye un punto de referencia necesario en el esfuerzo por elaborar una comprensión más amplia de la violencia escolar, en la medida que constituye una invitación a suspender su carácter “natural o evidente” para avanzar en el estudio de su construcción social, las intenciones, los objetivos divergentes y conflictivos de los diferentes sectores sociales.

1.2. Problemas públicos Arenas y agendas.

Como se ha venido anunciando la sociología de los problemas sociales es receptora de la llamada Escuela de Chicago especialmente de los trabajos de Robert Park (1921), Jon Dewey (1927), Herbert Blumer (1971), Erving Goffman (1974) y Paul Ricoeur (1983). A continuación, se presenta la elaboración teórica que a partir de estas tradiciones hace Daniel Cefaï (2013) para el acercamiento al estudio de los problemas sociales desde una perspectiva praxeológica la cual intenta dar cuenta de la configuración dramática y retórica de los problemas públicos mediante el uso de nociones tales como arenas públicas, actores colectivos y prácticas publicitarias.

En 1927 John Dewey publica “The public and its problems” traducido al español en 1958 bajo el título “El público y sus problemas”. En este texto configura un debate desde la sociología pragmática estableciendo una distinción entre lo privado y lo público argumentando que estas nociones no deben constituir una homología frente a la distinción entre lo individual y lo social. En este sentido para Dewey (1958), la línea entre lo privado y lo público ha de trazarse sobre la base de la extensión y la finalidad de las consecuencias, es decir, el público o lo público estaría constituido por todos aquellos que son afectados por las consecuencias indirectas de transacciones privadas en modo tal que consideren necesario interesarse prácticamente por tales secuelas. Véanse los siguientes ejemplos:

Si yo hiciera una cita con un dentista o un médico, la transacción sería primariamente entre nosotros. Es mi salud la que está afectada, su habilidad y su reputación. Pero el ejercicio de las profesiones tiene consecuencias tan extensas, que el examen y la licencia de las personas que la practican se convierte en cuestión pública. Jon Smith compra o vende bienes raíces. La acción la

efectúa él mismo y algunas otras personas. La tierra, sin embargo, es de primordial importancia para la sociedad, y la transacción privada está cercada de regulaciones legales; la evidencia de la transferencia y el dominio de la propiedad tienen que ser registrados mediante un funcionario público en las formas públicamente prescriptas (...) las consecuencias, en una palabra, afectan a un gran número de personas más allá de las que están interesadas en la transacción (...) el interés público se manifiesta en estas formalidades (...) (Dewey, *El público y sus problemas*, 1958, págs. 47, 48)

A partir de las anteriores parábolas lo público, para Dewey (1958) no serán las relaciones sociales de carácter privado sino sus consecuencias en la medida que crean un público más allá de quienes están directamente involucrados. (Dewey, *El público y sus problemas*, 1958, pág. 57). De añadidura un asunto público se configuraría cuando aparece una acción política dirigida a cuidar mediante órganos especiales, o por funcionarios gubernamentales, los intereses de un público en particular. Así las cosas, la existencia de un público (respecto a un problema social) depende de las consecuencias de los actos privados, de la percepción de las consecuencias, y de la intervención del Estado (en su actuar gubernamental) en su capacidad para inventar y emplear arbitrios especiales para mitigar o magnificar las consecuencias de determinado tipo de relaciones sociales.

Algo más hay que añadir, Daniel Cefaï (2013) director de estudios en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias sociales (Paris-Francia) quien se ha dedicado, entre otros, al estudio de las movilizaciones colectivas y asuntos públicos, reconoce en el pragmatista John Dewey uno de los esfuerzos sociológicos más originales por entender los problemas sociales como el producto de

una definición de una actividad colectiva. En su opinión, Dewey establece que el "público" es configurado por los individuos, las organizaciones y las instituciones que participan indirectamente en la percepción de las consecuencias adversas respecto a una situación problemática y que se involucran en su debate y resolución (Cefai & Terzi, 2012, pág. 40). De manera que la problematización de una situación está inevitablemente asociada a la constitución de su público, y al mismo tiempo, a la definición de una situación problemática.

De otro lado, Cefai y Terzi (2012) nos recuerdan que Robert E. Park (1955), uno de los principales sociólogos de Chicago en los años 1920, defendía la tesis según la cual la historia natural de los problemas sociales no es otra que la historia del <<proceso político>> que los engendra, es decir, la dinámica de la ruptura en el consenso moral frente a un asunto social, su problematización y publicitación (Cefai & Terzi, 2012). En este sentido, la noción parkeana del público es similar a la noción de Dewey, está marcada por la idea de conflicto y confrontación de opiniones entre los distintos individuos que lo componen. La opinión pública sería “la resultante de esta interacción cuyo status supra individual la separa tanto de la sumatoria de posiciones personales, como de la identificación colectiva con cualquiera de las individuales” (Nocera, 2008). En definitiva, es algo más que “un artificio de las encuestas de opinión, la suma de opiniones individuales, o una ficción estética o política, constituye entonces una experiencia pública (Cefai, 2013)

A partir de los aportes de Dewey y Park (1955), los problemas públicos no pueden ser entendidos como existencias de realidades objetivas. Desde estas perspectivas su construcción

social estará ligada a la constitución de un público, entendido como un conjunto de agentes sociales que se encuentran más o menos afectados por una situación social que respecto de su percepción aparece como problemática. Se entendería entonces, bajo este punto de vista, que el carácter público de <<la violencia escolar>> estaría dado por la consolidación de un público que, en este caso, estaría conformado entre otros, por las asociaciones de padres de familia, el Ministerio y la Secretaria de Educación, las agremiaciones de profesores y estudiantes y los medios de comunicación, los especialistas –pedagogos, sociólogos, psicólogos- en la medida en que todos ellos participan en un proceso social que modula la percepción de las consecuencias adversas que suponen la ruptura del consenso moral frente a la irrupción de la violencia en el contexto escolar. Se puede afirmar de manera provisional, que los estudios tradicionales sobre <<la violencia escolar>> identifican los actores directos de una situación social, es decir, a la víctima, el victimario y los espectadores, sin embargo han olvidado que para que esta situación social adquiera un carácter público es necesaria la consolidación de grupos que se sientan afectados de manera indirecta por ella, pero también por una actividad estatal que intente tomar cartas en el asunto. Estos dos últimos aspectos han sido descuidados en el estudio de la violencia en los contextos escolares y aquí se retomarán más adelante.

Ahora es oportuno señalar que Joseph Gusfieldy Daniel Cefaï, herederos de la tradición pragmatista para el análisis de la construcción social de los problemas públicos, construyen la noción de Arenas Públicas como los escenarios propios de los asuntos públicos. Para Cefaï (1996): el problema público se construye e interpreta en marcos de interacciones e interlocuciones que describen una dinámica de producción y recepción de los relatos descriptivos

e interpretativos de una situación considerada como problema. En este sentido, usar la noción de <<configuración>>y no la de<<construcción>>permite comprender que el problema público emerge de un significado intersubjetivo no reductible a su génesis temporal, ni a la actividad de un sujeto desviado y tampoco a la pasividad de un objeto problemático.

Es insuficiente, en un sentido, hablar de <<construcción de la realidad>>, pues puede dar a entender que el sentido cognitivo y normativo de los problemas públicos se manipula de forma indefinida y que los criterios para su comprensión y apreciación son arbitrarios o artificiales. (Cefaï, 1996, pág. 48)

El obvio parentesco con la tesis de Paul Ricoeur (1983) respecto a la triple mimesis de la obra narrativa- prefiguración, configuración y transfiguración del mundo de la acción- es señalado por Cefaï para plantear el estudio de los problemas públicos, en la medida que propone pensar en ellos como constituidos por un proceso de configuración narrativa que se consolida desde la gestación de la experiencia privada (pre configuración) pasando por la formulación de un uso interpersonal del “malestar” por los productores de sentido que no son todavía víctimas o denunciantes (configuración), hasta la *recepción* por parte de los diversos actores colectivos y los destinatarios de las diferentes versiones del problema público (Transfiguración). En cada fase de esta triple mimesis, los narradores tendrían la doble posición de productores y receptores en el juego de los intercambios de relatos que elaboran el espacio-tiempo narrativo del problema público- (1996, pág. 48).

Se observa así, que el modelo de Cefaï configura un modelo praxeológico de los problemas públicos, puesto que es la práctica de nombrar y narrar la que categoriza, hace existir y forja

como digno de preocupación asuntos diversos como <<la nueva pobreza>> o <<el aborto voluntario>> (1996, pág. 49). Así, el problema público es más que el producto de un etiquetaje colectivo, es una actividad colectiva configurándose, “*en train de se faire*” (Cefaï, 1996, pág. 49); la situación problemática no se construye o se sufre, se hace, y al hacerlo organiza la experiencia que participantes u observadores puedan tener (Cefaï, 2013).

Habría que decir también que, inscribir una situación social en una trama de descripciones, interpretaciones y explicaciones, es decir, de atribuciones de causalidad, de imputaciones de responsabilidad, de identificación de actores, de configuración de las acciones, de evaluación de los perjuicios y propuestas de solución a situaciones vistas y percibidas como problemáticas, es forjarla como problema público e instituir la como una serie de operaciones en el orden del discurso y de las prácticas (Cefaï, 1996, pág. 50).

Para Cefaï los problemas públicos no existen como tales, pues “está en juego es una matriz de situaciones problemáticas, y por lo tanto de controversias y de enfrentamiento entre actores colectivos en las arenas públicas” (Cefaï, 1996, pág. 52). Así, un problema público no es sólo una “construcción social” a través del cual expresa, la disfunción social, las relaciones de poder o conflictos de interés que intentan una cierta representación del mundo social. “La puesta en escena de los problemas públicos presupone una matriz práctica de reglas retóricas y dramáticas que los hace comprensibles, aceptables cognitivamente y normativamente” (Cefaï, 1996, pág. 51). Así, “pensar en una la arena pública implica tener en cuenta las redes de socialización y las agencias de información, los grupos de presión los niveles institucionales, así

como los recursos financieros u organizacionales, culturales o humanos” (Cefaï, 1996, pág. 50).

De hecho, la definición de los problemas públicos es inseparable de su recepción por auditorio de los espectadores con facultad reflexiva para que se forme una opinión pública, es decir, la emergencia de los problemas públicos es concomitante a la de sus públicos. “No hay problema público sin público, no hay público sin problema público” (Cefaï, 2013, pág. 41). En palabras de Bosk & Hiltgartner (1988) el modelo de las "arenas" hace hincapié en que las definiciones de las problemáticas sociales se transforman en la medida que son etiquetadas por las dinámicas del discurso y la acción pública, además de constituir un espacio de competencia por atención del público como recurso escaso.

Así pues, en el estudio de la construcción de los problemas sociales, la noción de arenas es propuesta para señalar que el proceso de definición colectiva, de ciertas condiciones como problemas, transcurre en diferentes ámbitos sociales. Ejemplos de arenas serán los medios de comunicación, los debates en el Congreso, las dependencias del poder ejecutivo, los juicios en tribunales, los diversos ámbitos de la cultura (libros, películas, piezas de teatro, documentales, telenovelas), la comunidad científica y las organizaciones religiosas. (Frigeiro, 1995). También la noción de arenas se configura para indicar los lugares de confrontación simbólica donde se discuten temas de interés público que determinan la selección de los problemas, los recursos y las gramáticas específicas propias para la descripción de los problemas sociales. Al tenor de lo anterior, un problema transita por diferentes ámbitos donde se negocia la definición del problema y sus efectos sobre las políticas públicas. (Joly & Marris, 2001). Aun así, lo esencial de la noción <<arenas públicas>> es que permite pensar la existencia de una actividad colectiva, y en

esta perspectiva aquella especialmente relacionada con los procesos de publicitación del problema público (Cefaï, 1996), es decir, “las técnicas de propaganda, las exigencias del mercado y los debates de dominio público con las expresiones privadas” (Cefaï, 1996, pág. 52).

En este punto Cefaï señala que su propósito es construir una propuesta que mediante el uso de la noción de arenas públicas “se desmarque, por su insistencia sobre la dimensión publicitaria, de los modelos centrados en las nociones de disfuncionalidad social, de etiquetaje colectivo, de movilización de recursos, de lógicas de campos, de estrategias cognitivas, de oferta o de agenda” (Cefaï, 1996, pág. 53).

En conclusión, la herencia del pragmatismo posibilitó que las problemáticas públicas sean estudiadas en medio de sus procesos de emergencia, de objetivación, de legitimación, de institucionalización, y a veces de desaparición de problemas públicos. Cefaï (2011) señala algunas pistas de investigación para los interesados en el estudio de la configuración de los problemas sociales como asuntos públicos bajo la perspectiva pragmática de las arenas públicas:

Hoy en día, un problema importante de investigación es seguir algunos dossiers y restituir el arco recorrido por las “políticas de la vida cotidiana”, a ras de las costumbres, las emociones y las convicciones de las personas, hasta las tomas de decisión en las cimas del Estado –siguiendo la formación de problemas públicos a lo largo de batallas políticas, polémicas mediáticas, controversias tecno científicas, contiendas administrativas, procesos judiciales, disputas asociativas. O inversamente, aprehender cómo los impulsos dados por movimientos sociales, pero también por empresas privadas o agencias de estado, hallan una traducción, a lo largo de cadenas de operaciones por ser definidas, hasta las experiencias vividas de las personas. En resumen,

reconstruir arenas públicas, con sus escenas, sus “tras escenas”, sus repertorios y sus auditorios, y los procesos de definición y de resolución de problemas públicos que tienen lugar ahí. (Cefaï, 2011, pág. 160)

Para terminar, es necesario señalar un último asunto relacionado con los estudios de los problemas públicos y las <<arenas>> en las cuales se configura, a saber, la noción de agenda. Esta se basa en el supuesto de que el espacio público es limitado respecto a los problemas sociales merecedores de atención (Joly & Marris, 2001). Por lo tanto, los estudios que hacen uso de esta noción intentan dar cuenta de los mecanismos de selección para designar un asunto como público, puesto que su discernimiento puede sacar a la luz las formas cómo se definen y justifican los problemas públicos y como se configuran como cuestiones sociales y en prioridades de gobierno. En el tema de las agendas Cobb y Elder (1976) han diferenciado dos tipos:

La primera agenda es llamada "sistémica", "pública", "constitucional"; la segunda, "institucional", "formal" o gubernamental". La primera "está integrada por todas las cuestiones que los miembros de una comunidad política perciben comúnmente como merecedoras de la atención pública y como asuntos que caen dentro de la jurisdicción legítima de la autoridad gubernamental existente. Toda comunidad política, local, estatal y nacional, tiene su propia agenda sistémica". El segundo tipo de agenda es la institucional, gubernamental o formal, la cual puede ser definida como "el conjunto de asuntos explícitamente aceptados para consideración seria y activa por parte de los encargados de tomar las decisiones. Por lo tanto, cualquier conjunto de asuntos aceptados por cualquier organismo gubernamental en el nivel local, estatal o nacional constituirá una agenda \ institucional" (citado por Aguilar Villanueva, 1993, pág. 31)

En otros términos, la agenda sistémica desplegará cuestiones abstractas, generales, globales, que grandes números de población comparten precisamente por su formulación genérica (la "contaminación", la "pobreza extrema", la "seguridad nacional") y que suelen ser indicaciones más que definiciones de áreas de problemas a atender. En cambio, la agenda institucional de las organizaciones y dependencias gubernamentales tiende a ser más específica, concreta y acotada, indicando y definiendo problemas precisos (el "sida", el "analfabetismo", el "narcotráfico") (Aguilar Villanueva, 1993, pág. 33).

Con lo que se lleva dicho hasta aquí vale la pena introducir una nueva reflexión sobre las implicancias del modelo praxeológico en el estudio de la violencia escolar como problema público. En este sentido, el análisis de la violencia escolar describiría no la <<construcción>> de una historia natural a la manera planteada por Herbert Blumer (1971), cuestión señalada con anterioridad, ahora comprendería el estudio de una <<configuración>> que permitiría representarla como un problema público que emerge de un proceso de prefiguración, configuración y transfiguración narrativa a la manera propuesta por Paul Ricoeur (1983). Así, el problema público de la violencia en la escuela no debería entenderse sólo como una <<construcción social>> a través del cual se expresa una disfunción social, asimetrías de poder entre estudiantes, o rupturas morales. Bajo esta perspectiva entonces deberá concebirse como la puesta en escena de una matriz práctica de reglas retóricas y dramáticas que la hacen comprensible, aceptable cognitiva y normativamente como asunto de interés público.

En este mismo enfoque, pensar la violencia escolar como asunto problemático propio de una arena pública implica tener en cuenta las comunidades educativas, las agencias internacionales, los medios de comunicación, los grupos de presión constituidos por los afectados directamente en la problemática y las acciones preventivas desarrolladas en las escuelas, puesto que ejercen prácticas performativas tendentes a la consolidación de un auditorio de espectadores que constituyen la opinión pública respecto a la violencia en la escuela. Paraphrasing Cefaï (Cefaï, 2013, pág. 41), la emergencia de la violencia escolar como problema público es concomitante a la de sus públicos; no hay violencia escolar como problema público sin público y no hay una experiencia pública de la violencia escolar si esta no es considerada como problema público.

Para terminar, podría considerarse que <<la violencia escolar>> hace parte de una agenda pública que la desarrolla de manera general como un asunto global relacionado con la violencia juvenil y la protección de la infancia y la adolescencia, pero a su vez, es retomada en una agenda gubernamental reduciéndola o acotándola a un problema de enseñanza de valores y resolución de conflictos entre pares.

1.3. La invención de lo social y práctica pedagógica.

Esta sección puede parecer un poco disruptiva en un sentido, pues introduce al lector en un contexto histórico y social específico, la Colombia de primera mitad del siglo XX, sin embargo,

tiene por objetivo ilustrar un punto de vista específico. Aquel que instaura las prácticas y el saber pedagógico como claves sin las cuales no es posible comprenderse la construcción de lo social. Se reseña una particular forma de abordar el problema de la construcción social de los problemas públicos que ha permitido focalizar de manera interesada los aportes relacionados con el papel de la disciplina en tanto técnica disciplinaria en la construcción de lo social como problema público.

Con el fin de construir un marco analítico que posibilite la comprensión de la producción discursiva estatal sobre la violencia escolar, analizándola como la construcción social de un problema público, se ha realizado un recorrido por las escuelas herederas del interaccionismo simbólico en el estudio de los procesos sociales que configuran los problemas públicos. En este sentido, en las reflexiones construidas hemos ido dando forma a un supuesto a lo largo del texto, a saber, que la violencia escolar como problema público describe la escolarización de los problemas sociales, es decir, se vislumbra que es posible identificar una correlación entre la configuración estatal de un discurso sobre la violencia, al interior de las escuelas, y unas estrategias generales de reorganización social entendidas como nuevas formas de relación entre la escuela, la familia y el Estado.

Dicho lo anterior, se propone pensar la noción de disciplina como la primera prefiguración de la violencia escolar como problema social. Así pues, para encontrar luz sobre el papel de la disciplina en la construcción de lo social como problema público, tal como hasta aquí se ha venido anticipando, es de ineludible referencia el estudio histórico sobre la pedagogía en

Colombia titulado “Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946” escrito por Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), quienes desde un punto de vista foucaultiano proponen que es necesario abordar el estudio del castigo escolar como ligado de modo indisoluble con los asuntos sociales vinculados con los fines morales de las prácticas pedagógicas, y con los fines político económicos como la formación de hábitos de obediencia y trabajo (Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina, 1997, pág. 193).

Bajo esta perspectiva histórica se analizan las relaciones entre los conceptos y las técnicas, la sociedad y la escuela, y el poder y el saber, o en otras palabras, “la pedagogía con la política, los proyectos estatales de educación con la disciplina escolar y la formación de la autonomía individual con las pugnas por el poder” (Zuluaga Garcés, 1997, pág. xi). Además, en este tipo de análisis, son de primera importancia los conceptos de apropiación y práctica pedagógica. El primero hace referencia a la “dinámica particular de una sociedad, cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares; apropiar evoca modelar, adecuar, retomar, recoger, utilizar para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone elaborando recortes, exclusiones, adecuaciones y amalgamas (Zuluaga Garcés, 1997); sin embargo, los procesos históricos de apropiación solo dejan rastros evidenciables “estratos arqueológicos, donde se pueden hallar objetos viejos y nuevos, coexistiendo en un mismo nivel en una misma Ley –en un manual o en un reglamento- vestigios anteriores y elementos posteriores, reliquias que parecen nuevas, novedades que se presentan con apariencia antigua (Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina, 1997, pág. 208). El segundo, respecto a la práctica pedagógica como noción metodológica designa:

1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico. (Zuluaga Garcés, 1997, pág. xvii)

Esta breve descripción pretende ir focalizando los aportes más significativos que “Mirar la infancia” puede hacer a la presente investigación. Al respecto, es clave el análisis presentado a cerca de las prácticas pedagógicas entre los años 1903 y 1947 y como estas sirvieron de plataforma para un conjunto de acciones estatales, eclesiásticas, políticas e intelectuales que dieron forma a lo social como proceso de gestión de la población. En este sentido, la recuperación arqueológica de las discusiones respecto a la disciplina en la primera mitad del siglo XX evidencian que los debates, relacionados con el castigo como técnica disciplinaria en la escuela moderna, conformaron una economía de la enseñanza (Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina, 1997, pág. 193) que giró fundamentalmente alrededor de las siguientes funciones que le serían constitutivas de la escuela moderna:

- 1.) Funciones globalizantes, para ejercer cierta gestión de la población, según los fines sociales que se pongan en juego en cada periodo: moralizar, higienizar, disciplinar, examinar,

rehabilitar, discriminar o seleccionar o formar comportamientos civiles, capacitar para el mercado laboral.

- 2.) Funciones particularizantes, para producir el gobierno de sí, según los tipos de sujeto o de individualidad que se busque formar: virtuoso, moral, dócil, silencioso, activo piadoso, emulador, sano, alegre, racional, cooperador, autónomo, crítico, solidario. (Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina, 1997, pág. 195)

Según Sáenz et al. (1997) el análisis arqueológico evidenció tensiones propias entre las funciones de la escuela moderna que imprimieron unas determinaciones particulares en las formas del castigo escolar en la primera mitad del siglo XX. Cambió poco a poco la naturaleza de los castigos: “se pasa a considerar cuándo se debían mantener las penas físicas; pero sobre todo cómo tender a remplazarlas por castigos infamantes –de vergüenza pública- y por fin, sustituirlas por castigos morales y académicos.” (Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina, 1997, pág. 207).

En este contexto, el problema del castigo o mejor de las técnicas disciplinarias se constituyó en el punto neural alrededor del cual las reformas educativas en Colombia, hasta mediados de siglo, trazaron los límites a partir de los cuales la escuela ya no reconocería la conducta del niño como educable, y establecerá “él umbral de la exclusión, la frontera con lo criminal, lo patológico o lo depravado” (Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina, 1997, pág. 210)”. Pero más aún, trazaron una diferenciación entre las faltas privadas y aquellas de carácter público de la siguiente manera:

Los castigos pueden ser privados o públicos. Deben castigarse en privado las primeras faltas del alumno, así como aquellas cuya naturaleza sea tal que convenga ignoren todos los otros niños. Al contrario, las faltas que atacan directamente la disciplina de la escuela, y en general las que han sido causa de un vicio que se propague entre los educandos, deben ser castigados de manera solemne [...] Siendo la expulsión la más infamante de todas las penas, y en el régimen escolar, equivalente al de la muerte, debe reservarse para los vicios incorregibles o altamente escandalosos. (Sesiones de la Asamblea Pedagógica de Boyacá. Cultura. Tunja, se., 1931, p.35. Citado por Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina, 1997, pág. 210)

En el anterior fragmento se puede observar que se establece un tipo especial de falta denominada como falta pública; aquella que va en contravía de los comportamientos escolares y consagrando la expulsión como la máxima pena para este tipo de comportamientos por fuera de las normas en las instituciones educativas. De aquí se desprende la práctica de la vigilancia como forma de prevenir las faltas y por su puesto el castigo. Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina afirmarían frente a este asunto que en la génesis de la escuela moderna:

La vigilancia, entendida como principio positivo de estímulo y consejo, ha transformado el principio pestalozziano de cuidado materno en cuidado paterno: “el maestro digno vigila para animar y enseñar”, “la vista del maestro vigilante induce a la diligencia y disuade del mal intento. Gobierna mejor el que prevé los delitos y las faltas e impide que se cometan. El gobierno descuidado da pábulo al crimen y hace bárbaro al castigo”. (Bruño., G.M. manual de pedagogía para uso de las escuelas católicas. Paris: Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1911. Citado por Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina, 1997, pág. 219)

En general, Sáenz Obregón et al. (1997) afirman que los debates sobre las faltas, el castigo y la vigilancia que configuraron la forma disciplinaria característica del régimen escolar moderno llegaron a constituirse en nuestro país por apropiación de cinco caminos diversos:

(...) los procedimientos de castigo heredados del sistema de enseñanza mutua o lancasteriano, traído al país desde 1822; la vía laica de los textos de pedagogos protestantes liberales franceses como Gabriel Compayré; la vía norteamericana protestante-liberal de los manuales de James Baldwin, James R Wickersham y James Johonnot; la vía de las comunidades religiosas docentes católicas como los Hermanos de La Salle, los Hermanos Maristas y los Salesianos; y la vía de los pedagogos católicos laicos como los Restrepo Mejía, Barreto, o Yepes y Hernández. (Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina, 1997, pág. 198)

“Mirar la Infancia” señala que a partir de las cinco vías señaladas anteriormente se transforman en la medida que existió una adecuación particular, de estas corrientes pedagógicas foráneas, en el contexto colombiano de la primera mitad del siglo XX que fue signada por las luchas entre la iglesia y los partidos políticos liberal y conservador. Sin embargo conservaron, en común, tres elementos de apropiación:

Las tres rejillas de apropiación más visibles son, en primer lugar, la desconfianza en el pueblo, el cual se le consideraba una raza enferma, pasional, primitiva y violenta: Esta desconfianza se territorializa de manera más evidente en la vida familiar de los pobres, la cual se rodea de múltiples sospechas en cuanto a su capacidad de formación moral de la infancia y regeneración de la raza /.../. En la segunda instancia, una rejilla que se configura a partir de la desconfianza en el individuo, y que se evidencia en la exclusión discursos y nociones referidas a la formación de una subjetividad auto-reflexiva con deseos e imaginarios individuales (...) Por último, la regla de la censura eclesiástica, o autocensura, ante la autoridad de ésta, manifestada en la condena de teorías

y prácticas contrarias a los dogmas defendidos por la iglesia católica. (Saenz Obregon, Saldarriaga, & Ospina, 1997, pág. 6)

Lo anterior describió primero, un proceso donde se configuraron y reconfiguraron las nociones de vigilancia, disciplina y castigo en tanto técnicas disciplinarias basadas en una extraña mezcla de interés, emulación y miedo como mecanismo trinitario que consolidó la base de ficciones fundadoras de la escuela moderna. Y segundo, la reelaboración de la noción de infancia que transitó por objetivaciones como etapa de evolución biopsicológica, como objeto psicométrico diferenciado por su inteligencia hasta personalidad autónoma y única” (Saenz Obregon, Saldarriaga, & Ospina, 1997, pág. 42).

Hasta aquí se han señalado algunos de los aportes analíticos de Sáenz et al. (1997) con el fin de dar cuenta de la constitución de la escuela moderna en Colombia durante la primera mitad del siglo XX. Pero fundamentalmente para evidenciar que en el trasfondo de “Mirar la infancia” encontramos la descripción de la infancia, y su protección, como problema social de carácter público que implicó la gestión de la población y el gobierno de sí como ejes del orden y autogobierno. En este sentido, el aporte esencial de este trabajo de corte genealógico y arqueológico es el de reconstruir la visibilidad de lo social desde la práctica pedagógica.

De otra parte, en la búsqueda de orientaciones que nos permitan construir una mirada contemporánea a cerca de la configuración de la violencia escolar como problema social resulta de gran importancia rescatar los aporte sobre la noción de lo social presente en “Mirar la

infancia” obviamente emparentada con la noción de gubernamentalidad proveniente de la obra de Michel Foucault (1981).

Para Sáenz et al. (1997) comprenden la invención de lo social desde la práctica pedagógica en un triple sentido:

1. “Lo social como una construcción histórica, (...) tal como aparece en la documentación” (Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina, 1997, pág. 400)
2. “Lo social (...) para designar en sentido estratégico, el espacio que el poder moral y político se disputaron utilizando el sistema de instrucción y educación pública para la redefinición de las fronteras del Estado, la iglesia y la sociedad civil” (Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina, 1997, pág. 400).
3. “Lo social como un concepto metodológico, para recortar y señalar la construcción de una región particular de relaciones entre saber y poder alrededor de la infancia y la población pobre colombiana, y, de modo más general un dominio híbrido entre lo público y lo privado” (Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina, 1997, pág. 402)

En conclusión, los aportes que puede brindar “Mirar la infancia” sobre la comprensión de la construcción de la violencia escolar se afincan en la perspectiva histórica que nos permite observar que los debates en torno a nociones como disciplina, conducta, acoso y violencia en el contexto general de la pedagogía y en la práctica escolar no son inocuas a los diversos intereses que entran en pugna por el control político del Estado y, por medio de este, de las formas de control de la población, los individuos, la familia y la escuela como objetivos privilegiados del poder político y moral.

Para finalizar, la posibilidad de abordar la noción de disciplina en tanto primera prefiguración de la violencia en la escuela como problema público permite pensar la violencia escolar como un mecanismo definido por multiplicidad de saberes y prácticas que permite dibujar una economía de la enseñanza posibilitadora de una nueva redefinición de las fronteras entre la escuela, la familia y el Estado. Al mismo tiempo retomar el concepto de apropiación en el estudio de la violencia escolar nos señala la necesidad de estar atentos a las dinámicas de recomposición, recorte, exclusión, adecuación y amalgama de los enfoques foráneos que abordan esta problemática en el contexto colombiano. Teniendo en cuenta siempre que los rastros de esta apropiación se dan en un sentido de “estratos arqueológicos, donde se pueden hallar objetos viejos y nuevos, coexistiendo en un mismo nivel en una misma Ley –en un manual o en un reglamento- vestigios anteriores y elementos posteriores, reliquias que parecen nuevas, novedades que se presentan con apariencia antigua (Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina, 1997, pág. 208).

CAPÍTULO 2

De la designación pública de la violencia escolar como problema social a su instauración como objeto de estudio de las ciencias de la educación, la psicología, la pedagogía, la criminología y la sociología.

Los problemas sociales son el producto de una definición de una actividad colectiva (Blumer, 1971) por lo tanto <<la violencia escolar>> y su designación como objeto de estudio de las diversas ciencias que abordan los asuntos educativos procede de su designación pública como problema social. En este sentido, para estudiar la violencia escolar como un problema social de carácter público se hace necesario suspender su carácter “natural o evidente” con el fin de indagar sobre configuración en cuanto tal. Así las cosas, se piensa que el carácter público de la violencia escolar está dado por dos determinantes. El primero, la existencia de agentes sociales que perciben que son afectados por las consecuencias indirectas de la violencia en las escuelas (Dewey, 1958). El segundo, cuando aparece una acción política dirigida a cuidar mediante órganos especiales, o por funcionarios gubernamentales, los intereses de los considerados víctimas efectivas y/o posibles de situaciones consideradas como de riesgo de violencia en los contextos escolares. En todo caso, se debe tener presente que la << violencia escolar >> es algo más que un artificio de las encuestas de opinión, la suma de opiniones individuales, o una ficción estética o política, constituye una experiencia pública caracterizada fundamentalmente por ser una lucha por su definición como problema público.

En el sentido de lo anterior, <<la violencia escolar>> como problema social de carácter público es más que el producto del etiquetaje colectivo, es una actividad colectiva configurándose, “*en train de se faire*” (Cefaï, 1996, pág. 49), y al hacerlo organiza la experiencia de sus participantes y observadores (Cefaï, 2013). Por lo tanto la noción de construcción social que aquí se propone, íntimamente correlacionada con la noción de configuración, permite comprender que un problema público emerge de la operación de intereses, intenciones y objetivos divergentes y conflictivos de diferentes agentes sociales y no de la actividad de un sujeto desviado y tampoco de la pasividad de un objeto problemático. Estas breves observaciones teóricas bastan para comprender que la violencia escolar considerada como la configuración de un problema público es objeto de múltiples miradas que se han transformado históricamente pero que cohabitan en dinámicas de recomposición, recorte, exclusión, adecuación y amalgama de enfoques locales y foráneos.

A la luz de lo anterior, a continuación se desarrollan dos abordajes. El primero busca plantear que las preocupaciones públicas sobre las funciones sociales de la escuela han realizado un giro de la pobreza a la violencia y un traslado de escenario, a saber: de la calle a la escuela; y que de esta forma el asunto de la <<violencia en la escuela>> ha logrado visibilidad pública. El segundo, constituye un recorrido por los discursos predominantes en las investigaciones que abordan el análisis de la violencia escolar y por donde hacen tránsito aportes provenientes de psicología, la pedagogía, la sociología y la criminología.

Es necesario desarrollar algunas consideraciones sobre el segundo abordaje anunciado en el párrafo anterior. En esta sección se busca mostrar que la definición de la violencia escolar se da en ese espacio social que aquí se ha denominado “el campo de las políticas públicas sobre la infancia y la adolescencia” y que en su configuración intervienen diferentes agentes entre los cuales aquellos que participan, a su vez, en campos propiamente académicos desde diversas disciplinas buscando brindar herramientas interpretativas para comprender las dinámicas escolares etiquetadas como eventos de violencia escolar.

Si bien, en la sección en cuestión, se postula que el lugar de producción de los discursos sobre la violencia escolar es el campo de “las políticas públicas sobre la infancia y la adolescencia”, no es interés de este estudio el análisis de estructuras y volúmenes de capital de los agentes productores del discurso. Bastará entonces, enunciar algunas nociones desarrolladas para el análisis de la <<violencia escolar>> como elementos discursivos que se recomponen en una lucha definicional que configura y reconfigura las definiciones e interpretaciones de la violencia en el contexto escolar. Se recuerda así que la violencia escolar como un problema social de carácter público se forja en el discurso y en las prácticas y es el resultado de un proceso de definición que conforma una trama de descripciones e interpretaciones donde se asignan responsabilidades, identifican actores y se hacen propuestas de intervención.

Lo anterior permite comprender que los estudios sobre la violencia escolar se caracterizan fundamentalmente por generar vínculos, transposiciones interpretativas o reapropiaciones discursivas que van desde los estudios sobre la ecología humana, el acoso entre pares, los

enfoques criminológicos y de salud pública hasta los propiamente sociológicos. Se dibuja entonces un discurso académico y político que adquiere la suficiente potencia para instituir el problema como un asunto de interés público y por ende digno de acciones institucionales y gubernamentales. En este sentido, serán de uso común las nociones como disciplina, conducta, acoso, factores de riesgo, salud pública, clima escolar y efecto establecimiento en el seno de las investigaciones psicológicas, pedagógicas, sociológicas, como lo evidencia Berger y Lisboa (2009), conformando una matriz discursiva que instaurará como comprensible, aceptable cognitiva y normativamente la violencia escolar como asunto de interés público. En consecuencia de lo anterior, la noción violencia escolar es configurada en un discurso, como afirma Debarbieux (2006), que es al mismo tiempo científico, político y pragmático.

Así las cosas, a continuación se mostrará cómo, con relación a lo que hoy se entiende por violencia en el contexto escolar, los primeros estudios instauraron el asunto de la disciplina como un problema relacionado con el sometimiento a las normas (Stenhouse, 1974), (Mackechnie, 1974). Además se indicarán, desde la teoría del desarrollo humano, propuestas analíticas que instauran el problema de la violencia escolar en el entorno educativo, el manejo de las relaciones entre pares y la crisis generada por la transición ecológica causada por la institucionalización de los infantes, es decir, a su paso del entorno del hogar al entorno escolar (Bronfenbrenner, 1987). Así mismo, se señala el concepto de acoso o bullying propuesto Olweus (1995) (1998) el cual constituye un desarrollo de la noción de diada que fija la atención en el desequilibrio de poder característico de las relaciones y el efecto negativo de las conductas agresivas en situaciones de acoso con el fin comprender el ‘clima social del aula’ y sus agentes caracterizados en estas

situaciones como víctimas o agresores (Olweus, 1998). Posteriormente se presenta el discurso de la Organización Mundial de la Salud como perspectiva institucional de carácter internacional que promueve el modelo de salud pública para la comprensión de la violencia preocupado fundamentalmente por la identificación de factores de riesgo y la modificabilidad de las conductas; bajo esta perspectiva se asume que la violencia está determinada por la cultura, es decir, considera que ciertos comportamientos pueden ser considerados por algunas personas como prácticas culturales admisibles. (Informe mundial sobre la violencia y la salud, 2002)

De otro lado se han agrupado una serie de investigaciones influenciadas por lo que aquí se ha denominado enfoque sociopedagógico pues fundamentalmente proponen el análisis de las nociones de cultura escolar con relación al saber, el poder, los discursos y las prácticas pedagógicas para abordar la comprensión las dinámicas sociales al interior de la Escuela. Estos estudios popularizaron las visiones pesimistas sobre la vida escolar usando adjetivos como escuela violenta, escuela vacía y escuela autoritaria. Los resultados de algunas de las investigaciones ligadas a esta perspectiva indican que <<la violencia en la escuela>> es determinada fundamentalmente por la cultura autoritaria de la escuela caracterizada por dejar inoperantes los intermediadores del poder como la tolerancia y la justicia, generando entonces que los conflictos se resuelvan por medio de la fuerza y la violencia. Es de especial interés la noción de “violencias incubadas por la escuela” como aquellas que siendo generadas por agentes sociales externos a la escuela, como la familia, la comunidad y la guerrilla, afectan la vida cotidiana escolar (Parra Sandoval, 1992). Otros estudios derivados de esta línea analítica Muñoz (Muñoz Gonzáles G. , 1999), (Ortega, 1999), (Amaya Urquijo , 1999) (Perea Restrepo,

2007) entenderán la violencia escolar como síntoma del conflicto comprendido como la deslegitimación de las prácticas culturales propias de los jóvenes, y la imposición de modelos autoritarios caracterizados por el poco reconocimiento de la alteridad.

Otros estudios profundizan en el análisis social de la violencia en la escuela considerando que existe una tendencia a invisibilizar las violencias estructurales y a sobre-exponer las violencias difusas y disciplinantes, aislando estas últimas de sus anclajes estructurales (Reguillo Cruz, 2000). En este sentido, son importantes las investigaciones que recomiendan en el estudio del conflicto escolar en general y de la violencia escolar en particular que se hace necesario abordar un plano estructural, un plano simbólico y el plano de la violencia escolar propiamente dicho; el primero se refiere a los problemas de orden económico, político y social; el segundo describiría el conflicto entre representaciones y dispositivos disciplinarios; y por último, al plano de la violencia escolar entendido como forma de resolución y expresión del conflicto (Ortega, 1999) y lugar de las frecuentes justificaciones moralizantes de las violencias difusas y disciplinantes propias del contexto escolar. En este contexto discursivo la juventud es asumida como una noción que va más allá de los límites biográficos delimitados por categorías etarias y es postulado como una experiencia social marcada por la crisis contemporánea de los modelos de socialización tradicionales.

En conclusión, tal como se ha venido insistiendo <<la violencia en la escuela>> debe ser considerada como una categoría que describe la vida pública de un problema social, es decir, su configuración y las luchas por su definición donde se hacen participes diversos agentes forman

parte un proceso social que modula los debates a cerca de las consecuencias adversas que suponen la ruptura de las normas escolares y su expresión como situaciones de violencia en el contexto escolar.

2.1. La designación pública de la violencia escolar como problema social: “Los niños y adolescentes peligrosos” de la calle a la escuela

Las siguientes son las palabras del primer juez de menores del país (alrededor de 1920) respecto a la situación de la niñez en Bogotá, las fuentes que cita son los diarios de la ciudad:

No perdamos de vista que la criminalidad, el vicio y la corrupción se han apoderado de la niñez: los diarios de la ciudad relatan con frecuencia hechos horribles: Ya es un adolescente que da muerte a un camarada por despojarlo de una suma insignificante; ya es otro que atenta contra la vida de su madre, enfurecido por las represiones que le hace; ya es una niña que toca de puerta en puerta ofreciendo en venta su virtud y decoro: todos estos pilluelos que andan por nuestras calles son ladrones y rateros; verdaderos apaches, son el terror de los honrados habitantes de los suburbios de la ciudad, en donde viven en guaridas especiales que les permiten entregarse, además, a las más depravadas y vergonzantes prácticas contra la moral y la decencia. (Saenz Obregon, 2007, pág. 24)

La descripción anterior dibuja como peligrosos a los niños y adolescentes de la calle de inicios del siglo XX. Un siglo después, los titulares de prensa durante el periodo comprendido entre los años 1990 y 2008 en “El Tiempo”, el periódico de más amplia circulación en Colombia, dejan ver un cambio de escenario, la escuela reemplaza a la calle como centro de actuación de

aquellos niños y adolescentes percibidos como peligrosos; a decir de este diario: “La educación está en emergencia” (1990); “De zona escolar a zona roja (Navia, 1991); “El crimen inunda las escuelas” (AFP, 1993); “La escuela, un semillero de violencia” (Jerez, La escuela un semillero de violencia, 1996); “La violencia otra cátedra escolar” (1999); “La pandilla, nueva alumna” (Jerez, 1999); “Del manoteo al matoneo” (1999). Según los mismos titulares se hace necesario que las escuelas, prevengan la violencia juvenil (EFE, 2000), impartan lecciones contra la violencia escolar (2008), o sigan promoviendo campañas como “Aprender sin miedo” que buscan “frenar los alarmantes niveles de violencia escolar” (Mojica, 2008) “Matoneo, mal que debe prevenirse”.

En el contexto noticioso descrito por Jerez (1995) en un artículo publicado en el diario “El Tiempo” en la sección Educación señalaba:

A diferencia de años anteriores, cuando los jóvenes infractores eran población desescolarizada hoy, un alto porcentaje, son muchachos que han desertado del colegio. Es decir, han tenido alguna relación escolar. Ello indica que los colegios están tomando la decisión más fácil: deshacerse del problema. Por eso, lo que ofrecen los planteles educativos no debe ser una réplica de lo que ya fracasó sino algo nuevo y diferente (Jerez, 1995)

Así las cosas, los artículos periodísticos reseñados diagnostican el aumento de los niños y jóvenes que cometen contravenciones, desde los tropes en el colegio hasta la participación en pandillas, rotulando a los planteles educativos como grandes responsables de esta situación, arguyendo que la mayoría de los muchachos pasaron por la escuela, pero el sistema no logró retenerlos porque les pareció aburrido, castrante e insuficientemente práctico. El panorama

descrito por estos artículos figura a la escuela como un espacio para el señalamiento despectivo de la diferencia, la exposición peyorativa frente al otro, la ofensa, la agresión y la marginación, actitudes que violan los derechos humanos y forman niñas y niños propensos a hacer justicia por su propia mano. Uno de estos artículos es ellos es bastante significativo:

Justicia reparativa, reconciliación, perdón, conciliación. A tal grado ha llegado el problema de la violencia escolar, que esos términos, más familiares en procesos de paz que en salones de clase, empiezan a volverse populares entre los niños de colegio. Las pruebas Saber del 2005, aplicadas por el ICFES, evidenciaron que, de cada 100 estudiantes de quinto y noveno, 22 habían reportado ser víctimas de intimidación en los últimos dos meses, 21 habían intimidado y 53 habían sido testigos de intimidación en sus clases (Mojica, 2008).

Hay más aún, investigadores de la educación con espacio para divulgar su análisis, lejos de realizar una deconstrucción de violencia escolar como categoría que explicaría las vicisitudes escolares, la instauran en el espacio público como matriz que explica la gran mayoría de las problemáticas en los contextos escolares. Por ejemplo Francisco Cajiao (2013), celebre filósofo y economista colombiano que ha centrado sus reflexiones sobre la educación, en artículo de opinión que círculo en el diario “El Tiempo” afirmaba:

Ahora surgen nuevas sensibilidades, que descubren, finalmente, que los centros escolares están lejos de esa pureza angelical que muchos quisieran preservar, y que allí ocurren cosas terribles: los niños se golpean, niñas de 12 años se agreden por celos, hay bandas de micro tráfico, se habla de redes de prostitución, los adolescentes tienen relaciones sexuales, no son extraños incidentes de extorsión desde muy temprana edad. (...) Valdría la pena preguntarse si los modelos de evaluación que amenazan continuamente tanto la continuidad escolar como el sentido de autoestima de los

estudiantes son suficientes para reducir la violencia y fomentar la convivencia. O si la obsesión por homogenizar a todos los niños y niñas bajo patrones académicos y disciplinarios únicos no produce una constante sensación de fracaso, que, de alguna manera, se convierte en rabia y deseo de destrucción. (pág. 1)

De lo anterior es posible concluir que los discursos periodísticos reproducen e instauran los discursos interesados en instaurar a <<la violencia escolar>> como el producto de la destilación de los problemas escolares más diversos. Sin embargo, con estos análisis se logra reforzar la hipótesis de algunos investigadores respecto a que la función primera de la escuela es más de orden político y moral que de enseñanza de conocimientos o lugar de educación, lo cual es expresado de manera contundente bajo la siguiente máxima: “la escuela es el primer ramo de la policía” (Martinez Boom, Alteraciones y diluciones en la educación de hoy, 2010, pág. 119).

En términos más generales es posible afirmar a partir de lo expresado en los párrafos anteriores que la percepción y posterior designación de <<la violencia escolar>> como problema social y asunto público ha realizado dos giros, a saber: 1) De la pobreza a la violencia y 2) un traslado de escenario, a saber: de la calle a la escuela.

2.2. La disciplina como problema áulico

Los primeros estudios, instauraron el asunto de la disciplina como un problema relacionado con el sometimiento a las normas. Dichas interpretaciones asumieron que sin dicha conducta no

podría facilitarse el proceso de enseñanza aprendizaje pues se lo concebía esencialmente como fruto de una relación <<naturalmente conflictiva>> entre el maestro y el alumno. Así, la disciplina concebida como control fundado en el poder, no dependería de la aceptación voluntaria y razonada por parte del alumno de las normas, por el contrario, implicaría el empleo por parte del maestro, de métodos para limitar la posibilidad del alumno de aceptar o rechazar libremente una indicación basándose en lo que este piense de ella.

En este tipo de enfoques encontramos a los pedagogos Stenhouse (1974) y Mackechnie (1974). Para ellos el problema en las relaciones maestro-alumno son un problema de organización que gira alrededor del cumplimiento de las diferentes actividades escolares. Bajo su perspectiva la disciplina debe asumirse como “la aceptación de ciertos objetivos y, por ende, del orden y la organización necesarios para alcanzarlos, entonces puede decirse que es parte integrante tanto de la vida fuera de la escuela como dentro de ésta, donde llega a adoptar muchas formas (Stenhouse, 1974, pág. 39).

A consecuencia de lo anterior, la disciplina bajo esta perspectiva consistirá en un comportamiento ajustado a la norma, entendida como:

Un esquema mental, abstracto, que fija ciertos límites de conducta. “(...) que, además de ser abrigada por la mente, es considerada digna de seguirse en el comportamiento práctico; o sea, que uno siente que debe conformarse a ella. Esta sensación significa que uno la “acepta”.

“Conformarse” a la norma quiere decir orientar nuestra conducta de acuerdo con ella, manteniéndonos dentro de los límites definidos”. (Stenhouse, 1974, pág. 70)

En el discurso pedagógico de Stenhouse, el comportamiento por fuera de la norma o contrario a la disciplina es merecedor de sanciones negativas (Stenhouse, 1974, pág. 41). Véase el siguiente recurso pedagógico, el cual hoy en día sería fácilmente calificado como un caso de violencia escolar:

Ahora bien, si uno de los niños da parte al educador de que otro compañero ha estado copiando su tarea, el grupo verá amenazado dicho estándar o tratará de castigar al niño que ha traicionado a su discípulo. Se lo deja solo en el campo de juegos, le vuelven la espalda cuando intenta dirigirles la palabra y lo apartan del equipo de fútbol de la clase. Si trata de atravesar una puerta, los compañeros que se hallen cerca lo empujarán y le darán puñetazos en las costillas. Si su violación a los estándares persiste, será hostilizado sin pausa. De esa manera, el grupo trata de encarrilarlo otra vez por el buen sendero. (Stenhouse, 1974, pág. 41)

Con relación al punto anterior, Mackechnie afirma que una de las principales labores escolares del maestro es la instauración de sanciones. Sin embargo, este psicólogo matiza la utilidad educativa del castigo

(...)en la medida en que el educador castiga a un individuo determinado con el simple objetivo de hacerlo adaptarse, está en cierto sentido sacrificando los intereses de esa persona en aras de las necesidades del grupo en su conjunto. Si bien tales métodos pueden llegar a ser necesarios de tiempo en tiempo, debe tomárselos por lo que son, es decir, en el mejor de los casos, males menores, aunque tal vez temporalmente inevitables, pero no bondades positivas. (1974, pág. 33)

En conclusión, para Stenhouse (1974) y Mackechnie (1974), el orden áulico entendido como la disciplina escolar es una condición necesaria para la educación y precisa recurrir al

castigo para conseguir y mantener comportamientos ajustados a la enseñanza y sus normas, para lo cual se hace necesario el ejercicio de sanciones dirigidas a los estudiantes de distinta índole; ya fuesen recompensas o castigos por adhesión o divergencia de las reglas del aula

Hasta aquí, se ha querido exponer como en los años 70 del siglo XX, el discurso de Stenhouse y Mackechnie acerca de la disciplina en la escuela se mantenía en el centro del debate educativo asumiéndola como un problema de construcción de entornos áulicos y al proceso de enseñanza como un problema de poder y control. Es decir, puede pensarse que en estos discursos encontramos una forma de prefiguración del problema de la violencia escolar que sin embargo, es restringida al contexto áulico y al proceso de enseñanza entendido como la relación maestro-estudiante.

Sin embargo, pronto se desarrollará una propuesta analítica que instaurará el problema de la violencia escolar en el entorno educativo y en el manejo de las relaciones entre pares, es decir, en la relación entre estudiante-estudiante. Esto no insinúa qué se trata de un proceso de desarrollo histórico evolutivo del discurso, recuérdese que asumimos que los discursos se reconfiguran por medio de apropiaciones discursivas que implican recortes, cambio y conservación. En este sentido, se abordará la ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner para luego señalar algunas breves consideraciones sobre la propuesta de Dan Olweus sobre el acoso entre pares en el contexto escolar.

2.3. De la disciplina como problema áulico al estudio de la conducta a partir de las relaciones con el entorno y los pares

De las interpretaciones de la disciplina como problema áulico para Stenhouse (1974) y Mackechnie (1974) el discurso sobre el comportamiento estudiantil se reconfigura para dar cabida a las determinaciones que en este asunto tienen el entorno y las relaciones entre pares de estudiantes. Serán los estudios psicológicos, enmarcados en la teoría del desarrollo humano, los encargados de difundir estas perspectivas de estudio sobre los comportamientos de los estudiantes en el contexto escolar.

La ecología del desarrollo humano es re-apropiada en el estudio lo que aquí hemos denominado como violencia escolar pues propone un marco analítico desde el cual se asume que la conducta surge en función de la interacción de la persona con el ambiente (Bronfenbrenner, 1987). Este punto de vista construye un marco explicativo de la modificabilidad de las estructuras cognitivas y motivacionales a partir de imprimirle “sustancia psicológica y sociológica a los territorios topológicos de Lewin” (Bronfenbrenner, 1987, pág. 35). Instauration entonces un predominio fenomenológico del ambiente sobre la orientación de la conducta.

De manera general es posible señalar tres características del concepto de ecología del desarrollo humano: tabula rasa; reciprocidad y ambiente ecológico. En la primera noción, se considera a la persona en desarrollo como un sujeto dinámico que va adentrándose progresivamente y reestructurando el medio en que vive. La segunda noción considera que la

interacción de la persona con el ambiente es bidireccional, es decir, que se caracteriza por su reciprocidad. En tercer lugar, el ambiente no se limita a un único entorno inmediato, sino que se extiende para incluir las interconexiones entre estos entornos, y las influencias externas que emanan de los entornos más amplios. Así, el ambiente ecológico se concibe, topológicamente, como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente” (Bronfenbrenner, 1987).

Con relación a la escuela, Bronfenbrenner califica como transición ecológica a la institucionalización de los infantes, es decir, a su paso del entorno del hogar al entorno escolar. En términos ideales, si se da una interconexión estable entre estos entornos se dará un proceso de desarrollo ecológico de la persona. Por el contrario, “la condición menos favorable para el desarrollo será aquella en la que los vínculos complementarios no sirvan de apoyo o no existan en absoluto” (Bronfenbrenner, 1987). En este sentido, diagnostica que la escuela se está aislando del hogar cada vez más, transformándose en un complejo aislado física y socialmente de la vida de la comunidad, del vecindario y de las familias a las cuales la escuela pretende servir, así como también de la vida para la que se supone que prepare a los niños.

Hay algo más, el psicólogo norteamericano, denomina alienación al proceso mediante el cual la persona en desarrollo transforman su conciencia hasta hacerla contradictoria con lo que debía esperarse de su condición, debido a las rupturas en la interacción entre los entornos.

Desde la perspectiva de nuestro modelo teórico, la alienación de los niños y los jóvenes, y su secuela destructiva para el desarrollo, /.../ Reflejan un colapso de las interconexiones entre los

distintos segmentos de la vida del niño: la familia, la escuela, el grupo de pares, el vecindario y el mundo del trabajo, atrayente, o, con tanta frecuencia, indiferente o repelente. Por lo tanto, pasa a ser la responsabilidad social y, a la vez, una oportunidad científica sin precedentes, para el investigador sobre el desarrollo humano, el emprender estudios experimentales y de campo, que ilustren la naturaleza, las consecuencias y el potencial de estas interconexiones” (Bronfenbrenner, 1987, pág. 256)

Paralelamente Bronfenbrenner propone, en su “Ecología del desarrollo humano”, el estudio de los procesos diádicos definidos como las relaciones de interacción, entre dos personas; “Esta dimensión diádica es importante para el desarrollo en varios aspectos. A un niño pequeño, la participación en la interacción diádica le brinda la oportunidad de aprender a conceptualizar y a enfrentarse a diferentes relaciones de poder. Precisamente las relaciones diádicas entre pares por desequilibrio de poder más adelante serán denominadas como acoso entre pares.

Al llegar aquí, se hace necesario señalar la recontextualización de la teoría de Bronfenbrenner que se evidencia en el concepto de acoso o bullying propuesto Olweus (1995) (1998). Al constituir un desarrollo de la noción de díada. Sin embargo, la categoría acoso fija la atención en el desequilibrio de poder característico de las relaciones entre estudiantes haciendo hincapié en el efecto negativo de la conducta agresiva, es decir, “cuando alguien, de forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona” (Olweus, 1998, pág. 25). Para describir este fenómeno, Olweus (1998, pág. 103) propone una serie de nociones, como víctima, agresor, acoso indirecto, acoso directo con el fin comprender mejor el ‘clima social del aula’ y así prevenir la exclusión, la agresión y la intimidación entre pares. Como anuncié antes, el

concepto de acoso escolar marcará un desplazamiento del análisis de la relación entre maestro-estudiante, en términos del control disciplinario y ajuste normativo escolar, al estudio de las relaciones diádicas entre pares estudiantes caracterizadas por conductas agresivas de una o las dos partes involucradas. El aporte de esta perspectiva evidencia la responsabilidad de la escuela por el descuido de los estudiantes pues este constituiría el irrespeto a los derechos fundamentales de los estudiantes en el contexto escolar, para lo cual promoverá esencialmente diagnósticos y programas de prevención estandarizados. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, su logro fundamental es el de haber permeado el discurso del Estado hasta influenciar de cierta manera en la realización de acciones gubernamentales como la promulgación de leyes relativas al acoso escolar. Olweus lo expresa de la siguiente manera:

Las víctimas de acoso escolar forman un gran grupo de estudiantes que tienden a ser descuidados por sus escuelas. Durante mucho tiempo, he argumentado que es un derecho democrático fundamental para un niño sentirse seguro en la escuela y ser librado de las opresiones constantes y la humillación intencional implícita en la intimidación. Ningún estudiante debe tener miedo de ir a la escuela por temor a ser hostigados o degradados, y ningún padre debería tener que preocuparse por esas cosas que suceden a su hijo.

En seguimiento a una propuesta anterior a la mía (de 1981), el Parlamento sueco ha aprobado recientemente una Ley escolar que contiene formulaciones que son muy similares a las ideas que acaba de expresar. La Ley también impone la responsabilidad de la realización de estos objetivos, incluyendo el desarrollo de un programa de intervención contra el acoso escolar para cada escuela. (Olweus, 1995, pág. 198)

Existe otra configuración discursiva, la cual ejercerá influencia en los diversos discursos sobre la violencia en la escuela, la cual hace una apropiación particular de las interpretaciones de la ecología del desarrollo humano y el acoso entre pares y es desarrollada por la Organización Mundial de la Salud, obviamente el discurso de esta agencia internacional supera el análisis de la violencia escolar propiamente dicho, sin embargo, constituye una nueva reconfiguración de lo que aquí hemos denominado genéricamente violencia escolar, pues la mirada no está puesta solamente en el tipo de interacción entre maestro y estudiante, o entre pares en el entorno escolar, ahora entrarán a ser consideradas las conductas en conflicto con la ley en los diferentes entornos sociales incluido el escolar.

La Organización Mundial de la Salud (2002) construye el discurso sobre la violencia como problema de salud pública, es decir es el organismo de carácter internacional que resalta el carácter social de la violencia pero fundamentalmente el agente social que promueve su instauración como asunto público. En otras palabras, se instaura como el lugar de producción oficial del discurso sobre la violencia. En este tipo de relatos la violencia es considerada como una enfermedad y como tal objeto de posible prevención y reducción de sus efectos, por lo tanto se asume que los agentes sociales poseen la capacidad para producir respuestas preventivas frente a los factores de riesgo frente a la violencia, ya sea los dependientes de la actitud y el comportamiento o los relacionados con situaciones sociales, económicas, políticas y culturales. Sin embargo, al tenor de esta perspectiva ningún factor por sí solo explica por qué algunos individuos tienen comportamientos violentos hacia otros o por qué la violencia es más prevalente en algunas comunidades que en otras. Queda así configurado un discurso sobre la violencia que

retoma el modelo de salud pública a partir de la identificación “clínica” de factores de riesgo y por lo tanto insta la posibilidad de prevenirla dominándolos mediante la modificabilidad de las conductas de los agentes sociales con relación al entorno.

Al llegar aquí, es necesario apuntar que la Organización Mundial de la Salud define la violencia como: “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. (2002, pág. 5) Esta definición vincula la intención con la comisión del acto mismo, independientemente de las consecuencias que se producen. Se excluyen de la misma los incidentes no intencionales.

Es importante destacar la noción «poder» en esta definición, junto con la expresión «uso intencional de la fuerza física» (Monclus & Saban, 2006, pág. 18). Primero, la inclusión de la palabra —poder-, además de la frase —uso intencional de la fuerza física-, amplía la naturaleza de un acto de violencia así como la comprensión convencional de la violencia para dar cabida a los actos que son el resultado de una relación de poder, incluidas las amenazas y la intimidación. Decir —uso del poder- también sirve para incluir el descuido o los actos por omisión, además de los actos de violencia por acción, más evidentes. Por lo tanto, debe entenderse que —el uso intencional de la fuerza o el poder físico incluye el descuido y todos los tipos de maltrato físico, sexual y psíquico, así como el suicidio y otros actos de autoagresión- (Organización Panamericana de la Salud, 2002, p. 5). Segundo, la violencia está determinada por la cultura. La

noción de intencionalidad señala la distinción entre la intención de lesionar y la intención de —usar la violencia; algunas personas tienen la intención de dañar a otros pero, por sus antecedentes culturales y sus creencias, no consideran que sus actos sean violentos. Ciertos comportamientos —como golpear al cónyuge— pueden ser considerados por algunas personas como prácticas culturales admisibles, pero se consideran actos de violencia con efectos importantes para la salud de la persona. (2002, pág. 5) Sin embargo, algunas versiones del modelo de salud pública de corte criminológico se concentrarán en la violencia como aquellos actos de las personas en conflicto la ley; es necesario tener en cuenta que cuando se criminaliza la violencia en el sentido de ser identificable con relación al comportamiento de las personas, a la luz de las normas legales que regulan la convivencia en sociedad, se constituye un correlato sobre la seguridad que se preocupa más entonces por la identificación de las conductas anómalas que por la modificación del entorno que las genera (Yunes & Zubarew, 1992, pág. 105). Sin embargo, será tal la fuerza discursiva, que las políticas públicas encontrarán acertado el discurso que insta la explicación de la violencia, no en las inequidades sociales sino en las formas aparentemente anómalas acerca de las realidades sociales y por lo tanto objeto de modificabilidad mediante estrategias educativas o reeducativas. Así, se producirán documentos que en el caso colombiano afirmarán que las conductas en conflicto con la ley se adquieren y consolidan a manera de estrategias cognitivas y de conducta durante los años formativos y que en consecuencia resultará clave para la gestión de la convivencia y la seguridad ciudadana, disponer de elementos para hacer seguimiento de los parámetros de convivencia y comportamientos agresivos y delictivos en los establecimientos de educación (Observatorio de convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C., 2006).

Todo lo anterior sirve para ilustrar que no se harán esperar los estudios que harán un vínculo, transposiciones interpretativas o reapropiaciones discursivas de los estudios sobre la ecología humana, el acoso entre pares y el enfoque de la Salud pública para el estudio de la violencia en el contexto escolar. Se configura entonces un discurso académico y político que adquiere la suficiente potencia para instituir el problema como un asunto de interés público y por ende digno de acciones institucionales y gubernamentales. En este sentido, serán de uso común las nociones, disciplina, conducta, acoso, factores de riesgo y salud pública en el seno de las investigaciones psicológicas, pedagógicas, sociológicas, como el compendio de investigaciones editado por Berger y Lisboa (2009), que constituirán una matriz que instaurará como comprensible, aceptable cognitivamente y normativamente la violencia escolar como asunto de interés público. A causa de ello la “violencia escolar” es susceptible entonces de un discurso, como afirma Debarbieux (2006), que es al mismo tiempo científico, político y pragmático.

2.4. Los enunciados socioeducativos en el estudio de la violencia escolar.

En la lucha por la definición de la violencia escolar en ese espacio social que aquí se ha denominado “el campo de las políticas públicas sobre la infancia y la adolescencia” intervienen diferentes sectores académicos que desde diversas disciplinas buscan brindar herramientas interpretativas para comprender las dinámicas escolares etiquetadas como eventos de violencia escolar. A continuación, se presenta una revisión sobre lo que Blaya (2006) ha denominado estudios psicoeducativos de fuerte raigambre empírica desarrollados especialmente en Europa.

El conflicto será la noción con la cual se expandirá el contexto analítico del problema de la disciplina en el aula suponiendo que este aparece cuando se produce un cambio en el medio social (Rodríguez Jares, 1995). En España Carbonell (2001, pág. 15) refiere de manera concreta a las conductas disruptivas, el acoso y la violencia interpersonal entre escolares (Blaya, Éric, & Ortega Ruiz, 2006, pág. 294), considerando que lo que realmente ocurre en los centros educativos es un deterioro de la convivencia cuya responsabilidad, entre otras muchas, recae en la aparición de conductas antisociales por parte de algunos miembros de la comunidad educativa, unido a problemas de carácter organizativo o de gestión de los conflictos (Saura Calixto, Ortega Ruiz, & Mínguez Vallejos, 2003) que pueden favorecer situaciones de violencia.

En Francia, las investigaciones se han focalizado históricamente en la indisciplina del alumnado, y la reproducción institucional de las desigualdades sociales. En la década de los noventa del siglo XX se abordó el problema desde la indisciplina del alumno como correlato de la marginalidad, la pobreza y finalmente la influencia de las escuelas sobre la violencia y la inseguridad. En la actualidad, las líneas de investigación más activas se refieren a los estudios sobre lo que Debarbieux llama micro-violencias, incivildades y clima escolar (2006, pág. 297).

Por su parte Blaya y Debarbieux (2006, pág. 294), proponen una apropiación crítica de los enfoques, psicoeducativos, sociopedagógicos y criminológicos configurando un ámbito de trabajo interdisciplinar en lo que ellos presentan como análisis del clima. Así, el clima de la escuela está determinado por la calidad e relaciones entre estudiantes y adultos, la calidad del

vínculo social entre adultos, el sentimiento de pertenencia a la escuela y también por la claridad y la justicia a la hora de aplicar las normas escolares (Debarbieux & Blaya, 2009).

Es importante el aporte de Eric Debarbieux (2001) quien postula la necesidad de no limitar la definición de la violencia escolar a las infracciones ligadas al código penal. Pues lo jurídico mismo está atado a los procesos históricos sociales que hacen impensable un concepto absoluto de la violencia basado en el derecho; así mismo invisibilizaría las experiencias mismas que los actores etiquetan como violentas sin tener relación alguna con infracciones a la ley. Por lo tanto, propone estudiar los factores de producción de los riesgos de violencia en la escuela, es decir, los factores ligados a la organización de los establecimientos escolares como por ejemplo la estabilidad de equipo de profesores sin la cual no es posible construir una cultura institucional. Esto es lo que Blaya (2006) denomina como efecto establecimiento y entre lo cual se contaría también las formas de gestión de la disciplina, los recursos pedagógicos, el clima de aprendizaje. Sin embargo consideran que la definición de la violencia en la escuela es un falso problema pues esta es relativa a los códigos sociales y a las fragilidades personales en las que se encarna. Por lo tanto proponen estudiar las microviolencias y su influencia en la degradación del clima escolar y sus efectos sobre las víctimas, los agresores y el grupo social (Debarbieux E. , 2006).

En el contexto latinoamericano, el problema es asumido inicialmente como un problema de enseñanza de las normas (Arellano, 2008), se afirma que la convivencia se enseña, y por lo tanto los contenidos actitudinales, disposiciones frente a la vida y al mundo que la institución escolar debe contribuir a generar los valores básicos de la sociedad en la que está inserta” (Ianni, 2003,

pág. 5). Por ejemplo, en estudios realizados en Brasil se afirma que estos conflictos en la escuela no están necesariamente relacionados con la violencia urbana sino con la lógica de funcionamiento de ciertos establecimientos escolares (Abramovay, 2005, pág. 835).

Otros estudios, y los más escasos por cierto, son aquellos que centran su mirada en las percepciones de la violencia escolar que manifiestan los estudiantes como el realizado por Beech y Marchesi (2006) en Argentina y, Flores en Chile (2009). Estos análisis, a diferencia de algunos de los citados con anterioridad, afirman que existe una violencia propiamente escolar, que no se reduce a la reproducción en el espacio del alumno de las violencias sociales pues la violencia debe ser considerada un acontecimiento de la subjetividad humana (Flores, 2009).

El enfoque socioeducativo en Colombia es el de más amplia difusión en los estudios empíricos relacionados, con la disciplina (Blandon, Patiño, & Yusti, 1991, pág. 16), el acoso (Góngora & Pérez, 2008) y la violencia escolar en general. Estos se deslizan desde la preocupación por la funcionalidad educativa de la escuela, pasando por las visiones que reflejan el pánico moral que ubica en la pérdida de los <<valores tradicionales>> la causalidad explicativa de la violencia escolar, hasta aquellos que en la primera década del siglo XX, asumen el estudio de la disciplina en tanto conducta disruptiva generadora de violencia, retomando las influencias de los discursos europeos sobre el acoso escolar (Carbonell F & Peña G, 2001, pág. 34); es importante anotar que en este tipo de investigaciones también se desarrollan propuestas de intervención sobre el conflicto en aula con el fin de posibilitar el

desarrollo de prácticas pedagógicas democráticas en el aula de clase con el fin de generar posibilidades de negociación entre actores (Herrera Duque, 2001, pág. 59).

La perspectiva psicoeducativa en Colombia ha encontrado en Enrique Chauv (2002) uno de sus máximos desarrolladores respecto a la investigación empírica. Este investigador ha documentado evaluaciones internacionales sobre el efecto positivo de programas educativos que buscan promover la convivencia a través de la formación en resolución pacífica de conflictos, pues según él “todos estos estudios indican que niños que viven en contextos violentos tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos más agresivos que aquellos que viven en contextos más pacíficos” (Chauv, 2002, pág. 49) y que, la educación relacionada con la transmisión de valores rara vez provee herramientas prácticas para enfrentar situaciones de la vida real, lo cual hace que sea necesario desarrollar habilidades sociales y competencias ciudadanas” (Chauv, 2005, pág. 19). En general, estos estudios indican que niños que viven en contextos violentos tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos más agresivos que aquellos que viven en contextos más pacíficos” (Chauv, 2002, pág. 49), lo cual hace que sea necesario desarrollar habilidades sociales y competencias ciudadanas” (Chauv, 2005, pág. 19).

Hasta aquí he intentado mostrar que los enunciados psicosociales atraviesan el estudio de la violencia como problema educativo, lo cual se evidenció en los usos particulares de las nociones de disciplina en el aula, la modificabilidad de la conducta, el acoso entre pares y la salud pública. A continuación, me parece importante indicar cómo en Colombia el estudio de la

violencia escolar es asumido en la década de los 90 del siglo XX desde una perspectiva sociopedagógica que intenta explicar la violencia como el resultado de los antagonismos entre cultura escolar y cultura juvenil.

2.5. La violencia escolar como resultado de la oposición entre cultura escolar y cultura juvenil: El enfoque sociopedagógico en Colombia.

El enfoque sociopedagógico, introduce la noción de cultura escolar con relación al saber, el poder, los discursos y las prácticas pedagógicas para abordar la comprensión de las interacciones sociales que se tejen al interior de las Escuelas. Rodrigo Parra Sandoval, sociólogo colombiano en el marco de su trabajo para la Fundación FES, desarrolló esta categoría por medio de una gran cantidad de estudios empíricos de corte cualitativo, ricos en categorías descriptivas metafóricas y metonímicas que hicieron evidente las determinaciones culturales de la escuela colombiana. Quiero detenerme en los estudios de este investigador pues resultan representativos en este enfoque.

Para Parra Sandoval, “la cultura escolar se refiere a las formas de organización social de la institución escolar, a los valores y normas que la informan, al concepto y manejo del poder, de la participación, de la solución de conflictos, las reglas que rigen la violencia, las relaciones entre maestros y alumnos, la disciplina, la naturaleza del conocimiento y la manera de tratarlo” (1996, pág. 230) En síntesis, es en la forma escuela moderna y en su marco institucional desde donde se educará a la sociedad para el ejercicio de la ciudadanía moderna.

Según las consideraciones anteriores, la escuela es asumida como <<el atajo>> hacia la modernización que configura “el arreglo fáustico”, es decir, una escuela distribuidora de conocimientos como mecanismo que acelera el camino de la modernización:

Pero al tomar este atajo la escuela modernizadora vendió su alma, hizo un arreglo fáustico que la ha llevado al estado de postración en que se encuentra actualmente. La escuela alcanzó una velocidad artificial y de esta manera logró la lentitud. ¿Por qué razón? Porque al centrarse en la función distributiva de conocimiento la escuela abandonó la otra función esencial de toda institución escolar: la creación de conocimiento. Ni el currículo, ni los planes de estudio, ni la noción de conocimiento, ni la cultura escolar hicieron suya de manera fundamental esta función. (Parra Sandoval, 1996, pág. 233)

Como se advierte el pacto fáustico se consumó: la escuela se expandió rápidamente y en términos generales ha logrado absorber proporciones aceptables de la población en edad escolar pero dividió lo indivisible, separó lo inseparable: el conocimiento y la información derivada del conocimiento, la creación y la erudición. “Y de esta manera transformó el sistema escolar en un gran castillo de luces artificiales donde brillan la erudición y la información. La creatividad, la producción de conocimiento, se convirtió en un convidado de piedra” (Parra Sandoval, 1996, pág. 234).

A lo anterior se añade una segunda fractura de la escuela modernizadora: <<la fractura pedagógica>> definida “por la escisión drástica entre el discurso pedagógico y la práctica pedagógica”. Esta fisura pertenece al ámbito propio de la escuela, a la vida dentro de la institución escolar. El conocimiento escolar se hizo no aplicable a la vida de la comunidad o de

la sociedad. “El conocimiento escolar, definido inicialmente como el agente modernizador por excelencia, es decir, por su relación con la sociedad, se transforma a partir del pacto fáustico, de la fractura fáustica, en un conocimiento aislado, encarcelado en la escuela, válido solamente dentro de sus muros, un conocimiento de clausura. La fractura fáustica lleva a la escuela a romper sus relaciones con la sociedad, a centrarse en sí misma, en su eficacia interna” (Parra Sandoval, 1996, pág. 234).

Lo expuesto arriba es fundamentalmente los supuestos desde los cuales Parra Sandoval hará una intensa crítica a la escuela de la década de los 90 en nuestro país. A continuación, cito un texto que ejemplifica lo anterior y muestra la determinación de la escuela como espacio social violento:

Las investigaciones realizadas hasta ahora sobre la cultura escolar colombiana muestran que la escuela cumple de manera muy deficiente su función de formar ciudadanos para la vida democrática y que en muchos casos se ha transformado en una escuela violenta. Su papel debe ser en realidad, en medio de una sociedad violenta, transformarse en una cultura alternativa a la sociedad violenta, formando en su vida cotidiana, en su organización social, en la práctica pedagógica, ciudadanos de paz, creando, conformando una constelación de valores más apropiados para la vida en una sociedad igualitaria y pacífica. (Parra Sandoval, 1992, pág. 512)

Con lo que he reseñado hasta aquí, creo que el lector puede hacerse una idea clara de la manera como Parra Sandoval representa la cultura escolar de la escuela colombiana de los años 90 y sus dinámicas con relación al conocimiento, el poder y el ejercicio de la autoridad. A continuación, se mostrará cómo describe a la escuela como violenta, vacía y autoritaria; primero

abordaré el asunto de la disciplina y posteriormente ilustraré la manera interpretativa en que es analizada la violencia escolar.

Respecto a la disciplina escolar, las investigaciones de Parra Sandoval encuentran que en la cultura escolar colombiana, esta se concibe centralmente desde el ángulo del control: “La norma, el estatuto, el reglamento, se aplica de una manera fría, sin explicación, sin análisis de los hechos, no se propicia la reflexión del estudiante para buscar soluciones a los conflictos” (Parra Sandoval, 1992, pág. 544).

Bajo esta perspectiva, Parra Sandoval, describe que la cultura escolar configura una escuela autoritaria donde “la falta más grave, la que se castiga con mayor severidad (...), es la falta contra la autoridad” (Parra Sandoval, 1992, págs. 543, 544). Detrás de lo anterior encontramos, según el sociólogo, la naturaleza del poder en la escuela, a saber, la autocracia. A consecuencia de lo anterior, para Parra Sandoval, el fenómeno de la violencia en la escuela es determinado fundamentalmente por la cultura autoritaria de la escuela, que hace inoperantes los intermediadores del poder (la tolerancia y la justicia) generando entonces que los conflictos se resuelvan por medio de la fuerza, de la violencia; “Algunos trabajos empiezan a mostrar que ambos fenómenos son extremadamente débiles en la vida cotidiana de la escuela colombiana, que la tolerancia se enseña verbalmente pero no se practica, que los mecanismos de justicia son inexistentes o insuficientes y que el poder se ejerce más bien de manera autoritaria e inapelable” (Parra Sandoval, 1992, pág. 292).

En el contexto analítico anterior, se han identificado dos modalidades de violencia escolar: “la violencia tradicional y la que podría llamarse nueva violencia. La violencia tradicional es la que se ha conocido como endémica en la escuela colombiana: la ejercida por los maestros y la institución escolar sobre los alumnos debido a la concepción autoritaria de la educación. La nueva violencia es la ejercida por la comunidad o los alumnos sobre el docente, por los alumnos sobre los alumnos, y la derivada de lo que se podría llamar la crisis ética de los maestros” (Parra Sandoval, 1992, pág. 292). Aquí son identificadas dos prácticas que se refieren al ejercicio de la violencia en el mundo escolar: el regaño y la humillación. “El regaño no es algo aislado, circunstancial, causado por las acciones de los alumnos, sino que se ha convertido en una manera de trabajar: el regaño como pedagogía” (Parra Sandoval, 1992, pág. 19). Y a esto se añade como manifestación máxima de la represión escolar, la humillación, en tanto forma extrema del regaño. Para Parra Sandoval, el regaño se ha convertido en una forma de la práctica pedagógica en la cultura escolar colombiana:

Cuando no operan ni los valores de la convivencia ni el sistema de justicia, los conflictos que se subsumen en el sótano de la vida escolar se resuelven por medio de la violencia. Por esta razón no resulta sorprendente la sólida presencia de tantas formas de violencia en la escuela modernizante: violencias físicas de maestros sobre alumnos como en la escuela tradicional, violencia de la cultura escolar sobre los maestros que no se atienen a las reglas de la escuela autoritaria, deformaciones de la ética docente, el regaño omnipresente hasta transformarse en el más socorrido estilo pedagógico, la humillación de los alumnos, el acoso sexual, el boleteo, el recreo como un espacio en que se generan violencia y sistemas de defensa y justicia alternativos entre estudiantes, donde la violencia física es positivamente valorada, la conformación de organizaciones tipo pandilla entre los niños de la escuela primaria oficial que enseña valores y normas contrarios a un régimen democrático (1).

Esta organización social que nutre la vida cotidiana de la escuela modernizante está formando ciudadanos para una sociedad autoritaria y no ciudadanos con aprendizajes sociales derivados de la práctica cotidiana, de la vida en la cultura escolar, preparados para participar plenamente en una sociedad democrática. (Parra Sandoval, 1996, pág. 242)

En este punto es necesario agregar que para Parra Sandoval, la violencia escolar no es explicable o comprensible solamente desde las dinámicas culturales de la escuela, por el contrario, propone observar lo externo a la escuela y su influencia en ella, mirar cómo lo extraescolar y lo escolar conviven por medio de las violencias y cómo esas violencias condicionan la vida escolar.

El punto anterior, a mi modo de ver, constituye uno de los aportes más significativos de este tipo de estudios. La cultura escolar no es comprensible de manera autorreferencial, o ajena a las interrelaciones que teje con otros entornos sociales. La metáfora metonímica sobre las violencias incubadas por la escuela es un gran aporte comprensivo al análisis de la violencia escolar.

2.6. La violencia escolar vista desde fuera: violencia escolar y correlaciones con otras violencias

Los estudios socioculturales han centrado sus análisis en los espacios y tiempos no institucionales de la vida juvenil. Sin embargo, pueden evidenciarse dos posturas claramente diferenciadas, una que ve una continuidad entre los espacios institucionales y no institucionales

de la vida juvenil y, otra que establece una diferencia entre los espacios formales e informales de del mundo de los jóvenes. Esta aclaración le da un orden a la siguiente exposición e intenta resaltar que esta distinción conlleva de fondo una postura epistemológica sobre las determinaciones del sujeto juvenil. Como lo advierte brillantemente Rossana Reguillo:

(...) es frecuente encontrar en estos estudios una tendencia fuerte a (con) fundir el escenario situacional (la marginación, la pobreza, la exclusión) con las representaciones profundas de jóvenes o, lo que es peor, a establecer una relación mecánica y transparente entre prácticas y representaciones. Por ejemplo, la calle en tanto escenario "natural", se ha pensado como "antagonista" con relación a los espacios escolares o familiares y no es problematizada como el espacio de extensión de los ámbitos institucionales en las prácticas juveniles. Así, los jóvenes en la calle parecieran no tener vínculos con ningún tipo de institucionalidad y ser ajenos a cualquier normatividad, además de ser necesariamente contestatarios con respecto al discurso legitimado u oficial. En términos generales, esto ha ocultado al análisis la fuerte reproducción de algunos "valores" de la cultura tradicional, como el machismo o incluso la aceptación pasiva de una realidad opresora que se vive a través de una religiosidad popular profundamente arraigada en algunos colectivos juveniles. (2000, pág. 32)

En el sentido de lo anterior, algunas tendencias de los estudios culturales en Colombia han brillado por marcar una clara distinción entre los espacios institucionales de participación juvenil como la familia, la escuela y el mundo del trabajo y, los espacios y tiempos no

institucionalizados como la calle y el grupo de pares. Por ejemplo, Muñoz (1999) y Ortega (1999), a diferencia de Reguillo, establecen una clara divergencia desde el punto de vista cultural entre lo que llamaríamos cultura escolar y culturas juveniles determinada por las oposiciones que estas formas culturales expresan en las formas de sentir, las formas de actuar, las formas de valorar, y las formas de pensar. De esta forma interpretan la violencia escolar como un conflicto cultural que se da entre un modo de ver que es institucional y otro modo de ver que es esencialmente informal o por fuera de las instituciones (Muñoz Gonzáles G. , 1999, pág. 21).

Los trabajos realizados por Muñoz (1999), Ortega (1999) y Amaya (1999) entienden el conflicto en la escuela fundamentalmente como la deslegitimación de las prácticas culturales propias de los jóvenes, pues según ellos, en la cultura escolar predomina la imposición de modelos autoritarios, el poco reconocimiento de la alteridad, no se hacen posibles prácticas para el disfrute, el sentir, el reír, el asombro y la incertidumbre. Conviene señalar que estos trabajos constituyen un análisis reproductivista del conflicto escolar, es decir, la escuela es representada como uno de los espacios que reproduce la estructura autoritaria y vertical de la sociedad, por tanto, el espacio escolar como propuesta pedagógica está seriamente cuestionado por ser incapaz de asumir los conflictos en los que los sujetos se debaten en ella.

En este sentido, Amaya Urquijo (1999) afirma que en el ámbito escolar existe una gama muy variada de conflictos; en primer lugar, los que se articulan entre educadores y educandos en los procesos de producción y legitimación de saberes; en segundo lugar, los que tienen que ver

con los comportamientos, principalmente aquellos que alteran la neutralidad de las interacciones quebrando los dispositivos de control y desequilibrando las relaciones de fuerza y poder dentro del establecimiento educativo. En tercer lugar están los conflictos más duros, que son todos aquellos que se dan en el mundo de los imaginarios, las representaciones, o los constructos simbólicos, es decir, en toda la zona desde donde se interpretan las diferencias, las disonancias cognitivas, las maneras distintas de ver las cosas. “Estos conflictos se concretan por ejemplo cuando el/la educadora y el ambiente educativo no logra aún reconocer a los los alumnos/as como "actores" sociales individuales y colectivos con representaciones y valores propios, titulares también de derechos, "condensadores" de un pasado pero que viven en el presente, que brindan múltiples posibilidades de comprenderse, sentirse, hacerse y expresarse, con capacidad de producción cultural, y a la vez, también en proceso de constitución permanente” (Amaya Urquijo , 1999, pág. 34).

Esta última postura es la que más se ha desarrollado en los estudios sobre juventud en Colombia, es muy fácil encontrar análisis de la violencia juvenil en Colombia como el realizado por Carlos Mario Perea (2007) en su texto <<Con el diablo adentro: pandillas, tiempo paralelo y poder>>, donde realiza un análisis comprensivo del fenómeno pandillero en Colombia, sin embargo, no se han identificado en esta investigación estudios que den cuenta de las continuidades existentes entre cultura escolar y cultura juvenil, de las subjetividades compartidas, en el sentido de describir y comprender la reproducción de algunas determinaciones de la cultura tradicional en las prácticas y representaciones que condicionan la interacción de los jóvenes en la escuela..

Al llegar aquí, es importante señalar que las interpretaciones socioculturales sobre el conflicto escolar amplían la comprensión del fenómeno más allá de la disciplina en el aula, la conducta, la violencia escolar y/o la relación antagónica entre cultura juvenil y cultura escolar. En este punto, bastará reseñar los planos que para el análisis del conflicto en la escuela propone Piedad Ortega, en su texto “Recreando texto y contextos en torno al conflicto y la convivencia escolar” (1999, pág. 26). Para Ortega, el análisis del conflicto en la escuela debe abordar un plano estructural, un plano simbólico y el plano de la violencia escolar propiamente dicho; el primero se refiere a los problemas de orden económico, político y social; el segundo describe el conflicto entre representaciones y dispositivos disciplinarios; y por último, al plano de la violencia escolar entendido como forma de resolución y expresión del conflicto.

De otra parte, Rossana Reguillo analiza desde una perspectiva sociocultural los modos en que se cristalizan las representaciones, valores, normas, estilos, que animan a los colectivos juveniles. Es una apuesta que busca romper con ciertos “esteticismos” y al mismo tiempo con esa mirada “epidemiológica” que ha pesado en las narrativas construidas alrededor de los jóvenes” (2000, pág. 32). Considera que existe una tendencia a invisibilizar las violencias estructurales y a sobre-exponer las violencias difusas y disciplinantes, aislando estas últimas de sus anclajes estructurales. Por ejemplo, los jóvenes idolatraban al artista proscrito en turno, vieron demasiada televisión o fueron descuidados por sus padres. Para Reguillo (2000) Víctimas y victimarios se vinculan por el mensaje que prescribe y con su moraleja tienden a generar cierta sensación de confianza y de asegurabilidad. Así, se comprende el sentido de las violencias

disciplinantes que estriba en la búsqueda constante de correlatos explicativos que generen un sentimiento de salvación con el mero cumplimiento de las <<normas>>.

Los aportes de Rossana Reguillo (2000) hacen necesario plantear la necesidad de ahondar en el estudio de la violencia escolar, ya no como la fractura existente entre el mundo escolar y el mundo extra escolar, profundizando entonces en el estudio comprensivo de las frecuentes justificaciones moralizantes de las violencias difusas y disciplinantes propias del contexto escolar que viven los jóvenes colombianos. Lo anterior permitirá comprender que los discursos conservadores no son determinaciones de algunos sectores sociales, sino que se encuentran esparcidos por todo el tejido social, y a su vez que estas violencias y sus correlatos obstaculizan la construcción de democracia y desmantelan de tajo los movimientos sociales de origen juvenil.

2.7. Los estudios sobre la violencia escolar y la noción de juventud

Ya es de uso común partir de la premisa fundamental que nos dice que la noción de juventud es maleable, configurable y reconfigurable teórica y empíricamente. Así que en este escrito no se ahondaran en estas premisas. Se buscará en cambio exponer, de manera esquemática, cómo es asumida la noción de adolescencia y juventud en los estudios sobre la violencia escolar en Colombia.

A inicios de la década de los años 90 del siglo XX en Colombia se configura a los jóvenes como actores sociales y como sujetos de investigación y reflexión desde los discursos de las

Ciencias Sociales agenciados por instituciones gubernamentales y no gubernamentales. A la sazón de lo anterior, la Corporación Región, en sus primeros estudios, define a la juventud como un “periodo de transición (entre el niño y el adulto); (...) como personas que están en transformación y que se están formando para cumplir su papel de adultos, de ser ciudadanos, ser sujetos históricos que contribuyen a la construcción de sociedad y de futuro (Márquez Valderrama, 1993, pág. 24)”. Marco Raúl Mejía para aquella época afirmaba que “los jóvenes no son la sociedad adulta en un grado inmaduro de desarrollo, sino la sociedad futura en estado de gestación y fermentación” (Mejía & Perez, 1996, pág. 13). Es importante señalar, como lo hacen los autores referenciados con anterioridad, que para el caso colombiano este proceso de preparación para la adultez estaría marcado por la exclusión del mercado laboral formal, por la ausencia de espacios y tiempos adecuados para el arte y la recreación y por el papel protagónico de la juventud en la violencia distintiva de la década de los noventa asociada con el narcotráfico y el sicariato.

De lo anteriormente dicho es importante resaltar que la juventud, para el periodo de los estudios, fue entendida como una etapa para, y no un momento vital. Los primeros discursos sobre la juventud asumen que esta noción hace referencia a un tipo de individuo que no tiene existencia concreta en el presente, y por lo tanto, se le debe consignar a un largo proceso de formación, planteándole como alternativa única la adopción de roles adultos. Así, la juventud es prefigurada como “una etapa de preparación, a cuyo término el sujeto se incorpora a la vida adulta, en tal sentido, la familia y la escuela tendrían la tarea de preparar a los individuos para su posterior transformación en obreros, jefes o capataces de acuerdo con las nuevas demandas del

mercado” (Guzmán Perez, 1996, pág. 56). Esta visión de la juventud, podríamos pensar, está atada al ideal de socialización lineal e institucional, familia, escuela, ejército y trabajo fracturado por la crisis de la autoridad patriarcal, la emergencia de los medios de comunicación y la quiebra de las instancias clásicas de socialización propias de la modernidad, descrito (Feixa Pampols, 1999, pág. 37).

Con relación al contexto anteriormente descrito, en Colombia se extendieron durante el primer quinquenio de los años 90 del siglo XX, una serie de críticas a la escuela basadas en el ideal moderno de socialización lineal –familia, escuela y trabajo-, el cual inspiró los miedos sociales que infundió el surgimiento de otros espacios de socialización no institucionales. Es posible afirmar que la crisis de la autoridad patriarcal, el teenage market y la emergencia de los medios de comunicación, y para el caso colombiano el binomio violencia y narcotráfico, visibilizaron a la juventud como actor social emergente, generando que algunos investigadores fijaran su mirada en la escuela como fuente de los problemas sociales relacionados con la sociedad en general y la juventud en particular, pero también como instancia de intervención y regulación social.

De esta forma, investigadores como Parra Sandoval (1996, pág. 234) y Márquez (1993, pág. 46) afirmaron que la Educación formal no había tenido los cambios de forma y de contenido que el momento histórico y la situación de los jóvenes estaba exigiendo, lo cual generaba según ellos, que la escuela perdiese su capacidad y su papel socializador siendo remplazada por las galladas y las bandas juveniles. Aun así, no perdieron la fe en la escuela y afirmaron que la escuela debía

ser una real alternativa para los jóvenes, pues era posible que muchos de los problemas de la juventud pudiesen ser prevenidos desde el contexto escolar.

Añádase a lo anterior que Marco Raúl Mejía y Diego Pérez (1996, pág. 76) señalaron que muchos jóvenes fueron expulsados de las instancias que antes se encargaban de la socialización de las nuevas generaciones como por ejemplo el empleo, la educación y el consumo. De ello resultaría que los jóvenes generarán sus propios espacios sociales, concretizados en territorios auto gobernables, donde establecieron nuevas relaciones de poder.

2.7.1. Jóvenes, pánico moral y violencia escolar.

El pánico moral será la primera reacción social, en medio de la crisis de las instituciones como la familia y la escuela, frente al posicionamiento de la juventud como actor protagónico de la violencia social. En este sentido, a inicios de la década de los 90 en Colombia, Federico García Posada, profesor de la Universidad de Antioquia, preocupado por el fenómeno del sicariato protagonizado por los jóvenes de Medellín, cómo expresión máxima de la violencia juvenil, opinaba que la escuela había perdido su potencia para prevenir la violencia ante la ausencia, en los planes de estudios escolares, de la enseñanza relacionada con el aprendizaje de las reglas sociales, lo cual desestabilizaba y debilitaba la integración social:

Si la escuela no enseña reglas, no podrá enseñar tampoco la repugnancia que debe sentirse cuando esas reglas son violentadas. Hablamos, por supuesto, de la escuela normal, esto es, como aquel lugar llamado por Comenio en el siglo XVII un educatorio para la juventud, un lugar al cual concurren de buen grado o por la fuerza, dos generaciones al menos: Una, sin sentido de integridad de lo social, sin una percepción de la totalidad en el tiempo y en el espacio de cada una de las instituciones sociales, con la excepción de la familia. La otra generación, con una aceptable percepción de la totalidad social y por lo tanto habilitada para presentar esa totalidad como una integridad que debe ser respetada. Así pues, una generación debe ver su entorno social, sí no como deseable, al menos como inevitable. Mientras tanto, la otra generación difícilmente encuentra a la sociedad como algo deseable y mucho menos como inevitable. Si los niños y los jóvenes, no logran reconocer las reglas de la cohesión, del vínculo o de la integridad social, la escuela habrá fracasado estruendosamente. (García Posada, 1991, pág. 42)

A lo anterior se añade que, se consideraba que los principales agentes de socialización, la familia, la escuela y el entorno social deberían cumplir tareas de socialización complementarias, armónicas y simultáneas y que, las deficiencias de un agente deberían ser suplidas por el otro, de no ser así se generarían trastornos de la personalidad que inducirían fácilmente al descontrol de la agresividad y su conversión en violencia (Pelaez, 1991). En general, este tipo de discursos afirmaba que la juventud en tanto desconocedora de las reglas elementales de la vida social, separada de la familia por el avance de los medios de comunicación e insuficientemente motivada a intuir en la escuela un mecanismo de movilidad social intentaría la violación sistemática de todo orden, con la sola excepción de lo que se le presentó como alternativa de poder, el delito, para entonces el sicariato o el narcotráfico (Pelaez, 1991). En concreto, para este

momento histórico son de uso común las explicaciones que ven en las falencias de la formación en valores y en las formas de organización social de la tolerancia y la justicia en la vida escolar, las fuentes de la violencia en sus diferentes formas (Parra Sandoval, 1992).

Respecto a las explicaciones sobre el origen de la violencia juvenil como las antes mencionada, es necesario anotar que desde 1986 Rodrigo Parra Sandoval (1992) venía describiendo el problema de la violencia al interior de la escuela como un asunto de ausencia normativa, en este sentido resaltó las prácticas autoritarias al interior de la escuela. Así, la práctica pedagógica se funda en un tipo especial de relación saber poder, donde el hacer del maestro se caracteriza por un ejercicio de una pedagogía violenta determinada por el ejercicio autoritario del conocimiento y las relaciones conflictivas entre jóvenes y entre estos y sus maestros. Según el criterio de este sociólogo, será este tipo especial de educación el lugar que posibilitará la incubación de violencias relacionadas con contextos sociales más amplios.

Paralelamente, será en el “Proyecto Atlántida”, investigación de alcance Nacional, donde Rodrigo Parra Sandoval y Francisco Cajiao (1995, pág. 31) abordarán el mundo de la vida juvenil con relación a la cultura escolar. La escuela para estos investigadores en el afán por lograr un sistema de disciplina homogénea y unos estándares académicos regulados por los programas curriculares y los sistemas convencionales de evaluación se convierte en una institución que excluye a los jóvenes sus inquietudes e intereses propiamente juveniles.

Es oportuno señalar que los estudios reseñados en este escrito no son ajenos a los intereses políticos, por el contrario, constituyen el marco desde la cual agencias productoras de discurso pedagógico, como la “Fundación para la Educación y el Desarrollo Social”, impulsarán junto con otros actores sociales, como la Federación Colombiana de Educadores y los gobiernos de turno, transformaciones al sistema escolar colombiano que se concretarán la promulgación de una Ley General de Educación en el año de 1994. Sobre este proceso de reformas nos ilustra Alberto Martínez Boom (2004):

Es evidente que estas reformas se dan en un momento en el que la sociedad experimenta un cambio profundo, signado por la complejización de la vida social y por la aparición de diversas agencias socializadoras (básicamente los medios de comunicación) que están interviniendo en la configuración de nuevos valores que desdibujan la especificidad de la educación y de la escuela. A ello se agregan el nuevo estatuto del conocimiento, la tendencia a intensificar el ingreso de productos culturales como la televisión y el cine y el replanteamiento de las relaciones comerciales favorecidas por las nuevas tecnologías. (pág. 286)

Sin embargo, a pesar de los cambios introducidos en la Ley general de educación, al entender de Parra Sandoval, el sistema escolar continúa manteniendo un carácter vertical, donde los adultos intentan imponer un modelo de comportamiento, conocimiento, gusto estético y patrones morales, sin considerar la diversidad de sus alumnos, sus puntos de vista, ni sus expectativas personales. A pesar de las reformas escolares, la ruptura entre el mundo de la vida juvenil y el mundo adulto propio de los profesores, continuó intacto como lo ratificaron las observaciones del Proyecto Atlántida.

La organización por grados rígidos, el uso de uniformes, la vigilancia continua, el temor que los adultos muestran a las expresiones eróticas o a formas de arreglo personal poco convencionales y el uso de mecanismos disciplinarios propios de la escuela primaria son algunos de los rituales escolares que utilizan a los adolescentes, como si las escuelas quisiera perpetuar la inocencia de los niños. Esta situación también conduce a un distanciamiento de los adultos, con los cuales muchos adolescentes experimentan la sensación que no vale la pena o es peligroso comunicarse en el terreno de la experiencia personal. (Cajiao, 1995, pág. 31)

Hasta aquí, he mostrado que los estudios anteriormente señalados basan sus explicaciones acerca de la violencia juvenil y su relación con la escuela básicamente en dos argumentos, 1) En las falencias educativas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las normas sociales y, 2) la existencia de una cultura escolar autoritaria basada en principios premodernos que no le permiten establecer un diálogo transformador con los jóvenes y sus experiencias en nuevos espacios de socialización. A continuación se señalarán algunos estudios que amplían la comprensión de la violencia juvenil en contextos sociales que sobrepasan el ámbito escolar, pero que influenciarán las interpretaciones del fenómeno en los espacios y tiempos escolares.

En el sentido de lo anterior, es importante reseñar los aportes de Gisela Daza Navarrete (1995, pág. 31) quien establece una original relación entre los aportes de la psicología de corte psicoanalítico, de Winnicott (1975) y los desarrollos filosóficos de Deleuze (1989), para interpretación de la violencia en el plano de la producción de sentido, es decir, en el plano cultural. Según esta investigadora, “la pertenencia de la cultura al orden del sentido, es decir al

espacio de la exterioridad, permite plantear la violencia no como lo propio de una cultura determinada, sino como el resultado del impedimento de la experiencia cultural como producción de sentido” (Daza Navarrete, 1995, pág. 5). Por añadidura, interpretará el plano escolar no como un espacio de destrucción de sentido, por el contrario, propone interpretar la violencia escolar como la imposibilidad de creación de sentido.

Argumentando también la intensión de realizar una comprensión sociocultural de la violencia juvenil, Diego Pérez Guzmán (1996) retoma los aportes de la sociología de la desviación o del enfoque de la «reacción social» postulados por Lemert y Austin Turk (1967), para plantear la necesidad de abordar el estudio de la violencia como «producto particular de una relación social de conflicto, en la vida cotidiana y su relación con las otras formas de violencia organizada o «estructural». “Así, las distintas formas de interacciones de los jóvenes y sus comportamientos (violentos o en situación de riesgo) deben ser examinados en el conjunto de la violencia urbana y de los contextos sociales locales (el barrio) y de aquellos espacios en los que los jóvenes interactúan” (Guzmán Perez, 1996, pág. 5). Guzmán evidencia la imposibilidad de analizar la violencia en la cual participan los jóvenes sin indagar por la violencia urbana en general y sin descubrir las conexiones entre quien desarrolla una acción violenta y un conflicto que lo vincula con actores que aparentan como desligados de toda violencia. Por eso, propone el estudio de las «Redes » de conflictos urbanos, e «inter-acciones» de jóvenes, que culminan muchas veces en acciones violentas.

En esta misma línea de análisis y con base a los desarrollos del estructural funcionalismo al estilo de Merton (1992), Marco Raúl Mejía (1996, pág. 137) centra su atención en la noción de anomia respecto al estudio de la violencia, es decir, en la contradicción entre los objetivos culturales y los modos admisibles, socialmente aprobados para lograr esos objetivos, concluyendo que para analizar la violencia en la cual participan los jóvenes hay dos requisitos: indagar en la violencia urbana en general y descubrir las conexiones entre quien desarrolla una acción violenta y el conflicto que lo vincula con actores que aparecen como desligados de toda violencia.

En este mismo enfoque encontramos el estudio sobre “Las dinámicas colectivas juveniles estigmatizadas o etiquetadas” el cual se nutre de los aportes teóricos de Dahrendorf (2006, pág. 91) quien estudió las conductas desviadas y la consecuente reacción social devenida de ésta (proscripción social). Esta investigación busca aportar un modelo que integre los aportes del interaccionismo simbólico y el estructural funcionalismo con el fin de comprender la relación existente entre las manifestaciones identitarias juveniles/etiquetamientos sociales y las anticipaciones morales/incongruencias fines y medios socioculturales. Para Dahrendorf (2006, pág. 94), los procesos concretos de lo social y cultural, distan mucho de las idealidades utópicas de los mismos; reconoce con esto, la existencia en lo real/cotidiano del conflicto, en cuanto disputa de realización, es decir, intento continuo por modificar lo existente desde la búsqueda de las promesas incumplidas o su rotundo desprecio. En esta teoría, el orden social se edifica en las arenas movedizas de las diferentes tensiones sociales que nunca desaparecen; por ello permite

“entender el cambio y el conflicto no ya como desviación de un sistema “normal” y equilibrado, sino como características normales y universales de toda sociedad.

A pesar de los intentos comprensivos de la violencia juvenil desde las teorías del conflicto social, las críticas no se hacen esperar, y no se detienen, desde los enfoques culturales pues se afirma que es necesario romper con la mirada de los violentólogos, puesto que si bien nos han ayudado a entender la multiplicidad de violencias, no han hecho nada para comprender la envergadura antropológica, es decir el espesor cultural de esas violencias tanto como en su origen como en su trama cultural (Martín Barbero, 1998, pág. 22).

Los aportes de los estudios culturales a los análisis de los fenómenos sociales relacionados con los jóvenes, genera que en Colombia se fomente un discurso social que instaure a esta capa poblacional como sujetos de derechos mostrando como estudios comprensivos aquellos análisis que visibilizan, nuevamente a la manera de Parra Sandoval, las rupturas existentes entre cultura escolar y cultura juvenil. Este enfoque adquirió gran impulso gracias a Germán Muñoz (1999), uno de los académicos que ha realizado aportes en el contexto nacional, quien ya en 1999 anotaba la importancia de potenciar la comprensión cultural de los mundos juveniles.

En años recientes se pueden citar trabajos como el de Luz Dary Ruiz (2006), quien propone una mirada amplia a los conflictos escolares con base a cuatro tópicos que orientan el estudio, a saber: i) los procesos que han dado lugar a cambios en la relación escuela-contexto; ii) los conflictos que emergen desde el conjunto de acontecimientos que caracterizan la relación

escuela-contexto; iii) la tipificación de los conflictos escolares y iv) el lugar de los jóvenes en el marco de esas tipologías. Sin embargo, los estudios más frecuentes en el mundo académico son aquellos que intentan dar cuenta de los jóvenes fuera de la escuela como el realizado por Carlos Mario por Perea Restrepo (2007), a mi modo de ver, un ejemplo de creatividad conceptual e interpretativa relacionado con el acontecimiento pandillero en Colombia.

De todo lo anterior se puede conjeturar que se hace necesario ampliar el estudio de la juventud en los espacios y tiempos escolares, para poner en sus justos límites la responsabilidad de la escuela en eso que se llama en los estudios violencia escolar, y que como hemos visto se refiere en su construcción histórica a diversos regímenes de visibilidad provenientes de disciplinas como la psicología, la sociología y la pedagógica.

Para finalizar, es necesario enunciar algunas consideraciones sobre el lugar de la subjetividad en los estudios sobre violencia escolar. La subjetividad en los estudios sobre violencia escolar es más un adjetivo que una verdadera categoría analítica; se ha asumido la noción de subjetividad como sinónimo de percepción de representación y sentido; fuerza interna que determinan el comportamiento de las personas frente a una situación o entorno dado (Pelaez, 1991, pág. 24); una forma de relacionarse, de intervenir socialmente y de comunicarse (Mejía & Perez, 1996, pág. 18); es asumida como identidad social (Mejía & Perez, 1996, pág. 56) y experiencia frente al mundo de la vida (Margulis & Urresti, 1998, pág. 32). Estudios recientes asumen la subjetividad como la facultad de los sujetos para interpretar los eventos sociales o el sentido hermenéutico de los acontecimientos (Flores, 2009). En el caso de

los estudios sobre la violencia escolar, estos se han referido a la dimensión subjetiva como "aquella trama de percepciones, aspiraciones, memorias, saberes y sentimientos que nos impulsa y nos da una orientación para actuar en el mundo (Flores, 2009, pág. 216)

Se hace necesario analizar el ámbito de las interacciones sociales escolares para hacer visibles, parafraseando a Reguillo, las relaciones entre estructuras y sujetos, entre control y formas de participación, entre el momento objetivo de la cultura y el momento subjetivo. Así será posible la comprensión de los modos en que se cristalizan las representaciones, valores, normas y estilos en las interacciones sociales juveniles catalogados como violentos.

A manera de consideraciones finales, es necesario insistir en que los estudios sobre la violencia escolar han trazado históricamente configuraciones y reconfiguraciones discursivas caracterizadas por la apropiación de nociones analíticas provenientes de diversas ciencias sociales que han sido útiles para describir diversos tipos de interacción social etiquetados como violentos. En este sentido, se ha transitado desde los discursos de la disciplina que configuran el problema como un asunto de la relación maestro-alumno y de entorno áulico, pasando por el discurso psicosocial el cual reconfigura el fenómeno al describirlo como un asunto referido a las experiencias que afectan las relaciones diádicas de las personas y sus tránsitos entre diferentes entornos sociales y, los modelos de salud pública de corte criminológico que se concentran en los actos de las personas en conflicto la ley, hasta aquellos que centran su mirada en la cultura escolar y las percepciones de la violencia escolar. En el recorrido anterior se evidencia la necesidad de profundizar el análisis sobre los discursos oficiales, institucionales o estatales sobre

la violencia escolar con el fin construir elementos comprensivos sobre la violencia escolar como problema público, y al lado de lo anterior es necesario profundizar sobre las vivencias de los jóvenes relacionadas con la violencia escolar, no como estudios descriptivos de sus representaciones sobre la disciplina o el acoso entre pares, sino como experiencias juveniles que construyen subjetividad en medio de formas institucionalizadas de percibir los asuntos sociales y escolares en los que se encuentran inmersos.

CAPÍTULO 3

Una perspectiva relacional en el estudio de <<la violencia escolar>> como un caso en la construcción social de los problemas públicos

En el primer capítulo de este estudio se expuso los aportes que el pragmatismo, heredero del interaccionismo simbólico, desarrollado originalmente en el contexto de la escuela de Chicago, ha realizado al estudio de los problemas públicos bajo la premisa de que el conocimiento del mundo consiste en un proceso y no en una condición, y por lo tanto, que es elaborado por la experiencia práctica de aquellos que viven en él (Downes & Rock, 2011). A partir de dichas contribuciones se presentaron algunas consideraciones con el propósito de acopiar elementos para construir un marco analítico que permitiese comprender como se ha configurado el status de la violencia escolar como problema público. En este mismo espacio, se reseñó la contribución que desde una perspectiva histórica han realizado Sáenz (1997), quien asume la investigación pedagógica como un campo de saber y prácticas desde la perspectiva genealógica desarrollada por las investigaciones de Michael Foucault. En particular, nos interesó reseñar la interpretación que ofrece de lo social y su configuración desde la pedagogía. Así las cosas, el recorrido realizado por las tradiciones teóricas que han abordado el estudio de la configuración de los problemas públicos no fue meramente informativo, consistió en una búsqueda teórica que brindó luces para describir la producción discursiva estatal sobre la violencia escolar como problema público, de manera que a continuación se mostrará cómo hacen un cierto tránsito a la postura comprensiva que aquí se propone sobre el estudio de la violencia escolar. De un lado se abordarán algunos elementos para la diferenciación de las nociones de lo

social y lo público y de otro, se retomaran otros elementos anunciados en las secciones anteriores, que pueden brindar luces para comprender la construcción social de la violencia escolar como problema público. Todo lo anterior con el fin de ir configurando una perspectiva acerca de cómo es posible abordar el estudio del discurso del Estado respecto a la violencia escolar desde una perspectiva relacional.

El segundo capítulo permitió identificar las principales corrientes interpretativas de la violencia escolar en el seno del campo académico con el fin de enunciar sus formas de apropiación sus configuraciones y reconfiguraciones. Además en él se avanzó en la comprensión sobre la noción violencia escolar y su reconfiguración en tanto parte integral de un discurso que es al mismo tiempo científico, político y pragmático (2006) y objeto de tratamiento disciplinar e interdisciplinar de las ciencias de la educación, la psicología, la pedagogía, la criminología y la sociología. De igual manera permitió explicitar cómo el contexto analítico de la violencia escolar como objeto de estudio se ha ampliado del aula a la familia, de la escuela a la ciudad por medio de los medios de comunicación y, extendido como pretexto de intervención estatal, por medio de la escuela, en la familia.

A continuación, el lector encontrará un esfuerzo cuidadoso en la elaboración de un marco analítico que a partir de elementos retomados, del recorrido teórico realizado hasta aquí, los combina con la sociología de Pierre Bourdieu usada como una caja de herramientas conceptuales para asumir un punto de vista especial sobre <<la violencia en la escuela>>. Sin embargo, debe quedar claro que aquí retomamos sus líneas analíticas y sugerencias interpretativas sin que esto

signifique que metodológicamente reproduzcamos la metodología relacional preocupada por establecer volúmenes y estructuras de capital de los agentes sociales en el estudio de la violencia en el contexto escolar.

3.1. La violencia escolar: un problema social configurado como problema público

A partir de Blumer (1971), se plantea como una condición epistemológica en el estudio de la violencia escolar la suspensión en el tiempo de su carácter “natural o evidente” para preguntarse por la construcción social de esta en cuanto tal. En este sentido, aquí se afirma que la violencia en la escuela no existe como un problema social con condiciones objetivas que la instauren como algo característicamente anómalo en oposición con determinaciones propias de una escuela normal o socialmente saludable. Por el contrario, se asume que es posible describir la violencia en la escuela como la <<construcción social>>de un problema público; en este sentido no se restringe su comprensión a la expresión de disfunciones sociales, asimetrías de poder entre estudiantes, o rupturas morales. De esta manera, se propone en líneas generales que es posible pensarla como la puesta en escena de una matriz práctica de discursos que la hacen comprensible, aceptable cognitiva y normativamente cómo asunto de interés público.

De manera provisional, se afirmará que se entiende por construcción social de la violencia escolar como la historia de un <<proceso político>>, de un espacio de debate y lucha entre puntos de vista que engendran un asunto público; en otras palabras, es el proceso de configuración de una arena pública en los términos expuestos por Cefai y Terzi (2012). En esta

arena se encontraran las asociaciones de padres de familia, el Ministerio y la Secretaria de educación, las agremiaciones de profesores y estudiantes y los medios de comunicación, los especialistas –pedagogos, sociólogos, psicólogos- en la medida en que todos ellos participan en un proceso social que modula la percepción de las consecuencias adversas que suponen la ruptura del consenso moral frente a la irrupción de la violencia en el contexto escolar.

En alguna medida, esta concepción de construcción de lo social de la violencia escolar implica comprenderla como expresión de la configuración de “lo social” entendido como un espacio de disputa donde se definen las fronteras del Estado, la iglesia, la escuela y la sociedad civil pero también las distinciones entre lo considerado anómico, normal, saludable, pacífico y violento (Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina, 1997). En voz de Zuluaga (1997), es un proceso determinado por la síntesis de diversas apropiaciones discursivas, es decir, de adaptaciones y recortes de conocimientos provenientes de diferentes disciplinas; en esta línea la instauración de la violencia escolar como problema público evoca la tesis de Paul Ricoeur (1983) respecto a la dinámica de la obra narrativa en términos de prefiguración, configuración y reconfiguración.

Ahora es oportuno señalar que con Dewey (1958), Cefaï y Terzi (2012) se considera que la construcción social de <<la violencia escolar>> se establece como asunto público cuando se configura una acción gubernamental dirigida a proteger, mediante una acción institucional, los intereses de aquellos agentes sociales con capacidad para expresarse como afectados ante determinada situación social. Es decir, los discurso sobre la violencia en el contexto escolar

están abiertamente interesados en una determinada “economía de la enseñanza” (Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina, 1997, pág. 193) definida como una particular forma de ver las disposiciones de las funciones escolares alrededor del binomio violencia y escuela.

De otra parte, y relacionado con las noción de agenda sistémica y agenda gubernamental citadas por Aguilar Villanueva (1993) o las de funciones globalizantes y funciones particularizantes de Sáenz Obregón, Saldarriaga y Ospina (1997), es posible pensar, por un lado, que la violencia escolar posee determinaciones globalizantes que la instauran como un asunto relacionado con la violencia juvenil, la educación y la protección de la infancia y la adolescencia, y por otro, unas determinaciones particularizantes que la asumen como un asunto formativo propio de la labor institucional de la escuela y por lo tanto delimitada a un problema de enseñanza de valores y resolución pacífica de conflictos entre pares –ver ilustración 2-.



Ilustración 2. Elementos comprensivos en el análisis de la construcción social de la violencia escolar como un problema público.

Fuente: Elaboración propia.

Es necesario declarar a su vez que se asume “lo público” en cuanto espacio social conformado por agentes sociales que se encuentran distribuidos en diferentes posiciones de acuerdo a su carga de capitales. Por lo tanto, entender la construcción social de la violencia escolar como problema público implica comprender que su carácter no está dado por una suerte de comunión entre aquellos que son afectados por las consecuencias de la violencia escolar, sino por el resultado de un juego de luchas en un campo social específico, dentro de las cuales unas apuestas de sentido han logrado consolidar una visión dominante sobre la violencia como asunto escolar.

A causa de lo anterior, la sociología de la educación no puede permanecer atada al supuesto de la existencia objetiva de los problemas que conciernen a la educación en general y a la escuela en particular. Para desligarse de dicha situación debe abordar la historia social de los problemas e instrumentos de pensamiento en la construcción social de lo educativo y lo escolar que se han caracterizado por el uso de generalizaciones, entre otras, como rol, cultura, infancia, juventud, evaluación, competencias y violencia escolar. Una sociología de la educación que asuma el reto de esta ruptura debe entenderse como un capítulo, y no el menos importante, de la sociología del conocimiento y de la sociología del poder (Bourdieu, 2013).

Al fin de cuentas, abordar el estudio de <<la violencia escolar>> como un caso en la construcción social de los problemas públicos hace parte de un esfuerzo por evitar quedar atrapados en el objeto del problema que estudiamos (Bourdieu & Wacquant, 2008, pág. 294), por

medio del abordaje del estudio de la emergencia de <<la violencia escolar>> como asunto reconocido como un problema público objeto de poder del discurso oficial. Al llegar a este punto es necesario definir el discurso institucional u oficial como una acción oficial que puede adquirir la forma –entre otras- de informes oficiales de distinta índole hasta los discursos jurídicos propiamente dichos. Es necesario, además, considerar que la producción discursiva oficial hace uso del lenguaje como instrumento y medio de poder “las relaciones lingüísticas son siempre relaciones de poder simbólico” (Bourdieu & Wacquant, 2008, pág. 184).

Así pues, aquí se considera que el carácter público de la violencia escolar se establece cuando esta se constituye en objeto de acción oficial o gubernamental –de organismos multilaterales o instituciones de carácter nacional- dirigida a proteger mediante una acción institucional, los intereses de aquellos agentes sociales con capacidad para expresarse como afectados ante determinadas situaciones escolares- sin ser necesariamente sus protagonistas directos-.

Así, lo dicho hasta aquí constituye una invitación a pensar desde una perspectiva relacional el estudio de la configuración de la violencia escolar como problema público, lo cual implica figurarse que es legítimo pensar la producción discursiva oficial como producto y productora de relaciones sociales, es decir, de relaciones simbólicas. Además, puede también pensarse especialmente como una relación de comunicación propia de un mercado lingüístico dominado por el Estado (Bourdieu, 1993), y por lo tanto, que delimita un sistema de arbitrarios culturales,

sanciones y censuras discursivas específicas respecto a la violencia escolar como categoría cognitiva que permite describir ciertas realidades escolares.

A continuación, se abordará la exposición de cómo es posible comprender la violencia escolar como objeto de discurso del Estado y por lo tanto como arbitrario cultural que configura a la escuela como bien de salvación frente a la violencia.

3.2. La violencia escolar como objeto de discurso del Estado

Aunque cada sociedad, en cada momento, elabora un cuerpo de problemas sociales que da por legítimo, digno de ser debatido, de hacerse público, a veces oficializado y, hasta cierto punto, avalado por el Estado (Bourdieu & Wacquant, 2008, pág. 191), la sociología debe exigirse como prioridad científica fundamental tomar por objeto de estudio el trabajo social de construcción (Bourdieu & Wacquant, pág. 283) de aquellos problemas como objetos preconstruidos. Reconociendo que en dicha configuración engloba “luchas, individuales y colectivas, que apuntan a conservar o a transformar la realidad, y en particular, aquellas cuyo asunto en juego es la imposición de la definición legítima de la realidad y cuya eficacia estrictamente simbólica puede contribuir a la conservación o a la subversión del orden establecido, es decir de la realidad (Bourdieu, *El sentido práctico*, 2007, pág. 227).

Lo anterior como contexto interpretativo, implica advertir que para analizar la construcción social de la violencia escolar como problema público en el discurso estatal, es adecuado

desarrollar un marco analítico que permita comprender la producción discursiva del Estado sobre un supuesto epistémico que asume al lenguaje como un instrumento y medio pues, las relaciones lingüísticas constituyen relaciones de poder simbólico” (Bourdieu & Wacquant, 2008, pág. 184), y en este sentido, existe una “concentración en algunos individuos” de la capacidad de producción del discurso sobre el mundo social y, con ello, de la capacidad de acción consciente sobre ese mundo” (Bourdieu, 1998, pág. 405). Lo anterior se desarrolla al interior de un sector del espacio social que Bourdieu (1998) denominó el campo de la producción ideológica universo relativamente autónomo, donde se elaboran, en la competencia y el conflicto, los instrumentos de pensamiento del mundo social objetivamente disponibles en un momento dado del tiempo, y donde se define también el campo de lo pensable políticamente o, si se quiere, las problemáticas legítimas (Bourdieu, 1998, pág. 407).

En la línea analítica expuesta, es de gran interés focalizar la producción discursiva del Estado (Bourdieu, 2012, pág. 14) respecto a la producción y la reproducción de los instrumentos de elaboración de lo que puede entenderse por “Violencia Escolar” pues coadyuva a la comprensión de la genética social de la producción y reproducción de los instrumentos de la realidad social. De manera que siguiendo a Bourdieu (2012), de un lado se concibe aquí por Estado a un sector del campo de poder que es posible llamar campo administrativo o campo de la función pública y que se define por la posesión del monopolio de la violencia física y simbólica” (pág. 14). Y por otro, por producción discursiva del Estado como aquella parte del capital simbólico Estatal definido como capital jurídico objetivado en las diferentes normas e informes oficiales.

Ahondando en las determinaciones de la noción Estado es necesario resaltar que aquí se focalizará una de sus determinaciones en las sociedades modernas, a saber, su papel en la producción y representación de los instrumentos de construcción de la realidad social plasmada en sus discursos. A causa de ello, se piensa en el Estado como “estructura organizacional e instancia reguladora de las prácticas que ejerce permanentemente una acción formadora de disposiciones durables, a través de todas las violencias y las disciplinas corporales y mentales que impone universalmente al conjunto de los agentes” (Bourdieu, 1993, pág. 11). Sin embargo, es necesario aclarar que el acatamiento otorgado al discurso estatal no es comprendido aquí como una sumisión mecánica ni como consentimiento consiente pues “la obediencia al Estado solo funciona para los agentes sociales que frente a sus llamadas al orden están predispuestos a aperebirlas despertando en ellos disposiciones a la acción sin pasar por la vía de la conciencia y el cálculo” (Bourdieu, 1993, pág. 11).

Queda claro, entonces, que aquí se le asigna un papel protagónico, dominante y creativo al poder del Estado en la Producción discursiva de la “violencia escolar” como una categoría cognitiva que posibilita leer de manera determinada ciertas realidades escolares reconfigurando las relaciones entre la escuela, la familia y las instituciones de gobierno alrededor de lo educativo. En este punto es necesario dejar en claro algunas cuestiones a cerca de la noción misma de poder:

El poder adopta una multiplicidad de formas (como las diferentes especies de capital) que puede, bajo condiciones precisas que el análisis social puede determinar, activar una gama igualmente variada de estrategias de resistencia, oposición o autopreservación. (...)

Bourdieu coincide con Foucault en que el ejercicio del poder no necesita una intención consciente y una toma de decisiones explícita y que el poder no es simplemente represivo, sino también «productivo» de nuevas relaciones y realidades. (...). Bourdieu sostiene que, lejos de mantenerse difuso en lo social en forma de «vasos capilares», el poder se concentra en sectores institucionales definidos y en zonas determinadas del espacio social (...) la violencia simbólica funciona por medio de la inculcación de categorías mentales que, al estar ajustadas al mundo objetivo a partir del cual se difunden, hacen posibles los efectos de poder al convertirlos en imperceptibles. (Wacquant, 2005, pág. 172)

Ampliando las observaciones sobre el poder del aparato estatal, es posible decir que este se expresa como una concentración de diferentes especies de capital; “capital de fuerza física o de instrumentos de coerción (ejército, policía), capital económico, capital cultural o, mejor, informacional, capital simbólico” (Bourdieu, 1993, pág. 4). A causa de esta acumulación de capitales, el Estado se constituye en detentor de una suerte de meta-capital que da poder sobre las otras especies de capital, y sobre sus detentores, y que por lo tanto es objeto de disputa al interior del campo de poder “entendido como el espacio de juego en el interior del cual los detentores de capital (de diferentes especies) luchan especialmente por el poder del Estado” (Bourdieu, 1993, pág. 4).

A causa de lo anterior, aquí se asume que la acción discursiva oficial como forma objetivada y codificada del capital simbólico del Estado cobra la forma de capital jurídico el cual impone “en la realidad y en las mentes los principios de clasificación fundamentales –sexo, edad, <<competencia>>, etcétera- mediante la imposición de divisiones en categorías sociales –como

activos/inactivos- que son fruto de la aplicación de categorías cognitivas” (Bourdieu, 1999, pág. 230). Por lo tanto, el discurso jurídico del Estado es un habla creadora que da vida a lo que enuncia (Bourdieu, 1999, pág. 17) por medio él contribuye también, en nuestro caso, en la definición de lo que se considera juventud, violencia juvenil y violencia escolar.

En el marco de las consideraciones anteriores sobre el discurso, el Estado, el poder y las diferentes formas de capital estatal. Aquí nos interesa fijar la mirada en cuatro tipos de capital estatal. Primero, el capital informacional, que puede pensarse como la elaboración de información, sobre sí mismo, que el Estado concentra trata y redistribuye; y “sobre el cual se opera una unificación teórica que lo sitúa como el punto de vista del Todo” (Bourdieu, 1993, pág. 6). Segundo, el capital jurídico objetivado en el conjunto de Leyes que dan cuerpo normativo al aparato estatal. Tercero, el capital simbólico como propiedad de todo capital en la medida que es percibido como objeto de valor por los agentes sociales cuyas categorías de percepción son tales que están en condiciones de conocerlo y de reconocerlo; “Más precisamente, es la forma que toma toda especie de capital cuando es percibida a través de las categorías de percepción” (Bourdieu, 1993, pág. 7). Y por último un capital social o relacional del Estado el cual describe las relaciones con ámbitos externos; “estas relaciones han de entenderse siguiendo a Elías como de interdependencia. Por un lado, los sectores exteriores comportan constricciones, oportunidades y demandas (...) además (...) alianzas con poderes externos /.../” (Martín Criado, 2010, pág. 191). Así, ha de comprenderse que el capital relacional del Estado implica comprender que su accionar raras veces se limita a su propio espacio burocrático y por lo tanto sus dinámicas deben ser comprendidas en el seno de

entramados interestatales y múltiples instituciones transnacionales. “A menudo la red de interdependencias supera las fronteras estatales, aunque sea en la forma de mínima de repertorios de acción: las políticas estatales se elaboran a partir de modelos ofrecidos por otros estados (...) se buscan (...) recursos tácticos –simbólicos u organizacionales para elaborar sus estrategias (Martín Criado, 2010, pág. 191).

Al realizarla homología de los cuatro estados del capital estatal, con el estudio de la violencia escolar, puede pensarse que en tanto objeto de producción de información estatal por medio de encuestas oficiales sobre victimización escolar se constituye como parte del capital informacional del Estado, y al ser objeto de regulación por medio de leyes relativas a la convivencia escolar se instaura como objetivación de su capital jurídico. Al mismo tiempo, la violencia escolar como asunto público se enmarca en el reconocimiento de “*la protección de la infancia y la adolescencia*” como objeto de valor en las sociedades modernas y por lo tanto como parte del capital simbólico oficial. Por último, el Estado pone en juego un capital social –relacional- que se refiere a su relación con instituciones internacionales de carácter pluri-estatal como por ejemplo el Banco Mundial, UNICEF, UNESCO, CEPAL e instituciones no gubernamentales como “Save de Children” y los distintos observatorios internacionales de derechos humanos y en nuestro caso los cada vez más frecuentes observatorios internacionales de la violencia en las escuelas.

Lo dicho hasta aquí posibilita pensar que en la producción discursiva sobre la violencia escolar como problema público el aparato estatal pone en juego su capital, informacional,

jurídico y simbólico en la elaboración de categorías cognitivas que los agentes aplicarán al orden escolar. A consecuencia de ello, los estudios sobre la violencia escolar como problema público no pueden seguir limitándose a describirla como secuela de condiciones o situaciones objetivas, se hace necesario abordar el análisis del rol de los discursos estatales que coadyuvan en la elaboración de herramientas cognitivas y sociales que la instauran como un asunto público problemático. Lo anterior permite reconocer al Estado y su producción simbólica como “constructor” de “problemas sociales “tales como la pobreza, la inmigración, el fracaso escolar (Bourdieu, 1993) y la violencia escolar.

Es necesario decir que por determinación misma del capital la construcción social de este particular problema público es un objeto de lucha. Es decir, la configuración social de la violencia escolar constituye un objeto de disputa pues su producción discursiva toma la forma de una <<lucha por la definición>> en la cual se pretende imponer enfoques específicos, conservar el dominio de su definición y controlar la orientación de las formas de acción colectiva correspondientes (Gilbert & Henry, 2012, pág. 39).

Gilbert y Henry (2012) investigadores que se han preocupado por el estudio de la construcción social de los problemas públicos, aunque distantes del análisis relacional de las estructuras de dominación, realizan un aporte importante al estudio de esta problemática bajo su noción de <<lucha por la definición>> sobre los problemas públicos. Con ella muestran que en la definición de los problemas públicos varias definiciones coexisten constantemente, unas pueden primar sobre otras, pero también se acomodan con otras definiciones complementarias,

competidoras e incluso contradictorias (Gilbert & Henry, 2012). En el sentido de lo anterior, aquí se considera que un problema puede tener formas diversas de existencia, diversas metamorfosis y definiciones que pueden cohabitar. En otras palabras, en la configuración de la definición de un problema público se da un proceso de apropiación entendido como la modelación, la adecuación, la exclusión, la recomposición y las mixturas interesadas de saberes. Al respecto, es ilustrativo el caso de la violencia escolar, cuyos enfoques han oscilado, como lo indica Blaya (2006), entre teorías acerca de las desigualdades sociales y la desorganización social, un problema de salud pública, un asunto criminológico y por lo tanto de manejo de factores de riesgo, un problema de política educativa, o un problema pedagógico propio del establecimiento escolar.

Por las razones anteriores, la génesis de la violencia escolar como un “problema público” muestra, entre otras cosas, como el trabajo de corte científico, sea público o privado, es al mismo tiempo una retórica social a través de la cual la estadística, la sociología, y la psicología, entre otras disciplinas, participan en la construcción de un problema social” (Bourdieu, 2012, pág. 52). Con el uso de la estadística, por ejemplo, el Observatorio de convivencia y seguridad ciudadana de Bogotá ha establecido conexiones entre el hecho de consumir drogas y ser violento (2006, pág. 39). En general, las disciplinas aportan una consagración científica a los discursos, es decir los hace universales (Bourdieu, 2012, pág. 53). En esta construcción participa a su vez el aparato legislador del Estado que elabora nuevas normas, pero también los hombres de derecho que las aplican, aportando un “reforzamiento simbólico –que puede estar autorizado por argumentaciones científicas- en las disposiciones éticas desigualmente extendidas”.

Más aún, estas <<luchas por la definición>> de la violencia escolar pasan también por la movilización de medios diversos, herramientas e instrumentos que integran la definición de los problemas que participan en su construcción como asunto de interés social. Ejemplo de lo anterior es la configuración de la violencia escolar como parte de un asunto mayor relacionado con la protección de la infancia y la adolescencia (capital simbólico) pues es inseparable de la construcción de un aparato estadístico (Capital informacional) que asocia este problema con ciertos factores de riesgo (personales, familiares, escolares y/o las características de las víctimas)ⁱ. De manera que es posible deducir que la multiplicación de instrumentos de medida de la violencia escolar solidifica e institucionaliza un cierto número de definiciones específicas del problema llegando a fijar su contorno jurídico y de política pública (Capital jurídico).

Pese al reconocimiento de las luchas por la definición que se dan alrededor de la configuración de los problemas públicos, el Estado se esfuerza por llevar a cabo un efecto de encuadramiento es decir un proceso de inculcación de formas y categorías de percepción, de entendimiento, de memoria, estructuras mentales y formas estatales de clasificación (Bourdieu, 1993, pág. 11). Por lo tanto, en este estudio debe pensarse en la violencia escolar como una forma estatal de clasificación, producida en una lucha por la definición e impuesta mediante la acción discursiva estatal donde los agentes sociales caen en un proceso de encuadramiento entendido como la aceptación de la definición oficial de la violencia Escolar.

Así las cosas, en las <<luchas por la definición>> entorno a la violencia escolar, el Estado

se constituye como el campo de batalla y definición de la lucha. “L'État (...) renforce un point de vue parmi d'autres points de vue. El dit de ce point de vue que c'est le bon “le point (...) de vue des points de vue, le <<géométral de toutes les perspectives>>(…) (Bourdieu, 2012, pág. 53).

Para obtener este efecto de particularización, este conjunto de instituciones que nosotros llamamos <<el Estado>> debe dramatizar el puesto de oficial universal, él debe dar un espectáculo público de verdades públicas, de verdades oficiales en las que la totalidad de la sociedad considera posible reconocerse. Él debe ofrecer un espectáculo universal, sobre el cual todo el mundo, al final del análisis, está de acuerdo, sobre el cual no se puede tener desacuerdo por que está inscrito en el orden social en un cierto momento del tiempo. (Bourdieu, 2012, pág. 54)

En conclusión, en este estudio se asume que al interior del campo de poder existe el campo de la política pública sobre la infancia que es movilizado bajo la *illusio* (1998; 2007) de “la protección de la infancia y la adolescencia” como objeto de valor legítimo que le ha posibilitado al Estado modificar sus relaciones frente a la sociedad, la familia y la escuela. En contexto anterior, es posible pensar la violencia escolar como la configuración de un caso particular en la construcción de los problemas públicos, donde el «Estado como campo de la función pública» (Bourdieu, 2012) ha puesto en juego un capital simbólico, informacional, jurídico y relacional en pro de la configuración de una representación universal de lo social anclada a la noción de seguridad, esta última, escolarizada bajo el término de violencia escolar y elevada a la categoría de problema público.

3.3. Violencia Escolar y campo escolar

Como se enunció en la sección anterior se considera que es posible describir el campo de la política pública sobre la infancia como un segmento en el espacio social que es movilizado bajo la *illusio* (1998; 2007) de “la protección de la infancia y la adolescencia”. Sin embargo, es necesario también pensarlo con relación al campo escolar considerado como:

Eje del poder social del amplio y diversificado grupo profesional de educadores, arena de las luchas políticas por la formación de ciudadanos y naciones, apuesta central de las iglesias por consolidar y extender sus públicos de fieles, escenario de lucha del campo científico, institución nodal para la consagración de los productores culturales, espacio central de la producción y la legitimación de las cualificaciones laborales /.../. (Martín Criado, 2010, pág. 285)

Por lo anterior es posible decir que la *illusio*, lo que está en juego en el campo escolar, es el dominio de la formación escolarizada elevada a valor de bien de salvación, es decir, se postula la educación “como remedio universal para los problemas más variados” (Martín Criado, 2010, pág. 285). Con relación a la violencia, por ejemplo, se relaciona la labor de lo educativo en diferentes niveles que vale la pena mencionar. 1) La relación violencia social y educación; 2) la relación violencia social y Escuela; y 3) la relación Violencia escolar y contexto escolar.

Sin embargo, según Martín Criado (2010) la acumulación de funciones al interior del campo escolar genera factores de tensión entre lo que denomina la educación como bien de salvación, el credencialismo y la preparación para el mercado del trabajo, veamos:

(...) así existe una perpetua tensión entre la consideración de la educación como bien de salvación –que genera extensión del sistema, así como a depositar enormes expectativas en él –y el credencialismo- que promueve estrategias para limitar el acceso a títulos, al mismo tiempo que hace girar la dinámica escolar en torno a los exámenes, provocando efectos muy alejados de los propósitos reformadores salvadores-, así como entre credencialismo y el objetivo de la instrucción –al estructurarse la relación pedagógica en torno al examen, los contenidos se simplifican y se olvidan rápidamente -, o entre credencialismo y la preparación para el mercado del trabajo (Martín Criado, 2010, pág. 286)

Es hora de enunciar la relación entre el campo de la política pública sobre la infancia y la adolescencia y el campo escolar, pues “toda política educativa se ha de entender al interior del campo político correspondiente” (Martín Criado, 2010, pág. 288). A partir de esta idea, es necesario pensar que el discurso oficial respecto a <<la violencia escolar>> en tanto política educativa configura un bien de salvación que se relaciona de múltiples formas con ese campo de la política pública que eleva la protección de la infancia a objeto de valor y que aquí hemos denominado el campo de la política pública sobre la infancia y la adolescencia. Es más, es posible, pensar que la *illusio* propia de los dos campos mencionados se imbrican: por un lado el afán de cuidado y protección y por el otro la aspiración de salvación –ver ilustración 3-.

La escuela se configura, así, como institución de cuidado, protección y salvación de la infancia y la adolescencia, queda inmersa en las *illusio* determinantes del campo de las políticas públicas de las cuales son sujetos, niñas, niños y jóvenes y del campo escolar propiamente dicho.

En este estado de cosas el trabajo de inculcación pedagógica que configura la escuela reproduce su propia violencia simbólica, consistente en hacer creer que el

Sistema escolar sería el remedio para todos los males sociales y constituiría la senda para un mundo feliz. Los sujetos escolarizados en la escuela reformada serían ciudadanos concienciados y solidarios, analistas críticos de la realidad que le rodea, expertos en todas las técnicas intelectuales. Esta descomunal confianza en la escuela se acompaña de métodos pedagógicos que suelen pensar el sistema escolar como un lugar regido por las lógicas de la instrucción y la formación en valores, olvidando la lógica credencialista y las constricciones diarias sobre el trabajo docente –como la necesidad de controlar alumnos reacios a salvarse. (Martín Criado, 2010, pág. 301)

Esa relación que establecen los campos relativamente autónomos de la política pública sobre la infancia y la adolescencia y el campo educativo pone en evidencia la confluencia de estrategias de grupos e intereses muy diversos, a su vez sometidos a la propia dinámica de la competencia política: “programas políticos que actúan con tipos de legitimidades, clientelas electorales, alianzas parlamentarias, grupos de presión, etc. (...) Estas estrategias están limitadas por el marco internacional de las políticas educativas legítimas, así como por el carácter de bien de

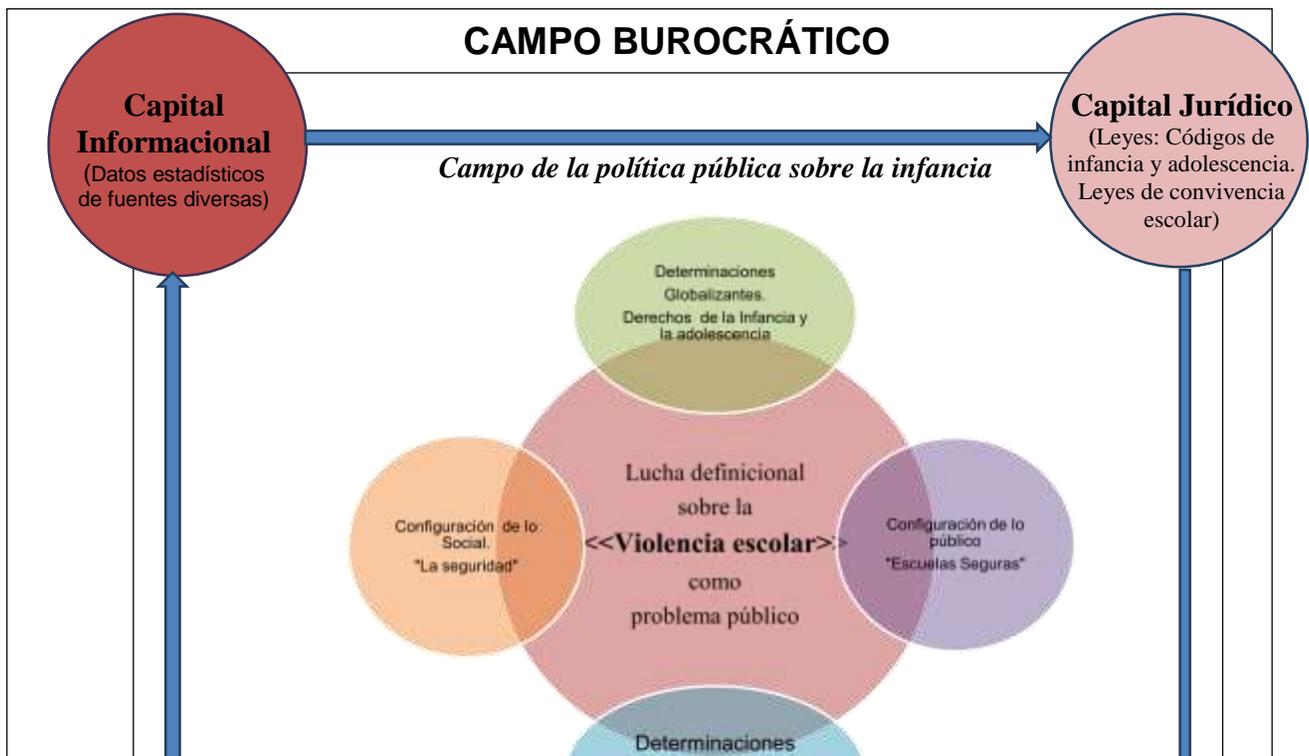


Ilustración 3. *Elementos comprensivos en el estudio relacional de la construcción social de la violencia escolar configuración de un problema público.*

Fuente: Elaboración propia.

Es importante además entender que el campo educativo está relacionado con otros campos sociales. Con el campo económico pues interesa a las empresas porque socializa a toda la población: siempre contratan fuerza de trabajo previamente escolarizada, lo que provoca una interdependencia entre campo escolar y económico (Martín Criado, 2010, p. 294); además pueden señalarse los organismos internacionales de carácter económico y las determinaciones que imponen a la distribución del gasto social de los estados y por lo tanto a las formas de financiación de la educación que cada vez tienden a su privatización. Con el campo científico, en el sentido de mantenimiento e inclusión de determinadas disciplinas y/o teorías en el seno del currículo escolar constituyendo parte de las luchas por la legitimidad científica (Martín Criado, 2010, pág. 294). Con relación a la <<la violencia escolar>> también estos campos visibilizarán los costos económicos de la violencia en las escuelas y establecerán debates que permitirán

instituir la preeminencia de las interpretaciones, psicológicas y pedagógicas frente a interpretaciones sociológicas del problema.

Es posible enunciar que el campo escolar establece relación también con el campo de producción cultural y con el campo de las organizaciones especializadas en bienes de salvación. Pues “es uno de los principales ámbitos de producción de los esquemas de percepción de los futuros consumidores de productos culturales, y espacio privilegiado para la ejecución de estrategias de proselitismo y reproducción de una clientela de fieles (Martín Criado, 2010, pág. 294). Industrias culturales como Disney y Cartoon Network han lanzado en años recientes estrategias de mercado que involucran el acercamiento a campañas de difusión de la <<violencia escolar como problema público>>. El primero cuenta con un programa general de ciudadanía llamado “CitezenShip” (Disney, 2012) y el segundo con un programa de difusión que focaliza la convivencia en las escuelas titulado “Basta de Bullying” en asocio con Warner Bros y Facebook (Cartoon Network, 2013)

3.4. La violencia escolar como experiencia social.

No es la explicación de la experiencia individual respecto a la violencia, ni la descripción de los grupos generadores de violencia como conjuntos concretos de individuos que comparten una ubicación similar en el espacio social, sino el análisis de las estructuras, los mecanismos y los principios de construcción y reproducción de la violencia escolar, en tanto que relación social, lo

que nos permitirá comprender las prácticas y representaciones que producen y son producidas por ella.

A la sazón de lo anterior, considero que la violencia en tanto relación social posee unas propiedades materiales y simbólicas, que pueden ser comprendidas en la noción de sentido práctico pensada como sentido del juego o esquemas de anticipaciones; La parábola del juego pone a nuestro alcance la comprensión de esta noción: “aquel que está involucrado en el juego, tomado por el juego, se ajusta no a lo que ve, sino a lo que prevé, a lo que ve de antemano en el presente directamente percibido, pasando la pelota no al punto en el que se encuentra su compañero sino al punto que éste alcanzará -antes que el adversario- dentro de un instante, anticipando las anticipaciones de los otros, es decir, como en la finta, que apunta a desbaratar las anticipaciones de anticipaciones” (Bourdieu, 2007, pág. 131).

En nuestro caso, suponemos que la violencia escolar posee un sentido práctico, un sentido del juego que es necesario describir y comprender pues permanece oculto en el sentido común para quienes las producen. Parafraseando a Bourdieu, asumimos que los agentes de la violencia escolar no saben nunca completamente lo que hacen, sin embargo, lo que hacen tiene más sentido del que ellos saben. En el contexto empírico de esta investigación vale la pena preguntarnos ¿Cuál es el sentido del juego que ponen en práctica los jóvenes que tienen experiencias relacionadas con la violencia escolar?

Agreguemos algo más a lo anterior, el <sentido práctico> en tanto determinado por una clase particular de condiciones de existencia produce habitus, es decir, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones (Bourdieu, 2007, pág. 86).

Si exploramos lo dicho antes en términos de nuestro análisis, podemos decir que la violencia escolar en tanto relación social, producida y productora de un sentido práctico determinado por unas condiciones de existencia específicas produce unos esquemas que organizan prácticas y representaciones, es decir, produce y es producto de determinados habitus.

Ahora vale la pena señalar, decir habitus es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. “El habitus es una subjetividad socializada” (Bourdieu & Wacquant, 2005, pág. 186). Es una capacidad infinita de engendrar, es un arte de la invención que permite producir prácticas en un número infinito con total libertad (controlada), unos productos - pensamientos, percepciones, expresiones, acciones- que siempre tienen como límite las condiciones histórica y socialmente situadas de su producción. El habitus tiende a engendrar todas las conductas "razonables", de "sentido común" /.../. (Bourdieu, 2007, págs. 90-91)

De manera que, la presente investigación asume la idea de la subjetividad como habitus, me explico, cuando aquí digo que uno de los propósitos de la investigación es dar cuenta de la construcción de subjetividad en estudiantes en condición juvenil, en realidad propongo una

exploración por los habitus de sujetos jóvenes en condición escolar; por sus pensamientos, percepciones, expresiones y acciones histórica y socialmente situadas.

Ahora bien, Bourdieu (2007) nos propone las nociones de “habitus de clase y trayectorias” como categorías que matizan las estructuras de percepción en tanto probabilidades de acceso a ciertas experiencias sociales, el habitus de clase “refleja la diversidad en la homogeneidad característica de sus condiciones sociales de producción, que une los habitus singulares de diferentes miembros de una misma clase y el estilo "personal". La trayectoria es esa marca particular que llevan todos los productos de un mismo habitus, prácticas u obras, es una desviación con respecto al estilo propio de una época o de una clase, es el principio diferenciador de los habitus, la singularidad de las trayectorias sociales, a las cuales corresponden series de determinaciones cronológicamente ordenadas e irreductibles las unas a las otras (Bourdieu, 2007, pág. 98).

Consideramos ahora dos categorías que emergen para matizar la noción de habitus, a saber: la noción de habitus de clase y trayectoria. En su famoso texto “La distinción” Bourdieu nos expone claramente el sentido de estas dos:

(...) habitus de clase como forma incorporada de la condición de clase y de los condicionamientos que esta condición impone; por consiguiente, hay que construir la clase objetiva como un conjunto de agentes que se encuentran situados en unas condiciones de existencia homogéneas que imponen unos condicionamientos homogéneos y producen unos sistemas de disposiciones homogéneas, apropiadas para engendrar unas prácticas semejantes, y que poseen un

conjunto de propiedades comunes, propiedades objetivadas, a veces garantizadas jurídicamente (como la posesión de bienes o poderes) incorporadas, como los habitus de clase (y, en particular, los sistemas clasificadores) (Bourdieu, 1998, pág. 100).

En este contexto analítico se vislumbra la posibilidad de abordar el estudio de la construcción de subjetividad, comprendiéndola como producto y productora de habitus, de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción; partiendo de la consideración de que el acceso a determinadas experiencias sociales, o de clase, determina los esquemas de percepción, el sentido práctico o del juego de los agentes involucrados en las experiencias escolares tipificadas como violentas. Es decir, no existe la violencia escolar como experiencia social [estudiantil] generalizada, su análisis se hace posible en la medida que seamos hábiles en describir comprensivamente las condiciones de producción y las trayectorias sociales que definen los habitus de clase de los jóvenes escolarizados que se involucran en ella.

PARTE II

Excurso: La violencia escolar como esquema de percepción.

Se ha postulado en esta investigación que la violencia escolar no existe como un problema social con condiciones objetivas que la instaure como algo característico de contextos escolares anómalos en oposición a situaciones escolares normales. Por el contrario, se ha propuesto la premisa según la cual es posible describir la violencia escolar como la construcción social de un asunto público. Por lo tanto, se expone que es posible pensarla como un esquema de percepción que visibiliza una particular forma de observar las relaciones sociales que se viven en la escuela.

Comprender la violencia escolar como esquema de percepción implica tener en cuenta los siguientes elementos teóricos expuestos anteriormente: 1) que la configuración social de la violencia escolar describe la historia de un proceso político caracterizado por la lucha entre diferentes puntos de vista que la ha engendrado como un asunto público; 2) que la construcción social de la violencia escolar implica vislumbrarla como expresión de la configuración de “lo social” entendido como una reconfiguración de las fronteras entre el Estado, la escuela y la sociedad civil; 3) que la violencia escolar se establece como un asunto público cuando aparece una acción gubernamental (de estados u organismos multilaterales) dirigida a proteger mediante una acción institucional un sector de la población escolar; 4) que la violencia escolar como objeto de acción gubernamental de un lado posee determinaciones globalizantes que la relacionan de manera general con la protección de la infancia y la adolescencia, y por otro, tiene características particularizantes que la describen como un asunto relacionado con las formas de

inculcación pedagógicas relacionadas con la convivencia en la escuela; 5) que la violencia escolar es objeto del discurso institucional en informes oficiales de diversa índoles hasta los documentos jurídicos propiamente dichos; 6) que al ser la violencia escolar objeto de producción y recepción de un mercado lingüístico dominado por el Estado está determinada por arbitrarios culturales y censuras discursivas y; 7) que el discurso del Estado ejerce un efecto de encuadramiento consistente en un proceso de inculcación de formas y categorías de percepción, de entendimiento y de formas mentales de clasificación relativas a las maneras de comprender la violencia escolar en los contextos escolares.

Por lo anterior se presenta al lector un ejercicio sistemático interesado en la focalización de la producción discursiva del Estado respecto a la violencia Escolar asumida como un tipo especial de esquema de percepción sobre lo social en general y sobre un problema público de carácter educativo en particular. Para ello se han tomado dos expresiones del capital simbólico presentes en el campo de poder; por un lado los informes “Estado mundial de la Infancia” en el periodo 1990-2012 y por otro los Planes sectoriales de educación de Bogotá (Colombia) en el rango temporal 1995-2012 y una selección de los proyectos que configuran acciones gubernamentales dirigidas a atender asuntos relacionados con la violencia en los contextos escolares. Dichos documentos son evidencia de la acción discursiva gubernamental en tanto producción de instrumentos cognitivos para la elaboración de la realidad escolar.

Como se anunció, se abordó la producción social de la protección de la infancia y la adolescencia en tanto lucha definicional que tiene lugar en el campo de las políticas

internacionales referidas a esta materia. El capítulo cuatro fija la mirada en el análisis de la producción discursiva de una de las agencias internacionales que se erige como actor que procura modular y fundar, en este espacio, la violencia juvenil y escolar como problemas públicos, a saber: el Unicef. El ejercicio empírico realiza una observación de los informes anuales del Unicef titulados “Estado Mundial de la Infancia” entre los años 1990 y 2012 al ser considerados, de un lado, registros históricos de luchas definicionales que delimitan la morfología de la protección de la infancia como problema público; y de otro, concreción del capital informacional, jurídico, simbólico y relacional movilizado al interior del campo de la política pública sobre la infancia. Para lo anterior se rastrearon cuatro técnicas de reproducción discursiva: las formas de financiación, el uso de las herramientas estadísticas, el “trabajo clínico” y el sentido de la escuela en la cuestión social; en las formas de financiación se hace alusión a los recursos discursivos del Unicef para situar el trabajo de la infancia en un contexto económico internacional, en el uso de las herramientas estadísticas se refieren los distintos indicadores sociales impulsados por la agencia para medir la situación de la infancia, en el trabajo clínico se reseñó aquellas técnicas utilizadas para la promoción de la salud de la infancia, finalmente se caracterizan los discursos que hacen un llamado al sentido de la educación y la labor de la escuela en la cuestión social. El sentido particular de este aparte es visibilizar cómo se han imbricado en el discurso las nociones de protección y salvación como las “illusio” características de la intersección entre el campo de las políticas públicas de protección y el campo escolar y de manera más general la intención es describir cómo los discursos de la política pública internacional han configurado un esquema de percepción que permite constituir el marco

general en el cual se desarrollan y justifican las formas de entender el trabajo político con relación a la violencia en los contextos escolares.

Como se advirtió, el capítulo cinco emprende el estudio comprensivo de la producción discursiva gubernamental en la ciudad de Bogotá, ciudad capital de Colombia, durante el periodo 1998-2012, respecto a la violencia escolar. Se asume que estos documentos son la objetivación del capital circulante en dos campos de acción social: el escolar y el de políticas públicas de protección de la infancia y la adolescencia. Al mismo tiempo, se parte del supuesto de que son producto e instrumentos de reproducción de la protección y salvación como las ilusiones propias de los campos en cuestión.

Con el fin de dar cuenta de los esquemas clasificadores que determinan los discursos oficiales sobre la violencia escolar aquí se asume, como se ha dicho insistentemente, que el Estado contribuye en una parte determinante a la producción y reproducción de los instrumentos de elaboración de la realidad social (Bourdieu, 1999). De manera que, el desarrollo de esta fase de la investigación da continuidad a la consideración teórica a cerca del “Estado como campo social que instituye formas simbólicas de pensamiento comunes y marcos sociales de percepción (Bourdieu, 1999). En este sentido, las fuentes documentales oficiales que en adelante se abordarán deben asumirse como productos sociales pero no como descripciones isomorfas de la realidad.

Aquí se dará cuenta de un análisis documental, de los esquemas clasificadores que aparecen en una selección de discursos oficiales que ponen de manifiesto las intersecciones entre los campos de la política pública de protección de la infancia y la adolescencia y el campo escolar. De manera que, el discurso oficial sobre la violencia escolar puede ser estudiado como un producto social por medio del cual el Estado promueve unas categorías mediante una estrategia discursiva de socialización. Es decir, los discursos institucionales desarrollan un tipo de trabajo pedagógico de inculcación que fomenta un esquema de percepción a cerca de las vivencias de la infancia y la juventud involucradas situaciones que son elevadas a la categorías de problemas público y son etiquetadas, para el caso que nos interesa, como violencia escolar.

Como primer criterio, en la determinación del corte temporal para el abordaje de los documentos oficiales, se tomó como hito la consolidación de la infancia y la juventud como sujetos de derechos en el discursivo político durante la década de los noventa del siglo XX. Durante estos años; la infancia logra status como sujeto de derechos con la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 ya que constituyó el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que incorporó toda la gama de derechos humanos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales para este sector poblacional. De otro lado, a escala nacional en 1991 el artículo 45 de la Nueva Carta Constitucional Colombiana estableció la garantía a los derechos de la adolescencia y la juventud. En síntesis, el corte temporal construido permite observar las dinámicas del discurso político y sus esquemas clasificadores aplicados al problema de la violencia en los contextos escolares.

Como segunda consideración, en la construcción del corte temporal de los documentos a abordar, se tuvo en cuenta una cuestión de fondo que concierne a las reformas educativas desarrolladas en América Latina durante la década de los años 90. Ellas constituyen un desarrollo de las políticas internacionales promovidas por diferentes agentes del campo de las políticas públicas de protección de la infancia y la adolescencia así como de aquellos que protagonizan el campo educativo. Como se vio anteriormente, estas promueven estrategias económicas neoliberales caracterizadas por la reestructuración del gasto social y las políticas de focalización bajo la ilusión de protección y salvación de estas capas poblacionales.

Ampliando lo anterior, es necesario apuntar que los discursos provenientes del campo de políticas públicas sobre la protección de la infancia y la adolescencia y su intersección con el campo escolar se enmarcaron, como se vio anteriormente, en estrategias tecnocráticas que dibujaron una reforma a cerca de la reestructuración del gasto social tendente a mejorar la eficacia, la eficiencia y la focalización de la ejecución de los presupuestos nacionales destinados a atender los problemas públicos relacionados con el campo educativo. Para el caso colombiano, Martínez Boom (2004) afirma que desde la década de los 90 del siglo XX se llevaron a cabo reformas educativas que constituyeron un modelo de administración de lo social, es decir, nuevas formas de relación entre la escuela, la familia y el Estado. Caracterizadas fundamentalmente por “mejorar la calidad de la educación a un costo público inferior y por su puesto a realizar las adecuaciones necesarias para que la escuela y la educación no perdieran su eficacia social (Martínez Boom, 2004, pág. 278).

De manera que la década de los 90 del siglo XX se caracterizó también por la promulgación de una serie de reformas educativas consagradas en Leyes. Por medio de ellas el capital jurídico del Estado consolidará un esquema de percepción sobre la protección y la salvación de la infancia en los contextos educativos. Así, los discursos del Estado tendieron entonces a desarrollar nuevas formas cognitivas que coadyuvaron a la construcción social de los problemas públicos educativos. Para Martínez Boom, la noción “reforma” articula los cambios necesarios requeridos para la ejecución de las políticas internacionales y debe ser entendida como la definición de los

.../ fines, las posibilidades y las limitaciones de las distintas instituciones y agentes educativos a través de la legitimación de ciertos modelos de funcionamiento en los órdenes macro o micro de la educación. Es decir, define la manera cómo se relacionan los múltiples asuntos sociales, que van desde la organización de las instituciones hasta la percepción que los individuos tengan de ella. (Martínez Boom, 2004, pág. 277)

Para esta época “once países en Latinoamérica promulgaron leyes generales de educación” (Martínez Boom, 2004, pág. 294). En términos generales el contenido de las Leyes “recoge los compromisos derivados de las cumbres mundiales y las exigencias impuestas por la globalización económica, que ve a la educación como un factor de conexión con las nuevas tecnologías, la sociedad de la información y la competitividad tanto individual como social” (Martínez Boom, 2004, pág. 296). Uno de los aspectos importantes que resalta Martínez Boom (2004) de las leyes de educación en Latinoamérica es que por medio de ellas se asignan responsabilidades a la familia y a la sociedad en la educación de la infancia y la adolescencia, pero al mismo tiempo, ha diluido la responsabilidad del Estado. Coincide lo anterior, con las

apreciaciones aquí presentadas sobre la violencia escolar como la construcción de un problema público que pone de manifiesto la modificación de las fronteras entre la familia, la sociedad, la escuela y el Estado.

En el contexto anteriormente descrito Colombia adopta la Ley General de educación en 1994, la cual rige en la actualidad, y otros marcos jurídicos que determinaran las formas de planeación del gasto público en sectores sociales como el educativo; por ejemplo la Ley 60 de 1993 determinará la formulación de un plan de desarrollo para la prestación del servicio de educación, que permita evaluar la gestión en cuanto a la calidad, eficiencia y cobertura de la prestación del servicio educativo. Por lo tanto, en el caso de Bogotá desde inicios de los años 90 las alcaldías diseñaran planes de desarrollo y planes sectoriales para el campo de la educación. Es en razón a lo anterior que, la presente investigación toma como rango temporal el periodo de tiempo comprendido entre los años 1995 y 2012 pues en este periodo de tiempo se conocen con suficiente publicidad oficial los Planes de Gobierno de las Alcaldías de Bogotá y, para el interés de esta investigación, los Planes Sectoriales de Educación (ver tabla No. 2)

Tabla 1. *Situación legal de la educación en América Latina*

Situación legal de la Educación en América Latina		
País	Leyes	Año de promulgación
Chile	Ley Orgánica de Constitución de la Enseñanza. Ley 18.962	1992
Guatemala	Ley de Educación Nacional	1991

Paraguay	Ley de Educación	1992
Argentina	Ley Federal de Educación. Ley 24.195	1993
México	Ley General de Educación	1993
Bolivia	Ley de Reforma Educativa. Ley 1565	1994
Ecuador	Ley de educación y Reglamento general	1994
Colombia	Ley General de Educación	1994
Panamá	Ley 34 Reforma de la Ley Orgánica de Educación	1995
Brasil	Ley de directrices y Bases de la Educación Nacional (LOB)	1996
El Salvador	Ley General de Educación. Decreto Legislativo No 495	1996

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Alcaldes y planes de gobierno en Bogotá 1995-2012

	Alcalde		Plan de gobierno		Plan Sectorial De Educación
1995-1998		Antanas Mockus		Decreto 295. “Formar Ciudad”	Decreto 844 de 1995
1998-2001		Enrique Peñalosa		Acuerdo 6 de 1998 “Por la Bogotá que queremos”	Plan sectorial de educación
2001-2004		Antanas Mockus		Decreto No. 440 de 2001. “Bogotá para vivir todos del mismo lado#	Plan Sectorial de educación.

2004-2008		Luis Eduardo Garzón		Acuerdo 119 de 2004	Plan Sectorial de educación- Educación de Calidad para una Bogotá positiva
2008-2012		Samuel Moreno		Acuerdo 308 de 2008	Plan Sectorial de educación. Bogotá una Gran escuela.
2012-2016		Gustavo Petro		Acuerdo 489 de 2012	Plan Sectorial de educación. Calidad para todos y todas.

Fuente: Elaboración propia

Finalizando la parte II, el lector encontrará el capítulo cinco en el cual se abordará un análisis de contenido de los Planes Sectoriales de educación de Bogotá en el periodo comprendido entre 1995 y 2012 pues son considerados como expresión del capital jurídico del Estado colombiano. En este proceso se busca evidenciar los elementos discursivos que promovieron formas institucionalizadas de percepción de la violencia en el contexto escolar, visibilizando como se han imbricado en el discurso las ilusiones de protección y salvación como en el campo de las políticas públicas de protección y el campo escolar.

CAPÍTULO 4.

Unicef y el ajuste económico al interior de los países en desarrollo: El costo de la protección de la infancia asumida por los mismos pobres

En el acercamiento relacional al estudio de la construcción social de la violencia escolar se ha insistido en su caracterización como un proceso político que la objetiva como un problema público. Además, se le ha asumido como objeto de discurso del Estado y por ende como fruto de la producción y representación oficial de lo social considerado como un espacio donde se delimitan las correlaciones de funcionalidad entre el Estado, la escuela y la sociedad civil y, por supuesto, las definiciones de lo considerado anómico, normal, saludable, pacífico y violento. También se dijo que el carácter público de la violencia escolar se establece cuando esta se constituye en objeto de acción oficial o gubernamental –de organismos multilaterales o instituciones de carácter nacional- dirigida a proteger mediante una acción institucional, los intereses de aquellos agentes sociales con capacidad para expresarse como afectados ante determinada situación social.

Del mismo modo, se ha enunciado que la sociología debe superar el supuesto de la existencia objetiva de los problemas que conciernen a la educación en general y a la escuela en particular y, por lo tanto, se ha propuesto abordar la descripción de los instrumentos de pensamiento que coadyuvan a la construcción social de la protección de la infancia y la adolescencia en general y de la violencia en relación con la escuela en particular. Para llevar a cabo lo anterior, el presente estudio focaliza la descripción de los informes anuales “Estado

mundial de la infancia” entre el año 1990 y 2012 pues se asumen como forma objetivada del capital informacional del Estado y lugar privilegiado de divulgación de las categorías cognitivas oficiales para la comprensión de las realidades sociales en cuestión.

A continuación se describen los documentos “Informes Estado mundial de la Infancia” como el lugar de difusión y reproducción, bajo la illusio de “la protección de la infancia y la adolescencia”, de políticas macroeconómicas. Se parte de la consideración de Pierre Bourdieu acerca de que “la visión sociológica no puede ignorar la distancia entre la norma oficial tal como se la enuncia en el derecho administrativo, /.../ y todas las formas de “piadosa hipocresía” que la lógica paradójica del campo burocrático puede favorecer” (1993, pág. 50)

Agréguese a lo anterior que es posible pensar en las formas de acción gubernamental, sobre un asunto social tan particular como la violencia escolar como problema público, como determinadas por agendas sistémicas divulgadas por los informes “Estado mundial de la Infancia”. Así, la violencia en los contextos escolares constituye una particularización de “la protección de la infancia y la adolescencia” en tanto parte de una agenda de problemas públicos promovida por el Unicef.

Sin embargo, los informes del Unicef no solo divulgan una agenda de problemas sociales de carácter público también difunden unas determinadas formas de acción política para hacerles frente. Así las cosas, a continuación se describen las estrategias de política financiera promovidas por este organismo internacional bajo “la illusio de la protección de la infancia”, y

por lo tanto, debe considerarse que afectarán las formas de financiación de las acciones gubernamentales relacionada con la violencia escolar.

A comienzos de la década de los 90 Unicef celebraba las oportunidades políticas que se presentaban gracias a

los enorme cambios políticos y económicos registrados: los procesos de democracia en toda América Latina; la liberación de la Europa oriental; el desmoronamiento de la Unión Soviética; el fin de la guerra fría; la extensión de las reformas políticas democráticas en la mayor parte de África; el retroceso en casi todo el mundo de la ideología que propugnaba un control gubernamental centralizado sobre todos los aspectos de la vida económica; y la progresiva aceptación de la necesidad de una acción internacional concertada para hacer frente a los problemas humanitarios y ambientales” . (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 1991, pág. 11)

Sin embargo, con la ventaja de la mirada histórica, podemos dar otra mirada diciendo que el signo del neoliberalismo marca profundamente décadas de los 80 y 90 del siglo XX: “la transnacionalización de la economía y la sujeción férrea de los países periféricos y semi periféricos a las exigencias del capitalismo multinacional y de sus instituciones de apoyo, el Banco Mundial y el Fondo Monetario internacional; la consagración mundial de la lógica económica capitalista bajo la forma neoliberal y la consiguiente apología del mercado, de la libre iniciativa, del Estado mínimo y de la mercantilización de las relaciones sociales” (Santos, 2011, pág. 29). Estas medidas neoliberales se caracterizaron por la implementación de préstamos condicionados a un ajuste estructural, como una medida transitoria destinada a los países en

desarrollo que afrontaban problemas en su balanza de pagos o tenían un gran endeudamiento externo y que en últimas era visto como un prerrequisito para mejorar el bienestar social (Spicker, Álvarez Leguizamón, & Gordon, 2009). En este contexto económico mundial el discurso acerca de la protección de la infancia jugó un papel importante como recurso simbólico que impulsó las medidas de ajuste económico en los países en vías de desarrollo.

En el contexto internacional descrito se consolida la “Convención sobre los derechos del niño”¹ en el año de 1989 como marco jurídico vinculante que entrará en vigor en el año de 1990. Aunque la convención sobre los derechos del niño posee un carácter internacional se concibe como una política de focalización en el trabajo por la infancia en los países en desarrollo (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 1989). En el “Plan de acción para la aplicación de la Declaración Mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño en el decenio de 1990” se trazaron metas relacionadas con la reducción de la tasa de la mortalidad materna e infantil y la tasa de malnutrición, el aumento en el acceso al agua potable, a los servicios de eliminación de excrementos y a la educación básica para la infancia; así mismo se propuso la reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos y la protección de los niños en

¹ “La Convención resulta entonces el marco mínimo de reconocimiento y respeto a los derechos de los niños en el que deben inscribirse las prácticas y las políticas de los países que la han ratificado. Ello sin perjuicio de que la adecuación de las legislaciones internas de los Estados Parte a la Convención deberá tener en cuenta aspectos culturales propios /.../ Es indudable que en prácticamente todos los países se han producido cambios importantes en la manera de concebir los derechos de las personas menores de edad. Tal transformación se conoce como la sustitución de la “doctrina de la situación irregular” por la “doctrina de la protección integral”, que en otros términos significa pasar de una concepción de los “menores” -una parte del universo de la infancia- como objetos de tutela y protección segregativa, a considerar a niños y jóvenes como sujetos plenos de derecho” (Beloff, 1999, pp. 9,10)

circunstancias especialmente difíciles sobre todo en situaciones de conflicto armado (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 1991, pág. 92).

Los discursos del Unicef postulan como condicionamiento para el logro de los objetivos trazados en la convención de 1990 la “situación financiera original” de los países en desarrollo, a saber: la deuda externa. En este sentido, se aprecia en los informes del Unicef constantes referencias a datos económicos contruados por organismos internacionales como el Fondo Monetario internacional y el Banco Mundial lo cual le permite validar económicos del trabajo a favor de la infancia al interior y al exterior de su espacio discursivo. Después de todo, los discursos sobre la protección de la infancia del Unicef son parte de su capital simbólico acumulado que le posibilita a los organismos internacionales, promover, entre otros, los “ajustes económicos necesarios” en los países periféricos tendentes a garantizar el servicio de la deuda mediante conjunto de estrategias impuestas que algunos llamaron “El consenso de Washington” (Williamson, 2003). Por lo tanto, el discurso del Unicef debe ser comprendido como un discurso humanitario en pro de la infancia pero al mismo tiempo como un discurso económico que consagrará las prácticas de bajo costo como la característica principal de los planes de acción en favor de la infancia en los países en desarrollo.

Los informes del Unicef fieles a las políticas neoliberales postularon que a pesar de la deuda y del ajuste estructural de las economías en desarrollo los recursos para la educación podrían encontrarse en los países pobres. Los tecnócratas harán gala entonces de términos como reasignación del gasto, eficiencia y calidad, dejando de lado el debate sobre la transformación de

las relaciones de dependencia configuradas por el servicio de la deuda a cargo de los países en desarrollo. El informe del año 2001 es ilustrativo, veamos: “la mayor parte de los recursos necesarios para lograr la educación primaria universal podrían encontrarse dentro de los actuales recursos nacionales /.../ mediante un despliegue más eficaz del personal educativo, una reasignación del presupuesto y una mayor eficiencia general” (2001, pág. 54).

Los Informes del Unicef –especialmente durante la década de los 90-, lejos de negar el panorama mundial descrito, ubican el trabajo sobre la niñez y en particular el realizado para la “infancia en los países en desarrollo” como determinados por dos grandes factores: 1) el ajuste económico al interior de los países periféricos y 2) el aumento de la ayuda internacional al desarrollo condicionado por el acatamiento de dicho ajuste². Por ejemplo, los informes de los años 1991³ y 1992⁴ del Unicef refieren que la deuda externa atenaza a muchos países en desarrollo y absorbe gran parte de los recursos que en otras circunstancias podrían invertirse en el progreso humano⁵; la crisis de la deuda consistía básicamente en un flujo cada vez mayor de

²El Presidente del Banco Mundial, Barber Conable, manifestó que <<la asignación de la ayuda debería vincularse más estrechamente al compromiso de los países de adoptar programas de desarrollo orientados a la aminoración de la pobreza”. (Unicef. 1991, p., 13.)

³“Por desgracia, la deuda del mundo en desarrollo todavía suma 1.3 billones de dólares, con intereses anuales de casi 200.000 millones de dólares y unos pagos en conceptos de intereses y amortizaciones que superan en 30.000 millones el nuevo flujo neto procedente de los países industrializados, mientras la ayuda externa sólo se incrementa marginalmente y el precio de los productos básicos están situados en el nivel más bajo registrado desde los años 30” (Unicef. 1991, p., 11)

⁴“En total, el mundo en desarrollo debe aproximadamente 1,3 billones de dólares a los gobiernos y bancos de países industrializados y a los organismos financieros internacionales. Cada año la amortización de capital y el pago de intereses suman alrededor de 150.000 millones de dólares, cerca del triple del importe de la ayuda externa recibida por el mundo en desarrollo. Ante la imposibilidad de satisfacer completamente el pago de intereses, la cantidad no pagada pasa a incrementar el total adeudado. Así ha ido creciendo la carga de la deuda a un ritmo acelerado hasta un punto en que no sólo es imposible que jamás llegue a devolverse lo adecuado, sino que hasta el intento de satisfacer los intereses paraliza los avances hacia la reforma económica” (Unicef. 1992., p., 43)

⁵El desarrollo humano es definido de la siguiente manera por el Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo: “Es un proceso mediante el cual se amplía la gama de opciones de las personas. En principio, estas opciones pueden ser infinitas y pueden cambiar en el transcurso del tiempo. Pero en todos los niveles de desarrollo, las tres opciones

divisas en dirección a la Banca internacional y se preveía el riesgo de un cese de pagos. Se advierte entonces que las funciones y garantías sociales básicas por las que debían propender los países en desarrollo se encontraban rezagadas por el servicio de la deuda; el diagnóstico, “una débil posición comercial, como fruto de la dependencia de una pequeña gama de materias primas, la mala gestión interna y las barreras comerciales y arancelarias que obstaculizan la diversificación” (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 1992, pág. 2); es decir, la falta de diligencia en la aplicación de las políticas neoliberales.

Por ejemplo el informe de 1997 fiel a las políticas descritas en 1991 postula la idea de que a pesar de la deuda y del ajuste estructural, los recursos para la educación se pueden encontrar en los mismos países pobres:

/.../ la mayor parte de los recursos necesarios para lograr la educación primaria universal podrían encontrarse dentro de los actuales recursos nacionales /.../ mediante un despliegue más eficaz del personal educativo, una reasignación del presupuesto y una mayor eficiencia general. (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 1997).

esenciales son: que la gente viva una vida larga y sana, que tenga conocimientos, y que tenga acceso a los recursos necesarios para alcanzar un nivel de vida decoroso. Si estas opciones no están disponibles, muchas otras oportunidades continúan siendo inaccesibles [...] Opciones adicionales, altamente valoradas por muchas personas, abarcan desde la libertad política, económica y social, hasta las oportunidades para ser creativo y productivo y para gozar del autor respeto personal y de los derechos humanos garantizados. De manera que el desarrollo humano tiene dos aspectos. Uno es la formación de las capacidades humanas, tales como una mejor salud, conocimiento y habilidades. El otro es el uso que las personas hacen de sus capacidades adquiridas con fines productivos, para el tiempo libre o para ser activos en los asuntos culturales, sociales y políticos [...] El concepto de desarrollo humano es mucho más amplio que las teorías convencionales del desarrollo económico. Los modelos decrecimiento económico se ocupan del crecimiento del PBN más que del mejoramiento de la calidad de las vidas humanas”. En: PNUD-Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo 1995 *Human Development Report 1995: gender and human development* (Oxford: Oxford University Press). Citado por: SPICKER Paul, ÁLVAREZ Leguizamón Sonia y GORDON David. Pobreza. Un glosario internacional. Buenos Aires: CLACSO. 2009. Disponible en: www.biblioteca.clacso.edu.ar (Recuperado en Junio 5 de 2012)

Lo anterior muestra que en el campo de las políticas públicas sobre la infancia el Unicef pregonó desde inicio de la década de los 90 que el logro de las metas en pro de la protección de la niñez en los países en desarrollo no sólo debía ser técnicamente posible, sino también política y financieramente factible, es decir, fijó unos contornos tecnocráticos para el desarrollo de las políticas públicas sobre la infancia (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 1991, pág. 22). De esta forma, la retórica internacional configuró un mecanismo de dominación económica bajo un aparato de dominación simbólica; mientras el aparato de dominación simbólica promulgaba que el compromiso con la infancia, el principio ético de <<los niños ante todo>> obligaba a conceder una prioridad absoluta a la protección de la vida y el desarrollo de la infancia, el mecanismo de dominación económica configuraba un contexto socioeconómico que instalaba las directrices económicas neoliberales como una condición a priori para el diseño de las políticas de protección a la infancia en cualquier país en desarrollo.

En medio de la evidencia de los “reducidos recursos” de los países en desarrollo luego de su cumplimiento irrestricto con el servicio de la deuda, el Unicef promovió tres mecanismos de financiamiento de los programas a favor de la infancia en los países en desarrollo que podrían obtenerse por otras tres vías según lo promovía en el informe Estado mundial de la Infancia de 1992:

La primera es una cierta reestructuración del gasto público en el mundo en desarrollo para canalizar los recursos hacia servicios de bajo costo para la mayoría /.../ La segunda vía posible es una reestructuración análoga de los programas de ayuda externa existente /.../ La tercera posibilidad sería sacar el máximo partido de las claras posibilidades que ofrecen los mayores conocimientos, tecnología y capacidad de comunicación disponibles para invertir en la salud, la

nutrición y la educación de la generación más joven, con un costo mucho más bajo de los que hasta ahora se imaginaba. (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 1992, pág. 33)

Así, el mecanismo financiero utilizado, para promover el cumplimiento de la convención a favor de la infancia de 1990, fue signado por los métodos de bajo costo y las políticas de focalización en salud y educación que propiciaron la atención prioritaria a las capas poblacionales más necesitadas de los pobres - será corriente el uso de expresiones como “adoptar medidas para los más pobres vulnerables”, lo cual suscita diversos debates en torno a la definición de pobreza y cómo medirla, cuestión que respondía básicamente a la tendencia generalizada de focalización de las políticas sociales⁶.

El mecanismo usado para alcanzar los objetivos de la convención en pro de la protección de la infancia, no consistió entonces ni en una renegociación de la deuda favorable a las inversiones en salud y educación de los países en desarrollo, no se basó en la disminución de la inversión militar de los países en desarrollo y tampoco se fundó en un aumento significativo de los presupuestos en salud y educación. El mecanismo usado fue el desarrollo de políticas de focalización basadas en la reestructuración del gasto en salud y educación de los países en desarrollo lo que justificó la promoción de prácticas de bajo costo para proteger la salud, la nutrición y la educación de las mujeres y los niños y niñas del mundo en desarrollo (Fondo de Naciones Unidas para la infancia, 1994, pág. 3), bajo el supuesto que consistía “una de las vías más inmediatas y asequibles para debilitar la presión de la pobreza, el crecimiento de la

⁶“La necesidad de adoptar medidas específicas en favor de los más vulnerables, incluidos los niños, durante el proceso de ajuste empieza a tener una amplia aceptación y ha sido explícitamente refrendada por el Banco Mundial y por el Fondo Monetario Internacional. Sin embargo, en la práctica las medidas adoptadas están encaminadas sobre todo a compensar los efectos adversos de las políticas de ajuste, más que a proteger y mejorar la salud, la nutrición y la educación de los más pobres y vulnerables” En: UNICEF. Estado Mundial de la Infancia. 1991. P., 28

población y el deterioro que sufre el medio ambiente” (Fondo de Naciones Unidas para la infancia, 1994, pág. 3).

De esta manera, se puso en práctica la reestructuración de los presupuestos de salud y educación “limitando el gasto futuro en universidades y hospitales y destinando la mayor parte de cualquier incremento a escuelas primarias y centros rurales de salud” (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 1995, pág. 54). Por supuesto, paralelo a esta práctica económica, se desarrolló un discurso sobre las estrategias de financiación que fundamentalmente se basaron en lo siguiente: la reducción del gasto o el traslado de los costos a la población pobre que se decía atender.

En lo educativo, los informes describen dos ejemplos diferentes de asumir la reestructuración del gasto. Por un lado, el llevado a cabo por la República de Corea (Fondo de las Naciones Unida para la infancia, 1992, pág. 52) donde se traslada gran parte del costo de los servicios educativos a los padres de familia y por otro, el caso Colombiano con la llamada Escuela Nueva⁷, que básicamente consistió en la reducción de costos de la educación básica primaria del sector rural asignando un solo profesor para atender estudiantes de varios niveles

⁷A comienzos del decenio de 1980, las escuelas rurales en Colombia eran escasas y de mala calidad. Un 55% de los niños de 7 a 9 años de edad y un cuarto de todos los niños de 10 a 14 años en las zonas rurales nunca habían asistido a la escuela, y un tercio de todos los que asistían al primer grado abandonaban la escuela. El enfoque de la Escuela Nueva cambió esas estadísticas y su evidente éxito en una pequeña cantidad de escuelas motivó que el Gobierno ampliara el sistema a todo el país. La enseñanza en multigrados posibilita que una escuela primaria completa se ubique cerca de las viviendas de los niños, en zonas rurales de población dispersa. Los maestros de la Escuela Nueva se benefician con detalladas guías y planes de lecciones, así como con una capacitación regular, para ayudarlos a adaptar las lecciones a las situaciones locales. De conformidad con los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño, los maestros son facilitadores y no emblemas de autoridad. (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 1999, pág. 34)

educativos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 1997, pág. 57).

Frente a los servicios de salud, se estimuló su privatización haciendo que los costos de una cobertura universal los asumieran las capas poblacionales con menos recursos. El Informe Estado mundial de la infancia del año 1993, describe esta estrategia de la siguiente manera:

.../la mayor parte del dinero dedicado a gastos de salud en el mundo en desarrollo no lo desembolsan los gobiernos ni procede de la ayuda internacional sino que sale de los bolsillos de sus habitantes. Hasta en los países más pobres entre el 5% y el 10% de los ingresos familiares se dedican regularmente a pagar los gastos médicos, clínicas, curanderos tradicionales, hospitales de las misiones, farmacias privadas, y vendedores de medicamentos de solvencia muy variable. En otras palabras, la mayoría de las personas disponen de alguna alternativa en materia de atención de salud. Y en muchos países, los servicios gubernamentales de salud ven decrecer progresivamente su aceptación. .../

Ante la escasez o ausencia de fondos gubernamentales adicionales, las mejoras en el servicio sólo podrían financiarse contando con la demostrada disposición de la población a pagar por la atención de salud. Al mismo tiempo, se reconocía que la gente solo estaría dispuesta a pagar .../ un suministro seguro de los medicamentos más esenciales a precios razonables. (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 1993, pág. 53)

Ahora se comprenderá, también, qué las políticas de protección a la infancia en los países en desarrollo quedarán marcadas por las políticas económicas neoliberales referidas a la reasignación del presupuesto, la focalización de la atención poblacional, las prácticas de bajo costo para la atención de la población pobre, y el traslado de parte de los costos en salud y educación a parte de la misma población que se promulgaba proteger. En este sentido, y bajo la

egida de la noción de focalización sobre los asuntos sociales que adquieren presencia pública, se desarrollarán nuevas técnicas estadísticas que harán coherente la reducción del gasto social y su focalización en pequeñas capas poblacionales constituidas ahora como poblaciones en riesgo atendidas con estrategias de bajo costo; así, la violencia escolar es un caso de focalización de los problemas de la escuela pero también uno de fácil atención con estrategias que implican bajos esfuerzos financieros.

4.1. Los indicadores sociales sobre la Infancia en los informes del UNICEF

No todos los niños son contados, y no ser contado perpetúa la invisibilidad y la imposibilidad de hacerse oír. Esto aumenta el riesgo para los niños. (Fondo de Naciones Unidas para la infancia, 2014, pág. 11)

Promover el cumplimiento de la convención de 1990 a favor de la infancia en los países en desarrollo, con políticas de focalización y métodos de bajo costo, implicó fortalecer el capital informacional del campo de las políticas públicas de protección de la infancia y la adolescencia. Para esto, las agencias internacionales se instauraron como los agentes sociales con capacidad de producción del discurso sobre la situación social de la infancia y la adolescencia y con ello de “la capacidad de acción consciente sobre ese mundo” (Bourdieu, 1998, pág. 405). Así, Unicef se instaure desde 1980 como uno de los agentes productores de instrumentos de entendimiento acerca de las problemáticas públicas y su definición política; en el caso que ocupa este estudio, como constructor de las problemáticas públicas legítimas relacionadas con la infancia y la

adolescencia.

Así como en el apartado anterior se asumió el problema de la financiación de la protección de la infancia y la adolescencia como parte del contexto sistemático o globalizante del cual la violencia escolar es su concreción como problema público, ahora se describirán las herramientas estadísticas como una parte del capital informacional desde las cuales se da cuenta de las problemáticas públicas relacionadas con la infancia y la adolescencia. Estas adquieren un carácter interestatal al ser construidas y divulgadas por múltiples instituciones transnacionales con el fin de legitimar repertorios de acción, comparaciones entre estados, recursos simbólicos y organizacionales y fundamentalmente vigilancia en el cumplimiento de los compromisos de los estados con agencias internacionales.

Los informes del Unicef son pues capital informacional que puede pensarse como la elaboración de datos de carácter fundamentalmente estadísticos. Y sobre el cual se opera una unificación teórica que los sitúa como el punto de vista del Todo (Bourdieu, 1993). Como lugar de difusión del conocimiento sobre la infancia y la adolescencia los hace operar como discursos que producen y reproducen las representaciones legítimas y los instrumentos de lectura de las realidades sociales que afectan a la infancia y la adolescencia.

Aunque aquí se fija la mirada en los Informes Estado mundial de la infancia publicados por el Unicef es necesario decir que estos son resultado de la participación de diversos agentes en el campo de las políticas públicas sobre la protección de la infancia y la adolescencia. En la

producción de este discurso el Unicef modula la participación de diversas agencias internacionales tanto gubernamentales como no gubernamentales y sectores de la academia que hacen parte de su capital relacional:

Organización Mundial de la Salud (OMS), el Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONU SIDA, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la División de Estadísticas de las Naciones Unidas, los Centros de Estados Unidos para el Control y Prevención de Enfermedades (CDC), la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), MEASURE DHS (ORC Macro Internacional), la Universidad Johns Hopkins y John Snow Inc. El trabajo de diversos grupos inter-agenciales de seguimiento de los ODM y de otros grupos inter-agenciales de desarrollo de indicadores, a saber el Grupo Técnico Consultivo del Programa Conjunto de Seguimiento sobre Suministro de Agua y Saneamiento de la OMS/UNICEF, el Grupo de Referencia de Seguimiento y Evaluación de la Malaria, el Grupo de Referencia de Seguimiento y Evaluación del VIH-SIDA, el Grupo de Trabajo de Seguimiento y Evaluación de la Alianza Global para Vacunas e Inmunización y la Alianza para la supervivencia Infantil, contribuyeron con la armonización de las definiciones y métodos para la medición de los indicadores prioritarios. El UNICEF también ha trabajado estrechamente con el proyecto de Encuestas de Demografía y Salud (DHS) para la armonización de indicadores, cuestionarios y métodos de análisis y para la coordinación de las tareas de recopilación de datos a escala nacional, a fin de evitar duplicación de esfuerzos. (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. División de políticas y planificación, 2006, pág. 10)

En el sentido de lo anterior, el UNICEF, en colaboración con la OMS y la UNESCO, ha desarrollado, como parte fundamental de su capital informacional, un conjunto de indicadores que le han permitido realizar comparaciones entre países, para medir el progreso hacia el logro

de los objetivos trazados en 1990 por la Cumbre Mundial de la Infancia. Para estos organismos internacionales un indicador es una:

.../ herramienta básica para medir el progreso, usando una definición comúnmente acordada de una situación específica. (...) Puede proporcionar datos que están destinados a incitar a la gente y a los responsables políticos a la acción. /.../. (United Nations Children's Fund, 1995, pág. 11)

Desde 1980 UNICEF ha diseñado índices sociales comprendidos como la ponderación de diferentes indicadores sociales como el “Índice Social de Calidad Vida” (ISCV) - tasa de mortalidad infantil, tasa de alfabetización y esperanza media de vida al año- que pretende proporcionar una medida del bienestar social de una población dada una herramienta de seguimiento a las estrategias internacionales de desarrollo (Fondo de la Naciones Unidas para la infancia, 1983) pues es necesario que “cada país debe establecer mecanismos apropiados para reunir, analizar, publicar y regular oportunamente los datos necesarios para vigilar los indicadores sociales al bienestar de los niños (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 1991, p. 23). Y en este sentido, el Unicef y el PNUD promovieron evaluar la acción de los gobiernos con base en un conjunto de índices independientes: índice de gasto público; proporción del ingreso nacional destinado a gasto público e índice de asignación social; proporción del gasto público destinada a servicios sociales. Índice de prioridad social: proporción del gasto social dedicada a necesidades humanas prioritarias, como la atención primaria en salud y la enseñanza primaria: las tres proporciones (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 1992, pág. 30). Además, el PNUD propuso “utilizar el índice de Desarrollo humano (IDH) que clasifica a los países de acuerdo a una escala compleja de resultados económicos y sociales, también tiene en cuenta las variaciones del PIB per cápita, la esperanza

media de vida y los años de escolaridad (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 1992, pág. 30)

Desde 1990 se han perfeccionado y aumentado las formas de dar cuenta de los problemas sociales que han alcanzado el carácter de públicos. En la construcción de la imagen propia del campo internacional de las políticas públicas sobre la protección de la infancia se ha ampliado el rango de observación buscando la construcción de datos comparables y fiables sobre la naturaleza y la magnitud de problemas públicos diversos como la supervivencia, la nutrición, la inmunización, el trabajo infantil, la pobreza infantil, atención en salud, educación y disparidad de géneros pues, se considera que esto “es un elemento clave para eliminar el problema y no se podrá articular una solución efectiva sin contar con esta información” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 1997, pág. 40).

También, es necesario resaltar que “la protección la infancia y la adolescencia” como capital simbólico ha logrado ampliar los análisis sobre las condiciones de vida de estas poblaciones sociales que la reducían al problema del ingreso y a la estructuración del gasto social en los países. Por ejemplo se ha determinado que la desnutrición no depende solamente del aumento de los ingresos también de las causas indirectas como una buena atención y el acceso a los servicios de salud, incluida la planificación de la familia y los servicios de agua y saneamiento y la participación de las mujeres en la toma de decisiones sobre su propia educación y los recursos en efectivo que controlan (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 1998, pág. 21); en el caso de la pobreza infantil las estadísticas han establecido correlaciones con otras

dimensiones como la mortalidad, la morbilidad, el hambre, el analfabetismo, la falta de hogar y la falta de poder, así se diseñaron el “índice de desarrollo humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y el indicador sobre la pobreza que se deriva del mismo, el índice humano de pobreza, como alternativas a los indicadores sobre el bienestar humano referidos al ingreso pues se concentran, respectivamente, en las capacidades humanas y las privaciones humanas. (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 2006, pág. 13).

La herramienta estadística diseñada por UNICEF para medir, comparar a los países y vigilar el cumplimiento de los estados, frente a los acuerdos internacionales en el marco del campo de las políticas de protección de la infancia y la adolescencia, es denominada desde mediados de los años 90 del siglo XX como “Encuesta de Indicadores Múltiples” – Múltiple Indicator Cluster Surveys (MICS) de las cuales existen cinco versiones que abordan distintas temáticas descritas de manera general en la siguiente gráfica –ver ilustración 4-:



Ilustración 4.Temas de las Encuestas Agrupadas de Indicadores Múltiples (MICS).

Fuente: UNICEF. Estado mundial de la infancia 2014 en cifras, Todos los niños cuentan. Revelando las disparidades para impulsar los derechos de la niñez, 2014, pág. 7)

Estas encuestas articulan la información en sistemas de seguimiento como ChildInfo (ver: ilustración 5) y DevInfo (ver: ilustración 6) que son base de datos que facilitan el intercambio de información entre diferentes agencias organizaciones e investigadores; para el caso de Colombia esta herramienta adquiere el nombre de “Sinfonía” (ver: ilustración 7) y consiste en una herramienta en línea, “creada por UNICEF Colombia en alianza con la Corporación EQ-Social, que permite conocer /.../ la situación y evolución en la garantía de los derechos de niñas, niños y adolescentes a nivel nacional, departamental y municipal, a partir de un amplio conjunto de datos e indicadores relevantes provenientes de fuentes oficiales del Estado colombiano” (Sinfonía. Sistema de información de niñez y Adolescencia, 2013).



Ilustración 5. ChildInfo.
 Fuente: <http://www.childinfo.org/>



Ilustración 6. DevInfo.
 Fuente: www.devinfo.org/



Ilustración 7. Evolución de reportes de acoso sexual y gestual dentro del colegio 2006, 2011, 2013.

Fuente:

[http://www.educacionBogotá.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Acercando_realidades/2__PRESEN TACION_DE_LA_ENCUESTA_2013_CLIMA_ESCOLAR_Y_VICTIMIZACION.pdf](http://www.educacionBogotá.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Acercando_realidades/2__PRESEN_TACION_DE_LA_ENCUESTA_2013_CLIMA_ESCOLAR_Y_VICTIMIZACION.pdf)

Las temáticas de las encuestas MICS están agrupadas en un conjunto de módulos obligatorios y tres opcionales que desde 1995 han logrado abarcar alrededor de 57 temáticas diferentes. Se han diseñado cuatro módulos; un módulo del hogar; un módulo para niños y niñas menores de 5 años; otro para mujeres y; un último módulo que reúne temáticas opcionales para los países. Lo anterior se puede observar en la tabla número tres, la cual es retomada del “Manual para la encuesta de Indicadores Múltiples por conglomerados MICS3” diseñada en el año 2005. Aquí se retoma la MICS3, pues a partir de esta encuesta se propone un módulo opcional que aborda el asunto de la disciplina de los niños y las niñas, cuestión que puede pensarse como parte del esquema oficial de percepción la violencia cotidiana que afecta la infancia.

Tabla 3. Módulos de los cuestionarios MICS3

1.6 <u>MANUAL PARA LA ENCUESTA DE INDICADORES MÚLTIPLES POR CONGLOMERADOS</u>	
Cuadro 1.3 Módulos de los cuestionarios de MICS3	
Módulos del hogar	Módulos para niños/niñas menores de 5 años



Fuente: UNICEF. Manual para la encuesta de indicadores múltiples por conglomerados 2005.

Detallemos lo anterior; el modulo opcional de la MICS3 aborda el tema de la disciplina del niño/niña indagando por la proporción de niños entre 9 y 14 años que experimentan solamente agresión no violenta, experimentan agresión psicológica como castigo, experimentan castigo físico menor y experimentan castigo físico severo. Para el Unicef la violencia física hacia los niños/as se ha asociado con problemas de conducta y emocionales, así como con un rendimiento académico deficiente. La información de muchos países sobre las prácticas disciplinarias de los padres es extremadamente limitada y aún más escasos son los datos de encuestas grandes por muestreo basadas en toda la población que se pueden comparar internacionalmente (2006). El propósito de este módulo es:

/.../ obtener información para evaluar el uso de una variedad de formas físicas y verbales de disciplinar a los niños/as. Las preguntas fueron adaptadas de la Escala de Tácticas para Conflictos entre Padres e Hijos (CTS-PC, por sus siglas en inglés), un instrumento epidemiológico comúnmente usado para evaluar el trato hacia la niñez y se basan en el cuestionario de la encuesta WorldSAFE, el cual se ha usado en países en vías de desarrollo. Este módulo, al igual que la CTS-PC, incluye ítems para medir una gama de respuestas, desde formas de disciplina no violentas hasta la agresión psicológica y formas físicas severas de disciplinar y castigar a niños/as. La escala ha sido evaluada en distintas partes del mundo y se ha observado que ofrece resultados válidos cuando se siguen cuidadosamente los procedimientos de campo. (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. División de políticas y planificación, 2006)

Ampliando lo anterior, la tabla cuatro retoma el banco de preguntas sugeridas por el “Manual para la encuesta de indicadores múltiples por conglomerados 2005” elaborado por el Unicef. A partir de este puede ratificarse que los discursos sobre la protección de la infancia constituyen la agenda sistemática a partir de la cual se desarrollan agendas particularizantes que visibilizan como asunto público los modelos de inculcación familiar de la disciplina respecto a la infancia.

De manera general, el Unicef ha promulgado que se requiere de estadísticas sociales actualizadas y razonablemente exactas pues sin estadísticas adecuadas no es posible la focalización del gasto social y “que las inversiones y las intervenciones beneficien a los niños y las niñas más vulnerables” (2014, pág. 1).

Tabla 4. MICS3. Módulo de disciplina del niño(a)

MÓDULO DE DISCIPLINA DEL NIÑO(A)		CD
Identifique el niño(a) elegible de 2-14 años en el hogar usando las tablas de la página anterior, de acuerdo con sus instrucciones. Pida entrevistar a la madre o a la tutora/tutor principal del niño(a) seleccionado (identificado por el número de línea en CD6)		
CD11. Escriba el nombre y el número de línea del niño(a) seleccionado(a) para el módulo de CD3 y CD2, con base en el número de orden en CD9	Nombre _____ Número de línea	
CD12. LAS PERSONAS ADULTAS TIENEN CIERTAS FORMAS DE ENSEÑAR A LOS NIÑOS(AS) LA FORMA CORRECTA DE COMPORTARSE O CÓMO AFRONTAR UN PROBLEMA DE COMPORTAMIENTO. LE VOY A LEER VARIOS MÉTODOS QUE SE USAN Y QUIERO QUE UD. ME DIGA SI UD. O ALGUIEN MÁS DEL HOGAR HA USADO ESTOS MÉTODOS CON (nombre) EN EL MES PASADO		
CD12A. LE QUITÓ PRIVILEGIOS, LE PROHIBIÓ ALGO QUE LE GUSTA A (nombre) O NO LE PERMITIÓ SALIR DE LA CASA	Si 1 No 2	
CD12B. LE EXPLICÓ POR QUÉ ALGO (EL COMPORTAMIENTO) ESTUVO MAL	Si 1 No 2	
CD12C. LO(A) SACUDIÓ.	Si 1 No 2	
CD12D. LE GRITÓ, LE VOCIFERÓ, LE DIO ALARIDOS	Si 1 No 2	
CD12E. LE DIO ALGO MÁS QUE HACER.	Si 1 No 2	
CD12F. LO (A) GOLPEÓ O LE DIO NALGADAS CON LA MANO	Si 1 No 2	
CD12G. LE PEGÓ EN LAS NALGAS O EN ALGUNA OTRA PARTE DEL CUERPO CON ALGO COMO UN CINTURÓN, UN CEPILLO DE PELO, UN PALO U OTRO OBJETO DURO	Si 1 No 2	
CD12H. LO (A) LLAMÓ TONTO (A), PEREZOSO (A) O DE OTRA FORMA SIMILAR	Si 1 No 2	
CD12I. LO (A) GOLPEÓ O LE DIO UNA PALMADA EN LA CARA, CABEZA U OREJAS	Si 1 No 2	
CD12J. LO (A) GOLPEÓ O LE DIO UNA PALMADA EN LA MANO, EL BRAZO O LA PIERNA	Si 1 No 2	
CD12K. LO (A) GOLPEÓ CON UN OBJETO (LO/LA GOLPEÓ UNA Y OTRA VEZ TAN DURO COMO PUDO).	Si 1 No 2	
CD13. ¿CREE UD. QUE PARA CRIAR (EDUCAR) A (nombre) CORRECTAMENTE, NECESITA CASTIGARLO (A) FÍSICAMENTE?	Si 1 No 2 No sabe/ no opina 8	

Fuente: UNICEF. Manual para la encuesta de indicadores múltiples por conglomerados 2005. Dar seguimiento a la situación de Niños, Niñas y Mujeres, 2006, pág. 326

De otra parte, respecto al uso dominante de los indicadores difundidos por el Unicef tanto en las políticas públicas como en la investigación social, vale la pena resaltar que como categorías cognitivas dominantes han logrado opacar formas alternativas en la construcción de medición de las cuestiones sociales; por ejemplo, aquellos indicadores inspirados en los aportes de la sociología constructivista de Pierre Bourdieu, como el “*capital social*” que asumido como

indicador aspiraría a dar cuenta de “las múltiples relaciones interpersonales en la que un individuo está implicado, que son susceptibles de reforzar su bien estar” (Lebaron, 2011, pág. 21) y tendría la potencia explicativa de factores sociales como la participación democrática y la delincuencia. Del mismo modo bajo esta misma teoría, el “*capital simbólico de un individuo*”, como indicador social, estaría definido por el valor dado por el resto de la sociedad a este individuo y tendría la fortaleza de dar cuenta del reconocimiento y valor (considerado, apreciado, amado) en formas más o menos institucionalizadas que logran los agentes en el espacio social.

De manera específica lo que aquí se argumenta es que asuntos como la violencia juvenil y la violencia en las escuelas hacen parte de un contexto de la divulgación mayor y uso generalizado de indicadores sociales oficiales que, en tanto herramientas discursivas construidas en <<luchas definicionales>> que coadyuvan a su configuración social como problemas públicos propios de las agendas sistémicas internacionales.

Ejemplo de lo anterior es que la constitución del problema de la “*violencia juvenil*” en general y la “*violencia escolar*” en particular, como problemas públicos, son inseparables de la construcción de un aparato estadístico que asocia este problema con ciertos factores de riesgo (personales, familiares, escolares y/o las características de las víctimas). En el caso de los estudios sobre la “*violencia escolar*” existe una preeminencia de las encuestas de victimización que pueden ser relacionadas con la MICS3. Por ejemplo, el Observatorio de convivencia y seguridad ciudadana de Bogotá (Colombia) realizó un estudio sobre Convivencia y seguridad en ámbitos escolares en el año 2006 con 826.455 estudiantes para dar cuenta entre otros de tres

situaciones de violencia en los ámbitos escolares: 1) Incidentes violentos menores: insultos, ataques a propiedad personal, exclusión entre pares. 2) Incidentes violentos: intimidación (acoso escolar o bullying), riñas físicas, acoso sexual y 3) Incidentes violentos serios: heridas intencionales que requirieron atención médica, amenazas o riñas físicas con armas, atracos, abuso sexual.

Dando continuidad a los estudios que intentan dar cuenta descriptiva de las formas de victimización y las conductas de agresión, pero que muy poco dicen sobre las causas sociales de la violencia escolar, la Secretaria de Educación de Bogotá aplica en el año 2011 con apoyo del DANE la “encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá”, en este instrumento se indaga sobre percepciones acerca de la convivencia, la victimización respecto a ofensas y golpes, el ejercicio de la agresión, la presencia y porte de armas blancas y de fuego, el robo y el vandalismo, los incidentes de tipo sexual, la presencia de pandillas, el consumo de sustancias psicoactivas y las percepciones de seguridad y confianza frente a la escuela.

Finalmente es necesario resaltar que existen otros estudios de la violencia escolar, que promulgan centrar la mirada en los factores de riesgo propiamente escolares de la “*violencia escolar*”. Estos intentan combinar los análisis criminológicos y los pedagógicos para describir una estructura escolar que posibilita la violencia diseñando un indicador comúnmente denominado clima escolar; entre las variables que se proponen están la estabilidad/inestabilidad del cuerpo docente, aplicación justa/injusta de las reglas y la cualificación del equipo docente

(Blaya & Debarbieux, pág. 35).

4.2. El trabajo clínico alrededor de la infancia y la adolescencia: La naturaleza patológica de la pobreza y la violencia.

En las luchas por la definición que se dan alrededor de la configuración de los problemas públicos, dentro de los cuales la violencia en el contexto escolar es solo un caso entre ellos, el discurso del Unicef genera un efecto de encuadramiento, es decir, un proceso de inculcación de formas y categorías de percepción, de entendimiento, de memoria, de estructuras mentales y formas estatales de clasificación (Bourdieu, 1993, pág. 11). La idea a tener en cuenta es que el capital informacional divulgado por Unicef promueve al mismo tiempo un capital simbólico que promueve la protección de la infancia y la adolescencia como objeto de valor en el campo de las políticas públicas pero que a su vez difunde consideraciones sobre la naturaleza patológica de problemas eminentemente sociales como lo son la pobreza y la violencia.

No es un secreto que un primer foco de atención de las acciones del Unicef giró alrededor del fomento del cuidado y el mejoramiento de la salud y que paulatinamente ha ampliado su discurso hasta intervenir en diversas situaciones sociales que afectan la vida cotidiana de la infancia y adolescencia en condiciones de pobreza. La década de los 80 estuvo marcada por la lucha contra la desnutrición que para esta época era explicada por –curiosamente no por las dificultades de acceso a fuentes de alimentación-, “la acción de parásitos intestinales, la fiebre y

la infección que disminuían el apetito, quemarían la energía y reducirían el peso de los niños afectados” (Fondo de la Naciones Unidas para la infancia, 1983, pág. 3). Se promovieron entonces las terapias de rehidratación oral, las jornadas de inmunización, el fomento a la lactancia materna y el uso masivo de gráficas de desarrollo infantil, obviamente por su bajo costo y la fácil focalización para su ejecución. Para la década de los 90, según el Unicef, la Neumonía y la diarrea eran culpables de la mitad de la mortalidad infantil, pero también la poliomielitis, la diarrea y el SIDA, (1991, pág. 12) el tétanos y la tosferina (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 1994, pág. 1). Coherente con sus principios financieros, las campañas registradas en los informes del Unicef, establecieron como objetivo la distribución de complementos vitamínicos en especial la vitamina A y el Yodo, obviamente por su bajo costo y fácil focalización. Es también importante resaltar que para la primera década del siglo XXI se incluyen el consumo de cigarrillos, drogas y bebidas alcohólicas como riesgos para la salud de la infancia y la adolescencia, pero lo es aún más que se incluye la salud mental de los jóvenes; para el Unicef “vivir en las ciudades también puede tener un costo sobre la salud mental de niños y adolescentes, sobre todo en los que viven en los barrios pobres y están expuestos a la violencia y al uso indebido de drogas experimentando niveles de angustia y depresión más altos que el promedio de la población urbana” (Fondo de Naciones Unidas para la infancia, 2012, pág. 24). Además los problemas mentales de los jóvenes se asociarán con resultados insuficientes en materia de educación, desempleo, uso de estupefacientes, estilos de vida peligrosos, delitos, una salud sexual y reproductiva deficiente, autolesiones y un escaso cuidado de sí mismos. Y por supuesto acarrearán altos costos sociales y económicos (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 2011, pág. 27).

Lo anterior puede problematizarse pensando que, en contravía del método sociológico que invita a explicar un hecho social por otro hecho social, el Unicef ha expuesto la enfermedad como causa del subdesarrollo, es decir, ha instaurado una visión eugenésica de la pobreza donde sus causas son fundamentalmente patológicas, como también se evidencia en la siguiente afirmación:

“.../ la desnutrición y enfermedades determinan un desarrollo físico y psíquico deficiente; que a su vez se traduce en un rendimiento escolar y laboral inadecuado /.../ hecho que a su vez se traduce en familias pobres /.../ con las cuales se cierra el ciclo, con la transmisión de la pobreza de generación en generación” (1993, pág. 15).

Algo semejante ocurre con los estudios sobre la violencia en la escuela, si para el Unicef la pobreza tiene una génesis patológica, la violencia escolar en análisis recientes será una patología en sí misma susceptible de ser prevenida con métodos provenientes de la salud pública; en ellos la violencia es una metáfora de la enfermedad y por lo tanto previsible mediante el control efectivo de los factores de riesgo (muchas veces confundidos con factores de pronóstico). Muchos de los factores de riesgo que se describen son evidentes en sí mismos (factores de pronóstico), por ejemplo el consumo “abusivo” de alcohol y alucinógenos, poseer una relación negativa con los padres, la permisividad, los compañeros violentos o delincuentes, un clima negativo en la escuela, los sistemas de disciplina punitivos, el acceso a internet no supervisado y hasta una supuesta cultura que apoya la violencia (La prevención de la violencia escolar: de la teoría a la práctica, 2009, pág. 50). Pero poco se dice de los determinantes sociales que permiten la reproducción constante de los factores de riesgo. Si asumimos que es válida la analogía de la violencia como asunto patológico y la metáfora de la sociología como disciplina médica,

debemos recordar la observación de Bourdieu respecto a que “la verdadera medicina, siempre según la tradición hipocrática comienza con el conocimiento de las enfermedades invisibles, vale decir de los hechos de los que el enfermo no habla ya sea porque no tiene conciencia de ellos o porque olvida comunicarlos. Sucede lo mismo con la ciencia social preocupada por conocer las verdaderas causas /.../ hay que remontarse a los determinantes económicos y sociales, a la legítima aspiración a la felicidad y a las coacciones del mercado escolar y laboral” (Bourdieu, 1999, pág. 559). Siguiendo la observación de Bourdieu, en el caso de las relaciones escolares determinadas por la violencia se tendrá que ir en la búsqueda de lo difuso. Poco se ha indagado en los estudios sobre las violencias disciplinantes, el sexismo, el racismo, el afán por el consumo en el contexto capitalista, en definitiva sobre las violencias simbólicas que permiten reproducir el uso compartido de la violencia en la escuela para cualquier evento cotidiano, desde la defensa de la amistad, la sexualidad, la cooperación, el ascenso social, hasta la lealtad y el prestigio, solo mediante su estudio se superarán las visiones eugenésicas de la pobreza y la violencia.

4.3. El sentido de la educación y la labor de la escuela en la cuestión social

Aquí se ha denominado el campo de la política pública sobre la infancia y la adolescencia a ese sector del campo burocrático internacional que eleva la protección de la infancia a objeto de valor. Ahora, es necesario describir una intersección con el campo escolar que configura la educación como “un bien de salvación” (Martín Criado, 2010, pág. 285). Es decir, se asume que los discursos del Unicef desarrollados en los informes “Estado Mundial de la Infancia” describen

una imbricación de la illusio propia de los dos campos mencionados: por un lado el afán de cuidado y protección y por el otro la aspiración de salvación. Por lo tanto, las referencias discursivas respecto al oficio de la escuela frente a la violencia son un ejemplo de esto.

También es importante recordar que aquí se ha hecho uso de las nociones de agenda sistémica, agenda gubernamental (Aguilar Villanueva, 1993), funciones globalizantes y funciones particularizantes (Sáenz Obregón, Saldarriaga y Ospina , 1997), para postular que es posible pensar, por un lado, que la violencia escolar posee determinaciones globalizantes que la instauran como un asunto relacionado con la protección de la infancia y la adolescencia, y por otro, unas determinaciones particularizantes que la asumen como un asunto formativo propio de la labor institucional de la escuela.

Los informes “Estado mundial de la infancia” construyen, como ya se ha mencionado, un aparato cognitivo para visibilizar las relaciones de la violencia con la educación en general y la escuela en particular. Lo anterior puede observarse en cuatro diferentes niveles discursivos presentes los discursos del Unicef: 1) La relación violencia social y educación; 2) la relación violencia social y Escuela; y 3) la relación Violencia y contexto escolar –ver ilustración 8-.

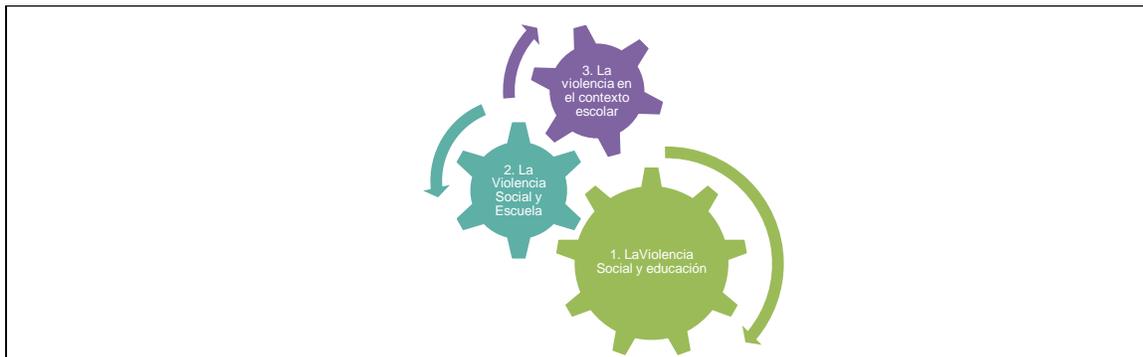


Ilustración 8. Niveles de discurso para visibilizar las relaciones de educación en general y la escuela en particular con la violencia.

Fuente: Elaboración propia.

El primer nivel discursivo se describe la relación violencia social y educación que se constituye, de cierta forma, en correlato de la seguridad. Para el Unicef la exposición crónica a hechos de inseguridad social puede obstaculizar el desarrollo de los niños y se relaciona con un rendimiento académico deficiente y mayores tasas de deserción escolar, ansiedad, depresión, agresividad y falta de autocontrol (Fondo de Naciones Unidas para la infancia, 2012, pág. 42). Para responder a lo anterior, Unicef promueve los códigos de infancia y adolescencia para enfrentar las “patologías sociales” que amenazan la seguridad de infantes y adolescentes; en estos conjuntos de normas se establece un continuum de responsabilidades educativas entre la familia, las instituciones escolares, las terapéuticas y las punitivas cuyo rol será la contención de la vulneración de derechos.

Además, el Unicef postula en este nivel del discurso que debe desarrollarse una educación para la paz en todas las sociedades, y no solamente en los países afectados por conflictos armados o situaciones de emergencia:

“Debido a que los cambios duraderos en el comportamiento de los niños y los adultos solamente se producen después de que haya transcurrido un tiempo, una educación para la paz efectiva es necesariamente un proceso a largo plazo. Aunque a menudo se basa en las escuelas y en otros entornos de aprendizaje, la educación para la paz debería abarcar idealmente a toda la comunidad. (Fondo de Naciones Unidas para la infancia, 2005, pág. 58)

En el segundo nivel discursivo se describe la relación violencia social y escuela. Para el Unicef “la escuela no solo aparta físicamente al niño de los peligros potenciales durante la mayor parte del día sino que también contribuye a que desarrolle habilidades y reúna información con las que pueda protegerse así mismo” (2004, pág. 51). Aquí se propone al espacio escolar como un entorno protector. Para el Unicef, después de la familia, el entorno educativo es el segundo círculo que protege a la infancia. Bajo esta perspectiva el tiempo-espacio escolar desempeña una función protectora en especial frente a los más vulnerables niños y niñas. La escuela así es configurada como un entorno protector pues los diagnósticos presentados indican que:

Los niños se unen a las bandas a los 13 años, como promedio, pero se sabe que actualmente se están vinculando a edades más tempranas. En los entornos urbanos marginales, los niños encuentran en las bandas un sentido de identidad, pertenencia y protección, así como también recompensas económicas. /.../. Abandonan la escuela, desilusionados porque no les brinda herramientas para mejorar su situación. En las zonas urbanas donde el Estado no presta servicios esenciales como agua salubre, electricidad o gas, atención sanitaria, vivienda, educación o protección jurídica, las bandas muchas veces llenan ese vacío. (Fondo de Naciones Unidas para la infancia, 2012, pág. 44)

El tercer nivel discursivo describe la relación violencia y contexto escolar. Aquí se promueve que las escuelas deben ser lugares seguros, donde los niños y adolescentes se sientan respetados y estén en condiciones de seguridad física e intelectual, respecto del hostigamiento, la indisciplina, la violencia y el acoso sexual que las abruman el interior de las escuelas (2005). La situación descrita por los informes del Unicef se pueden resumir en lo siguiente:

/.../ el entorno pedagógico no consigue ofrecer la protección necesaria contra la violencia y

el abuso infantil. Aunque la falta de seguridad en el entorno escolar puede resultar muy obvia en lo que atañe al peligro físico, como las palizas o la violación, el diagnóstico y prevención del abuso /.../ –sexual, físico y emocional- por parte de los maestros solo puede solo puede llevarse a cabo si se quiebra el silencio frente a estas problemáticas. /.../ Por lo tanto, garantizar la seguridad de las niñas y los niños implica lograr que las escuelas sean seguras no solamente fuera del recinto sino también dentro de él (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 2004, pág. 87).

En general es posible afirmar que el discurso del Unicef, presente en los “Informes Estado Mundial de la Infancia”, es dicotómico frente a la relación escuela-infancia-adolescencia. Para las décadas de los 80 y 90 la escuela es ensalzada como un espacio protector para la paz en épocas de conflicto. Pero, desde los inicios del siglo XXI, esto se conjuga con un discurso que etiqueta el tiempo/espacio escolar como un lugar de protección y seguridad pero al mismo tiempo de exposición al riesgo y a la victimización. Paradójicamente la escuela es a la vez un escenario para la paz y una posible escena de violencia:

A manera de conclusión, es posible afirmar que los discursos sobre la violencia escolar han escolarizado la seguridad como correlato sobre los peligros sociales. Configurando una narrativa acerca de las patologías de la violencia en la escuela por medio de las cuales se ha logrado transformar paulatinamente el rol del estudiante, del maestro, la estructura misma de la escuela y su relación con la familia. Todo lo anterior debe invitarnos a pensar que es labor del Maestro concienciarse sobre los juegos de poder en los que está inmerso. Reconociendo que existe un campo de política que abarca nuestra labor fuera y dentro del aula, unas estructuras cognitivas que construyen los problemas escolares susceptibles de ser deconstruidas y reconfiguradas y que

tal ejercicio es a su vez nuestra mejor herramienta de participación en el campo escolar y de política pública.

4.4. La violencia escolar como noción en un esquema de percepción sobre los problemas públicos

La configuración social de la infancia y la adolescencia como sujetos de política pública no es reciente. En particular, las relaciones discursivas entre nociones como disciplina, violencia, escuela y educación han descrito una construcción histórica que las ha configurado y reconfigurado permanentemente como categorías que constituyen en su conjunto esquemas de percepción. En el sentido de lo anterior, por esquemas de percepción se entiende:

(...) instrumentos de conocimiento /.../ que no son de conocimiento puro. Producidos por la práctica de las generaciones sucesivas, en un determinado tipo de condiciones de existencia, esos esquemas de percepción, de apreciación y de acción que se adquieren mediante la práctica y se ponen en obra en estado práctico /.../. Las taxonomías prácticas, instrumentos de conocimiento y de comunicación que son la condición de la constitución del sentido y del consenso del sentido. (Bourdieu, 2007, pág. 151)

A continuación se describirá como la constitución de la violencia escolar como problema público evidencia la imbricación histórica de las ilusiones de protección y salvación propias del campo de políticas públicas de protección de la infancia y la adolescencia y del campo escolar propiamente dicho. Se expone que en el siglo XIX se evidenció una preocupación por la modulación de las conductas, percibidas como pecados o transgresiones higiénicas, de los niños

escolarizados. Posteriormente se mostrará que en el siglo XX se desarrollaron unos esquemas de percepción que centraron su observación en la niñez y la juventud según su protagonismo en acciones en contra de las normas relacionadas con su permanencia en las calles. Por último, se argumentará que en los albores del siglo XXI se consolidarán unas categorías cognitivas relacionadas con la infancia y adolescencia visibilizándolas como víctimas, victimarias u observadores de violencia en el escenario escolar. Debe advertirse que en ningún momento la exposición de los asuntos señalados puede ser entendida como la reconstrucción de un proceso de desarrollo lineal, por el contrario, se reconoce por medio de ellos un proceso de construcción social fundamentalmente caracterizado por la exclusión, inclusión, recomposición e hibridaciones interesadas de saberes, la configuración de nuevos agentes sociales, nuevas formas de visibilizar las acciones problemáticas relacionadas con la infancia y la adolescencia escolarizada.

A lo largo del siglo XIX, la higiene del cuerpo y la higiene del alma fueron los saberes que definieron la salud de los escolares (Restrepo Zea, 2010). Estos constituyeron un esquema de percepción que describió la pobreza como producto de la desorganización social y como un peligro para la salud de la nación, colocándola en el terreno de los intereses de Estado y de sus prácticas. Las prácticas estatales combinarán entonces acciones de vigilancia, coerción y formación para la civilidad con el fin de asegurar, “la erradicación o el desorden impuesto por la miseria” (Martínez et al., 1994: 29, en Sáenz 2007). Por influencia de dichas instrucciones se mandaba corregir <<la falta de limpieza y cuerpo en los vestidos>>, particularmente de <<los niños que [perteneían] a las familias pobres (Restrepo Zea, 2010);

“A lo largo del siglo XIX, dos saberes legitimaron la salud de los escolares de la Nueva Granada: la higiene del alma y la higiene del cuerpo. /.../ Como indicaría el higienista español Pedro Felipe Monlau (1847: 685) “unas cuantas nociones claras y sencillas sobre la influencia del aire, la limpieza, los alimentos, el ejercicio y las pasiones servirán mucho para la ilustración de los niños y echarán los cimientos de su futura conducta. ¡Día grande será aquel en que los gobernados se hallen convencidos, desde su infancia, de que vicio, injusticia, abuso, pecado y transgresión higiénica son palabras sinónimas tal vez idénticas!”. (Restrepo Zea, 2010, pág. 235)

En voz de Zuluaga (1979) enseñar y aprender en el siglo XIX, estaban sujetos en sus procedimientos a un régimen de disciplina que moralizaban el cuerpo y la mente, es decir, con este procedimiento de formar cuerpos y voluntades dóciles se pretendía dar cultura y evitar el vicio. El “Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños” de 1826 que desarrolló el sistema lancasteriano, o como se conoció en Colombia la “escuela mutua”, consideraba la importancia del régimen disciplinar escolar:

Bajo cualquier punto de vista que consideremos la educación universal de los pobres, presenta objetos de la más alta importancia, ya con respecto a los mismos pobres, o a la sociedad entera. Por su estado de dependencia los pobres son objetos dignos del cuidado, y de la atención de las clases más elevadas de la comunidad: si ellos llegan a creer en la ignorancia, y el vicio, una terrible responsabilidad se descargará sobre los que pudieron impedirlo; pues no se ha de discutir ahora que el vicio sigue de cerca de la ignorancia. La cultura que se da al espíritu en estas escuelas elementales desarrolla y ensancha las facultades de los niños, les da nociones claras de los deberes morales y sociales, los instruye bien en las sagradas escrituras, los prepara para el estudio de

materias más difíciles, les inspira sentimientos favorables a la virtud y los habitúa a la subordinación y al freno. (Citado por Zuluaga, 1979, pág. 14)

El esquema de percepción, que describen los textos citados, determina como posibles agentes sociales protagonistas de diversas acciones problemáticas (la transgresión higiénica, el vicio, la injusticia y el pecado) a “los niños escolarizados” y particularmente aquellos etiquetados como niños pobres o miserables. Así se visibilizan dos problemas públicos la “desorganización social” y “los riesgos para la salud de la nación”. En general, las categorías de percepción sobre las cuales se construye la necesidad de intervención en las conductas de los niños escolarizados, del siglo XIX, se centraron en la higiene del alma y del cuerpo postulando la necesidad de desarrollar estrategias de inculcación relacionadas con la limpieza, el consumo de alimentos, el ejercicio y el control de las pasiones. Se esperaba así intervenir sobre una supuesta desorganización social y el mejoramiento de la salud pública (ver tabla 5)

Tabla 5. *Categorías de Percepción siglo del XIX : Entre la higiene de alma y la higiene del cuerpo*

Categorías de Percepción XIX			
Agente Social	Problemas Públicos que protagonizan	Acción problemáticas	Etiqueta social impuesta
Niños Escolares como población a civilizar	Desorganización social Riesgos para la salud de la nación	Vicio. Injusticia. Abuso. Pecado. Transgresión higiénica	Niños de familias pobres y/o miserables

Fuente: elaboración Propia.

Siguiendo este recorrido, durante el siglo XX la agenda de los problemas públicos, relacionada con la infancia en Colombia, señalará en las primeras décadas del siglo una gran

preocupación por la infancia en condición de calle, para posteriormente en la década de los 80 visibilizar y relacionar las formas de socialización juvenil en el barrio con la pandilla y eventuales roles protagónicos en acciones criminales como el sicariato.

Como se anotó antes, en los años veinte del siglo XX el primer juez de menores del país describía a la niñez y adolescencia de la calle de inicios del siglo XX como agentes sociales como peligrosos protagonista de vicios, criminalidad y corrupción, victimarios de pares, familiares y explotadores sexuales de sus cuerpos. Así mismo, los etiquetaba como “pilluelos”, “ladrones”, “rateros”, “apaches” y “terror de los honrados” –ver tabla 6-.

Tabla 6. *Categorías de percepción en el siglo XX. La situación irregular*

Categorías de Percepción Siglo XX –Situación Irregular-			
Agente Social	Problemas Públicos que protagonizan	Acciones problemáticas	Etiqueta social impuesta
El menor o la Niñez como objeto de protección	Criminalidad, Vicio Corrupción	Un adolescente que da muerte a un camarada Atentado contra la vida de la madre. Niña que toca de puerta en puerta ofreciendo en venta su virtud y decoro	Pilluelos ladrones Rateros; Apaches El terror de los honrados

Fuente: elaboración Propia

Las expresiones del juez objetivan un esquema de percepción que reflejó la práctica de “la doctrina de la situación irregular” que dominó la jurisprudencia social durante el siglo XX en Colombia. Este procuró gobernar la niñez asumiéndola como objeto de protección a partir de una definición negativa. En líneas generales, el sistema de situación irregular reflejó criterios

criminológicos propios del positivismo de fines del siglo XIX y principios del XX y, puede ser caracterizado así:

/.../. De esa concepción positivista se deriva un sistema de justicia de menores que justifica las reacciones estatales coactivas frente a infractores (o “potenciales infractores”) de la Ley penal a partir de las ideas del tratamiento, la resocialización -o neutralización en su caso- y, finalmente, de la defensa de la sociedad frente a los peligrosos. (...) La concepción de un otro como objeto o como súbdito pero no como sujeto con derechos (menor o imputado /.../ Los niños y jóvenes aparecen como objetos de protección, no son reconocidos como sujetos de derecho sino como incapaces que requieren un abordaje especial. /.../ Se utilizan categorías vagas, ambiguas, de difícil aprehensión desde la perspectiva del derecho, tales como “menores. (Beloff, 1999, pág. 13)

Durante la última década del siglo XX y la primera del XXI será cuando se desmontará paulatinamente la doctrina de la situación irregular dando lugar a la reconfiguración de la niñez en las categorías que compondrán unos esquemas clasificadores bajo el uso de nociones tales como infancia, adolescencia, juventud y sujetos de derecho. Dichas categorías de percepción se consolidarán como discurso institucional especialmente a partir de la promulgación de la “Convención internacional de los derechos del niño” (Organización de la Naciones Unidas, 1990) bajo la noción de integralidad la cual instauró a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y en prioridad política. Para el desarrollo de los acuerdos de la convención los estados Latinoamericanos diseñaron sistemas legales de garantía a la de protección de la niñez y adolescencia. La tabla7 elaborada por Alejandro Morlachetti (2013, pág. 14) presenta esquemáticamente las Leyes vigentes en la región.

Para evidenciar de manera más clara las implicancias de la reconfiguración del modelo de la situación irregular de los menores en la doctrina de integralidad de derechos es ilustrativo el esquema elaborado por Beloff (1999, pág. 21)-ver tabla 8-; en él se desglosan los cambios en las categorías de percepción de estos dos esquemas clasificadores objetivados en los discursos institucionales es decir en las leyes relacionadas con la infancia y la adolescencia.

Hay que señalar que la mayoría de los códigos establecen entonces una ruptura con la doctrina de la situación irregular comprendida como aquella que figura a la infancia y la adolescencia como infractores o potenciales infractores de la ley penal y por lo tanto como sujetos de tratamiento o resocialización. Además bajo esta perspectiva no se diferencia de aquellos que cometen delitos de aquellos que se encuentran en situación de amenaza o vulneración de sus derechos fundamentales.

Como reconfiguración de la anterior perspectiva jurídica la nueva legislación latinoamericana incorporada en diversos códigos de infancia y adolescencia hace énfasis en una nueva doctrina discursiva que postula que la protección integral significa la protección y la satisfacción de los derechos de la infancia y la adolescencia determinados como sujetos de interés social superior. De esta forma se fomentará que el capital jurídico del Estado distinga claramente de los temas relacionados con las políticas públicas de aquellos relacionados con la intervención judicial(Beloff, 1999).

La primera, la inclusión de derechos correspondientes a los códigos de familia; y la segunda, los aspectos relacionados con los procesos relativos a la justicia juvenil, anteriormente

denominados códigos del menor. De esta manera puede hablarse de unas Leyes integrales en cuanto incorporan no solamente los derechos del niño, sino los de las familias y sus obligaciones, así como las garantías procesales alrededor del menor en conflicto con la Ley. (Dávila & Naya, 2012, pág. 444)

Estos códigos de infancia y adolescencia desarrollan un discurso institucional que parte de la aceptación pública de la existencia de “patologías sociales” que amenazan la seguridad social, en particular de infantes y adolescentes, pero que son susceptibles de tratamiento formativo por medio del establecimiento de un conjunto de orientaciones que consagran responsabilidades formativas a instituciones sociales como la familia, la escuela, las terapéuticas y las punitivas cuyo rol principal será la contención de las amenazas a la vulneración de derechos; estos discursos también comprenden un trabajo de inculcación pedagógica que adquiere objetivación mediante la promulgación de informes sociales sobre la infancia y la adolescencia⁸.

⁸“El derecho internacional en materia de justicia de menores es sustancial y detallado, y quizás también quepa tener en cuenta otros instrumentos más generales del ámbito de la justicia penal y de la política penal. Los principales instrumentos relativos a los derechos del niño son la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (1985), las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad (1990), las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (1990) y las Directrices de Acción de las Naciones Unidas sobre el niño en el sistema de justicia penal (1997). El Convenio 182 de la OIT sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación de 1999 (Convenio 182) es un instrumento reciente que se centra específicamente en el niño y reviste vital importancia para la justicia de menores dado que en él se define la utilización de niños por otros menores o adultos para cometer acciones delictivas como la peor forma de trabajo infantil. Entre otros instrumentos de aplicación general figuran las Reglas mínimas de las Naciones Unidas sobre las medidas no privativas de la libertad (Reglas de Tokio), los Principios básicos de las Naciones Unidas sobre la utilización de programas de justicia reformativa en materia penal, las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para el tratamiento de los reclusos, la Convención contra la Tortura y el Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura. En el plano regional, la Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño contiene disposiciones específicas sobre la justicia de menores” (UNDOC. Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, 2010).

De otro lado hay que señalar que, en los años 90 del siglo XX, se tornan más visibles las diversas problemáticas en que se ven involucrados niños, niñas y adolescentes en los diversos espacios sociales. Para esta época la infancia como categoría de percepción, modulada por la ilusión de protección propia del campo de las políticas públicas sobre la infancia y la adolescencia, permitió configurar el desarrollo de nociones clasificatorias para estas capas poblacionales en la medida en que se identificaron, desde el discurso institucional, situaciones que ponían en riesgo el ejercicio pleno de sus derechos.

Tabla 7: América Latina Legislaciones y códigos de infancia

AMÉRICA LATINA: LEGISLACIONES Y CÓDIGOS DE INFANCIA	
Países	Legislaciones y Códigos de Infancia
Argentina	Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y Decreto 415/2006
Bolivia (Estado Plurinacional de)	Código del Niño, Niña y Adolescente. Ley 2026 (Octubre 1999)
Brasil	Estatuto del Niño y el Adolescente Ley 8069. (1990) Ley 8.242 (1991) y Decreto 5089 (2004) Creación del Consejo Nacional de Derechos del Niño y del Adolescente (CONANDA)
Chile	Decreto Ley 2.465 Ministerio de Justicia. Crea el Servicio Nacional de Menores (SENAME) Ley 20.032 Establece Sistema de Atención a la Niñez y Adolescencia
Colombia	Ley 1098 Código de la Infancia y la Adolescencia (2006) Código Reglamentado y corregido por Decretos 4840 de 2007, Decreto 4652 de 2006, Decreto 578 de 2007 y por el Decreto 4011 de 2006
Costa Rica	Ley 7739 Código de la Niñez y la Adolescencia (1998) Decreto 33028 (2006) por el que se dicta el Reglamento al Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia Decreto N° 35876-S (2009) Lineamiento para el sector social y lucha contra la pobreza: implementación de los subsistemas locales de protección a la niñez y la adolescencia en las once comunidades prioritarias
Cuba	Código de la Familia de 1975 Código de la Niñez y la Juventud de 1978
Ecuador	Código de la Niñez y Adolescencia. Ley 100 (2003)
El Salvador	Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (marzo 2009) CONNA
Guatemala	Decreto Numero 27-2003 Ley de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia (PINA - 2003)
Honduras	Código de la Niñez y la Adolescencia (1996)
México	Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2000)
Nicaragua	Ley 287 Código de la Niñez y la Adolescencia (1998) (CONAPINA) Ley 351 de Organización del Consejo Nacional de Atención y de Protección Integral a la Niñez y la Adolescencia y la Defensoría de las Niñas, Niños y Adolescentes y Decreto 63-2000 Reglamento General de la Ley
Panamá	Código de la Familia
Paraguay	Ley 1680/01 Código de la Niñez y la Adolescencia (2001)
Perú	Código de los Niños y Adolescentes (2000)
República Dominicana	Ley 136-03 Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes
Uruguay	Ley N 17823 Código de Niñez y Adolescencia (2004) Decreto Reglamentario 475/2006
Venezuela, (República Bolivariana de)	Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (LOPNA) (2000)

Fuente: Morlachetti, Alejandro (2013). Sistemas Nacionales de protección integral de la infancia: Fundamentos jurídicos y estado de aplicación en América Latina y el Caribe, pág. 14.

Tabla 8. De la situación irregular a la situación de integralidad de derechos

¿COMO ES UNA LEY DE LA SITUACION IRREGULAR?	¿COMO ES UNA LEY DE LA PROTECCION INTEGRAL?
• "menores"	• niños y jóvenes
• objetos de protección	• sujetos de derecho
• protección de "menores"	• protección de derechos
• protección que viola o restringe derechos	• protección que reconoce y promueve derechos
• infancia dividida	• infancia integrada
• incapaces	• personas en desarrollo
• no importa la opinión del niño	• es central la opinión del niño
• "situación de riesgo o peligro moral o material" o "situación irregular"	• derechos amenazados o violados
• "menor en situación irregular"	• adultos, instituciones y servicios en situación irregular
• centralización	• descentralización
• juez ejecutando política social / asistencia	• juez en actividad jurisdiccional
• juez como "buen padre de familia"	• juez técnico
• juez con facultades omnímodas	• juez limitado por garantías
• lo asistencial confundido con lo penal	• lo asistencial separado de lo penal
• "menor abandonado / delincuente"	• desaparece ese determinismo
• se desconocen todas las garantías	• se reconocen todas las garantías
• imputados de delitos como inimputables	• responsabilidad penal juvenil
• derecho penal de autor	• derecho penal de acto
• privación de libertad como regla	• privación de libertad como excepción y sólo para infractores / otras sanciones
• medidas por tiempo indeterminado	• medidas por tiempo determinado

Fuente: Belof. (1999). Protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar, pág. 21

De manera que se desarrolló toda una tipologías de infancias que van apareciendo paulatinamente en los Informes del Unicef desde los años 90; la infancia y adolescencia desnutrida (1990) ; la infancia y adolescencia víctima de la violencia (1994; 1995; 1996); la infancia y adolescencia trabajadora (1997; 2012) ; la infancia y adolescencia en riesgo (2000; 2006); la infancia y adolescencia excluida (2006) ; la infancia y adolescencia con discapacidad (2006); la infancia y adolescencia en la calle (2006); la infancia urbana (2012); la adolescencia (2000; 2011).

En la multiplicidad de infancias la ilusión de protección propia del campo de las políticas públicas sobre la infancia y la adolescencia se hibrida, como se dijo antes, con la ilusión de protección propia del campo escolar. Como se señaló en este estudio -ver tabla 9:-, desde los medios de comunicación, y en especial desde la prensa escrita, se visibilizó en el escenario público una nueva infancia y adolescencia, aquella que era víctima de la violencia en el espacio escolar. Esta visibilización responde en parte a la consolidación del nuevo constructo social que permitió observar de manera diferente los problemas públicos relacionados con la infancia desde la noción de sujetos de derechos. Además permiten ver que el esquema de percepción sobre el problema público de la niñez y la adolescencia como protagonistas de hechos violentos se reconfiguró en un asunto propio de los tiempos escolares de la infancia y la adolescencia; en definitiva la escuela reemplazó a la calle como centro de actuación de aquellos niños y adolescentes percibidos como peligrosos.

Tabla 9. Titulares de prensa relacionados con la violencia escolar. Diario El Tiempo 1990-2008.

Titulares de prensa relacionados con la violencia escolar. Diario El Tiempo 1990-2008.
<ul style="list-style-type: none"> • “La educación está en emergencia” (1990). • “De zona escolar a zona roja” (Navia, 1991). • “El crimen inunda las escuelas” (AFP, 1993). • “La escuela, un semillero de violencia” (Jerez, La escuela un semillero de violencia, 1996). • “La violencia otra cátedra escolar” (1999). • “La pandilla, nueva alumna” (Jerez, 1999). • “Del manoteo al matoneo” (1999). • “Escuelas, a prevenir la violencia juvenil” (EFE, 2000) • “5 lecciones contra la violencia escolar” (2008) • “Niños de 60 países, contra el matoneo” (Mojica, 2008).

Fuente: Elaboración propia. A partir de titulares de prensa en el Diario el Tiempo 1990-2008

En general el esquema de percepción objetivado, en los artículos periodísticos señalados en la tabla 9, diagnosticó el aumento de los niños y jóvenes que cometen contravenciones, desde los tropes en el colegio hasta la participación en pandillas, rotulando a las escuelas como grandes responsables de esta situación, arguyendo que la mayoría de los muchachos pasaron por la escuela, pero el sistema no logró retenerlos porque les pareció aburrido, castrante e insuficientemente práctico. La tabla 10 presenta las categorías con las cuales funciona esta nueva reconfiguración del esquema de percepción.

Tabla 10: *Categorías de Percepción Siglo XXI- Infancia y adolescencia como sujetos de derechos*

Categorías de Percepción Siglo XXI- Infancia y adolescencia como sujetos de derechos-			
Agente Social	Problemas Públicos que protagonizan	Acciones problemáticas	Etiqueta social impuesta
Infancia y adolescencia Como sujetos de derechos	Violencia escolar	Crimen en las escuelas. Pandillismo. Matoneo. Niños propensos a hacer justicia por su propia mano	La escuela como semillero de violencia

Fuente: Elaboración propia

A partir de lo todo lo anterior, se hace posible reconocer que las reconfiguraciones discursivas de los problemas públicos que involucran la infancia, la adolescencia y la escuela imbrican las ilusiones de protección-salvación propias del campo escolar y del campo de las políticas públicas de protección de la infancia y la adolescencia. De esta forma, las prácticas discursivas

de un higienista del siglo XIX, de un funcionario público de comienzos del siglo XX y de la prensa como espacio de opinión “pública” en el siglo XXI exponen una multiplicidad histórica de esquemas de percepción; el primero ubicó a una infancia pobre, pecadora y transgresora de la higiene, el segundo, mostró una niñez urbana, peligrosa hija y víctima de la calle a comienzos del siglo XX; el tercero, ha vislumbrado una infancia y juventud de inicios del siglo XXI como primogénitas de una escuela en crisis. Sintetizando, es posible afirmar que los esquemas de percepción sobre los problemas sociales de carácter público donde los agentes protagónicos son la infancia y la adolescencia escolarizada se han reconfigurado de la siguiente forma: 1) han realizado un giro que ubica la genética de los problemas públicos ya no en la pobreza sino en la violencia, 2) los niños como población a civilizar, los menores como objeto de protección y la infancia y la adolescencia como sujetos de derechos han sido las nociones clasificadoras desde los cuales se ha configurado la acción institucional sobre un sector de la población. 3) La convención internacional de derechos de los niños y adolescentes ha implicado el desmonte de la doctrina de la situación irregular y la expedición de un nuevo marco jurídico que asume a la infancia como sujetos de derecho en la mayor parte de América Latina durante los últimos 20 años. 4) los nuevos esquemas de percepción institucionales han permitido dibujar un cambio de escenario de los problemas de la infancia y la adolescencia de la calle a la escuela.

4.5. La escolarización de la violencia

Si como afirma Alberto Martínez (2010) la educación ha sido construida como un discurso de verdad en cuyo interior sus objetos y sus conceptos parecen evidentes y necesarios, un

discurso macro de lo normal del que podemos desprender el hecho de que nos reconocemos como sociedades escolarizadas, es decir, normalizadas, entonces cabe decir, que el discurso sobre la violencia escolar en tanto objeto de reflexión educativa, no debe asumirse como concepto y objeto evidente y necesario por sí mismo, sino como parte de ese discurso sobre lo normal y lo patológico en el contexto educativo de la escuela.

Por escolarización, en esta investigación, se comprende como un proceso de construcción social de discursos recortados, desorganizados y seleccionados que determinan un régimen de prácticas sobre la infancia [y la juventud], la lengua, la enseñanza de los saberes y la disciplina (Martinez Boom, 2010, pág. 120). De lo anterior se deduce que aquellos discursos que relacionan la educación, la violencia y la escuela hacen parte de este proceso. De manera que cuando aquí se afirma que la violencia se ha escolarizado, o que existe una escolarización de la violencia, se están evidenciando una serie de discursos que hacen de la violencia como problema público un asunto de tratamiento escolar. Antes se dieron algunas luces sobre esto; con el abordaje de los informes del Unicef, se mostró que algunos elementos genéticos de la preocupación escolar sobre la contención de la violencia se encuentran en discursos que emergen de otros más relacionados con la guerra y la paz entre naciones, que con asuntos propios de la escuela como tiempo/espacio para el conocimiento y la socialización entre pares. De otro lado, se evidenció que la violencia escolar como noción hace parte de esquemas de percepción sobre los problemas públicos relacionados con la infancia y la adolescencia que paulatinamente se han escolarizado es decir se han hecho objeto de prácticas escolares. En síntesis se ha mostrado que configuración social de la violencia escolar es la historia de un <<proceso político>>, de un espacio de debate y lucha entre puntos de vista que han engendrando un asunto público.

De manera que los discursos institucionales entendidos como aquellos que son producidos por agencias nacionales e internacionales , en el campo de las políticas públicas de protección de la infancia y la adolescencia y en particular en el campo educativo, escolarizan la violencia por medio del uso de la noción violencia escolar como categoría cognitiva que evidencia que la escuela no se ha constituido en un tiempo/espacio que aleja físicamente a la infancia y la adolescencia de los peligros potenciales durante la mayor parte del día pues, en contexto discursivo institucional, es un escenario donde pululan factores de riesgo que exponen a niños y adolescentes a condiciones de inseguridad física e intelectual, hostigamiento, indisciplina y acoso sexual. A pesar de lo anterior, los discursos de los organismos internacionales cifran cierto tipo de esperanzas en los aprendizajes básicos como una forma de atender los problemas relacionados con la violencia; se pone gran parte de la responsabilidad de la solución de la violencia social en manos de la escuela. Así, la retórica institucional, reivindica a la escuela como un factor que contribuye al desarrollo de habilidades relacionadas con protección a sí mismo; transformado la violencia en un asunto educativo que se debe atender dentro del sistema escolar.

Sumado a lo anterior es necesario señalar que el capital jurídico, propio del campo de las políticas públicas de protección de la infancia y la adolescencia, en la inmensa mayoría de países latinoamericanos se objetivó a manera de códigos que instauraron a estas capas poblacionales como sujetos de derecho y protección integral en el campo escolar. Así, durante la segunda década del siglo XXI se promulgaron “Leyes anti maltrato o Antibullying” las cuales han

fortalecido el capital jurídico de los estados con relación a su capacidad para reconfigurar en general lo social y en particular la responsabilidad familiar y escolar frente al manejo de las situaciones violentas y en el escenario escolar.

Países como Chile (2011), Perú (2011), Bolivia (2012), Puerto Rico (2012), en varios Estados de México (2012), Paraguay (2012), Argentina (2013), Colombia (2013), y Uruguay establecieron reglamentaciones jurídicas que reflejan la consolidación como problema público de la violencia en los tiempos y espacios escolares –ver tabla número 11-. Las Leyes antiacoso han pretendido configurar acciones gubernamentales estableciendo unas determinadas economías de la enseñanza al redefinir los roles de los agentes sociales que participan en el campo escolar alrededor del manejo del binomio violencia y escuela. La violencia, el maltrato, el acoso escolar o el bullying son entonces formas de clasificación producto, en parte, de la acción discursiva estatal. Por lo tanto, estas nociones son a la vez instrumentos y medios de poder simbólico que actúan de manera determinante en la producción y representación de los instrumentos de construcción de la realidad social escolar. Aun así, es necesario reconocer que los discursos Estatales sobre la violencia en la escuela no son homogéneos y que por lo tanto han definido y correlacionado con asuntos diversos; vale la pena recordar entonces la afirmación de Gilbert y Henry (2012) respecto a que en la definición de los problemas públicos varias definiciones coexisten constantemente, unas pueden primar sobre otras, pero también se acomodan con otras definiciones complementarias, competidoras e incluso contradictorias.

El objeto de las diversas leyes “antiacoso” son múltiples por ejemplo en Chile la “Ley 20.536 sobre violencia escolar” (2011) regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; en Perú la “Ley 29719 que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas” (2011) tiene por objeto diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar y erradicar la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acto considerado como acoso entre los alumnos de las instituciones educativas ; en Bolivia el “Decreto Supremo n° 1302 (2012) pretende establecer mecanismos que coadyuven a la erradicación de la violencia, maltrato y abuso que atente contra la vida e integridad física, psicológica y/o sexual de niñas, niños y adolescentes estudiantes, en el ámbito educativo; en Puerto Rico la “Ley Núm. 256 del año 2012 contra el hostigamiento sexual en el empleo y la docencia “ (2012) en su exposición de motivos considera que el ambiente seguro y adecuado que debe permanecer en las escuelas se ha visto afectado en años recientes por conductas de hostigamiento e intimidación entre estudiantes.

Tabla 11. *Las Leyes anti maltrato- Anti-bullying en Latinoamérica*

Perú. Ley 29719-2011 que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas.	
Art. 1: la presente Ley tiene por objeto establecer los mecanismos para diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar y erradicar la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acto considerado como acoso entre los alumnos de las instituciones educativas	Artículo 2: alcance de la Ley. Esta Ley regula la prohibición del acoso escolar, en cualquiera de sus modalidades, cometido por los alumnos entre sí, que provoca violencia y saldo de víctimas.
256 del año 2012. Contra el hostigamiento sexual en el empleo y la docencia Para enmendar el Artículo 3.08a de la Ley Núm. 149 de 1999, Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico, y el Artículo 11 del Plan de Reorganización Núm. 1, de 2010, Plan de Reorganización del Consejo de Educación de Puerto Rico.	

<p>Exposición de motivos</p> <p>El ambiente seguro y adecuado que debe permanecer en nuestras escuelas se ha visto afectado en años recientes por conductas de hostigamiento e intimidación entre estudiantes. /.../ Los actos de intimidación o violencia (“bullying”) tienen consecuencias funestas en los estudiantes. Estas acciones, provocan efectos claramente negativos como depresión, disminución en su desempeño académico y en algunos casos hasta el suicidio.</p>	<p>Artículo 3.08a.(...)la siguiente definición sobre el acto, de hostigar e intimidar (‘bullying’). Este acto será definido como cualquier acción realizada intencionalmente, mediante cualquier gesto, ya sea verbal, escrito o físico, que tenga el efecto de atemorizar a los estudiantes e interfiera con la educación de éstos, sus oportunidades escolares y su desempeño en el salón de clases. Para propósitos de esta Ley, dicho acto, generalmente, deberá ser uno continuo para considerarse hostigamiento e intimidación. Sin embargo, un solo suceso podría considerarse como hostigamiento e intimidación (‘bullying’), debido a la severidad del mismo, según lo dispuesto por el secretario mediante reglamentación y adoptado por los consejos escolares, una vez consultado con las entidades de padres de los estudiantes.</p>
<p>México-2012. Ley para la promoción de la convivencia libre de violencia en el entorno escolar del Distrito Federal</p>	
<p>Artículo 1. Las disposiciones de esta Ley son de orden público, interés social y observancia general en el distrito federal y tienen por objeto: i. Establecer los principios y criterios que, desde la perspectiva de una cultura de paz, enfoque de género y de derechos humanos de la infancia y juventud, orienten el diseño e instrumentación, evaluación y control de las políticas públicas para reconocer, atender, erradicar y prevenir la violencia en el entorno escolar, especialmente el maltrato escolar que se presenta en los niveles básico y medio superior que se imparten en el distrito federal-</p>	<p>Artículo 32. Se considera maltrato entre escolares, las conductas de maltrato e intimidación, discriminación entre estudiantes de una comunidad educativa. Asimismo, genera entre quien ejerce violencia y quien la recibe una relación jerárquica de dominación - sumisión, en la que el estudiante generador de maltrato vulnera en forma constante los derechos fundamentales del estudiante receptor del maltrato pudiendo ocasionarle repercusiones en su salud, bajo rendimiento en su desempeño escolar, depresión, inseguridad, baja autoestima, entre otras consecuencias que pongan en riesgo su integridad física y mental. El maltrato entre escolares es generado individual y colectivamente cuando se cometen acciones negativas o actos violentos de tipo físico, verbales, sexuales, psicoemocionales o a través de los medios tecnológicos, sin ser éstos respuestas a una acción predeterminada necesariamente, que ocurren de modo reiterativo prologándose durante un periodo de tiempo y que tienen como intención causar daño por el deseo consciente de herir, amenazar o discriminar por parte de uno o varios estudiantes a otro en el contexto escolar</p>
<p>Argentina. Ley 26.892- 2012 Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas</p>	

<p>Artículo 1°- la presente ley establece las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia así como sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional</p>	<p>Artículo 2. Son principios orientadores de esta Ley, en el marco de lo estipulado por Ley 23.849 —convención sobre los derechos del niño—, Ley 26.061, de protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, Ley 26.206, de educación nacional: c) el respeto y la aceptación de las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación, hostigamiento, violencia y exclusión en las interacciones entre los integrantes de la comunidad educativa, incluyendo las que se produzcan mediante entornos virtuales y otras tecnologías de la información y comunicación</p>
<p>Bolivia. Decreto supremo n° 1302 de 2012</p>	
<p>Artículo 1°.- (objeto) el presente decreto supremo tiene por objeto establecer mecanismos que coadyuven a la erradicación de la violencia, maltrato y abuso que atente contra la vida e integridad física, psicológica y/o sexual de niñas, niños y adolescentes estudiantes, en el ámbito educativo.</p>	<p>Artículo 2°.- (denuncia y seguimiento de la acción penal) las y los directores departamentales de educación y el ministerio de educación, tienen la obligación de denunciar y coadyuvar en la acción penal correspondiente hasta su conclusión, ante el ministerio público de su jurisdicción o autoridad competente, en contra de directores, docentes o administrativos del sistema educativo plurinacional, que hubiesen sido sindicados de la comisión de delitos que atenten contra la vida, la integridad física, psicológica y/o sexual de las niñas, niños y adolescentes estudiantes.</p>
<p>Chile. Ley núm. 20.536-2011. Sobre violencia escolar que modifica el decreto con fuerza de Ley n° 2, del ministerio de educación, del año 2010.</p>	
<p>Artículo 1°. La presente Ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio.</p>	<p>Artículo 16 b. Se entenderá por acoso escolar toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición.</p>
<p>Colombia. Ley No 1620 de 2013</p>	
<p>Artículo 1. Objeto. El objeto de estas leyes contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una</p>	<p>Artículo 2: (...)acoso escolar o bullying: conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación,</p>

<p>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 los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, y de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia.</p>	<p>continuado, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes. Ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo. Cyberbullying o ciberacoso escolar: forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y video juegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado.</p>
<p>Paraguay. Ley no 4633 contra el acoso escolar en instituciones educativas públicas, privadas o privadas subvencionadas</p>	
<p>Artículo 1. Del objeto: la presente Ley tiene por objeto definir, prevenir e intervenir en los diversos tipos o modalidades de acoso hostigamiento escolar en el ámbito educativo , así como adoptar las medidas que correspondan de conformidad con las normas de convivencia de cada institución educativa (...).</p>	<p>Artículo 2: para los efectos de la presente Ley se entenderá por acoso u hostigamiento toda forma de violencia física, verbal, psicológica o social entre alumnos y alumnas que se realicen de manera reiterada en el ámbito educativo generando en la persona afectada un agravio o menoscabo en su desarrollo integral.</p>
<p>Uruguay. Ley nº 19.098 de 2013. Protocolo de prevención, detección e intervención respecto al maltrato físico, psicológico o social y su aplicación en los centros educativos del país</p>	
<p>Artículo 1º.- se declara de interés nacional la confección de un protocolo de prevención, detección e intervención respecto al maltrato físico, psicológico o social en los centros educativos de todo el país.</p>	
<p>Ecuador. Proyecto de Ley: Ley de prevención, control y sanción del acoso escolar, intimidación o violencia en los centros de estudio del Ecuador (bullying)</p>	
<p>Artículo 1: la presente Ley establece el marco jurídico para la prevención control, protección y sanción de niños, niñas y adolescentes contra el acoso, la violencia, el hostigamiento, la intimidación o cualquier otra forma de maltrato verbal, físico o psicológico en las instituciones educativas del país.</p>	<p>Artículo 3: se define como: el acoso, hostigamiento psicológico y maltrato físico verbal o moral circunstancial o periódico que sufre la persona sin que medie causa alguna en las instituciones educativas públicas o privadas</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la legislación vigente en algunos países de Latinoamérica.

En México D.F. la “Ley para la promoción de la convivencia libre de violencia en el entorno escolar del Distrito Federal” (2012) asume por objeto el establecimiento de los principios y criterios que orienten el diseño e instrumentación, evaluación y control de las políticas públicas para reconocer, atender, erradicar y prevenir la violencia en el entorno escolar; en Paraguay la “Ley No 4633 contra el acoso escolar en instituciones educativas públicas, privadas o privadas subvencionadas” (2012) enuncia que tiene por objeto definir, prevenir e intervenir en los diversos tipos o modalidades de acoso hostigamiento escolar en el ámbito educativo; por su parte en Argentina la “Ley 26.892” establece las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia así como sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles (2013); Uruguay la “Ley No 19.098 de 2013”, “ declara de interés nacional la confección de un protocolo de prevención, detección e intervención respecto al maltrato físico, psicológico o social en los centros educativos de todo el país” (2013); por último en Colombia la “Ley No. 1620 de 2013” estipula que por su intermedio se creará 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 para promover y fortalecer la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes y prevenir y mitigar la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia (2013).

Como se puede observar las leyes antiacoso vigentes en varios países en Latinoamérica enuncian los más diversos objetivos en pro de erradicar la violencia en la escuela, para este fin

superponen diversos temas que en el entendimiento de los legisladores deben regularse para erradicar la violencia de la escuela. De esta forma, las diferentes legislaciones procuran desde definir la violencia escolar; regular los derechos y deberes de los estudiantes; diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar las situaciones de hostigamiento; evaluar las políticas públicas fomentando la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia; hasta formar para los derechos humanos, hasta educar para la sexualidad y prevenir el embarazo en la adolescencia.

De manera que la violencia escolar como problema social se encuentra instituida en el capital jurídico del Estado y es objetivada en las leyes antiacoso; estas a su vez se constituyen en uno de los “instrumentos que participan en la formación de la visión común del mundo social” (Lenoir, 1993). Por lo anterior, la noción de violencia escolar es hoy una categoría elaborada jurídicamente, el producto de todo un trabajo social conducente a crear y difundir una nueva categoría de percepción del mundo social.

Ahora bien, en los discursos jurídicos latinoamericanos el uso de la violencia escolar como noción que describe un problema público no goza de homogeneidad. Es descrita de manera diversa por medio del uso de expresiones como acoso, hostigamiento, maltrato entre escolares o bullying. Como evidencia de la pluralidad de configuraciones nacionales de la noción violencia escolar a continuación se retoman, sin pretender ser una comparación legislativa, algunas de sus definiciones vigentes en Latinoamérica.

En Chile, la “Ley 20.536 sobre violencia escolar” (2011) asume por acoso escolar:

toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición. (2011)

En Perú, la “Ley 29719 que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas” (2011) se define la prohibición del acoso escolar o cualquiera de sus modalidades, como actos cometidos por los alumnos entre sí que provocan violencia y saldo de víctimas (2011).

En Bolivia, el “Decreto supremo No. 13022 (2012) aunque tiene por objeto la erradicación de la violencia en los contextos educativos no hace énfasis en aquella que es protagonizada por los pares estudiantes, por el contrario, enfatiza en aquella ocasionada por los adultos a los alumnos instando a los directivos a denunciar a los “sindicados de la comisión de delitos que atenten contra la vida, la integridad física, psicológica y/o sexual de las niñas, niños y adolescentes estudiantes” (2012).

En Puerto Rico, la “Ley No. 256 (2012) Contra el hostigamiento sexual en el empleo y la docencia “define el acto de hostigar e intimidar (‘bullying’) como

/.../ cualquier acción realizada intencionalmente, mediante cualquier gesto, ya sea verbal, escrito o físico, que tenga el efecto de atemorizar a los estudiantes e interfiera con la educación de éstos, sus oportunidades escolares y su desempeño en el salón de clases. Para propósitos de esta Ley, dicho

acto, generalmente, deberá ser uno continuo para considerarse hostigamiento e intimidación. Sin embargo, un solo suceso podría considerarse como hostigamiento e intimidación ('bullying'), debido a la severidad del mismo

En México D.F., la "Ley para la promoción de la convivencia libre de violencia en el entorno escolar del Distrito Federal" (2012) define como maltrato entre escolares:

"las conductas de maltrato e intimidación, discriminación entre estudiantes de una comunidad educativa. Asimismo /.../ quien ejerce violencia y quien la recibe una relación jerárquica de dominación – sumisión /.../. El maltrato entre escolares es generado individual y colectivamente cuando se cometen acciones negativas o actos violentos de tipo físico, verbales, sexuales, psicoemocionales o a través de los medios tecnológicos, sin ser éstos respuestas a una acción predeterminada necesariamente, que ocurren de modo reiterativo prologándose durante un periodo de tiempo y que tienen como intención causar daño por el deseo consciente de herir, amenazar o discriminar por parte de uno o varios estudiantes a otro en el contexto escolar (Mexico. Administración pública del Distrito Federal, 2012)

En Paraguay, la "Ley No. 4633" (2012) define acoso u hostigamiento como "toda forma de violencia física, verbal, psicológica o social entre alumnos y alumnas que se realicen de manera reiterada en el ámbito educativo generando en la persona afectada un agravio o menoscabo en su desarrollo integral" (2012).

En Argentina la "Ley No. 26.892" (2013), sin presentar una definición de hostigamiento o Bullying, asume como iniciativa gubernamental la necesidad de fomentar

“el respeto y la aceptación de las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación, hostigamiento, violencia y exclusión en las interacciones entre los integrantes de la comunidad educativa, incluyendo las que se produzcan mediante entornos virtuales y otras tecnologías de la información y comunicación” (2013).

En Colombia, la “Ley No. 1620” (2013) ha establecido como la noción de acoso escolar o bullying como aquella categoría legal que define las situaciones generadoras de violencia en la escuela de la siguiente forma:

“conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes. Ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo. (2013)

En Colombia La Ley 1620 de 2013 también construye una definición de Ciberbullying o ciberacoso escolar como

“forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y video juegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado”. (2013)

Vale la pena decir que estas legislaciones, incluida la colombiana, confunden categorías que el discurso académico ha ido aclarando para el análisis de la violencia escolar a saber: el maltrato escolar, el acoso escolar, las contravenciones infantiles y juveniles (García Sánchez, Guerrero Barón , & Ortiz Molina, 2012, pág. 37) y las conductas en conflicto con la ley.

El anterior recorrido, por los discursos institucionales antiacoso escolar, cobra sentido pues en palabras de Remi Lenoir (1993) es necesario realizar una mirada crítica sobre el peso de las definiciones institucionales en las condiciones de observación como en las explicaciones de los fenómenos estudiados por los sociólogos. Al respecto, puede afirmarse que dichas definiciones, usan términos como la agresión, el hostigamiento, el acoso, la intimidación, la discriminación, la coacción, la difamación, la ridiculización, la discriminación, la humillación, el bullying y el cyberbullying como situaciones de violencia escolar. En este sentido, el sociólogo debe ser cuidadoso. Primero, de quedar atrapado en los esquemas de percepción institucionales que no le permitan observar otras situaciones sociales susceptibles de ser caracterizadas como violencia escolar; como por ejemplo aquellas violencias simbólicas que configuran prácticas de exclusión de los etiquetados como victimarios desconociendo de tajo su situación como sujetos en formación. Segundo, de los discursos institucionales que han logrado hacer girar gran parte de los problemas escolares bajo el supuesto de la crisis de una situación ideal de convivencia pacífica, como estado natural de la escuela, entre pares infantiles y adolescentes.

En el sentido del cuidado sociológico en el uso de las nociones institucionales, se hace necesario identificar las limitaciones que este conjunto de descripciones sobre la violencia escolar tiene en tanto configuradoras de esquemas de percepción. Así, vale la pena señalar que los discursos jurídicos latinoamericanos sobre la violencia escolar se caracterizan por ser fundamentalmente dicotómicos, es decir establecen términos a la manera de pares contradictorios, que describen las determinaciones de la violencia en los contextos escolares. En la tabla 12 se enumera doce de estos términos.

Tabla 12. Términos pares contradictorios usados en los esquemas de percepción institucionales sobre la violencia escolar en Latinoamérica

Términos pares Contradictorios	
1. Acción	Omisión
2. Fuera de la escuela	Dentro de la escuela
3. Individuo	Colectivo
4. Victimario	Victima
5. Actor	Observador
6. Verbal	Escrito
7. Físico	Psicológico
8. Directa	Mediada
9. Dominación	Sumisión
10. Social	Psicológico
11. Hombres	Mujeres
12. Niños	Adolescentes

Fuente: Elaboración propia

Pero la característica fundamental de este discurso dicotómico sobre la violencia escolar, el cual como se ha dicho hace parte de un proceso de escolarización de los problemas públicos, está determinada por desarrollar una lógica que identifica la población escolar como la esperanza en el futuro, por un lado, y como población potencialmente peligrosa, por el otro.

“Por ejemplo, /.../ los documentos de política educativa e investigación sobre enseñanza y aprendizaje están repletos de logros positivos y temores cuando se trata de poblaciones peligrosas

que son reconocidas como demandantes de atención especial. El temor consiste en percibir lo que sobrevendrá si la escolarización no cumple adecuadamente con su cometido. Temor a las cualidades y valores de estas otras poblaciones si se les permite continuar sin control. El temor va unido al logro de una escolarización que rescate al niño, por ejemplo mediante técnicas remediales, de sus hábitos de aprendizaje pobre o de la ausencia de habilidades básicas. La denominación asignada a estos grupos e individuos que necesitan ayuda también expresa los temores de los grupos: el niño en riesgo; el niño de centros urbanos o de la ciudad; el niño en desventaja, y el niño excluido del sistema educativo” (Popkewitz, 2006, pág. 1).

Así el discurso oficial sobre la violencia escolar configura una serie de narrativas culturalmente determinadas, relacionadas con aquello que el niño debiera ser y los temores a los peligros y las cualidades de gente que amenaza el futuro esperado; las prevenciones son denominadas utilizando las sutilezas de la terminología psicológica como la falta de estima, el desorden del déficit de atención, los hábitos de estudio pobres, la impulsividad; y términos sociológicos como delincuencia juvenil, pobreza, y familias y comunidades disfuncionales (Popkewitz, 2006, pág. 5).

La esperanza en una buena sociedad para el futuro mediante la formación de un niño pensante, atento y reflexivo, transita en un mar de temores amenazantes. Temores por poblaciones vistas como peligrosas para el progreso de la Nación; temores al individuo que cumple con los requisitos de la promesa de progreso, de imágenes de civilización y de gente civilizada; y temores ante gente reconocida como poseedora de cualidades opuestas a las aspiraciones cosmopolitas – “barrabruvas”, delincuentes juveniles, el desorden moral en la vida de ciertas familias– y temores al riesgo de un futuro con niños en riesgo”. (2006, pág. 1)

De manera que la escuela moderna cuida al niño salvable, capaz de progresar y lograr felicidad individual. Y con el cuidado del ciudadano aparece el corolario de reconocimiento de quienes fueron excluidos de ese progreso y de las nociones de felicidad, así como de las prácticas remediales que rescatarán a los que fueron signados. En ese sentido, puede suponerse que las prácticas y políticas educativas relativas a la violencia escolar se centran en la protección de estudiante que más se asemeja al perfil establecido por la escuela, excluyendo en la práctica a los estudiantes que se alejan de estas expectativas escolares.

CAPÍTULO 5

Los discursos institucionales sobre la violencia escolar en los Planes Sectoriales de Educación de Bogotá D.C. 1995-2012

Los planes sectoriales de educación en el periodo 1995-2012 expresaron una voluntad política que ha pretendido asumir la ampliación de la cobertura y la calidad educativa como los problemas públicos centrales de la escuela Bogotana. Lo anterior se evidencia en expresiones como, aumentar la cobertura, mejorar el ingreso y la retención, disminuir la deserción, elevar la cualificación y la percepción de calidad, elevar el conocimiento y la capacidad de aprender y disminuir las desigualdades en los resultados del aprendizaje.

En este contexto vale la pena recordar la afirmación de Martínez Boom quien ha afirmado que la falta de calidad “se utilizó como argumento para levantar el acta de defunción de un modelo de escuela y educación, calificado como caduco y disfuncional para los imperativos de la era de la información, y también para adoptar sistemas de gestión de calidad total” (2004, pág. 328). Puede afirmarse que las diferentes acciones de política educativa planteadas en los últimos 17 años en Bogotá reflejan un consenso en el uso de la noción de calidad que ha logrado cohesionar diversos asuntos que construirán las diferentes aristas de los problemas públicos que atañen a la educación pública escolar.

Tabla 13: *Objetivo General de los Planes Sectoriales de Educación Bogotá 1995-2012*

Año	Objetivo General de los Planes Sectoriales de Educación Bogotá 1995-2012
1995-1998	“Sintetizar las acciones y recursos necesarios para el logro de las metas que se relacionan con la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad del servicio público de la educación” (Alcaldía mayor de Bogotá. Secretaría de educación del Distrito, 1995).
1998-2001	“Eleva la calidad de la educación básica y media en favor de la formación de ciudadanos capaces y responsables, así como a lograr una distribución más equitativa de los recursos estatales para asegurar el acceso y permanencia en el sistema educativo de los niños y jóvenes que provienen de los grupos más pobres de la población /.../” (Alcaldía mayor de Bogotá. Secretaría de educación del Distrito, 1998).
2001-2004	Eleva el conocimiento y la capacidad de aprender de las personas movilizando el potencial educativo y cultural de la capital. El Plan busca convertir a Bogotá en una ciudad-escuela que enfatice la convivencia, la seguridad y el respeto por las normas; económicamente competitiva en producción de conocimientos y servicios; donde lo público es sagrado. Así mismo busca aportar a la construcción de una visión de ciudad compartida.
2004-2008	“Desarrollar una política educativa que responda a los retos de una Bogotá moderna, humana e incluyente, que se proponga la vigencia plena del derecho a la educación y el fortalecimiento de la educación pública, que cualifique y mejore la calidad de la educación, que construya y fortalezca múltiples redes de tejido social solidario, que contribuya a la consolidación de una democracia basada en el reconocimiento de la diversidad, que genere dinámicas sociales incluyentes y que contribuya a la reducción de la pobreza y a una mayor equidad social” (Alcaldía mayor de Bogotá. Secretaría de educación del Distrito, 2001).
2008-2012	“Garantizar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Bogotá las condiciones adecuadas para disfrutar del derecho a una educación de calidad que les sirva para el mejoramiento de la calidad de vida y que contribuya a la construcción de una ciudad más justa y democrática, pacífica y segura, incluyente y equitativa, en la que todos sus habitantes sean respetuosos de los derechos humanos, la diversidad y el pluralismo” (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de educación del Distrito, 2008)
2012-2016	Lograr la cobertura del servicio en la población más pobre, disminuir las desigualdades en los resultados del aprendizaje y los niveles de deserción, mejorar la percepción de la calidad del servicio, y aumentar la participación de los niños, niñas y jóvenes.

Fuente: Elaboración propia a partir de Planes Sectoriales de Educación Bogotá 1995-2012

Hay algunos elementos que resaltar del contenido de los enunciados que expresan los distintos objetivos de los planes de sectoriales de educación (ver tabla número 13). De una parte, denotan la aplicación de políticas internacionales relacionadas con la ampliación de la cobertura y la reestructuración del gasto bajo las premisas de focalización, eficacia y eficiencia. De otro lado, ellos expresan hibridación de las illusio de protección propia del campo de las políticas públicas de protección de la infancia y la adolescencia, cuestiones evidenciables en el uso de expresiones como: la formación de ciudadanos responsables, una escuela que enfatice la convivencia, una escuela que procure la seguridad y el respeto por las normas, una escuela pacífica y segura, una escuela que eduque ciudadanos respetuosos de los derechos humanos, una escuela que fortalezca múltiples redes de tejido social solidario el reconocimiento de la diversidad y una mayor equidad. De igual manera, se evidencia la illusio de salvación propia del campo escolar en expresiones como: una escuela que procure una ciudad más justa y democrática, una escuela económicamente competitiva en producción de conocimientos y servicios; una escuela que contribuya a la reducción de la pobreza y a la construcción de una sociedad más equitativa. Como se puede observar en la tabla 14:

Tabla 14. *Un marco de percepción de los problemas públicos dominado por el binomio protección/salvación en los Planes sectoriales de educación de Bogotá 1995-2012*

Un marco de percepción de los problemas públicos dominado por el binomio protección/salvación en los Planes sectoriales de educación de Bogotá 1995-2012	
Ejemplos de expresiones de Protección	Ejemplos de expresiones de Salvación
<ul style="list-style-type: none"> • Una escuela que enfatice la convivencia • Una escuela que procure la seguridad • Una escuela el respeto por las normas • Una escuela pacífica y segura • Una escuela que eduque ciudadanos respetuosos de los derechos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de ciudadanos responsables • Una escuela que procure una ciudad más justa y democrática, • Una escuela económicamente competitiva • Una escuela que contribuya a la reducción de la pobreza y a la construcción de una sociedad más equitativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de Planes Sectoriales de Educación Bogotá 1995-2012

Los tres elementos enunciados expresan la configuración de un esquema de percepción dominado por el binomio protección/salvación el cual permite construir los problemas públicos que atañen a los contextos escolares y donde la violencia escolar no es más que la expresión de su consolidación (Ver Ilustración 9). A continuación, se describirán algunos elementos de los discursivos institucionales los cuales objetivaron la construcción social de la violencia escolar como problema público en Bogotá D.C.



Ilustración 9. Las ilusio de protección y salvación en la construcción social de la violencia escolar como problema público

5.1. Alcaldía de Antanas Mockus 1995-1998

En la alcaldía de Antanas Mockus 1995-1998 el plan sectorial de 1995 planteó en el artículo 5 numeral 1 el proyecto de Cultura Ciudadana en Educación (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito). De manera que será la seguridad una de las

preocupaciones sobre las cuales se instalará la cultura ciudadana como política pública, visibilizando las carencias de formación para comportarse en un mundo urbano, junto con la violencia intrafamiliar y la pobreza de la comunicación en la familia y en la escuela⁹. La política de seguridad ciudadana fue el principal aporte de este gobierno a las prácticas formativas del Estado por fuera y al interior de la escuela en Bogotá como bien lo ha señalado Sáenz. (2007).

Tabla 15. *Objetivos metas y proyectos relacionados con la violencia y la escuela en el Plan sectorial de 1995 –Formar Ciudad*

Objetivos Específicos
Artículo 4: /.../ 8. Mejorar la comunicación entre la ciudadanía y la Secretaria de Educación, entre los múltiples estamentos y miembros de la comunidad educativa Distrital y entre los funcionarios de la Secretaria de Educación (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito, 1995)
Metas
Artículo 5: /.../ 5. Aumento de la capacidad de concertación y solución de conflictos.- Capacitar más de cien mil padres de familia en los mecanismos de auto gestión para la prevención de la violencia intrafamiliar. 8. Aumento de cumplimiento de normas de convivencia. (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito, 1995) -. Vincular a 82.000 estudiantes de la educación básica en talleres lúdicos, culturales, ecológicos, deportivos y científicos en procura del mejoramiento de la calidad de la educación.
Proyectos
Artículo 5: /.../ 1. Cultura ciudadana en educación 2. En progreso social : Desarrollo de ciudadanos 2001 hacia una escuela para la nueva ciudadanía.

Fuente: Elaboración propia a partir del "Decreto Número 844 (Diciembre 26 de 1995) Por medio del cual se adopta el Plan Sectorial de educación del Distrito Capital Santa fe de Bogotá, 1995.

⁹El modelo de investigación cualitativa que retoma la presente tesis se basa en un proyecto que hizo parte de la estrategia de “Cultura Ciudadana en Educación” del Plan de desarrollo de la Alcaldía de Antanas Mockus. “En sus inicios los NEF eran un programa de coordinación intra e interinstitucional de las diferentes dependencias y entidades del orden Nacional y Distrital para que, mediante la educación para la participación, las comunidades asumieran las responsabilidades necesarias para prevenir los factores de violencia que las afectaban. Este proceso de educación de la familia para la vida comunitaria se apoyó en la recuperación del liderazgo del maestro en la comunidad que lo circundaba, poniendo al servicio de la solución de los problemas los recursos y las acciones institucionales disponibles, los recursos humanos y la capacidad instalada de la Secretaría de Educación”. (Guerrero & García, 2012, pág. 27)

El Plan Formar ciudad propuso, en última instancia, la domesticación del ciudadano para vivir mejor en el sentido de que la experiencia de la domesticación recoge la experiencia de la obediencia a la norma (Gutiérrez Sanin, 1998). En este plan la pedagogía fue la herramienta para una radical redistribución de la culpa. La responsabilidad cívica se construyó a partir de la noción de que todos somos culpables (Gutiérrez Sanin, 1998, pág. 15). La tabla número 15 resalta los objetivos específicos del Plan Sectorial de Educación durante la administración Mockus sus metas y proyectos relacionados con la seguridad y la convivencia en la Escuela

Es importante reseñar aquí la corriente interpretativa que se instauró como política de seguridad en Bogotá y que obviamente permeó el campo escolar. La política de formación en cultura ciudadana, durante este periodo, partió del supuesto según el cual existe una “aceptación cultural de la violencia que permite y favorece actitudes como la agresión a los niños y mujeres, la transgresión de las leyes, y la utilización de la fuerza para resolver conflictos, convirtiéndose así en un factor de riesgo importante para su aparición” (Mockus, 2001). Según el propio alcalde de la época

“/.../existe una brecha o “ divorcio” entre la Ley, la moral y la cultura — que son los tres sistemas que regulan el comportamiento humano— que /.../ llevó a la decisión de la alcaldía de dar prioridad a la iniciativa denominada Cultura Ciudadana, un conjunto de programas y proyectos emprendido con el fin de fomentar la convivencia ciudadana mediante un cambio conductual consciente. (...), el divorcio entre los tres sistemas que regulan el comportamiento humano se expresa en acciones muchas veces ilegales pero aprobadas moral y culturalmente, o desaprobadas culturalmente pero aceptables moralmente, o moralmente inadmisibles pero toleradas o aceptadas en lo cultural. Asimismo, algunas obligaciones legales no son reconocidas como obligaciones morales, o carecen de aprobación cultural en ciertos medios sociales”. (Mockus, 2001, págs. 5-7)

En otras palabras, la política de cultura ciudadana correlacionó los problemas de seguridad y los problemas de convivencia evidenciando las rupturas entre los sistemas de regulación jurídicos, morales y culturales. El desarrollo de esta política abarcó múltiples actividades de educación ciudadana al interior y exterior del campo escolar, por lo tanto, implicó una cooperación interinstitucional y multisectorial intensa (Mockus, 2001). A continuación, en la tabla número 16, se reseña una de las actividades desarrolladas bajo la ejecución de esta política que buscaba prevenir y controlar la violencia:

Tabla 16. *Jornadas de Vacunación contra la violencia. Plan Sectorial de educación 1995-1998 Formar Ciudad.*

Acción
Jornadas de “vacunación contra la violencia”
Cambios deseados
Permitir el desahogo y la manifestación de ira, tristeza y frustración por malos tratos sufridos en la infancia o en otras épocas de la vida. Aumentar la sensibilidad de la sociedad en general. Ampliar la oferta de atención institucional
Descripción
La llamada “vacunación” contra la violencia consistía en un rito breve, asistido por un psiquiatra o un psicólogo preparado especialmente para ese fin, donde personas deseosas de “vacunarse” contra la violencia rememoraban la agresión sufrida y descargaban su sufrimiento mediante una descarga verbal o física contra un muñeco cuya cara tenía dibujados los rasgos del agresor. Durante la primera jornada se habilitó una línea telefónica especial. Una grabación invitaba a quien llamaba a recordar a la persona que más le había agredido y a expresar qué le diría a esa persona si se encontrara con ella. Llamaron más de 400 personas. En las dos jornadas participaron 45.000 personas y a la hora en que terminaron las jornadas en algunos lugares, se vieron largas filas de personas que esperaban para participar. Se cree que el éxito de esta iniciativa guardó relación con el anterior establecimiento de una asociación de lucha contra el maltrato infantil. Dicha asociación había impulsado la formación de una red pública y privada de ciudadanos sensibilizados, especialistas y funcionarios que compartían la convicción de que el maltrato de niñas y niños es una grave manifestación de violencia y un factor clave de su reproducción y persistencia
Algunos Resultados
Las personas tuvieron la oportunidad de desahogarse y de manifestar su ira y su dolor por el daño que otros les habían infligido en su infancia o en otra época de la vida. Las jornadas llamaron la atención del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y de la Sociedad Internacional para la Prevención del Abuso y la Negligencia hacia los Niños. Estas jornadas también tuvieron otros efectos. Por ejemplo, generaron una mayor integración entre instituciones que atienden a las víctimas de maltrato infantil y facilitaron un gran conocimiento de la oferta institucional de esta clase de servicios sociales. De hecho, de un semestre a otro la demanda de atención institucional aumentó a

más del doble. Si se acepta la tesis de que actualmente los mayores obstáculos a la lucha por el buen trato a la población infantil son la dispersión de la oferta institucional y la dificultad para coordinar iniciativas institucionales, las jornadas habrán aportado un valor agregado que no se había previsto inicialmente. Unas veces promovida por gobiernos locales y otras veces por la sociedad civil, la “vacunación” contra la violencia ha sido replicada, por lo general con adaptaciones, en varios departamentos y municipios del país.

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan Sectorial de educación 1995-1998 Formar Ciudad.

Puede observarse en lo anterior que el discurso institucional en el Plan sectorial de educación 1995-1998 desarrolló un trabajo de inculcación pedagógica tendente a correlacionar la labor formativa de la escuela como factor coadyuvante en la consolidación de las políticas públicas relacionadas con la seguridad ciudadana. En este sentido, fomentó un esquema de percepción que evidenció supuestas carencias formativas para vivir en ciudad con las diferentes manifestaciones de inseguridad ciudadana incluidas la violencia; concertación, gestión del conflicto, expresión de las frustraciones, de la ira y de la tristeza configuraron formas de clasificación de conocimiento y de acción propias de este marco de comprensión. Lo anterior bajo la hipótesis del divorcio entre Ley, moral y cultura, permitió establecer una correlación entre la seguridad ciudadana y la formación escolar para la ciudadanía. De manera que expresiones discursivas relativas a las ilusiones de protección y de salvación provenientes del campo escolar y del campo de política pública de protección de la infancia y la adolescencia, se hacen presentes en el discurso oficial tal como queda evidenciado en la tabla 17.

Es necesario hacer notar que en los documentos analizados referentes a esta alcaldía, la violencia en relación con la escuela es abordada desde la perspectiva familiar. Es decir, se pensaba que al intervenir la familia y sus violencias se transformarían los patrones de comportamiento en de infantes jóvenes en la escuela. Uno de los esfuerzos institucionales para desarrollar lo anterior lo configuró la implementación de los Núcleos de Educación Familiar

definidos como “grupos de padres y madres de familia, cuya misión es desarrollar procesos de carácter preventivo a través de la implementación de estrategias educativas, organizativas, comunitarias y familiares” (Guerrero & García, 2012, pág. 22).

En el sentido de lo anterior el programa Núcleos de Educación Familiar se ocupó prioritariamente de las violencias de la vida cotidiana, de las invisibles, de las que nadie nombra, de las violencias difusas (Guerrero & García, 2012, pág. 23). Llegando a la conclusión de que

Muchos de los problemas de la “seguridad” de los barrios tienen sus raíces en problemas sociales con la juventud, con los excesos del consumo, la indiferencia, el maltrato infantil y juvenil, la deserción escolar, la incomprensión y la naturalización de las relaciones de violencia en la familia, la escuela y la calle. Dejarlos avanzar es dejarlos agravar. Por ello cada comunidad debe tener su propia estrategia, diseñar y poner en práctica una estrategia comunitaria de convivencia (Guerrero & García, 2012, pág. 25).

Tabla 17. Un esquema de percepción de los problemas públicos dominado por el binomio protección/salvación. Plan sectorial de educación 1995-1998

Un esquema de percepción de los problemas públicos dominado por el binomio protección/salvación. Plan sectorial de educación 1995-1998	
Expresiones Justificadoras de la Protección	Expresiones Justificadoras de Salvación
<p>Aumento de la capacidad de concertación y solución de conflictos Educación (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito, 1995)</p> <p>Permitir el desahogo y la manifestación de ira, tristeza y frustración por malos tratos sufridos en la infancia o en otras épocas de la vida. Educación (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito, 1995)</p>	<p>Aumentar la sensibilidad de la sociedad en general. Ampliar la oferta de atención institucional</p> <p>Capacitar más de cien mil padres de familia en los mecanismos de auto gestión para la prevención de la violencia intrafamiliar.</p> <p>Aumento de cumplimiento de normas de convivencia</p> <p>Vincular a 82.000 estudiantes de la educación básica en talleres lúdicos, culturales, ecológicos, deportivos y científicos en procura del mejoramiento de la calidad de la educación.</p>

	Educación (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito, 1995)
--	--

Fuente: Elaboración propia partir del Decreto Número 844 (Diciembre 26 de 1995) Por medio del cual se adopta el Plan Sectorial de educación del Distrito Capital Santa fe de Bogotá, 1995.

Si bien los Núcleos de Educación Familiar no fueron pensados en inicio como un proyecto de intervención sobre la violencia escolar, es necesario reconocer que marca el inicio su reconocimiento institucional y de la demanda de acción oficial pues se asume a la escuela como centro de acción comunitaria para crear mecanismos de autogestión para la prevención de los factores de violencia.

5.2. Alcaldía de Enrique Peñalosa 1998-2001

En la alcaldía de Enrique Peñalosa 1998-2001 el Plan sectorial de educación describe que las instituciones educativas tienen un rol en la búsqueda de soluciones a una supuesta crisis de valores determinada por

/.. / un ambiente dominado por la ambigüedad de los valores /.../ estos valores tiene en la actualidad una relevancia particular, dadas las críticas condiciones de conflicto y violencia que caracterizan nuestra historia reciente y la vivencia cotidiana de gran parte de nuestros niños.

(Alcaldía mayor de Bogota. Secretaria de educación del Distrito, 1998)

En este discurso institucional parte del supuesto que postula a la infancia como poblaciones de alto riesgo por vulnerabilidad situación afectiva o económica al considerar que “los niños rechazados en sus hogares tienden a realizar acciones hostiles en los otros espacios, y en consecuencia son rechazados por todos, convirtiéndose en víctimas fáciles de la drogadicción, la violencia y la degeneración social” (Alcaldía mayor de Bogota. Secretaria de educación del

Distrito, 1998). Y cuando en estos sectores poblacionales se encuentran altas tasas de deserción escolar son un grave problema tanto económico, como social (Alcaldía mayor de Bogota. Secretaria de educación del Distrito, 1998).

El diagnóstico que presentó el Plan Sectorial de Educación 1998-2001 enunció que en los establecimientos educativos de la Capital, había demasiados vacíos en los valores y actitudes de los diferentes estamentos de la comunidad educativa lo cual generaba comportamientos muy distantes de los valores que se desearía desarrollar en los estudiantes:

No se respetan las reglas del juego, y los incumplimientos de arriba son utilizados para legitimar incumplimientos de abajo. El resultado es que denuncio las defecciones de mi adversario hoy para legitimar y explicar las mías mañana; es la forma de racionalidad más extendida y eficaz con la que nos hemos encontrado.” A falta de valores compartidos y reglas de juego claras, se perpetúan una serie de anti-valores que han venido arraigándose profundamente en nuestro país y que en nada contribuyen a la construcción de una sociedad democrática y justa. (Alcaldía mayor de Bogota. Secretaria de educación del Distrito, 1998)

A partir de este diagnóstico, el discurso institucional del Plan Sectorial de Educación 1998-2001 promulgó que las acciones del plan se orientarían primordialmente a elevar la calidad de la educación básica y media en favor de la formación de ciudadanos capaces y responsables (Alcaldía mayor de Bogota. Secretaria de educación del Distrito, 1998, pág. 9). A continuación se reseñan los objetivos, las estrategias y los programas relacionados especialmente con la intencionalidad política enunciada anteriormente –ver tabla número 18-.

A continuación se reseñan dos de los proyectos que procuraron desarrollar el Plan sectorial de educación. El primero se tituló “Vida de maestro –tabla número 19-. La violencia en la Escuela” desarrollado por el Instituto para la investigación educativa y el desarrollo de pedagógico (1999), el segundo se tituló “El manual de convivencia como Pacto social” –ver tabla número 20- desarrollado por la Fundación Hemisferio (2001)

Tabla 18. *Objetivos, Programas y proyectos del Plan Sectorial de educación 1998-2001*

Objetivo General
Las acciones del plan se orientarán primordialmente a elevar la calidad de la educación básica y media en favor de la formación de ciudadanos capaces y responsables, así como a lograr una distribución más equitativa de los recursos estatales para asegurar el acceso y permanencia en el sistema educativo de los niños y jóvenes que provienen de los grupos más pobres de la población /.../. (Alcaldía mayor de Bogota. Secretaria de educación del Distrito, 1998, pág. 9)
Objetivo Especifico
Fijar los criterios que se derivan de los objetivos y requerimientos comunes del sistema /.../ en términos de /.../ de los valores sobre los que se construye la convivencia social y brindar condiciones favorables para que cada institución pueda alcanzarlos. (Alcaldía mayor de Bogota. Secretaria de educación del Distrito, 1998)
Estrategias
Mejorar los resultados de la acción educativa y ampliar las oportunidades de ingreso y permanencia en el sistema educativo para niños y jóvenes de estratos 1 y 2. (Alcaldía mayor de Bogota. Secretaria de educación del Distrito, 1998, pág. 9)
Programas
Fortalecimiento de las instituciones escolares: “La clave para mejorar los resultados de la educación no está en los insumos sino en las organizaciones escolares. /.../. La <i>autonomía institucional</i> es la única garantía para el logro de este doble objetivo: la institución es directamente responsable ante la sociedad de unos resultados determinados; los objetivos adicionales que se fije, así como la forma como se organice internamente para lograrlos es del dominio de cada una de ellas. Por esta razón, el papel de la SED frente a los PEI será el de fijar los criterios que se derivan de los objetivos y requerimientos comunes del sistema –no solamente en términos de competencias, sino también de los valores sobre los que se construye la convivencia social- y brindar condiciones favorables para que cada institución pueda alcanzarlos. (Alcaldía mayor de Bogota. Secretaria de educación del Distrito, 1998, pág. 10)
Fomento a la retención escolar: “Las altas tasas de deserción escolar son un grave problema tanto económico, como social. Por ello nos hemos propuesto mejorar la retención mediante diversas estrategias que favorezcan la permanencia en la escuela. Desarrollaremos un programa especialmente dirigido a poblaciones de alto riesgo, hacia aquellos niños que por su situación afectiva o económica son más vulnerables. Se ha estudiado que los niños rechazados en sus hogares tienden a realizar acciones hostiles en los otros espacios, y en consecuencia son rechazados por todos, convirtiéndose en víctimas fáciles de la drogadicción, la violencia y la degeneración social. El programa espera generar nuevas

conductas de socialización que les permitan disfrutar del espacio escolar y sentir la aceptación social. El programa será liderado por los educadores quienes aprenderán a utilizar herramientas para detectar a los niños y jóvenes en riesgo, a producir nuevas formas de relación maestro-alumno, y a ofrecer modelos de vida que permitan a los niños adoptar nuevas conductas” (Alcaldía mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito, 1998, pág. 16).

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan Sectorial de Educación 1998-2001

Tabla 19. *Vida de maestro. La violencia en la Escuela (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo de Pedagógico, 1999)*

Proyecto
Vida de maestro. La violencia en la Escuela (Instituto para la investigación educativa y el desarrollo de pedagógico, 1999)
Objetivo
El objeto, entonces, de este proyecto es acudir, con unos ciertos elementos de reflexión lúdica y teórica, en apoyo de los maestros, como parte de un proceso de socialización de experiencias, basado en la convicción de que es en la actividad docente, y no en otra parte, donde es posible encontrar soluciones al complejo mundo de la educación. De esta manera, la metodología adoptada fue simple: ir a los maestros, aprender de ellos, descubrir en sus acciones los relatos que le permitieran, si no encontrar soluciones, si empezar a formular preguntas en el sentido correcto. (Instituto para la investigación educativa y el desarrollo de pedagógico, 1999)
Descripción
Una investigación de tipo etnográfico enfocada al descubrimiento de experiencias significativas en el ámbito pedagógico de la ciudad. Como herramienta de investigación, se diseñó una entrevista flexible que pretendía descubrir las razones de los logros o de los fracasos, el devenir familiar y social y su relación con los asuntos escolares. La investigación estaba centrada en la vida de los maestros del Distrito, con la certeza de que es ahí donde se encuentran las razones de las formas pedagógicas, y que justamente estas razones son las que importa compartir. Esta investigación se verterá en un dramatizado de televisión. (Instituto para la investigación educativa y el desarrollo de pedagógico, 1999). Este proyecto incluyó una guía de dilemas morales que busco potenciar el desarrollo del juicio moral.
Algunos Resultados
Nos encontramos, pues, frente a una socialización que violenta las características del joven de los sectores populares: /.../ curiosamente, uno de los principales problemas en las escuelas es la falta de espacio. /.../ Es visible también la manera como la escuela, que en nuestro medio tiene una sola jornada de mañana o de tarde, no aprovecha efectivamente sus espacios /.../ muestra sus límites. /.../, es notoria la desesperanza que les produce considerar la escuela como el espacio donde es posible acceder a un ascenso social; paradójicamente, esta es la idea que se les refuerza desde su núcleo familiar. /.../ la escuela se desvaloriza para los jóvenes; ese camino es reforzado en los encuentros de los grupos (barras, galladas) pues en los diálogos que ellos sostienen acerca de las deficiencias y límites de la institución, desmejoran paulatinamente su imagen. /.../ Entre tanto, algo bien novedoso en los grupos populares es la manera como la cultura de la calle llega a la escuela, creando un hiato entre actores escolares de la institucionalidad y actores escolares del mundo circundante. En esa separación, los actores institucionales se enfrentan a tareas para las que no están preparados o que rechazan y los actores del mundo circundante llevan a la escuela sus valores y sus prácticas; de esa manera se crea un conflicto que le impide a la escuela cumplir su papel socializador y disciplinario. /.../ Psicólogos, sociólogos y otros científicos sociales vienen indagando sobre la manera como la escuela ha sido tomada por procesos violentos, situación común con otros países: /.../El camino de los jóvenes sigue un rumbo en el cual la escuela les sirve de lugar de encuentro y de intermediación para lograr objetivos por medio de la intimidación. Hoy por hoy, la institución ha perdido su sentido y el joven recompone lo

escolar desde esa nueva legitimidad que se construye a través de la coacción. /.../ En Colombia, muchos de los problemas que aquejan a la sociedad son llevados a la escuela en forma curricular desatendiendo en muchas ocasiones el tipo de saber, el estatuto del conocimiento de estos problemas y convirtiéndolos en áreas del currículo. Así, ante los problemas de abstención, de no interiorización de la Constitución y de las Leyes, se estableció la cátedra de democracia. Igualmente, ante la pérdida del respeto a la vida y la violación de los derechos humanos se establece el curso de Derechos Humanos. Ante los problemas de embarazo precoz, de sexualidad temprana gestada en la nueva época, se establece el área de Educación Sexual. (Instituto para la investigación educativa y el desarrollo de pedagógico, 1999)

Fuente. Elaboración propia a partir del texto Violencia en la escuela, (1999)

Tabla 20. *El manual de convivencia como Pacto social (Fundación Hemisferio, 2001)*

Proyecto
El manual de convivencia como Pacto social (Fundación Hemisferio, 2001)
Cambios deseados
Desarrollar en tres instituciones una experiencia de construcción paulatina de un manual de convivencia, concebido como un pacto social democrático, orientador, de la acción y regulador de las relaciones interpersonales y sociales y, además de ofrecer un insumo para la construcción de un modelo general (Fundación Hemisferio, 2001, pág. 61)
Descripción
La estrategia fundamental para alcanzar los objetivos planteados en este proyecto fue la discusión por dilemas sobre los conflictos de convivencia que se presenten en las instituciones para la construcción del manual de convivencia. Se buscaba que se desarrollara el pensamiento sistémico y el juicio moral en los estudiantes.
Algunos Resultados
<p>“/.../ la idea central sobre la cual se logró un buen acuerdo es que el manual de convivencia es un pacto que tiene la función de regular la vida en comunidad y el trabajo conjunto de las personas que conviven con el fin de evitar conflictos o, cuando son inevitables, poderlos resolver de manera justa” (Fundación Hemisferio, 2001, pág. 84)</p> <p>Se propuso construir en los colegios manuales para cada grupo de edades y fomentar el uso de los dilemas morales como mecanismo para reflexionar sobre los ajustes al manual de convivencia. (Fundación Hemisferio, 2001, pág. 85)</p>

Fuente. Elaboración propia a partir del texto “El manual de convivencia como pacto social” (2001)

El marco interpretativo que se puso en práctica al tenor del desarrollo del Plan Sectorial de Educación 1998-2001, y que está presente en los proyectos reseñados, se basó en los postulados de la teoría desarrollada por el psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg cerca de las etapas del desarrollo moral y los dilemas hipotéticos como forma para estimular el avance de los sujetos a través de ellas. La tabla 21 describe de manera esquemática dichas etapas y estadios:

Tabla 21. Descripción de los niveles y estadios del desarrollo del pensamiento Moral de Kohlberg

Niveles	Estadios	Descripción
Preconvencional La norma es concebida como algo exterior y coercitivo, que se obedece tan sólo en función de sus consecuencias. Lo que se castiga es malo.	1. Orientación hacia el castigo y la obediencia	El premio o el castigo se convierten en lo criterios de actuación, sin que haya o cuestionamiento de los mismos o una valoración de sus causas o legitimidad. Acepta acríticamente la perspectiva de la autoridad.
	2. Orientación hedonística ingenua	Se tiene conciencia que existen distintos puntos de vista. La acción correcta es la que satisface las propias necesidades y ocasionalmente la de los otros, pero desde un punto de vista pragmático. Hay reciprocidad concreta: 'me das y te doy'.
Convencional La base de la moralidad es la conformidad con las normas sociales y mantener el orden social es bueno e importante.	3. Orientación hacia el 'buen chico (a)' Moralidad de concordancia personal.	La buena conducta es la que agrada o ayuda a los otros. La conducta estereotipada es normal. Se busca la aprobación de los demás, tratando de ser una "buena persona".
	4. Orientación hacia el mantenimiento del orden social.	Tiene en cuenta no sólo a las personas cercanas sino también las leyes. La conducta correcta es realizar el propio deber porque conlleva al bien propio, manteniéndose así el orden social.
Post-convencional La moralidad se determina mediante principios éticos universales que permiten examinar críticamente la moral de la propia sociedad.	5. Orientación hacia el 'contrato social'. Orientación legalista	El contrato social es bueno porque es mejor para uno mismo y los demás. Hay énfasis en lo legal, pero las leyes deben ser cada vez mejoradas en función a los valores morales.
	6. Orientación hacia el principio ético universal.	La acción correcta se basa en principios éticos elegidos por uno mismo que son comprensivos racionales y universalmente aplicables. Son principios que trascienden las leyes como la igualdad entre las personas y su dignidad.

Fuente: Kohlberg..Psicología del desarrollo moral, 1992

De manera que la teoría de Kohlberg (1984/1992) se encontraba en la base teórica de los programas que promovieron en los colegios de Bogotá la educación moral basada en el estudio de dilemas morales, historias cortas en donde se plantean conflictos entre los derechos o reclamaciones de diferentes personas en situaciones de dilema, para estimular el progreso del juicio moral de los estudiantes con la esperanza de incitar la estructuración formal del

pensamiento moral y acciones basadas en el ejercicio de la igualdad, la reciprocidad y la equidad.

Es posible dilucidar los aportes de este gobierno a la consolidación de un esquema de percepción institucional sobre los problemas públicos educativos y en particular aquellos relacionado con la violencia en la escuela. La tabla número 22, como ha propuesto esta investigación, resalta expresiones significativas relacionadas con la ilusión de protección y la ilusión de salvación imbricada cada vez más en el campo escolar. En ella puede observarse expresiones discursivas que describen la población escolar como población en riesgo, vulnerable, hostil, víctima y necesitada de formación moral. Pero al mismo tiempo, sujetos con posibilidades para formarse como adulto autónomo en el ejercicio de la ciudadanía y de actividades productivas.

Tabla 22. *Un marco de percepción de los problemas públicos dominado por el binomio protección/salvación. Plan sectorial de educación 1998-2001*

Un marco de percepción de los problemas públicos dominado por el binomio protección/salvación. Plan sectorial de educación 1998-2001	
Expresiones Justificadoras de la Protección	Expresiones Justificadoras de Salvación
<p>Desarrollaremos un programa especialmente dirigido a poblaciones de alto riesgo, hacia aquellos niños que por su situación afectiva o económica son más vulnerables. (Alcaldía mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito, 1998)</p> <p>Los niños rechazados en sus hogares tienden a realizar acciones hostiles en los otros espacios, y en consecuencia son rechazados por todos, convirtiéndose en víctimas fáciles de la drogadicción, la violencia y la degeneración social.</p>	<p>Las altas tasas de deserción escolar son un grave problema tanto económico, como social. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, expedida en 1990, acuñó la noción de <i>necesidades básicas de aprendizaje /.../</i> Estos saberes y destrezas básicas abarcan el espectro necesario para desempeñarse como un adulto autónomo, tanto en el ejercicio pleno de la ciudadanía como de cualquier actividad productiva. Lograr estos aprendizajes es la misión esencial de las instituciones dedicadas a la educación de niños y adolescentes.</p>

<p>La formación de la identidad moral de los futuros ciudadanos en un ambiente dominado por la ambigüedad de los valores</p> <p>En la medida en que los niños ingresan a más temprana edad y los núcleos familiares se modifican, la escuela ha comenzado a asumir directamente una serie de funciones que antes correspondían al ámbito familiar y entre los cuales se cuentan, /.../ la formación básica de la conciencia social y moral de los más pequeños.</p> <p>Hay demasiados vacíos en los valores y actitudes de los diferentes estamentos de la comunidad educativa” y esta ambigüedad sirve para legitimar comportamientos muy distantes de los valores que se desearía desarrollar en los estudiantes: “no se respetan las reglas del juego, y los incumplimientos de arriba son utilizados para legitimar incumplimientos de abajo.</p>	<p>Preocupa el futuro de una democracia en la que la mayoría de los individuos no están adquiriendo las competencias necesarias para enterarse de lo que pasa de fuentes distintas de la comunicación oral, comprender plenamente un argumento, expresar sus opiniones o entender probabilidades y estadísticas.</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan Sectorial de Educación 1998-2001

5.3. Segunda Alcaldía de Antanas Mockus 2001-2004

Tabla 23. *Objetivo general, líneas generales de política; Educación media: Calidad propósitos y programas Plan Sectorial de Educación 2001.2004*

Objetivo General
<p>Elevar el conocimiento y la capacidad de aprender de las personas, movilizand o el potencial educativo y cultural de la ciudad (Alcaldía mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito, 2001, pág. 9)</p>
Líneas Generales de Política
<ol style="list-style-type: none"> 1. Buscar que la educación contribuya a que los ciudadanos sean más productivos y felices. 2. Convertir todos los espacios y actores de la ciudad en oportunidades para el aprendizaje. 3. Fortalecer el auto aprendizaje. (Alcaldía mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito, 2001, págs. 9,10)
Educación media: Calidad y propósitos
<p>Fortalecimiento del desarrollo de competencias para la convivencia ciudadana. Se adelantaran Acciones para que el 50% de los estudiantes Bogotanos comprenda la importancia que tienen las normas, las leyes y el Estado para la convivencia ciudadana. Se organizaran talleres de reflexión con docentes y directivos alrededor de los dilemas morales en los que se exalte la importancia de aprender a razonar desde diferentes perspectivas, especialmente la de género. Adicionalmente se realizarán discusiones sobre estereotipos y prejuicios, los cuales se analizarán en función de sus implicaciones para la convivencia. (Alcaldía mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito, 2001, pág. 34)</p>
Programas
<p>Estas propuestas se apoyaran en materiales significativos de la vida cotidiana tales como “Vida Maestra” y “Serie Guía para la comprensión y sensibilidad ciudadana”. Con estas estrategias se busca el desarrollo de valores y la generación de confianza en niños y niñas. (Alcaldía mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito, 2001, pág. 34)</p>

Fuente. Elaboración propia a partir del Plan Sectorial de Educación 2001.2004

El plan sectorial de educación 2001-2004 durante el segundo gobierno de Antanas Mockus se propuso el fortalecimiento del desarrollo de competencias para la convivencia ciudadana dentro del cual se promovió el trabajo reflexivo sobre “estereotipos y prejuicios sociales por medio de materiales significativos como “Vida Maestra” y la “Serie Guía para la comprensión y sensibilidad ciudadana”. Con estas estrategias se buscó el desarrollo de valores y la generación de confianza en niños y niñas (Alcaldía mayor de Bogota. Secretaria de educación del Distrito, 1998, pág. 34)

En las líneas generales de política el plan estableció que se propone “convertir a la capital en una ciudad-escuela que enfatice en la convivencia, la seguridad y el respeto por las normas” (Alcaldía mayor de Bogota. Secretaria de educación del Distrito, 2001, pág. 5). La tabla número 22 reseña algunos elementos discursivos del Plan Sectorial de educación respecto a sus intencionalidades formativas relacionadas con la convivencia ciudadana.

Tabla 24. *Un marco de percepción de los problemas públicos dominado por el binomio protección/salvación. Plan Sectorial de Educación 2001-2004*

Un marco de percepción de los problemas públicos dominado por el binomio protección/salvación. Plan sectorial de educación 2001-2004	
Expresiones Justificadoras de la Protección	Expresiones Justificadoras de Salvación

<p>Ampliar las posibilidades de acceso a la educación inicial y superior para los más pobres.</p> <p>Elevar los niveles de aprendizaje de los niños mediante el desarrollo de /.../ los valores necesarios para su desempeño social.</p> <p>Deserción problemáticas sociales como la desnutrición, el consumo de alcohol y otras drogas, el pandillismo, la adolescencia gestante, el maltrato, el desplazamiento forzoso y el trabajo infantil. (Alcaldía mayor de Bogota. Secretaria de educación del Distrito, 2001)</p>	<p>Elevar el conocimiento y la capacidad de aprender de las personas</p> <p>Buscar que la educación contribuya a que los ciudadanos sean más productivos y felices</p> <p>Saber pensar y conocer lo que otros ha pensado con anterioridad, establece una ventaja para el individuo en el campo laboral y de realización personal.</p> <p>El proceso educativo es un elemento clave para dotar a todos los individuos de las herramientas básicas de conocimientos y actitudes necesarias para ubicarse en el desarrollo de la colectividad.</p> <p>Una educación que busque ser pertinente debe desarrollar la capacidad de aprendizaje permanente de los individuos</p> <p>La ineficiencia interna del sistema educativo en su conjunto genera costos sociales muy altos (Alcaldía mayor de Bogota. Secretaria de educación del Distrito, 2001)</p>
---	--

Fuente. Elaboración propia Plan Sectorial de Educación 2001-2004.

Haciendo una retrospectiva de lo descrito hasta aquí, puede observarse en lo anterior que, el discurso institucional en los Planes sectoriales de educación 1995-2004 desarrolló un trabajo de inculcación pedagógica tendente a visualizar la necesidad correlacionar la labor formativa de la escuela como factor coadyuvante en la consolidación de las políticas públicas relacionadas con la seguridad ciudadana. A su vez, se ha ilustrado que el discurso estatal fomentó un esquema de percepción, formas de acción e instrumentos de conocimiento, sobre la violencia en la escuela que representa a la población escolar como población en riesgo, vulnerable, hostil y víctima y necesitada de formación moral; al mismo tiempo son imaginados como sujetos sociales con posibilidades para formarse en un futuro como adultos autónomos en el ejercicio de la ciudadanía y de actividades productivas—ver tabla 24—.

5.4. Alcaldía de Luis Eduardo Garzón 2004-2008

Durante el Gobierno de Luis Eduardo Garzón el Plan sectorial de educación 2004-2008 planteo un el programa “Transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza” el cual propendió por “la formación en los valores de la justicia, la convivencia pacífica y la solución negociada de los conflictos” (Alcaldia Mayor de Bogotá D.C. Secretaria de educación del Distrito, 2004, pág. 43). La tabla 25 reseña el Plan Sectorial de educación respecto a los elementos discursivos relacionados con las orientaciones de política educativa relacionadas con el abordaje de la convivencia escolar, los conflictos y la violencia. Es necesario tener en cuenta que en el año 2006 el Estado colombiano adopta el Código de Infancia y Adolescencia con la Ley 1098 de 2006 las expresiones del discurso oficial de la capital colombiana se enmarcaran en el esquema oficial de percepción que esta impone.

Tabla 25. *Objetivo general, líneas generales de política, programas y proyectos. Plan Sectorial de Educación 2004-2008.*

Objetivo General
Desarrollar una política educativa que responda a los retos de una Bogotá moderna, humana e incluyente /.../ que fortalezca múltiples redes de tejido social solidaria, que contribuya a la consolidación de una democracia basada en el reconocimiento de la diversidad, que genere dinámicas sociales incluyentes, y que contribuya a la reducción de la pobreza y a una mayor equidad social. (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaria de educación del Distrito, 2004, pág. 33)
Objetivos específicos
Dar pasos efectivos para combatir la pobreza (...) de niños, niñas y jóvenes /.../ y crear condiciones favorables para su desarrollo y la mejor formación intelectual, moral, y física (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaria de educación del Distrito, 2004, pág. 33).
Líneas Generales de Política
Mejoramiento de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. /.../ se dará atención a los factores pedagógicos relacionados con la enseñanza /.../ la formación en los valores de la justicia, la convivencia pacífica y la solución negociada de los conflictos, serán preocupación central de la institución escolar y tarea de todos los maestros y maestras (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaria de educación del Distrito, 2004, pág. 33).
Programas.

Transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza. Una condición esencial para alcanzar logros significativos sostenibles en la calidad de la educación es el mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, lo cual supone darle prioridad a los procesos pedagógicos de los centros educativos, especialmente a aquéllos que tienen que ver con la convivencia /.../ (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaria de educación del Distrito, 2004, pág. 43)

Proyecto

Inclusión social de y protección a la niñez y la juventud en la escuela. Se desarrollarán programas de formación y actualización en derechos y trato a los niños y las niñas, dirigidos a maestros y maestras, familias y comunidad educativa,

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan Sectorial de Educación 2004-2008.

El discurso oficial promovido por la administración de Luis Eduardo Garzón, como el de sus predecesores, expresado en el Plan Sectorial de Educación refuerza la ilusión de salvación propia del campo escolar al describir la escuela oficial bogotana como un aparato estatal que puede contribuir a la superación de la pobreza y a la formación moral de la población estudiantil. De manera significativa el programa “Transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza” desarrolla el proyecto “Inclusión social y protección de la niñez y la juventud en la escuela” el cual propendió por la difusión de los derechos de los niños y las niñas. La tabla 26 reseña el documento “Colegios que construyen convivencia” el cual hace parte una serie de lineamientos de política educativa publicada por la administración de la época, en él se evidencia el discurso oficial sobre la convivencia y el conflicto en la escuela, veamos:

Tabla 26. Proyecto "colegios que construyen Convivencia"

Proyecto
Colegios que construyen convivencia. Propuesta pedagógica para la resolución de conflictos escolares.
Descripción de la convivencia como problema
El colegio, por la naturaleza de quienes los conforman, de su misión, de sus relaciones y de sus prácticas cotidianas, es un espacio propicio para la presentación y desarrollo de conflictos /.../ es apenas lógico encontrar en su interior opiniones divergentes, desarmonías, confrontaciones, episodios en los que gobiernan las emociones o la inmadurez ante la dificultad; faltas a la responsabilidad, morales particulares, pugnas, acciones contra el interés colectivo y muchas dificultades más. Como si esto fuera poco, es una institución inmersa en un contexto social, en el entorno actual urbano, dentro del cual hay ilegalidad, confrontación de actores armados, droga, armas sin control, ofertas del mercado y del dios dinero. A los colegios llegan con toda su fuerza y sin autorización de nadie, el

abandono y la soledad en la que viven nuestros niños, niñas y jóvenes; el maltrato infantil, el abuso sexual, el deseo compulsivo de morirse desde muy temprana edad, producto del desamor, el hambre o las violencias. (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito., 2005, pág. 6)
Descripción
El documento establece un protocolo para la resolución de conflictos que tiene por objetivo servir de “guía para la regulación de las relaciones que generen tensiones o enfrentamientos entre los integrantes de la vida escolar” (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito., 2005, pág. 6) El proyecto visibiliza cuatro clases de conflictos derivados de los actores involucrados. 1) Hay conflictos entre los adultos que hacen parte de la comunidad educativa, 2) hay conflictos entre los adultos autoridad del colegio con los intereses, lenguajes, comportamientos, expectativas de niños, niñas y jóvenes y viceversa. Hay conflictos entre pares y 4) Conflictos provenientes de las violencias y problemáticas del entorno.
Metodología
El protocolo propone el desarrollo de 4 talleres. Taller No 1: Los mínimos no negociables para una mejor convivencia en la escuela. Taller No 2: El sentido de la Convivencia. Taller No 3: ¿Cuándo excluimos y como nos sentimos cuando nos excluyen? Taller No 4: Percepciones entorno a la convivencia en los Colegios.

Fuente. Elaboración propia a partir del texto “Colegios que contruyen convivencia. Propuesta pedagógica para la resolución de conflictos escolares”, 2005, pág. 6

Lo particular del documento que reseña la tabla 26 es que postula que está en la naturaleza de la escuela ser un espacio propicio para el conflicto el cual es caracterizado como episodios en los que gobiernan las emociones o la inmadurez ante la dificultad; faltas a la responsabilidad, morales particulares, pugnas, acciones contra el interés colectivo. Es decir, el conflicto en la escuela es descrito como una situación fundamentalmente negativa. A su vez, se contextualiza a la escuela como sumergida en un contexto social agresor dentro del cual hay ilegalidad, confrontación de actores armados, droga, armas sin control, ofertas del mercado. Se refuerza entonces el esquema de percepción sobre la escuela como victimaria y víctima. La escuela es un espacio potencialmente conflictivo y siempre sometido a factores de riesgo propios del contexto social en el que está inmersa.

El marco interpretativo promovido para el manejo del conflicto escolar, por la Secretaria de Educación de Bogotá durante el desarrollo del Plan Sectorial de Educación 2004-2008, se basó en la “Ética del cuidado” definida como una forma de vida que las relaciones alrededor del cuidado, entendido este como el afecto en su máxima dimensión. En este marco interpretativo se postula una adaptación en cuatro niveles del ejercicio del afecto –ver tabla 27-: el cuidado de sí mismo, el cuidado del otro, el cuidado de lo que es de todos y el cuidado de la palabra (Cajiao, 2006). Dicha interpretación sobre el manejo del conflicto en la escuela retoma los postulados de los trabajos de Carol Gilligan (1985) –discípula de Kohlberg (1992)-, iniciando un debate en el que se pone de manifiesto la existencia de una ética para lo público, la de la justicia, y otra ética para lo familiar: la del cuidado.

Tabla 27. Los cuatro niveles del ejercicio del afecto según Gilligan (*La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*, 1985)

Primer nivel	Atención al Yo para asegurar la supervivencia: el cuidado de sí misma.
Transición	Consideración del planteamiento del primer nivel como egoísta.
Segundo nivel	Conexión entre el Yo y los otros por medio del concepto de responsabilidad: la atención a los demás y la relegación de sí misma a un segundo plano.
Transición	Análisis del desequilibrio entre auto sacrificio y cuidado, reconsideración de la relación entre el Yo y los otros .
Tercer nivel	Inclusión del Yo y los otros en la responsabilidad del cuidado. Necesidad de equilibrio entre el poder y el cuidado de sí misma, por una parte, y el cuidado a los demás por la otra.

Fuente: Elaboración propia a partir del texto “La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino”, 1985.

Tabla 28. *Un marco de percepción de los problemas públicos dominado por el binomio protección/salvación. Plan Sectorial de Educación 2004-2008.*

Expresiones Justificadoras de la Protección	Expresiones Justificadoras de Salvación
<p>Las condiciones de pobreza, que se traducen en malnutrición /.../, tienen una incidencia directa sobre la educación y el funcionamiento de la escuela (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaria de educación del Distrito, 2004)</p> <p>Los conflictos propios de nuestra ciudad la han convertido en un espacio hostil para los niños. (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaria de educación del Distrito, 2004)</p> <p>La pobreza afecta negativamente el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas y el ejercicio de los derechos ciudadanos, y para la mayoría de la población se constituye en el principal obstáculo para el acceso y permanencia en el sistema educativo (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaria de educación del Distrito, 2004)</p> <p>El maltrato, la accidentalidad, la soledad, la violencia intrafamiliar, los limitados espacios lúdicos y recreativos, la precariedad de los entornos escolares, todo ello afecta el desarrollo de la infancia y la adolescencia, y limita sus derechos consagrados en la constitución y en los tratados y convenios internacionales (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaria de educación del Distrito, 2004)</p>	<p>/.../ la educación satisface una necesidad de carácter general y que debe estar al alcance de quienes la requieren, que es una actividad inherente a la finalidad social del Estado (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaria de educación del Distrito, 2004).</p> <p>/.../Implica, así mismo, avanzar en la conformación de instituciones educativas policlasistas y multiculturales, para el fortalecimiento de la democracia en medio de las diferencias (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaria de educación del Distrito, 2004)</p> <p>Una educación de calidad debe responder a las más altas exigencias contemporáneas del conocimiento, la técnica, la tecnología, la pedagogía, la ética y la cultura democrática y ciudadana. (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaria de educación del Distrito, 2004)</p> <p>El énfasis en la eficiencia de la gestión educativa sometió la labor pedagógica de los maestros a parámetros administrativos, técnicos y normativos, provocando en no pocos casos enfrentamientos entre la comunidad educativa, alterando el ambiente de convivencia escolar y el desempeño académico de las instituciones educativas. (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaria de educación del Distrito, 2004)</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan Sectorial de Educación 2004-2008.

Lo novedoso del discurso gubernamental, de esta administración sobre el problema del manejo de la convivencia en los contextos escolares, consistió en su distanciamiento de la percepción securitaria, es decir, aquel marco de percepción que asume que la labor educativa de la escuela es un factor que interviene en la prevención de los problemas de seguridad de la ciudad. Este tipo de esquemas de percepción dominante en las administraciones anteriores configura la escuela como un factor a atender entre los problemas de seguridad. Por lo tanto, es necesario reconocer que el marco de percepción sobre el problema de la convivencia y el

conflicto en el Plan sectorial de Educación 2004-2008 instaura la pobreza como factor explicativo de los conflictos escolares, por lo tanto se asume que la escuela debe coadyuvar a la mitigación de las desigualdades sociales. La tabla 28 presenta expresiones de este esquema de percepción que siguen evidenciando la presencia de las ilusiones de protección y salvación que han permeado las políticas educativas en Bogotá.

Es particularmente importante anotar que durante la Alcaldía de Luis Eduardo Garzón la Secretaría de Gobierno por medio de la Subsecretaria de asuntos para la convivencia y seguridad ciudadana y el Observatorio de Convivencia y Seguridad ciudadana contrató con la Dirección de Regulación Planeación, Estandarización y Normalización Estadística del DANE – Departamento Nacional de Estadística- la aplicación de un encuesta diseñada por el Dr. Enrique Chaux y Ana María Velásquez, investigadores del Departamento de Psicología de la Universidad de Los Andes para describir y medir distintas manifestaciones de agresión, violencia y delincuencia en estudiantes de grados 5o a 11o de Bogotá. Lo anterior supuso un primer paso en la configuración de la violencia escolar como problema público en el campo escolar bogotano y la objetivación de la voluntad de saber oficial frente a esta nueva problemática tal como queda evidenciado en el siguiente aparte del informe.

Hechos violentos aislados relacionados con estos ámbitos educativos, como el reciente homicidio del rector de un colegio en Bogotá por estudiantes, son altamente visibles y distorsionan negativamente en la mente del público el balance de la situación de seguridad y convivencia en los planteles. (Observatorio de convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C., 2006, pág. 17)

De otro lado, el Informe Convivencia y Seguridad en Ámbitos Escolares de Bogotá (2006) marca un hito dentro del discurso oficial, pues agrupa expresiones, como maltrato físico, maltrato emocional, “acoso escolar o Bullying”, agresores, víctimas y de factores de riesgo, violencia juvenil y conductas en conflicto con la Ley en un esquema de percepción de corte psicosocial, que se funden bajo la categoría de “violencias escolares”; de esta manera se amplía el marco de percepción estatal sobre los problemas de convivencia y seguridad al interior de los colegios. A manera de ilustración es importante señalar el marco interpretativo dentro del cual se construyó el documento en mención:

Conviene señalar a la luz de la discusión, anterior que el estudio objeto de análisis en este informe está entre una línea base sobre las conductas en conflicto con la Ley en entornos escolares y un estudio sobre maltrato y “acoso escolar” en Bogotá. Por lo tanto sus alcances son mixtos. Por una parte, ofrece elementos para describir, dimensionar y establecer una "línea base" acerca de las conductas en conflicto con la Ley en el área de influencia de los planteles educativos de la ciudad. De otra parte el estudio también aporta datos importantes acerca de distintas formas de maltrato escolar relacionadas con el “acoso escolar”. (Observatorio de convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C., 2006, pág. 23)

Es oportuno anotar que el informe en cuestión “inauguró” una nueva arena pública en la educación relacionada con la presencia de la violencia en los ámbitos escolares tal como lo registraron Bromberg, Pérez y Salazar (2014):

La difusión (o la no-difusión) de los resultados, crudos o elaborados produjo en Bogotá la polémica que era de esperar, a juzgar por algunos comentarios de prensa, denuncias, réplicas y contrarréplicas.

La Alcaldía Mayor de Bogotá negó que haya ocultado el estudio más grande realizado hasta ahora sobre violencia escolar en la capital del país. La investigación fue realizada por la Universidad de Los Andes y el DANE con 87.750 jóvenes de colegios públicos y privados. La encuesta fue aplicada entre marzo y abril del 2006 y salió a la luz pública hace dos días gracias a una denuncia de la concejal Gilma Jiménez” (COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional, 2008).

El secretario de Educación, Abel Rodríguez, señaló: “los resultados (del estudio) no pueden ser (tildados) de alarmantes o dramáticos. Nuestras aulas no son islas impenetrables frente a la realidad del país y nuestra responsabilidad es tomar medidas pedagógicas y no policivas (COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional, 2008).

Así, la configuración de la violencia escolar como problema público, que construye su propia arena o espacio de debate, posibilitó también la reproducción y ampliación del capital jurídico del Estado como se evidencia en lo siguiente:

En 2009 algunos concejales presentaron el proyecto de acuerdo 116 “por medio del cual se establecen medidas de seguridad y convivencia en los colegios de Bogotá a través de la instalación de cámaras de video”. Este proyecto no fue aprobado. Sin embargo, en su exposición de motivos invocó “las dramáticas cifras de inseguridad en los colegios presentadas en la encuesta [de 2006]”. Aludiendo también al resultado de la encuesta se expidió el Acuerdo 434 de 2010 que crea el Observatorio de Convivencia Escolar, reglamentado por el Decreto 546 expedido en diciembre de 2011. Esta normatividad crea comité integrado por las Secretarías de Gobierno, Educación, Salud,

Integración Social, Cultura-Recreación-y-Deporte, con presencia obligada del IDEP. Otro Acuerdo, es el 449 de 2010, “por el cual se establece el programa caminos seguros al colegio como política Distrital en Bogotá D.C.”, y también invoca los resultados de la encuesta. (Bromberg Zilverstein, Pérez Salazar, & Ávila Martínez, 2014, pág. 8)

5.5. Alcaldía de Samuel Moreno Rojas 2008-2012

Durante el gobierno de Samuel Moreno Rojas se postuló hacer un énfasis en Formación en derechos humanos, democracia, participación, interculturalidad y género con el fin de regular la convivencia y la seguridad en la escuela (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito, 2008, pág. 82) Se declara abiertamente la necesidad de Fortalecer las estrategias de resolución de conflictos escolares, en alianza con el Proyecto Hermes de la Cámara de Comercio. La tabla 29 reseña los aspectos discursivos presentes en el Plan Sectorial de Educación 2008-2012 relacionado con lo anterior.

El Plan Sectorial de Educación 2008-2012 propone un esquema de percepción sobre la educación que funde las ilusiones de protección y salvación bajo la idea de que el respeto por el derecho a la educación debe servir para el mejoramiento de la calidad de vida y la construcción de una ciudad más justa democrática y segura. Además dicho discurso de gobierno, se adhiere al discurso del Estado Colombiano sobre los derechos de la infancia y la adolescencia consagrados en la Ley 1096 de 2006 y por lo tanto se conecta a las nociones de corresponsabilidad y focalización analizadas ya en esta investigación.

Tabla 29. *Objetivo general, objetivos específicos, principios de política educativa, programas y proyectos en el Plan Sectorial de Educación 2008-2012*

Objetivo General
El objetivo general del Plan Sectorial de Educación 2008- 2012 es garantizar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Bogotá las condiciones adecuadas para disfrutar del derecho a una educación de calidad que les sirva para el mejoramiento de la calidad de vida y que contribuya a la construcción de una ciudad más justa y democrática, pacífica y segura, incluyente y equitativa, en la que todos sus habitantes sean respetuosos de los derechos humanos, la diversidad y el pluralismo (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito, 2008, pág. 65)
Objetivos específicos
Promover la enseñanza y práctica de los derechos, deberes y valores humanos, la formación ética y moral, su ejercicio como parte de la cultura escolar y la formación para la práctica social (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito, 2008, pág. 66).
Principios de política educativa
El reconocimiento de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de la política educativa. /.../ dar cumplimiento a las obligaciones establecidas en la Ley 1098 de 2006, especialmente de los artículos 42 (obligaciones especiales de las instituciones educativas), 43 (obligación ética fundamental de los establecimientos educativos), 44 (obligaciones complementarias de las instituciones educativas) y 45 (prohibición de sanciones crueles, humillantes o degradantes), de modo que se asegure la aplicación rigurosa del Código de la Infancia y la Adolescencia. (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito, 2008, pág. 69)
Programas.
Formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y género. Su propósito es el fortalecimiento de una cultura de protección y respeto a la dignidad humana, promoviendo la incorporación de los valores de los derechos humanos como orientadores y reguladores de convivencia, la participación, la democracia, la interculturalidad y la equidad de género. (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito, 2008, pág. 82)
Proyectos
Fortalecer las estrategias de resolución de conflictos escolares, en alianza con el Proyecto Hermes de la Cámara de Comercio. /.../. Poner en funcionamiento el sistema de monitoreo de la convivencia y los derechos humanos en los colegios, para identificar y hacer visibles las causas de violencia que puedan ser generadas en razón de las diferencias económicas, culturales, etarias y de género, entre otras. /.../. Impulsar y promover la implementación del Plan Interinstitucional de Seguridad y Protección Integral del colegio y su entorno. (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito, 2008, pág. 82)

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan Sectorial de Educación 2008-2012

Es de particular importancia indicar que el Plan Sectorial de Educación 2004-2008 es el primero, dentro de los aquí analizados, que expresa abiertamente la necesidad de “poner en funcionamiento el sistema de monitoreo de la convivencia y los derechos humanos en los colegios, para identificar y hacer visibles las causas de violencia que puedan ser generadas en

razón de las diferencias económicas, culturales, etarias y de género, entre otras. /.../. Impulsar y promover la implementación del Plan Interinstitucional de Seguridad y Protección Integral del colegio y su entorno” (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito, 2008, pág. 82); Cuestión que es materializada mediante el acuerdo 434 de 2010 del Concejo de Bogotá por el cual se crea el “observatorio de Convivencia Escolar”. Es este sentido, se evidencia el reconocimiento del indigente capital informacional del sector educativo sobre el problema de la convivencia y la violencia en los contextos escolares, pero también expresa la voluntad de saber del Estado configurando definitivamente los asuntos relacionados con la convivencia, los derechos humanos y la violencia en la escuela como un problemas públicos de primer orden dentro de las políticas educativas Distritales.

Como estrategia para la construcción de capital informacional que permita la configuración de la violencia escolar como problema público se aplica la segunda encuesta sobre seguridad y victimización en los contextos escolares de Bogotá titulada “Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5 a 11 de Bogotá -2011”, liderada en esta ocasión por la Secretaria de Educación del Distrito cuyo objetivo fue “medir las distintas manifestaciones de violencia y delincuencia en estudiantes de grados 5° a 11° de Bogotá, identificar los factores relacionados con los niveles de agresión, violencia y delincuencia, diagnosticar las competencias, percepciones, expectativas y valores de los jóvenes, con el fin de diseñar políticas que permitan prevenir la violencia y mejorar la convivencia en el entorno escolar (COLOMBIA. Departamento Nacional de Estadística -DANE-, 2011). Sin embargo la difusión de resultados no tuvo la resonancia de la encuesta de 2006, bajo el respaldo del Observatorio de Convivencia Escolar se conoció un único documento de análisis que no fue

publicado de manera formal (Bromberg Zilvertein, Pérez Salazar, & Ávila Martínez, 2014, pág. 13).

La “Encuesta de convivencia escolar y Circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá -2011” (COLOMBIA. Departamento Nacional de Estadística -DANE-, 2011), fue diseñada para recabar información sobre

Tres tipos de factores que pueden afectar la convivencia escolar. El primero son las características propias del estudiante. El segundo factor tiene que ver con las condiciones particulares del establecimiento educativo al que asiste y por último, el entorno familiar y barrial que lo acompaña. Siguiendo éste análisis, a continuación se presentan los resultados más importantes de la encuesta, iniciando con la estructura y caracterización de la población de estudio. Se continúa con las circunstancias que podrían afectar el clima escolar y que se encuentran estrechamente relacionadas con el colegio. Finalmente se exponen los factores asociados al entorno barrial que podrían incidir directamente en la convivencia escolar.

(COLOMBIA: Departamento Nacional De Estadística, 2012, pág. 1)

De lo anterior puede inferirse que el marco de percepción oficial se amplía en comparación de la “Encuesta sobre clima escolar y victimización 2006”, el esquema de percepción sobre la violencia escolar amplía su mirada ahora para aparcarse aspectos tales como los comportamentales y actitudinales, el ambiente en el aula, la presencia de armas, los incidentes de tipo sexual, las pandillas, el consumo y venta de drogas ilegales, la seguridad, el camino de ida y vuelta al colegio y el barrio. Y por supuesto, dinamiza la arena de la violencia escolar como problema

público pues en este espacio se expresará la reacción de los medios de comunicación y prensa, de las personas directamente involucradas en los temas descritos por los resultados: funcionarios públicos con responsabilidad política en el sector, estamentos (profesores y directivos docentes, del sector público y del sector privado) y actores políticos y administrativos en general (Bromberg Zilvertein, Pérez Salazar, & Ávila Martínez, 2014, pág. 14).

De otro lado, a nivel de proyectos que atienden el problema de la convivencia en la escuela, tal como se postuló en el Documento Plan Sectorial de Educación 2008-2012 en alianza con el Proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá se fortalecieron las estrategias de resolución de conflictos escolares: A pesar de la persistencia en el uso de nociones como conflicto y convivencia, es acertado afirmar que es este el primer lugar de enunciación oficial de la noción violencia escolar dentro del desarrollo de las políticas públicas educativas en Bogotá y por lo tanto refleja su configuración definitiva como problema público. A continuación la tabla 30 reseña los elementos discursivos centrales que compusieron esta iniciativa.

Lo que nos interesa resaltar aquí es que a nivel discursivo el proyecto Hermes, en tanto se articula de manera decidida con las iniciativas oficiales en Bogotá, promueve de manera decidida un nuevo marco de percepción sobre los problemas de convivencia y conflicto al interior de las escuelas. De manera que este nuevo el esquema de clasificación girará en torno al reconocimiento de la violencia escolar como “una expresión más de exclusión y segregación /.../ está vinculada a discriminación étnica, económica, social, política y cultural, demostrando que los altos niveles de iniquidad son un factor que afecta también a estos grupos etarios” (Camara

de Comercio de Bogotá, 2009, pág. 7). Además promovió el uso discursivo de las nociones violencia, escolar y bullying que serán consagradas posteriormente en la Ley 1620 “Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia” (Colombia. Congreso de la República, 2013).

Tabla 30. *Reseña Proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá*

Proyecto
Programa para la Gestión del Conflicto Escolar Hermes
Definición de Violencia
La violencia escolar puede ser definida como cualquier proceso que viola o afecta la integridad Física, social y/o psicológica de otra persona o grupo en el marco de la escuela. Las expresiones específicas de la violencia escolar pueden ser muy diversas y de alguna manera están vinculadas a la idiosincrasia de cada sociedad. Entre las más generalizadas está la interrupción en las aulas, problemas de disciplina (conflicto entre profesorado y alumnado), maltrato entre compañeros (“bullying”), vandalismo y daños materiales, violencia física (agresiones, extorsiones), y acoso sexual. (Camara de Comercio de Bogotá, 2009, pág. 6)
Descripción
Hermes es un modelo que trabaja con toda la comunidad educativa. Le entrega una serie de herramientas pedagógicas para transformar los conflictos a través del reencuentro con el diálogo y la concertación, en un ambiente donde el respeto por el otro y la tolerancia hacia la diferencia es una realidad. De esta forma busca contribuir a mejorar la calidad de vida de los jóvenes, y de la comunidad educativa, formando líderes escolares, potenciando sus habilidades personales y sociales y estimulando la creatividad en la transformación del ambiente escolar a partir del conflicto. (Camara de Comercio de Bogotá, 2009, pág. 15)
Metodología
El programa inicia el trabajo con /.../ definición de un plan de formación para la administración y la gestión del conflicto en el contexto escolar de cada una de las instituciones educativas, utilizando las diferentes comprensiones e interpretaciones que surgen de las relaciones; la construcción de escenarios reflexivos y participativos de formación con los diferentes actores integrantes de la comunidad educativa, orientados al desarrollo de habilidades y herramientas para la gestión del conflicto en el contexto educativo; la creación de mecanismos de administración para la transformación del conflicto; la conformación de la mesa de transformación del conflicto para abordar la conflictividad de los diferentes actores de la comunidad educativa y, de alianzas con el comité de convivencia; así como, el establecimiento de la dinámica de concertación y participación con los padres de familia como aliados de la mesa de transformación del conflicto. (Camara de Comercio de Bogotá, 2009, pág. 18)

Fuente. Elaboración propia a partir del texto “Programa para la gestión escolar del conflicto escolar Hermes” (2009).

Finalmente, es acertado afirmar que el Plan Sectorial de Educación 2008-2012 expresa la voluntad de saber gubernamental, frente a la configuración de la seguridad, la convivencia y la

violencia en la escuela como problemas públicos educativos, en tanto postula la necesidad de recabar información y la ejecución de planes de intervención. Así, en tanto discurso oficial, objetiva el capital simbólico del estado que promueve la imbricación de las ilusiones de protección y salvación en el campo escolar. La tabla 31 presenta algunas expresiones discursivas que ilustran lo anterior.

Tabla 31. *Un marco de percepción de los problemas públicos dominado por el binomio protección/salvación. Plan sectorial de educación 2008-20012*

Un marco de percepción de los problemas públicos dominado por el binomio protección/salvación. Plan sectorial de educación 2008-20012	
Expresiones Justificadoras de la Protección	Expresiones Justificadoras de Salvación
<p>Los colegios, los educadores y directivos docentes, las familias y la comunidad educativa establecerán los mecanismos adecuados para dar cumplimiento a las obligaciones establecidas en la Ley 1098 de 2006</p> <p>La ciudad presenta algunas situaciones que afectan la educación; las más graves están asociadas con los hechos de violencia, maltrato y trabajo infantil, que se trasladan a los colegios.</p> <p>Lograr la vigencia plena de los derechos humanos y la seguridad de los niños en los colegios. /.../ impregnan a los niños, niñas y jóvenes y los exponen a incurrir en conductas antisociales.</p> <p>La ciudad diseñará y pondrá en marcha el Plan Distrital de Seguridad y Convivencia en los colegios y su entorno.</p> <p>Cada colegio debe generar espacios e instancias de diálogo y consulta para los diferentes estamentos de la comunidad educativa, al igual que conformar un grupo de monitores escolares con la participación de estudiantes, egresados, familiares de los alumnos y vecinos de la institución, que colaboren con la seguridad y convivencia, la protección de los niños y la vigilancia de los deberes y obligaciones de la comunidad escolar</p>	<p>Constituye compromiso indeclinable del Plan de la Ciudad y del Plan Sectorial de Educación reconocer y garantizar el derecho a una educación de calidad para los niños, niñas y adolescentes, como lo ordena la Ley 1098 de 2006.</p> <p>A medida que los derechos de primera generación mostraban mejorías, los de segunda generación adquirían mayor protagonismo dentro de la esfera de la política pública.</p> <p>Se requiere hacer de la educación un espacio para que los niños y las niñas se inicien y desarrollen el conocimiento y la práctica de los derechos humanos para influir sobre la paz y la convivencia en el país.</p> <p>Corresponde también a los colegios adelantar acciones positivas de inclusión e integración de niños trabajadores y de poblaciones en situación de vulnerabilidad, para lo cual se contemplan actividades destinadas a identificarlos y a promover estrategias pedagógicas para su atención.</p> <p>Inclusión social y protección a la niñez y la juventud en la escuela: La SED ha avanzado significativamente en la atención educativa a grupos poblacionales diversos o vulnerables que por su edad, género, pertenencia étnica, discapacidad o situación de desplazamiento presentan dificultades para su permanencia y promoción dentro del sistema educativo</p>

Fuente. Elaboración propia a partir del Plan sectorial de educación 2008-20012

5.6. Alcaldía de Gustavo Petro 2012-2016



Ilustración 10. *Trilogía de Leyes y decretos que afrontan el problema de la regulación de las conductas sociales de la infancia y la juventud colombiana.*

Fuente: Elaboración propia

El más reciente Plan Sectorial de educación es el diseñado en la administración de Gustavo Petro como alcalde de Bogotá para el periodo 2012-2016. Este documento se encuadra en el discurso oficial del Estado colombiano, que para el año 2013 ha consolidado un capital jurídico objetivado en una trilogía de Leyes y decretos que afrontan el problema de la regulación de las conductas sociales de la infancia y la juventud colombiana. Como se muestra la Ilustración 10.

Es importante comprender que el conjunto de normas enunciadas configura oficialmente la violencia en la escuela como un problema público consolidando el<<proceso político>> aquí

descrito desde la década de los 90 del siglo XX. Por lo tanto es hasta el año 2013 que podemos hablar acerca del carácter público de la violencia escolar pues se ha constituido en objeto de acción oficial o gubernamental y de acciones institucionales que intentarán atender a los afectados ante situaciones escolares marcadas por la violencia. De igual forma es posible pensar que la trilogía normativa conforma un mercado lingüístico dominado por el Estado (Bourdieu, 1993), y por lo tanto, delimita un sistema de arbitrarios culturales, sanciones y censuras discursivas específicas respecto a la violencia escolar como categoría cognitiva que permite describir ciertas realidades escolares.

Así las cosas, y ante el reconocimiento de la violencia escolar como problema público, los diagnósticos que echan mano del capital informacional disponible oficialmente no se hacen esperar, y amparado en esta nueva arena publica el Plan Sectorial de Educación 2012-2016 presenta el diagnostico oficial de la nueva problemática:

Persisten en las instituciones educativas prácticas de discriminación y exclusión por razones de edad, género, etnia o cultura, de condición o de situación particular, por parte tanto del mismo proceso educativo como de actores particulares. De acuerdo con la Encuesta de Calidad de Vida de 2007, en Bogotá 311.381 personas entre los 5 y los 17 años han sido discriminadas en la escuela, cifra que representa el 4,5% de la población en edad escolar, porcentaje que se mantuvo en la Encuesta Multipropósito de 2011. Las razones más relevantes han sido el peso, la estatura, la apariencia física o discapacidad (55,5%); creer que la persona es gay, lesbiana o bisexual (52,5%), y la pertenencia a algún grupo, tribu o cultura urbana (51,6%). Otra razón de discriminación ha sido el origen étnico, la cual representa el 34% de las personas que se sienten discriminadas. También se encuentran las razones por creencias religiosas (27,8%) y por ser hombre o mujer

(17,0%). Aunque continúan siendo altos, entre 2007 y 2011 se redujeron algunos problemas como hostigamiento, racismo y homofobia pero se confirma la persistencia de situaciones de desigualdad y exclusión con respecto a la garantía del derecho a la educación, al igual que de comportamientos discriminatorios en la escuela, lo cual afecta la inclusión, la equidad y la promoción y vivencia real de los derechos humanos. (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación, 2012, pág. 41)

A continuación la tabla 32 reseña los elementos discursivos nodales presentes el Plan Sectorial de Educación 2012-2016 los cuales dan cuenta, en parte, del esquema de percepción oficial sobre la violencia escolar como problema público en Bogotá.

Tabla 32. Elementos discursivos nodales presentes en el Plan Sectorial de Educación 2012-2016

Objetivo General
Ampliar el acceso y garantizar la permanencia, mejorar la calidad del servicio educativo y los resultados del aprendizaje y reducir las desigualdades sociales y la exclusión en el sector. (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación, 2012, pág. 46)
Objetivo Especifico
Contribuir a la formación de ciudadanos que dispongan, por un lado, de capacidades para incidir en la construcción de la ciudadanía y, por otro, que adquieran los saberes y valores ciudadanos con los que nuestra sociedad actual está comprometida (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación, 2012, pág. 58)
Proyecto
La Secretaría de Educación Distrital, al pensar la escuela como el lugar privilegiado para la socialización y aprendizaje de la convivencia de niños, niñas y jóvenes de toda la ciudad, implementó el Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia -PECC-, para garantizar la formación de estudiantes en el reconocimiento y aprendizaje de capacidades ciudadanas, donde se espera que la existencia y el encuentro del “otro” sea el centro de las relaciones entre todos los Bogotanos y las Bogotanas. (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación, 2014)
Estrategia
<p>Respuesta Integral de Orientación Escolar (RIO)</p> <p>La estrategia RIO es una apuesta del PECC para mejorar las condiciones de convivencia y seguridad en el interior y en los entornos de las instituciones educativas. RIO tiene el propósito de fortalecer las escuelas como espacios protectores y seguros y de contribuir al desarrollo de relaciones armónicas entre los miembros de la comunidad educativa. La estrategia RIO se enmarca en tres niveles de intervención: formación, prevención y protección, y se operativiza mediante cuatro acciones articuladas: Entornos Escolares Seguros, Sistema de Información y Alertas, Atención a Situaciones Críticas, Difusión y Comunicación. La articulación de estas estrategias busca generar una respuesta integrada e intersectorial a los retos que en materia de convivencia y seguridad afrontan los colegios. (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación, 2014)</p>

Fuente: elaboración propia a partir del Plan Sectorial de Educación 2012-2016

Durante la alcaldía de Gustavo Petro en Bogotá se sigue ampliando el capital informacional del Estado respecto a la convivencia y específicamente frente a la violencia escolar como problema público en Bogotá. En esta ocasión la encuesta se tituló “Encuesta de Clima Escolar y victimización” y fue desarrollada por la Secretaria de Educación del Distrito en alianza con la Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte y su Observatorio de Culturas, la Secretaria de la Mujer y su Observatorio de Equidad y género, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y su Instituto de Extensión y Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013). El propósito fundamental de este documento fue convertirse en “un instrumento de planeación y evaluación de las políticas públicas implementadas en el Distrito en materia de convivencia y protección escolar, así como un insumo para la toma de decisiones en las diferentes instancias a nivel Distrital, local e institucional de la ciudad” (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013, pág. 7).

La Encuesta sobre Clima Escolar y Victimización 2013 amplió el marco de percepción de la violencia escolar al introducir la noción de “clima escolar” la cual hace referencia a los aspectos físicos y psicológicos, la calidad de vida escolar y carácter de la vida escolar (experiencias de la vida escolar frente a las normas, metas, valores, relaciones interpersonales, docencia, prácticas, aprendizaje, liderazgo y estructuras organizacionales) y los demás patrones operacionales que impactan sobre el nivel de logro de los y las estudiantes (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013, pág. 14). Además para interpretar los resultados

del instrumento se diseñó un Índice de Clima Escolar compuesto por seis indicadores a saber: Indicadores de interacciones inter-clase, indicador de interacciones fuera del salón de clase, indicador de interacciones estudiantes, profesores y directivos, indicador de calidad de las instalaciones físicas, indicador de currículo y desarrollo del currículo, indicador de actividades extracurriculares.

A partir de lo anterior se evidencia que se configura la violencia escolar como problema público al existir un capital jurídico del Estado que se transforma en el punto de vista dominante de la problemática, para el caso de Colombia la trilogía normativa a la que aludimos con anterioridad, una voluntad de saber oficial o capital informacional que objetivada en un conjunto de encuestas –ver tabla 33- y obviamente un público del problema conformado por los medios de comunicación, entidades burocráticas de orden local y nacional, entidades no gubernamentales de orden nacional e internacional y las comunidades educativas de Bogotá.

Tabla 33. Encuesta 2006 vs. 2011 vs. 2013. Alcaldía Mayor de Bogotá.

2.3. Encuesta 2006 vs. 2011 vs. 2013			
Vigencia	2006	2011	2013
Encuesta	"Encuesta de Comportamiento y Actitudes de Estudiantes de 5° a 11° de Bogotá y municipios aledaños"	"Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan - ECECA para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá"	"Encuesta de Clima Escolar y Victimización en Bogotá"
Entidades responsables	<ul style="list-style-type: none"> - Secretaría Distrital de Gobierno - Departamento Nacional de Estadística - DANE 	<ul style="list-style-type: none"> - Secretaría de Educación del Distrito - Departamento Nacional de Estadística - DANE 	<ul style="list-style-type: none"> - Secretaria de Educación del Distrito - Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte - Secretaria Distrital de la Mujer - Universidad Distrital Francisco José de Caldas - IDEXUD
Tamaño de la muestra	87.750 estudiantes 807 colegios	111.385 estudiantes 613 colegios	123.229 estudiantes 613 colegios

Fuente: Encuesta 2006 vs. 2011 vs. 2013. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación, 2013, pág. 6

Tabla 34. Estrategia RIO

OBJETIVO ESTRATEGIA RIO
<p>Esta estrategia representa la apuesta institucional de la SED para apoyar a las y los orientadores escolares como principales facilitadores para el desarrollo de las capacidades ciudadanas de las niñas, niños y jóvenes. Así mismo, esta estrategia contempla el mejoramiento de las condiciones del clima escolar, la convivencia y la seguridad, tanto en el interior de nuestros colegios como en su entorno. En este sentido, se puso en marcha una estrategia micro-territorial de investigación e intervención que permite una mejor gestión de aquellos fenómenos que afectan la convivencia y seguridad escolar.</p> <p>Esta estrategia pretende cobijar el total de las 117 UPZ de la ciudad para finales del presente año. Básicamente la investigación e intervención en los diferentes micro-territorios de la ciudad tiene tres momentos. El primero, es la investigación, donde se trabajan todo tipo de situaciones que afectan el clima escolar, desde la detección de pandillas, presencia de mercados criminales en los entornos escolares, hasta situaciones de seguridad vial. El segundo momento es la elaboración de un programa de intervención que busca mejorar las situaciones encontradas o potenciar diferentes iniciativas de nuestros colegios en materia de mejoramiento del clima escolar y por último, se realiza la intervención en sentido estricto. A la fecha se han intervenido 56 Instituciones Educativas correspondientes a 10 UPZ.</p>
Componentes de la Estrategia RIO
<p>Entornos escolares seguros. “Cualquier proceso educativo se afecta de manera directa y no puede desarrollarse en condiciones de violencia e inseguridad. LA educación no se produce únicamente en la aulas sino en su entorno” (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación , 2013, pág. 12)</p> <p>Sistema de Alertas: “incorpora tres mecanismos de reporte de eventos psicosociales que afectan a los niños, niñas y jóvenes de la comunidad educativa, además crea: 1. Un sistema de georreferenciación, 2. Un componente estadístico y 3. Una descripción cualitativa de las situaciones registradas en las Instituciones Educativas. Todo ello permite a la SED, por medio del sistema de información, obtener diagnósticos permanentes más cercanos a la realidad y ubicar espacialmente las zonas prioritarias. Esto es una ventaja en la focalización y ejecución de las estrategias de protección y prevención en el proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia” (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación , 2013, pág. 14).</p> <p>Atención a situaciones críticas. Maltrato infantil, violencia sexual, violencia contra la mujer por razones de género, violencia intrafamiliar, maltrato por incumplimiento de responsabilidades por parte de los adultos o cuidadores, maltrato por hostigamiento, víctimas del conflicto armado, conducta suicida, prevención del consumo de sustancias psicoactivas, gestación en la adolescencia.</p> <p>Comunicación y difusión. Encuesta de Clima Escolar y Victimización. Los resultados de la encuesta le permitan a la Secretaria de Educación impulsar los escenarios de dialogo y acciones que mejoren las condiciones de convivencia en los colegios y por esta vía, contribuir con la adopción de una cultura de paz en los entornos escolares. (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación , 2013, pág. 20)</p>

Fuente: elaboración propia a partir del texto “Respuesta de integral de Orientación Escolar. Educación para la ciudadanía y la convivencia”(2013)

Ante el reconocimiento de esta nueva problemática pública en el discurso oficial, las acciones orientadas al trabajo de intervención estatal se hacen más evidentes en los planes de

gobierno. Para el caso de la Administración de Gustavo Petro, la Secretaria de Educación diseña el plan de intervención denominado “Respuesta Integral de Orientación Escolar” –RIO- “como una manera de responder oportuna, eficiente y eficazmente a las necesidades de garantía, prevención, promoción, difusión y restablecimiento de derechos y al resultado de capacidades ciudadanas” (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación , 2013, pág. 6). La tabla 34 reseña los elementos centrales de dicho proyecto.

Como puede observarse en el planteamiento de esta acción gubernamental frente al problema público de la violencia en la escuela, observamos que existe un discurso oficial rico en categorías de análisis y clasificación de los asuntos correlacionados con el fenómeno de la violencia en los entornos escolares. El esquema de percepción general que describía la violencia al interior de la escuela, o a la escuela como víctima de violencia de los contextos sociales donde desarrolla su labor, es transformado al hacer gala de nuevas miradas y sistemas de observación que enriquecen reproducen y acumulan capital informacional del Estado. Así, la estrategia gubernamental demanda la producción de estadísticas y análisis cualitativos y la clasificación de las violencias: Maltrato infantil, violencia sexual, violencia contra la mujer por razones de género, violencia intrafamiliar, maltrato por incumplimiento de responsabilidades por parte de los adultos o cuidadores, maltrato por hostigamiento, víctimas del conflicto armado, conducta suicida, prevención del consumo de sustancias psicoactivas, gestación en la adolescencia, clima escolar y victimización.

De otro lado es posible afirmar que el marco interpretativo, que fomenta la administración de Gustavo Petro desde la Secretaria de Educación, está fundamentalmente basado en un paradigma de derechos y en la interpretación de la violencia en la escuela como un asunto de clima escolar y victimización. La tabla 35 nos muestra algunos elementos discursivos presentes en el Plan Sectorial de Educación 2012-2016, allí siguen estando patentes expresiones que objetivan las ilusiones de protección y salvación, lo cual evidencia una vez más, que se imbrican en el campo escolar y las problemáticas que movilizan en su interior, tal como sucede en el caso de la violencia en la escuela.

Tabla 35. *Un marco de percepción de los problemas públicos dominado por el binomio protección/salvación. Plan Sectorial de Educación 2012-2016*

Un marco de percepción de los problemas públicos dominado por el binomio protección/salvación. Plan sectorial de educación 2012-2016	
Expresiones Justificadoras de la Protección	Expresiones Justificadoras de Salvación
<p>El Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), como marco normativo en materia de derechos y deberes de las personas menores de 18 años,</p> <p>El 70% de los matriculados pertenece a los estratos 1 y 2 un porcentaje importante que denota la prelación en el acceso a aquellos niños, niñas y jóvenes mayormente expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad</p> <p>Exclusión. Persisten en las instituciones educativas prácticas de discriminación y exclusión por razones de edad, género, etnia o cultura, de condición o de situación particular, por parte tanto del mismo proceso educativo como de actores particulares</p>	<p>(...) la educación cumple un papel clave en la distribución de las oportunidades, y en la reducción de la pobreza y la desigualdad. “Aunque no hay acuerdo sobre el peso relativo de cada factor, sí hay consenso en atribuir el mal reparto del ingreso a la concentración de la propiedad sobre activos productivos: la tierra cultivable, el capital financiero, las patentes tecnológicas, y la educación</p> <p>El sistema educativo debe contribuir a formar a una población con un amplio nivel de conocimiento y capacidad de análisis; respetuosa de los derechos humanos, de los principios democráticos y de las normas; participativa; con habilidades para la práctica del trabajo; conocedora y practicante del arte y el deporte, consciente de la importancia del ambiente y de los hábitos saludables.</p>

El Proyecto de educación para la ciudadanía y la convivencia constituye un esfuerzo de transversalización y articulación institucional orientada a lograr este objetivo de equiparar la importancia de la formación en aprendizajes ciudadanos a la formación académica.	El objetivo de conseguir escuelas inclusivas se ha convertido en una de las primeras Aspiraciones de todos aquellos que defienden la equidad en la educación.
--	---

Fuente. Elaboración propia a partir del Plan Sectorial de Educación 2012-2016

Tabla 36. Esquemas de percepción promovidos desde el discurso oficial para interpretar la violencia en la escuela.

Periodo	PSE	Esquemas de percepción promovidos desde el discurso oficial para interpretar la violencia en la escuela
1995-1998	Decreto 844 de 1995	Cultura Ciudadana: Divorcio entre la Ley, la moral y la cultura que son los tres sistemas que regulan el comportamiento humano La responsabilidad cívica se construyó a partir de la noción de que todos somos culpables
1998-2001	Plan sectorial de educación	Las etapas del desarrollo moral y los dilemas hipotéticos como forma para estimular el avance de los sujetos a través de ellas.
2001-2004	Plan Sectorial de educación.	La población escolar es percibida como población en riesgo, vulnerable, hostil, víctima y necesitada de formación moral, al mismo tiempo son postulados como sujetos con posibilidades para formarse en un futuro como adultos autónomos en el ejercicio de la ciudadanía y de actividades productivas reforzando la ilusión de salvación que le da sentido a la forma escolar de inculcación pedagógica
2004-2008	Plan Sectorial de educación- Educación de Calidad para una Bogotá positiva	El manejo del conflicto en la escuela retoma los postulados de los trabajos de Carol Gilligan (1985) –discípula de Kohlberg (1992). Ética del cuidado” definida como una forma de vida que las relaciones alrededor del cuidado, entendido este como el afecto en su máxima dimensión. En este marco interpretativo se postulan una adaptación cuatro niveles del ejercicio del afecto: el cuidado de sí mismo, el cuidado del otro, el cuidado de lo que es de todos y el cuidado de la palabra. Vigencia del Código de Infancia y adolescencia. Ley 1098 de 2006
2008-2012	Plan Sectorial de educación. Bogotá una Gran escuela.	La violencia escolar como “una expresión más de exclusión y segregación /.../ está vinculada a discriminación étnica, económica, social, política y cultural, demostrando que los altos niveles de iniquidad son un factor que afecta también a estos grupos etarios” (Camara de Comercio de Bogotá, 2009, pág. 7). Vigencia del Código de Infancia y adolescencia. Ley 1098 de 2006

2012-2016	Plan Sectorial de educación. Calidad para todos y todas.	Se configura el actual carácter público de la violencia y se constituye en objeto de acción oficial o gubernamental y de acciones institucionales que intentarán atender a los afectados ante situaciones escolares marcadas por la violencia. Vigencia del Código de Infancia y adolescencia. Ley 1098 de 2006, Vigencia de la ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia Vigencia del Decreto 1965 de 2013. Por El Cual Se Reglamenta La Ley 1620 De 2013, Que Crea El Sistema Nacional de convivencia Escolar El marco interpretativo que fomenta esta fundamentalmente basado en un paradigma de derechos y en la interpretación de la violencia en la escuela como un asunto de Clima escolar y victimización
-----------	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de los Planes Sectoriales de Educación 1995-2012

Como consideración final basta decir que el recorrido realizado por los discursos plasmados en los Planes Sectoriales de Educación 1995-2012, ha permitido describir las apropiaciones discursivas a nivel teórico y político de los relatos oficiales evidenciando su contribución a la configuración de la violencia escolar como un problema público de carácter educativo –ver tabla 36-. Al mismo tiempo se puso en evidencia que dichos documentos se instituyen como espacios de promoción de las ilusiones de protección y salvación imbricadas en el campo escolar.

Por último es importante insistir en que tan solo hasta el año 2013 Colombia consolida definitivamente un marco jurídico que le da existencia oficial a la violencia escolar como problema público por medio de la promulgación de una trilogía de normas –ver ilustración 10- que se instituyen como el punto de vista oficial, y manifiesto de la voluntad Estatal para atender la problemática así configurada.

PARTE III

La mente humana está socialmente limitada, socialmente estructurada. El individuo está siempre, Le guste o no, atrapado —salvo en la medida en que se vuelva consciente de ello— "dentro de los límites de su cerebro", como dijo Marx, es decir dentro de los límites del sistema de categorías que debe a su crianza y formación” (Bourdieu & Wacquant, 2005, pág. 187).

Capítulo 6.

Trayectorias sociales y violencia escolar.

Las dos primeras partes de esta investigación han intentado dar cuenta de cómo es posible pensar la violencia escolar como un problema público que se configura socialmente, centrando la mirada en el momento de la producción, o si se quiere de la difusión, del discurso oficial en Bogotá durante los años 1995-2012. En el análisis del discurso oficial de las alcaldías en Bogotá D.C. las categorías que nos dieron luces para realizar una comprensión crítica fueron especialmente las de capital, violencia simbólica e illusio, mediante ellas se hizo posible dar cuenta de la configuración del discurso oficial sobre la violencia escolar y caracterizarlo como un tipo de capital jurídico estatal que refuerza la illusio de protección y salvación tan propias a las políticas de educación y protección de la infancia y la juventud del siglo XXI. Así mismo, puede afirmarse que lo desarrollado en la parte II de la presente investigación es el estado de lo social objetivado en las instituciones, o dicho de otra forma, el estado de la violencia escolar como problema público objetivado en el discurso oficial. Ahora será oportuno continuar la investigación al ocuparnos de la violencia escolar encarnada en los cuerpos, es decir, de la “violencia escolar” vivida como un sistema de disposiciones, en otras palabras como un momento subjetivo. De manera que mediante un ejercicio descriptivo se dará cuenta de trayectorias sociales de jóvenes estudiantes etiquetados como victimarios o agresores al protagonizar conductas en conflicto con la ley, ya sea por desarrollar conductas ejercidas por mayores de edad (consumo de sustancias psicoactivas, explotarse sexualmente) o por participar

en situaciones consideradas ilegales independientemente de su edad (robo, vandalismo, asesinato).

En el sentido de lo anterior, la violencia escolar no solo debe ser comprendida como un discurso estatal sobre un problema público que intenta abordar las diferentes formas de agresión entre pares, incivildades o conductas en conflicto con la ley por parte de jóvenes escolarizados, además se hace necesario abordar una superficie de carácter diferente. Lo anterior evidencia que el discurso preocupado por la victimización tiende por un lado, a invisibilizar las desigualdades en la estructura social y por otro, que el trabajo político que objetiva las ilusiones de protección y salvación propias del campo escolar y de las instituciones de protección de la infancia y la adolescencia adquiere, con mayor frecuencia, una forma punitiva; se piensa cada vez más que los llamados jóvenes victimarios son sujetos conscientes de su actuación, y por lo tanto sujetos responsables individualmente de sus actos. De manera que es necesario realizar esfuerzos para comprender que las desigualdades sociales, que excluyen a sujetos sociales de los medios legítimos para alcanzar las metas culturalmente impuestas, constituyen condiciones de posibilidad para la producción y reproducción de marcos de percepción, disposiciones de actuación y hábitos que predisponen a que las incivildades o las conductas en conflicto con la ley sean consideradas como formas válidas para alcanzar los objetivos personales y sociales. En otras palabras, la investigación en este capítulo se ocupa de reconstruir fragmentos de trayectorias sociales de jóvenes escolarizados al considerarlas como experiencias sociales que se encuentran en el trasfondo de los discursos oficiales sobre la violencia escolar como problema público y que paradójicamente son

ocultadas de manera que se invisibiliza “la violencia inerte de las estructuras económicas y sociales” de las cuales la violencia escolar es su manifestación y no su causa.

Como se afirmó en la primera parte de esta investigación, suponemos que la violencia escolar responde a un sentido práctico, a un sentido del juego que es necesario describir y comprender pues permanece oculto en el sentido común para quienes las producen. Parafraseando a Bourdieu (2007), asumo que los jóvenes que en la escuela protagonizan situaciones de violencia no saben nunca completamente lo que hacen, sin embargo, lo que hacen tiene más sentido del que ellos saben. Por tal razón, el contexto empírico de esta investigación se propuso describir el sentido o sentidos del juego que ponen en práctica los jóvenes al protagonizar eventos de violencia escolar.

En términos del análisis aquí presentado podemos decir que la violencia escolar es un conjunto no homogéneo de situaciones que afectan la convivencia en la escuela (maltrato escolar, acoso escolar, contravenciones infantiles y juveniles, conductas en conflicto con la ley, (Ver ilustración 11) que adquieren la configuración de problema social de carácter público por medio del discurso oficial objetivado especialmente en un conjunto normativo que hace parte de su capital jurídico del Estado. Unido a lo anterior consideramos que la violencia escolar, es una relación social producto y productora de un sentido práctico, determinado por las condiciones de existencia específicas de los jóvenes escolarizados, y que generan unos esquemas de pensamiento que organizan sus prácticas y representaciones. De manera que comprender la violencia escolar significa no solamente describirla como problema social de carácter público objeto de discurso oficial, a su vez, implica comprenderla como un conjunto de experiencias sociales y escolares determinados por los habitus de los agentes sociales.

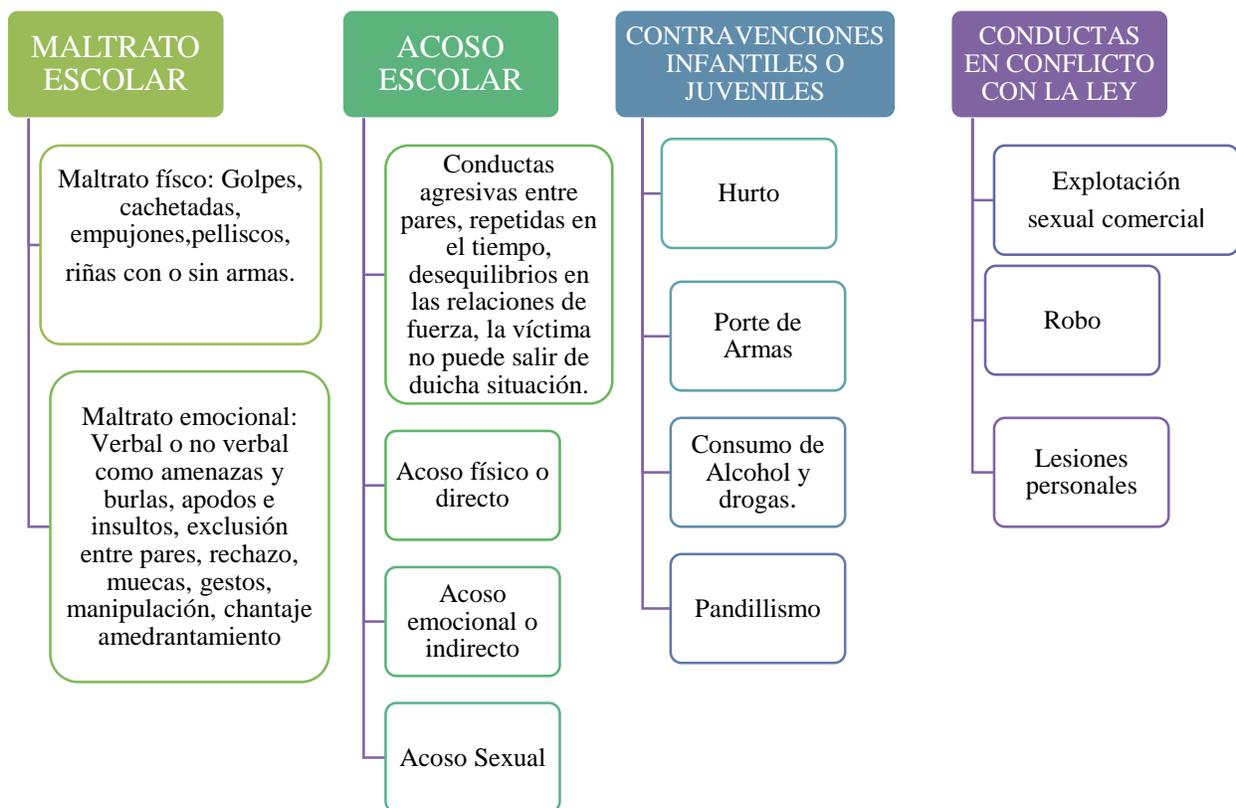


Ilustración 11. La violencia escolar como conjunto de situaciones que afectan la convivencia en la escuela.

Fuente: Adaptación de “Categorías para el análisis de la violencia escolar” en La violencia escolar desde la mirada de las familias (García Sánchez, Ortiz Molina, & Guerrero Barón, 2012)

Para describir los posibles “sentidos del juego ocultos” en los eventos de violencia escolar, entendida como un tipo de relación social, se hizo necesario abordar las trayectorias sociales es decir, los desplazamientos de los jóvenes escolarizados por el espacio social (familia, escuela, barrio). Para ello se asume que dicho movimiento no es de manera alguna azarosa, pues se encuentra determinado por estructuras objetivas que determinadas por las probabilidades de acceso

de los individuos sociales a una serie de bienes, servicios y poderes, en palabras de Pierre Bourdieu, el volumen de capital determina las posibles trayectorias sociales:

A un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes -es el campo de los posibles objetivamente ofrecido a un agente determinado-; y el paso de una trayectoria a otra depende a menudo de acontecimientos colectivos -guerras, crisis, etc.- o individuales -ocasiones, amistades, protecciones, etc.- que comúnmente son descritos como casualidades (afortunadas o desafortunadas) aunque ellas mismas dependen estadísticamente de la posición y de las disposiciones de aquellos a quienes afectan“ (Bourdieu, 1998, pág. 108)

De manera que en este contexto analítico, se asumió la posibilidad de abordar el estudio de la violencia escolar como experiencia social que construye subjetividad a partir de condiciones objetivas. Es decir, se considera que las experiencias escolares tipificadas como violentas se encuentran, determinadas por los esquemas de percepción, el sentido práctico adquirido en la trayectoria social de los jóvenes escolarizados que se involucran en ella.

A nivel metodológico, esta sección de la investigación puso en marcha una estrategia de recolección de la información de tipo cualitativo inspirada en el modelo denominado Núcleos de Educación Social –NES- (2012) diseñado y puesto en práctica por Bárbara García Sánchez y Javier Guerrero desde finales de los años 80 del siglo XX.

Los NES son pequeños grupos que se conforman en las comunidades escolares, barriales, o familiares, con la participación de padres, madres, maestros, niños, niñas, adolescentes, agentes

comunitarios o líderes barriales, entre otros, encaminados a adelantar procesos de investigación por etapas de indagación y por escenarios de intervención, con enfoque cualitativo y utilizando métodos participativos, con el propósito de conocer, observar, analizar, comprender, interpretar, prevenir y transformar diversas problemáticas sociales que se pueden presentar en las familias, las instituciones educativas o los barrios. La dinámica investigativa, preventiva, participativa, se inicia previa concertación con los participantes y con el acompañamiento de un docente, orientador o investigador durante todo el proceso. (García Sánchez & Guerrero Barón, 2012)

De manera que en este momento de la investigación se desarrolló un proceso de recolección de datos por escenarios de intervención y etapas de investigación con el fin de reconstruir las trayectorias sociales de un grupo de jóvenes escolarizados con vivencias de violencia escolar en la Localidad de Bosa (Localidad séptima) de Bogotá; en este momento la investigación de campo focalizó su atención en dos grupos de estudiantes: el primero, conformado por jóvenes escolarizados sujetos al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes¹⁰; el segundo un grupo de jóvenes estudiantes en un colegio público de Bogotá ubicado en la Localidad de Bosa.

De acuerdo con el modelo NES, la observación contempló cuatro escenarios de observación de las trayectorias juveniles, a saber, el escenario sujeto, el escenario familia, el escenario escuela y el escenario barrio; los escenarios se dimensionan como el lugar de las

¹⁰ El sistema de responsabilidad penal para adolescentes es el conjunto de principios, normas, procedimientos, autoridades judiciales especializados y entes administrativos que rigen o intervienen en la investigación y juzgamiento de delitos cometidos por personas que tengan entre catorce (14) y dieciocho (18) años al momento de cometer el hecho punible. Artículo 139 de la Ley 1098 de 2006

relaciones sociales, son espacios sociales diferenciados pero interconectados a través de vínculos y relaciones. Y una serie de etapas metodológicas para realizar las observaciones, o como camino de indagación se diseñaron cinco etapas a saber: encuentros (el problema), exploratorios (la observación, la descripción), recorridos (reconstrucción histórica, reconstrucción geográfica), Desplazamientos (las representaciones, el sentido, los habitus), transformaciones (el cambio, la acción). Para el desarrollo de la estrategia metodológica se conformaron grupos NES para los cuales se diseñaron guías para cada sesión -Ver anexo 6-. La información recolectada fue transcrita y categorizada de acuerdo a los presupuestos teóricos anteriormente expuestos.

La muestra de jóvenes para el primer Núcleo de Educación Social estuvo conformada por tres (3) mujeres de edades entre los 14 y 16 años¹¹ las que conformaron el grupo focal de jóvenes escolarizados sujetos del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes por conductas relacionadas especialmente con explotación sexual infanto-juvenil. Con ellas se realizaron Cuatro (4) sesiones para indagar sobre los siguientes objetos de observación vinculados a las trayectorias sociales de los jóvenes escolarizados con experiencias de violencia: perfil social del joven escolarizado sujeto al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes; el rol de la familia en las trayectorias sociales de los jóvenes con vivencias de

¹¹Los jóvenes participantes en la investigación se encuentran se encuentran privadas de la libertad en una institución privada contratada por el ICBF –Bogotá- como medida de protección ante el ejercicio de la explotación sexual comercial. Dicha institución es un ambiente cerrado pero en el caso de las participantes están autorizadas a para continuar sus estudios en colegios oficiales o para trabajar. Según lo estipulado en los Artículos 187 y 188 de la Ley 1098 de 2006. Es necesario señalar que el Artículo 161 de la ley 1098 de 2006 consagra para los adolescentes la excepcionalidad de la privación de libertad. Para los efectos de la responsabilidad penal para adolescentes, la privación de la libertad sólo procede para las personas que al momento de cometer el hecho hayan cumplido catorce (14) y sean menores de dieciocho (18) años. La privación de la libertad procede como medida pedagógica.

violencia escolar; el rol de la cultura escolar en las trayectorias educativa de jóvenes protagonistas de violencia escolar; el rol de los amigos de barrio, de “parche”, gallada, banda, pandilla, o cultura juvenil en las trayectorias sociales de los jóvenes con vivencias de violencia escolar.

Antes de proseguir vale la pena mencionar que el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en Colombia es configurado jurídicamente en El Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), donde se establece que es un conjunto de principios, normas, procedimientos, autoridades judiciales especializadas y entes administrativos que rigen o intervienen en la investigación y el juzgamiento de delitos cometidos por adolescentes entre catorce (14) y dieciocho (18) años al momento de cometer un hecho punible. En este sentido,

Cuando un adolescente es declarado responsable penalmente y se observa que hay lugar a la imposición de una sanción, la autoridad judicial puede aplicarle alguna de las sanciones establecidas en el Código de la Infancia y la Adolescencia. Estas son: i) amonestación, ii) imposición de reglas de conducta, iii) prestación de servicios a la comunidad, iv) libertad asistida, v) internamiento en medio semi-cerrado y vi) privación de la libertad en centro de atención especializada. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), 2013)

El segundo Núcleo de Educación Social estuvo constituido por cinco (5) jóvenes escolarizados reportados por el directivo docente encargado del manejo de la convivencia estudiantil como victimarios en eventos de violencia escolar. Con ellos se buscó reconstruir, identificar y describir sus trayectorias sociales con el fin de analizar procesos de construcción de

subjetividad relacionadas con las trayectorias familiares y los esquemas de percepción acerca del rol de la familia frente a las vivencias juveniles relacionadas con la violencia escolar; los esquemas de percepción de los jóvenes frente a la violencia juvenil en el marco de la cultura escolar y las trayectorias sociales con los amigos de barrio, de “parche”, gallada, banda, pandilla, o cultura juvenil y su relación con experiencias sociales relacionadas con la violencia escolar. Las sesiones del grupo NES se desarrollaron según la tabla 37.

Tabla 37. Planeación grupo jóvenes escolarizados según modelo NES.

ETAPAS	GRUPO FOCAL DE JÓVENES			
	SUJETO	FAMILIA	BARRIO	ESCUELA
Encuentros	SESIÓN 1	SESIÓN 4	SESIÓN 7	SESIÓN 10
Exploratorios				
Recorridos	SESIÓN 2	SESIÓN 5	SESIÓN 8	SESIÓN 11
Desplazamientos				
Transformaciones	SESIÓN 3	SESIÓN 6	SESIÓN 9	SESIÓN 12
Formación de Redes				

Fuente: Elaboración propia a partir de la matriz de intervención del Modelo NES

El ejercicio metodológico anterior nos permitió fijar la mirada en aquellos jóvenes etiquetados como violentos fuera y al interior de la institución escolar. Lo común en ellos, es pues, su etiquetaje; son rotulados por el aparato judicial y escolar como victimarios. Si bien, el discurso oficial se centra en la protección de la víctima, a nuestro modo de ver, la distinción entre víctima y victimario no es directa ni sencilla y por esta razón rechazamos la visión dicotómica. Los relatos de los jóvenes entrevistados nos permitirán reconocer las grandes y

pequeñas miserias que los han instaurado en un lugar específico del espacio social, sus trayectorias describirán vivencias sociales alejadas de los discursos oficiales, nos recordarán que la violencia escolar en gran medida se define por una ausencia del Estado y sus instituciones de protección social, en definitiva, por una ausencia práctica de la noción de corresponsabilidad institucional al interior de la vida cotidiana escolar.

Lo común entre los dos grupos de jóvenes participantes en los Núcleos de Educación Social es que mantienen un vínculo activo con la escuela, y en este sentido los etiquetamos en esta investigación como jóvenes escolarizados. La diferencia fundamental que se esperaba en la planeación del trabajo de campo consistía fundamentalmente en que unos estarían sujetos al “Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes” y otros serían estudiantes percibidos por los directivos docentes como jóvenes violentos. Sin embargo, como podrá observarse el desarrollo de la estrategia metodológica reveló que los dos grupos de jóvenes muestran en común conductas en conflicto con la ley; como ya se expuso, este tipo conductas las consideramos como parte de ese universo no homogéneo de situaciones que afectan la convivencia en la escuela que configura un problema social de carácter público y que en esta investigación hemos denominado violencia escolar. De manera que la diferencia que se conserva es que uno de los grupos de jóvenes participantes en los NES es intervenido por el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes y el otro no, como se ve en la siguiente ilustración:



Ilustración 12. Grupos NES en la investigación. Conductas en conflicto con la ley.
Fuente: Elaboración propia

6.1. Violencia y agresión sexual

Parafraseando a Waquant (2000) en la actualidad la delincuencia juvenil y la violencia escolar son expresiones de un pánico moral que han transformado las políticas estatales e impulsado transformaciones sociales: Llegando al punto de configurar nuevos problemas públicos y por lo tanto constituyendo un amplio marco oficial de percepción que ha promovido la redefinición de las fronteras de la familia, el Estado y la escuela. Sin embargo, el Estado no ha respondido mediante el fortalecimiento de su responsabilidad social con los excluidos de su sistema de protección sino, como quedó evidenciado en el capítulo anterior, con el fortalecimiento de su intervención penal. A la violencia de la exclusión social de los jóvenes se opondrá la violencia del etiquetaje como responsables penalmente.

El discurso oficial en Colombia ha desarrollado el concepto de corresponsabilidad para graficar la intervención conjunta de la policía de Infancia y adolescencia, las Comisarias de Familia, la escuela, las instituciones de salud, el aparato carcelario y las instituciones de rehabilitación para el ejercicio concreto de las ilusiones de protección y salvación de la infancia y la adolescencia. Nos entrevistamos con cuatro (4) jóvenes que han vivenciado desde temprana edad los mecanismos del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes y los modos de atención escolar, social y penal diseñados para atenderlos debido a sus conductas en conflicto con la Ley, entendidas como aquellas que ameritan medidas de protección en centros semi-cerrados o cerrados. Hemos entrevistado un grupo de jóvenes mujeres recluidas en un ambiente semi-cerrado que les permite asistir a colegios públicos de la ciudad, llamado “Casa Cleves” (se ha cambiado el nombre real) de carácter privado pero contratado por el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar)¹² y que dedica sus esfuerzos a atender mujeres con vivencias de explotación sexual.

Las encuestas sobre violencia escolar en Bogotá han hecho énfasis en la victimización, es decir, en la percepción que tienen los niños, niñas y jóvenes de haber sido víctima de diferentes tipos de agresión y entre los tipos de maltrato sobre los cuales se ha recabado información están el acoso sexual, veamos:

¹² Es una institución de carácter oficial que tiene entre otras la función de fundar, dirigir y administrar en distintas partes del territorio nacional centros pilotos de bienestar familiar y protección de los menores, con el objeto de investigar la mejor manera de coordinar la acción de los establecimientos públicos y privados en lo tocante a la salud, educación y rehabilitación de los menores, la vinculación de los grupos comunitarios a la protección de la familia y del niño y el ejercicio de la acción tutelar del Estado sobre los menores en los términos que lo establece el artículo 17 del Decreto 1137 de 1999

La encuesta del 2006 centró su mirada específicamente sobre las víctimas de incidentes sexuales violentos y explotación sexual, con los siguientes resultados;

El acoso sexual por medio de propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual por lo menos una vez durante los 12 meses anteriores, se registró en el 13% de los reportes cuando el acosador era un compañero de curso, y 9% cuando era de otros cursos. Otra forma de agresión sexual con reportes frecuentes (10%) son los contactos sexuales no deseados que hicieron sentir incomoda a la víctima que los reporta: 11% de los varones los reportaron, mientras entre ellas la ocurrencia revelada fue del 9%. Al considerar la prevalencia de esta forma particular de violencia desagregada por sexo, llama la atención que en este caso las diferencias resultan mucho menos marcadas en comparación con las demás formas de maltrato observadas. Desaparecen las diferencias que podrían atribuirse a una mayor vulnerabilidad del sexo femenino a esta modalidad de maltrato. La encuesta también recoge auto reportes de agresión por acoso sexual. Según las respuestas a esta pregunta, los hombres (7.5%) aceptan agredir más que las mujeres (2.2%), Ello sugiere que las víctimas masculinas son tan o más vulnerables ante tales agresiones como las del sexo femenino. (Observatorio de convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C., 2006, pág. 36)

Ya en el año 2011, la “Encuesta de Convivencia y Seguridad en Ámbitos Escolares de Bogotá” abordó los incidentes sexuales de tipo sexual en el contexto escolar, de la siguiente manera:

Los resultados a la pregunta “en los últimos doce meses ¿alguien te forzó o intentó forzarte a tener una relación sexual sin que lo desearas?” indican que 97,8% de los hombres y 98,7% de las mujeres no han tenido un incidente de este tipo en el periodo de referencia. Por grados, registran no haber

tenido este tipo de incidentes 98,1% de los estudiantes de grados 5° a 9° y 98,7% de los estudiantes de grados 10° a 11°. (COLOMBIA. Departamento Nacional de Estadística -DANE-, 2011).

De manera más reciente en el año 2013, la encuesta de Clima Escolar y Victimización en Bogotá 2013, cuyo objetivo fue “establecer una línea base de clima escolar que facilite a los colegios y a la Secretaria de Educación del Distrito, adelantar acciones de mejoramiento de la calidad de vida escolar como factores que influyen sobre los resultados esperados de la educación, tanto en socialización como en aprendizaje” (2013). Dicha encuesta fue desarrollada tomando como universo poblacional a todos los estudiantes de grado sexto a once residentes en la zona urbana de Bogotá; las unidades de análisis de la encuesta fueron los grados y las instituciones educativas. Las temáticas que abordó dicha encuesta fueron clima escolar, maltrato entre iguales en ámbitos escolares, y pandillas, drogas y entorno. En el presente estudio retomaremos los datos publicados para las temáticas de acoso sexual y consumo de drogas desarrollados como subtemas dentro de los mencionados anteriormente.

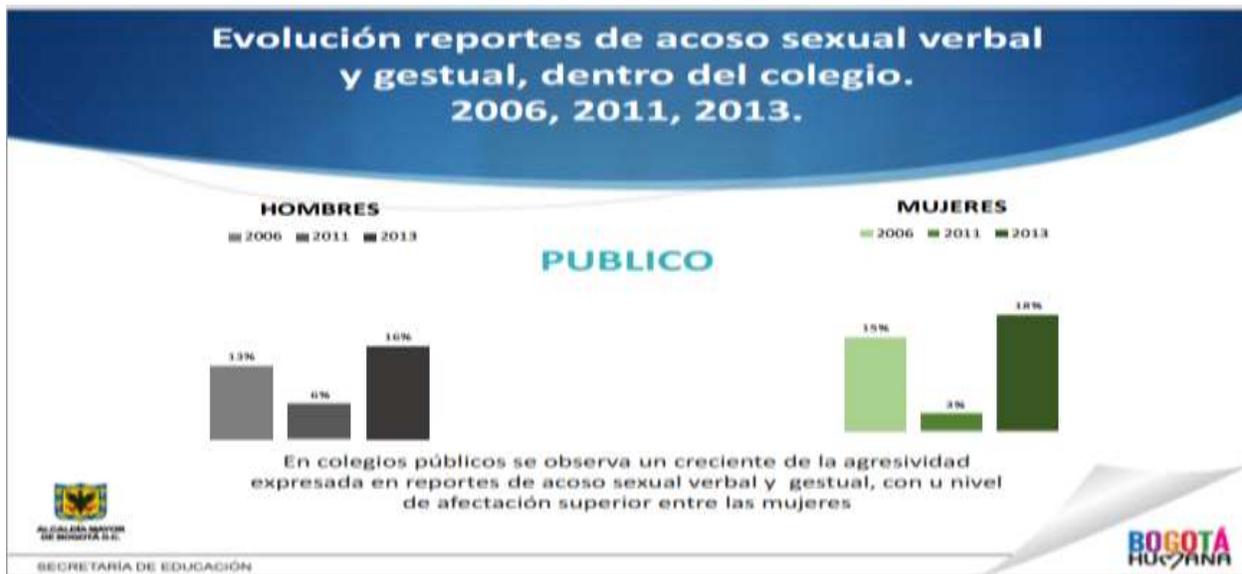


Ilustración 13. Evolución de reportes de acoso sexual y gestual dentro del colegio 2006, 2011, 2013.

Fuente:

http://www.educacionBogotá.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Acercando_realidades/2__PRESENTACION_DE_LA_ENCUESTA_2013_CLIMA_ESCOLAR_Y_VICTIMIZACION.pdf



Ilustración 14. Evolución intentos de forzar relaciones sexuales no deseadas, dentro del colegio, 2006, 2011, 2013.

Fuente:

http://www.educacionBogotá.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Acercando_realidades/2__PRESENTACION_DE_LA_ENCUESTA_2013_CLIMA_ESCOLAR_Y_VICTIMIZACION.pdf

En general, las encuestas de los años 2006, 2011 y 2013 constituyen herramientas de observación de percepciones sobre conductas consideradas como desviadas pero no dicen absolutamente nada de las condiciones sociales que producen este tipo de comportamientos y si se reducen o no al ámbito escolar.

Según el Instituto Nacional de Medicina Legal y ciencias Forenses Colombia en el año 2012 presentó una tasa nacional de exámenes médico legales por presunto delito sexual de 46.17 casos por cada 100.000 –ver tabla 38-.

La distribución de casos según el sexo de la víctima, refleja un mayor número de dictámenes realizados a mujeres (18.100 casos), lo que equivale al 84 %, los casos restantes se realizaron a hombres (3.406 casos), lo que equivale al 16 %. Por otra parte, 85,7 % (18.431) de los exámenes médico-legales por presunto delito sexual, realizados por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, se practicaron en niños, niñas y adolescentes. Las niñas de 10 a 14 años (39,6 %) fueron las más afectadas y, en los niños, el grupo más afectado fue el de 5 a 9 años (39,3 %), lo que evidencia una grave problemática constante que afecta a esta población en el país. (Arias Arias & Uriana, 2012, pág. 290).

Con la anterior información no es necesario agregar más para afirmar que los niños, niñas y jóvenes, en especial de sexo femenino, son los más afectados por este problema social, y en tanto “víctimas de estas agresiones que marcan sus vidas con secuelas emocionales, en algunas ocasiones temporales pero casi siempre permanentes que de no ser intervenidas de forma

profesional” experimentan crisis profundas y, en ocasiones, permanentes, que repercuten en el transcurso de su vida adulta (Arias Arias & Uriana, 2012, pág. 281).

Tabla 38. Exámenes médico-legales por presunto delito sexual, casos y tasas por cada 100.000 habitantes, según grupo y edad de la víctima, Colombia 2012

Grupos de Edad	Hombre		Mujer		Total	
	Casos	Tasa	Casos	Tasa	Casos	Tasa
0 a 4	596	27,15	1.909	91,07	2.505	58,38
5 a 9	1.339	61,34	4.059	194,31	5.398	126,36
10 a 14	964	43,32	7.172	336,00	8.136	186,61
15 a 17	246	18,12	2.146	165,68	2.392	90,17
18 a 19	59	6,58	570	66,87	629	35,97
20 a 24	72	3,38	882	43,29	954	22,88
25 a 29	34	1,82	520	27,64	554	14,79
30 a 34	36	2,19	317	18,33	353	10,46
35 a 39	19	1,30	191	12,31	210	6,98
40 a 44	10	0,72	118	7,81	128	4,41
45 a 49	9	0,67	85	5,75	94	3,32
50 a 54	7	0,60	47	3,64	54	2,19
55 a 59	5	0,54	24	2,32	29	1,47
60 a 64	-	-	18	2,23	18	1,17
65 a 69	3	0,56	2	0,33	5	0,44
70 a 74	-	-	17	3,68	17	2,00
75 a 79	2	0,71	7	1,94	9	1,40
80 y más	5	1,89	16	4,36	21	3,33
Total	3.406	14,81	18.100	76,74	21.506	46,17

Fuente: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses / Grupo Centro de Referencia Nacional Sobre Violencia Sistema de información para el Análisis de la Violencia y la Accidentalidad en Colombia / Sistema de información Nacional de Estadísticas Indirectas Tasas calculadas con base en las proyecciones de población DANE 2005-2020

Fuente: Citado por Arias & Uriana(2012, pág. 290).

Los datos del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencia Forenses registran que el principal presunto agresor fue algún miembro del ámbito familiar, conocido o muy cercano al círculo íntimo de la víctima. En las categorías de familia y pareja, se concentra el 42,99 % de los casos. El 33,31 % de los informes periciales registraron como presunto agresor a algún conocido (compañero de estudio, de trabajo, amigo, profesor, encargado del menor, profesor o vecino, entre otros). Solo en 18,40 % de los casos se registró como presunto agresor a un desconocido, aunque en ocasiones fue posible su identificación por parte de la víctima. El 0,08 % se atribuyó a grupos guerrilleros, miembros de grupos de delincuencia organizada o miembros de fuerzas

armadas, entre otros, y en 4,51 % de los casos no se registró información sobre el presunto agresor (Arias Arias & Uriana, 2012, pág. 294).

En el anterior contexto estadístico nos interesa ubicar a María Alejandra, Mónica y Luisa , jóvenes entre los 15 y 16 años que se encuentran internas en recinto semi-cerrado (pueden salir a trabajar o a estudiar) en una institución de carácter privado contratada por el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) donde participan de procesos de resocialización para jóvenes víctimas de explotación sexual: Al mismo tiempo se encuentran estudiado en diferentes Colegios Distritales de la Ciudad de Bogotá. Con ellas mediante el modelo de Núcleos de Educación Social realizamos un ejercicio de reconstrucción de sus trayectorias sociales que nos ha permitido comprender a los jóvenes victimarios en eventos de violencia escolar en su condición de víctimas de problemáticas sociales. En un sentido más amplio, este esfuerzo sociológico consiste en describir las condiciones no escolares generadoras de violencia escolar, nos permite analizar la violencia en la escuela no desde sus consecuencias sino desde sus causas. En este sentido, las jóvenes entrevistadas son protagonistas desde temprana edad de un proceso social que hemos denominado envejecimiento social, con lo cual queremos evidenciar que sus trayectorias sociales nos muestran que a lo largo de su vida han vivenciado un estrechamiento irreversible de sus posibilidades de movilidad social.

6.1.1. “Mi vida desde los ocho años no ha sido vida”. La génesis de la trayectoria social.

Toda trayectoria social debe ser comprendida como una manera singular de recorrer el espacio social que se caracteriza fundamentalmente por el estrechamiento irreversible del

abanico de experiencias de vida inicialmente compatibles y, donde las estructuras producidas por las experiencias anteriores estructuran en cada momento las experiencias nuevas (Bourdieu, 1999). A continuación presentamos el relato de María Alejandra (el nombre es ficticio) nació en Medellín capital del Departamento de Antioquia (Colombia) en el cual nos narra algunas de las determinaciones familiares, escolares que marcan su trayectoria social.

María Alejandra: Yo nací en Medellín-Antioquia, en la comuna¹³ 8 barrio¹⁴ Robledos, mi nombre es María Alejandra. Mi madre es madre soltera. Por la violencia de Medellín nos tocó venirnos para Bogotá y soy criada en Bogotá. Acá en Bogotá viví un tiempo con mamá, un tiempo con mis hermanos, he vivido así.

-¿Ahora, donde estas estudiando?

María Alejandra: En la noche en el AB

-¿En qué curso¹⁵?

María Alejandra: Octavo y noveno

-¿Hasta qué curso estudió tu mamá?

María Alejandra: Hasta cuarto de primaria.

-¿Y tu papá?

María Alejandra: Hasta quinto de Primaria.

-¿En que trabajan ellos?

María Alejandra: Mi papá era ladrón y mi mamá es ama de casa (Alejandra. NES jóvenes en SRPA sesión No 1: etapa encuentros, escenario sujeto, abril de 2012)

Para analizar el extracto anterior basta con pasar revista a las teorías sociológicas tradicionales para reafirmar que en estas interpretaciones “la familia aparece como una variable que incide sobre la conducta desviada en cuanto es el grupo familiar el que sitúa al niño en la comunidad proporcionándole un estatus y una posición en la estructura de clases sociales. Lo que conlleva a un determinado grado de aspiraciones y la carencia o no de medios para

¹³El término Comuna se refiere en Colombia a una unidad administrativa del área urbana, a escala media, de una ciudad, que agrupa sectores o barrios.

¹⁴El termino barrio es una unidad administrativa urbana de pequeña escala que agrupa conjuntos habitacionales y comerciales de diferente índole.

¹⁵La educación escolar en Colombia está dividida en tres niveles y once grados: Básica primaria; de primero a quinto grado, Básica secundaria; de sexto a noveno grado y Media vocacional; de decimo a grado once.

alcanzarlas” (Mirón Redondo & Otero-López, 2005). Sin embargo, esta explicación es insipiente en sí misma, pues es necesario comprender que la familia como grupo social también está inserta en una larga trayectoria social que la ubica en un lugar específico del espacio social. Y por lo tanto la trayectoria social de “María Alejandra”, con su padre ladrón y su madre ama de casa, no es producto del azar en el espacio social pues su familia misma es heredera y le hereda a ella un capital al cual le corresponde un conjunto de trayectorias equiprobables susceptibles de ser modificadas por acontecimientos de carácter colectivo o individual. Ahondemos más, la génesis misma de las trayectorias sociales de estas jóvenes se contextualiza paradójicamente en una dinámica macrosocial, pues su posición de origen en el espacio social “no es resultante de la ociosidad o la declinación económica, sino de la desigualdad en un contexto de un avance y prosperidad económica global” (Wacquant, 2010, pág. 171); la reconfiguración de los discursos relativos a la pobreza; el “Informe de Riesgos Globales 2014” publicado por el Foro Económico Mundial (World Economic Forum, 2014) establece que la creciente distancia entre los ingresos de los ciudadanos más ricos y más pobres constituye el riesgo con mayor probabilidad de generar problemáticas sociales. Para el caso colombiano, el país es uno de los 12 más desiguales en la distribución del ingreso según los datos del Informe de Desarrollo Humano 2014 (2014). El relato de “Luisa”, una de las jóvenes entrevistadas, permite comprender la experiencia concreta de una trayectoria social marcada por los condicionamientos sociales anteriormente expuestos.

-¿Quién es tu mamá?

Luisa: Mi Mamá es Carolina García. Para que voy a hablar mal de ella. Ella es buena Mamá, es soltera. Ella en este momento trabaja en el Chocó

-¿De dónde es tu mamá?

Luisa: Mi mamá es de Cauca, Antioquia.

-¿Pero tu mamá tiene pareja?

Luisa: Mi mamá se enredó con mi papá desde los 16 años y se fue con él.

-¿Cómo era la vida de tu mamá con tu papá?

Luisa: No son casados. Son normal. Pero le pegaba mucho. No le daba para la comida. Y

también nos pegaba a nosotros.

-¿Por qué les pegaba?

Luisa: Porque como el no dejaba plata, mi mamá le cogía plata a él para la comida. Entonces le pegaba a ella y a nosotros porque ella tomaba plata. El sacaba palos. A él no le importaba que mi mamá estuviera preñada ni nada de esa vaina. Eso le pegaba así. Y la revolcaba. Y nos echaba de la casa.

-¿De todos esos conflictos cual es el que más recuerdas?

Luisa: El día en que mi mamá no le quiso preparar un café a mi papá, porque se iba que disque para el trabajo. Entonces... por qué café no había. Entonces mi mamá no se lo hizo. Entonces el vino y la cogió contra la pared, eso fue en el patio. Yo miré todo. Yo estaba parada y miré como le pegó y la dejó vuelta nada. Y ese día nos fuimos de ahí. Para donde mi abuela en Caucasia.

-¿Cuánto tiempo duraron esos maltratos?

Desde que mi mamá se unió con él. Y mi hermano mayor tiene 21 años. Yo no sé.

-¿Por qué crees que tu papá actuaba así?

Luisa: Por machista. Yo sé que yo soy costeña y todo eso. Pero la mayoría de los hombres costeños son muy machistas. Les pegan a las mujeres

-¿A qué te refieres con machistas?

Luisa: Que no les importa poner a trabajar a la mujeres, que importa por ejemplo que estén embarazadas, o sea les pegan.

-Por esa razón se mudaron a Caucasia. ¿Cómo les fue allá?

Luisa: Al principio, fue muy difícil adaptarme allá con mis hermanas, bueno, si me acuerdo que mi mamá al tiempo montó una venta de fritos, eso fue en una esquina. Pero entonces yo a mamá le ayudaba tenía seis años. También había un señor que se llamaba "Tomate" también le ayudaba a ella. Pero ese señor Yo no sé era, no sé, muy morbosos conmigo si me entiende.

-¿Cuántos años tenías?

Luisa: Seis. Entonces él me decía que si estaba con él me daba plata. Y a mí mamá porque estábamos pasando hambre. Entonces Yo decía que no. Pero nosotros como éramos cinco teníamos que esperar a que mi mamá dejara de vender, para que lo que quedaba de los fritos eso era lo que comíamos nosotros. Si hoy no quedaba nada de los fritos no comíamos nada porque no había nada. ¿Si me entiende? Pero si quedaba sí. Mi mamá todos los día hacia papa y a mí ya me tenía harta la papa, porque uno de chiquitico ¿otra vez papa? Entonces mi mamá, no, no hay más. Bueno, entonces Yo cumplí ocho años y la verdad yo no supe que fue un cumpleaños. Yo el día de mi cumpleaños, yo estaba normal. Yo me levanté le dije: Hola mami. Y mi mamá me respondió de la peor manera. A mí me dio fué risa. No lo tomé como en serio. Entonces ese día vino Julio, y mi mamá salió con mis hermanas y mi abuela y me dejaron sola en la casa a mí. Que disque cuidando la casa. Entonces el vino y yo le abrí la puerta porque él era de confianza de la casa entonces el entró. Y ese día abuso de mí. Mi tío Julio, esposo de mi tía.

-¿Y el té dijo algo?

Luisa: Que no contara nada porque él por eso le iba a dar plata a mí mamá para que no aguantáramos hambre. Me decía así. Y yo pensaba que eso nada más iba a ser ese día, yo no iba a decir nada. Entonces el siguió, siguió, siguió, hasta los doce años. Me decía que si yo decía algo le hacía algo a mí mamá porque él tenía muchas influencias. Así me decía. Y como uno era pequeño uno cree todo. Mejor dicho, Mi vida desde los ocho años no ha sido vida. En ese momento aguábamos mucha hambre. Nos cortan el agua, la luz, el gas, nos dejan sin servicios. Porque mi mamá no tenía nada: Y uno criado así sin tener nada eso es difícil. Yo me acuerdo que mi mamá se sentaba, y yo me ponía frente a ella y ella lloraba, y esa cosa de verla llorar... Y entonces Julio me decía que nos iba a ayudar pero entonces yo tenía que, tu sabes: entonces yo decía, no a mí ya me toca hacer eso porque mi mamá está llorando, y yo también hasta me ponía a

llorar de ver esa situación en mi casa yo me desesperaba, ¿si me entiende?

-¿En ese momento otras personas te ofrecían dinero por estar con ellos?

Luisa: Muchas personas de mi cuadra, es decir muchos hombres me decían que si yo estaba con ellos me daban plata y yo me quedaba callada... No decía nada...

-Pero en ese momento no...

Luisa: Si algunas veces accedí.(Luisa. NES jóvenes en SRPA sesión No 4: etapa encuentros, escenario familia, mayo de 2012)

6.1.1.1. Relatos de explotación Sexual. “Suplicios de iniciación en la violencia”.

La investigación que nos trazamos planteó la necesidad de entrevistar jóvenes con conductas en conflicto con la ley y que además tuviesen una relación con el mundo escolar para realizar un esfuerzo comprensivo de su lugar en las escenas de violencia en la escuela. Para esto visitamos el Centro de Servicios Judiciales para Adolescentes –CESPA- en la ciudad de Bogotá D.C. en búsqueda de acceso a población juvenil con dichas características. Luego de gestiones con la Comisaria de Familia¹⁶ logramos tener acceso a un grupo de jóvenes. Fue sorprendente pero determinante para la investigación cuando supimos que la autorización que nos permitía entrevistar a los jóvenes cuya conducta en conflicto con la ley se relacionaba con lo normado en la Ley número 679 de 2001 relativa al “estatuto para prevenir y contrarrestar la explotación, la pornografía y el turismo sexual con menores, en desarrollo del artículo 44 de la Constitución” (2001). Dicha situación nos llevó reflexionar sobre la correlación entre la violencia sexual, la explotación sexual y la violencia en las escuelas. Encontrando, como ya se evidenció, que las encuestas sobre violencia escolar, convivencia, y clima escolar realizadas en Bogotá durante los años 2006, 2011 y 2013 registraron este fenómeno. Lo anterior no quiere decir de ninguna

¹⁶Son entidades distritales o municipales o intermunicipales de carácter administrativo e interdisciplinario, que forman parte del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, cuya misión es prevenir, garantizar, restablecer y reparar los derechos de los miembros de la familia conculcados por situaciones de violencia intrafamiliar y las demás establecidas por la ley. Artículo 83. de la ley 1098 de 2013

manera que insinuemos que la escuela Bogotana sea un nicho de explotación sexual de niños niñas y jóvenes. Pero de manera enfática si debe reconocerse que todas aquellas problemáticas públicas que le dan valor específico a la ilusión de protección pasan ineludiblemente por la escuela cuando los agentes sociales de estas características pasan por este espacio social. Así que asumimos una determinación de la escuela pública Bogotana consistente en que por sus aulas encontramos jóvenes que de manera anónima son portadores de trayectorias sociales e individuales cargadas de anomia y desviación que los constituyen de manera difusa, en diferentes escenas de su vida, como víctimas y/o victimarios.

La Encuesta de Comportamientos y Actitudes sobre Sexualidad en Niñas, Niños y Adolescentes Escolarizados – ECAS-, que realiza el Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE, en el año 2012 se aplicó a 63.024 estudiantes de los grados 6 a 13 (Los grados 12 y 13 corresponden a los establecimientos de educación formal con formación en docencia) de los establecimientos de educación formal de los sectores oficial y no oficial de las jornadas única, mañana y tarde, en las ciudades de Bucaramanga y Manizales durante el período de septiembre a octubre de 2012- con el fin de conocer los factores de riesgo social, individual y familiar que propician la explotación sexual de niñas, niños y adolescentes, así como las consecuencias del abuso (2012). Aunque la encuesta presenta una muestra significativa y sus datos están lejos de configurar tendencias nacionales, si permite la construcción de indicios sobre las situaciones de explotación y violencia sexual en las que se ven involucrados los niños, niñas y jóvenes escolarizados. La información recabada por el DANE evidencia de un lado que “el 2,5% de los niños y 7,8% de las niñas manifestaron haber tenido relaciones sexuales contra su

voluntad, con mayor participación en el rango de edad de 18 años con 5,5% para los niños y 13,2% para las niñas” (2012), y por otro, que “del total de las niñas, niños y adolescentes encuestados, 3,0% de los niños y 1,1% de las niñas manifestaron haber recibido <<algo>> a cambio de tener relaciones sexuales, con una mayor participación en los niños de 18 años (7,7%)” (2012).

A continuación nos interesa registrar algunos de los relatos de puntos nodales relacionados con experiencias de explotación sexual en las trayectorias sociales de las jóvenes que participan en el NES de esta investigación. Proponemos comprender estos relatos como puntos de inflexión a la manera de “suplicios de iniciación en la violencia” que marcaron el desarrollo social de las trayectorias de las víctimas de la agresión y posterior explotación sexual. Pueden comprenderse como ritos de pasaje mediante los cuales se ingresa violentamente al mundo adulto que reproduce, por un lado, a la infancia y a la juventud como sujetos de protección y salvación, pero por otro lado, cifra en su sexualidad como objeto de deseo con valor de cambio.

Estos “suplicios de iniciación en la violencia” marcan hitos genéticos, donde debe comprenderse que en ellos la tortura es la esencia del ritual, un ritual que crea memoria, pero la dirección de esa memoria no es el pasado sino el futuro pues marca el devenir de la historia individual. En el conjunto de relatos construidos en los NES, el primer evento de violación o explotación sexual es evaluado por sus protagonistas como un punto de no retorno en sus vivencias de desprotección familiar y social. La oportunidad de registrar algunos fragmentos que narran las experiencias de estas niñas agredidas y jóvenes explotadas nos permite poner en evidencia que algunas de las incivildades y conductas en conflicto con la ley que se vivencian en

los contextos escolares son consecuencia de problemáticas sociales externas a los tiempos y espacios escolares. Pero más importante aún, y como se evidenciará más adelante, que marcan un profundo proceso de envejecimiento social para las jóvenes víctimas.

6.1.1.1.2. Y ahí fue cuando comenzó todo.

Mónica: yo soy Mónica. Vivo en Bogotá toda mi vida he sido criada acá en Bogotá. Pues yo si tengo familia pero prácticamente es como si no la tuviera. Porque desde mis tres años a mí me abandonó mamá, en un poste, en un árbol. Porque ella me mandó pedir plata y pues yo no quería hacerle caso, entonces me pegó una patada, y me dejó un morado y me rasguñó la cara. Entonces me dejó ahí botada. Entonces me dijo: Se me queda ahí. Y yo la iba a perseguir y ella me decía: ¡Que se quede ahí! Y entonces me tocó quedarme ahí.

-¿Tú tenías tres añitos y te acuerdas de eso, así tal cual?

Mónica: Si. Yo me acuerdo bien. Y cayó la noche y pasó un señor de Bienestar Familiar. Y de ahí me recogió y desde ahí, desde los tres años hasta el día de hoy, he estado en Bienestar Familiar. Pero, pues hay hogares en los que me he evadido, y tengo una hermana en calle. Yo con ella vivía también en la calle. Nosotros nos íbamos de la casa porque mi mamá siempre nos pegaba y porque mi padrastro nos violaba a las dos. Y por qué nosotras, nosotras, mi hermana y yo. Mi hermana se llama Tatiana. Mi hermana y yo empezamos en la prostitución con mi padrastro porque él nos decía; pues como uno de niño a uno le gusta la plata. Y él nos decía que nos daba una moneda pero que le diéramos algo a cambio; él nos explicaba ese a cambio. Entonces yo con mi hermana, mi padrastro, nos violaba y eso. Nosotros le contamos a mi mamá y ella nunca nos creía.

-¿Pero eso fue a la edad de tres años?

Mónica: No. En los tres años me recogió el señor de Bienestar Familiar. Cuando eso pues Yo me evadía de las instituciones. Yo me empecé a evadir como desde los siete años. Y ahí fue cuando comenzó todo. Como desde los siete años mi padrastro nos empezaba a violar, a tocarnos.(Mónica. NES jóvenes en SRPA sesión No 1: etapa exploratorios, escenario sujeto, Mayo de 2012)

6.1.1.1.3. Porque éramos niñas nos buscaban mucho.

-un momento de tu vida en el que pienses-“si no hubiese pasado así, las cosas serían diferentes”.

María Alejandra: El día en que yo llegue a Santa Fe ese día.

- ¿Santa Fe? ¿Santa Fe, cuál?

María Alejandra: Centro, centro el de la prostitución. No, una amiga me llevó y pues, mis hermanos vivían allá, y fueron muchas cosas, y si en ese instante que yo le dije que no quería ir, ella me dijo que sí, yo hubiera seguido mi instinto de que no fuera, no me hubiera pasado todo lo que me pasó y no estaría acá.

-¿Cómo llegaste allá?

María Alejandra: pues porque mi mamá se fue presa

-¿presa?

María Alejandra: Si. Por Ley 30. Lo que en ese tiempo era Ley 30.

¿Qué es Ley 30?

María Alejandra: Pues la cogieron en la antigua vía al llano con arrobos de marihuana. Entonces le metieron 16 años y ocho meses.

- ¿y quedaste tu sola?

María Alejandra: Pues yo tenía 11 años.

-¿Y tus hermanos?

María Alejandra: Pues unos están presos y otros y los han matado. Una está presa, la otra por allá en la Santa Fe: pues Yo vivía en Santa Fe y yo tenía una amiga, y otra vez llegamos allá, y bueno llegamos allá

-¿De dónde era tu amiga?

María Alejandra: Del Colegio

¿Del colegio? ¿De qué Colegio?

María Alejandra: Del JFR Ella...“hay que yo tengo amiguitos por allí, vamos, que yo sé qué”. Y ella: -“¡qué vamos!” Y yo me puse a hacerle caso. Y así vea todo lo que me pasó.

- ¿Cómo es el trabajo allá?

María Alejandra: es un infierno, que no lo quiere vivir nadie. Y muy pocos los que viven para contarlo.

María Alejandra: A raíz de eso de allá me pasan muchas cosas feas.

- Cuéntame cómo fue el primer día.

María Alejandra. Pues yo la verdad no me acuerdo bien, pues yo los primeros días, nosotros parchábamos por ahí con amigos, y como no teníamos donde quedarnos pues toda la noche nos íbamos pa' la “L”¹⁷. Y yo pues era una niña yo tenía una mentalidad totalmente diferente. Imagínese hace cinco años.

- Tenías...

María Alejandra: Doce años. Yo tenía, yo tenía una mentalidad de una niña. Porque en si yo estudiaba pero, pero son muy diferentes las vivencias de lo que es el colegio a las diferencias de lo que verdaderamente es la calle. Entonces nosotras nos íbamos pa la L a amanecer, y un día, pasó como un mes y nosotras pues no nos explotábamos, pero ya después de ver la necesidad ya nosotras nos comenzamos a explotar. Pero, bueno yo duré trabajando allá mucho tiempo, muchos años.

- Como fue el primer día cuando llegaste allá al Sanber¹⁸, María Alejandra: Nos fuimos pa la L, y nosotras pues, nosotras llegamos allá, ella me presentó unos amigos que ella tenía ahí. Eran unos chinos y nos fuimos pa “la L” esa noche. Y allá al otro día llegamos otra vez a la Santa Fe. Y esa noche por allá nos fuimos pal Sanber y en el Sanber ellos tuvieron un problema y nos fuimos otra vez pal Sanber.

¹⁷La “L” o “letra” es un sector del centro de Bogotá entre las calles novena y décima y las carreras 15 y 15ª de la ciudad que se ha constituido en foco de tráfico de sustancias psicoactivas de la ciudad y sus residentes son principalmente habitantes de calle.

¹⁸El Sanber un barrio de la Localidad tres de Bogotá, en cual se desarrollan actividades de alto impacto como el ejercicio de la prostitución y la venta de alucinógenos

- ¿el san qué?

María Alejandra: El San Bernardo, al lado de la “L” pero es el Sanber.

- Si Ya.

María Alejandra: y entonces tuvieron un problema allá y nos fuimos otra vez pal Santa Fe. Y así pasó un mes que nosotros no trabajábamos en el Santa Fe sino que íbamos y parchábamos por allá y en la “L”, pero ya llegó la necesidad que no teníamos dónde quedarnos, y bueno la plata porque éramos niñas nos buscaban mucho, en fin manes de mente dañada. Y ya nos dejamos llevar y empezamos a trabajar. Y yo tuve un problema muy fuerte y entre a Responsabilidad Penal, con una condena de trece meses, luego tuve un problema y la incrementaron a 24 meses.

-¿Por qué? ¿Cuál fue ese primer problema?

María Alejandra: Pues, nosotras camellamos¹⁹ en el Santa Fe y pues una vez Yo tomasié a un man y lo robé bueno en fin. Después al cabo de los días yo me lo volví a encontrar y el man me tiro.

-¿Qué fue lo que dijiste? Tomasié?

María Alejandra: Lo tomasié²⁰

-¿Qué es eso?

María Alejandra: Como la escopolamina pero yo nunca uso escopolamina. Porque eso es muy fuerte. Clorazepam y uno los deja dormidos, y los roba. Entonces a los días yo me lo encontré ese día le robé como ochocientos mil pesos -\$800.000-, el celular, el reloj y me fui. Y a los días me lo encontré y el viejo me tiró, y yo le metí como siete puñaladas. Y entonces me cogieron y me metieron hurto agravado y calificado y lesiones personales. Pero entonces la condena quedó en trece meses. Yo entré al Redentor²¹, y luego allá adentro tuve un problema con otra china de allá y le di como cuatro puñaladas también allá adentro. Y me hicieron una condena de 24 meses.

- ¿tu borrarías ese día que estuviste ahí, que pasaste del “Sanber” a la “L”?

María Alejandra: Ese es el peor error que yo pude haber cometido. pues porque ahora todo esto, uno es muy ingenuo. Uno piensa que yo no se. Pero bueno, Ya lo hecho hecho está. (María Alejandra. NES jóvenes en SRPA sesión No 2: etapa recorridos, escenario sujeto, Mayo de 2012)

6.1.1.1.4. “Entonces les tuve que decir la verdad”

-¿Cuándo es la primera vez que tú sientes que te ves obligada a explotarte?

Mónica: Una noche para conseguir de comer.

-¿Recuerdas haber tomado la decisión de explotarte?

Mónica: Pues sí, fue con un señor que se llamaba Ricardo, él me dijo que vivía en Patio Bonito, entonces me dijo, no pero tranquila si quiere yo le pago una residencia y pues depende de

¹⁹Trabajábamos

²⁰Tomasié, la entrevistada se refiere a la estrategia de robar a un hombre luego de hacerle ingerir subrepticamente una sustancia que merme el dominio de la persona sobre sí mismo haciéndola una víctima fácil.

²¹ Institución privada contratada por el ICBF en modalidad “Internado de atención especializada. “Consiste en la atención para la protección integral durante las 24 horas al día, siete (7) días a la semana a niños, niñas y adolescentes a quienes se les ha vulnerado sus derechos /.../ conforme al Art. 60 del Código de Infancia y adolescencia” (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. ICBF, 2010, pág. 43)

lo que nos demoremos y eso. Entonces yo le dije no, yo hasta ir por allá no. Pues entonces ya al final como me convenció, y mi hermana me dijo: pues vaya a la residencia y usted ya sabe dónde encontrarme. Entonces yo le dije: Bueno. Entonces yo me fui con el señor y ya.

-¿Y cuánto te pagaba?

Mónica: No. El a mí me engañó.

-¿Por qué?

Mónica: porque él me dijo que sí, que si me iba a pagar y todo. Pero bueno, digamos cuando ya terminamos todo ehh... pues yo me bañé porque yo siempre antes y después de eso yo me baño. Entonces el me engañó. Entonces yo me metí a bañar y entonces él me dijo: Mamita tranquila métase a bañar y yo la espero y le pago. Entonces ya cuando salí, pues como era mí primera vez, entonces ya cuando salí y el man ya se había ido. Encontré la puerta abierta del apartamento y ya se h (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. ICBF, 2010)abía ido. Y antes me embaló, porque el muchacho²² llegó y me dijo: Bueno mamita es tanto de la residencia y la comida y todo. Entonces yo le dije: ¿Cómo? No. Pero si el muchacho que salió ahorita él tuvo que haber pagado porque yo no tengo Plata. Entonces él me dijo: No mamita acá no ha salido ningún muchacho, acá no, o sea el muchacho que entró con usted no ha salido. Yo le dije: Cómo así que no ha salido sí. Él me dijo: No, no ha salido. Yo le dije: No, si el ya salió porque él no está en el apartamento, vea yo me acabe de bañar y cuando salí del baño el ya no estaba. Entonces llego y me dijo: No mamita, que pena, o sea, no sé cómo va hacer pero tiene que pagarme la residencia. Y me dejo fue ahí embalada²³. Entonces llamaron a la policía, a los tombos: entonces me preguntaron ¿porque estaba en la residencia que había ido a hacer? Bueno que con quién estaba y todo eso. Entonces les tuve que decir la verdad. Entonces me llevaron para un hogar, para un centro de emergencia y de ahí me evadí. (Mónica. NES jóvenes en SRPA sesión No 8: etapa recorridos, escenario barrio, Mayo de 2012)

6.1.1.1.5. “Yo y mis compañeras no supimos lo que fue cincuenta pesos. Por eso es que le llaman explotación sexual”.

Luisa: Mi abuela nunca mantenía pendiente de mí, simplemente me mandaba para el colegio y ya. Yo estudie hasta sexto. /.../ es un colegio muy católico. Me fui para Barranquilla con Dagoberto, eso es un Proxeneta. ¿Usted sabe que es proxeneta?

-explicame lo que tu entiendes

Luisa: Un proxeneta es el que coge a los niños y a las niñas y los vende. ¿Si me entiende?

-Como conociste a Dagoberto

Luisa: Entonces Yo le dije a Valentina: Yo quiero largarme de aquí porque mi tío político no hace más sino abusar de mí cada vez que quiere. Porque obviamente, Yo hablo y no me van a creer nada porque soy una culicagada. Entonces ella me dijo: tengo un amigo que se llama Dagoberto y vamos para Barranquilla mañana. Entonces ella me dijo que iba a trabajar, que la

²²Hombre joven.

²³Se refiere a una responsabilidad que no se puede asumir a consecuencia de las acciones de otro. En este caso por engaño.

plata iba a ser para mí, que él tenía un apartamento. Y yo me fui con él.

- **¿Es decir, fuiste a trabajar sin saber en qué?**

Luisa: Sí. Yo me dije trabajo en una casa de familia, yo no sé, vendiendo pan. Entonces yo me fui para Barranquilla.

¿Cuántos años tenías en ese momento?

Luisa: Once años cuando me fui. Y entonces Dagoberto vino y me llevó. Y entonces yo dejé otra vez yo volví a mi tierra, porque yo nací allí, a los cinco años me llevaron para Caucasia., que disque para criarme allá. Entonces el me llevó a una casa, era grande así como esta, habían un poco de niñas y yo dije: ¿pero y esto qué es? Dagoberto me dijo. No te preocupes que estas niñas también trabajan así. Entonces como a las dos horas, me sacó a un hotel y me dijo: y que no que vino disque a trabajar. Yo al principio era muy rebelde y me inyectaban. Nunca llegué a saber qué me inyectaban y me dejaban como toda boba. Pero después ya me calmé porque me dije esta es la vida mía que me va a tocar ya.

-**¿Esa vez que te inyectaron te dijeron que o para qué?**

Luisa: Solamente me dijeron que para que me calmara, eso me dejaba como toda boba, porque yo no quería hacer nada. Yo no quería, eso me dejaba toda boba y después no me acordaba de nada.

-**¿Cuándo te das cuenta que estas en Barranquilla y que te van a explotar?**

Luisa: ese mismo día.

-**¿El día que entras a la casa?**

Luisa: Sí. Obvio, por, ejemplo. Que usted sea una adolescente y que la lleven a una casa, primeramente a usted la van disque a ensayar unos manes, o sea uno se da cuenta de una.

-**¿O sea, unos hombre te dicen que te van a ensayar? ¿Cómo es ese ensayo?**

Luisa: ¿ah? Llevándome a la cama, ya. Y usted sabe a qué. Eso es una forma de ensayo. Me ensayaron todos los hombres de Dagoberto que estaban en Barranquilla: eso es una banda muy grande, no están solo en Barranquilla están en toda la Costa Caribe. Yo ese día, lo que hacía era llorar, yo me puse como loca. ¿Si me entiende? Yo al final decía esta es la vida que me tocó ya.

-**¿En qué parte de Barranquilla era eso?**

Luisa: Yo no he sabido que es pararse en una esquina. Nosotros éramos como prepago. Íbamos a hoteles apartamentos, casas, a nosotras por ningún motivo nos dejaban en la calle porque sabían que nos íbamos a volar. Nos llevaban en carros. Mientras uno hacía con el cliente una hora ellos están pendientes afuera para de una en el carro regresar.

¿Y cómo era el pago ahí?

La verdad yo y mis compañeras no supimos lo que fue cincuenta pesos. Por eso es que le llaman explotación sexual, o yo no sé cómo es que lo llaman. Porque nosotras no recibíamos nada, apenas la comida.

¿Cuánto duraste es ese sitio?

Cinco años. (Luisa NES jóvenes en SRPA sesión No 8: etapa recorridos, escenario barrio, Mayo de 2012)

6.1.2. Explotación sexual, envejecimiento social y escuela

A pesar de lo extenso de los cuatro relatos reseñados anteriormente tenemos claro, como ya se dijo en la primera parte de esta investigación, que no es la narración de la experiencia individual respecto a la violencia, ni la descripción de los grupos generadores de violencia como conjuntos concretos de individuos que comparten una ubicación similar en el espacio social, sino la identificación de los procesos sociales que estimulan la reproducción de la violencia escolar lo que nos permitirá comprender sus causas profundas.

Barbará García Sánchez, en su texto “La violencia escolar desde la mirada de las familias” (2012) nos presenta pistas importantes al respecto.

Más allá de etiquetar una situación como de violencia escolar, bien sea, maltrato, acoso, o contravenciones infanto juveniles, es necesario indagar en las historias familiares para encontrar allí las posibles situaciones que den sentido a las relaciones y comportamientos que presentan los niños, las niñas y los adolescentes en el espacio escolar. (2012, pág. 95)

Por lo tanto insistimos en negarnos a desligar los factores generadores de la violencia escolar, considerada como un asunto micro social, de los asuntos relacionados con la política económica y educativa de una sociedad, considerados como asuntos macro. Al mismo tiempo, reconocemos la necesidad de superar la distinción respecto a 1) la relación violencia social y educación; 2) la relación violencia social y Escuela; y 3) la relación Violencia y contexto escolar construido por el discurso oficial pues es analíticamente correcta pero comprensivamente insuficiente. De manera que proponemos ampliar el marco de observación comprendiendo que las distintas categorías de la forma violencia escolar constituyen objetivaciones que evidencian

ciertos grados de desinversión en capital escolar producto de trayectorias sociales que evidencian procesos individuales o sociales de envejecimiento social.

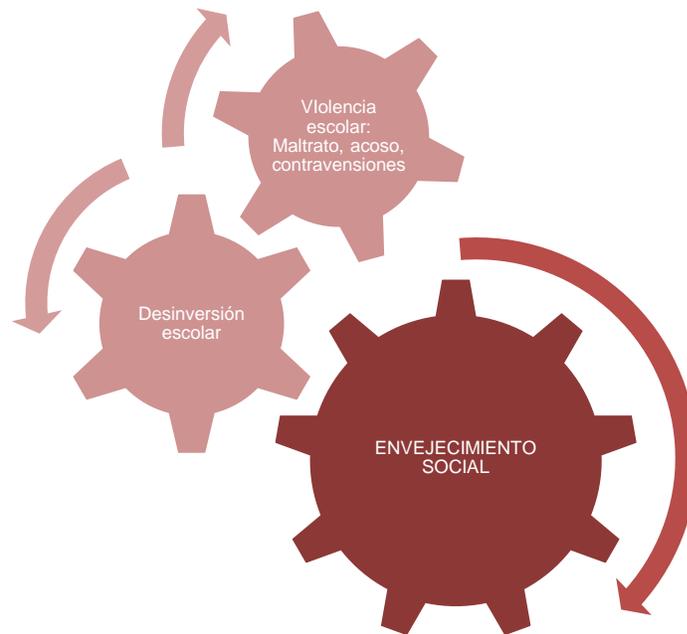


Ilustración 15. Relación entre Envejecimiento social, desinversión escolar y envejecimiento social.

Elaboración propia

Así las cosas entendemos con Bourdieu que el envejecimiento social

no es otra cosa que este lento trabajo de duelo' o, si se prefiere, de desinversión (socialmente asistida y alentada) que lleva a los agentes a ajustar sus aspiraciones a sus oportunidades objetivas, conduciéndoles así a admitir su condición, a devenir lo que son, a contentarse con lo que tienen, aunque sea esforzándose en engañarse ellos mismos sobre lo que son y sobre lo que tienen, con la complicidad colectiva, para fabricar su propio duelo, de todos los posibles acompañantes, abandonados poco a poco en el camino, y de todas las esperanzas reconocidas como irrealizables a fuerza de haber permanecido irrealizadas (Bourdieu, 1998, pág. 109)

Antes de continuar recordemos que las jóvenes víctimas de explotación sexual que participan en el NES asisten a escuelas públicas de la ciudad de Bogotá en diferentes grados. Teniendo esto en mente comprendemos mejor que el envejecimiento social se objetiva en lo que aquí hemos dado por llamar desinversión escolar, es decir, el efecto de violencia simbólica que reproduce la escuela con las ilusiones de salvación y protección ha dejado de tener efecto en ellas según sus relatos. En las entrevistas identificamos una clausura de sus esquemas mentales que les impide observar condiciones de bienestar futuro en sus trayectorias de vida. Añádase a esto que al considerar con Bourdieu (2012) que las dinámicas en las trayectorias sociales de los individuos dependen de los capitales heredados y de las diferentes estrategias de reproducción disponibles para ellos, hemos evidenciado que el único capital al que aún tienen acceso estas jóvenes es el capital escolar, y por lo tanto, una mera estrategia de reproducción simbólica sobre la cual también han perdido toda esperanza.

6.1.2.1 Relatos sobre el envejecimiento social juvenil

Para la presente investigación el envejecimiento social juvenil se comprende como la reducción de las posibilidades objetivas de los jóvenes para perseguir sus aspiraciones, pero también la pérdida de la confianza subjetiva en las ilusiones de cuidado y protección de la infancia y la adolescencia. Si bien toda trayectoria social implica un proceso de envejecimiento social acompañado de un proceso de envejecimiento biológico, lo característico de lo que aquí hemos denominado envejecimiento social es la reducción máxima de las aspiraciones de los sujetos jóvenes en un punto del trayecto social donde las posibilidades subjetivas, a pesar de las

determinaciones objetivas como por ejemplo los capitales sociales heredados, deberían gozar de una percepción generosa en relación con el futuro.

6.1.2.1.1 “Quiubo cucha piroba deme mi refrigerio

María Alejandra: allá donde nosotros estudiamos hay mucho ñero²⁴ y anoche se dieron la recuchiilla²⁵, ¿cierto?

Mónica: Si.

-¿Y qué hacían los profesores?

María Alejandra: Nada. Llamen la policía y ya.

-¿Tú crees que un profesor podría hacer algo ante esa situación?

María Alejandra: Claro. A esos estudiantes sacarlos del colegio. Ellos consumen en el colegio, ellos son gamines, no dejan dictar clase, irrespetan las niñas, y todo. Y los profesores no hacen nada, deberían echarlos; no hacen nada en clase, se la pasan jodiendo, roban en el colegio y no los echan ni nada.

-¿Mónica, tú también crees que los deberían echar del colegio?

Mónica: Si. No estudian, no dejan estudiar.

-¿Sabes por qué era el problema?

María Alejandra: Por bandas, porque se miran mal, porque “mi ñero es todo lámpara”²⁶: muchas veces por la chinas, porque uno tiene su novio y entonces lo molesta a uno y el que se gana el problema es el novio de uno.

-¿Tú crees entonces que ha estos chicos que tienen problemas de convivencia deberían sacarlos del colegio?

Sí claro. ¿Por qué no? O sea, yo creo que si de pronto ellos hablaran; “venga yo necesito una ayuda”. Pero no. Yo si pienso que sí, porque se supone que a la nocturna va gente que necesita estudiar no va nadie obligado. Que fastidio. No, que se larguen. Llegan los profesores a regañarlo a uno y uno sin motivo. Por toda esa mano de ñeros que está allá. Uno corre allá un peligro, a la hora de que se arme una batalla campal allá adentro... que tal lo chucen a uno, le hagan hasta para vender.

¿Mónica te han echado de algún colegio?

Mónica: me han echado de cuatro.

-¿Y cuál crees que fue justificada? ¿Cómo fue eso?

Porque estaba una profesora ahí entonces yo le dije deme mi refrigerio, ella no quiso, entonces yo le dije, quiubo²⁷ cucha²⁸ piroba²⁹ deme mi refrigerio, porque les daba a todos menos a los que se portaban mal y como yo me portaba mal, pues no me daba. Entonces me dijo: ¿perdón? A mí no

²⁴Ñero en el contexto del relato se refiere a jóvenes con carácter agresivo y comportamientos por fuera de la ley.

²⁵Se refiere a una riña donde los participantes usaron navajas como armas.

²⁶Joven que llama la atención alardeando de sí mismo o de algo que le pertenece.

²⁷En el contexto del relato expresión que alerta

²⁸Cucha o cucho son adjetivos peyorativos para referirse a una persona de mayor edad.

²⁹Piroba o pirobo es un adjetivo calificativo soez que en el contexto del relato puede interpretarse como torpe.

me trate así, aprenda a respetar a sus mayores. Yo le dije: Cuál mayores ni que hijueputas. Entonces no me quiso dar el refrigerio, entonces yo le escupí la cara, entonces ahí también cuando comencé a coger las mañas del robo y todo eso. Entonces los profesores cuando llegaban al salón de clase dejan los bolsos ahí encima en los pupitres y yo me acercaba muy disimuladamente y yo les robaba. Les esculcaba el bolso y los robaba. Y por eso me echaron porque me encontraron robándole a la profesora que escupí. Porque yo la odiaba le tenía bronca. (Mónica. NES jóvenes en SRPA sesión No 12: etapa recorridos, escenario escuela, Mayo de 2012)

6.1.2.1.2. Ya mi vida es así y será así, así me voy a quedar.

Luisa: yo está estudiando cuando tenía 12 años antes de irme para Barranquilla.

-¿en el colegio alguna vez se enteraron de las cosas que te estaban pasando?

Luisa: la verdad yo soy muy poco amigable, la verdad yo mantengo más apartada, no sé, siempre ha sido así.

¿Alguna vez pensaste en decirle a un profesor lo que estaba pasando?

Luisa: No ¿para qué? No. Es la verdad para mí era tonto y es muy tonto, pues porque uno que va contar. Yo decía esa es mi vida y ya. Lo que me pase a mí... la verdad lo que me pasó a mí es porque yo me lo busqué, yo lo admito ya, yo la verdad yo no le echo la culpa a mi mamá ni nada. Además la profesora con que yo estudiaba eso me pegaba más, no en serio no joda, con un tronco de regla y era de palo y eso; ¿no sabe leer? Trrrann, ¿también llora? Trann. No joda. Por eso es que me da rabia ¡palo en la escuela, palo en la casa no hombree! Yo la verdad que iba a contar algo así. Primero, mi mamá nunca se sentó conmigo a decirme ¿qué te pasa? Mira esto, lo otro, o sea nunca. Segundo mi papá lo vi hasta los cinco años de ahí no más.

-¿Se agravarían tus problemas si los hubieses contado en el Colegio?

Luisa: Para mi parecer todo sería normal, no había pasado nada, estaría igual aquí normal. O sea el recorrido sería igual que lo estoy recorriendo ahora.

¿Qué piensas de tu vida a futuro?

Luisa: ¿de mi vida? No sé.

-¿Cómo te imaginás? ¿Qué quisieras ser?

Yo quisiera ser policía pero creo que ni lo voy a lograr. Primero no estoy estudiando bien. Segundo... no sé, pero, yo creo sabe. Yo lo he pensado, que yo no quiero hacer proceso. Porque ya mi vida es así y será así, así me voy a quedar.

-¿tu estas conforme con la vida que llevás?

Luisa: No es que este conforme sino que me da igual. Ejemplo, me da igual, ya me da igual. Uno estando tanto tiempo, en eso, en eso, llega un tiempo en que uno le da igual prostituirse o no prostituirse, trabajar en eso o no trabajar en eso. Ya da igual. Así pasa conmigo. La verdad conque yo haga proceso o no haga proceso mi vida no va a cambiar, o sea, eso no me va a hacer olvidar mi pasado, o sea, no va a hacer nada, ¿si me entiende? La verdad yo cumpla 18 y a mí me echan a la calle. A mí me han dicho que Bienestar es un negocio: ejemplo que yo cumpla mis dieciocho mañana, me voy a la calle ¿si me entiende? Por eso a mí me da igual. Es una gran mentira que yo salga de aquí y que sea una profesional que estudie y me olvide del pasado, de una parte de mi vida. (Luisa. NES jóvenes en SRPA sesión No 12: etapa exploratorios, escenario sujeto, mayo de 2012)

6.2. Jóvenes y violencia Escolar.

Continuando con la aplicación de estrategia denominada como “Núcleos de Educación Social” –NES- se realizó una segunda fase del proyecto de investigación, la cual desarrolló diferentes etapas según las orientaciones metodológicas de esta estrategia, con el fin de reconstruir fragmento de trayectorias sociales de un grupo de jóvenes escolarizados con vivencias de violencia escolar en la localidad (7) séptima de Bogotá. En este momento la investigación de campo focalizó su atención en un colegio de carácter oficial ubicado en la Localidad de Bosa en la Ciudad de Bogotá.

La estrategia metodológica NES adaptada para esta fase de la investigación buscó reconstruir fragmentos significativos de las trayectorias sociales de jóvenes escolarizados con vivencias de violencia escolar. En primera instancia se abordó el escenario sujeto el cual indagó desde la perspectiva personal por las trayectorias sociales de los jóvenes escolarizados con experiencias de violencia. El segundo escenario objeto de observación fue la familia entendida mejor bajo la imagen de <<Formas familiares>>con el fin de recabar información sobre las percepciones de la familia frente a las vivencias juveniles relacionadas con la violencia escolar. En el escenario escolar, en tanto espacio de educación secundaria, se abordó la reconstrucción de los esquemas de percepción de los jóvenes frente a la violencia juvenil en el contexto escolar. Por último, el escenario barrial, como lugar de las experiencias cotidianas y territorio de confluencia por excelencia de los escenarios sujeto, familia y escuela, abordó la observación de las trayectorias

sociales con los amigos de barrio, de “parche”, gallada, banda, pandilla, o cultura juvenil y su relación con experiencias sociales relacionadas con la violencia escolar.

La encuesta de clima escolar y victimización 2013, la cual ya se ha reseñado en esta investigación, nos dio la posibilidad de presentar algunos de los rasgos centrales con los que el discurso oficial caracteriza la violencia escolar como problema público en la Institución Educativa Distrital “Colegio Ciudadela Educativa de Bosa” -el nombre ha sido cambiado-, centro escolar donde estudian los jóvenes que conformaron el grupo NES el cual se anunció en la sección anterior. De manera que antes de proseguir, se retoman algunos resultados de la “Encuesta de clima escolar y victimización para estudiantes de 6° a 11° grado, Bogotá – 2013”; presentamos una selección de los resultados arrojados para algunas de las 53 preguntas organizadas en cuatro ejes temáticos: 1) perfil poblacional, 2) Agresividad en tu colegio, 3) Drogas, violencia y pandillas y 4) clima escolar. Dichos datos oficiales los consideramos como punto de partida necesario para comprender que el discurso oficial, sobre la violencia escolar invisibiliza, las violencias sociales estructurales de las cuales la violencia escolar es su síntoma no su causa.

Aunque valoramos el esfuerzo estadístico realizado en la encuesta de clima escolar y victimización 2013, para presentar un informe por colegio conservamos una distancia crítica frente a la prevalencia de la lectura de la correlación estadística de los datos sobre la

comprensión sociológica de los mismos. La encuesta abarco tres grandes temáticas: 1) clima escolar, 2) maltrato ente pares y 3) pandillas drogas y entorno.

Frente al Clima escolar definido como “experiencia de vida que se manifiesta en las percepciones, expectativas, actitudes de los estudiantes frente a todo lo que comprende el colegio” (Bromberg, 2014) la encuesta recaba información sobre seis dimensiones a saber: las condiciones sociodemográficas, las interacciones de los estudiantes en el salón de clases, el currículo y el desarrollo del currículo, las actividades extracurriculares clásicas y las situaciones de discriminación o exclusión. Lo anterior con el fin de construir un Índice de Clima Escolar que “sería una síntesis de cada una de las seis dimensiones” ” (Bromberg, 2014, pág. 160) medidas por su mayor o menor distancia de las condiciones deseadas (Bromberg, 2014, pág. 159). La reducción comprensiva a la mera lectura estadística de los datos lleva a Bromberg a afirmar que su estudio establece que no existe asociación entre las condiciones sociodemográficas de los estudiantes medidas en el estudio (estudios del padre, estudio de la madre, ingresos, personas con las que se vive, uso del tiempo en la jornada escolar y la pertenecía a combos, pandillas barras de futbol, tribus urbanas y grupos artísticos) y el Índice de Clima Escolar (2014, pág. 163). A nuestro modo de ver el instrumento mismo le expresa al investigador que es insuficiente en sí mismo para medir las determinaciones sociales de los contextos escolares ante lo cual Bromberg no echa mano de la teoría sociológica para evidenciar el vacío del instrumento. Sin embargo, también se afirma que puede haber alguna relación entre las condiciones socioeconómicas, el Índice de Clima Escolar y el nivel de conductas agresivas; la probabilidad es interpretada desde la teoría del aprendizaje social que sugiere que los comportamientos agresivos están vinculados a

“la presencia de modelos que exhiben y fomentan este tipo de interacciones por lo cual sugiere que los maestros actúen como modelos de conductas por medio de actitudes, capacidades y competencias, recompensas y gratificaciones con las cuales contribuyen a moldear explícitamente o implícitamente las normas grupales que regulan el clima escolar” deseadas (Pérez Salazar, 2014, pág. 251). Pero, hay que decirlo, la encuesta no recabo información sobre las percepciones de los estudiantes sobre los maestros en tanto modelos a seguir.

6.2.1. La Agresividad, drogas violencia y pandillas en la Institución Educativa “Ciudadela Educativa de Bosa” según el discurso oficial.

El primer eje temático: “Agresividad en tu colegio” de la “Encuesta de clima escolar y victimización para estudiantes de 6° a 11° grado, Bogotá – 2013” hemos retomado once (11) preguntas (Números: 53, 58, 60, 61, 62, 63, 71, 79, 87, 88, 90) con el fin de reseñar, en voz del discurso oficial sobre la violencia escolar, el diagnóstico sobre los reportes de victimización frente a la agresividad.

Tabla 39. Preguntas retomadas de la "Encuesta sobre clima escolar y victimización 2013"

AGRESIVIDAD
53. La semana pasada (lunes a viernes), ¿cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso te insultó haciéndote sentir mal?
55. El mes pasado, ¿cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso te hizo daño intencionalmente dándote, golpes, cachetadas o pellizcos?
60. ¿Es de un grado inferior o del mismo grado la persona que te ofendió te pegó repetidamente haciéndote sentir muy mal?
61. ¿El mes pasado, ¿una persona que crees que es de tu colegio repetidamente utilizó internet o redes sociales para ofenderte o amenazarte con hacerte daño o haciéndote sentir muy mal?
62. ¿En este año dentro de tu colegio cuantas veces alguien te amenazó con un arma?

63. En este año dentro de tu colegio, ¿Cuántas veces alguien te atracó (es decir, te amenazó o te agredió para robarte algo)?
71. En los dos meses anteriores dentro de tu Colegio, ¿Cuántas veces llegaste a saber que se citaron estudiantes para pelear a la salida del colegio?
79. En el mes pasado en el camino de ida o vuelta al colegio ¿Cuántas veces tuviste una pelea individual?
87. ¿Alguna vez has pertenecido a una pandilla?
88. ¿Pertenece actualmente a alguna pandilla?
90. Este año, ¿has visto dentro de tu colegio peleas, ataques u otros tipos de violencia realizados por pandillas?
DROGAS, VIOLENCIA Y PANDILLAS
92. ¿Se venden drogas dentro de tu colegio?
93. ¿Se venden drogas cerca de tu colegio?
94. ¿Has visto a algún(a) compañero(a) de tu curso consumiendo drogas dentro de tu colegio?
95. ¿Has visto algún(a) compañero(a) consumiendo bebidas alcohólicas dentro de tu colegio?
CLIMA ESCOLAR
96. ¿Cuándo se toman decisiones relacionadas con la disciplina y el orden ¿las(os) directivas de tu colegio actúan de manera justa?
26. ¿Si te esfuerzas aprendiendo en el colegio tendrás mejores oportunidades en la vida?

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta sobre clima escolar y victimización 2013".

En el contexto de las preguntas, la victimización frente a la agresividad emocional, física y relacional se entiende de la siguiente manera: emocional cuando despierta en la víctima un sentimiento de malestar, física cuando es resultado de tormentos mediante golpes, empujones, pellizcos y la relacional se evidencia en la participación en peleas dentro o fuera del colegio. Las preguntas que se retoman están centradas en los ejes de agresividad, drogas, violencia y pandillas, y clima escolar se reseñaron en la tabla 39.

Aun así es necesario decir que en la presentación de los resultados de la “Encuesta de clima escolar y victimización 2013”, se usa el término maltrato para referir a un conjunto de “conductas que agreden emocional o físicamente las personas, que pueden originarse en reacciones incontroladas o actos intencionados y que incluyen: Agresiones verbales, Agresiones físicas, Acoso escolar, Acoso sexual, Hurtos, atracos y vandalismo contra bienes de compañeros” (2013).

La “Encuesta clima escolar y victimización, 2013” (2013), estableció una comparación histórica de los resultados obtenidos en cuestas sobre clima escolar de los años 2006 y 2011, encontrando que “en colegios públicos se observa un creciente de la agresividad expresada en amenazas violentas en ambos sexos particularmente las amenazas reiteradas , registrándose un nivel de prevalencia entre los hombres que dobla el observado entre las mujeres” (2013). La ilustración que sigue muestra lo anterior:

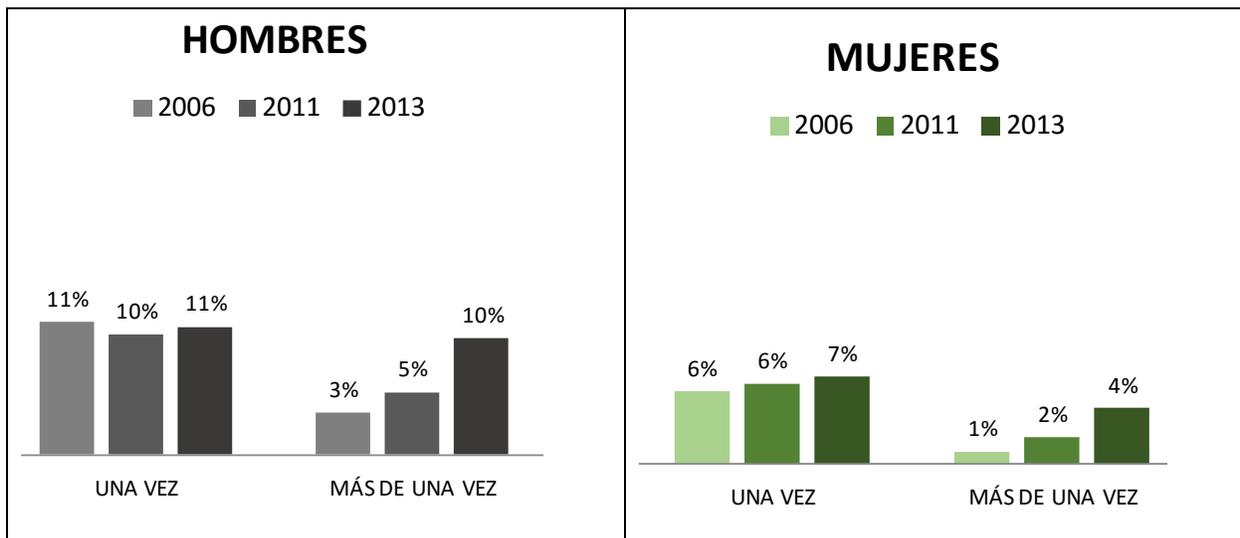


Ilustración 16. Evolución de reportes de amenazas de golpes físicos dentro del colegio por sexo de la Víctima.

Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital, 2013)

Sin embargo, la “Encuesta de clima escolar y victimización, 2013” registra una disminución de los reportes de la victimización por Bullying en los colegios públicos. “En colegios públicos se observa una tendencia a la disminución de la agresividad expresada en acoso mediante ofensas golpes y amenazas repetidas en el caso de ambos sexos” (2013). Tal como se puede observar en la ilustración que sigue:

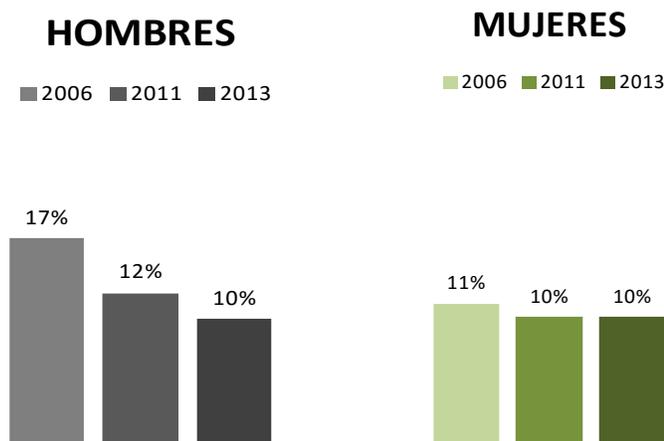


Ilustración 17. Evolución de reportes de acoso repetido (bullying) dentro del colegio por sexo de la víctima.

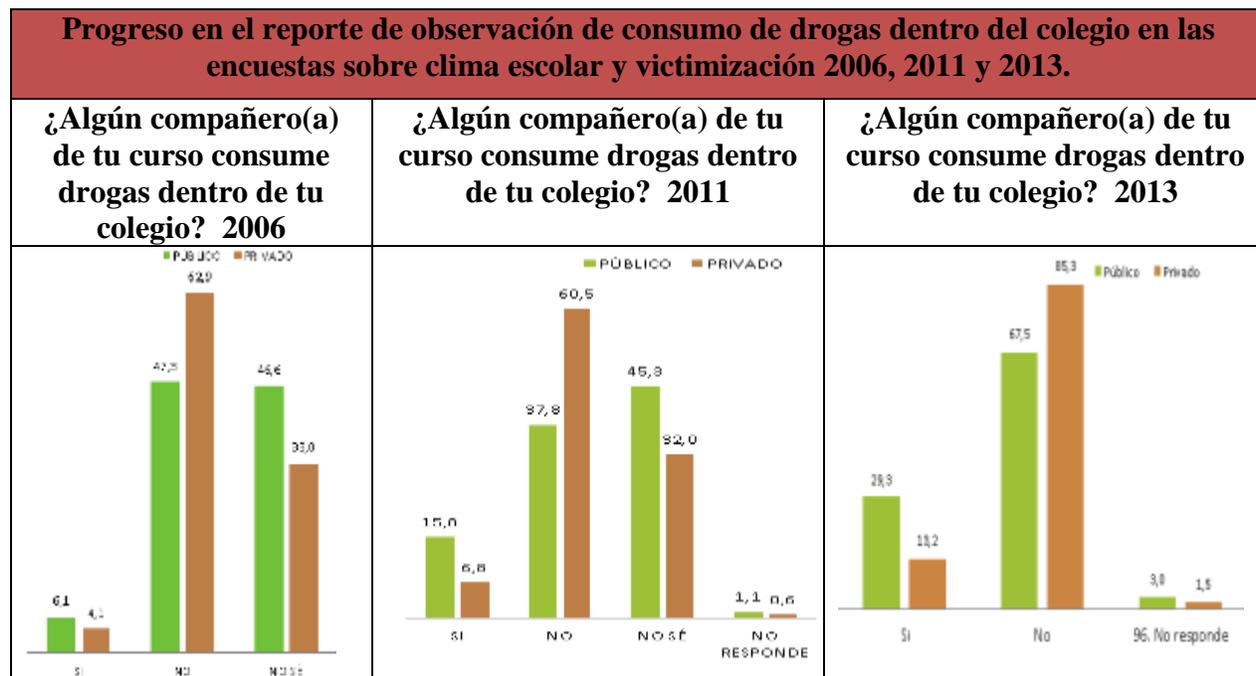
Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital, 2013)

La encuesta “Clima escolar y victimización, 2013” registró que “el 17% de las y los encuestados de los colegios públicos respondieron que se vende droga en el colegio y que los colegios de mayor prevalencia coinciden con aquellas zonas de la ciudad en los que se sabe que hay “ollas” y zonas de expendio (2013). Al mismo tiempo se registró un aumento del consumo de drogas al comparar los registros de las tres encuestas sobre violencia escolar y victimización realizadas en Bogotá durante los años 2006, 2011 y 2013. En dicha comparación es fácil identificar que existe un aumento importante en las declaraciones de los estudiantes que afirman haber observado otros compañeros consumiendo drogas dentro del colegio. En el año 2006 el 6.8% de los estudiantes de los colegios públicos declaró que había observado a otros consumir drogas dentro del colegio, en el 2006 esta afirmación aumentó a un 15.8% y para el 2013 el reporte aumentó a un 29.9%; la encuesta de “clima escolar y victimización” también abordó el caso de los colegios administrados por el sector privado donde la incidencia es menor pero también se registra la tendencia al aumento en el reporte de observación de consumo de drogas al interior del colegio – ver tabla 40-.

Respecto a la incidencia de la agresividad en el “Colegio Ciudadela Educativa de Bosa” las ilustraciones que van desde la número 16 hasta la número 26 muestran los porcentajes por algunos de los tipos de agresión reportados por los estudiantes de la jornada mañana en el colegio.

El porcentaje de estudiantes que reportan haber sido insultados por compañeros entre dos y cuatro veces la semana anterior y más de cinco veces durante la semana anterior es del 21% de los encuestados –ver ilustración 18-.

Tabla 40. Progreso en el reporte de observación de consumo de drogas dentro del colegio en las encuestas sobre clima escolar y victimización 2006, 2011 y 2013.



Fuente elaboración propia a partir de los datos de Encuesta de clima escolar y victimización 2013 (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013)

De igual forma el 20% de los estudiantes encuestados reportó haber sido víctima de daño intencional mediante golpes cachetadas o pellizcos durante el mes pasado –ver ilustración 19-. La encuesta también identificó que el 2% de los participantes reportó que tuvo que ser asistido medicamente entre 2 y 4 veces y más de 5 veces durante el año pasado por heridas causadas por compañeros en el colegio –ver ilustración 20-. Respecto a la incidencia del bullying el 3.3% señala como victimario a un compañero del mismo grado –ver ilustración 21-, respecto al cyberbullying el 8% de los estudiantes encuestados manifestó haber sido víctima durante el mes pasado –ver ilustración 22 -. Frente al hecho de haber sido amenazados con un arma dentro del colegio el 1,3% los estudiantes manifestaron haber sido víctima de 2 a 4 veces o más de cinco veces durante el último año –ver ilustración 23- y un 4.6%, en el mismo rango de frecuencia, manifestó haber sido atracado en el colegio –ver ilustración 24-

Un dato que marcó una alta incidencia en el contexto escolar del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa” fue aquel que registro el nivel de incidencia en la participación y observación de peleas entre estudiantes; los estudiantes manifestaron saber que sus compañeros se citaron para pelear a la salida del colegio durante los últimos dos meses de dos a cuatro veces el 15% y más de cinco veces el 16% -ver ilustración 25-. Sin embargo, solo el 1.3% reporto, que el mes pasado en el camino de ida o vuelta al colegio, haber tenido una pelea individual dos o cuatro veces y el 1.3% más de cinco veces –ver ilustración 26.

Otro dato que arrojó una incidencia significativa en el “Colegio Ciudadela Educativa de Bosa” es la presencia de pandillas. El 49% de los estudiantes manifestó que durante el último

año ha visto dentro del colegio peleas, ataques u otros tipos de violencia realizados por pandillas –ver ilustración 29-. El 6.6% reconoció haber pertenecido a una pandilla pero solo el 1.3% reconoció pertenecer o participar en pandillas –ver ilustraciones 27 y 28-.

2. Agresividad en tu colegio

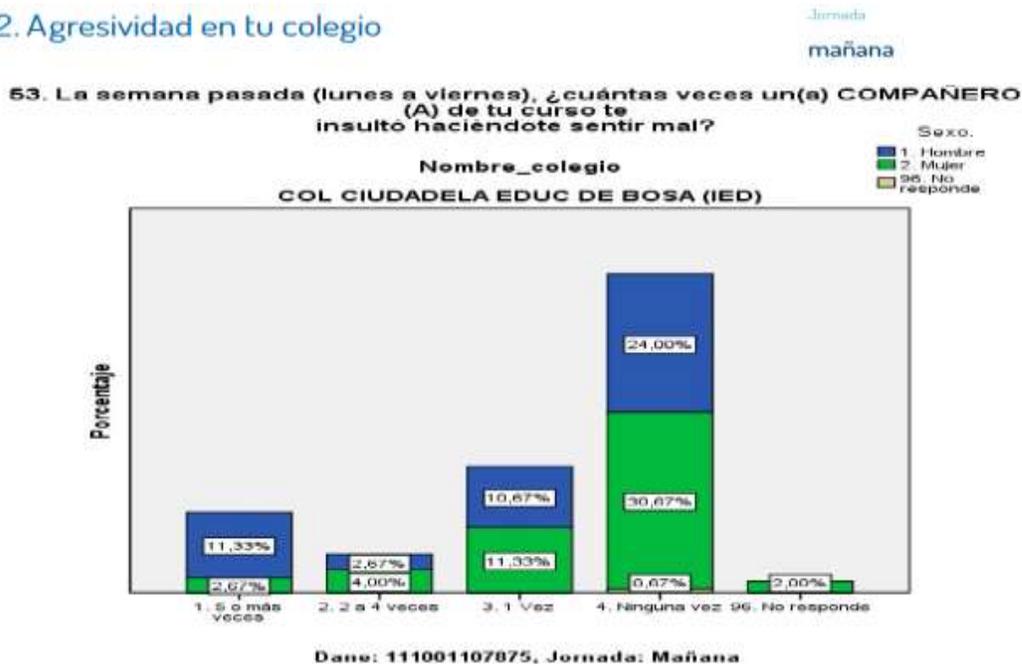
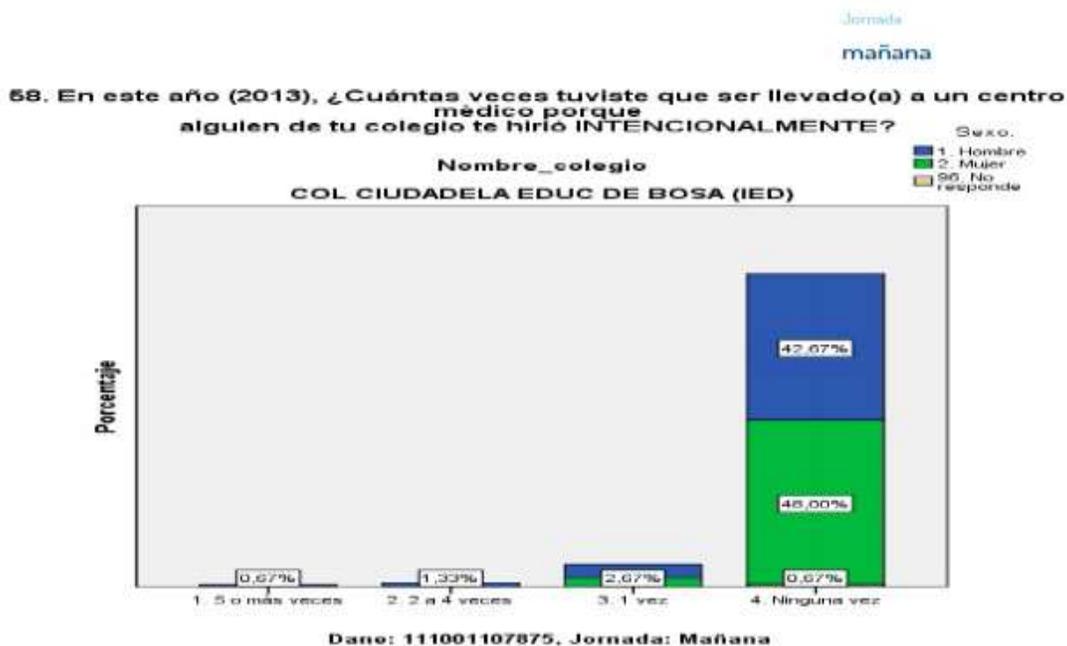


Ilustración 18. La semana pasada (lunes a viernes), ¿cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso te insultó haciéndote sentir mal?-.

Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013)



*Ilustración 19. El mes pasado, ¿cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso te hizo daño intencionalmente dándote, golpes, cachetadas o pellizcos?
Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013)*



*Ilustración 20 ¿Cuántas veces tuviste que ser llevado(a) a un centro médico porque alguien de tu colegio te hirió intencionalmente?
Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013)*



Ilustración 21. ¿Es de un grado inferior o del mismo grado la persona que te ofendió te pegó repetidamente haciéndote sentir muy mal?

Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013)



Ilustración 22. ¿El mes pasado, ¿una persona que crees que es de tu colegio repetidamente utilizó internet o redes sociales para ofenderte o amenazarte con hacerte daño o haciéndote sentir muy mal?

Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013)

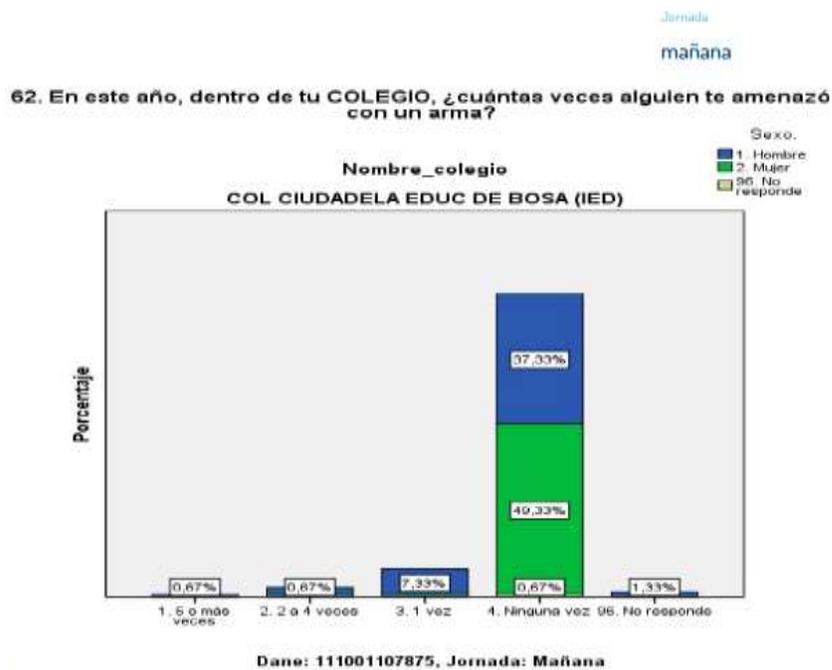


Ilustración 23. ¿En este año, dentro de tu colegio?, ¿Cuántas veces alguien te amenazó con un arma?
Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013)



Ilustración 24. En este año dentro de tu colegio, ¿Cuántas veces alguien te atracó (es decir, te amenazó o te agredió para robarte algo)?
Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013)

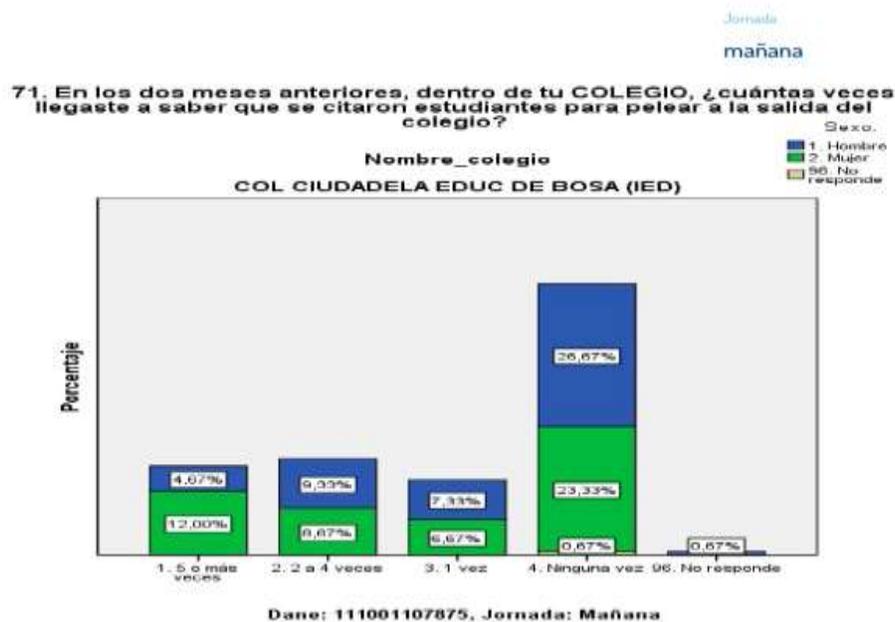


Ilustración 25. En los dos meses anteriores dentro de tu Colegio, ¿Cuántas veces llegaste a saber que se citaron estudiantes para pelear a la salida del colegio?
Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013)

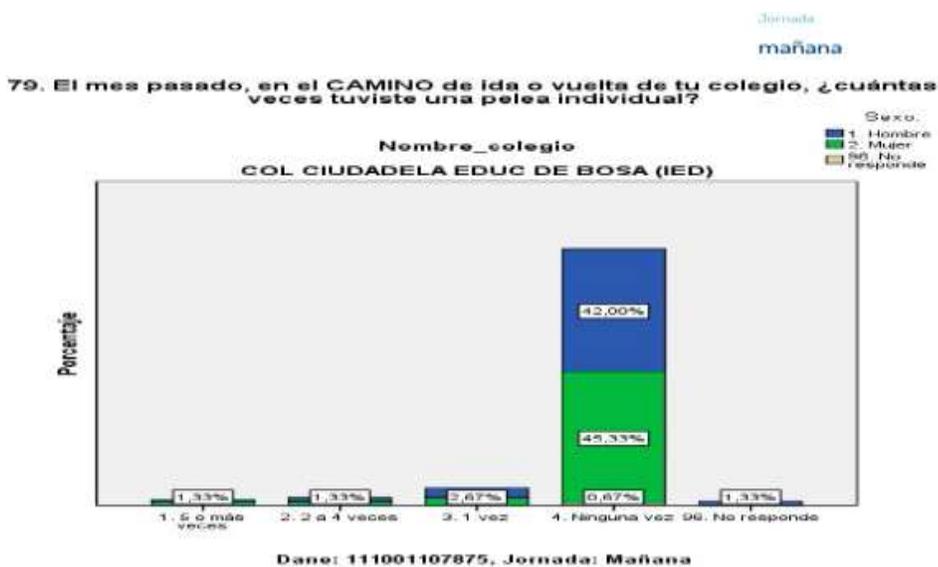


Ilustración 26. En el mes pasado en el camino de ida o vuelta al colegio ¿Cuántas veces tuviste una pelea individual?
Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013)

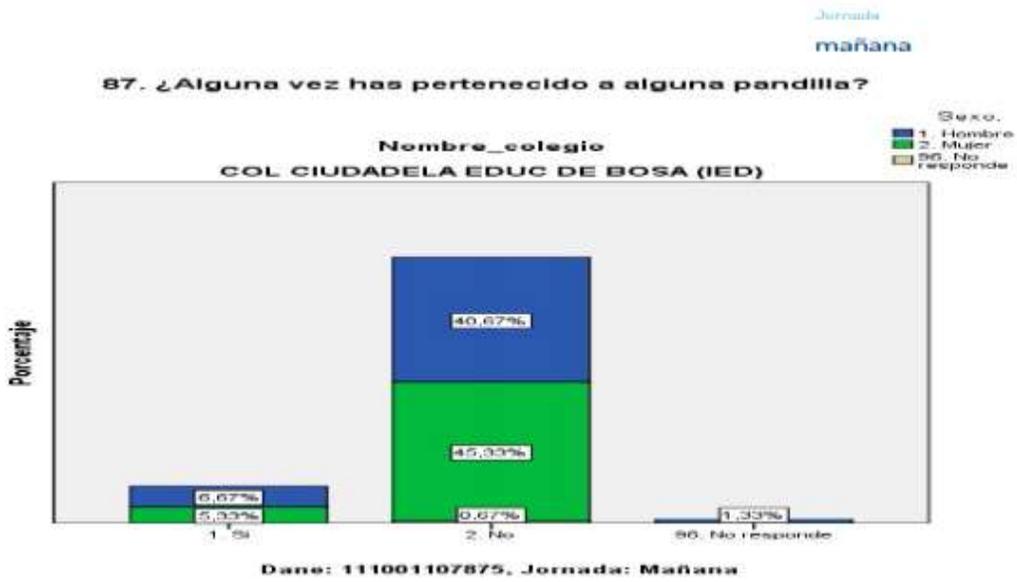


Ilustración 27. ¿Alguna vez has pertenecido a una pandilla?
Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013)

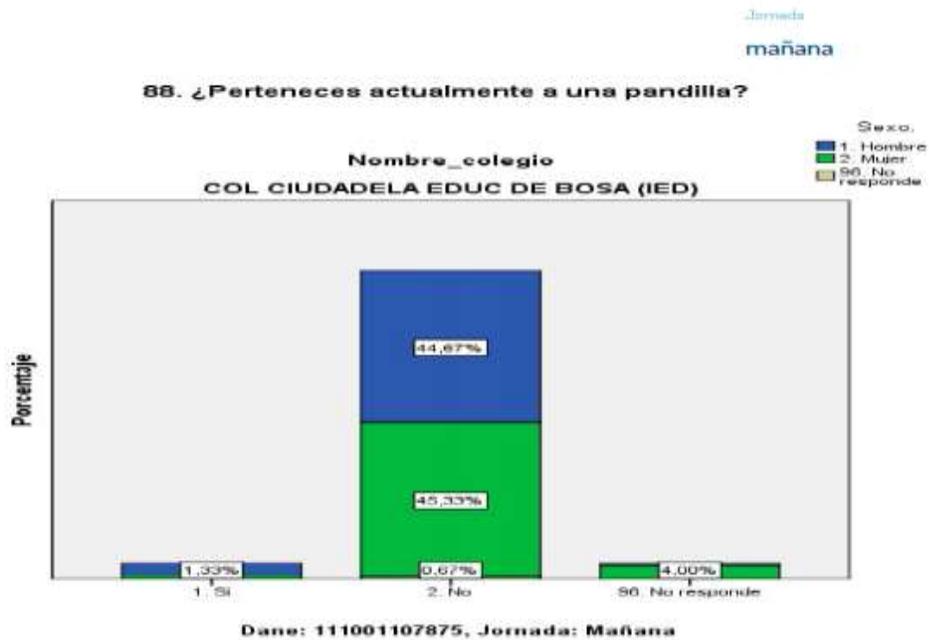


Ilustración 28. ¿Pertenece actualmente a alguna pandilla?
Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013)

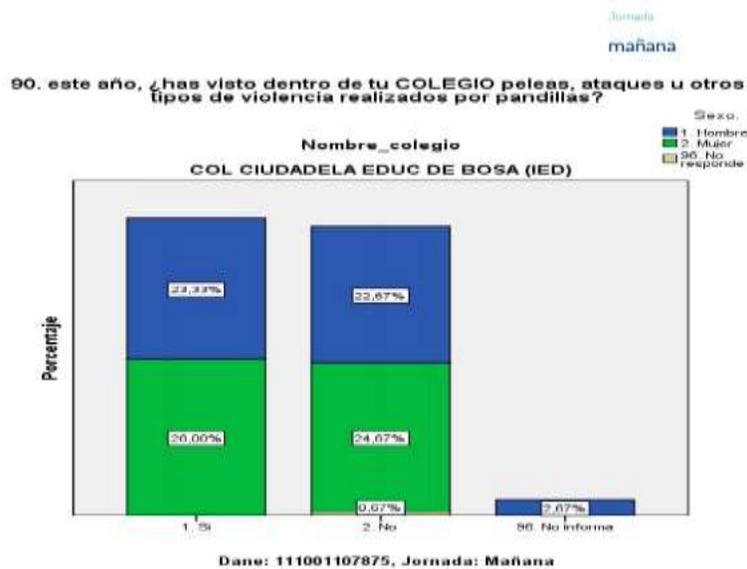


Ilustración 29. Este año, ¿has visto dentro de tu colegio peleas, ataques u otros tipos de violencia realizados por pandillas?

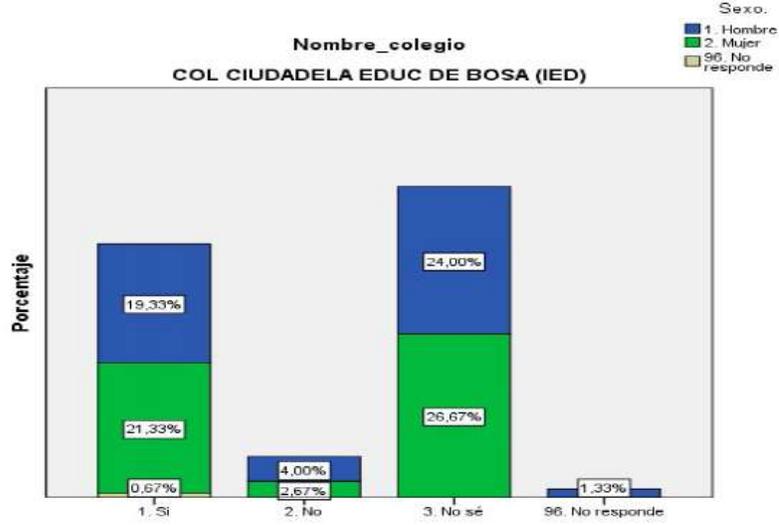
Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013)

El segundo eje temático retomado: “Drogas violencia y pandillas” de la “Encuesta de clima escolar y victimización para estudiantes de 6° a 11° grado, Bogotá – 2013” hemos retomado cuatro (4) preguntas (Números: 92, 93, 94, 95). Respecto a la venta de drogas en el “Colegio Ciudadela Educativa de Bosa” el 50% de los estudiantes encuestados reportaron saber que sí se venden drogas dentro del colegio –ver ilustración 30-. El 38.6% manifestó saber que se venden drogas cerca al colegio –ver ilustración 31- y el 22% reportó haber visto compañeros consumiendo drogas dentro del colegio – ver ilustración 32- . De otro lado, el 30% de los estudiantes reportó haber visto consumo de alcohol al interior del colegio. –Ver ilustración 33-.

3. Drogas, violencia y pandillas

Jornada
mañana

92. ¿Se venden drogas dentro de tu COLEGIO?

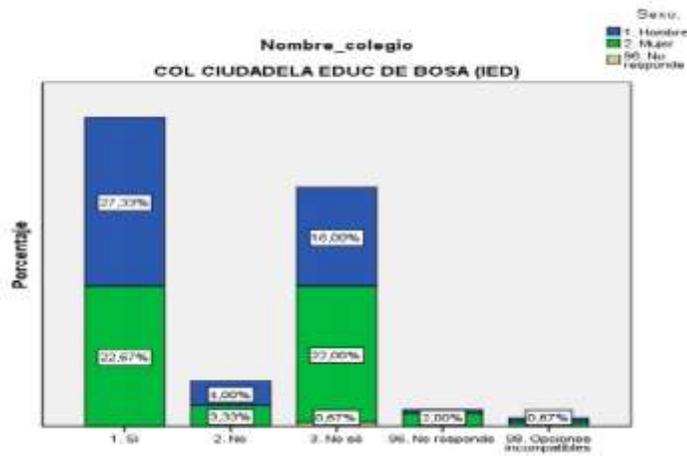


Dane: 111001107875, Jornada: Mañana

Ilustración 30. ¿Se venden drogas dentro de tu colegio?

Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013)

93. ¿Se venden drogas CERCA de tu colegio?



Dane: 111001107875, Jornada: Mañana

Ilustración 31. ¿Se venden drogas cerca de tu colegio?

Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013)

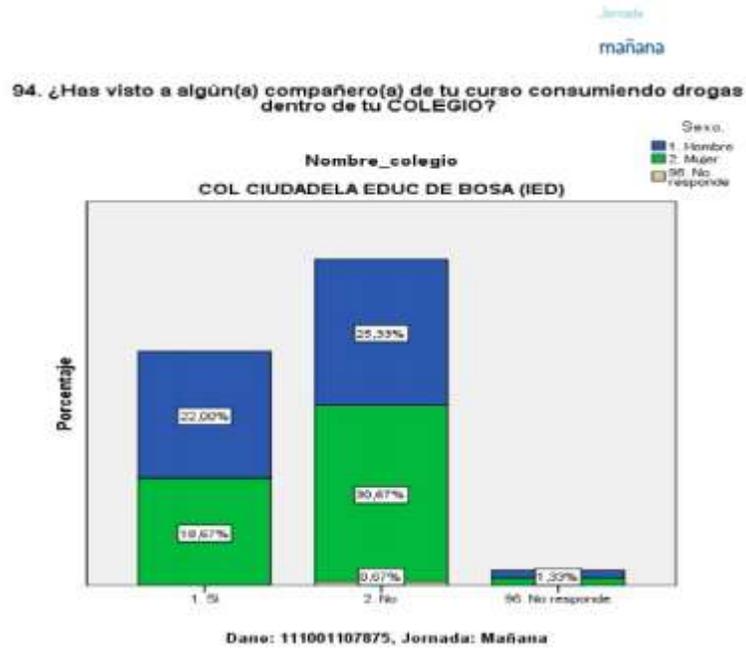


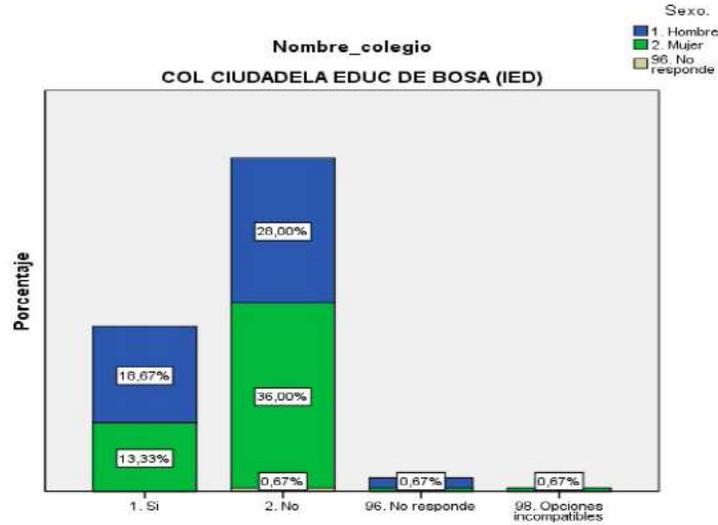
Ilustración 32. ¿Has visto a algún(a) compañero(a) de tu curso consumiendo drogas dentro de tu colegio?

Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013)

Jornada

mañana

95. ¿Has visto a algún(a) compañero(a) de tu curso consumiendo bebidas alcohólicas dentro de tu COLEGIO?



Dane: 111001107875, Jornada: Mañana

Ilustración 33. ¿Has visto algún(a) compañero(a) consumiendo bebidas alcohólicas dentro de tu colegio?

Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013)

Jornada

mañana

26. Cuando se toman decisiones relacionadas con la DISCIPLINA y el ORDEN, ¿las(os) directivas de tu colegio actúan de manera justa?



Dane: 111001107875, Jornada: Mañana

Ilustración 34. ¿Cuándo se toman decisiones relacionadas con la disciplina y el orden ¿las(os) directivas de tu colegio actúan de manera justa?

Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013)

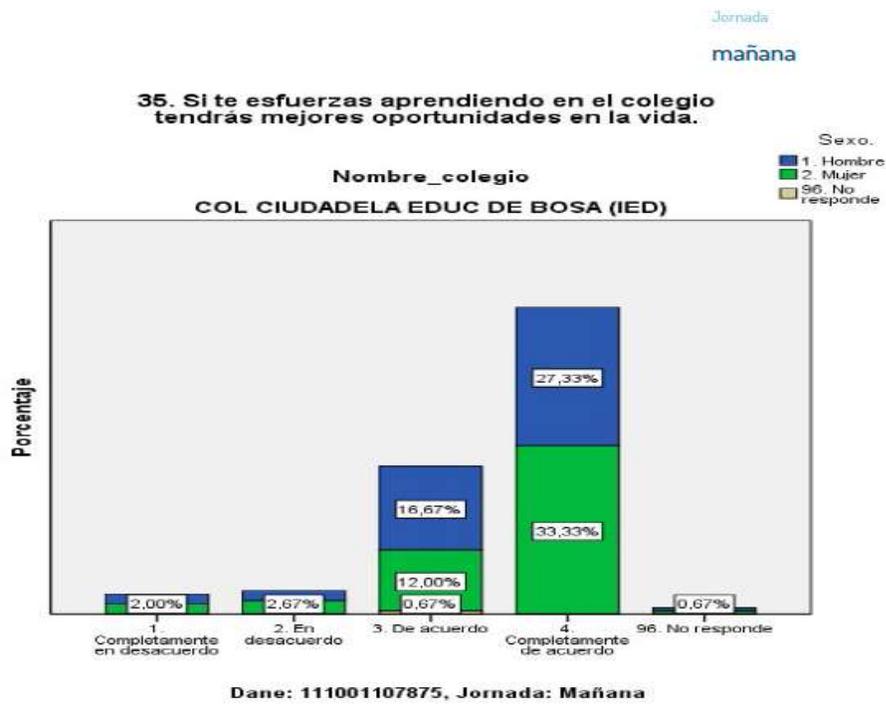


Ilustración 35. ¿Si te esfuerzas aprendiendo en el colegio tendrás mejores oportunidades en la vida?
Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital, 2013)

El tercer eje temático retomado: Clima Escolar de la “Encuesta de clima escolar y victimización para estudiantes de 6° a 11° grado, Bogotá – 2013” hemos retomado dos (2) preguntas (Números: 26, 96). Frente al clima escolar el 50% de los estudiantes manifestaron que no les parece que las(os) directivas actúan de manera justa cuando se toman decisiones relacionadas con la disciplina y el orden – ver ilustración 34-. Vale la pena resaltar que el 66% de los estudiantes aun piensan que el esfuerzo dedicado al aprendizaje en el colegio le traerá mejores oportunidades en la vida; pero no deja de ser indicativo que el 4.7% de los estudiantes manifieste que está en desacuerdo o completamente en desacuerdo -ver ilustración 35-.

La exposición anterior no tiene por objetivo falsear la información de los datos oficiales sobre la incidencia de la violencia escolar. Sin embargo, su presentación tiene por objeto servir de referente para evidenciar, por medio del presente ejercicio de investigación sociológica, que las estadísticas describen el nivel más superficial de la violencia escolar como problema público, y que por lo tanto es inaplazable evidenciar que lo que hoy denominamos violencia escolar es el síntoma de fenómenos que trascienden la escuela. Por ejemplo, el consumo y la venta de drogas en la escuela son configurados como una forma de las formas de la violencia escolar, dicha problemática se encuentra no solamente en el entorno escolar al encontrarse diseminada en toda la ciudad. A continuación presentamos un ejercicio de investigación cualitativa que permite profundizar el estudio de la violencia escolar como una manifestación de experiencias sociales de un grupo jóvenes escolarizados.

6.2.2. Identificación Socio económica de los participantes de los jóvenes participantes en los NES.

Vale la pena recordar al lector que la primera parte de esta investigación dio cuenta de la configuración de la violencia escolar en el discurso oficial de la ciudad de Bogotá, y que en esta sección hemos realizado un esfuerzo por mostrar que es necesario comprender que la violencia en tanto problema social de carácter público posee un trasfondo de experiencias sociales protagonizadas por los diferentes agentes que la vivencian. De manera que es posible afirmar que en las experiencias de explotación sexual de jóvenes escolarizadas sujetas al Sistema de

Responsabilidad Penal Colombiano puede descubrirse indicios de un proceso de envejecimiento social definido como un fuerte sentido de desinversión social en el futuro.

Para la continuación del ejercicio de investigación realizado, también bajo el modelo NES, fue útil la noción de sentido práctico entendida como sentido del juego o esquemas de anticipaciones a la manera de Pierre Bourdieu (2007).

De manera que consideramos que la violencia escolar posee un sentido práctico, un sentido del juego el cual nos hemos esforzado en describir y comprender. Parafraseando a Bourdieu (2007), asumimos que los jóvenes que son etiquetados como victimarios en eventos de violencia escolar no saben nunca completamente lo que hacen, sin embargo, lo que hacen tiene más sentido del que ellos saben. En el contexto de esta investigación describimos el sentido del juego que ponen en práctica los jóvenes que tienen experiencias relacionadas con la violencia escolar. Como se anunció antes, la presente investigación asumió la idea de la subjetividad como habitus, entendidos como sentido práctico y esquemas de pensamiento evidenciables en las percepciones y expresiones respecto a determinadas prácticas sociales histórica y socialmente situadas.

Teniendo en mente lo anterior, es hora de anunciar que las familias de las cuales provienen los jóvenes escolarizados participantes en este grupo NES provienen de viviendas de estrato 2; en Colombia el estrato habla de las condiciones urbanas del sector de la ciudad donde se encuentran ubicadas las viviendas y va de una escala de 1 a 6, dichos determinantes

urbanísticos son por ejemplo el acceso a servicios públicos básicos -agua, alcantarillado y energía eléctrica- vías de acceso, equipamiento urbano –colegios, parques, hospitales-, de manera que el estrato seis indica que la vivienda está provista de un desarrollo urbano óptimo y el estrato que 1 que se encuentra en un sector de la ciudad que aún se encuentra en una etapa de desarrollo urbanístico. De otra parte, por medio del instrumento de caracterización socioeconómica del hogar aplicado en esta investigación se logró determinar que –ver anexo No 1- los padres y madres de familias de los jóvenes escolarizados son trabajadores asalariados y que ninguno termino sus estudios de bachillerato, además que los ingresos familiares se encontraban en el rango de los 400.000 mil pesos a los 800.000 mil pesos colombianos.

El grupo NES estuvo conformado por cinco jóvenes, tres hombre hombres y dos mujeres, estudiantes de un Colegio de la Localidad Bosa séptima (7). Forman parte del NES por ser reportados por el coordinador de convivencia –directivo docente encargado de los asuntos convivenciales- como jóvenes que habitualmente protagonizan como victimarios eventos de violencia escolar. A partir de la ficha de identificación de sujeto –ver anexo 2-, se pudo determinar se encuentran entre el un rango de edades que va entre los 15 y 17 años y que han estado en más de dos colegios durante su trayectoria escolar pero ninguno de los participantes reconoció tener alguna necesidad educativa especial. También se pudo establecer que respecto a su trayectoria escolar los participantes reconocieron haber reprobado por lo menos un grado. Además ninguno de ellos se reconoció como perteneciente a una minoría poblacional o cultura juvenil. Cuando se indagó por la frecuencia en el consumo de sustancias psicoactivas manifestaron haber consumido por lo menos una vez al mes alcohol, marihuana o sustancias

como el boxeador. A continuación se aborda el análisis resultado del ejercicio de indagación realizado bajo el modelo NES en las condiciones ya explicitadas.

6.2.2.1. “Se vale soñar”. Los victimarios en la escuela y su preocupación por las estrategias de reproducción

Describir quienes son los jóvenes escolarizados que participaron en el NES implicó comprender que la emergencia de la institución escuela, configura un tiempo de espera social para los jóvenes denominado moratoria social, pero dicho lapso temporal no es un tiempo muerto, es un tiempo-espacio social donde el poder simbólico de la escuela es ejercido en su plena potencia, con el fin de lograr lo que Bourdieu (2002) llama la “la manipulación de las aspiraciones”; se suele olvidar que la escuela no es sólo un lugar donde se aprenden cosas, ciencias, técnicas, etcétera, sino también una institución que confiere aspiraciones, veamos:

Entrar en la enseñanza secundaria significa entrar en las aspiraciones /.../ significa calzar, como si fueran botas, la aspiración de convertirse en profesor /.../, médico, abogado o notario /.../. (Bourdieu, pág. 167)

Si bien, las aspiraciones contemporáneas de los jóvenes no están condicionadas únicamente por la escuela pues al mismo tiempo se determinan por experiencias sociales ligadas a las industrias culturales, las culturas juveniles, las experiencias relacionadas con su

participación en bandas, parches y pandillas, sigue siendo innegable que el efecto de inculcación pedagógica escolar sobre las aspiraciones juveniles sigue conservando su fuerza simbólica lo cual se pudo constatar en las expresiones de los jóvenes participantes del NES pues se expresaban desde su rol de estudiantes.

Así las cosas, los jóvenes escolarizados participantes en el NES son: 1) etiquetados como victimarios en eventos de violencia escolar 2) son jóvenes que gozan de una moratoria social caracterizada por su participación en la escuela y su no intervención en responsabilidades propias del mundo adulto marcadas por el trabajo y la manutención de prole y 3) son portadores de una serie de aspiraciones personales marcadas por la escuela.

Para explorar las representaciones sobre si mismos de los jóvenes participantes del grupo NESse les solicitó describirse a partir de sus expectativas personales –ver anexo 6-. Andrés –el nombre se ha cambiado- expresó lo siguiente:

Andrés: Soy de esas personas que dicen que no hay que llevarse por lo que digan los demás, hay que ser lo que uno es y lo que uno cree que es lo mejor para uno y lo que en verdad uno necesita, a pesar de todos los errores que uno comete siempre hay que levantar la cabeza y mirar para el frente con una sonrisa. Tengo una frase que me ha acompañado siempre y es “se vale soñar”. Esa frase es todo para mí. Yo digo que el día que usted deje de soñar es porque ya está conforme con la vida, con la sociedad con lo que tienes. Entonces soy, eso, una persona que sueña todos los días por un cambio, por lo que a veces quisiera tener y no puedo, entonces soy eso. Aunque todavía no sé que soy, me caracterizo por ser una de esas personas que vive la vida alegre. (Andrés. NES jóvenes escolarizados sesión No 1: etapa encuentros, escenario sujeto, abril de 2012)

Lo anterior resulta significativo para comprender quienes son esos jóvenes que en la escuela son etiquetados como victimarios. La expresión “soy, eso, una persona que sueña todos los días por

un cambio, por lo que a veces quisiera tener y no puedo” expresa una preocupación, compartida por los jóvenes participantes del NES conexas a la preocupación por el futuro y ratifica la efectividad de la escuela en promover la ilusión de salvación.

Sumado a lo anterior, los jóvenes expresan algo que puede denominarse como un conocimiento práctico, un habitus, de las estrategias de reproducción de sus condiciones de vida. Recordemos que las estrategias de reproducción son:

.../ no una intención consciente y racional, sino las disposiciones del habitus que espontáneamente tiende a reproducir las condiciones de su propia producción. Ya que dependen de las condiciones sociales cuyo producto es el habitus –es decir, en las sociedades diferenciadas, del volumen y de la estructura del capital poseído por la familia (y de su evolución en el tiempo) –, tienden a perpetuar su identidad, que es diferencia, manteniendo brechas, distancias, relaciones de orden; así, contribuyen en la práctica a la reproducción del sistema completo de diferencias constitutivas del orden social. (Bourdieu, Las estrategias de la reproducción social, 2012, pág. 37)

Cuando se indagó en el grupo NES por las expectativas a futuro a nivel individual los participantes coincidieron en expresar un gran interés por su futuro, que pueden ser entendidas como expresiones relacionadas con las estrategias de reproducción. Por ejemplo, Esteban –el nombre ha sido cambiado– lo expresó de la siguiente manera:

Esteban: mis expectativas, pues una esposa firme³⁰, bonito, hijos; la parejita. Nítido³¹. De vivir me gustaría vivir en cualquier lado. Pues tratar desde pequeños de enseñar a los hijos que es lo

³⁰En el contexto del relato se refiere a una esposa comprometida con un proyecto familiar a pesar de las dificultades.

³¹En el contexto del relato se refiere a algo deseable.

bueno que es lo malo. Que si quieren que lo hagan pero que sean moderados, porque uno como les va a prohibir lo que uno vivió cuando pequeño. Tarde o temprano lo va tener que vivir. Y tratar de enseñarles cómo funciona la sociedad, cómo funciona el mundo. Porque eso el colegio le lava la cabeza a uno, le pintan todo de color de rosa sabiendo que eso no es así. Detrás del colegio hay una vida y cada uno tiene que vivirla.

-¿Qué es una esposa firme?

Esteban. ¿Cómo le explico? Pues que sea bien con uno, que me brinde el apoyo y que los dos nos apoyemos. Pues una mujer no creo que debería trabajar, no sé si suene machista. Pero tampoco para que se quede solo en la casa y se esclavice; que tenga su amigas y que salga, y pues uno también.

-¿O sea que no te gustaría que tu esposa trabajara?

Esteban: Sí. Me gustaría que no trabajara. Que uno fuera el que llevará el pan a la casa y que ella no tenga también que molerse por uno. (Esteban. NES jóvenes escolarizados sesión No 6: etapa transformaciones, escenario familia, abril de 2012)

El relato de Esteban nos permite señalar que el sujeto de las estrategias de reproducción no es el joven mismo. Su declaración ratifica que el sujeto de reproducción es la familia. El sentido práctico de los jóvenes manifiesta un esquema de percepción socialmente compartido a saber: hablar de expectativas implica una representación de familia como trayecto –origen- y como proyecto –futuro-. Bourdieu comprende lo anterior de la siguiente manera:

“Sin familia, no habría estrategias de reproducción; sin estrategias de reproducción, no habría familia (o corps y Stand como cuasi familia). Para que las estrategias de reproducción sean posibles es necesario que la familia exista (...). La familia, en la forma peculiar que reviste en cada sociedad, es una ficción social (a menudo convertida en ficción jurídica) (...). Puede verse que las estrategias educativas tienen una función absolutamente fundamental; como todo el trabajo simbólico, teórico (genealógico especialmente) y práctico (intercambio de dones, de servicios, fiestas y ceremonias, etc.), que incumbe preminentemente a las mujeres y que transforma en disposición amante la obligación de amar, y que tiende a dotar de un “espíritu de familia” a cada uno de sus miembros: ese principio cognitivo de visión y de división es simultáneamente un

principio práctico de cohesión, generador de dedicaciones, generosidades, solidaridades, y de una adhesión vital a la existencia de un grupo familiar y de sus intereses. (Bourdieu, Las estrategias de la reproducción social, 2012, pág. 48)

Los demás participantes también expresaron ese conocimiento práctico, habitus, que nos indica que la construcción de expectativas a futuro pasa necesariamente por la representación de la familia como proyecto, veamos:

Milagros: Pues tener dos chinitos. Ojala dos hombrecitos, me gustan mucho. Vivir en otro sector de la ciudad, ojala en Castilla. Darles a ellos un buen estudio, una buena carrera que salgan adelante. Que no tengan necesidad de pedirles a otros. Darles unos buenos valores a ellos. Nunca pegarles, ni gritarles eso no sirve para nada. Eso sale por un oído. Porque cuando uno les grita eso no sirve. Es mejor darles una charla de cómo es la vida.

Cristian: Pues yo la verdad quiero tener una persona con la que construyamos la vida. Con la cual tengamos una familia muy centrada en las cosas, enseñar que es lo bueno, quien es lo malo. Vivir en otro sector de la ciudad. Donde ellos no tengan que vivir todo eso que viví yo. Que no comentan los mismos errores que cometí yo. Que tengan una forma de ver las cosas mejor a las que las vi yo a esa misma edad. Tener una persona que me apoye con la que seamos un conjunto. Y tener una finquita por allá en Melgar. Sería tan chévere.

Andrés: A mí me gustaría traer chinitos³², a mí me gusta eso. Pero antes tendría que poder ser responsable de mí mismo. Yo no me puedo poner a traer chinitos al mundo sabiendo que no puedo hacerme responsable de mí mismo. Tener una pareja estable sería bacano. Más que una pareja seamos amigos, que podamos contar el uno con el otro. Me gustaría vivir en Villavicencio, me gusta mucho allá. Me trama mucho el microfútbol, me gustaría montar luego una escuelita de eso, vivir por allá pero nunca olvidar de dónde vengo. Y formar a mis hijos como personas escucharles hablarles que tengan su propio estilo de vida. Obviamente prohibiéndoles muchas cosas.

-¿Qué les prohibirías?

Andrés: Prohibirles de pronto de una manera u otra eso que vivimos nosotros eso que vivimos nosotros fuera de esta vuelta. De pronto sí que lo conozcan, el vicio. Yo sé que yo hago esta vuelta. De pronto sí que lo conozcan, pero prohibirles también cositas. Darles libertad eso es fundamental, hay personas que las mamás no les dan libertad y son los que más la cagan. Porque cuando pueden salir son los que quieren experimentar más cosas. Me gusta soñar. Yo a veces me monto en mis películas, yo sé que no va ser la realidad pero yo me pinto con una finca una camioneta, y digo bacano intentar esa vuelta³³. Y yo digo lo voy a intentar: Yo nunca desfallezco. Yo digo bonito tener una casita, una finquita, con mis propios esfuerzos sin mirar por encima del

³²Expresión coloquial para referirse a los menores de edad

³³En el contexto del relato la expresión “intentar esa vuelta” se refiere a la intención de lograr un objetivo.

hombro a nadie. Pero todo es un esfuerzo, y si no se logran las cosas es porque el de arriba no quiso o que te tiene otro destino. Pero uno también trata de que ese destino se haga realidad. (Andrés, Cristia y Milagros. NES jóvenes escolarizados sesión No 6: etapa transformaciones, escenario familia, abril de 2012)

En general cuando se solicitó a los jóvenes que se refirieran a sí mismos lo hicieron en términos de sueños y expectativas, probablemente porque al estar próximos al final de su vida en la escuela secundaria la preocupación por el futuro se hace recurrente. Ahondando más en los relatos de los jóvenes, se evidencia que en ellos existe un conocimiento práctico de diferentes estrategias de reproducción social, es decir, de “las acciones que apuntan a conservar y a aumentar el capital de reconocimiento” (Bourdieu, 2012, pág. 37).

Sobre las estrategias de reproducción Bourdieu (2012) diferencia diferentes formas de inversión social, a saber: Las estrategias de inversión económica, en el sentido amplio del término, tienden a la perpetuación o el aumento del capital bajo sus diferentes formas e incluye a propensión a invertir en el sistema (Bourdieu, 2012, pág. 37); las estrategias sucesorias apuntan a garantizar la transmisión del patrimonio (...) (Bourdieu, 2012, pág. 36); entre las estrategias de inversión biológica, las más importantes son las estrategias de fecundidad y las estrategias profilácticas, las primeras son estrategias a muy largo plazo, que comprometen el futuro entero del linaje y de su patrimonio, y que apuntan a controlar la fecundidad, es decir, a aumentar o a reducir el número de hijos y, por ello, la fuerza del grupo familiar (Bourdieu, 2012, pág. 36), las segundas se refieren a aquellas acciones que están destinadas a preservar el patrimonio biológico asegurando los cuidados continuos o discontinuos destinados a mantener la salud o a mantener alejada la enfermedad. Por último, Bourdieu señala las estrategias educativas las cuales “son

estrategias de inversión a muy largo plazo, no necesariamente percibidas como tales, (...) Eso sucede, en especial, con el caso de las estrategias “éticas” que apuntan a inculcar la sumisión del individuo y a sus intereses superiores” (Bourdieu, 2012, pág. 36).

A continuación presentamos fragmentos de relatos de los jóvenes que participaron en el NES en un cuadro que categoriza algunas de sus expresiones según los tipos de estrategias de reproducción social –ver tabla no 41-.

Tabla 41: Expresiones relacionadas con las estrategias inversión social

Expresiones relacionadas con las estrategias inversión social	
Estrategias de inversión económica	<p>Andrés: /.../ Yo no me puedo poner a traer chinitos al mundo sabiendo que no puedo hacerme responsable de mí mismo”.</p> <p>Cristian: /.../ Vivir en otro sector de la ciudad. <Donde ellos no tengan que vivir todo eso que viví yo.</p>
Estrategias de inversión Biológica	<p>Estrategias profilácticas</p> <p>Andrés: Prohibirles de pronto de una manera u otra eso que vivimos nosotros eso que vivimos nosotros fuera de esta vuelta. De pronto sí que lo conozcan, el vicio. Yo sé que yo hago esta vuelta. De pronto sí que lo conozcan, pero prohibirles también cositas. Darles libertad eso es fundamental, hay personas que las mamás no les dan libertad y son los que más la cagan. Porque cuando pueden salir son los que quieren experimentar más cosas.</p>
	<p>Estrategias de fecundidad</p> <p>Andrés: A mí me gustaría traer chinitos, a mí me gusta eso. Pero antes tendría que poder ser responsable de mí mismo. Yo no me puedo poner a traer chinitos al mundo sabiendo que no puedo hacerme responsable de mí mismo.</p> <p>Esteban: mis expectativas, pues una esposa, bonito, hijos; la parejita</p> <p>Milagros: Pues tener dos chinitos. Ojala dos hombrecitos, me gustan mucho</p>
Estrategias Educativas.	<p>Milagros: /.../ Darles a ellos un buen estudio, una buena carrera que salga adelante. Que no tengan necesidad de pedirles a otros. Darles unos buenos valores a ellos. Nunca pegarles, ni gritarles eso no sirve para nada. Eso sale por uno oído. Porque cuando uno les grita eso no sirve. Es mejor darles una charla de cómo es la vida.</p> <p>Andrés: Prohibirles de pronto de una manera u otra eso que vivimos nosotros eso que vivimos nosotros fuera de esta vuelta. De pronto sí que lo conozcan, el vicio. Yo sé</p>

	<p>que yo hago esta vuelta. De pronto sí que lo conozcan, pero prohibirles también cositas. Darles libertad eso es fundamental, hay personas que las mamás no les dan libertad y son los que más la cagan.</p> <p>Esteban: “De vivir me gustaría vivir en cualquier lado. Pues tratar desde pequeños de enseñar a los hijos que es lo bueno que es lo malo. Que si quieren que lo hagan pero que sean moderados, porque uno como les va a prohibir lo que uno vivió cuando pequeño. Tarde o temprano lo va tener que vivir. Y tratar de enseñarles cómo funciona la sociedad, cómo funciona el mundo. Porque eso el colegio le lava la cabeza a uno, le pintan todo de color de rosa sabiendo que eso no es así. Detrás del colegio hay una vida y cada uno tiene que vivirla”.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de los relatos de los jóvenes en el grupo NES

Todo lo anterior cobra sentido si se piensa como insuficiente en sí misma la caracterización social, demográfica y económica de los cinco jóvenes participantes. Es decir, no era suficiente saber que provienen de familias con viviendas de estrato 2 con ingresos entre 1 y 2 salarios mínimos, y que son estudiantes de educación media vocacional etiquetados como violentos con edades entre los 15 y 17 años. Por lo tanto, el ejercicio realizado en torno al discernimiento de sus expectativas sobre sí mismo resultó de gran valía para comprender aspectos esenciales en la configuración de sus prácticas sociales o hábitos. Como se mostró, los jóvenes encuentran en la familia el medio social donde fijan sus esperanzas de reproducción social, y en ese sentido son conscientes de estrategias de inversión social que a futuro pueden mejorar sus niveles de vida y de las familias que aspiran conformar. Hemos podido constatar, por medio de sus expresiones, que conocen prácticas relacionadas con estrategias de inversión económica, estrategias de inversión educativa, estrategias de inversión biológica. Aun así resulta significativo lo manifestado por los jóvenes al manifestar cierta resistencia a la ilusión de salvación promovida por la escuela.

Esteban: “/.../ tratar de enseñarles cómo funciona la sociedad, cómo funciona el mundo. Porque eso el colegio le lava la cabeza a uno, le pintan todo de color de rosa sabiendo que eso no es así.

Detrás del colegio hay una vida y cada uno tiene que vivirla”. (Esteban. NES jóvenes escolarizados sesión No 6: etapa transformaciones, escenario familia, abril de 2012)

6.2.3. Violencia escolar y consumo de sustancias psicoactivas. “Yo sabía que esa vaina enloquecía”

En nuestro propósito de describir comprensivamente como la violencia escolar es un problema público configurado socialmente, entre otros, por medio del discurso oficial se han presentado fragmentos significativos de las trayectorias sociales de jóvenes que han vivido experiencias sociales que inicialmente son registradas como asuntos relacionados con formas de violencia escolar pero que si son observados de manera comprensiva se descubre un trasfondo social digno de reflexión sociológica.

En lo expuesto hasta el momento hemos comprendido que la violencia escolar es un problema público que manifiesta problemáticas que niegan las ilusiones de protección y salvación propias del campo escolar. Por ejemplo, en el caso de las jóvenes escolarizadas con experiencias de explotación sexual, encontramos un proceso de envejecimiento social entendido como la desinversión social en el futuro: de otro lado, en los jóvenes escolarizados etiquetados como violentos por la escuela encontramos una fuerte preocupación por el futuro expresada en sus referencias a estrategias de inversión social para conformar familias con mayor capital social que sus hogares de origen. En síntesis, cuando intentamos comprender quienes son los jóvenes participantes en el grupo NES, que en la escuela son etiquetados como violentos, encontramos

sujetos que por una parte reflejan un proceso de desinversión social objetivado en la percepción de inoperancia de las estrategias de reproducción e inversión social, y por otra jóvenes que han adquirido esquemas de percepción sobre estrategias de inversión social que no se alejan de las convencionales estrategias de inversión biológicas, económicas, sociales y educativas pero que reflejan una fuerte aspiración por superar las condiciones sociales de la familia de origen.

6.2.3. Curiosidad y exceso. Psicotrópicos, zonas de tolerancia y hurto.

Ahora centraremos la mirada sociológica en los consumos de sustancias psicoactivas por parte de los jóvenes escolarizados. Lo anterior se justifica en que el discurso oficial sobre la violencia escolar atribuye a este tipo de consumos la categoría de factor de riesgo que promueve la presencia de formas de violencia escolar. Sin embargo, siguiendo la línea comprensiva que hemos venido desarrollando a continuación presentamos una lectura alternativa al consumo de sustancias psicoactivas como conducta en conflicto con la ley y por lo tanto forma una forma que adquiere la violencia en el contexto escolar.

Como se señaló en capítulos anteriores en el campo escolar se han hibridado las ilusiones de salvación y protección de la infancia y la adolescencia y por lo tanto todos los agentes del campo perseguirán su realización objetiva pues constituyen objetos de valor. En el caso de los jóvenes escolarizados los consideramos como agentes receptores del discurso oficial por medio del trabajo de inculcación pedagógica, es decir “el trabajo de inculcar ciertos significados” (Bourdieu, 1996, pág. 46), de la familia y del Estado por medio de la escuela.

El campo escolar, y dentro de ella la institución escolar, ha participado en la configuración de lo social, es decir, el conjunto de problemas públicos. Respecto a la población escolar, lo social persigue la protección y la salvación; salvación frente a la violencia, la enfermedad o la desprotección económica; y salvación frente a situaciones de riesgo social que pueden llegar a disminuir sus posibilidades de mantener o mejorar sus condiciones de vida. Un caso que objetiva la configuración de lo social en el discurso oficial y que refleja con total evidencia el afán por proteger y salvar a la infancia es la prohibición de ciertas sustancias psicoactivas, a razón primero de la edad como el caso del alcohol y el cigarrillo y, segundo por constituir consumos ilegales como la cocaína, la marihuana y el bazuco.

Teniendo en cuenta lo anterior, entender el consumo de sustancias que no son ilegales y que su venta no se encuentra restringida a razón de la edad, pero que reciben usos alternativos al ofrecer gratificaciones relacionadas con la alteración de los sentidos, pone a nuestro juicio un caso de discrepancia entre las ilusiones del campo y las prácticas sociales de algunos de sus agentes sociales, en este caso los jóvenes escolarizados. Bourdieu se refiere a lo anterior de la siguiente forma:

Hay también casos de discrepancia entre habitus y campo (...) se producen cambios tan veloces en las estructuras objetivas que los agentes, cuyas estructuras mentales han sido moldeadas por las estructuras previas, se vuelven obsoletos y actúan inoportunamente (*à contre-temps*), con propósitos cruzados; piensan en un vacío, por así decirlo, como esas personas ancianas de las que podemos decir con justicia que están "fuera de sincro". En suma, la dialéctica

continua de esperanzas subjetivas y oportunidades objetivas que opera a lo largo de todo el mundo social puede arrojar una variedad de resultados que van desde la perfecta adecuación mutua (cuando la gente desea aquello a lo que está objetivamente destinada) hasta la dislocación radical (como en el efecto Don Quijote, tan caro a Marx). (Bourdieu & Wacquant, Una invitación a la sociología reflexiva, 2005, pág. 192)

Frente al consumo de sustancias psicoactivas por parte de jóvenes escolarizados, podemos decir que en el caso de los participantes del NES, estos no iniciaron sus consumos de psicotrópicos ni con sustancias ilegales o por su adhesión a parches o pandillas; es decir, se trata de jóvenes integrados. Por el contrario, fue mediante el uso de sustancias legales que poseen la potencia de generar estados de alteración de la conciencia como el Bóxer (Adhesivo industrial, de fácil adquisición, que se inhala confines psicotrópicos). Por lo tanto, la explicación a sus consumos debe ser comprendida como una discrepancia entre habitus y campo, en otras palabras, entre los esquemas de percepción sobre el goce corporal y las ilusiones de protección somática inculcadas por la escuela. La siguiente es una tesis arriesgada y polémica:

Las instituciones adulto céntricas tradicionales en que se configuró la cultura somática moderna – trabajo, ejército, familia, escuela, partido, Estado- derivan de una larga historia en la que la escasez fundó sus lógicas esenciales (restricción, control, regulación, sujeción). Pero no estaban preparadas “el exceso y la abundancia” /.../ para la explosión de alternativas. (Gómez & Gónzales, 2003, pág. 66)

Es decir la escuela, considerada como una de las instituciones adulto céntricas, realiza un trabajo de inculcación pedagógica que impone en lo somático juvenil una exis (registro de

posturas y gestos) y una *aisthesis* (gusto, disposición estética) regidas por el control y la regulación del exceso, sin embargo, los jóvenes contemporáneos expresan un sentido práctico que demanda la experimentación y el exceso en el trabajo de construcción de su sí mismo. Por lo tanto, se evidencia una discrepancia entre la *illusio* de protección y salvación determinadas de manera adulto céntricas, es decir pensadas en el control de las sensaciones, el cuerpo y los consumos juveniles, y los *habitus* juveniles tendentes a la construcción identitarias a través del exceso en los consumos simbólicos y materiales. De manera que esta asincronía entre el sentido práctico juvenil determinado por el afán de experimentación y las *illusio* del campo escolar marcadas por la contención y el control hace comprensibles, de otra forma, los consumos juveniles ligados a las sustancias psicotrópicas; de esta forma, el consumo de psicoactivos debe comprenderse no como un mero comportamiento ilegal, y por lo tanto, caracterizable como conducta de riesgo o factor determinante en la aparición de fenómenos como la violencia escolar. En la presente investigación los jóvenes que conformaron el NES fueron etiquetados, cuestión que se estableció luego de los conversatorios desarrollados, como violentos o jóvenes acosadores fundamentalmente porque fueron identificados como consumidores de psicotrópicos y por lo tanto sus conductas conflictivas siempre fueron agravadas por esta etiqueta.

El exceso y la experimentación (Gómez & Gónzales, 2003) el deseo y la gramática del placer (Perea Restrepo, 2007) constituyen determinantes esenciales que hacen comprensible los esquemas de percepción juveniles frente a lo somático y modifican, aunque de manera no reconocida, lo que en el mundo adulto y el discurso oficial comprenden como protección y salvación.

La necesidad del estímulos no se limita a los consumos de psicotrópicos, también se habita espacios donde la sensación de peligro también altera la percepción de los sentidos. El espacio público urbano deja lugares espacios de adelgazamiento institucional, zonas de tolerancia, como la “Ele” descrita por los jóvenes participantes del grupo NES que brindan por medio de la superación de los miedos la estimulación de la conciencia. A su vez, las prácticas por fuera de la norma, como el hurto, se asumen no desde la necesidad sino desde la percepción de creación de un vínculo entre pares por medio del reconocimiento al valor de “pararse duro”.

Los siguientes relatos dan cuenta de la ruptura entre los esquemas de percepción juvenil de los jóvenes escolarizados y las ilusiones de protección y salvación propias del campo escolar.

6.2.3.1. “Capaba clase para ir a trabarme”.

Como ya se anotó antes las encuestas sobre violencia escolar y victimización realizadas en Bogotá durante los años 2006, 2011 y 2013 registraron un aumento en las declaraciones de los estudiantes sobre el hecho de haber observado a otros consumir drogas dentro del colegio, en el 2006 lo afirmó el 15.8% de los encuestados y en el 2013 el reporte aumentó a un 29.9%. Cuando se habla de consumo de drogas debemos ser cuidadoso pues como lo indica el Estudio Nacional de Sustancias Psicoactivas en Población Escolar, realizado por el Observatorio de Drogas de Colombia (2011) existen múltiples sustancias con consumo variado.

Aparecen en el estudio, por ejemplo, la prevalencia de uso en el último año de pegantes y/o solventes es de 1,8% (Bogotá con la tasa más alta, 3%). El éxtasis alcanza al 0,8% de prevalencia año a nivel nacional, la más alta en Quindío con el 1,7%. El consumo reciente de bazuco es de 0,5% a nivel nacional (0,9% en Bogotá). Por otra parte un 2,7% declaró haber usado dick³⁴ en el último año; 1,4% popper, 1% alucinógenos y un 19% consumió bebidas energizantes. (Observatorio de Drogas de Colombia, 2011, pág. 22)

Respecto del grado de los escolares, se observa que hay dos grupos en cuanto a la prevalencia de uso de pegantes y/o solventes en el último año. Un grupo conformado por los grados extremos (sexto y undécimo), con una prevalencia alrededor del 1,3% y los otros cuatro grados con valores cercanos al 2%. (Observatorio de Drogas de Colombia, 2011, pág. 77)

En el contexto anterior es ilustrativo el siguiente relato.

¿Decías que consumías bóxer? ¿Cómo llegaste ahí?

Andrés: Curiosidad. Todo empezó cuando recién nos entregaron la casa, entonces mi papá había traído los muebles y un tarrado de pegante³⁵, para pegar esas tiritas de los acabados de la cocina integral. Entonces yo sabía que esa vaina enloquecía³⁶, entonces empecé y dele y dele, entonces como que ya lo cogía era de ritmo³⁷.

-¿Que sentiste la primera vez?-

Andrés: Uhh... un viaje mortal, cuándo comienzas a consumir, no es como la marihuana que uno está como con el cinco sentido puesto, ahí te metes en un viaje a que se acabe esa vuelta. Que si tienes un tarro te lo tienes que echar todo hasta que ya paila se acabó el tarro. Pero es un video, entonces es eso.

-¿Y qué momento negativo piensas que cambio tu trayectoria de vida, durante tu experiencia de consumo?

Andrés: Pues el reconocer que el vicio ese, esa adicción me obligaba a hacerlo, tal vez llegaba el punto de que tener que meterme ya en la casa y que tener que meterme ya en la casa y consumir...

³⁴La sustancia conocida como “dick, lady’s” o “fragancia”, contiene fundamentalmente cloruro de metileno (diclorometano), un agente volátil solvente, presente en una gran cantidad de productos comerciales con aplicaciones como adelgazantes de pinturas, quitamanchas y otros.

³⁵En el relato se refiere a la inhalación con fines psicotrópicos de un pegante o adherente de uso industrial de marca “Bóxer”

³⁶En el contexto del relato la expresión “esa vaina enloquecía” se refiere a que el bóxer –esa vaina- tenía efectos psicotrópicos –enloquecía-.

³⁷En el contexto del relato la expresión “lo cogía de ritmo” se refiere a la constante periodicidad de los consumos.

³⁷ Tufo es una expresión coloquial para referirse al olor que deja en la boca el consumo de ciertas sustancias.

En fin, un día que llegó mi hermana y me vio en esas, me vio ahí postrado soplando entonces fue un momento en el que me sentí muy mal. Ella se quedó ahí sin palabras. De pronto, borraría eso de mi vida pero pues si no hubiese sido por ella pues yo seguiría. De una u otra manera se hubiesen enterado.

¿Puedes narrarme ese día?

Ese día no fui a estudiar, no sé, tenía Péreza. Mi hermana ese día tenía que llevar a mi hermano al comedor escolar. Entonces Yo dije no pues me voy a pegar mis chorros. Y cogí el bóxer, el tarro que mi papá tenía para la cocina, entonces yo cogí uno en una bolsita, y pensé: “pues un poquito mientras viene mi hermana”. Yo sabía que mi hermana llegaba a eso de las 12:00 p.m y eran eso de las 9:00 am. Entonces yo llené la bolsa, y empecé, y siempre había echado ártico. Hay un punto en que uno llega, y paila, una ya se pierde. Y pum me perdí y ya eran las 12:30 pm cuando llegó mi hermana. Ella abrió la puerta y yo me asusté, pues yo estaba re-loco. Llegó mi hermana, o sea yo escuché que abrieron la puerta, cuando vi es que ya estaba al lado mío, de la loquera que yo estaba me asusté. Me preguntó ¿Qué estaba haciendo Andrés? Nada, respondí. Me puse a llorar y la china se bajó. Entonces claro, yo tenía un tufo³⁸, esa vaina deja un tufo muy áspero. Yo la alcancé y le dije: “no le vaya a contar a mi mamá”, que yo lo había hecho era por curiosidad. Pero yo antes de eso, paila³⁹, yo tenía el bóxer como parche⁴⁰. Capaba⁴¹ clase para ir a trabarme⁴² con los chinos en la casa de ellos, y antes de regresar a la casa me tomaba un frutiño⁴³ para el tufo. Cuando llegaba: “¿Qué cómo le fue papito?”, y yo: bien mamita. Entonces ese día yo le decía a mi hermana que no le fuera a contar a mí mamá. Entonces yo fui y boté la bolsa y llegué a la casa pues asustado, y sí mi hermana le contó a mi mamá. Entonces pues claro mi mamá se puso a llorar ese día, pues con razón, y entonces llamó a mi papá para ver que hacían conmigo, mi papá no vive conmigo, la respuesta de mi papá fue métalo a un internado. Mi mamá le dijo que esa no era la solución. Mi hermano es como mi papá el que siempre me apoya, mi mamá antes de llamar a mi papá llama es a mi hermano.

¿Cuándo van a consumir algo en que ocasiones se consume?

Tania: Cuando hay farra⁴⁴, cuando salimos temprano del colegio, cuando hay que asistir en la tarde al colegio, cuando uno quiere salir de la rutina, cuando uno está aburrido uno va y lo hace.

-¿Y que consumen exactamente?

Tania: Pues marihuana, es decir, cripy⁴⁵.

¿Y cuándo?

Tania. Pues no es que tenga necesidad o algo así. Pues si hay plata pues uno dice fumemos porque no hay nada más que hacer, cuando uno quiere salir, sentir.

¿Y cómo se consigue?

Tania. Pues yo llamo a una amiga del salón y le digo veámonos en tal parte. Y ella llama al man de la hierba yél nos dice dónde la vamos a recoger.

¿El man de la hierba uno lo consigue por teléfono?

Tania: Si. Pero depende a quien le compre. Uno llama y él le dice en tal sitio y cuánto vale. Y uno va y la espera y a veces lo hacen esperar a uno cuando hay mucha policia.

-¿Cuánto vale?

³⁸ Tufo es una expresión coloquial para referirse al olor que deja en la boca el consumo de ciertas sustancias.

³⁹En el contexto del relato se refiere “paila” se refiere a que no había caso.

⁴⁰En el contexto del relato la expresión “parche” significa costumbre.

⁴¹Expresión coloquial para referirse a la evasión.

⁴² Expresión coloquial para referirse al hecho de consumir sustancias psicoactivas.

⁴³Marca de refresco

⁴⁴Expresión coloquial para referirse a una fiesta.

⁴⁵Nombre especial para referirse a un tipo especial de marihuana de alta calidad.

Tania: Pues eso depende de lo que uno quiera. Pero mínimo cinco mil pesos.

-¿Y luego?

Tania: Nos vamos para la casa de mi amiga

-¿No la consumes en la calle?

Tania: No. En la casa de mi amiga, nos encerramos en el cuarto y nos ponemos a fumar.

-¿Ella está sola en la casa?

Tania: Si. Ella siempre está sola. (Andrés y Tania. NES jóvenes escolarizados sesión No 8: etapa recorridos, escenario barrio, abril de 2012)

6.2.3.2. El día que me pillaron fumando marihuana en el Colegio.

La marihuana es la droga ilícita de mayor consumo en casi todos los países, y Colombia no es la excepción. En efecto, un 7% de los escolares de Colombia declararon haber fumado marihuana alguna vez en su vida, es decir 1 de cada 14 escolares, con diferencias significativas entre hombres (8,6%) y mujeres (5,5%) (Observatorio de Drogas de Colombia, 2011, pág. 21). En cuanto a la edad de los escolares, la prevalencia de uso del último año en el grupo de 11 a 12 años es de 1,2%, sube a 5,4% entre los escolares de 13 a 15 años y a un 10,1% en el grupo de 16 a 18 años. Es decir, en este grupo 1 de cada 10 escolares declara haber fumado marihuana en el último año. Las diferencias entre los tres grupos son estadísticamente significativas.

(Observatorio de Drogas de Colombia, 2011, pág. 63)

¿Qué quisieras olvidar?

Esteban: El día que me pillaron⁴⁶ fumando marihuana en el Colegio.

¿Quién te sorprendió?

El coordinador.

¿Cuéntame cómo fue ese día?

Esteban: Pues fue un lunes. A las dos primeras horas tenía clase de inglés y yo no asistí. Y entonces llegó un amigo y me dijo que si nos íbamos a trabar. Yo le dije: Pues hágale. No me hice rogar. Pues el chino había ido al centro y traía harta. Y pues comenzamos a fumar ahí en las tapas y nos bajamos muchas.

- ¿En las tapas?

Si en las tapas de los esferos. Nos fumamos hartas. Ya después no nos podíamos mirar sin reírnos.

-Disculpen. ¿Cómo así en las tapas? No me queda Claro.

Tania: En la tapa de los esferos, le quita la patica, la taquea por dentro y con el encendedor la prende. Con eso se remplaza el papel y la pipa.

⁴⁶Expresión coloquial para referirse al hecho de ser sorprendido o descubierto.

Esteban: Entonces, nosotros bajamos por ahí en el patio del colegio, y estaba solo, en ese momento pensé que nunca había estado tan solo el colegio, severo engome⁴⁷. De repente llegó el coordinador por detrás y preguntó ¿Por qué tienen los ojos rojos? Y nada nos tuvo toda la mañana metidos en coordinación. Después que llegue al rancho le dije a mi cucha.

-¿Que te dijo tu mamá?

Esteban: Ah, ¿que por qué hacía eso?, ¿Qué si luego me faltaba algo en la casa? ¿Qué si ella me había dado mala vida?

Tania: ¿Por qué los papás siempre dicen eso? Siempre le dicen eso a uno. Uno solo esta aburrido, no es con ellos. (Esteban y Tania. NES jóvenes escolarizados sesión No 11: etapa recorridos, escenario escuela, abril de 2012)

6.2.3.3. “La L”

La “Ele” el Bronx es descrito en un Artículo de Laura Ardila publicado en el año 2009 por el diario colombiano “El Espectador” de la siguiente manera:

En la quinta paila del infierno el peor tormento es el olor. Una hediondez insoportable mezcla de cloaca, sudor rancio, ropa muy mugrienta, comida descompuesta y droga — ¿marihuana?, ¿bazuco?, ¿ladrillo?—. Principalmente droga. Vaharadas imposibles que emanan de bocas sucias, sin dientes, asediando los ojos, la cara, todos los sentidos, y dejándolo a uno con nada más que ganas de salir corriendo de ahí. Frente a ese hedor ni siquiera resultan tan espantosos los rostros amenazantes, las manos que empuñan cuchillos o las voces que lanzan intimidaciones en este lugar de miedo. La fetidez es la madre de todas las pesadillas. Unos eternos minutos después, cuando uno se adapta o cree que se adaptó al olor, tiene la capacidad de escuchar los pitos aterradores de los rincones que advierten la presencia de un intruso. Son unos diez hombres, los llaman “los campaneros” y su misión consiste en tocar con todas sus fuerzas los silbatos que

⁴⁷ En el contexto del relato se refiere a que atrae mucho la atención

cuelgan de sus cuellos cada vez que se acerca alguien que no es de por allí, especialmente si se trata de la Policía. (Ardila Arrieta, 2009)

Nunca dejo de ser inquietante descubrir que al indagar a los jóvenes escolarizados por una experiencia significativa en su vida obtuviesemos el siguiente relato referido a lo que podríamos llamar la calle más deprimida socialmente de Bogotá⁴⁸:

-¿Podrían narrarme un momento significativo de su vida?

Andrés: Haber conocido “la L”, la del centro. Ahí usted mira un poco la realidad de la vida porque detrás de toda esa pobreza eso no es una pobreza. O sea, pobreza los que están ahí consumiendo, pero eso es un mundo de ricos que detrás de esa vuelta manejan mucho dinero, o sea ahí es cuando uno se da cuenta que tiene que cambiar esa manera de pensar. Yo no estoy de acuerdo con eso de coger el vicio por el hecho de sentirse mal, y entonces cojan y como me siento mal tengo que consumir eso para que me sienta bien. No estoy de acuerdo. Entonces si uno va a consumir es porque uno quiere más no para olvidarse de sus problemas, porque tú te la consumes pero después de que pase el efecto siguen los problemas. O sea yo digo bacano consumirla, relajarse, pero porque a uno le gusta, no porqué uno tenga problemas pues los problemas seguirán ahí. Yo también consumo pero no es cuando me siento mal.

-¿Cuénteme que es eso de “la L”?- ¿Cuándo fue la primera vez que fueron a “la L”?

Cristian: Como hace dos años

-¿Y cuénteme cómo fue?

Cristian: Pues la primera vez me dio miedo porque uno ve mucho “carraman⁴⁹”, y pues uno se siente raro entrando a un lugar de esos y uno no mira a nadie pues uno entra asustado.

-¿Pero entraste por curiosidad o ibas a buscar algo o a alguien?

Cristian: Si. Por curiosidad por acompañar a los chinos que si van a lo que van. Uno se da cuenta de las cosas que pasan por allá.

-¿Y cómo es? ¿Y por ejemplo, si yo voy allá qué debo hacer?

Andrés: La primera vez que yo fui, fui con unos pelados. Nos bajamos en la Jiménez. Me dijeron no va entrar con miedo. No va a mirar a nadie mal. No hable con nadie, porque usted va entrando y le dicen. “venga perrito que necesita, lo cogen ahí, le tengo marihuana, perica”: Entonces toca no hablarles. Toca no entrar con miedo ni mirar a nadie. Pues igual allá a usted no le pueden hacer nada obviamente pero afuera, pues, va a pagar todo. Entonces toca entrar normal, yo si entré asustado, pero caminando carraman y todo. Va y consume y usted compra mil pesos de marihuana o un moño o lo que sea, y tiene la entrada a los chucitos para que consuma.

-¿Y cómo son los “Chuzos”?

⁴⁸El lector puede acceder a imágenes y videos de la “L” en los siguientes enlaces:

<http://www.semana.com/cultura/galeria/galeria-en-entradas-del-bronx/272402-3> y <https://www.youtube.com/watch?v=YWyGOPoCDEo>

⁴⁹ En el contexto del relato se refiere a hombres de aspecto peligroso.

Andrés: Ah, unas caseticas otras son casas. Una popular que se llama la Santa Fe, la del Homero. Esas son como casitas bien Armadas.

Cristian: Son como pequeños bares pero donde se consume. Donde hay maquinas, donde hay rockola donde venden trago, donde venden gaseosa, comida. Es como una tienda donde usted va a fumar marihuana. Es como un bar donde usted va a consumir alcohol pero va a consumir marihuana, o bazuco o perico.

Andrés: En esas tiendas tiene que comprar una cerveza, pedir algo o si no lo van sacando. Alguna vez allá llevo una rata⁵⁰ llamado “la Raya” Mirando a ver a quien buscan, uhy que miedo.

-¿Cómo así?

Cristian: Pues, usted va entrando usted piensa que es un comercio de indigentes usted va entrando tres cuatro puestos y encuentra bicicletas y todo eso escucha: “marihuana, marihuana, moños, pegaos, le tengo el proveedor”. Allá usted encuentra desde armas hasta vicio. Usted encuentra chicas que lo dan por mil pesos para ir a fumar.

Andrés: Pero hay bonitas, otras si no.

Cristian: Pero la mayoría lo están vendiendo por mil pesos para ir a comprar una bicha.

Andrés: Y allá lo que toca es no ponerle cuidado a nadie. Porque si a usted le piden una moneda y usted se la da, se la montan. Se le pegan a usted toda la pata⁵¹. Entonces si le dicen que una moneda, entonces usted dice. No nada no tengo, tengo apenas para lo mío.

Cristian: Tampoco ponerlos a hacer un mandado, porque le preguntan ¿Qué le traigo? Eso es peor que darles plata

-¿Andrés y tú también fuiste por curiosidad?

Yo fui por primera vez como hace tres años, pero yo si fui para ir a pegarlo⁵² allá. Pero también por curiosidad también, porque todos hablaban, y a mí me daba miedo. Y pues allá llegué y ese día si me pegué severa farra⁵³ porque llegué y me pegué un angelito⁵⁴.

-¿Angelito eso que es?

Eso es marihuana con transformers, con perica. Lo pegan y severa loquera.

-¿Andrés cuantas veces has ido?

Andrés: La verdad hartas veces, eso ya después de la segunda ya uno entra como Pedro por su casa. Una vez llegó la policía a hacer allanamiento y pum cerraron los locales y “de aquí no me sale nadie o los mato” decían. Eso toca es quedarse hasta que los que cantan toda esa vuelta les digan salga. Uy, ese día si fue severo pánico, yo si dije “no me van a llevar”. Pero no, esos si se demoraron como una hora y media, yo salí como a las doce. De pronto si le tengo miedo ir al “Samber”. Allá si entran los carramanes. Allá si lo van pelando allá dentro. Allá si no es como “la L” que todo el mundo es relajado. Porque en el Saber se encuentra una perica, la más finita que hay, pues no es que diga uychh, pues la que se puede vender acá en Bogotá: Pero es delicado entrar allá. (Andrés y Cristian. NES jóvenes escolarizados sesión No 8: etapa recorridos, escenario barrio, abril de 2012)

⁵⁰.En el contexto del relato “llego una rata” se refiere a arribo de una persona mala generalmente asociada al ejercicio del hurto.

⁵¹En el contexto del relato “Se le pegan a usted toda la pata”se refiere a la situación de ser perseguido insistentemente para que sea consedida una dadiva.

⁵²En el contexto del relato la expresión significa “ir a pegarlo” significa ir a consumir sustancias psicoactivas.

⁵³En el contexto del relato la expresión “pegué severa farra”se refiere a que consumió sustancias psicoactivas.

⁵⁴En el contexto del relato “pegué un angelito”se refiere al consumo de una mezcla de cocaína y marihuana.

6.2.3.4. “Todos los días salíamos del colegio y camine a robar”

Como se anotó antes la necesidad del estímulos no se limita a los consumos de psicotrópicos, también se habita espacios donde la sensación de peligro también altera la percepción de los sentidos. Hurtar como experiencia para el estímulo de los sentidos y la vivencia del exceso en el consumo es descrita en el siguiente relato.

Andrés: No. Llegue a la casa y a los tres meses me descarríe otra vez.

¿Por qué?

Pues yo digo que las amistades influyen. Pero yo digo si no hago esto, si no hago esto, ya empezar a robar. Todos los días salíamos del colegio y camine a robar, camine a robar.

¿Con quién robabas?

Andrés: Con los chinos

¿A quién?

A la gente, pero no por acá. Nosotros íbamos al Chicalá. Una vez nos cogieron y casi no lo estallan⁵⁵. Porque a mi socio lo puntearon y perdió el ojo⁵⁶. El chino se ha descarrado por eso. Éramos una bandita. Nos íbamos siempre cuatro.

¿Cuándo fue el primer día que robaste?

Andrés: Pues yo no robaba, porque necesitara. Porque Yo tenía comida en la casa. Yo tenía todo. Yo lo cogía de parche como para distraerme, como para comprarme mis cosas. Pues yo si robaba esferitos, maricadas así pero el primer hurto fue con los chinos allá en Kennedy, iba una cucha – me da hasta como pena- entonces los chinos como por probarme a ver, y yo pues camine a ver y pum robé a la viejita, le robé la cartera y le tire una patada.

¿Cómo la abordaste?

Andrés. Pues de los nervios yo seguí mi impulso. Yo llegué y vi la cucha como toda mareada⁵⁷, pero le quité la cartera y le dije ábrase de aquí lo único que si hice fue botarle los papeles. Y ya después ya lo cogía de parche a robar a los chinos que salían por ahí. Entonces el chino que le digo del ojito, el chino me copiaba en todas. Una vez nos fuimos a robar allá a Britalia con dos chinos en dos mulos.

¿Qué son dos mulos?

Andrés: Dos bicicletas. Entonces yo robé dos chinos. Los chinos son los que nos esperan: Entonces yo cogí con el negrito y cogimos al chino. Pero pasaba una moto, no un policía, unos manes en una moto. Y nos dijeron: “¿qué muy ladroncillos?” Y cogieron a pegarle a mi socio. Una vez, y son experiencia de la vida que lo marcan a uno, un día nos fuimos para Hayuelos y robamos a unas chuchitas, robamos dos mulos, dos celulares una cartera que tenía como cien mil

⁵⁵En el contexto del relato la expresión “Una vez nos cogieron y casi no lo estallan” se refiere al hecho de haber sido amenazado con un arma.

⁵⁶En el contexto del relato la expresión “a mi socio lo puntearon y perdió el ojo” se refiere a la situación en la cual el amigo del entrevistado es agredido con un arma corto punzante quedando herido en un ojo.

⁵⁷En el contexto del relato la expresión “vi la cucha como toda mareada” se refiere a la situación de percibir a una persona adulta en estado de alerta o de desconfianza.

pesos. Al otro día todo lo vendimos en el centro y fuimos y compramos chiros⁵⁸ para nosotros. Ese día nos robaron a nosotros. A mí me habían tocado 150.000 mil pesos yo, tenía unos ahorritos, y yo me compré una gorrita Adidas, una chaqueta, una camisa los chinos se compraron sus perchas⁵⁹. Íbamos por ahí, y nos iban persiguiendo unas raticas elegantes. Nos robaron todo lo que habíamos robado el día anterior. Y nosotros pensábamos, ve las cosas se van por donde vienen; nosotros todos rabones decíamos muchos hijueputas, por eso esta sociedad está así. Yo me acordaba que yo había hecho lo mismo y pues nada, paila. (Andres. NES jóvenes escolarizados sesión No 8: etapa recorridos, escenario barrio, abril de 2012)

⁵⁸Chiros es la expresión coloquial para referirse a prendas de vestir.

⁵⁹Perchas es el plural de percha y significa un conjunto de prendas vestir usadas para impresionar u ocasiones especiales.

Conclusiones.

Como parte constitutiva de las conclusiones de este estudio hemos considerado pertinente reseñar los aportes de esta investigación a la comprensión de la violencia escolar. De tal forma a continuación se encontrará: 1) un recorrido general por los aportes teóricos construidos en el estudio, 2) una reseña de los hallazgos del análisis documental referido a los discursos oficiales internacionales y nacionales, y 3) los hallazgos fruto del ejercicio comprensivo realizado con la información cualitativa obtenida en los NES.

El estudio evidenció que la violencia en la escuela no existe como un problema social con condiciones objetivas que la instauren como algo característicamente anómalo en oposición con determinaciones propias de una escuela normal o socialmente saludable. Por el contrario, se mostró que es posible describir la violencia en la escuela como la <<construcción social>> de un problema público; en este sentido, el estudio de violencia en los contextos escolares no debe restringirse al análisis de disfunciones sociales, asimetrías de poder entre estudiantes, o rupturas morales, por el contrario aquí se presentó un aporte para pensar la violencia escolar como la puesta en escena de un conjunto de discursos que la hacen comprensible, aceptable cognitiva y normativamente como asunto de interés público.

A consecuencia de lo anterior, para estudiar la violencia escolar como un problema de carácter público se hace necesario su carácter “natural o evidente” con el fin de indagar sobre su configuración social. Así las cosas, debe considerarse que el carácter público de la violencia escolar está dado por dos determinantes. El primero, la existencia de agentes sociales que

perciben que son afectados por las consecuencias indirectas de la violencia en las escuelas. El segundo, la constitución de una acción política dirigida a cuidar mediante órganos especiales, o por funcionarios gubernamentales, los intereses de los considerados víctimas efectivas y/o posibles de situaciones consideradas como de riesgo de violencia en los contextos escolares.

Ampliando lo dicho, <<la violencia escolar>> como problema social de carácter público es una actividad colectiva configurándose y al hacerlo organiza la experiencia de sus participantes y observadores. Por lo tanto, la noción de construcción social debe entenderse como un proceso de configuración que nos permite comprender que un problema público emerge de la operación de intereses, intenciones y objetivos divergentes y conflictivos de diferentes agentes sociales y no de la actividad de un sujeto desviado y tampoco de la pasividad de un objeto problemático.

De otro lado el estudio acopió evidencia para mostrar que la producción discursiva del Estado, en tanto instrumento de elaboración de lo que puede entenderse por “Violencia Escolar”, es un lugar privilegiado para avanzar en la comprensión de los determinantes sociales de la producción y la reproducción de los esquemas oficiales de percepción referidos a la violencia en los contextos escolares. Para lo anterior no debe perderse de vista que en la producción discursiva de la “violencia escolar”, como una categoría cognitiva que posibilita leer de manera determinada ciertas realidades escolares, el Estado tiene un papel protagónico, dominante y creativo pues por medio de ella reconfigura, al mismo tiempo, las relaciones entre la escuela, la familia y las instituciones de gobierno alrededor de lo educativo.

Al asumir que es posible abordar el estudio de la producción discursiva sobre la violencia escolar como problema público, es necesario que el investigador tome en cuenta que en ello el aparato estatal pone en juego su capital, informacional, jurídico y simbólico en la elaboración de categorías cognitivas que los agentes aplicarán al orden escolar. A consecuencia de ello, aquí se asumió la comprensión de la violencia escolar desde la descripción de los discursos estatales que la instauran como un asunto público problemático; lo anterior, bajo el entendido el Estado se erige como “constructor” de “problemas sociales” tales como la pobreza, la inmigración, el fracaso escolar y la violencia escolar.

Del mismo modo el estudio ha expuesto que configuración social de la violencia escolar constituye un objeto de disputa pues su producción discursiva toma la forma de una <<lucha por la definición>> en la cual se pretende imponer enfoques específicos, conservar el dominio de su definición y controlar la orientación de las formas de acción colectiva correspondientes. En este sentido, se mostró como las <<luchas por la definición>> de la violencia escolar pasan también por la movilización de medios diversos, herramientas e instrumentos que integran la definición de los problemas que participan en su construcción como asunto de interés social; ejemplo de lo anterior se evidenció en que la configuración de la violencia escolar es parte de un asunto mayor relacionado con la protección de la infancia.

El estudio en mostró que al interior del campo de poder existe el campo de la política pública sobre la infancia que es movilizado bajo la ilusión de “la protección de la infancia y la adolescencia” como objeto de valor legítimo que le ha posibilitado al Estado modificar sus

relaciones frente a la sociedad, la familia y la escuela. Y que por lo tanto, la violencia escolar se configura como un caso particular en la construcción de los problemas públicos donde el «Estado, como campo de la función pública», ha puesto en juego un capital simbólico, informacional, jurídico y relacional en pro de la configuración de una representación universal de lo social anclada a la noción de seguridad, esta última, escolarizada bajo el término de violencia escolar y elevada a la categoría de problema público. Otro de los elementos comprensivos que se desarrollaron consistió en el señalamiento de la relación entre el campo de la política pública sobre la infancia y la adolescencia y el campo escolar. A partir de esta idea, se propuso pensar que el discurso oficial respecto a la violencia escolar, en tanto política educativa, promueve la ilusión de salvación y protección propias al campo escolar y al campo de la política pública sobre la infancia y la adolescencia

Hay que mencionar que la mirada interpretativa construida no solo describió la violencia escolar en tanto problema social de carácter público, además se argumentó que la violencia escolar debe ser comprendida como una forma de relación social, producida y productora de un sentido práctico determinado por unas condiciones de existencia específicas, y que por lo tanto, produce unos esquemas que organizan prácticas y representaciones. De manera que, la presente investigación asumió la idea de la subjetividad como habitus entendido, de manera delimitada, como una estructura de percepciones, expresiones y acciones histórica y socialmente situadas, para lo cual, usamos la noción de trayectorias sociales como herramienta metodológica que nos permitió explorar las experiencias sociales de jóvenes escolarizados, al considerar que ellas son invisibilizadas en los discursos oficiales.

De otro lado, el estudio determinó que los discursos sobre la violencia escolar han escolarizado la seguridad como correlato sobre los peligros sociales elaborando una narrativa acerca de las patologías de la violencia en la escuela por medio de las cuales consiguieron transformar paulatinamente el rol del estudiante, del maestro, la estructura misma de la escuela y su relación con la familia. Por ejemplo, frente a la relación escuela-infancia-adolescencia, para las décadas de los 80 y 90, la escuela es ensalzada como un espacio protector para la paz en épocas de conflicto. Pero, desde los inicios del siglo XXI, se reafirma el tiempo/espacio escolar como un lugar de protección y seguridad pero al mismo tiempo se le etiquetó como escenario de exposición al riesgo y la victimización.

Nuestro análisis de la producción discursiva del Unicef, descrita como instancia internacional que procura modular y fundar la violencia escolar como problema público, nos permitió identificar que posee condicionamientos económicos; valida el capital informacional de los estados; construye una narrativa que permite fomentar las ilusiones de protección y salvación y; configura un aparato cognitivo para visibilizar las relaciones de la violencia con la educación en general y la escuela en particular.

Respecto a los determinantes económicos en el discurso del Unicef encontramos que el trabajo a favor de la infancia es delimitado por el contexto económico internacional. Es decir, se fijaron unos contornos tecnocráticos para el desarrollo de las políticas públicas sobre la infancia y la adolescencia. De esta forma, la retórica internacional instituyó un mecanismo de dominación

económica bajo un aparato de dominación simbólica; el primero configuró un contexto socioeconómico que instaló las directrices económicas neoliberales como una condición a priori para el diseño de las políticas de protección a la infancia en cualquier país en desarrollo; el segundo publicitó que el compromiso ético de <<los niños ante todo>> que obligó a conceder una prioridad absoluta a la protección de la vida y el desarrollo de la infancia y la adolescencia.

Ahora es oportuno resaltar que el estudio mostró que los informes del Unicef constituyen una narrativa que permite fomentar las ilusiones de protección y salvación, es decir, promueven el sentido de la educación y la labor de la escuela en la cuestión social; son también capital simbólico que promueve la protección de la infancia y la adolescencia como objeto de valor en el campo de las políticas públicas difundiendo consideraciones sobre la naturaleza patológica de problemas eminentemente sociales como lo son la pobreza y la violencia. Para lo cual el Unicef con sus Informes Estado Mundial de la Infancia consolidó y validó el capital informacional, es decir un aparato estadístico, que asocia la violencia escolar como problema público a la exposición de la infancia y la adolescencia a ciertos factores de riesgo: personales, familiares y escolares.

En síntesis, los Informes Estado Mundial de la Infancia han promovido un aparato cognitivo para visibilizar las relaciones de la violencia con la educación en general y la escuela en particular. Sin embargo, es necesario problematizarlo teniendo en cuenta que, en contravía del método sociológico que invita a explicar un hecho social por otro hecho social, el Unicef ha expuesto la enfermedad como causa del subdesarrollo, es decir, ha instaurado una visión

eugenésica de la pobreza y la violencia donde sus causas son fundamento de tratamiento patológico; algo semejante ocurre con los estudios sobre la violencia en la escuela, si para el Unicef la pobreza tiene una génesis patológica, la violencia escolar en análisis recientes será una patología en si misma susceptible de ser prevenida con métodos provenientes de la salud pública; en ellos la violencia es una metáfora de la enfermedad y por lo tanto previsible mediante el control efectivo de los factores de riesgo. Pero poco se dice de los determinantes sociales que permiten la reproducción constante de los factores de riesgo; indagan exiguamente en los estudios sobre las violencias disciplinantes, el sexismo, el racismo, el afán por el consumo en el contexto capitalista, en definitiva sobre las violencias simbólicas que permiten reproducir la violencia en la escuela.

Finalmente, los informes “Estado mundial de la infancia” como objetivación de un aparato cognitivo para visibilizar las relaciones de la violencia con la educación en general y la escuela en particular desarrollaron cuatro diferentes niveles discursivos, a saber: 1) La relación violencia social y educación; 2) La relación violencia social y escuela; y 3) La relación violencia y contexto escolar. En el primer nivel discursivo se describe la relación violencia social y educación que se constituye, de cierta forma, en correlato de la seguridad; para el Unicef (2012) la exposición crónica a hechos de inseguridad social puede obstaculizar el desarrollo de los niños y se ve relacionado con un rendimiento académico deficiente y mayores tasas de deserción escolar, ansiedad, depresión, agresividad y falta de autocontrol. En el segundo nivel discursivo se describe la relación violencia social y escuela; para el Unicef “la escuela no solo aparta físicamente al niño de los peligros potenciales durante la mayor parte del día sino que también

contribuye a que desarrolle habilidades y reúna información con las que pueda protegerse así mismo” (2004, pág. 51), bajo esta perspectiva el tiempo-espacio escolar desempeña una función protectora en especial frente a los más vulnerables niños y niñas. El tercer nivel discursivo describe la relación violencia y contexto escolar. Aquí se promueve que las escuelas deben ser lugares seguros, donde los niños y adolescentes se sientan respetados y estén en condiciones de seguridad física e intelectual, respecto del hostigamiento, la indisciplina, la violencia y el acoso sexual que las abrumba el interior de las escuelas (2005).

El estudio ha mostrado como la violencia escolar, el maltrato, el acoso escolar o el bullying se han transformado en formas de clasificación, producto en parte, de la acción discursiva estatal. Por lo tanto, se ha evidenciado que son a la vez instrumentos y medios de poder simbólico que actúan de manera determinante en la producción y representación de los instrumentos de construcción de la realidad social escolar. Sin embargo, los discursos Estatales sobre la violencia en la escuela no son homogéneos, varias definiciones coexisten constantemente, también se acomodan con otras definiciones complementarias, competidoras e incluso contradictorias. De igual forma se evidenció que la violencia escolar, como problema público, se encuentra instituida en el capital jurídico del Estado y es objetivada en las “leyes antiacoso”. Por lo anterior, la noción de violencia escolar es hoy una categoría no homogénea que goza de elaboración jurídica

Por medio del recorrido realizado por los discursos institucionales antiacoso escolar latinoamericanos, se mostró que las definiciones de la violencia escolar generalmente la delimitan al uso términos como la agresión, el hostigamiento, el acoso, la intimidación, la

discriminación, la coacción, la difamación, la ridiculización, la discriminación, la humillación, el bullying y el ciberbullying como situaciones de violencia escolar. En este sentido, se señaló que el sociólogo debe ser cuidadoso para no quedar atrapado en los esquemas de percepción institucionales que le impidan observar otras situaciones sociales susceptibles de ser caracterizadas como violencia escolar; como por ejemplo aquellas violencias simbólicas que configuran prácticas de exclusión de los etiquetados como victimarios desconociendo de tajo su situación como sujetos en formación.

Respecto al estudio de los discursos oficiales objetivados en los Planes Sectoriales de Educación de Bogotá(1995-2012), considerados como registros históricos sobre la configuración de la violencia escolar como problema público en el campo educativo, el estudio describió que el contenido de los enunciados que expresan los distintos objetivos de los planes de sectoriales de educación denotan la aplicación de políticas internacionales relacionadas con la ampliación de la cobertura y la reestructuración del gasto bajo las premisas de focalización, eficacia y eficiencia; expresan la hibridación de la ilusión de protección propia del campo de las políticas públicas de protección de la infancia y la adolescencia y la ilusión de salvación propia del campo escolar, cuestiones evidenciables en el uso de expresiones comunes como: la formación de ciudadanos responsables, una escuela que enfatice la convivencia, una escuela que procure la seguridad y el respeto por las normas, una escuela pacífica y segura, una escuela que eduque ciudadanos respetuosos de los derechos humanos, una escuela que procure una ciudad más justa y democrática, una escuela económicamente competitiva en producción de conocimientos y servicios; una escuela que contribuya a la reducción de la pobreza y a la construcción de una

sociedad más equitativa

Identificamos un trabajo de inculcación pedagógica común en los Planes sectoriales de educación 1995-2004 tendente a visualizar la necesidad correlacionar la labor formativa de la escuela como factor coadyuvante en la consolidación de las políticas públicas relacionadas con la seguridad ciudadana; se ilustró que el discurso oficial fomentó un esquema de percepción, sobre la violencia en la escuela, donde se representa a la población escolar como población en riesgo, vulnerable, hostil y víctima y necesitada de formación moral; y al mismo tiempo son imaginados como un grupo social con posibilidades para formarse en un futuro como adultos autónomos en el ejercicio de la ciudadanía y de actividades productivas.

Es necesario resaltar que uno de los hallazgos de este estudio es la identificación del giro discursivo que presente en el Plan sectorial de Educación 2004-2008. Lo novedoso del discurso oficial sobre el problema del manejo de la convivencia en los contextos escolares, consistió en su distanciamiento de la percepción securitaria, es decir, de aquel marco de percepción que asume que la labor educativa de la escuela es un factor que interviene en la prevención de los problemas de seguridad de la ciudad. Por el contrario, dicho discurso oficial introduce un cambio en el marco de percepción sobre la violencia escolar pues re-instala la pobreza como factor explicativo de los conflictos escolares y por lo tanto se asume que la escuela debe coadyuvar a la mitigación de las desigualdades sociales.

Un hito importante en la configuración de la violencia escolar como problema público lo marcó el Plan Sectorial de Educación 2008-2012 pues es el primero, dentro de los aquí analizados, donde se expresó abiertamente la necesidad oficial de “poner en funcionamiento el sistema de monitoreo de la convivencia y los derechos humanos en los colegios, para identificar y hacer visibles las causas de violencia que puedan ser generadas en razón de las diferencias económicas, culturales, etarias y de género, entre otras. En este sentido, se evidenció el reconocimiento del escaso capital informacional del sector educativo sobre el problema de la convivencia y la violencia en los contextos escolares, pero también expresó la voluntad de saber del Estado relacionada con la convivencia, los derechos humanos y la violencia en la escuela como un problemas públicos de primer orden dentro de las políticas educativas Distritales. Como objetivación de lo anterior en el año 2006 se desarrolló en Bogotá la primera encuesta relacionada con la violencia escolar titulada “Encuesta de comportamiento y Actitudes de Estudiantes de 5 a 11 de Bogotá y Municipios aledaños” (2006).

Sin embargo, se evidenció que la violencia escolar como problema público se configura en Colombia de manera reciente por medio de una reciente trilogía normativa, a saber: La Ley 1098 del año 2006 o Código de Infancia y Adolescencia, la Ley 1620 del año 2013 que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y el Decreto 1965 de 2013 reglamentario del anterior. Este conjunto de normas se transforma en el punto de vista dominante –oficial- de la problemática.

De esta manera es importante comprender que el conjunto de normas enunciadas configura oficialmente la violencia en la escuela como un problema público consolidando el <<proceso político>> aquí descrito desde la década de los 90 del siglo XX. Por lo tanto, desde el punto de vista construido en este estudio, es posible afirmar que desde el año 2013 se consolida la configuración del carácter público de la violencia escolar en Colombia pues se constituye definitivamente en objeto de acción oficial o gubernamental y de acciones institucionales que intentarán atender a los afectados ante situaciones escolares marcadas por la violencia.

Ahora es importante recordar que la investigación se ocupó no solo de la violencia escolar en tanto discurso oficial; también asumió el reto de describirla como una situación social encarnada en los cuerpos, es decir, de la “violencia escolar” vivida como un sistema de disposiciones, en otras palabras como un momento subjetivo. Por medio de un ejercicio cualitativo dimos cuenta de trayectorias sociales de jóvenes estudiantes etiquetados como victimarios. Por medio de ellas logramos establecer que existe una distancia entre el discurso oficial empeñado en el discernimiento jurídico; la definición de las agresiones; la clasificación de las situaciones de violencia; el establecimiento de protocolos para la promoción de derechos; la prevención frente a diversos factores de riesgo, y los procesos sociales que vivencia la juventud Bogotana como lo son el envejecimiento social y el difícil acceso a estrategias de reproducción del capital social de los jóvenes.

Resultado del proceso metodológico implementado se focalizaron dos tipos de experiencias juveniles que permean los tiempos y espacios escolares como lo son la explotación

sexual y el consumo de sustancia psicoactivas ilegales. En un sentido más amplio, este esfuerzo sociológico describió algunas condiciones no escolares generadoras de violencia escolar con el fin de comprender la violencia en la escuela no solo desde sus consecuencias sino desde sus causas.

Respecto al primer grupo, las jóvenes escolarizadas con vivencias de explotación sexual, encontramos que son protagonistas desde temprana edad de un proceso social que hemos denominado envejecimiento social, comprendido como la reducción irreversible de sus posibilidades de movilidad social en las trayectorias sociales juveniles. Al respecto se hace necesario reconocer que todas aquellas problemáticas públicas (como la explotación sexual, el trabajo infantil) que le dan valor específico a la ilusión de protección de la infancia y la adolescencia pasan ineludiblemente por la escuela y que por lo tanto por las aulas bogotanas siempre encontraremos jóvenes que de manera anónima son portadores de trayectorias sociales e individuales cargadas de anomia y desviación que los constituyen de manera difusa, en diferentes escenas de su vida, como víctimas y/o victimarios.

Frente a las experiencias de explotación sexual la investigación las comprende como “suplicios de iniciación en la violencia” que marcan hitos genéticos en el devenir de la historia individual. En el conjunto de relatos construidos en los NES, el primer evento de violación o explotación sexual es evaluado por sus protagonistas como un punto de no retorno en sus vivencias de desprotección familiar y social. La oportunidad de registrar algunos fragmentos que narran las experiencias de estas niñas agredidas y jóvenes explotadas nos permitió poner en

evidencia que algunas de las incivildades y conductas en conflicto con la Ley que se vivencian en los contextos escolares son consecuencia de problemáticas sociales externas a los tiempos y espacios escolares. Pero más importante aún, marcan un profundo proceso de envejecimiento social para las jóvenes víctimas.

La investigación estableció que para comprender la violencia considerada como un asunto micro social no puede desligarse de la comprensión de los asuntos macro, relacionados con la política económica y educativa de una sociedad. Al mismo tiempo, reconocemos la necesidad de superar la distinción respecto a 1) la relación violencia social y educación; 2) la relación violencia social y escuela y 3) la relación violencia y contexto escolar construido por el discurso oficial pues es analíticamente correcta pero comprensivamente insuficiente. De manera que proponemos ampliar el marco de observación comprendiendo que las distintas categorías de la forma violencia escolar constituyen objetivaciones que evidencian ciertos grados de desinversión en capital escolar producto de trayectorias sociales que evidencian procesos individuales o sociales de envejecimiento social

De otro lado el segundo grupo de jóvenes organizado bajo el modelo NES, fue realizado con jóvenes escolarizados etiquetados por directivos docentes como victimarios en eventos de violencia escolar a razón de su consumo de sustancias psicoactivas ilegales. Sin embargo, siguiendo la línea comprensiva que hemos venido desarrollando, el estudio desarrolló una lectura alternativa al consumo de sustancias psicoactivas como conducta en conflicto con la Ley y como una forma que adquiere la violencia en el contexto escolar.

Con relación al consumo de sustancias psicoactivas por parte de jóvenes escolarizados; que en el caso de los participantes del grupo NES se estableció que fue mediante el uso de sustancias legales con potencia para generar estados de alteración de la conciencia como el Bóxer -adhesivo industrial, de fácil adquisición, que se inhala con fines psicotrópicos- y que estos no iniciaron sus consumos por su adhesión a parches o pandillas. Por lo tanto, la comprensión de sus consumos la relacionamos con sus esquemas de percepción sobre el goce corporal y las ilusiones de protección somática inculcadas por la escuela. En este sentido, el estudio ratificó la tesis propuesta por Gómez y González (2003, pág. 66), la cual nos dice que las instituciones adulto céntricas tradicionales en que se configuró la cultura somática moderna – trabajo, ejército, familia, escuela, partido, Estado- derivan de una larga historia en la que la escasez fundó sus lógicas esenciales (restricción, control, regulación, sujeción), pero no estaban preparadas para “el exceso y la abundancia”. Por lo tanto, se evidenció una discrepancia entre las ilusiones de protección y salvación determinadas de manera adulto céntricas, pensadas en el control de las sensaciones, el cuerpo y los consumos juveniles, y los hábitos juveniles tendientes a la construcción identitarias a través del exceso en los consumos simbólicos y materiales. De esta forma, el consumo de psicoactivos no fue comprendido como un mero comportamiento ilegal, y por lo tanto, caracterizable como conducta de riesgo o factor determinante en la aparición de fenómenos como la violencia escolar.

También se determinó que la necesidad de estímulos no se limita a los consumos de psicotrópicos, también se habita espacios donde la sensación de peligro altera la percepción de

los sentidos. El espacio público urbano deja lugares, espacios de adelgazamiento institucional, zonas de tolerancia, como la “Ele” descrita por los jóvenes participantes del grupo NES, brindan por medio de la superación de los miedos, la estimulación de la conciencia. A su vez, las prácticas por fuera de la norma, como el hurto, no se asumen no desde la necesidad sino desde una percepción de creación de un vínculo entre pares por medio del reconocimiento al valor de “pararse duro”.

Finalmente la investigación permitió comprender que la violencia escolar es un problema público que manifiesta problemáticas que niegan las ilusiones de protección y salvación propias del campo escolar. Por ejemplo, en el caso de las jóvenes escolarizadas con experiencias de explotación sexual, encontramos un proceso de envejecimiento social entendido como la desinversión social en el futuro: De otro lado, en los jóvenes escolarizados etiquetados como violentos por la escuela encontramos una fuerte preocupación por el futuro expresada en sus referencias a estrategias de inversión social para conformar familias con mayor capital social que sus hogares de origen. En síntesis, cuando intentamos comprender quienes son los jóvenes participantes en el NES, que en la escuela son etiquetados como violentos, encontramos sujetos que por una parte reflejan un proceso de desinversión social objetivado en la percepción de inoperancia de las estrategias de reproducción e inversión social, y por otra jóvenes que han adquirido esquemas de percepción sobre estrategias de inversión social que no se alejan de las convencionales estrategias de inversión biológicas, económicas, sociales y educativas y que reflejan una fuerte aspiración por superar las condiciones sociales de la familia de origen.

En el sentido de lo anterior, la investigación mostró que además de nociones para el estudio de la violencia escolar como “el maltrato escolar”, “el acoso escolar”, “las contravenciones infanto juveniles”, “las conductas en conflicto con ley”, podemos considerar la noción de “construcción social de un problema público” la cual nos permitió avanzar en la descripción del discurso oficial y en la comprensión de las causas sociales profundas de la violencia en el contexto escolar que aquí hemos propuesto llamar envejecimiento social juvenil y crisis de las estrategias de reproducción social en la juventud y que pueden señalar vetas figuras para la comprensión no solo de la violencia escolar sino de los problemas públicos relacionados con la educación tal como queda propuesto en la ilustración 36.

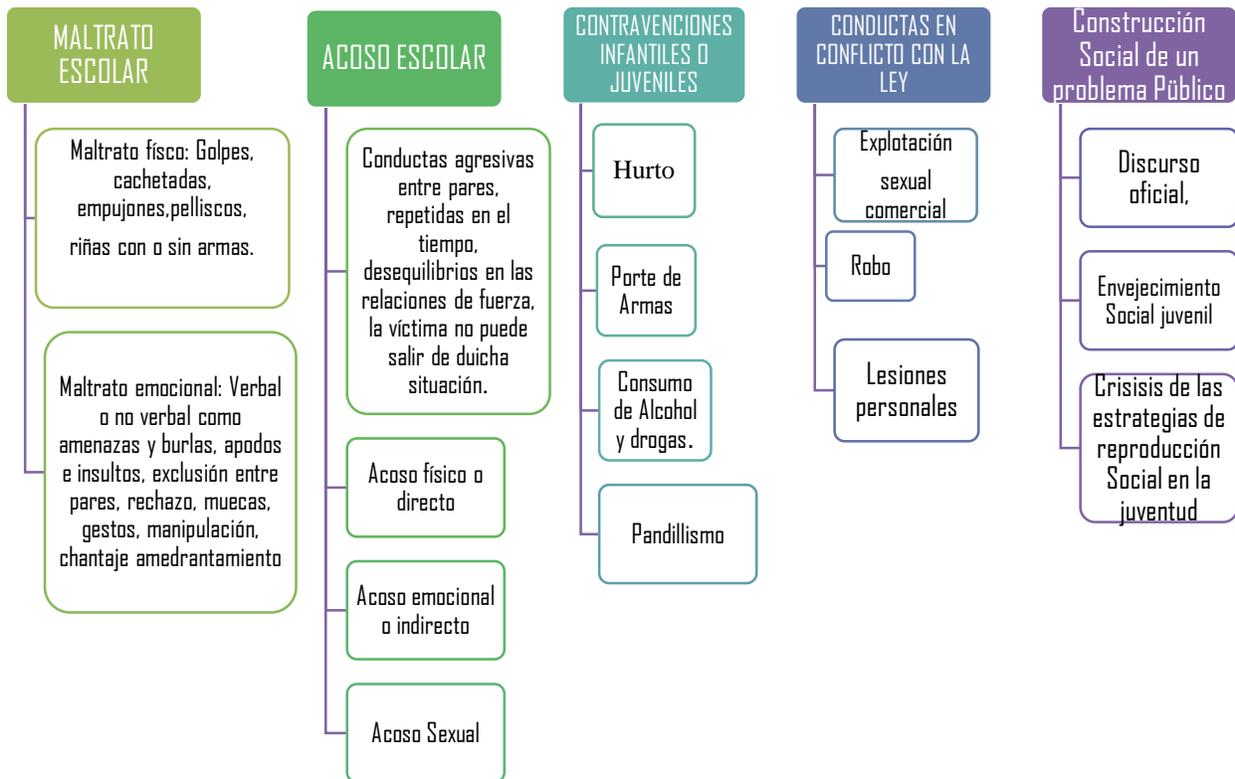


Ilustración 36. Categorías para el análisis de la violencia escolar”

Fuente: Elaboración Propia

Bibliografía

- Abramovay, M. (julio-septiembre de 2005). Victimización en las escuelas. *Revista mexicana de investigación educativa*, X(26). Recuperado el 12 de Septiembre de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002611>
- AFP. (14 de Febrero de 1993). EE.UU.: El crimen inunda las escuelas. *El Tiempo*. Recuperado el 3 de 12 de 2011, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-42977>
- Aguilar Villanueva, L. F. (1993). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Mexico D.F.: Miguel Angel Porrúa.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaria de educación del Distrito. (2004). Plan sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá una gran escuela. Para que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor. Bogotá: Oficina de comunicación y prensa. Secretaria de educación del Distrito.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital. (2013). *Encuesta de clima escolar y victimización 2013*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación Distrital. (2013). *Encuesta de clima escolar y victimización 2013*. Bogotá: Universidad DIstrital Francisco Jose de Caldas.
- Alcaldía mayor de Bogota. Secretaria de educación del Distrito. (1995). *Plan sectorial de educación 1995-1998*. Recuperado el 4 de marzo de 2012, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=2457>

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación . (2013). *Respuesta de integral de Orientación Escolar. Educación para la ciudadanía y la convivencia*. Bogotá: Imprenta DIstrital.

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación. (2012). *Bases para el plan sectorial de educación 2012-2016. Calidad para todos*. Bogotá: IDEP. Recuperado el 30 de Octubre de 2012, de <http://www.idep.edu.co/pdf/informes/SED-%20Bases%20Plan%20Sectorial%20Educacion%202012-2016.pdf>

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación. (03 de 01 de 2014). *Educación Bogotá. Secretaria de Educación del DIstrito*. Recuperado el 03 de 01 de 2014, de Ciudadnaia y convivencia: <http://www.educacionbogota.edu.co/temas-estrategicos/ciudadania-y-convivencia>

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito. (26 de Diciembre de 1995). *"Decreto Número 844 (Diciembre 26 de 1995) Por medio del cual se adopta el Plan Sectorial de educación del Distrito Capital Santa fe de Bogotá*. Santafé de Bogotá. Recuperado el 3 de noviembre de 2012, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=2457>

Alcaldía mayor de Bogota. Secretaria de educación del Distrito. (1998). *Plan Sectorial de Educación 1998-2001*. Bogotá: Editorial Kimppres Ltda. Recuperado el 6 de Marzo de 2012

Alcaldía mayor de Bogota. Secretaria de educación del Distrito. (2001). *Plan Sectorial de Educación 2001-2004*. Bogotá: Kimpres.

- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito. (2008). *Plan Sectorial de Educación 2008-2012. Educación de calidad para una Bogotá Positiva*. Bogotá: Secretaria de educación del Distrito.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de educación del Distrito. (2005). *Colegios que contruyen convivencia. Propuesta pedagogica para la resolución de conflictos escolares*. Bogotá D.C.: Comite de publicaciones SED.
- Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá. D.C. Departamento Administrativo de Planeación Distrital.Subdirección de Planeación Económica y Social. (1996). *Indicadores de impacto plan "Formar ciudad" : línea base*. Santafé de Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Alejandra, M. (6 de Abril de 2012). Entrevista 1. Jóvenes en conflicto con la ley. Explotación sexual. (O. F. Forero Londoño, Entrevistador)
- Alvarado, S., Posada, J., & Muñoz Gaviria, D. (2009). Contextualización teorica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales niñez y juventud*, 83-102. Recuperado el 23 de Septiembre de 2010, de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Alzate, G. (1995). La escuela esta en otra parte. En F. Cajiao, *Proyecto Atlantida. Estuio sobre el adolescente escolar en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Amaya Urquijo , A. (1999). Currículo silenciado o el saber hacer de las culturas juveniles para la trasformación de conflictos en la escuela. En G. Muñoz, & P. Ortega , *Jóvenes conflicto-convivencia y derechos humanos en el ámbito escolar*. Bogotá: Oficina para la defensa de los derechos humanos y CEPECS.

Ardila Arrieta, L. (7 de Noviembre de 2009). EL Bronx o la calle miseria. *El Espectador*.

Recuperado el 3 de Enero de 2015, de

<http://www.elespectador.com/impreso/bogota/articuloimpreso170867-el-bronx-o-calle-miseria>

Arellano, N. (2008). Violencia entre pares (Bullyng) y su abordaje a través de la medición escolar y los sistemas de convivencia. *Revista informe de investigacioens educativas*, XXII(2), 211-230. Recuperado el 1 de Abril de 2010, de

<http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIE/article/viewFile/890/855>

Argentina. Congreso de la Nación Argentina. (Septiembre 11 de 2013). Ley para la probación de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas.

Recuperado el 12 de Diciembre de 2013, de

<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/220645/norma.htm>

Arias Arias, L., & Uriana, A. (2012). *Mujeres indigenas, víctimas invisibles del conflicto armado en Colombia. Informe presentado a Margoth Wallström, representante especial del Secretario General para Violencia Sexual en el marco de los conflictos armados. En su visita a Bogotá: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forences.*

Recuperado el 3 de Noviembre de 2012, de

<http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/34861/5+4+delito+sexual+forensis+2012.pdf/c9ac174f-5d14-404b-b576-462e385df974?version=1.0>

Baranger, D. (2004). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

- Beech, J., & Marchesi, A. (2006). *Estar en la escuela. Un estudio sobre convivencia escolar en la escuela Argentina*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Fundación SM. Recuperado el 12 de Junio de 2010, de <http://www.oei.es/valores2/EstarenlaEscuela1.pdf>
- Beloff, M. (1999). Protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar. *Justicia y derechos del niño*(1). Recuperado el 6 de Junio de 2012, de http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_PEJusticiayderechos1.pdf
- Berger, C., & Lisboa, C. (2009). *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en latinoamerica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Berger, T. L. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrourtu: Buenos Aires.
- Blandon, M., Patiño, M., & Yusti, L. (1991). *¿Cumplen los castigos una función educativa?*. Armenia: Fundación FES y Universidad del Quindío.
- Blaya, C. (2006). *Violences et Maltraitances en milieu Scolaire*. Barcelona: Armand Colin.
- Blaya, C. (2012). *Cours. Sciences de l'éducation. Sociologie de l'éducation*. Dijon: Université de Bourgogne. C.F.O.A.D. "La Passerelle".
- Blaya, C. D. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de educación*(339), 293-315. Recuperado el 15 de 10 de 2011, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_13.pdf
- Blaya, C., & Debarbieux, E. (2009). Clima escolar Ia prevenció de la violencia. (U. A. Barcelona, Ed.) *Educar*(43), 31-41.

Blaya, C., Debarbieux, E., & Flores, L. (2009). Reflexions phenomenologiques sur le sens de la violence scolaire au chili. *International Journal of Violence and School*(8). Recuperado el 13 de Febrero de 2010, de <http://www.ijvs.org/files/Revue-08/03.-Blaya-Ijvs-8.pdf>>

Blaya, C., Éric, D., & Ortega Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre Francia y España. *Revista de Educación*(339), 293-315. Recuperado el 1 de Agosto de 2010, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_12.htm

Blumer, H. (Noviembre de 1971). Social problems as collective behavior. *Social problems*, 18(3), 298-306. Recuperado el 20 de septiembre de 2013, de <https://sustainability.water.ca.gov/documents/18/3407898/blumer-Social+Problems+as+Collective+Behavior.pdf>

BOGOTÁ D.C. Subsecretaría de asuntos para la convivencia y seguridad ciudadana, Observatorio de convivencia y seguridad ciudadana. (2006). *Instituto latinoamericano de seguridad y democracia*. Recuperado el 10 de junio de 2010, de Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C.: http://www.ilsed.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=354

Bolivia. (1 de Agosto de 2012). Decreto Supremo N° 1302. *Gaceta Oficial de Bolivia*(404). Recuperado el 11 de Septiembre de 2012, de <http://www.lexivox.org/norms/BO-DS-N1302.xhtml>

Bosk, C. L., & Hiltgartner, S. (Julio de 1988). The rise and fall of social problems: A Public Arenas Model. *The american journal of sociology*, 94(1), 53-78. Recuperado el 6 de 7 de 2013, de <http://www.jstor.org/stable/2781022>

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Mexico D.F.: Grigalbo.

- Bourdieu, P. (Marzo de 1993). Espiritus de Estado. Genesis y estructura del campo burocratico. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*(96-97), 49-62. Obtenido de <http://es.scribd.com/doc/7202195/Bourdieu-Pierre-Espiritus-de-Estado>
- Bourdieu, P. (Marzo de 1993). Espiritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*(96-97), 49-62. Recuperado el 6 de Junio de 2013, de http://www.politica.com.ar/Filosofia_politica/Espiritus_de_Estado_bourdieu.htm
- Bourdieu, P. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Distribuciones Fontarama.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. (M. d. ELvira, Trad.) Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalinas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). Post-scriptum. En P. B. otros, *La miseria del mundo* (págs. 557-599). Madrid: Ediciones Akal.
- Bourdieu, P. (2002). *Sociología y Cultura*. Mexico: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. (A. Dilon, Trad.) Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. (E. M. Pérez, Trad.) Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2012). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (2012). *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de estado: educación de élite y espíritu de cuerpo*. (A. Gutierrez, Trad.) Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva* (Segunda ed.). (A. Dilon, Trad.) Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bromberg Zilverstein, P., Pérez Salazar, B., & Ávila Martínez, A. (2014). *Análisis del formulario de la encuesta de clima escolar y victimización, 2013*. Bogotá: SEcretaría Distrital de Educación.
- Bromberg, P. (2014). Clima escolar. En A. M. Distrito, *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013* (págs. 93-206). Bogotá: Secretaria de Educación del Distrito. Recuperado el 1 de diciembre de 2014, de <http://issuu.com/secretariadeeducacionbogota/docs/climaescolaryvictimizacion2013/1>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. España: Paidós.
- Cajiao, F. (1995). *Proyecto Atlantida adolescencia y escuela: una mirada desde la óptica de los adolescentes de educación secundaria en Colombia, informe final*. Bogotá: FUNdación Fes, Colciencias.
- Cajiao, F. (2006). *Convivencia en la Escuela. Manejo del Conflicto desde la Ética del cuidado*. (A. M. Educación, Ed.) Bogotá.

- Cajiao, F. (23 de Septiembre de 2013). A propósito del matoneo. *EL tiempo*, pág. 1. Recuperado el 11 de Febrero de 2014, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13078537>
- Camara de Comercio de Bogotá. (2009). *Programa para la gestión escolar del conflicto escolar Hermes*. Pannama: Unicef.
- Cañon Cueva, L. S. (2014). *Violencia Escolar relacionada con barras bravas en Bogotá*. Bogotá: Bogotá, Uiversidad Distrital Francisco José de Caldas. Dijon, Uiversidad de Bourgogne. Recuperado el 1 de diciembre de 2014, de http://die.udistrital.edu.co/violencia_escolar_relacionada_con_barras_bravas_en_bogota
- Carbonell F, J., & Peña G, A. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas: La convivencia en los centros educativos*. Madrid: CCS.
- Cartoon Network. (1 de 1 de 2013). *Basta de bullying*. Recuperado el 3 de noviembre de 2013, de <http://www.bastadebullying.com>
- Cefai, D. (1996). La construction des problèmes publics. Définitions de situations. *Réseaux*, 14(75), 43-66. Recuperado el 06 de 06 de 2013, de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_0751-7971_1996_num_14_75_3684
- Cefai, D. (2011). Diez propuestas para el estudio de las movilizaciones colectivas. De la experiencia al compromiso. *Revista de Sociología*, 137-166. Recuperado el 13 de Octubre de 2013, de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/26/2607-Cefai.pdf>

- Cefaï, D. (4 de MARzo de 2013). *L'expérience des publics : institution et réflexivité*. Recuperado el 4 de Junio de 2013, de Espaces temps.net:
<http://www.espacestems.net/articles/opinion-publique-ordre-moral-et-pouvoir-symbolique/>
- Cefaï, D., & Terzi, C. (2012). *L'expérience des problèmes publics*. Paris: EHESS, coll. « Raisons pratiques ». doi:ISBN : 978-2-7132-2338-9.
- Chaux, E. (2002). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*(15), 48.
- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictors y agrasión entre niños y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*(12), 49.
- Chaux, E. (Agosto de 2005). El programa de prevención de Montreal: lecciones para Colombia. *Revista de Estudios Sociales*(21).
- Chile. Ministerio de Educación. (17 de Septiembre de 2011). LEY No. 20.536 Sobre violencia Escolar que modifica el decreto con fuerza de ley N. 2, del Ministerio de Educación de 2010. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Obtenido de
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087#top>
- Colombia. Congreso de la Republica. (15 de Marzo de 2013). Ley 1620. Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención mitigación de la violencia escolar. Recuperado el 20 de 03 de 2013, de
http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-319679_archivo_pdf.pdf

Colombia. Congreso de la República. (2013). *Ley 1620. Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2012). *Encuesta de comportamientos y actitudes sobre sexualidad en niñas, niños y adolescentes escolarizados*. Bogotá: DANE. Recuperado el 6 de Junio de 2013, de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ecas/bol_ecas_2012.pdf

COLOMBIA. Departamento Nacional de Estadística -DANE-. (2011). *Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5o a 11o de Bogotá*. Bogotá: Boletín de Prensa.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. (27 de 03 de 2008). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 20 de enero de 2014, de Noticias sobre educación: Estudio de la violencia escolar en Bogotá: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-156823.html>

COLOMBIA: Departamento Nacional De Estadística. (2012). *Encuesta de convivencia escolar y circunstancia que la afectan, para estudiantes de 5 a 11 de Bogotá, 2011*. Bogotá: Boletín de Prensa.

Dahrendorf, R. (2006). *Después de la democracia*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Dávila, P., & Naya, L. (abril/junio de 2012). El derecho a la educación en el marco de los derechos del niño en América Latina: una perspectiva comparada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 437-457. Recuperado el 16 de Enero de 2012, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200006&lng=es&tlng=es

Daza Navarrete, G. (1995). La violencia como efecto de socialización. *Revista Nomadas*(2).

Debarbieux, E. (2001). La <<violence à l'école>> querelle de mots et défi politique. En E.

Debarbieux, & C. Blaya, *Violence à l'école et politiques publiques* (págs. 41-63). Yssy-les-Molineaux: ESF éditeur.

Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école un défi mondial?* Paris: Armand Colin.

Debarbieux, É. (2006). *Violence à l'école: un défi mondial*. Paris: Armand Colin.

Debarbieux, E., & Blaya, C. (2009). Clima escolar i prevenció de la violencia. *Educar*(43), 31-41.

Del manoteo al matoneo. (3 de Octubre de 1999). *El Tiempo*. Recuperado el 3 de 12 de 2011, de

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-922796>

Deleuze, G. (1989). *La logica del sentido*. Bogotá: Paidós.

Dewey, J. (1964). *Naturaleza humana y conducta: introducción a la psicología social*. México:

Fondo de Cultura Economica.

Dewey, J. (1958). *El público y sus problemas*. (C. Mario, Trad.) Buenos Aires, Argentina:

Ágora.

Disney. (1 de Noviembre de 2012). *Citizenship*. Recuperado el 3 de 11 de 2013, de

<http://citizenship.disney.com/>

Downes, D., & Rock, P. (2011). *Sociología de la desviación* (Primera ed.). Barcelona: Gedisa.

Durkehim, E. (2003). *Formas elementales de la vida reiligiosa*. Madrid: Alianza Editorial.

Durkheim, E. (1982). *Las reglas del método sociologico*. Buenos Aires: Ediciones orbis.

- Duverger, M. (1983). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- EFE. (23 de Abril de 2000). Escuelas, a prevenir la violencia juvenil. *El Tiempo*. Recuperado el 3 de 12 de 2011, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1307092>
- EFE. (23 de Abril de 2000). Escuelas, a prevenir la violencia juvenil. *El Tiempo*. Recuperado el 3 de 12 de 2011, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1307092>
- Estatuto para prevenir y contrarrestar la explotación sexual, la pornografía y el turismo sexual con menores., Ley No 679 de 2001 (Colombia. Congreso de la República 3 de Agosto de 2001). Recuperado el 3 de Diciembre de 2013, de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/15616/LEY+679-2001+Delito+sexual.pdf/636c8eb2-b07f-4a54-b538-d1c7cbc6219c?version=1.0>
- Feixa Pampols, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- Flores, L. M. (2009). Interpretaciones fenomenológicas sobre el sentido de la violencia escolar. En C. y. BERGER, *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Fondo de la Naciones Unidas para la infancia. (1983). *Informe estado mundial de la infancia 1982-1983*. Madrid: Siglo XXI.
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (1992). *Estado mundial de la infancia 1992*. Barcelona: J & J Asociados.
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (10 de 2 de 2013). *Sinfonía. Sistema de información de niñez y Adolescencia*. Obtenido de <http://www.sinfoniaunicef.info/>

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (1983). *Estado mundial de la infancia 1982-1983*. Madrid: Siglo XXI editores.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.* . Recuperado el 5 de Junio de 2012, de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (1991). *Estado mundial de la infancia 1991*. Barcelona: J & J Asociados. Obtenido de <http://www.unicef.org/spanish/sowc/archive/SPANISH/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%201991.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (1991). *Estado mundial de la infancia 1991*. Barcelona: J & J.

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (1993). *Informe estado mundial de al infancia 1993*. Barcelona: J & J Asociados.

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (1994). *Estado mundial de la infancia*. Barcelona: J & J Asociados.

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (1995). *Estado mundial de la infancia 1995*. Barcelona: J & J Asociados.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1997). *Estado mundial de la infancia 1997*. Nueva York: Unicef. Recuperado el 1 de Abril de 2012, de <http://www.unicef.org/spanish/sowc97sp/spswcr1.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (1998). *Estado mundial de la infancia 1998*.
Unicef.

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (1999). *Estado mundial de la infancia 1999*.
Nueva York: UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2000). *Estado Mundial de la Infancia 2000*.
Nueva York: Unicef. Recuperado el 1 de Abril de 2012, de :
<http://www.unicef.org/spanish/sowc/archive/SPANISH/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202000.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (2001). *Estado mundial de la infancia 2001*.
Nueva York: UNICEF. Obtenido de :
<http://www.unicef.org/spanish/sowc97sp/spswcr1.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (2004). *Estado mundial de la Infancia 2004*.
Nueva York: UNICEF.

Fondo de Naciones Unidas para la infancia. (2005). *Estado mundial de la infancia 2005*. Nuva
York: UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (2006). *Estado mundial de la infancia
2006*. Nueva York: UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (2011). *Estado mundundial de la infancia*.
Nueva York: UNICEF.

Fondo de Naciones Unidas para la infancia. (2012). *Estado mundial de la infancia 2012. Niñas y
niños en un mundo urbano*. Nueva York: UNICEF.

- Fondo de Naciones Unidas para la infancia. (2014). *Estado mundial de la infancia 2014 en cifras, Todos los niños cuentan. Revelando las disparidades par impulsar los derechos de la niñez*. Nueva York: UNICEF. Recuperado el 1 de Febrero de 2014, de <http://www.unicef.org/spanish/sowc2014/numbers/>
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. División de políticas y planificación. (2006). *Manual para la encuesta de indicadores múltiples por conglomerados 2005. Dar seguimiento a la situación de Niños, Niñas y Mujeres*. Nueva York: Unicef.
- Forero-Londoño, F. (31 de Octubre de 2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 399-413. Recuperado el 31 de Octubre de 2011, de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3571/2686>
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México D.F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1981). La gubernamentalidad. En R. Castel, *Espacios de poder* (págs. 9-28). Barcelona: La Piqueta.
- Foucault, M. (1981). *Las palabras y las cosas*. México D.F.: Siglo XXI.
- Frigeiro, A. (12 de Octubre de 1995). La construcción de los problemas sociales: cultura, política y movilización. *Boletín de Lecturas Sociales y Económicas*(6), 12-15. Recuperado el 13 de Agosto de 2013, de <http://200.16.86.50/digital/33/revistas/blse/frigerio4-4.pdf>
- Fundación Hemisferio. (2001). *EL manual de convivencia como pacto social*. Bogotá: IDEP.
- García Posada, F. (1991). Violencia juvenil y escuela. *REvista Educación y pedagogía*, III(7), 40-46. Recuperado el 18 de Septiembre de 2010, de

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/5661/50>

82

García Sánchez, B. Y. (2009). Familia, Escuela y Barrio. *Revista Colombiana de Educación*(55), 108-124.

García Sánchez, B. Y. (44). Disciplina Familiar y Disciplina Escolar. (C. E. Magisterio, Ed.) *Revista Internacional del Magisterio*(44), 22-28.

García Sánchez, B. Y., & Guerrero Barón , F. J. (2012). Nuevas concepciones de autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela. (U. Javeriana, Ed.) *Magis*, 4(8).

García Sánchez, B. Y., & Guerrero Barón, F. J. (Universidad Pedagógica Nacional de enero-junio de 2014). El papel de los abuelos en la crianza y las tensiones por el ejercicio de la responsabilidad parental. *Pedagogía y Saberes*(40), 119-129.

García Sánchez, B. Y., Guerrero Barón , F. J., & Ortiz Molina, B. I. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. . Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.

García Sánchez, B., & Guerrero Barón, J. (2012). *Núcleos de educación social- NES*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.

García Sánchez, B., & Ortiz Molina, B. (2012). *Los Maestros ante la violencia escolar*. . Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.

García Sánchez, B., Ortiz Molina, B. I., & Guerrero Barón, J. (2012). *La violencia escolar desde la mirada de las familias*. Bogotá: Universidad Distrital Francis José de Caldas.

- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gilbert, C., & Henry, E. (Janvier, mars de 2012). La définition des problèmes publics. *Revue française de sociologie.*, 53(1), 35-60.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. Mexico: Fondo de Cultura economica.
- Goffman, E. (1974). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Minuit.
- Gómez, R. D., & Gónzales, J. (2003). *Desing: Designar/Diseñar el cuerpo jóveny urbano*. Cali: Universidad del Valle.
- Góngora, M., & Pérez, B. (2008). Acosadores escolares o “Bullys” en Bogotá: Perfil de un acompañamiento invisible en ámbitos escolares. *Revista Forensis*, 304.
- Guerrero Barón , F. J., & García Sánchez, B. Y. (2012). *Violencias en Contexto*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guerrero, J., & García, B. (2012). *Nucleos de Educación Social*. Bogotá: Universidad DIstrital Francisco José de Caldas.
- Gusfield, J. R. (1984). *The Culture of Public Problems: : Drinking-driving and the symbolic order*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gutiérrez Sanin, F. (1998). *La ciudad representada. Política y conflicto en Bogotá*. Santa Fé de BogotáBogotá: IEPRI, TM Editores.
- Guzmán Perez, D. (MARzo-Septiembre de 1996). Elementos para una comprensión socio-cultural y política de la violencia juvenil. (F. U. Central, Ed.) *Revista Nomadas*(4).

Recuperado el 16 de Enero de 2010, de

<http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118896011.pdf>

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Básico.

Hegel, G. (1966). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.

Herrera Duque, D. (2001). Conflicto en la escuela: un camino de aprendizaje para la convivencia. En I. P. (IPC), *Conflicto y convivencia en la escuela. Perspectivas* (pág. 59). Medellín: Instituto Polpular de Capacitación.

Husserl, E., & Presas, M. (1986). *Meditaciones Cartesianas*. Madrid: Tecnos.

Ianni, N. (Agosto-septiembre de 2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. (O. d. Iberoamericanos, Ed.) *Monografías virtuales. Ciudadanía democracia y valores en sociedades plurales*(2). Recuperado el 10 de Mayo de 2010, de Monografías virtuales. Ciudadanía democracia y valores en sociedades plurales:

<http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2013). *El ABC del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA)*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. ICBF. (2010). *Lineamiento técnico para las modalidades de vulnerabilidad o adoptabilidad para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes y mayores de 18 años con discapacidad con sus derechos amenazados inobservados o vulnerados*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Recuperado el 3 de Noviembre de 2014, de

<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/12ModalidadesdeVulnerabilidadyAdoptabilidadRes5930.PDF>

Instituto para la investigación educativa y el desarrollo de pedagógico. (1999). *Violencia en la escuela*. Bogotá: IDEP. Recuperado el 6 de junio de 2012, de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/sociologia/viol/viol5a.htm>

Jerez, A. (17 de Octubre de 1995). Andres puede ser cualquiera. *Eltiempo*. Recuperado el 3 de 12 de 2011, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-427163>

Jerez, A. (12 de Noviembre de 1996). La escuela un semillero de violencia. *EL Tiempo*. Recuperado el 3 de 12 de 2011, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-586369>

Jerez, A. (30 de Mayo de 1999). La pandilla, nueva alumna. *El Tiempo*. Recuperado el 3 de 12 de 2011, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-900244>

Joly, P., & Marris, C. (7 de Febrero de 2001). Mise sur agenda et controverses : Une approche comparée du cas des OGM en France et aux Etats-Unis. *Risques collectifs et situations de crise. Bilans et perspectives*. Auditorium du CNRS, Paris. Recuperado el 14 de 8 de 2013, de <http://exch.polytechnique.ma/SiteIntranet2013/intranet/automne/2012/SOC-2120/texte%20%C3%A0%20lire/fichier659.pdf>

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

La educación esta en emergencia. (27 de Diciembre de 1990). *El tiempo*. Recuperado el 3 de 10 de 2011, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-45109>

Lebaron, F. (2011). *Les indicaterus sociaux au XXI siecle*. Paris: Dunos.

- Lemert, E. (1967). *Human deviance, social problems, and social control*. Englewood : Prentice-Hall.
- Lenoir, R. (1993). Objeto Sociológico y problema social. En C. P. al.], *Iniciación a la práctica sociológica* (V. I. Núñez, Trad., pág. 236). México: Siglo XXI.
- Lewin, K. (1965). *EL niño y su ambiente*. Buenos Aires: Paidós.
- Luisa. (4 de Septiembre de 2012). Entrevista 2. Jóvenes en conflicto con la ley. Explotación sexual. (F. Forero Londoño, Entrevistador)
- Mackechnie, W. (1974). La disciplina en un marco educacional. En L. Stenhouse, *La disciplina en la escuela. Orientaciones para la convivencia escolar* (págs. 3-36). Buenos Aires: EL ateneo.
- Margulis, M., & Urresti, M. (1998). *Viviendo a toda: Jóvenes territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Departamento de investigaciones de la Universidad Central.
- Márquez Murrieta, A. (mayo-agosto de 2011). Hacia una concepción pragmática de los problemas públicos. *Acta sociológica*(55), 137-166. Recuperado el 20 de Septiembre de 2013, de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>
- Márquez Valderrama, F. (1993). *Ser joven en Medellín*. Medellín: Corporación Región.
- Martín Barbero, J. (1998). La construcción social de la condición juvenil. En Margulis, *Viviendo a toda: jóvenes territorios culturales y nuevas sensibiidades*. Bogotá: Departamento de investigaciones de la Univeridad Central.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

- Martinez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Bogotá: Anthropos.
- Martinez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos.
- Martinez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América LATina*. Bogotá: Anthropos.
- Martinez Boom, A. (2010). Alteraciones y diluciones en la educación de hoy. En G. Frigeiro, & G. Diker, *Educación. Saberes alterados* (págs. 113-133). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos. Colección Ciencias Sociales.
- Mejía, . M., & Perez, D. (1996). *De calles, parches, galladas y escuela: transformaciones en los procesos de socialización de los jóvenes*. Bogotá: CINEP.
- Merton, R. (1992). *Toría y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mexico. Administración pública del Distrito Federal. (31 de Enero de 2012). Ley para la promoción de la convivencia libre de violencia en el entorno escolar. *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, 3-19. Recuperado el 11 de 2012, de <http://www.aldf.gob.mx/archivo-0b29e6e9e6fce1e6b7b5062e1699d82f.pdf>
- Mirón Redondo, L., & Otero-López, J. (2005). *Jóvenes delincuentes*. Barcelona: Ariel.
- Mockus, A. (2001). *Cultura ciudadana, programa contra la violencia en Santa Fe de Bogotá, Colombia 1995-1997. Estudio Técnico*. Washinton, D.C. Recuperado el 3 de octubre de 2012, de <http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/5252/Cultura%20ciudadana,%20prog>

rama%20contra%20la%20violencia%20en%20Santa%20Fe%20de%20Bogot%C3%A1,
%20Colombia,%201995-1997.pdf?sequence=1

Mojica, J. (12 de Octubre de 2008). Niños de 60 países, contra el matoneo. *El Tiempo*.

Recuperado el 3 de 12 de 2011, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3135346>

Monclus, A., & Saban, C. (2006). *Violencia escolar: Actuaciones y propuestas a nivel internacional*. Barcelona: Davinci Continental.

Monica. (5 de Septiembre de 2012). Entrevista 3. Jóvenes en conflicto con la ley. Explotación sexual. (F. Forero Londoño, Entrevistador)

Morlachetti, A. (2013). *Sistemas Nacionales de protección integral de la infancia: Fundamentos jurídicos y estado de aplicación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNICEF-CEPAL.

Muñoz Gonzáles, G. (1999). Cultura de los derechos humanos en la escuela desde una perspectiva juvenil. En G. Muñoz, & R. Ortega, *Jóvenes, conflicto-convivencia y derechos humanos en el ámbito escolar*. Bogotá: Oficina para la defensa de los derechos de los jóvenes y CEPECS.

Muñoz Gonzáles, G. (1999). Cultura de los derechos humanos en la escuela desde una perspectiva juvenil. En A. Amya Urquijo, *Derechos jóvenes, conflicto-convivencia y derechos*. Bogotá: Oficina para la defensa de los jóvenes y CEPECS.

Navia, J. (6 de Mayo de 1991). De zona escolar a zona roja. *El Tiempo*. Recuperado el 3 de 12 de 2011, de

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WFEdeMDwTkIJ:www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-77988&hl=es&gl=co&strip=1>

Nocera, P. (2008). Masa, público y comunicación. LA recepción de Gabriel Tarde en la primera sociología de Robert Park. *Nomadas. Revista critica de ciencias sociales y jurídicas*(19), 1-15. Recuperado el 6 de Junio de 2013, de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/19/pablonocera.pdf>

Observatorio de convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C. (2006).

Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogota D.C. Bogotá.: Subsecretaría de asuntos para la convivencia y seguridad ciudadana. Recuperado el 10 de Junio de 2010, de http://www.ilsed.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=354

Observatorio de Drogas de Colombia. (2011). *Estudio nacional de consumo de sustancias psicoactivas en población escolar Colombia -2011*. Bogotá: Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito en Colombia. Recuperado el 15 de Septiembre de 2013, de http://www.unodc.org/documents/colombia/2013/septiembre/Estudio_Poblacion_Escolar_2011.pdf

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: facts and Intervention. *Current directions in psychological science*, 4(6), 196-200. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/20182370>

Olweus, D. (1998). *Conductas De acoso y amenaza entre escolares* (Cuarta ed.). Madrid: Morata.

- Organización de la Naciones Unidas. (1990). *Convención internacional sobre los derechos del Niño*. (ONU, Ed.) Obtenido de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- Organización de las Naciones Unidas. (26 de junio de 1945). *Naciones Unidas. Son su mundo*. Recuperado el 15 de 12 de 2011, de <http://www.un.org/es/documents/charter/chapter19.shtml>
- Organización Panamericana de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washintong D.C: Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- Organización panamericana de la salud, Organización mundial de la salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C: Oficina regional para las americas de la organización mundial de la salud.
- Orpinas, P. (2009). La prevención de la violencia escolar de la teoría a la práctica. En C. Berger, & C. Lisboa, *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (págs. 35-59). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Orpinas, P. (2009). La prevención de la violencia escolar: de la teoría a la práctica. En C. Berger, & C. Lisboa, *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de interención en Latinoamerica* (págs. 36-57). Santiago de Chile: Editorial Univeristaria.
- Ortega, P. (1999). Recreando texto y contextos en torno al conflicto y la convivencia escolar. En G. Muñoz, & P. Ortega, *Jóvenes conflicto-convivencia y derechos humanos en el ámbito escolar*. Bogotá: Oficina oara la defensa de los derechos humanos y CEPECS.
- Ortiz Molina, B. I., & García Sánchez, B. Y. (2012). *Los Maestros ante la Violencia escolar*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.

Paraguay. Congreso de la Nación. (6 de Julio de 2012). Ley No 4633 Contra el acoso escolar en instituciones educativas publicas, privadas o privadas subvencionadas. Recuperado el 13 de Diciembre de 2013, de

http://www.mec.gov.py/documentos/documentos_resoluciones/1115?style=original

Park, R. E. (1921). Sociology and the Social Sciences: The Social Organism and the Collective Mind. *American Journal of Sociology*, 1-21. Recuperado el 14 de Septiembre de 2013, de <http://www.jstor.org/stable/2764507>

Park, R. E. (1955). *Society: the collected papers of Robert Ezra Park* (Vol. 3). Glencoe: The Pree Press.

Parra Sandoval, R. (1992). Cultura escolar y formación en valores. En E. y. Colombia, *Escuela y modernidad en Colombia: La escuela urbana* (págs. 519-523). Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Parra Sandoval, R. (1992). La autocracia escolar. En R. Parra Sandoval, *Escuela y modernidad en Colombia: La escuela urbana* (Vol. III, págs. 544-545). Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Parra Sandoval, R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Parra Sandoval, R. (1996). El tiempo mestizo: Escuela y modernidad en Colombia. En R. Parra Sandoval, *Escuela y modernidad en C* (Vol. I, pág. 230). Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Parra Sandoval, R. (1996). El tiempo mestizo: Escuela y modernidad en Colombia. En F. Parra Sandoval, *Escuela y modernidad en colombia. Alumnos y maestros* (Vol. I). Bogotá: Tercer Mundo Editores.

- Pelaez, S. (1991). La escuela como agente socializador y la violencia. *Revista educación y cultura*(24), 22-31.
- Perea Restrepo, C. (2007). *Con el diablo adentro: Pandillas, tiempo paralelo y poder*. México: Siglo XXI Editores.
- Pérez Salazar, B. (2014). Maltrato entre pares en ámbitos escolares. En A. M. Distrito, *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013. Encuestade convivencia escolar* (págs. 207-252). Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Péru. Congreso de la República. (25 de Junio de 2011). Ley No 29719. Ley que promueve la convivencia sin violencia en las isntitucioens educativas. *Diario Oficial El peruano*, 445297-445298. Recuperado el 12 de Diiciembre de 2012, de <http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Leyes/29719.pdf>
- Popkewitz, T. (Agosto de 2006). La escolaridad y la exclusión social. (D. g. Aires., Ed.) *Anales de la educación común*(2), 78-94. Recuperado el 3 de 9 de 2011, de <http://www.ugr.es/~force/congreso/materiales/popkewitz.pdf>
- Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, Ley 1620 (COLOMBIA. Congreso de la Republica 15 de Marzo de 2013).
- Por la cual se expide el Código de infancia y adolescencia, Ley 1098 (Colombia. Congreso de la Republica 8 de Noviembre de 2006).
- Programa de las naciones Unidas Ppara el Desarrollo. (2014). *Informe sobre Sesarrollo Humano 2014*. New York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Sostener el

- progreso humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia. Recuperado el 2 de Diciembre de 2014, de <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-summary-es.pdf>
- Puerto Rico. Departamento de Estado. (15 de Septiembre de 2012). *Ley Núm. 49 . Para enmendar el Artículo 3.08 y adicionar los Artículos 3.08a., 3.08b., 3.08c., 3.08d. y 3.08e. al Capítulo III de la Ley Núm. 149 de 1999: Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico*. Recuperado el 11 de Diciembre de 2012, de Oficina de Servicios Legislativos. Leyes de Puerto Rico: <http://www.oslpr.org/2009-2012/leyes/pdf/ley-256-15-Sep-2012.pdf>
- Quéré, L. (1990). Opinion: l'économie du vraisemblable. Introduction á une approche praxéologique de l'opinion publique. (43), 33-58.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Restrepo Zea, E. (2010). Cuerpos alterados por el saber médico. EL casod e la higiene escolar en Colombia (1830-1900). En G. Frigeiro, & G. Dicker, *Educación: saberes alterados* (págs. 235-249). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*. Paris: Seuil.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Rodríguez Jares, X. (1995). Contexto organizativo y resolución de conflictos en contextos escolares. En F. Alfieri, *Volver a pensar la educación: Congreso internacional de Didáctica* (Vol. I, págs. 133-151). Madrid: Ediciones Morata.

- Ruiz Botero, L. (2006). *LA escuela territorio de frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*. Medellín: Instituto popular de capacitación.
- Saenz Obregon, J. (2007). *Desconfianza civilidad y estética: las prácticas formativas por fuera de la escuela 1994-2003*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas y Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Saenz Obregon, J., Saldarriaga, Ó., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946* (Vol. II). Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, O., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Vol. II). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes.
- Santos, B. d. (2011). *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Siglo XXI.
- Saura Calixto, P., Ortega Ruiz, P., & Mínguez Vallejos, R. (2003). *Conflicto en las aulas. Propuestas educativas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Schillagi, C. (04 de Abril de 2012). Problemas Públicos, casos resonantes y escándalos. (C. d. (CISPO), Ed.) *Polis* (30), 2-30. doi:10.4000/polis.2277
- Siede, A. (2002). *Formación Ética. Alternativas de Educación Moral* (Vol. III). Buenos Aires: Santillana.

Spicker, P., Álvarez Leguizamón, S., & Gordon, D. (2009). *Pobreza. Un glosario internacional*.

Buenos Aires: CLACSO. Recuperado el 5 de junio de 2012, de

www.biblioteca.clacso.edu.ar

Stenhouse, L. (1974). *La disciplina en la escuela. Orientaciones para la convivencia escolar*.

Buenos Aires: El ateneo.

Stratta, F., & Barrera, F. (2009). ¿Movimientos sin clases o clases sin movimiento? (R. d. social,

Ed.) *Conflicto Social*(1), 118-134. Recuperado el 31 de Mayo de 2012, de

http://www.webiigg.sociales.uba.ar/conflictosocial/revista/01/0106_stratabarrera.pdf

Subsecretaría de asuntos para la convivencia y seguridad ciudadana. (2006). *Convivencia y*

seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C. Bogotá: Observatorio de seguridad y convivencia.

Torres Castro, C. B. (2012). *Violencia escolar femenina: Una mirada desde las adolescentes*.

Bogotá: Bogotá, Universidad Francisco José de Caldas. Dijon, Universidad de

Bourgogne. Recuperado el 02 de junio de 2013, de [https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-](https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00732452/document)

[00732452/document](https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00732452/document)

UNDOC. Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2010). *Cuestiones*

intersectoriales. Justicia de Menores. Manual de instrucciones para la evaluación de

la justicia penal. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado el 6 de junio de 2015, de

[http://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-](http://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/crimeprevention/Juvenile_Justice_Spanish.pdf)

[reform/crimeprevention/Juvenile_Justice_Spanish.pdf](http://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/crimeprevention/Juvenile_Justice_Spanish.pdf)

UNICEF, PNUD, UNESCO, Banco Mundial. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien. Recuperado el 3 de 8 de 2011, de

<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

United Nations Children's Fund. (1995). *Monitoring progress toward the goals of the world summit for children . A practical handbook for multiple-indicator surveys* . New York:

Unicef.

Uruguay. Asamblea General. Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. (2 de Julio de 2013). Ley N° 19.098. Protocolo de prevención, detección e intervención respecto al maltrato físico, psicológico o social y su aplicación en los centros

educativos del país. Recuperado el 3 de Enero de 2014, de

<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=19098&Anchor=>

Van Dijk, T. A. (2001). *EL discurso como interacción social* . Barcelona: Gedisa.

Violencia, otra cátedra escolar. Usted vasa con cuidado porque usted manda aquí, pero allá afuera la cosa es distinta. (23 de Mayo de 1999). *El Tiempo*. Recuperado el 3 de 12 de

2011, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-879513>

Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires : Ediciones Manantial.

Wacquant, L. (2005). Tras las huellas del poder simbólico. La disección de la <<nobleza de

Estado>>. En P. Bourdieu , P. Champagne, G. Eyal , O. Christin, F. Poupeau, & L.

Wacquant, *EL misterio del ministerio. Pier Bourdieu y la Política democrática* (R.

Llavorí, Trad., págs. 159-179). Barcelona: Gedisa.

Wacquant, L. (2009). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*.

Barcelona: Gedisa.

- Wacquant, L. (2010). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.
- Wacquant, L., Bourdieu, P., Champagne, P., Christin, O., Eyal, G., & Poupeau, F. (2005). *El misterio del ministerio*. Barcelona: Gedisa.
- Weber, M. (2003). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Widmer, J. (2010). *Discours et cognition sociale. Un approche sociologique*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Williamson, J. (septiembre de 2003). *No hay consenso. Reseña sobre el consenso de Washintong y sugerencias sobre los pasos a dar*. doi:
- Winnicott, D. (1975). *Jeu ete réalité*. Paris: Editions Gallimard.
- Wittgenstein. (2003). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial.
- World Economic Forum. (2014). *Global Risks. Ninth Edition*. Geneva: World Economic Forum. doi:ISBN-10: 978-92-95044-60-9
- Yunes, J., & Zubarew, T. (1992). Mortalidad por causas violentas. Adolescente y jóvenes; un desafío para la región de las Américas. (O. P. Salud, Ed.) *REvista Brasileira de Epidemiologia*, II(3). Recuperado el 1 de Diciembre de 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v2n3/02.pdf>
- Zuluaga Garcés, O. L. (1997). Prólogo. En J. Saenz Obregon, Ó. Saldarriaga Vélez, & A. Ospina Lopez, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (págs. xi-xxv). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. (1979). *Colombia: Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Centro de duplicación Universidad de Antioquia. Recuperado el 6 de junio de

2012, de

http://historiadelapRACTICapedagogica.com/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3&Itemid=

Anexos

Anexo 1



Universidad Central Francisco José de Caldas



FICHA DE IDENTIFICACIÓN FAMILIA "JUVENTUD, VIOLENCIA Y SUBJETIVIDAD"

"Para estudiantes de grado décimo y once o edad similar"



FORMULARIO

FECHA DE APLICACIÓN

La información suministrada es confidencial y sólo será usada con fines estadísticos

Esta es una herramienta que busca obtener datos demográficos y sociales, junto con otras como entrevistas y grupos focales, permite identificar y describir las trayectorias Sociales de jóvenes estudiantes de Educación Media con vivencias de violencia escolar juvenil en un colegio de la localidad séptima (Bosa) de la ciudad de Bogotá D.C con el fin de analizar procesos de construcción de subjetividad.¹

BA. INFORMACIÓN SOBRE EL COLEGIO Y EL ESTUDIANTE

BA1.NOMBRE _____

BA2.DIRECCION _____

BA3.TELEFONO _____

BA4. CORREO ELECTRÓNICO _____

BA5. NOMBRE DEL COLEGIO _____

BB. CARACTERIZACIÓN SOCIOECONOMICA DEL HOGAR²

MARCA CON UNA X

BB1 ¿Tu vivienda se encuentra en estrato?

1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6

¹ El presente Instrumento de recolección de información hace parte del desarrollo del proyecto de investigación Doctoral titulado Jóvenes; violencia Escolar y Subjetividad.

² Las preguntas relativas a la caracterización socioeconómica de esta encuesta han sido retomadas en parte de la encuesta de victimización del DANE.

COLOMBIA. Departamento Nacional de Estadística. (2003) Encuesta de Victimización. Disponible en: http://www.dane.gov.co/daneweb_V09/files/investigaciones/victimizacion/formulario.pdf. Recuperado en Marzo 9 de 2013

BB2. MARCA CON UNA X

¿En qué tipo de vivienda habita este hogar?

Casa	1
Apartamento	2
Casa lote (lote en construcción)	3

Pensión	4
Otro.	5
¿Cual?	

BB3 La vivienda ocupada por este hogar, es:

Propia	<input type="checkbox"/>	Ocupante de hecho	<input type="checkbox"/>
En arriendo	<input type="checkbox"/>	Otra, ¿cuál? _____	<input type="checkbox"/>

BB4 ¿Cuántos son los miembros que conforman este hogar?

BB5 ¿Cuántos son los miembros que aportan al ingreso mensual de este hogar?

BB6 De dónde provienen los ingresos de este hogar:

a. Trabajo asalariado	<input type="checkbox"/>	d. Dineros provenientes de otros hogares	<input type="checkbox"/>
b. Trabajo independiente	<input type="checkbox"/>	e. Ingresos de capital (arriendos, utilidades e intereses)	<input type="checkbox"/>
c. Pensiones (jubilación, invalidez, vejez, etc.)	<input type="checkbox"/>	f. Ingresos ocasionales (venta de bienes, lotería, etc.)	<input type="checkbox"/>

BB7 ¿Cuántos automotores posee este hogar?

BB13 CARACTERIZACION DE LOS MIEMBROS DEL HOGAR

03		04		05		06	
Jefe (a)	1						
Esposo(a) o compañero(a)	2						
Hijo(a) o hijastro (a)	3						
Nieto (a)	4						
Padre, madre, padrastro o madrastra	5						
Hermano (a)	6						
Yerno o nuera	7						
Abuelo (a)	8						
Suegro (a)	9						
Cuñado (a)	10						
Otro pariente	11						
Empleado (a) del servicio doméstico	12						
Hijo (a) del servicio doméstico	13						
Pensionista	14	Pensionista	14	Pensionista	14	Pensionista	14
Trabajador	15	Trabajador	15	Trabajador	15	Trabajador	15
Otro no pariente	16						
Hombre <input type="checkbox"/> 1	Mujer <input type="checkbox"/> 2	Hombre <input type="checkbox"/> 1	Mujer <input type="checkbox"/> 2	Hombre <input type="checkbox"/> 1	Mujer <input type="checkbox"/> 2	Hombre <input type="checkbox"/> 1	Mujer <input type="checkbox"/> 2
Preescolar	1	Preescolar	1	Preescolar	1	Preescolar	1
Primaria	2	Primaria	2	Primaria	2	Primaria	2
Secundaria	3	Secundaria	3	Secundaria	3	Secundaria	3
Técnico	4	Técnico	4	Técnico	4	Técnico	4
Superior o universitario	5						
Postgrado	6	Postgrado	6	Postgrado	6	Postgrado	6
Ninguno	9	Ninguno	9	Ninguno	9	Ninguno	9
Años aprobados	<input type="text"/>						
Años cumplidos <input type="text"/> <input type="text"/> Si es < de 12 años, termine	Años cumplidos <input type="text"/> <input type="text"/> Si es < de 12 años, termine	Años cumplidos <input type="text"/> <input type="text"/> Si es < de 12 años, termine	Años cumplidos <input type="text"/> <input type="text"/> Si es < de 12 años, termine	Años cumplidos <input type="text"/> <input type="text"/> Si es < de 12 años, termine	Años cumplidos <input type="text"/> <input type="text"/> Si es < de 12 años, termine	Años cumplidos <input type="text"/> <input type="text"/> Si es < de 12 años, termine	Años cumplidos <input type="text"/> <input type="text"/> Si es < de 12 años, termine
Las siguientes preguntas las responden las personas de este hogar, de 12 o más años							
En unión libre	1						
Casado (a)	2						
Viuudo (a)	3						
Separado (a) o divorciado (a)	4						
Soltero (a)	5						
Trabajando	1	Trabajando	1	Trabajando	1	Trabajando	1
Estudiando y trabajando	2						
Estudiando	3	Estudiando	3	Estudiando	3	Estudiando	3
Buscando trabajo	4						
Oficios del hogar	5						
Otra actividad	6						
Incapacitado para trabajar	7						
Obrero o empleado	1						
Empleado doméstico	2						
Trabajador por cuenta propia	3						
Patrón o empleador	4						
Trabajador familiar sin remuneración	5						
Otro, ¿cuál? <input type="text"/>	6						

Anexo 2

 <small>Universidad Distrital Francisco José de Caldas</small> 	FICHA DE IDENTIFICACIÓN PARTICIPANTE "JUVENTUD, VIOLENCIA Y SUBJETIVIDAD" "Para estudiantes de grado decimó y once o edad similar"	 <small>UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE</small>
FORMULARIO <input type="text" value="0"/> <input type="text" value="0"/> <input type="text" value="0"/> <input type="text" value="0"/>	FECHA DE APLICACIÓN <input type="text" value=""/> <input type="text" value=""/> <input type="text" value=""/> <input type="text" value=""/>	
La información suministrada es confidencial y sólo será usada con fines estadísticos		
<p><i>Esta es una herramienta que busca obtener datos demográficos y sociales, junto con otras como entrevistas y grupos focales, permite identificar y describir las trayectorias Sociales de jóvenes estudiantes de Educación Media con vivencias de violencia escolar juvenil en un colegio de la localidad séptima (Bosa) de la ciudad de Bogotá D.C con el fin de analizar procesos de construcción de subjetividad.¹</i></p>		
BA. INFORMACIÓN SOBRE LA INSTITUCIÓN Y EL ESTUDIANTE		
BA1.NOMBRE _____ BA2.DIRECCION _____ BA3.TELEFONO _____ BA4. CORREO ELECTRÓNICO _____		
Nombre del establecimiento: _____		
BA5 Localidad <input type="text" value=""/> <input type="text" value=""/>	BA6. Jornada Mañana <input type="text" value="1"/> Tarde <input type="text" value="2"/>	
BB7 ¿Cuántos años tienes? <input type="text" value=""/> <input type="text" value=""/>		
BA8 Sexo	Masculino <input type="text" value="1"/>	Femenino <input type="text" value="2"/>
<p><small>¹ El presente Instrumento de recolección de información hace parte del desarrollo del proyecto de investigación Doctoral titulado Jóvenes: violencia Escolar y Subjetividad.</small></p>		

BA9 ¿Si tienes algunas necesidades educativas especiales? Marca con una X la necesidad la(s) que tengas

2

Ninguna	1
Visual	2
Física	3

Cognitiva	4
Auditiva	5
Otra	6

¿Cuál? _____

BB. INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA

Información a llenar por parte del encuestado(a)

BB1 Nombre del barrio donde vives _____

BB2 Localidad donde vives: BB3. Estrato de la vivienda donde vives 1 2 3 4 5 6

BB3 ¿Trabajas? SI 1 NO 2

BB8.

BB4 Describe brevemente la labor que desempeñas: _____

BB5 Marca con una X sólo UNA casilla.
¿Pertenece a alguno de los siguientes grupos?

Afro-descendiente	1
Indígena	2
Rom (gitano)	3
Desplazado	4

Ninguno	5
Un grupo juvenil	6

¿Cuál grupo juvenil?

BB6. Marca con una X. Actualmente estas:

Unión libre	1	Casado (a)	2	Viudo (a)	3	divorciado (a)	4	Soltero (a)	5
-------------	---	------------	---	-----------	---	----------------	---	-------------	---



BB7. Marca con una X sólo UNA casilla.

¿Cuál es el grado escolar que cursas actualmente o último grado que cursaste?

Grado Cero	1	Quinto	6	Décimo	11
Primero	2	Sexto	7	Once	12
Segundo	3	Séptimo	8		
Tercero	4	Octavo	9		
Cuarto	5	Noveno	10		

BB8. Marca con una X sólo UNA casilla.

¿Cuál es el grado que has repetido? Marca los que sean necesarios

Grado Cero	1	Quinto	6	Décimo	11
Primero	2	Sexto	7	Once	12
Segundo	3	Séptimo	8		
Tercero	4	Octavo	9		
Cuarto	5	Noveno	10		

BB9. Marca con una X la casilla que corresponda

¿Cuál es el nivel educativo de la mujer adulta con quien más compartes en casa?

Ninguno	1	Universitaria incompleta	6
Primaria incompleta	2	Universitaria completa	7
Primaria completa	3	Posgrados incompletos	8
Secundaria incompleta	4	Posgrados completos	9
Secundaria completa	5	No sé	10

BB10. Describe la relación que tiene contigo (Amiga de la familia, vecina, etc.)

BB11. Marca con una X la casilla que corresponda

¿Cuál es el nivel educativo del hombre adulto con quien más compartes en casa?

Ninguno	1
Primaria incompleta	2
Primaria completa	3
Secundaria incompleta	4
Secundaria completa	5

Universitaria incompleta	6
Universitaria completa	7
Posgrados incompletos	8
Posgrados completos	9
No sé	10

BB12 Describe la relación que tiene contigo (Amigo de la familia, vecina, etc.)

BB16. Marca con una X la frecuencia que tienes en el consumo de las siguientes sustancias

Frecuencia Sustancia	NUNCA	Por lo menos una vez el último año	Por lo menos una vez el último mes	Por lo menos una vez la última semana	Consumo a diario	Consumi alguna vez
Drogas de síntesis	1.1	2.1	3.1	4.1	5.1	6.1
Inhalables	1.2	2.2	3.2	4.2	5.2	6.2
Cannabis	1.3	2.3	3.3	4.3	5.3	6.3
Cocaína	1.4	2.4	3.4	4.4	5.4	6.4
Heroína	1.5	2.5	3.5	4.5	5.5	6.5
Anfetaminas	1.6	2.6	3.6	4.6	5.6	6.6
Alucinógenos	1.7	2.7	3.7	4.7	5.7	6.7
Tranquilizantes	1.8	2.8	3.8	4.8	5.8	6.8
¿Otra?	¿Cuál? _____					

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Anexo 3

MATRIZ PARA EL REGISTRO DE LA OBSERVACIÓN DOCUMENTAL															
#	Año	Entidad	TIPO DE DOCUMENTO				Definición, noción o descripción de Categorías								
			Legislación	Planes de gobierno	Proyectos	Programas	Otros. ¿Cuál?	Pobreza	Juventud	Vulnerabilidad	Delincuencia	Violencia juvenil	Violencia escolar	Judicialización	Penalización a población joven

MATRIZ DE OBSERVACIÓN DE INDICADORES SOCIALES USADOS PARA CARACTERIZAR LA POBLACIÓN JOVEN.				
#	Año	Entidad	TIPO DE INDICADOR	Observaciones

Anexo 4

Matriz No. 2. de intervención en el grupo focal de jóvenes protagonistas de violencia escolar			
Escenarios de observación en Grupos De Discusión			
ETAPAS METODOLÓGICAS	Sujeto	FAMILIA	ESCUELA
Objetivos	Describir el perfil social del joven protagonista de violencia escolar.	Describir el rol de la familia en las trayectorias sociales de los jóvenes con vivencias de violencia escolar.	Describir el rol de la cultura escolar en las trayectorias sociales de gallada, banda, pandilla, o cultura juvenil en las trayectorias sociales de los jóvenes con vivencias de violencia escolar.
GRUPOS DE DISCUSIÓN			
Grupo de discusión No. 1	SESION 1.	SESION 2.	SESION 3.
Jóvenes del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes	Descripción de las características sociales de cada uno de los hechos por los cuales se encuentra en el SRPA. ¿Quién soy yo? ¿Por qué estoy aquí?	Descripción de la trayectoria social de la familia. Relato del rol asumido por la familia ante los hechos por los cuales se encuentra en el SRPA. ¿Quién es mi familia? ¿Qué actitud tomaron ante esta situación?	Descripción de la trayectoria escolar. Relato del rol asumido por la escuela ante los hechos por los cuales se encuentra en el SRPA. ¿En dónde he estudiado? ¿Cómo me ha ido en la escuela? ¿Qué hizo mi escuela ante esta situación?
			SESION 4
			Describir la trayectoria personal con de los amigos de Barrio, de "parche", gallada, banda, pandilla, o cultura juvenil. ¿Quiénes eran mis amigos en el momento de aquella situación?
Grupo de discusión No. 2	SESION 1.	SESION 1.	SESION 1.
Familiares, profesores y personal de instituciones no escolares que atienden población juvenil	¿Quiénes y cómo son los jóvenes protagonistas de violencia escolar?	¿Quiénes y cómo son las familias protagonistas de violencia escolar?	¿Cuáles y como son los amigos de Barrio, de "parche", de gallada, banda, pandilla, o cultura juvenil de los jóvenes con vivencias de violencia escolar?

Anexo 5

Matriz No 1. de intervención en el grupo focal de jóvenes protagonistas de violencia escolar

GRUPO FOCAL DE JOVENES				
ETAPAS METODOLOGICAS	SUJETO	FAMILIA	ESCUELA BARRIO	
Objetivos	Indagar desde la perspectiva personal por las trayectorias sociales de los jóvenes escolarizados con experiencias de violencia.	Reconstruir las trayectorias familiares y los esquemas de percepción acerca del rol de la familia frente a las vivencias juveniles relacionadas con la violencia escolar.	Reconstrucción de los esquemas de percepción de los jóvenes frente a la violencia juvenil en el marco de la cultura escolar. Trayectorias Sociales e instituciones de atención a población joven.	Observación de las trayectorias sociales con los amigos de Barrio, de "parche", gallada, banda, pandilla, o cultura juvenil y su relación con experiencias sociales relacionadas con la violencia escolar.
Encuentros Exploratorios	<p>SESIÓN 1.</p> <p>Información demográfica de los Jóvenes, nivel de escolaridad de los padres, ocupación laboral de los padres, lugar de residencia, estrato. Consumos culturales</p>	<p>SESIÓN 4.</p> <p>Descripción de las formas familiares, nivel de escolaridad de los integrantes de la familia, ocupaciones laborales. Actividades lúdicas familiares. Consumos culturales familiares.</p>	<p>SESIÓN 7.</p> <p>Información de la institución educativa nombre del colegio. Número de estudiantes. Descripción de la localidad. Principales problemas escolares. Relación estudiante docente. Mecanismos escolares para atender situaciones de violencia. Oferta cultural extracurricular.</p>	<p>SESIÓN 10.</p> <p>Identificación del Barrio, descripción de las características urbanas, problemáticas, percepción frente a la presencia de parches, bandas, pandillas y culturas juveniles. Oferta cultural.</p>
Recorridos Desplazamientos	<p>SESIÓN 2.</p> <p>Que desata situaciones conflictivas. Trayectorias Actitudes. Consumos culturales. Relatos de experiencia en violencia escolar y/juvenil</p>	<p>SESIÓN 5.</p> <p>Desplazamiento a las Casas. Relatos de Familia</p>	<p>SESIÓN 8.</p> <p>Relatos escolares sobre la intervención de la escuela Y/U otras instituciones en los hechos de violencia escolar. Recorrido por el Colegio Relatos de Escuela</p>	<p>SESIÓN 11.</p> <p>¿Cuáles son los espacios del barrio más frecuentados? ¿Cuáles son los grupos del barrio que se involucran en eventos de violencia escolar? Relatos de Barrio</p>
Transformaciones de Redes	<p>SESIÓN 3.</p> <p>¿Es posible cambiar? ¿Cómo?</p>	<p>SESIÓN 6.</p> <p>¿Es posible cambiar? ¿Cómo?</p>	<p>SESIÓN 9.</p> <p>¿Es posible cambiar? ¿Cómo?</p>	<p>SESIÓN 12.</p> <p>¿Es posible cambiar? ¿Cómo?</p>

Anexo 6

JÓVENES, VIOLENCIA Y SUBJETIVIDAD
ESCENARIO: Sujeto
ETAPA METODOLÓGICA: Encuentros/Exploratorios
SESIÓN No: 1
FECHA: Abril 6
TEMA: Trayectorias sociales de los jóvenes desde la perspectiva personal
FACILITADOR: Fernando Forero Londoño
PROFESIONAL DE APOYO:
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Identificar características demográficas y sociales de los jóvenes escolarizados mediante la construcción de narrativas sobre la percepción de sí mismos
DESARROLLO DE LA SESIÓN Hora. <ul style="list-style-type: none">• Recepción de los participantes inscritos, entrega de escarapelas y firma de asistencia. 5'• Presentación del facilitador y profesional de apoyo 3'• Tiempo para recodar reglas de “juego” 3'• Dinámica de integración:• Actividad de inicio: la conversación girara en torno a:<ul style="list-style-type: none">✓ ¿Quién soy Yo?✓ ¿Cuáles son los momentos significativos que más recuerdas en tu vida?✓ ¿Qué experiencias de tu vida quisieras olvidar?✓ ¿Has experimentado episodios de violencia en tu vida? Narra cómo viviste uno de esos momentos. <p>Conclusiones sobre el tema tratado: 10'</p> <ul style="list-style-type: none">• Refrigerio 10'• Invitación a la siguiente sesión• Cierre
Observaciones
RECURSOS EMPLEADOS

JÓVENES, VIOLENCIA Y SUBJETIVIDAD
ESCENARIO: Sujeto
ETAPA METODOLÓGICA: Histórico
SESIÓN No: 2
FECHA: Abril 13
TEMA: Trayectorias sociales de los jóvenes desde la perspectiva personal
FACILITADOR: Fernando Forero
PROFESIONAL DE APOYO:
OBJETIVO DE LA SESIÓN Indagar desde la perspectiva personal por las trayectorias sociales de los jóvenes escolarizados con experiencias de violencia, relacionando momentos de crisis y experiencias de violencia.
<p>DESARROLLO DE LA SESIÓN</p> <p>Hora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recepción de los participantes inscritos, entrega de escarapelas y firma de asistencia. 5' • Presentación del facilitador y profesional de apoyo 3' • Tiempo para recodar reglas de “juego” 3' • Dinámica de integración: • Actividad de inicio: la conversación girara en torno a: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué situaciones de crisis personal has vivido? ¿Relacionarías situaciones de crisis personal con alguna experiencia ligada a una vivencia de algún tipo de violencia? ✓ ¿Relata, en términos de causas, que te ha llevado a participar en estas situaciones? <ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones sobre el tema tratado: 10' • Refrigerio 10' • Invitación a la siguiente sesión • Cierre
Observaciones
RECURSOS EMPLEADOS

JÓVENES, VIOLENCIA Y SUBJETIVIDAD
ESCENARIO: Sujeto
ETAPA METODOLÓGICA: Desplazamiento
SESIÓN No 3:
FECHA: Abril 20
TEMA: Trayectorias sociales de los jóvenes desde la perspectiva personal
FACILITADOR: Fernando Forero Londoño
PROFESIONAL DE APOYO:
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Indagar desde la perspectiva personal por las trayectorias sociales de los jóvenes escolarizados con experiencias de violencia, relacionando expectativas de futuro y posibilidades de realización con experiencias de violencia.
<p>DESARROLLO DE LA SESIÓN</p> <p>Hora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recepción de los participantes inscritos, entrega de escarapelas y firma de asistencia. 5' • Presentación del facilitador y profesional de apoyo 3' • Tiempo para recodar reglas de "juego" 3' • Dinámica de integración: • Actividad de inicio: la conversación girara en torno a: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué expectativas personales tienes para tu futuro? ✓ ¿Qué posibilidades concretas piensas que tienes para lograr tus expectativas? ✓ ¿Con que crees que cuentas para alcanzar tus metas? ¿Qué tendrías que lograr para alcanzar tus metas? ✓ ¿Tu preocupación y/o acciones para lograr lo que quieres te ha generado problemas? • Conclusiones sobre el tema tratado: 10' • Refrigerio 10' • Invitación a la siguiente sesión • Cierre
Observaciones
RECURSOS EMPLEADOS

JÓVENES, VIOLENCIA Y SUBJETIVIDAD
ESCENARIO: FAMILIA
ETAPA METODOLÓGICA: Encuentros/Exploratorios
SESIÓN No: 4
FECHA: Abril 27
TEMA: Trayectorias familiares y los esquemas de percepción acerca del rol de la familia frente a las vivencias juveniles relacionadas con la violencia escolar
FACILITADOR: Fernando Forero Londoño
PROFESIONAL DE APOYO:
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Describir las percepciones de los jóvenes referidas a las fortalezas de los lazos familiares, los tipos de sanciones positivas y negativas ante éxitos o fracasos personales y las situaciones de abandono familiar.
DESARROLLO DE LA SESIÓN Hora. <ul style="list-style-type: none"> • Recepción de los participantes inscritos, entrega de escarapelas y firma de asistencia. 5' • Presentación del facilitador y profesional de apoyo 3' • Tiempo para recodar reglas de "juego" 3' • Dinámica de integración: • Actividad de inicio: la conversación girara en torno a: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo ha intervenido tu familia te has metido en algún problema? ¿Quién se presenta en el colegio como tu acudiente? ¿Por qué? ¿Describe cómo actúa esa persona en estas situaciones? ✓ ¿Alguna vez has pensado abandonar tu familia? ¿Por qué? ¿Has abandonado alguna vez tu familia? ¿Qué te mantiene unido a tu familia? • Conclusiones sobre el tema tratado: 10' • Refrigerio 10' • Invitación a la siguiente sesión • Cierre
Observaciones
RECURSOS EMPLEADOS

JÓVENES, VIOLENCIA Y SUBJETIVIDAD
ESCENARIO: Familia
ETAPA METODOLÓGICA: Histórico
SESIÓN No: 5
FECHA: Mayo 4
TEMA: : Trayectorias familiares y los esquemas de percepción acerca del rol de la familia frente a las vivencias juveniles relacionadas con la violencia escolar
FACILITADOR: Fernando Forero Londoño
PROFESIONAL DE APOYO:
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Reconstruir trayectorias familiares y los esquemas de percepción acerca del rol de la familia frente a las vivencias juveniles relacionadas con la violencia escolar.
<p>DESARROLLO DE LA SESIÓN</p> <p>Hora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recepción de los participantes inscritos, entrega de escarapelas y firma de asistencia. 5' • Presentación del facilitador y profesional de apoyo 3' • Tiempo para recodar reglas de “juego” 3' • Dinámica de integración: • Actividad de inicio: la conversación girara en torno a: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuál es el último evento de violencia intrafamiliar que recuerdas en tu familia? ¿Cuáles crees que fueron las causas? ¿Puedes relacionarlas con otras situaciones? ¿Los eventos de violencia intrafamiliar son frecuentes? ¿Por qué? ✓ ¿Cómo ha intervenido tu familia te has metido en problemas? ¿Quién se presenta en el colegio como tu acudiente? ¿Por qué? ¿Describe cómo actúa esa persona en estas situaciones? ✓ ¿Alguien en tu familia mete constantemente en problemas? Narra la situación desde tu perspectiva <ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones sobre el tema tratado: 10' • Refrigerio 10' • Invitación a la siguiente sesión • Cierre
Observaciones
RECURSOS EMPLEADOS

JÓVENES, VIOLENCIA Y SUBJETIVIDAD
ESCENARIO: Familia
ETAPA METODOLÓGICA: Desplazamiento
SESIÓN No: 6
FECHA: Mayo 10
TEMA: Trayectorias familiares y los esquemas de percepción acerca del rol de la familia frente a las vivencias juveniles relacionadas con la violencia escolar
FACILITADOR: Fernando Forero Londoño
PROFESIONAL DE APOYO:
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Describir las representaciones que los jóvenes establecen entre expectativas familiares y posibilidades de realización con situaciones de incivilidad o conflicto con la Ley.
<p>DESARROLLO DE LA SESIÓN</p> <p>Hora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recepción de los participantes inscritos, entrega de escarapelas y firma de asistencia. 5' • Presentación del facilitador y profesional de apoyo 3' • Tiempo para recodar reglas de "juego" 3' • Dinámica de integración: • Actividad de inicio: la conversación girara en torno a: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconstruye cuales son las expectativas que tu familia traza para ti. Aquellos discursos que tus familiares en especial tus padres construyen para que tu tengas una perspectiva para tu futuro ✓ ¿Crees que tu familia te brinda las posibilidades por medio de herramientas económicas y sociales para cumplir con las expectativas familiares? ✓ ¿Tu preocupación y/o acciones para lograr lo que tu familia quiere de ti ha generado problemas? <ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones sobre el tema tratado: 10' • Refrigerio 10' • Invitación a la siguiente sesión • Cierre
Observaciones
RECURSOS EMPLEADOS

JÓVENES, VIOLENCIA Y SUBJETIVIDAD
ESCENARIO: Escuela
ETAPA METODOLÓGICA: Encuentro/Exploratorio
SESIÓN: 7
FECHA: Mayo 18
TEMA: Los esquemas de percepción de las Trayectorias Escolares de los jóvenes frente a la violencia juvenil en el marco de la cultura escolar e instituciones de atención a población joven
FACILITADOR: Fernando Forero Londoño
PROFESIONAL DE APOYO:
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Identificar representaciones de situaciones de éxito y/o fracaso escolar. Identificar situaciones de incivildad y/o conflicto con la Ley recurrentes en el espacio escolar.
<p>DESARROLLO DE LA SESIÓN</p> <p>Hora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recepción de los participantes inscritos, entrega de escarapelas y firma de asistencia. 5' • Presentación del facilitador y profesional de apoyo 3' • Tiempo para recodar reglas de “juego” 3' • Dinámica de integración: • Actividad de inicio: la conversación girara en torno a: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuáles el momento que más recuerdas en tu vida escolar? ✓ ¿Qué experiencias quisieras olvidar de tu vida escolar? ✓ ¿Cuáles crees que son los problemas de convivencia más comunes en el colegio? • Conclusiones sobre el tema tratado: 10' • Refrigerio 10' • Invitación a la siguiente sesión • Cierre
Observaciones
RECURSOS EMPLEADOS

JÓVENES, VIOLENCIA Y SUBJETIVIDAD
ESCENARIO: Escuela
ETAPA METODOLÓGICA: Histórico/Espacial
SESIÓN: 8
FECHA: Mayo 25
TEMA: Los esquemas de percepción de las Trayectorias Escolares de los jóvenes frente a la violencia juvenil en el marco de la cultura escolar e instituciones de atención a población joven
FACILITADOR: Fernando Forero Londoño
PROFESIONAL DE APOYO:
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Reconstrucción de los esquemas de percepción de las Trayectorias Escolares de los jóvenes frente a la violencia juvenil en el marco de la cultura escolar e instituciones de atención a población joven.
<p>DESARROLLO DE LA SESIÓN Hora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recepción de los participantes inscritos, entrega de escarapelas y firma de asistencia. 5' • Presentación del facilitador y profesional de apoyo 3' • Tiempo para recodar reglas de “juego” 3' • Dinámica de integración: • Actividad de inicio: la conversación girara en torno a: <p>✓ ¿Desde cuándo estudias en este colegio? ¿Por problemas escolares o familiares? Descríbelas.</p> <p>✓ ¿Relata el mayor problemas que tú has vivenciado en el colegio? (indagar ¿porque, como y para qué?)</p> <p>✓ ¿Cuándo has tenido problemas en el colegio, como se desarrolla el proceso disciplinario en el colegio? ¿Quiénes participan? ¿Qué tipos de sanciones te han impuesto?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones sobre el tema tratado: 10' • Refrigerio 10' • Invitación a la siguiente sesión • Cierre
Observaciones
RECURSOS EMPLEADOS

JÓVENES, VIOLENCIA Y SUBJETIVIDAD
ESCENARIO: Escuela
ETAPA METODOLÓGICA: Transformación
SESIÓN No: 9
FECHA: Junio 1
TEMA: Los esquemas de percepción de las Trayectorias Escolares de los jóvenes frente a la violencia juvenil en el marco de la cultura escolar e instituciones de atención a población joven
FACILITADOR: Fernando Forero Londoño
PROFESIONAL DE APOYO:
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Reconstruir las percepciones de los jóvenes relativas a las expectativas de formación escolar y sus posibilidades de realización.
<p>DESARROLLO DE LA SESIÓN</p> <p>Hora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recepción de los participantes inscritos, entrega de escarapelas y firma de asistencia. 5' • Presentación del facilitador y profesional de apoyo 3' • Tiempo para recodar reglas de “juego” 3' • Dinámica de integración: • Actividad de inicio: la conversación girara en torno a: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Para ti ¿Qué es ser un buen estudiante en este colegio? ¿Estás de acuerdo con esa imagen de buen estudiante? ✓ ¿Relata que expectativas escolares tienes dentro del colegio y fuera de él? (estudiar una carrera técnica, profesional, ingresar a la universidad, buscar trabajo, etc.) ✓ ¿Crees que el colegio te brinda las posibilidades suficientes para continuar con tu vida escolar fuera él es? ¿Si no es así cuales son las carencias? ✓ ¿Qué tendría que cambiar en el colegio para que los estudiantes cumplan sus expectativas de formación? • Conclusiones sobre el tema tratado: 10' • Refrigerio 10' • Invitación a la siguiente sesión • Cierre
Observaciones
RECURSOS EMPLEADOS

JÓVENES, VIOLENCIA Y SUBJETIVIDAD
ESCENARIO: Barrio
ETAPA METODOLÓGICA: Encuentros/Exploratorios
SESIÓN No: 10
FECHA: Junio 7
TEMA: Las trayectorias sociales con los amigos de Barrio, de “parche”, gallada, banda, pandilla, o cultura juvenil y su relación con experiencias sociales relacionadas con la violencia escolar.
FACILITADOR: Fernando Forero Londoño
PROFESIONAL DE APOYO:
OBJETIVO DE LA SESIÓN
DESARROLLO DE LA SESIÓN Hora.
<ul style="list-style-type: none"> • Recepción de los participantes inscritos, entrega de escarapelas y firma de asistencia. 5’ • Presentación del facilitador y profesional de apoyo 3’ • Tiempo para recodar reglas de “juego” 3’ • Dinámica de integración: • Actividad de inicio: la conversación girara en torno a: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Para ti qué es lo mejor que te aportan tus amigos? ✓ ¿Cuáles son los momentos más difíciles que has pasado en la relación con tus amigos’ ✓ ¿En qué situaciones te has sentido excluido de tu grupo de amigos? ✓ ¿Participas junto con tus amigos en algún de “parche”, gallada, banda o pandilla? ¿Qué crees que te aportan para cumplir tus expectativas? • Conclusiones sobre el tema tratado: 10’ • Refrigerio 10’ • Invitación a la siguiente sesión • Cierre
Observaciones
RECURSOS EMPLEADOS

JÓVENES, VIOLENCIA Y SUBJETIVIDAD
ESCENARIO: Barrio
ETAPA METODOLÓGICA: Recorrido histórico/espacial
SESIÓN: 11
FECHA: Junio 8
TEMA: : Las trayectorias sociales con los amigos de Barrio, de “parche”, gallada, banda, pandilla, o cultura juvenil y su relación con experiencias sociales relacionadas con la violencia escolar
FACILITADOR: Fernando Forero Londoño
PROFESIONAL DE APOYO:
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Realizar un recorrido por el barrio con el fin de identificar percepciones de seguridad, apropiaciones del espacio y usos. Además identificar los límites imaginarios para los participantes
<p>DESARROLLO DE LA SESIÓN</p> <p>Hora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del facilitador y profesional de apoyo 3’ • Tiempo para recodar reglas de “juego” 3’ • Dinámica de integración: • Actividad de inicio: la conversación girara en torno a: <p>Introducción:</p> <p>En la sesión anterior se reconstruyeron algunos relatos sobre amigos del barrio, algunas percepciones sobre seguridad, y la participación de algunos jóvenes en episodios relacionados con la violencia juvenil. Hoy realizaremos un recorrido por algunos de los lugares del barrio y los cartografiaremos sobre un mapa.</p> <p>Actividades:</p> <p>Realizar recorrido por los lugares mencionados en los puntos siguientes, narración de acontecimientos y valoraciones sobre estos espacios.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La pasarela, 2) Los” Maimis”, 3) Las Latas, 4) EL árbol, 5) L a T. Ubicarlos sobre el Mapa. Cada uno con un color y una descripción. Ubicar lugares de expendio de sustancias. 2) Percepciones de seguridad en día y noche. (La sesión anterior se mencionó: En el Día. Parque “Maimis”, Santafé, Alameda) (Noche: Porvenir Santafé) 3) Bandas en el sector. Ubicar los Territorios de las bandas y hacer descripción de ellas. (La sesión anterior se mencionaron las siguientes: “los del 2”, Los de tekoa”, “La catorce” (relacionada con barras), “los maimis”, “los Olafos”, “los Cardona”, “Los torres o los monareta”. Ubicarlas con colores en zonas de influencia, actividades, edades aproximadas de los integrantes, escolaridad.

4) Ubicar sobre el mapa los límites o sitios por los cuales los invitados a la sesión no pasan y explicar los motivos.

- Conclusiones sobre el tema tratado: 10'
- Refrigerio 10'
- Invitación a la siguiente sesión
- Cierre

Observaciones

A la sesión asisten como observadores invitados la Doctora Bárbara García y su asistente

RECURSOS EMPLEADOS

Mapa. Marcadores de colores, grabadora.

JÓVENES, VIOLENCIA Y SUBJETIVIDAD
ESCENARIO: Barrio
ETAPA METODOLÓGICA: Transformaciones
SESIÓN No: 12
FECHA: Junio 15
TEMA: Las trayectorias sociales con los amigos de Barrio, de “parche”, gallada, banda, pandilla, o cultura juvenil y su relación con experiencias sociales relacionadas con la violencia escolar.
FACILITADOR: Fernando Forero Londoño
PROFESIONAL DE APOYO:
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Describir las perspectivas de los jóvenes a cerca de las posibilidades de transformación de sus relaciones de amistad y su participación en incivildades o situaciones en conflicto con la Ley.
DESARROLLO DE LA SESIÓN Hora. <ul style="list-style-type: none"> • Recepción de los participantes inscritos, entrega de escarapelas y firma de asistencia. 5’ • Presentación del facilitador y profesional de apoyo 3’ • Tiempo para recodar reglas de “juego” 3’ • Dinámica de integración: Actividad de inicio: la conversación girara en torno a: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Tus amigos aún estudian? ¿Por qué crees que lo hacen o dejaron de hacerlo? ✓ ¿En relación contigo cuáles consideras que son las expectativas, de tus amigos cuando participas en situaciones de incivildad o conflicto con la Ley? ✓ ¿Qué situaciones deberían cambiar para que en tu barrio, y tu participación en incivildades o situaciones en conflicto con la Ley disminuyeran? • Conclusiones sobre el tema tratado: 10’ • Refrigerio 10’ • Invitación a la siguiente sesión • Cierre
Observaciones