

**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD**  
**ESPECIALIZACIÓN EDUCACIÓN, CULTURA Y POLITICA.**  
**ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ECEDU.**

**VIOLENCIA ESCOLAR: PARTICULARIDADES DEL FENÓMENO EN EL**  
**CASO COLOMBIANO.**

**RODRIGO FERNANDO OLAVE RAMÍREZ**

**CC 16766445**

**ASESOR**

**VICKY AHUMADA DE LA ROSA**

**BOGOTÁ D.C., 2014.**

## TABLA DE CONTENIDO

Resumen .....	1
2. Introducción .....	3
3. Justificación.....	5
4. Definición del problema.....	7
5. Objetivos .....	10
5.1. Objetivo General.....	10
5.2. Objetivos específicos .....	10
6. Marco Teórico.....	11
6.1. La violencia: generalidades y conceptos.....	11
6.2. La violencia escolar: un espacio diferencial .....	19
6.2.1. Factores que favorecen el desarrollo de la violencia escolar.....	24
6.2.2. Factores de riesgo asociados a los aspectos psicológicos.....	25
6.2.3. Factores ambientales.....	26
6.3. Formas de violencia escolar.....	28
5.3.1 Formas modernas de la violencia escolar: cyberbullying.....	29
6.4. Consecuencias de la violencia escolar .....	37
6.5. Prevención y propuestas .....	39
6.5.1. La mediación.....	43
7. Aspectos metodológicos.....	47
8. Resultados y Análisis .....	49
8.1. La violencia escolar en Colombia.....	49
8.2. Panorama de la violencia escolar en Colombia .....	49
8.3. Otros factores relacionados con la violencia escolar .....	53

8.3.1.	Televisión y violencia escolar.....	53
8.3.2.	Barras bravas y violencia escolar.....	58
8.4.	Marco normativo.....	61
9.	Conclusiones y recomendaciones .....	67
10.	Bibliografía .....	69

## **Resumen**

La presente investigación constituye un proceso de revisión documental sistémica, que permitió plantear las bases teóricas del fenómeno de la violencia escolar a nivel mundial e identificar las particularidades de dicho fenómeno en el contexto Colombiano. Por la temática que se aborda en este documento la línea de investigación corresponde educación y el desarrollo humano dado que se articula a sus objetivos cuando se trata de comprender la relación entre desarrollo humano y educación, estudiar la cultura de las instituciones educativas que favorecen el desarrollo humano, y generar nuevos conocimientos sobre pedagogía y aprendizaje para el desarrollo humano.

En la primera etapa, se consolida una base teórica y conceptual de la violencia escolar en un marco global, con consideración del contexto Latinoamericano. De esta manera se lleva a cabo un acercamiento al fenómeno con el objeto de conocer sus principales componentes, desencadenantes, formas de manifestación y consecuencias; permitiendo dimensionar la complejidad y la importancia del mismo en las dinámicas sociales actuales.

En la segunda etapa, se centra la revisión en investigaciones realizadas en territorio Colombiano, en la búsqueda de determinar características especiales de nuestro contexto, y analizar el abordaje normativo que se ha dado a este fenómeno. La revisión normativa se centró en la ley 1620 del 2013, la cual se presenta en el Estado Colombiano como la primer respuesta específica al fenómeno de violencia escolar.

La investigación realizada concluye que en Colombia aún se evidencian vacíos en el conocimiento de las dinámicas de la violencia escolar. Sin embargo, ante la información existente la ley 1620, es un avance importante en el reconocimiento de la problemática y en el planteamiento de acciones que favorezcan su reducción.

Por tanto, se recomienda que las instituciones académicas y estatales continúen ampliando las investigaciones en el tema, con el fin de poder generar estrategias fortalecidas y oportunas en la intervención. De la misma manera, se hace importante dar seguimiento al impacto que la ley 1620 pueda generar en el fenómeno.

Palabras clave: violencia, violencia escolar, bullying, ciberbullying

## **1. Introducción**

Este documento corresponde a un breve acercamiento al fenómeno de la violencia escolar en Colombia, considerando aspectos relacionados con los antecedentes, la caracterización del fenómeno, el marco legal propuesto, y en general las consideraciones que desde los referentes citados, se han estimado relevantes para la consecución del presente estudio.

En la actualidad, la violencia escolar se reconoce como una problemática social de gran impacto, considerando que la misma afecta las primeras etapas de socialización y marca de manera relevante las características comportamentales de un individuo. Autores como Garaigordobil, expresan que la trascendencia de este fenómeno está relacionadas con el hecho de que cualquier niño, niña o adolescente víctima o testigo de un acto violento, además de sufrir la consecuencia dolorosa inmediata, interioriza una experiencia negativa mediante la cual aprende el mecanismo de la conducta violenta (2011).

En el mismo estudio, se establece que la preocupación por este fenómeno se ha ido incrementando ante el desarrollo de acontecimientos como suicidios, producto de los procesos de acoso escolar. Igualmente, en una sociedad como la colombiana, donde gran parte de las dinámicas sociales se enmarcan en procesos de violencia de diferentes orígenes y características, es importante analizar y actuar ante todas las manifestaciones de violencia que permitan generar una transformación social.

Este estudio pretende generar un aporte teórico acerca de la violencia escolar en el marco global, y brindar un análisis básico acerca del panorama que en Colombia se presenta en relación a este fenómeno considerando las investigaciones que se han llevado a cabo y las construcciones normativas que se han derivado para dar respuesta a la

problemática, con la intención de abrir las puertas a la discusión sobre el tema y promover la generación de investigaciones de mayor envergadura.

## **2. Justificación**

La violencia escolar es un fenómeno que se ha ido transformando en las últimas décadas, pasando del simple reconocimiento de hechos aislados y agresivos dentro de las aulas escolares, a un tema de una composición compleja que se ha planteado como punto de análisis e investigación de diferentes campos.

Si bien, se puede considerar que este fenómeno ha existido desde un tiempo indeterminado, en las últimas décadas la visibilización del mismo ha aumentado. Las consecuencias inmediatas de las dinámicas de violencia escolar, son expuestas en los medios considerando que incrementan en forma y cantidad: suicidios, matanzas, agresiones mayores, etc. De la misma manera, estudios de pioneros en el tema como Olweus reflejan que entre 1983 y el 2001 en países como Noruega el fenómeno había crecido en un 50% (Samper, 2011).

Al mismo tiempo, se presentan en el panorama otras formas de agresión diferentes a las físicas, estas son aquellas relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación como herramientas de acoso y agresión que trascienden el espacio escolar.

Para Colombia, estudios realizados por la Universidad de los Andes y el DANE, evidencian preocupantes niveles de violencia y agresión en las escuelas bogotanas, los cuales hay que interpretar a la luz de las condiciones históricas y políticas en la que han vivido dichos jóvenes, y teniendo en cuenta los crecientes cambios en las condiciones de vida familiar y cultural (Samper, 2011).

Se hace necesario entonces, generar puntos de partida en relación al tema de la violencia escolar que permitan determinar la estructura del mismo en la realidad propia del país, más allá de las bases conceptuales o de antecedentes que brinda el panorama mundial.

Considerando que el presente documento se plantea como opción de grado del programa de Especialización en Educación, Cultura y Política; se debe tener en cuenta que este podrá generar una base para el análisis del fenómeno de la violencia escolar que se aproxime a la realidad del contexto Colombiano, considerando que este fenómeno trasciende el marco de los espacios escolares afectando de manera importante las dinámicas sociales.

De la misma manera, el conocimiento de este fenómeno permitirá la adecuación de las dinámicas pedagógicas y educativas que se construyan, con el objeto de minimizar su aparición, sus consecuencias, y el planteamiento de estrategias de intervención efectivas ante la presencia del mismo.

Igualmente es importante generar aportes teóricos a las organizaciones educativas, que permitan el reconocimiento pleno de la violencia escolar, ya que la limitada visión que puede existir sobre este fenómeno impide un adecuado reconocimiento de su presencia, limitando las posibilidades de cualificar su incidencia en Colombia y la generación de estrategias de intervención. Así mismo, fomentar procesos investigativos acerca del fenómeno de la violencia escolar favorecerá reconocimiento de su relevancia.

### 3. Definición del problema

La dinámica de vida en el territorio colombiano está enmarcada en un contexto de violencia histórica, definida por el *conflicto interno armado*, el cual ha impuesto una carga diferencial al contexto de nuestro país en relación a otros de Latinoamérica.

Es difícil establecer como dicho conflicto ha sido un factor determinante de otras formas de manifestación de la violencia existentes en la sociedad colombiana, sin embargo se puede considerar que el mismo ha favorecido la naturalización de conductas violentas de menor impacto, al menos en la visión de la cotidianidad.

Nuestra sociedad, se muestra permisiva ante los actos violentos y de ilegalidad, y la información de los mismos llega a los niños y adolescentes sin ningún tipo de análisis ni acompañamiento, permitiendo en los mismos una libre interpretación y las consecuencias que de la misma puedan resultar. Como expresa Samper:

Nuestros niños ven en televisión y leen en periódicos noticias de secuestros, asesinatos eufemísticamente llamadas “falsos positivos” y todo tipo de violaciones a los derechos humanos; y todo esto lo observan sin ningún tipo de filtro, de análisis o de mediación. Son informaciones sin análisis y sin mediación, entregadas a millones de niños todos los días en las pantallas de televisión (Samper, 2011).

Esta relación constante y temprana con la violencia puede llegar a verse reflejada en el aula escolar, y puede influir en la transformación de los comportamientos, otorgando a los mismos mayor intensidad o influyendo en la frecuencia de su presentación.

Estudios que dieron las primeras aproximaciones al tema de la violencia escolar, describen como el contexto escolar siempre ha sido relativamente violento; siempre se aceptó como una parte inherente a la socialización masculina un cierto grado de violencia

manifestada en peleas, hostigamientos, amenazas, que contaban con la tolerancia de los maestros y autoridades escolares (OPS/OMS, 2006).

Con el paso del tiempo la naturalización acerca de dichos comportamientos empieza a desaparecer, y al mismo tiempo las acciones violentas que se instauran dentro de las aulas escolares amplían su variedad y gravedad. Para el año 2005 en nuestro país Medicina Legal reportaría más de 600 casos de lesiones por la violencia en el ámbito escolar (OPS/OMS, 2006).

Estos datos permiten establecer que la violencia en Colombia tiene una presencia que amerita la consideración del mismo como objeto de estudio e investigación. Sin embargo el conocer la incidencia o tener datos que reflejen la presencia de este fenómeno no es suficiente para la comprensión del mismo y mucho menos para su intervención.

A pesar del reconocimiento del fenómeno de la violencia escolar a nivel mundial, autores como Cepeda et als (2008) expresan que para Colombia, las políticas de intervención hacia el mismo no son claras, que ni si quiera se hace consideración de este en los procesos de evaluación de calidad de la educación.

Igualmente la revisión documental sobre artículos que precisen esta problemática en el país se muestra escasa, y en la mayoría de ocasiones se encuentra enfocada a grandes ciudades, por lo cual se puede determinar que aún existe un desconocimiento de la dinámica de este fenómeno en la mayoría del territorio.

Para el año 2006, el DANE y la Universidad de los Andes desarrollaron uno de los estudios más complejos acerca de esta problemática por medio de la aplicación de la *Encuesta de Convivencia escolar y circunstancias que la afectan ECECA*, tomando como objeto de estudio los principales colegios de la capital. Los resultados obtenidos del mismo mostraron cifras preocupantes: Uno de cada dos de los estudiantes ha sido robado en su

colegio (56%) y uno de cada tres ha sido objeto de golpes y maltrato físico por parte de sus compañeros (32%). De estos últimos, 4.330 dijeron haber requerido atención médica después de la agresión, y 2.580 aseguraron que quien los amenazó portaba un arma. Respecto a las víctimas, uno de cada tres aceptó haber ofendido y golpeado a otro compañero (32%) (Samper, 2011).

Teniendo en consideración la magnitud de dichas cifras, y recalcando la idea que las mismas solo corresponden a la capital del país, se planean cuestionamientos acerca de cómo se relaciona la violencia escolar en el contexto propio del país y que acciones se han llegado a implementar dentro del mismo con el objetivo de reducir la presencia del fenómeno.

Es importante entonces, analizar las producciones que hasta el momento se han realizado en relación al fenómeno de violencia escolar en Colombia, para generar un panorama del mismo y facilitar la identificación de los vacíos existentes y promover la generación de procesos investigativos que aborden los mismos.

## **4. Objetivos**

### **4.1. Objetivo General**

Analizar el fenómeno de violencia escolar en Colombia por medio de la revisión documental de soportes investigativos a nivel mundial y nacional, que permita establecer sus generalidades, identificar las particularidades existentes, las estrategias de intervención que para el mismo se plantean y establecer los vacíos de conocimiento existentes en el tema.

### **4.2. Objetivos específicos**

- Establecer las generalidades conceptuales y teóricas del fenómeno de la violencia escolar.
- Identificar las principales características del fenómeno de la violencia escolar dentro del contexto Colombiano.
- Identificar aspectos a profundizar en la investigación del fenómeno para Colombia.

## 5. Marco Teórico

### 5.1. La violencia: generalidades y conceptos

La interpretación sobre los motivos que puedan conducir a un miembro de cualquier institución educativa a ejercer la violencia en contra de sus pares o cualquier otro integrante de la institución, debe dar cuenta de los orígenes del comportamiento violento como elemento histórico de la condición humana; no sólo desde las bases biológicas y psicológicas sino desde los aspectos culturales que rodean dicho estado.

Es decir, que la violencia escolar se enmarca dentro de la complejidad de la violencia como un término que abarca múltiples comportamientos, al tiempo que se relaciona como una condición multi-causal, cuyo análisis y comprensión requieren retomar la visión de la misma desde diferentes perspectivas.

Entre las distintas teorías sobre el origen y perpetuación de la violencia, se pueden caracterizar algunas que si bien contemplan cada una aspectos aislados de la condición humana, pueden reflejar en conjunto un visión holística del tema sin entrar en los sesgos culturales ni apropiaciones ideológicas que normalmente suele suscitar el tema.

Dos amplios grupos teóricos ocupan la red de alternativas que sugieren las causas de la violencia: aquellos que sugieren la emergencia de la violencia como elemento inherente del ser humano (teorías activas/innatistas), es decir la violencia como un producto más de la dinámica interna del ser humano, mientras que el segundo grupo (teorías reactivas), la explica de acuerdo a los parámetros ambientales y culturales en los que se encuentre inmerso el individuo, luego la violencia subyace a la respuesta del individuo frente a la dinámica ambiental. A continuación se describen de forma sucinta dichas teorías.

De las teorías activas destacan la del *comportamiento animal o etológica*: en un intento por asimilar la agresividad animal como método de supervivencia, la violencia

humana ha sido asociada a patrones biológicos pre-diseñados que tienen en últimas este mismo efecto que en el mundo animal, es decir, el uso de la violencia como medio de defensa individual y de la especie.

Así, estas conductas serían controladas por reacciones innatas que hacen parte de la estructura biológica de la especie y que, por esa misma razón, están fuera del control voluntario. Serían producto de la herencia filogenética en calidad de herramientas adaptativas que les permiten a los individuos reaccionar ante situaciones de peligro. Si bien en el caso de la especie humana las condiciones de vida han mejorado lo suficiente para crear ambientes controlados en los que las situaciones de peligro y riesgo de supervivencia son menos frecuentes, las reacciones primarias seguirían siendo parte de la dotación de especie.

Bajo una concepción igualmente biológica, la teoría genética infiere que las modificaciones y/o alteraciones hormonales y genéticas del individuo (por ejemplo los altos niveles de testosterona), lo inducen necesariamente a conductas que normalmente terminan en actos violentos. Así se explicaría por qué se encuentran mayores índices de violencia, agresión y delincuencia en hombres que en mujeres. Los hombres genéticamente están más dotados para la defensa del clan y reaccionan con más frecuencia de manera violenta y agresiva ante situaciones de peligro. Esta misma propiedad hace que en casos en los que se encuentran desequilibrios hormonales que llevan al aumento de hormonas masculinas exista mayor probabilidad de agresión, enfrentamiento a las convenciones sociales o búsqueda de bienes o poder por medios violentos. Estas conclusiones están basadas, por ejemplo, en estudios con gemelos y estudios en los que los niños son separados desde el nacimiento de padres con antecedentes de delincuencia, y tienden a concluir en casi todos los casos que hay una predisposición hacia la agresión y el crimen (Jara & Ferrer, 2005).

Por su parte, Berkowitz, realizando algunas modificaciones de los presupuestos de la teoría de la frustración, sugirió la teoría de la *señal – activación* (1962), la cual indica que la violencia se genera cuando el individuo percibe la pérdida de aquello que quiere o que desea; a diferencia de la teoría de la frustración la cual sugiere que la agresividad proviene de una frustración previa, la relación entre el fracaso al no conseguir una meta y la agresión, es de tipo causal (Dollard, Miller, & Leonard, 1939).

En este caso, la activación de la violencia no se relaciona con las predisposiciones genéticas de los individuos sino con características motivacionales. Para la primera teoría, en muchos contextos la activación ante la búsqueda de bienes o situaciones favorables es deseable. De hecho en la cultura actual, la motivación al logro y la competencia por el éxito en áreas como la empresarial explotan ampliamente esta activación ante posibles pérdidas de ingresos, de ventas o de cualquier otra condición de ventaja laboral. No obstante, en algunos escenarios se convierte en un factor social negativo si esa activación en procura de la ganancia genera detrimento indebido para las posibilidades o beneficios de otras personas.

En el segundo caso, la teoría de la frustración hace énfasis no en la activación para obtención de ganancia, sino en reacciones negativas ante experiencias previas no placenteras que generaran sentimientos de frustración. Sería una relación causal entre la experiencia desagradable como desencadenador de malestar emocional. A su vez, ese malestar sería la causa de reacciones violentas ante la falta de estrategias de afrontamiento adecuadas (Rotger, 2001).

Otra teoría, la psicoanalítica, sostiene que la violencia es un elemento básico inherente al hombre que surge como respuesta al bloqueo de la libido, es decir, ante el bloqueo de aquello capaz de generar placer. Bajo esta perspectiva, la acumulación de

sentimientos negativos por dicho bloqueo impide que el individuo los exteriorice de otra forma que no sea mediante un ejercicio de agresión. De hecho, desde esta teoría psicológica se afirma que el mismo proceso de nacimiento es ya un episodio agresivo porque el individuo pierde el estado de satisfacción total de sus necesidades y el resto de la vida será un proceso de conflicto entre los intereses personales y los de la sociedad, en el que necesariamente hay que ceder o perder algo.

Este malestar personal genera energía o libido que no se puede liberar, con la insatisfacción y represión consecuente. Cuando la carga de libido es alta, como ya se anotaba, el individuo puede descargarla de manera consciente o inconsciente, a través de conductas violentas directas hacia la situación que las desencadena, o de manera indirecta, hacia objetos, personas o situaciones en las que se proyecta la agresión por medio de mecanismos psíquicos de transferencia o sublimación (Freud, 1924). También serían usuales conductas pasivo-agresivas en las que con el lenguaje se agrede de manera indirecta y bajo el discurso están las intenciones comunicativas que manifiestan la inconformidad.

Finalmente la teoría de la personalidad, describe la agresión como parte constitutiva de la personalidad del ser humano: la impulsividad o un bajo control de las acciones del individuo pueden determinar respuestas agresivas en razón a la naturaleza propia de las personas. En estos casos las conductas agresivas serían aprendidas en la historia personal y sería característica de personas con bajos niveles de planeación, desinhibición conductual, bajos niveles de reflexión y pobres mecanismos para el control de las emociones.

También estaría relacionada con el aprendizaje producido como consecuencia de modelos inadecuados de conducta, tal como sucede en personas que crecen en familias con padres violentos o en contextos socioculturales con altos niveles de inseguridad y violencia. En la misma dirección, la impulsividad ha sido relacionada con desordenes de la

personalidad y con problemas para inhibir respuestas por dificultades en el funcionamiento del lóbulo frontal.

Por parte de las teorías reactivas o ambientales cabe mencionar la del *aprendizaje social* propuesta por Bandura (1997), la cual estima que el comportamiento violento surge por observación e imitación del mismo. Las probabilidades de que el comportamiento agresivo se incremente dependerá de si el individuo o grupo imitado obtiene recompensas por su actitud o acciones violentas; si por el contrario, el castigo es la respuesta, la agresividad tenderá a disminuir.

Esta teoría se basa en el modelo conductista, específicamente del aprendizaje social, propuesto por el autor mencionado. Este ha sido útil en la comprensión del surgimiento social de la violencia como mecanismo aprendido. En primera instancia, se observan los contextos primarios de socialización, es decir, la familia y los colegios.; las conductas violentas serían imitadas de modelos de autoridad tales como los padres, los docentes y los compañeros más populares. Si los adultos no recriminan, castigan o destacan lo inadecuado de la conducta violenta, y al contrario el niño recibe refuerzo social por su conducta, entenderá que son comportamientos deseables que le dan una buena posición social en su grupo y la probabilidad de repetir la conducta aumentará. Si la conducta es premiada repetidamente y no recibe castigos (o son menos representativos que los beneficios obtenidos), es bastante probable que la conducta sea incorporada al repertorio estable de conductas.

El aprendizaje social por imitación ha encontrado evidencias en la “transmisión” de conductas violentas de padres a hijos, por generaciones. A la vez se ha encontrado que en familias en las que hay pautas de comunicación adecuada los niños al crecer tienen mayores habilidades para la interacción no violenta y transfieren esas conductas a sus hijos. Otro

foco de evidencia empírica es el del surgimiento de pandillas y grupos de adolescentes jóvenes que crecen en contextos violentos. Se ha encontrado que la probabilidad de que repitan las conductas observadas y perpetúen la violencia es mucho mayor que la de adolescentes que crecen en contextos no violentos.

El aprendizaje social también se ha encontrado válido en la explicación de la influencia de los medios masivos de comunicación, especialmente la televisión e internet. Programas de televisión con altas cargas de violencia, especialmente cuando es gratuita, tienden a generar modelos de conducta agresiva, aún más cuando aprobados en los grupos de referencia. La publicidad basada en el mercadeo de productos violentos, sin responsabilidad social, tiene incidencia en el surgimiento de estos focos de malestar social.

Al momento de considerar el contexto social como factor determinante en el surgimiento de comportamientos violentos aparece la *teoría de la interacción* social, no se considera solamente la influencia del ambiente en la persona sino igualmente la influencia que ésta ejerce sobre su contexto social. En éste sentido la provocación de actos violentos emerge como un déficit en las relaciones del individuo y su entorno. Se trata de una perspectiva en la que se observa la reciprocidad en la formación del individuo y el desarrollo social. La violencia es, por tanto, una manifestación de un problema individual o social que influye en el surgimiento de dificultades en el otro elemento de la relación.

De esta forma, la violencia, se constituye como un ciclo dentro del cual las condiciones sociales pueden generar un desequilibrio en el bienestar subjetivo; éste, a su vez, puede desencadenar conductas violentas con las que se busca bien que a las personas les sean satisfechos sus derechos, bien cuestionar o manifestar el descontento. Las reacciones de ida y vuelta pueden proseguir en un ciclo de acción-reacción y desencadenar brotes violentos ya no solo individuales sino incluso grupales de amplia magnitud. La otra

vía es que se controle la insatisfacción del individuo con la sociedad para que se restablezca el orden.

En la misma línea, la *teoría sociológica* destaca las características socio-culturales, económicas y políticas como causales de la conducta violenta. La pobreza, una baja instrucción académica o el racismo son sólo algunos de los factores que originan acciones y conductas agresivas. Alemany (2000) resalta tres focos del surgimiento de la violencia en medio de una sociedad global en la que el desarrollo tecnológico da fácil acceso a la información y el consumo cultural de bienes y servicios que no benefician a la sociedad:

- El libre flujo de armas y el actual fortalecimiento de su mercado, antes concentrado en los Estados y ahora fluctuando con las leyes de la oferta y la demanda, sin las necesarias consideraciones éticas y de convivencia.
- La acumulación de la riqueza ha generado profundas desigualdades e inequidad: El desequilibrio en la distribución de bienes materiales y culturales, tanto entre las zonas geográficas en las que tradicionalmente se divide la tierra (lo que daba lugar a hablar del primer mundo y del tercer mundo), como dentro de los países viene siendo causal de enfrentamientos bélicos que en muchos casos llevan décadas; incluso para algunos casos podría hablarse de siglos.

Es difícil pensar en sociedades pacíficas y armónicas cuando la mayor parte de la población no satisface sus mínimos requerimientos de calidad de vida mientras que un pequeño grupo de personas ostenta el poder económico, político y cultural.

- La misma cultura del consumo genera necesidad de compra de ciertos bienes que generan status y poder social. Por las limitaciones económicas la imposibilidad de

acceso a estos bienes redundaría en frustración, resentimiento, desesperación, competencia y, finalmente, agresión y violencia.

Sin embargo, en no pocos casos, la agresividad, desde esta perspectiva, se configura como valor positivo concedido en ciertas culturas. Por ejemplo, en la mayoría de las culturas el prototipo de masculinidad se acerca al hombre agresivo, dominante y fuerte (Alsina & Castanyer citado por (Segarra & Carabí, 2000)). En las culturas primitivas también es el guerrero. Con ello se encuentra una relación directa entre calidad de vida, desarrollo cultural y necesidad de ostentar conductas agresivas.

Por último, la *teoría ecológica* sostiene que el individuo se conecta a la comunidad en cuatro niveles distintos que se reflejan en contextos de influencia en la conducta,

Bronfenbrenner (1979), dichos niveles son:

- **Microsistema**, en el que la persona se encuentra bajo la influencia de las interacciones entre las personas más cercanas a la persona y ésta: padres, hijos, amigos cercanos, compañeros etc.
- **Mesosistema**, se refiere a la interacción entre los componentes del microsistema por ejemplo la comunicación entre la familia y el colegio.
- **Exosistema**, conforma aquellas interacciones entre personas que no tienen una relación directa con el individuo, pero que de alguna forma logran afectar el contexto más cercano del mismo, por ejemplo los medios de comunicación
- **Macrosistema**, en ésta, el individuo se ve afectado por el contexto histórico y cultural en el que vive; la ideología, los valores y las costumbres presentes en dicha cultura influyen sustancialmente en el comportamiento de la persona.

Un estudio integrado por las teorías mencionadas acerca de los orígenes de la violencia recaba igualmente en las posibles soluciones que se deban adecuar en el caso de la violencia escolar. En últimas, la escuela no es una institución aislada donde la violencia cobre rasgos significativamente distintos a los manifestados en otro tipo de ámbitos. Sin embargo, el hecho de que existan comportamientos violentos generados por niños y adolescentes en una institución en la cual conviven a diario por años y bajo ciertas normas, hace que se haya tipificado como violencia escolar y que la comunidad en general preste atención al tema como un fenómeno especial para ser estudiado y naturalmente controlado.

## **5.2. La violencia escolar: un espacio diferencial**

Para empezar a considerar la violencia escolar como un fenómeno que ha sido diferenciado de otros tipos de violencia, es importante tener en cuenta la definición que se ha dado de la misma y considerar sus diferentes manifestaciones. Es necesario observar y diferenciar las variadas conductas que se consideran dentro del fenómeno de la violencia escolar, sin caer en una simple matización del problema.

Esta aclaración es útil cuando en los contextos escolares actuales se ha incurrido en cierta sensibilidad sobre el tema del matoneo escolar. De acuerdo con algunas teorías sobre la violencia humana del anterior apartado, la agresividad es un componente innato de la especie humana disponible como pauta adaptativa asociada a procesos atencionales y activada ante condiciones de riesgo que exigen respuestas inmediatas. Justamente esto es lo que sucede en el contexto de los juegos de equipo y de enfrentamiento promovidos como opciones sanas de recreación e incluso de desarrollo personal. Luego, si las personas disponemos, dentro de los recursos personales, de conductas agresivas, y estas en ocasiones son sanas y deseables, no se trataría entonces de erradicar la agresividad y considerarla contranatural sino de canalizar adecuadamente esta agresión como factor motivador hacia

el logro de objetivos benéficos para el individuo, siempre que no vayan en detrimento de los derechos y de la integridad de otras personas.

No es tarea fácil caracterizar un fenómeno como el de la violencia escolar en virtud de los distintos factores que la determinan. Olweus (1993), indica dos líneas en la forma de ejercer la violencia: una que parte de la agresión física y verbal propiamente dicha, promovida mayormente por la población masculina, y otra que se manifiesta en el componente socio-psicológico por medio del aislamiento, el rumor, el acoso, la calumnia etc., ejercida comúnmente por las niñas y las adolescentes. Sin embargo, dichos comportamientos se han ido modificando en el tiempo, hoy en día se observan más episodios de agresión física femenina y de chicos víctimas de acoso incluso sexual por parte de sus compañeros y otros miembros de los centros educativos, con lo cual se percibe una tendencia hacia la homogenización cualitativa de las agresiones.

Si bien las estadísticas informan sobre las características generales del fenómeno, los cambios culturales en las concepciones y prácticas sobre la masculinidad y la feminidad, generan un contexto amplio y diverso en el que ciertas tendencias culturales menores tienden a aparecer. La comprensión del fenómeno requiere, por lo tanto, considerar las grandes tendencias junto con estas aristas menores, pero ¿qué rasgos comunes se encuentran en los estudiantes a pesar de estos cambios culturales?

La edad, por ejemplo, entre los estadios de infancia, pre adolescencia y adolescencia se mantiene en el común denominador de los casos cuando la violencia se ejerce entre pares, al tiempo que se observa un incremento en la gravedad de las agresiones de tipo escalonado, del tal forma que aquello que comienza como una burla puede degenerar en agresiones de mayor calibre (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998).

Del mismo modo, la estratificación socio- económica es un posible factor determinante de las manifestaciones de este tipo de violencia, sin embargo, estas en conjunto los procesos de intervención sobre las mismas no han sido estudiados a profundidad; se han encontrado patrones de regularidad en conductas violentas en estratos socioeconómicos bajos, pero también se presentan casos de violencia escolar en estratos altos.

Por otra parte, la variabilidad en las demostraciones de agresión y violencia se ha descrito con frecuencia en distintos estudios; tanto los aspectos físicos como psicológicos de estas demostraciones se han observado para distintos espacios educativos y para distintas situaciones contextuales. Así por ejemplo, se ha caracterizado la agresión física y verbal entre estudiantes, la agresión entre estudiantes y docentes, la que surge de la interacción entre los estudiantes y el entorno distinto a la escuela, y ciertos actos considerados como vandálicos. Corpas (2008) caracteriza la violencia escolar en razón de las siguientes particularidades:

- a) *La intención del agresor es infligir daño o intimidar a la víctima.* **Se** descartan casos de agresión fortuita o no intencional. Por otro lado, es necesario examinar a profundidad las razones por las que el agresor pretende ocasionar daño a otros, puesto que claramente ya es una conducta que refleja malestar personal, rompimiento de las normas sociales y frecuentemente necesidad de manifestar por medios equívocos este malestar.
- b) *El victimario ataca o intimida a la víctima mediante agresiones físicas, verbales o psicológicas.* Las formas de ejercer violencia sobre otros son múltiples y su reconocimiento depende de la percepción individual y social. Por ejemplo, la violencia verbal intrafamiliar es frecuente en los contextos familiares, especialmente cuando hay

antecedentes de conductas agresivas, cuando hay bajo nivel de escolaridad el cual se asocia la falta de estrategias adecuadas de comunicación. En estos casos suele no reconocerse la agresión verbal como inadecuada o incluso es vista como una forma apropiada de interactuar y de educar a los hijos. También los castigos físicos hacen parte del repertorio de formas percibidas como válidas en una parte importante de las familias. No obstante, esta visión sobre la forma de relación y educación familiar viene cambiando a la par con el auge del reconocimiento y respeto de los derechos infantiles.

- c) *La agresión hacia la víctima es repetida y se prolonga durante cierto tiempo.* Las situaciones ocasionales de maltrato entre compañeros, por ejemplo, no son tipificadas como acoso o matoneo escolar. Si bien no son excusables, tienen otras causas y características, al igual que otras formas de intervención. En su lugar, la violencia escolar se presenta como agresión constante, repetida y ejecutada por largos periodos de tiempo, lo que sugiere condiciones relativamente estables tanto en las consecuencias para las víctimas como en las causas por las que los victimarios incurren en esas conductas indeseables.
- d) *El agresor se percibe a sí mismo como más fuerte y poderoso que la víctima.* La configuración de la agresión implica generalmente una persona percibida socialmente como vulnerable física, psicológica o socialmente, y un agresor que aprovecha dicha vulnerabilidad en un encuentro en desigualdad de condiciones, lo que otorga seguridad al victimario y poder de convencimiento.
- e) *Usualmente las agresiones producen el efecto que espera el agresor.* Cuando los agredidos responden, se defienden o cuando el agresor no obtiene los beneficios esperados hay menor probabilidad de que las conductas violentas se presenten en las

mismas condiciones. En estos casos puede ocurrir que se desconfigure la relación de poder y el agresor busque una nueva víctima que satisfaga esas condiciones.

- f) *El agresor normalmente tiene el apoyo de un grupo.* Una de las razones por las que los victimarios acuden a conductas por fuera de lo permitido es porque reciben reconocimiento social por sus actos. Generalmente se constituyen grupos de pares con perfiles psicológicos semejantes unidos por el objetivo de romper la norma. Sus conductas son reforzadas mutuamente y generan mayor percepción de poder.
- g) *No es usual que la víctima provoque el comportamiento agresivo.* La violencia escolar tiende a ser causada por dificultades personales de los agresores y no por la conducta del agredido. Si bien no cabe hablar de patrones de personalidad que provoquen que un niño sea agredido, y menos aún que lo justifiquen, si se ha encontrado que hay ciertas características personales que generan percepción de vulnerabilidad y debilidad, y hacen más probable la ocurrencia de agresiones. Entre ellas se encuentran la timidez, introversión y el tener cuerpos delgados y bajos en relación con el promedio de pares.
- h) *La víctima se encuentra indefensa y le es difícil salir por sí misma de la situación.* Como ya se mencionaba, la indefensión es una condición necesaria para que se repitan los ataques. La falta de estrategias de solución del problema genera mayor vulnerabilidad.
- i) *La relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima es evidente.* En consecuencia de los factores mencionados, se establece una relación de dominancia y poder entre las dos partes. Las consecuencias psicológicas de las agresiones y su desesperanza pueden hacer que los niños no vean salidas al problema y que acepten su condición de agredidos.

Como ya se ha mencionado, junto a este análisis emergen aquellos estudios que tratan la violencia como parte inherente del ser humano y de las respuestas que vinculan a esta naturaleza del individuo con el entorno. Stephen Ball (1989) señala esta particularidad: “Considero a las escuelas, al igual que prácticamente todas las organizaciones sociales, campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas” (citado en Murcia, 2004).

No obstante, nuevos enfoques han aportado una visión al fenómeno, por ejemplo aquel que estima el espacio educativo como generador y reproductor de violencia. Según Parra Sandoval (1995) las manifestaciones de violencia en la escuela están ligadas por una parte, a un divorcio entre las relaciones de docentes y directivos (vistos como agentes autoritarios) y estudiantes, y por otra la homogenización del estudiante por las reglas de la escuela (citado en Murcia, 2004).

En efecto, la falta de prácticas pedagógicas que promuevan la participación efectiva de todos los miembros del sector educativo –especialmente la de los estudiantes- en procura de la resolución no violenta de conflictos, parece ser uno de los elementos clave de análisis. En éste mismo sentido, la estandarización de la educación parece ser el campo fértil que homogeniza al estudiante a un sistema reglamentario que no deja espacio para la expresión de esas otras facetas del ser, luego las formas de expresión subyacen a una creación cultural en la que muchas veces se dirigen a “sobrevivir” la escuela.

### **5.2.1. Factores que favorecen el desarrollo de la violencia escolar.**

Los factores de riesgo que inciden en el comportamiento violento de los escolares presentan una variabilidad y complejidad propia. En este sentido, Castro (2001) propone una serie de categorías que intentan agrupar distintos factores de riesgo comenzando por los de carácter social donde se inscriben la disponibilidad de armas, de drogas (de la facilidad

con las que se consiguen), la elevada exposición a la violencia transmitida por los medios de comunicación- como se dijo anteriormente- y de situaciones socio-económicas riesgosas entre otras.

Las características del núcleo familiar conforman otro grupo; la forma en la resolución de conflictos, los procedimientos usados para la corrección, la frecuencia de la acción violenta verbal y/o física por parte de padres y hermanos y en general un clima desfavorable para una acertada comunicación entre los miembros de la familia.

Entre los factores relacionados con la escuela destacan los que emergen de la prevalencia de la conducta antisocial y violenta histórica en el establecimiento educativo y el fracaso académico.

Finalmente, los factores asociados al individuo involucran el carácter antisocial del estudiante manifestado en actos de rebeldía y aislamiento, así como la inserción en grupos descritos bajo los mismos calificativos, disfuncionalidad cognitiva, abuso de drogas y alcohol, y problemas constitutivos de la personalidad del estudiante.

### **5.2.2. Factores de riesgo asociados a los aspectos psicológicos.**

La importancia en la descripción de los factores de riesgo asociado a los aspectos psicológicos obedece en últimas a la tipificación de la violencia escolar inserta en el marco de la violencia generalizada, y cuyos factores de riesgo propios del ámbito psicológico son compartidos en la mayoría de casos.

Castro (2001) describe factores asociados a la psicología desde los cuales es posible realizar ciertas predicciones sobre la tendencia del individuo al comportamiento violento: la impulsividad, la empatía, el control, el lugar del control, el control de sí mismo, el control de las circunstancias del entorno, la tolerancia a la frustración, la irritabilidad, la incapacidad en la resolución de problemas, el género, los procesos de socialización, la

diversidad socio-cultural (igualmente la étnica) y el prototipo de victimización entre otros, estructuran en buena medida las condiciones para las que un individuo o grupo adopten la conducta violenta no sólo como comportamiento hacia sus pares sino de forma generalizada a otros miembros de la sociedad.

### **5.2.3. Factores ambientales**

Se hace imposible negar la relevancia que adquiere el ambiente como factor determinante de todo tipo de comportamiento en el ser humano. Factores como el ambiente, la familia y los medios de comunicación han demostrado tener un estrecho vínculo con las acciones de los individuos, sus comportamientos y sus interpretaciones.

En primer lugar, considerando la familia como un factor determinante, se relaciona la misma con la primera figura de educación y autoridad en el individuo. De esta manera se ha determinado que determinadas condiciones de vida dentro del núcleo familiar pueden favorecer el desarrollo de comportamientos de carácter violento.

Trianes (2000), relaciono condiciones como la pobreza, la baja calidad de vida familiar (desavenencias familiares, inconformidad, bajo nivel cultural, etc.), los problemas económicos y sociales, la frustración y la inestabilidad familiar , problemas todos ellos vinculados con las conductas violentas (citado por (Albaladejo, 2011).

Es importante considerar que en la actualidad, no solo las condiciones adversas del núcleo familiar pueden influir de manera negativa en la conducta de un individuo; las nuevas dinámicas familiares, en las cuales el rol de la mujer en el hogar se ha modificado, las exigencias económicas y de mercado alejan a los padres durante largas jornadas del hogar, y otras modificaciones propias de la vida contemporánea, han llevado a que la base de socialización del individuo no proporcione en muchas ocasiones los fundamentos en relación a la convivencia que se suponen.

De esta manera la familia se transforma en uno de los factores primarios y principales de ruptura comportamental del individuo. De la misma manera la ruptura o alejamiento de la familia en este proceso abre las puertas a una mayor influencia por parte de otros actores de la vida cotidiana del individuo.

La sociedad como otro factor determinante al igual que la familia, viene viviendo procesos de ruptura profundos y cambios en las dinámicas relacionales. En el presente las relaciones sociales están determinadas de manera central por el marco de los procesos capitalistas, la competencia permanente con la rivalidad que la misma conlleva, la búsqueda constante de adquisición de bienes materiales como evidencia de poder, el individualismo como centro de las dinámicas, entre otros, constituyen el nuevo panorama social. Dichas condiciones acompañadas de procesos de desigualdad y pobreza, parecen favorecer el surgimiento de comportamientos antisociales.

Por último, pero no menos relevantes, se encuentran los medios de comunicación. Estos han abarcado gran parte de los estudios relacionados con la violencia especialmente entre los adolescentes y jóvenes. Desde hace décadas, la proliferación de dichos estudios han situado a la televisión como el medio más relevante (por encima del cine, los juegos de video, programas radiales entre otros) en el que convergen muchas de las características propias de la violencia mediática. Esta relevancia sólo es comparable con el auge de las distintas formas de interacción en internet (Chat, foros, redes sociales etc.).

La forma en que ha influido la televisión, tanto en lo positivo como en lo negativo, en niños y adolescentes, permite caracterizarla como un fenómeno cuya incidencia abarca desde problemas alimenticios, el uso de drogas y el alcoholismo, hasta conductas agresivas, actividad sexual y el propio desarrollo cognitivo de los televidentes jóvenes Dietz & Strasburger (1991).

Los estudios que se han realizado han sacado a la luz cómo tanto los niños como los adolescentes que eran expuestos a imágenes de violencia ficticia (películas) o violencia real (guerras, asesinatos) se mostraban insensibles al estado personal del “otro” (Pearl, 1987; Eron, 1982 citado en Pareja, 2002).

Como se puede ver los factores ambientales se entrelazan de manera constante, para de esta manera ser fuertes determinantes del comportamiento y de las respuestas conductuales del individuo a múltiples situaciones, es por esta razón que los mismos son considerados como factores influyentes en el desarrollo de la violencia escolar.

### **5.3. Formas de violencia escolar.**

Hoy en día las investigaciones acerca de la violencia escolar se han centrado en el término *bullying*, el cual sería definido por Olweus como “una conducta de persecución física y psicológica que realiza un alumno hacia otro, el cual es elegido como víctima en repetitivos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios” (citado por Ramos Corpas, 2008).

Este término ha ido evolucionando en el tiempo, enmarcando actualmente los procesos investigativos acerca de la violencia escolar. Díaz Aguado considera el *bullying* como una forma de violencia entre iguales que tienen las siguientes características: “1) suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos); 2) tienden a originar problemas que se repiten y se prolongan durante cierto tiempo; 3) supone un abuso de poder, al estar provocada por un alumno, apoyado generalmente de un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa y que no tiene por sí misma como salir de la situación; 4) y se mantiene debido a la

ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente” (citado por Gomez, y otros, 2005).

Es importante identificar que las formas de presentación de este tipo de violencias son variadas y pueden ser clasificadas de la siguiente manera como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. *Formas de Bullying*

Formas de Bullying	Características
Verbal	Poner motes, hacer burla, ridiculizar, insultar, amenazar y humillar
Física	Golpes, codazos, pellizcos, patadas, empujones, palizas
Emocional	Chantaje, extorsión, creación de falsas expectativas en la víctima
Sexual	Es la menos frecuente y se refiere a aquellos comportamientos que implican tocamientos en el cuerpo de la víctima sin su consentimiento, así como gestos obscenos y demandas de favores sexuales

Fuente: Tomado de Ramos Corpas (2008, pág. 89)

El identificar las diferentes formas de bullying es importante al momento de analizar la violencia escolar, anteriormente solo la violencia física era considerada como eje de las problemáticas a nivel escolar, sin embargo, actualmente se reconoce que todas las formas descritas tienen un carácter relevante en el fenómeno y deben ser reconocidas.

### **5.3.1 Formas modernas de la violencia escolar: ciberbullying**

Las tecnologías de la comunicación y la información (TIC), han traído consigo el uso de recursos, técnicas y procedimientos para la sistematización, recopilación, y transmisión de la información en una amplia gama de plataformas, dispositivos y sistemas. Pero la complejidad del dinamismo de la información a través de las TIC también ha derivado en nuevas representaciones socio-culturales en la sociedad entre las que se cuenta el ejercicio de la violencia llevados al espectro de la tecnología.

La emergencia de esta forma de violencia se debe a distintos factores como la disponibilidad y fácil acceso a las TIC, la importancia dada a las redes sociales como nuevo espacios de expresión, un menor sentido de responsabilidad frente a los consecuencias de la agresión en vista de la “virtualidad” de la misma, la facilidad de encontrar grupos que acompañen el hostigamiento y las distintas opciones multimedia que ofrece internet para llevar a cabo agresiones especialmente audiovisuales (Flores, 2008 citado en Slonge & Smith, 2008). Aunado a ello, el acoso digital parece tener un efecto más agudo que el ejercido al interior de escuelas y colegios, pues las víctimas siguen siendo agredidas fuera de los establecimientos con lo cual, los espacios de “paz” como el hogar dejan de ser un refugio válido para los agredidos (ibíd.)

El término se ha denominado como ciberbullying (Mason, 2008):

Ciberbullying se define como la acción en que un individuo o un grupo voluntariamente hace uso de información y de las nuevas tecnologías de la comunicación para facilitar el acoso o amenaza deliberada y repetida a otro individuo o grupo mediante el envío o publicación de texto cruel y / o gráficos que utilizan medios tecnológicos (traducción del texto original).

Por su parte, Garaigordobil (2011) en su artículo *Prevalencia y consecuencias del ciberbullying: una revisión*, describe el ciberbullying o acoso digital-término acuñado por Del rio. *et al* (2009) como una modalidad del bullying que consiste en utilizar las TIC, especialmente la telefonía móvil y la internet, para hostigar y acosar a los compañeros, entendiendo que se trata de una modalidad de bullying entre iguales, es decir entre menores o jóvenes del mismo rango de edad.

El acoso por parte de adultos hacia niños tiene otras denominaciones como grooming, acoso y/o explotación sexual. Sin embargo, y a diferencia de esta postura,

Kowalski, Limber, & Agatston (2012) consideran igualmente a los adultos como participes directos o indirectos, víctimas o victimarios de ciberbullying. Un hecho particular es que, la cibervíctima y el ciberagresor -denominaciones acuñadas para esta modalidad (García Maldonado, Jofre - Velazquez, Martínez Salazar, & Llanes Castillo, 2011), pueden cambiar eventualmente de roles. Teniendo en cuenta que en la mayoría de casos el ciberbullying se da entre pares, usualmente las agresiones van en doble vía. La modalidad cibernética tiene además características comunes a los del acoso o violencia escolar tradicional; puede existir un acoso progresivo y persistente que, tristemente, han terminado en homicidios y más comúnmente con el suicidio de la víctima.

La caracterización del ciberbullying al igual que el bullying viene cargado de matices diferenciadores, así por ejemplo se tiene que las burlas, chantajes e insultos se inscriben junto con la difamación y la amenaza. Las manifestaciones son igualmente variadas en razón a la amplia gama de posibilidades con que cuentan los agresores. Kowalski et al (2012) señalan por un lado, algunas modalidades de ciberbullying relevantes como: la mensajería instantánea tanto en la telefonía móvil como en los distintos chats, correos electrónicos, blogs, redes sociales, páginas webs, juegos en la web entre otros. Por otro lado estos investigadores identifican algunas clases de acoso y agresión cibernética a saber:

- Insultos: intercambio de palabras soeces entre dos o más participantes por medio de las herramientas antes señaladas.
- Hostigamiento: Envío de reiterados y acosadores mensajes a través de foros de distintas plataformas o desde el teléfono celular, a diferencia del insulto el hostigamiento tiene cierta periodicidad y la agresión se dirige normalmente a una sola persona.

- Denigración: Información normalmente calumniosa difundida a través de las redes sociales, foros etc., bajo esta modalidad se inscribe la falsa información de tipo sexual.

- Suplantación: el agresor usa las cuentas de la víctima, suplantando a ésta para enviar y controlar información a su acomodo.

- Develamiento de información: cuando el victimario usa información confidencial de su víctima para exponerla a los cibernautas.

- Exclusión: evitar la participación de una persona en determinadas redes foros, blogs etc.

No existen estudios a profusión en Colombia sobre el acoso digital; quizá por ser un fenómeno relativamente nuevo no se cuenta aún con suficiente material bibliográfico que provea información valida. Algunos artículos de prensa y universitarios surgen, como mucho, de episodios violentos como el reciente suicidio de la niña canadiense Amanda Todd. No obstante, un breve análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela efectuado por Del rio et al (2009) de la Universidad de Navarra explora y pretende reflejar el cyberbullying contextualizado en la región latinoamericana. La perspectiva internacional es interesante no sólo por los casos analizados sino porque los países en cuestión comparten cierto acervo histórico y cultural además del idioma.

La muestra contó con una muestra representativa de 20.491 preadolescentes y adolescentes de ambos sexos, de distinta estratificación socio-económica y de establecimientos oficiales y privados de zonas tanto urbanas como rurales. Los resultados obtenidos por el grupo de investigadores mostraron las siguientes cifras:

- El 13.3% de los encuestados reconoció haber usado el teléfono móvil para ofender a alguien. Venezuela y México tienen los porcentajes más altos con 17.5 y 14.7 respectivamente. El porcentaje de encuestados que se sintieron víctimas bajo esta modalidad fue del 6.4%.
- Los encuestados se conectan a internet principalmente desde el hogar y el café internet: 9521 y 9302 respectivamente, lo cual confirmaría a los investigadores que la expansión del ciberacoso a otros ámbitos del estudiante es un hecho.
- Los servicios más usados en internet fueron *Messenger* con 58.1%, y correo electrónico con 58.7% lo cual facilitaría el acoso por ser medios esencialmente de escritura.
- Del punto anterior, se estableció que el 4.4% reconoció haber usado *Messenger* para perjudicar a alguien. Chile destacó con el 7.2% mientras que el porcentaje de encuestados que se sintieron víctimas bajo esta modalidad fue del 5.6% Brasil lideró esta tendencia con el 8.2%
- El auge de los juegos online ha permitido un importante aumento de jugadores en red, al respecto, el 40% de los encuestados admitieron jugar en internet al tiempo que el 4.1% manifestó haberse sentido engañado mientras jugaba.
- El estudio igualmente permitió obtener otras cifras relacionadas:
- Un total de 2542 escolares se sintieron perjudicados a través de *Messenger* y el celular, es decir un 12.1%.
- El teléfono celular resultó ser la herramienta más usada para el acoso con un 13.3%; de los 9433 encuestados varones, el 22.4% ha usado *Messenger* y el celular para agredir o acosar a diferencia de las chicas que representaron un 13.4% de 11508

encuestadas en este renglón. Asimismo, el 19.25% de los chicos reconocieron haber sido víctimas de ciberbullying mientras que el porcentaje de las chicas víctimas fue de 13.8%.

Las conclusiones finalmente indicaron la necesidad de investigar el papel de las TIC en las vidas de los estudiantes y ahondar en la problemática del ciberbullying de los alcances de éste, dada su naturaleza a veces anónima pero definitivamente veloz y expansiva. Los factores de riesgo pueden en buena medida derivarse de estos datos. El riesgo de ser ciber-victimizado es proporcional al tiempo que se dedique a internet, pero especialmente a las redes sociales, chat y el uso de teléfonos inteligentes. Mesch (2009) indicó que el riesgo de ser ciber-victimizado se duplicaba con el uso frecuente de redes sociales frente a quienes no lo tenían, este riesgo aumentaba en la medida en que el perfil proveía mayor información sobre el usuario.

Igualmente se evidencio que el riesgo de ser agredido aumenta con la edad de los estudiantes. Los adolescentes a partir de los 16 años mostraban mayor riesgo, probablemente por la tendencia a involucrarse con personas desconocidas en los medios electrónicos (Mesh, 2009) (Williams & Guerra, 2007).

Finalmente se ha asociado la falta o ineficaz comunicación entre las personas cercanas a las víctimas y éstas, como un factor de riesgo agravado, toda vez que de acuerdo con Ang & Goh (2010) cerca del 50% de las víctimas no reportan los abusos y agresiones proferidas en el ciberespacio, por cuanto la necesidad de estrechar los vínculos emocionales asertivos entre estudiante, profesor, familia y amigos debe generar un circuito que fomente que prevenga y proteja al estudiante de ser una potencial ciber-víctima. En cuanto al victimario se ha encontrado que los padres o el cuidador subestima muchas veces la agresividad del victimario Dehue, Bolman, & Völlinck (2008).

Las investigaciones de García et al (2011) han hecho algunas comparaciones relevantes entre bullying y el ciberbullying, información recopilada en la Tabla 2.

Tabla 2. Comparación entre Bullying y Ciberbullying

Bullying	Ciberbullying
Cara a cara	Anónima
En grupo/ individual	En grupo/ individual
Golpes, empujones, agresión verbal o exclusión social	Mensajes, e-mail, imágenes manipuladas
En horas de escuela	En todos lados y a toda hora
Se limita a la agresión directa	Sin límite de alcance
Sólo audiencia escolar	Audiencia mundial por Internet
Certeza de que sólo se encuentra en el ámbito escolar	Incertidumbre de no saber quién ha visto las imágenes o mensajes
Víctima y agresor; víctima-agresor	Cibervíctima-ciberagresor

Fuente: García et al (2011)

El cuadro indica por una parte, la capacidad del victimario de agredir sin ser identificado plenamente y de utilizar una gama de herramientas que le permitan acosar a la víctima en cualquier sitio y en cualquier momento, mientras que la violencia escolar “tradicional” se ha caracterizado por permitir, en términos generales, la identificación de la situación en su conjunto, con lo cual, surgen nuevos desafíos para las instituciones no sólo escolares, sino todas las que rodean el bienestar del estudiante incluyendo por su puesto la familia.

Son precisamente los casos de ciberbullying los que en los últimos años han cobrado mayor relevancia en tanto el número de suicidios por esta causa se ha incrementado en países como EEUU. Aparte de estas consecuencias, es posible observar otras como las mencionadas por García (ibíd.) en las que se encuentran el insomnio, ansiedad y depresión

por una parte, así como bajo rendimiento escolar, y en casos extremos conductas delictivas en los agresores Hinduja & Patchin (2007).

En Colombia, se han realizado algunos estudios recientes como los de Pinilla (2013), de cuyos resultados resalta el uso que los estudiantes hacen de las TIC, su rol como víctimas y/o agresores y su comportamiento en el colegio (el estudio fue realizado en una muestra de estudiantes de 10° grado en un colegio oficial). En síntesis se establece el uso de internet por todos los participantes cuyas principales actividades son la búsqueda de información académica, la descarga de videos, música y juegos, el correo y por supuesto el uso de redes sociales. Los estudiantes afirmaron conocer en que consiste el ciberbullying y algunos han admitido ser parte bien sea como víctima o como victimario. Un aspecto interesante del estudio es la línea conducente del maltrato en el establecimiento educativo para continuarlo en el internet o los teléfonos celulares.

Pinilla indica que los efectos del ciberbullying son en esencia los mismos que los de la violencia escolar, es decir, depresión, alteraciones en la salud física, alteraciones emocionales, deserción escolar, bajo rendimiento escolar entre otros Hinduja S, Patchin (ibíd.). No obstante, el control de los padres en temas de ciberbullying, parece inocuo comparado con el control que se podría ejercer en la agresión escolar. Se debe en buena parte al desconocimiento que los padres tienen sobre el uso de las TIC y la ventaja que sus hijos tienen la respecto, incluso, muchos docentes admiten tener aún ciertas limitaciones para interactuar en redes sociales. Esto es un tema particularmente cierto, toda vez que la formación de todos los docentes en las TIC se encuentra aún en etapas primarias en Colombia.

Contrarrestar el ciberbullying parece una tarea más compleja por las características ya mencionadas, sin embargo algunas propuestas han tomado fuerza para evitar y prevenir esta

nueva forma de agresión. En todo caso las propuestas son una extensión de las que se han propuesto y realizado para el caso del bullying. La primera es inscribir la problemática en el contexto legislativo, en Colombia se ha hecho de esta manera, aun cuando se insiste en la necesidad de complementar estas políticas con programas preventivos al interior de la escuela, con la familia y la comunidad en general. Pero, como se ha recalcado, las limitaciones y el desconocimiento por parte de padres y docentes complican la búsqueda de soluciones efectivas.

#### **5.4. Consecuencias de la violencia escolar**

Los efectos negativos de la violencia escolar cubren más terrenos de lo que se cree. Las consecuencias inmediatas en el rendimiento académico son notorias tanto en víctimas como victimarios. De acuerdo con Manson (2008, citado en (del Rio Perez, Bringue Sala, & Sadába Chalezquer, 2009), la imagen institucional decae y los “controles del establecimiento educativo” no parecen surtir el efecto esperado. Las familias se enfrentan reproduciendo muchas veces la conducta violenta protagonizada por los estudiantes y ésta se amplía a los círculos sociales superiores a la escuela. Con todo, las consecuencias más severas las padece usualmente el estudiante agredido; además de posibles lesiones físicas, los cuadros de ansiedad, depresión, baja autoestima y aislamiento son sólo algunos de los problemas de salud mental que más a menudo padecen los agredidos, incluso, éstos pueden seguir presentes en la vida adulta de los escolares (Michael & Mitchel, 2004). Por supuesto, se trata de un efecto relevante como consecuencia del maltrato y los episodios de violencia en el estado emocional de los niños. Brier (1995) expresa que el 50% de los niños que padecieron algún tipo de trauma antes de cumplir los 10 años, pueden desarrollar problemas psiquiátricos como ansiedad y depresión en la vida adulta. Pero los efectos pueden ser aún más perniciosos: Castro (2001), indica que la exposición prolongada a la violencia

repercute en un menor desarrollo de la inteligencia, expresado en un pobre rendimiento académico, problemas verbales, escasas habilidades sociales y de interacción así como un déficit en la evolución de la realidad social.

Los niños que son víctimas de acoso en los ambientes escolares ven afectada su vida diaria, su desarrollo personal, y en general todas sus actividades (Cabrera 2005 citado por Cepeda Cuervo, Pacheco - Durán, García- Barco, & Piraquive Peña, 2008). Pareja en el año 2002, describe como para la víctima los procesos de violencia escolar pueden convertirse en motivos de trauma psicológico, riesgo físico, causa de profunda ansiedad, infelicidad, problemas de personalidad y, en definitiva, un sinnúmero de insatisfacciones y riesgos innecesarios y lesivos para el desarrollo de cualquier individuo. Pero también tiene implicaciones escolares tales como fracaso escolar y pobre concentración, absentismo, sensación de enfermedad psicosomática debido al estrés, que se manifiesta al llegar la hora de ir al colegio, además de problemas en el sueño que impiden un correcto reposo.

Es importante considerar, que los efectos no solo se harán evidentes en la vida de aquel que se considera como víctima, para aquel que es considerado como el agresor, la violencia escolar se puede constituir como la antesala de una futura conducta delictiva, una interpretación de la obtención del poder a base de la agresión que se perpetúa en su vida adulta, una supra-valoración del hecho violento como socialmente aceptable y con recompensa (Pareja, 2002).

Los agresores crecen con la convicción de que las normas están para saltárselas y que no cumplirlas les proporciona prestigio social. Igualmente se verán fortalecidos los problemas que de manera inicial pudieron ser desencadenantes de su conducta: disminuye su capacidad de empatía, y se refuerza un estilo violento de interacción, lo que representa

un grave problema para su propio desarrollo, ya que le impide establecer relaciones positivas con el entorno que les rodea (Albaladejo, 2011).

De esta manera se pueden plantear a grandes rasgos los efectos inmediatos que la violencia escolar tiene en sus directos implicados. Sin embargo, no puede omitirse la existencia de efectos a mediano y largo plazo, con una ampliación del espectro.

### **5.5. Prevención y propuestas**

En contraposición a las salidas basadas en la obediencia a la regla, a la norma y a la respectiva sanción en la infracción, se han propuesto distintas alternativas que apuestan por soluciones más amigables. Así, la prevención ha sido un término puesto en boga en diversas áreas como la medicina, la ingeniería y por supuesto las ciencias humanas. En estas líneas se describen un par de ejemplos desde la psicología que validan el uso de ciertos modos de prevención para los escolares.

La prevención orientada a evitar el problema o no permitir que evolucione una vez que surja, implica la construcción de un ambiente que favorezca la solución no violenta a cualquier tipo de conflicto; esto no quiere decir que el uso de la sanción no deba usarse (dada la asimetría en los casos de agresión), sino que éste se convierta en un recurso de mínimo uso. Pero además la prevención en este nivel exhorta a la comunidad escolar a un progreso en el rendimiento académico y al propio desarrollo de la personalidad del estudiante (Cole, 1995).

La apuesta es sin duda la mejor desde el punto de vista social; aun cuando algunas críticas intenten sustentarse en una visión “utópica” este tipo de salidas y crean que es más práctico y efectivo el uso de herramientas coercitivas y sancionatorias, lo cierto es que cada integrante de la comunidad escolar tiene derecho a expresarse, educarse, y desarrollarse en un ámbito agradable, dónde las relaciones del estudiante con cualquiera de sus pares o con

sus educadores, tenga la fluidez propia de la cordialidad, de la amabilidad, del respeto y por qué no, del amor que emerge de ese sentido de pertenencia que brinda un espacio dónde se comparten experiencias, alegrías, tristezas y en definitiva la vida de los más jóvenes en la sociedad. El recuerdo que pueda tener el adulto de sus años escolares puede estar condicionado precisamente por el tipo de medidas y procedimientos que se tomaron para prevenir momentos de tensión, de agresión o de violencia.

Lo anterior invita a insistir en la preparación de docentes capaces de aceptar, apoyar y orientar de forma positiva al estudiante en su tránsito por la vida escolar, pero sobre todo a revolucionar la escuela como un sistema de funciones que elimine el comportamiento violento por una cultura de la no-violencia. Cómo se ha mencionado, los factores culturales que inciden tanto en el estudiante agresor como en el agredido tienen tanta o más relevancia que las inherentes a la personalidad. Este es un aspecto cuyos efectos no deberían subvalorarse, pues tratándose de países con historias y culturas permeadas constantemente por la violencia, la intervención en un cambio sustancial de los paradigmas culturales sustentados en la escuela, pueden eventualmente generar un cambio similar en toda la sociedad de un país. Slaby (2010), resume la opinión general de educadores y profesionales de la salud, según los cuales los efectos de una prevención temprana basada en el desarrollo de actitudes y comportamientos positivos en los niños, terminan por marcar la diferencia entre el potencial delincuente o el hombre pro-social.

Con todo parece ser una tarea titánica; la forma en que actualmente se ve el mundo desde la institución educativa, (en especial de regiones como la latinoamericana) sigue siendo en muchos casos una visión mecanicista sin mayor diferencia de las posturas del siglo XIX.

Sobre la base de tales posturas aún se rige el sistema educativo de muchos países, cuyos lineamientos obedecen a las características propias de un sistema mecánico y sin dinamismo. En efecto, estos institutos resaltan por su rigidez jerárquica; donde a cada uno se le asignan tareas y responsabilidades en las que no debiera intervenir ningún otro agente; por esta razón la jerarquía sigue siendo estructuralmente aceptada en casi todas las instituciones y el sentido del poder se ve alimentado constantemente. Lo anterior conlleva necesariamente a la figura de la autoridad: es aquí donde se concentra el poder y se manifiesta en variantes que van desde lo emocional, hasta el control- a veces absoluto- de las situaciones, luego el sistema jerarquizado impide una comunicación natural entre la “autoridad” y los “subalternos”; con ello se da cabida al castigo y la sanción cuando el individuo “inferior” trasgrede la verticalidad del sistema, por ejemplo en actos de rebeldía.

Aunado a ello, deviene la competencia por obtener un escaño de poder que implique la sumisión de alguna manera por parte de algunos individuos, a esta escalera de poder sólo accederían unos cuantos mientras que el resto debe supeditarse al ejercicio autoritario de los “ganadores” lo que ha implicado históricamente una frustración al menos de algún sector de la sociedad, y con ello respuestas frecuentemente violentas. En nuestra actual sociedad, competir se ha convertido en parte fundamental, y no sólo se enseña sino que se promueve la competencia como rasgo distintivo del ser “mejor”.

Bajo estas estructuras poco flexibles subyacen los esquemas de pensamiento sobre los que se comprende e interpreta el mundo. Así, por ejemplo, la manera en que estudiantes, docentes, padres de familia y demás agentes educativos conciben la forma de transmisión del conocimiento tiene directa influencia sobre las prácticas educativas y sobre los permisos dados a cada agente. Si se sigue concibiendo que los docentes y padres por su condición de adultos, transmitan una verdad, que debe ser asumida, y que esa es la razón de autoridad

para pedir obediencia y respeto en los estudiantes, se estarían reproduciendo esquemas poco eficientes para comprender el mundo actual. De hecho se estarían fomentando creencias que entran en conflicto con lo que reciben los niños a través de los medios de comunicación y de otras fuentes.

Otras prácticas de los adultos que pueden fomentar la violencia como forma de ejercer la autoridad son la poca flexibilidad y la creencia de que las costumbres son verdades absolutas que se deben obedecer de manera no reflexiva. Estas circunstancias provocan que los niños de mayor edad reproduzcan los esquemas y sometan a los menores a reglas impuestas por estos, bajo el principio de la autoridad que castiga.

Este tipo de principios fomentan bajo desarrollo moral por cuanto no permiten asumir críticamente las reglas ni entender cabalmente la razón de las convenciones sociales, por lo que los niños se limitan a obedecerlas sin comprenderlas. Tan pronto como encuentran alternativas para contradecirlas, las emplean, porque no han interiorizado la norma como condición social de bienestar común.

La prevención de los casos de violencia escolar se encuentra justamente en la misma reformulación de la escuela como eje de construcción de conocimiento y de comunidad. Si se entienden los centros educativos como espacios de construcción conjunta de conocimiento, en los que el debate, la confrontación de ideas y la negociación de saberes son las estrategias de relación entre adultos y niños, y entre los niños con sus pares, se promoverán estrategias de interacción mediados por el discurso y la argumentación y no por la fuerza de la autoridad.

De manera paralela, el trabajo sobre las estrategias comunicativas y los estilos de crianza y comunicación el interior de las familiar puede fortalecer las herramientas con las que los núcleos familiares y sociales interactúan. Estrategias de comunicación asertiva,

donde se permite disentir y esto no causa reacciones emocionales desproporcionadas, ni violencia verbal o física, son indicadores de una sociedad emocionalmente inteligente.

Lo mencionado puede promover ambientes más sanos. No obstante, los niños con frecuencia necesitan ayuda personalizada para desarrollar pautas de interacción social adecuadas. Para estos casos es necesario fortalecer las herramientas con las que se cuenta para intervenir desde la psicología. El desarrollo de formas de expresión verbal y no verbal que favorezcan el clima social puede ayudar a estos niños, a través de talleres, seminarios y campañas públicas masivas.

En otros casos, que requieran aún mayor atención individual, es necesario remitir a profesionales expertos y competentes. Lamentablemente las normas legales vigentes permiten que cualquier docente cumpla la función de psicopedagogo de las instituciones educativas y que el psicopedagogo sea quien normalmente responde a estas dificultades de la población infantil. Dado que no cuenta con las herramientas conceptuales y técnicas para afrontar estas contingencias, usualmente no dan respuestas satisfactorias al malestar infantil. La falta de adecuada atención y la desesperanza por no encontrar solución puede llevar a ahondar las dificultades, tanto para las víctimas como para los victimarios.

### **5.5.1. La mediación**

Una de las alternativas sugeridas para la prevención como medida imperiosa se encuentra en la mediación de conflictos, término impulsado a comienzos de los años 70 del anterior siglo en EE UU como mecanismo de solución al problema armamentista del momento. La literatura remite a una interesante propuesta realizada por María Torremorell que visualiza el conflicto como fuente de cambio y de creación, de aprendizaje y fortalecimiento de vínculos estrechos entre las personas (2002).

Desde este enfoque, la mediación es un proceso en el que se deben generar nuevos canales de comunicación entre los implicados en los que el mensaje circula libremente sin juzgamiento alguno, en donde la jerarquización se elimina dando paso a la comunicación de igual a igual, y sobre todo en la que se apuesta por la eficacia de una serie de factores que van, desde las expresiones de los protagonistas con el transcurrir del tiempo, hasta el flujo e intercambio de valores que puedan enriquecerlos a partir del trabajo del mediador. En este sentido el rol del mediador también es el de educar (Torremorrel, 2002); no se limita a escuchar y plantear preguntas sino a orientar y explorar las posibles soluciones en conjunto.

Uno de los mayores atributos de la mediación es sin duda su carácter voluntario; a diferencia de los marcos jurídicos la mediación no es impuesta ni sancionatoria, cada quien estima su conveniencia de manera libre y, las más de las veces, sus efectos no son sólo pacíficos sino enriquecedores, aunque lamentablemente no puede pensarse esta herramienta como la panacea a la resolución de conflictos, en razón a la complejidad y gravedad que pueda revestir cada caso, lo cierto es que no todos los establecimientos educativos parecen haber implementado este recurso de forma profesional, en muchos casos, el mediador termina siendo un profesor, un estudiante u otro miembro de la institución sin alguna instrucción profesional que le permita orientar efectivamente conflictos escolares.

Esto implica un importante hecho; normalmente los manuales de convivencia contemplan la mediación como la primera instancia para dar salida al conflicto, siempre y cuando la gravedad del caso no escape al dominio de la institución, pero usualmente se realiza bajo los parámetros de la reglamentación institucional, es decir la mediación se efectúa como una posibilidad de “enmendar” el problema generado al establecimiento (porque se toma cualquier caso violento al interior de la escuela como un caso en contra de la institución). Luego el enfoque podría redireccionarse primero en favor de los implicados

(como individuos y personas dinámicas del complejo social) y luego sí, en los aspectos reglamentarios del establecimiento.

Los alcances de la mediación se han documentado desde la década de los 70's del siglo anterior especialmente a raíz del surgimiento del programa "The Children's Creative Response to Conflict Program" creado en 1972 en EEUU, el cual ha venido formando a una gran cantidad de docentes en la resolución de conflictos. Los objetivos focalizados en el niño son sin duda el pilar de dicho programa. De acuerdo con Torremorell (2002) el programa busca:

- Desarrollar una comunidad propicia para que los niños deseen y sea capaces de una comunicación abierta.
- Ayudar a los niños a desarrollar un mejor entendimiento de la naturaleza humana; sentimientos, habilidades y fortalezas.
- Ayudar a los niños a compartir sus sentimientos y a ser conscientes de sus cualidades.
- Ayudar a los niños a tener confianza en sus propias habilidades.
- Pensar de forma creativa en la prevención y solución de problemas.

Como se observa, los lineamientos pedagógicos de programas como éste no distan, al menos en lo teórico, de programas y políticas implementados en la actualidad. En efecto, los objetivos y alcances de dicho programa revolucionaron en cierto modo la forma en que se venía tratando la problemática del conflicto escolar, con ello se dio paso a una buena cantidad de programas sobre todo en los EEUU cuya idea emergente de los objetivos mencionados es la de que los estudiantes podrían manejar sus propios conflictos y responsabilizarse de los mismos, al tiempo que asumían la potestad de mantener una

atmósfera pacífica en la escuela, es decir la búsqueda de cierta autonomía al interior de la misma sin trasgredir los derechos del otro. La vigencia hasta el presente de dichos programas es tal vez, en parte, la garantía de cierto éxito en su implementación.

De otro lado se identifican una serie de componentes necesarios para el buen funcionamiento de un programa de mediación destacando la capacitación del estudiante, del docente, del directivo, del personal administrativo y especialmente de cambios en las políticas y procedimientos del establecimiento educativo. Empero, los resultados de programas como éste pueden abarcar niveles distintos a los conflictivos tales como el aumento de las competencias sociales y emocionales de los estudiantes, la creación de un ambiente favorable de estudio, la mejora del rendimiento académico y por supuesto la solución efectiva de problemas (Torremorell,2007). No obstante se insiste en la necesidad de re-evaluar las políticas y procedimientos, especialmente disciplinarios, de las instituciones educativas.

## **6. Aspectos metodológicos**

El presente documento es el resultado de una revisión sistémica documental de tipo descriptivo, la cual se lleva a cabo con el objetivo de generar una base de análisis en relación al fenómeno de la violencia escolar en Colombia. Se sigue en su desarrollo el paradigma interpretativo; se ha revisado la literatura sobre el tema de la violencia escolar en Colombia para comprender la realidad como dinámica y su interés se dirige a las acciones humanas en el contexto de una práctica social. El tema de la violencia en Colombia es un estudio de caso donde se indagan, describen e interpretan las situaciones, las intenciones, creencias, motivaciones de sujetos.

Por la temática que se aborda en este documento la línea de investigación corresponde educación y el desarrollo humano parte de la especialización educación, cultura y política, dado que se articula a sus objetivos cuando se trata de comprender la relación entre desarrollo humano y educación, estudiar la cultura de las instituciones educativas que favorecen el desarrollo humano, y generar nuevos conocimientos sobre pedagogía y aprendizaje para el desarrollo humano.

En primer lugar, se considera que la construcción del presente documento requiere la revisión de fuentes de información secundaria relacionadas con las bases conceptuales de la violencia, para de las mismas derivar los orígenes y planteamientos del fenómeno de la violencia escolar. Se tuvieron en cuenta documentos que plantean al problemática desde diferentes disciplinas como la psicología, la sociología y la pedagogía, con el fin, de plantear un panorama amplio y consistente de la condición. Se dio especial consideración a las fuentes provenientes de la zona de Latinoamérica, teniendo en cuenta que la misma presenta similitudes contextuales con nuestro país. Considerando que las investigaciones

que se han desarrollado acerca del tema son relativamente recientes, no se enmarco un límite temporal para la selección del material bibliográfico.

En segundo lugar, se realizó una búsqueda de investigaciones realizadas a nivel nacional acerca del fenómeno de la violencia escolar para poder generar un panorama del mismo en el país, y reconocer las singularidades del mismo en Colombia.

La mayoría de los documentos revisados fueron obtenidos por medio de internet, en los casos que se ubicaron documentos de interés que no tuvieran acceso por este medio, se hizo uso de la Biblioteca Luis Ángel Arango como centro de acceso a documentos físicos.

En la revisión relacionada con Colombia, se indago en primer medida acerca de las investigaciones existentes en el marco nacional, y posteriormente las que se habían desarrollado a nivel territorial dando prioridad a aquellas investigaciones con respaldo de instituciones académicas y estatales, al igual que aquellas que involucraran muestras representativas de población (en el caso de investigaciones cualitativas).

La información relacionada con el marco normativo, la indagación y obtención de la misma se realizó por medio de los portales institucionales nacionales, territoriales y distritales.

## **7. Resultados y Análisis**

### **7.1. La violencia escolar en Colombia**

Considerando las bases conceptuales e históricas de lo que mundialmente ha sido identificado como la violencia escolar, se lleva a cabo la aproximación del tema en consideración con el territorio colombiano.

Es importante considerar, que la violencia en Colombia no está solamente determinada por el panorama del conflicto armado; en general los índices de violencia en diferentes manifestaciones son elevados, razón por la cual se hace importante identificar que ocurre en los contextos base de la educación de un individuo, que como se ha nombrado anteriormente se centran en la familia y la escuela. De igual forma, se hace relevante considerar que la finalización del conflicto armado no representara la finalización de la violencia a nivel interpersonal ni su reducción, por tanto es importante tener en consideración las acciones que se generan para dar freno a este tipo de comportamientos a nivel micro, en la cotidianidad de convivencia de nuestras comunidades.

### **7.2. Panorama de la violencia escolar en Colombia**

Como se ha venido expresando en este documento, las condiciones especiales en las que Colombia se ve envuelta desde hace ya varias décadas ha llevado a un procesos que podría llamarse *naturalización de la violencia*, el cual es importante tener presente al momento de analizar toda manifestación de la violencia en el territorio, no solo porque establece un antecedente para el surgimiento de la misma, al mismo tiempo genera una dificultad por parte de los individuos para un reconocimiento pleno de lo que se constituye como un acto violento, no solo en la mirada hacia el otro sino en la propia.

Al llevar a cabo la revisión documental de los estudios existentes sobre violencia escolar en Colombia se pueden identificar dos características que se hacen comunes en la

mayoría: las investigaciones desarrolladas se han centrado en las ciudades principales (Medellín, Cali, Bogotá, Barranquilla) y se enfocan a la población que cursa educación secundaria lo que se traduce a la población adolescente, otro aspecto común entre los mismos, es el uso de cuestionarios como herramienta de recolección de información (en algunos caso se hizo uso de la entrevista).

En la ciudad de Bogotá se lleva a cabo una investigación en estudiantes entre los grados sexto y once (Cepeda Cuervo, Pacheco - Durán, Garcia- Barco, & Piraquive Peña, 2008), esta población fue tomada de colegios oficiales de la localidad de Ciudad Bolívar, la cual históricamente ha sido reconocida por los elevados niveles de violencia en múltiples manifestaciones, de la misma manera corresponde a un territorio en el cual la población se encuentra en condiciones económicas de bajo ingreso, y con la presencia de un gran porcentajes de desplazados víctimas del conflicto interno.

Dicho estudio, reflejo que ante el análisis de diferentes formas de violencia escolar como la exclusión o la agresión psicológica (burlas y apodos), la mayoría de la población analizada se ha visto expuesta en alguna ocasión durante su vida escolar a este tipo de comportamientos. Como lo describe el autor: “la comunidad estudiantil de esta localidad está afectada por un alto número de situaciones de acoso que se presentan con frecuencia en los colegios oficiales del sector. Se encuentran altos índices de acoso escolar que pueden tener influencia significativa en los orígenes de las situaciones violentas y de deserción escolar que caracterizan el sector de Ciudad Bolívar” (2008, pág. 557).

Chaux (2006), publica una investigación realizada en la ciudad de Bogotá, con población entre 8 y 14 años, asistentes a escuelas públicas y que vivían en barrios estrato 1; esta población fue analizada por medio de entrevistas que buscaron determinar las estrategias de solución de conflictos que eran utilizadas por la población objeto de estudio.

Esta investigación determinó que las estrategias de resolución de conflictos no solo están relacionadas con las acciones que las predisponen como los actos violentos en contexto del hogar, también se relacionan con la forma en que dentro de los ámbitos escolares se les enseña a solucionar los mismos, y es esta fase del enseñanza un eje al que se le debe apostar en la intervención de la problemática de la violencia escolar.

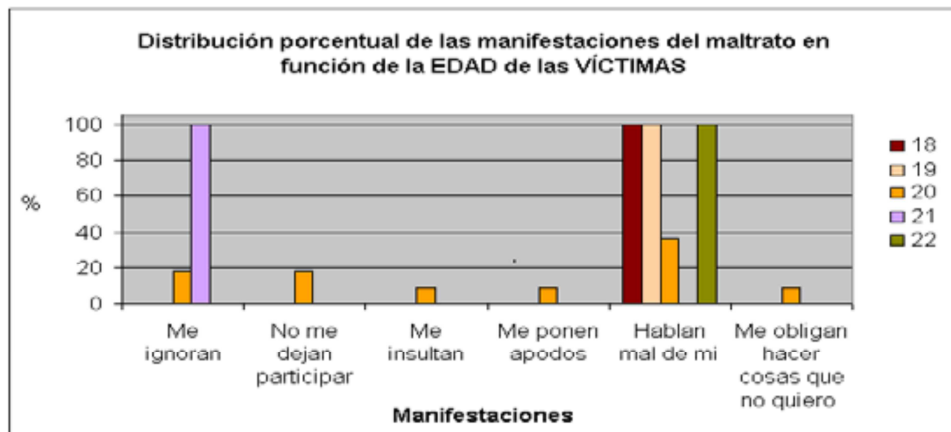
Otro estudio realizado en la ciudad de Cali (Paredes, Alvarez, Lega, & Vernon , 2008), acerca del fenómeno del Bullying en la ciudad de Cali, en este estudio la muestra fue de 14 colegios del sector entre públicos y privados. Por medio de un cuestionario se buscó determinar la magnitud del fenómeno en esta ciudad, estableciendo un porcentaje entre víctimas y agresores de un 24.7%, considerando el mismo como una cifra elevada y representativa dentro de la población, dando cuenta de esta forma de la importancia de profundizar en el fenómeno y de la creación de alternativas de intervención al mismo.

En la ciudad de Barranquilla, Hoyos, Aparicio & Córdoba (2005), el cual busco el fenómeno de maltrato entre pares de la ciudad. El estudio abordo una muestra de varios colegios del territorio y tomo como muestra población entre 12 y 16 años. Entre los resultados más importantes revelo: la manifestación de violencia con mayor incidencia fue la de tipo verbal, y muchos reflejaron el mismo manifestado en forma de exclusión social.

Otros estudios han demostrado que estos comportamientos, no solo se hacen evidentes dentro de las escuelas, los mismos pueden llegar a persistir en espacios como las universidades. En la ciudad de Barranquilla, se llevó a cabo un estudio con estudiantes de una universidad privada, el cual estableció que el 93.1% de los estudiantes de esta institución habían presenciado situaciones de maltrato entre compañeros de la universidad, a su vez el 15.5% de los estudiantes se reconocen como agresores y el 9.5% como víctimas

de maltrato (Ver Figura 1) (Hoyos de los Rios, Romero Santiago, Valega Mackenzie, & Molinares Brito, 2009).

Figura 1. Distribución de formas de maltrato, Universidad en Barranquilla.



Tomado de (Hoyos de los Rios, Romero Santiago, Valega Mackenzie, & Molinares Brito, 2009)

Dichos porcentajes muestran como los actos de violencia tienen una fácil identificación por aquellos que se constituyen como testigos del mismo, mientras los procesos de identificarse como actor del proceso se hacen más limitado. Igualmente en la misma investigación se estableció que las formas de agresión en el espacio universitario, se hacen de manera más disimulada y son representadas en la mayoría de los casos por episodios de tipo verbal.

Para el año 2012 el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), presenta los resultados de “La encuesta de Convivencia escolar y circunstancias que la afectan ECECA, para estudiantes de 5° a 11° en Bogotá”. Este estudio se muestra como tal vez el más completo en relación al tipo de información recolectada y la amplitud de la muestra, se tomó información en 613 establecimientos educativos y a 111.385 estudiantes.

El formulario aplicado por la encuesta del DANE busco recolectar información relacionada con tipos de violencia, frecuencia de la misma, convivencia, entorno, presencia de pandillas, entre otros. Los resultados obtenidos de este proceso, dieron como resultado un comunicado de prensa por parte de la entidad titulado *Alarma en colegios de Bogotá: la situación es preocupante* (DANE, 2012); en el cual analizan como los datos obtenidos son alarmantes y que reflejan altos índices de violencias en las instituciones educativas de la ciudad.

De esta manera, se puede observar que la violencia en Colombia es una realidad, a pesar de que los estudios que se encuentran no abarcan la totalidad del territorio si presentan un panorama contundente acerca de la existencia de la problemática. ¿Qué acciones se han desarrollado en Colombia?, para dar respuesta a dicho cuestionamiento, el siguiente aparte hará un acercamiento a las herramientas normativas y políticas presentes en el país para la intervención de esta problemática.

### **7.3. Otros factores relacionados con la violencia escolar**

Si bien, en apartes posteriores se describieron los principales factores de riesgo de la violencia escolar, existen otros factores influyentes en la misma que serán considerados en este aparte, teniendo en cuenta que los mismos son de gran influencia en la sociedad colombiana.

#### **7.3.1. Televisión y violencia escolar.**

Este apartado no estima los casos en los que la televisión cumple un papel funcional en el desarrollo cognitivo, lúdico y cultural de los niños, ni se ha hecho hincapié en los importantes aportes a la sociedad en general, por considerar que su estudio en el presente trabajo y para el caso de la violencia escolar se circunscribe exclusivamente a su influencia como factor negativo.

Los medios de comunicación han abarcado gran parte de los estudios relacionados con la violencia especialmente entre los adolescentes y jóvenes. Desde hace décadas, la proliferación de dichos estudios han situado a la televisión como el medio más relevante (por encima del cine, los juegos de video, programas radiales entre otros) en el que convergen muchas de las características propias de la violencia mediática. Esta relevancia sólo es comparable con el auge de las distintas formas de interacción en internet (Chat, foros, redes sociales etc.,).

La forma en que ha influido la televisión, tanto en lo positivo como en lo negativo, en niños y adolescentes, permite caracterizarla como un fenómeno cuya incidencia abarca desde problemas alimenticios, el uso de drogas y el alcoholismo, hasta conductas agresivas, actividad sexual y el propio desarrollo cognitivo de los televidentes jóvenes (Dietz & Strasburger, 1991).

La televisión hace parte de la vida cotidiana en muchas culturas, y en la latinoamericana está asociada como uno de los principales medio de entretenimiento. Lo anterior permite relacionarla con la violencia escolar, toda vez que los estudiantes, en el transcurso de su vida académica, encuentran en ella un medio no sólo de distracción, sino una forma de encontrar vínculos con otros, de reconocerse en estereotipos y ciertamente de hallar una fuente alterna de conocimiento en los contenidos de los distintos programas televisivos. Al respecto, Bandura (1997) es quien quizá ya ha habido estudiado a profusión los comportamientos modelados y de los cuales los niños no sólo adaptan sino que estos modelos vienen estandarizados entre los que se encuentran precisamente la televisión y los contenidos de ésta. Bandura igualmente propone que el niño que aprende, retiene y eventualmente reproduce comportamientos (violentos), tiende generalmente a ser más

agresivo, con lo cual, se explica en parte que esta tendencia se mantenga por un lapso de tiempo considerable.

Lamentablemente, es precisamente el acusado contenido de material violento y sexual expuesto, lo que prima en muchos de los seriados, telenovelas, noticieros y otros formatos de alto rating. Esta sobreexposición no pasa inadvertida en los niños, para quienes las fronteras entre la ficción, la realidad, la conducta agresiva o el comportamiento ejemplar no son necesariamente claras. En efecto la violencia puede cobrar matices puramente ficcionales como es la tendencia de las ya posicionadas series dibujos animados - los Simpson, South Park y Padre de familia entre otros- o en las tandas diarias de violencia acostumbradas en los noticieros. En ambos casos, los estudiantes pueden percibir la conducta agresiva como una forma de expresión habitual y que alimente la violencia como un “aspecto” cultural de su entorno.

Entre otras causas, algunos autores han estimado la necesidad de excitación, de emociones fuertes, y en cierto modo de alimentar el morbo que produce ver escenas crudas en la pantalla y comparar socialmente el estereotipo con la propia imagen del espectador (Bryant & Zillman, 1994). Por otro lado, el prejuicio asociado al contenido televisivo ha mostrado que diferentes grupos sociales han sido estigmatizados bien sea por su raza, tendencia sexual, situación socio-económica entre otras.

Por supuesto, el mercadeo que viene implícito en el negocio de los mass-media impide en buena medida que se evalúen y se efectúen sanciones pertinentes a los programas con alto contenido violento y sexual. Se observa aún en las políticas de las instituciones educativas, una precaria formación pedagógica que dé cuenta de la relación entre los programas ofrecidos al consumidor (el estudiante) y de las herramientas cognitivas con las que éste pueda contar para efectuar análisis juiciosos sobre lo que ve en su televisor. Por

esta razón, la necesidad de abrir el espacio en el currículum académico para que los estudiantes aprendan no sólo a “ver televisión” sino a participar activamente en la crítica y demanda de productos televisivos que promuevan el desarrollo de las personas y no conductas socialmente contraproducentes, se hace cada vez más urgente.

Subestimar la opinión del televidente también ha sido una conducta generalizada, tanto de los canales como de las programadoras que se encuentran en una constante lucha por el rating. En Colombia por ejemplo, las parrillas de programación no dejan de realizar seriados y telenovelas de contenido explícitamente bélico, donde el narcotráfico y los enfrentamientos entre grupos armados de distinta índole ocupan franjas *prime time* en las cuales los niños y adolescentes ocupan un lugar destacado como espectadores y en ciertas ocasiones como actores activos en escenas violentas. Aunado a ello, el problema de los monopolios de canales dificulta que los televidentes tengan opciones distintas a las que les proveen. Esto es especialmente cierto en aquellos colectivos de estratos socioeconómicamente bajos, cuyos bajos ingresos no les permiten costear una televisión por cable o satelital, con lo cual, el espectro de la violencia en la pantalla ha sido reproducido en las aulas de clase. En contraposición, se han relegado tanto la franja cultural como la televisión destinada a informar sobre ciencia y tecnología, ha espacios y horas de poca audiencia, agravado por el poco interés que muestra el gobierno en fortalecer canales y programas de contenido formativo.

Uno de los recientes trabajos sobre la percepción que tienen los niños de la violencia en televisión es el de Ismael Roldán y sus colaboradores, quienes por medio de la técnica de grupos focales, entrevistaron a niños de distintos estratos en edades que oscilaban entre los 7 y 12 años. Roldán *et al* (2011), destacaron tres ejes temáticos a saber: la distinción entre la fantasía en la televisión y la realidad violenta, caracterización de los programas

preferidos y establecer posibles adaptaciones de la violencia en la pantalla en la vida de los niños entrevistados.

Entre los resultados destaca el hecho de que el 75% de los niños manifestó tener peleas a menudo con otros integrantes del núcleo familiar y que el consumo de 3 a 4 horas televisivas alcanzó un 36% mientras que los que ven más de 5 horas un 37%. Estos datos son interesantes en la medida en que el factor tiempo determina un punto clave en la distribución de las actividades lúdicas, la escuela y otras actividades relacionadas con la familia, por tanto, el tiempo invertido parece incidir notoriamente en la exposición a los programas violentos. En cuanto a la clase de programas, los niños que observan las telenovelas en compañías de sus familiares (en el prime time de la noche) alcanza un 60%; para el caso de los noticieros un 21%.

Quizá el valor más importante arrojado en el estudio es el que determina la valoración que tienen los niños sobre los comentarios de los adultos sobre estos programas mientras los ven juntos. El 61% de los niños afirmó valorar dichos comentarios mientras que un 37% manifestó observarlos sin comentario alguno.

En cuanto a las conductas imitadas el 62% afirmó no seguir ningún patrón de conducta representado en algún personaje mientras que un 37% admitió haber sido influenciado por comportamientos vistos en televisión. En todos los casos los niños tenían suficiente claridad sobre lo que era un acto violento al asociarlo con peleas, violencia verbal y la agresión a personas y objetos. Sin embargo el estudio permitió entrever que los niños comparten con la familia aquellos programas de mayor tele-audiencia que se emiten normalmente en las horas de la noche y que se han caracterizado por ser programas referentes al narcotráfico, la prostitución y el conflicto armado. En suma, las conclusiones corroboran otros estudios relacionados con la violencia escolar, en los cuales otros agentes

distintos a los padres ocupan su lugar como motivadores y participantes activos de las actividades lúdicas de los niños, pero sobre todo como guías en la amplia y compleja vía de las comunicaciones.

### **7.3.2. Barras bravas y violencia escolar.**

El fútbol ha sido catalogado como el deporte con más adeptos en el mundo. Así lo indican algunas cifras como las de Topendsports oTop10de.com, sitios virtuales que coinciden en que el número de seguidores -3.5 billones aproximadamente- del fútbol supera con gran ventaja al de otros deportes. En efecto, el fútbol es un deporte que se practica en casi todo el mundo y es considerado por muchos especialistas en el tema como el espectáculo de masas por excelencia. Dada su popularidad y dinámica, este deporte despierta toda clase de sentimientos en sus hinchas que pueden pasar del júbilo, la alegría y la euforia que produce ver ganar al equipo de sus afectos, hasta la tristeza, desazón y en muchas ocasiones la rabia desmedida que los lleva a cometer actos de violencia de distinta índole. Es este tipo de violencia el que precisamente se ha venido afianzando en Latinoamérica en las últimas décadas y al que los establecimientos educativos no han sido ajenos.

Si bien los orígenes de la violencia en el fútbol no son recientes, pues éstos se remontan incluso a finales del siglo XIX, Raed (s, f), es a comienzos de la década de los 80's del siglo anterior cuando se empiezan a generar disturbios, actos vandálicos y casos fatales perpetuados por el accionar de ciertos hinchas británicos de comportamiento violento y agresivo conocidos como *hooligans* (DRAE, 2001). Los *hooligans* se habían caracterizado por sus desmanes violentos dentro y fuera de los estadios y luego de haberse expandido por el resto de Europa, la violencia habría alcanzado los estadios de otras

latitudes como Latinoamérica bajo la denominación de barras bravas, pero ¿cómo se vincula el accionar de las barras con los estudiantes?

Se ha venido insistiendo en que el comportamiento beligerante de los estudiantes en la escuela se ha asociado a diversos factores, y probablemente también se asocie de algún modo con la conducta violenta de las barras bravas en razón a que gran parte de la población barrista en Colombia coincide con la estudiantil; existen tanto estudiantes como pandilleros (ajenos a la escuela) vinculados a distintas barras de las principales ciudades del país. De acuerdo con Serrano (2000) la agresividad de las barras obedece, al igual que la violencia tradicional escolar, a un desajuste social, a reiterados problemas de pobreza y en la consabida falta de oportunidades. Por su parte, el antropólogo chileno Andrés Recasens ubica al barrista en una edad promedio entre los 14 y 25 años, para quien el colectivo barrista se convierte en un mundo en el cual puede afirmar su identidad Recasens (1996).

En cuanto a las barras bravas en Colombia se han realizado algunos estudios, de los cuales aquí se referenciará el trabajo de Cañón & García (2006) por tener algunos puntos convergentes con la violencia escolar. Para los autores, es importante resaltar algunas inquietudes alrededor de la violencia ejercida por las barras bravas en relación con la escuela. En primer lugar podría estimarse que existe cierta influencia barrista sobre los estudiantes de algunos centros educativos y que se ve representada en la simbología generada alrededor de la cultura barrista (camisetas, símbolos, cantos entre otros) la cual es llevada a la escuela.

Segundo, se ha observado que el accionar de las barras bravas involucra espacios más amplios que el propio estadio: el barrio, la escuela, las calles y los parques son escenarios en los que confluyen las barras, en buena medida porque sus integrantes también son parte

de la comunidad y porque muchos de estos grupos han definido estos espacios como un territorio que les pertenece y el cual deben defender.

Por último, el propósito de las barras bravas sea el espacio en que se encuentren es defender y a su vez atacar lo más “preciado” que se tiene: el símbolo. Se demarcan fronteras imaginarias dentro de la escuela donde la territorialidad se importa del mismo modo en que se han regionalizado los equipos de fútbol y la trasgresión de estas fronteras supone el inicio del conflicto enmarcado por la violencia juvenil. Cabe anotar que las confrontaciones en los distintos espacios no son iguales, así lo indican Cañón & García quienes estimaron que para el caso de los colegios el conflicto se inicia con algún tipo de rituales o de preparación, a diferencia del conflicto en los estadios o sus alrededores, donde la violencia surge de forma más espontánea.

Las barras bravas se convierten entonces en el nicho ideal para individuos agresivos y beligerantes, de difíciles condiciones socio-económicas y pasados familiares violentos. No obstante, los vínculos entre la violencia escolar y la que emerge de las barras, no se puede establecer sin una comprensión de lo que significan las distintas formas de expresión juvenil enfocadas en el aspecto socio-cultural. De acuerdo con Craig (1998), la rebeldía es uno de los medios que utiliza el adolescente para afianzar su autonomía e independencia, primero en la familia y luego en otros entornos como el colegio. Al encontrar resistencia en la normatividad de la institución educativa y/o en la familia, el adolescente busca ser correspondido en algún grupo afín a su ideología, en algunas ocasiones esta correspondencia la encuentran en las barras bravas; finalmente en ellas se tiene “algo” que defender.

#### **7.4. Marco normativo**

En el año 2013 en respuesta al panorama descrito previamente, el gobierno nacional expide la ley 1620 de 2013 "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".

Esta plantea en concordancia con la Ley 115 de 1994 *Ley General de la Educación*, propone la creación de un 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, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia.

Como se puede observar dicha ley se plantea en respuesta no solo a la problemática de la violencia escolar, busca abarcar otras condiciones relevantes en el desarrollo escolar y para la población adolescente, como lo son el embarazo adolescente y los derechos sexuales y reproductivos.

Cómo bien indica el articulado, la creación de la ley busca atacar la problemática con base en la “promoción, orientación y coordinación de estrategias, programas y actividades, en el marco de la corresponsabilidad de los individuos, las instituciones educativas, la familia, la sociedad y el Estado” (art 3). En este sentido, es claro que la normatividad busca integrar aspectos que involucren al individuo, las relaciones dinámicas con su entorno y al macro sistema del que habla Bronfenbrenner en su clasificación contextual representado aquí como el Estado y las respectivas políticas en curso.

Con todo, la ley se ha sancionado como un gran manual de convivencia, con un comité encabezado por el ministro de educación de turno, ministros delegados, comisionados, el defensor del pueblo, maestros y directores destacados entre otros (art 9). Las funciones (art 10) están definidas bajo concepciones de salud pública por una parte, y por otra, bajo los parámetros de convivencia propios de las instituciones educativas. Luego, verbos como coordinar, promover, articular, armonizar, garantizar etc., enmarcan las funciones de dicho comité que bien pensado sería algo más extenso que el de los manuales de convivencia de ciertas instituciones educativas pero sin mayor variación. Al respecto, la ley igualmente define la conformación del comité escolar de convivencia (art 12) cuyas funciones, como se dijo anteriormente, no son más que la adaptación de aquellas funciones del comité “mayor” para los centros educativos en mención. No obstante, aún es prematuro hablar sobre los efectos de las funciones y operaciones de esta serie de comités en el mediano y largo plazo.

Sin embargo, el capítulo III estipula responsabilidades específicas para cada uno de los actores de los comités, de tal suerte que desde del ministerio de educación pasando por las secretarías de educación, los establecimientos educativos, directivos hasta el cuerpo docente, se enumeran aquellos deberes relacionados directamente en 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* (artículos 15, 16, 17,18 y 19).

Cabe anotar el énfasis no sólo en la prevención e implementación de programas dirigidos hacia el desarrollo de competencias ciudadanas, sino en la articulación con distintos entes del estado como el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), con el cual se pretende incorporar los módulos concernientes a las competencias

ciudadanas las variables que se asocian directamente con el clima escolar, de tal forma que se pueda obtener información sobre el ambiente y convivencia escolar (art 15 inciso 8).

Otras medidas como la implementación de material pedagógico, divulgación de información, asistencia técnica para las secretarías entes territoriales y ajustes del Proyecto Educativo Institucional (PEI) se extienden en los incisos del capítulo, empero, un elemento que quizá tenga especial relevancia en este apartado, es el relacionado con los proyectos pedagógicos, en los cuales se insta a los docentes principalmente a gestionar proyectos que den cuenta de un desarrollo de competencias en las que los estudiantes tengan la autonomía, responsabilidad y bienestar general propias de una sexualidad saludable y de igual forma competencias que permitan el ejercicio pleno de los derechos humanos en la escuela; por su auge en las últimas décadas, especialmente de la problemática sexual en niños y adolescentes, el artículo 20 se constituye en una herramienta fundamental de aplicación en los establecimientos educativos.

El manual de convivencia debe convertirse entonces no sólo en el instrumento que estipule los derechos y obligaciones de los miembros de la comunidad escolar - en el que la familia tiene un rol decisivo - sino igualmente en aquel instrumento de primera instancia que reúna los elementos eficaces en favor de la prevención, de la convivencia, y en definitiva en la herramienta con la cual la comunidad educativa se sienta participe y fomente el desarrollo en las competencias sobre los derechos y deberes de dicha comunidad, en especial de aquellos estudiantes vulnerables a cualquier tipo de agresión al interior de la institución educativa.

La articulación con los ministerios de salud y protección social y el de cultura es coyuntural para el buen desarrollo de una política estatal que enfrente la violencia escolar. De acuerdo con la ley, el ministerio de salud y protección social debe establecer la

conexión entre la escuela y las distintas entidades encargadas acompañar a los estudiantes agredidos, a los victimarios y a sus respectivas familias en los procesos de trabajo social (art 23) así como la implementación de estrategias preventivas y de promoción de la salud, los reportes de casos de violencia escolar y el desarrollo de servicio integrados en pro del bienestar de los estudiantes (en él se incluye el control prenatal a la estudiante embarazada).

El artículo referente a la participación del ministerio de cultura (art 26) menciona solamente su intervención en términos de promoción de estrategias mediante el arte el deporte y distintas manifestaciones artísticas; sin embargo, no se observa una injerencia en cuanto a la implementación o el desarrollo de dichas estrategias, por cuanto debería concederse un papel más decisivo al ministerio en virtud de las necesidades de prevención que se mencionan en todo el articulado.

Por otra parte, instituciones como la Personería, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y los encargados del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, además de ejecutar igualmente funciones de prevención y promoción, se entienden como los organismos en los cuales deban llevarse los casos de violencia escolar que trasciendan al propio ámbito escolar en razón a la gravedad de los casos (artículos 24, 26 y 27); son dichas instancias las que intervienen cuando se han agotado los recursos normativos del establecimiento educativo.

El capítulo V de la ley trata sobre las “herramientas 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. Tales herramientas conducen a la recolección, de información sobre los casos de violencia escolar en sus diferentes modalidades, así como de los derechos sexuales y reproductivos de niños y

adolescentes. Se lleva un registro y seguimiento de los casos y con base en la información tratada se toman decisiones y se implementan estrategias.

En la misma línea se crea la “*ruta de atención integral para la convivencia escolar*” (art 29) la cual define los protocolos que deberán seguir las entidades del sistema nacional, cuyos elementos (art 30) se enfocan, como se ha propuesto en todo el articulado, en la promoción, prevención, seguimiento y la atención que se deba prestar a todos y cada uno de los integrantes del establecimiento educativo cuando se presenten casos de violencia, acoso y/o agresión sexual. El componente de atención interviene especialmente cuando se han agotado las funciones propias del establecimiento educativo, por tanto, la intervención de agentes distintos a los de la comunidad educativa es pertinente en este nivel.

Lo anterior se explica mejor con los pasos que se deben dar conforme al protocolo. El conducto regular inicia entonces con la puesta en conocimiento de los hechos por parte de las directivas, docentes y estudiantes, así como de las familias involucradas. Posteriormente se buscaran las soluciones pertinentes (priorizando la conciliación) garantizando la atención y seguimiento de los casos, y llevando aquellos casos de gravedad a las respectivas instancias que se mencionan en la ley (art 31)

Por otra parte, cada establecimiento de carácter oficial debe contar con los recursos que provea el Estado para la orientación y convivencia escolar. Para ello, se propone contar con las prácticas de estudiantes de últimos semestres en carreras como psicología, psiquiatría etc., (art 32). Las funciones de estos profesionales van acorde con los lineamientos redactados en los protocolos y los que son propios de tales profesiones.

Finalmente, la ley concluye con el capítulo que estima las sanciones pertinentes para los distintos actores que intervienen en el Sistema en cuanto a las acciones, omisiones, negligencias etc., por parte de los mismos y que impidan la implementación de la ruta o del

funcionamiento en algún nivel del Sistema (art 35). Así, las sanciones se circunscriben para establecimientos de educación privada, que van desde la amonestación pública hasta la cancelación de la licencia de funcionamiento (art 36); para las faltas disciplinarias de los docentes y directivos oficiales que incumplan las responsabilidades que se observan en el Sistema, se estiman las sanciones previstas por la ley para estos servidores (art 38). Igualmente se la ley prevé incentivos para aquellas instituciones que demuestren un impacto positivo en la implementación de estrategias de mejoramiento con miras, entre otras, a la mitigación de la violencia escolar (art 39).

Como se ve, los lineamientos del articulado tienen como estructura una serie de conductos regulares que se amplían según la importancia y necesidad de los casos, pero que además sirven como el punto de encuentro entre las distintas instituciones gubernamentales, la comunidad escuela y la familia en torno a un trabajado mancomunado enfocado en el control de la violencia escolar pero ante todo con la intención de proveer herramientas en pro del bienestar del estudiante.

## **8. Conclusiones y recomendaciones**

El presente documento, ofrece al lector un marco teórico importante en relación al tema de la violencia escolar que permite entender dicho fenómeno desde el marco de una interacción entre las características inherentes al ser humano, desde los aspectos psico-biológicos, y las generadas por el entorno. Dicho contenido puede ser utilizado como herramienta para la generación de construcciones que promuevan la disminución de las manifestaciones de violencia, no sólo para los integrantes de las instituciones escolares, sino, de igual forma, para la comunidad en la que habitan.

Se desarrolló una revisión del fenómeno dentro del territorio de Colombia, reconociendo la existencia del mismo como otra de las formas de violencia que requieren planes de acción multidisciplinarios y multidimensionales, ya que los resultados que arrojan los estudios que hasta el momento han sido realizados evidencian que las causales y formas de la violencia escolar son múltiples, y que como todo problema de índole social requiere la ampliación de los procesos investigativos, que permitan identificar con mayor claridad las dinámicas que dentro del mismo se conforman.

La ley 1620 del 2013 es un reconocimiento pleno de la existencia de la problemática y se plantea como una herramienta importante para la exigencia de acciones institucionales en el sector educativo que favorezcan la reducción del fenómeno, Sin embargo, la ausencia de datos consistentes en muchos territorios del país debe ser considerada como un obstáculo para el planteamiento de estrategias que puedan ser eficaces y eficientes.

Es importante entonces que por parte de los actores académicos e institucionales se promueva la ampliación de la investigación del fenómeno de la violencia escolar, de manera que se amplíe el conocimiento del mismo a nivel territorial, y que se permita generar una caracterización más amplia del fenómeno considerando rangos de edad que al

momento no han sido explorados (escuelas primarias) y todo tipo de instituciones. Esto permitirá tener un panorama concreto del fenómeno en el país y facilitara la construcción de procesos de intervención.

Es evidente que las dinámicas de violencia se convierten en ciclos constantes, en los cuales la posibilidad de definición de origen o causalidad, puede perderse, por esta razón, toda forma de violencia requiere ser reconocida e intervenida de manera constante, para lograr rupturas reales de las dinámicas de la violencia.

Por último, es importante que las investigaciones también se dirijan al seguimiento de las acciones que se deriven de la ley 1620, ya que esto permitirá definir el impacto de la misma dentro del fenómeno de la violencia escolar y brindara la oportunidad de generar nuevos aportes.

## 9. Bibliografía

- Albaladejo, N. (2011). Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria. *Tesis Doctoral*. Universidad de Alicante.
- Aleman, J. M. (2000). Mecanismos de justificación de la violencia y cultura de paz. *Revista de Fomento Social*, 419-433.
- Ang, R., & Goh, D. (2010). Cyberbullying among adolescents: the role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry Hum Dev*.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Berkowitz. (1962). *Agression: A Social Psychological Analysis*. New York: Mc Graw Hill.
- Brier, N. (1995). Predicting Antisocial Behavior in Youngsters Displaying Poor Academic Achievement: A Review of Risk Factors. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Madrid: Paidós.
- Bryant, J., & Zillman, D. (1994). Los efectos de los medios de comunicación: investigaciones y teorías. Barcelona: Paidós.
- Castro, J. A. (2001). Del castigo a la disciplina positiva: más allá de la violencia en la educación. AMARU EDICIONES.
- Cepeda Cuervo, E., Pacheco - Durán, P., García- Barco, L., & Piraquive Peña, C. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista Salud pública*, 517-528.
- Chaux, E. (2006). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños (as) y adolescentes en Bogotá. *Dossier*, 43-53.

- Cole, E. (1995). Responding to school violence: Understanding today for tomorrow. .  
*Canadian Journal of School Psychology*, 108-116.
- DANE . (2012). Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan -  
ECECA, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá. Presentación de resultados. Bogotá.
- DANE. (2012). Alarma en colegios de Bogotá: la situación es preocupante dice el DANE.  
Bogotá: Oficina de prensa DANE.
- Dehue, F., Bolman, C., & Völlinck, T. (2008). Cyber-bullying: youngsters' experiences and  
parental perception. *Cyberpsychol Behav. Cyberpsychol Behavior*, 217-223.
- Del Rio Perez, J., Bringue Sala, X., & Sadába Chalezquer, C. (2009). Ciberbullyng: un  
análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Mexico,  
Peru y Venezuela. *generació digital: oportunitats/ riscos dels públics. La  
transformació dels usos comunicatius*, 307 - 316.
- Dietz, W., & Strasburguer, V. (1991). Children, adolescents, and television. *Curr Probl  
Pediatr*, 8-31.
- Dollard, J., Miller, N., & Leonard, D. (1939). *Frustration and aggression*. Yale University  
Press.
- Freud, S. (1924). Psicología de las masas y análisis del yo. Biblioteca Nueva.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullyng: una revisión.  
*International journal of psychology and psychological therapy*, 11, 233-254.
- Garcia Maldonado, G., Jofre - Velazquez, J. M., Martínez Salazar, G. J., & Llanes Castillo,  
A. (2011). Cyberbullying: A Virtual Way of Bullying. *Revista Colombiana de  
Psiquiatria*, 40(1).
- Gomez, A., Gala, F., Lupiani, M., Bernalte , A., Miret , M., Lupiani, S., y otros. (2005). El  
"bullyng" y otras formas de violencia adolescente. *Cuad Med Forense*, 48-49.

- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2007). Offline Consequences of Online Victimization: School Violence and Delinquency. *Journal of School Violence*, 6.
- Hoyos de los Rios, O. L., Romero Santiago, L. }, Valega Mackenzie, S. J., & Molinares Brito, C. (2009). El maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusion social en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla. *Pensamiento psicologico*, 6(13), 109-126.
- Hoyos, O., Aparicio, J., & Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muetsra de colegios en Barranquilla. *Psicologia desde el Caribe*.
- Jara , M., & Ferrer, S. (Abril de 2005). Genética de la Violencia. *Revista Chilena de Neuropsiquiatria*, 43(3), 188-200.
- Kowalski, R., Limber, S., & Agatston, P. (2012). *Cyberbullying: Bullyng in the digital age*. Wiley Blackwell.
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1998). *Juvenile Aggression at Home and at School*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Mason, K. (2008). Cyberbullying: a preliminary assessment for shool personnel. *Psychology in the schools*, 45(4), 323-348.
- Mesh, G. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. (D. o. Anthr, Ed.) *Cyberpsychology and Behavior*.
- Michael, Y., & Mitchel, K. (2004). Online agressor/targets, agressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psichiatry*, 1308 - 10316.
- Murcia, F. V. (Enero - Junio de 2004). Conflicto y Violencia escolar en Colombia. Lectura breve de algunos materiales escritos. *Revsita cientifica de Guillermo de Ockham*, 29-41.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. (Oxford, Ed.) Blackwell Publishers.
- OPS/OMS. (2006). Marco conceptual para la prevención de la violencia en el contexto colombiano. Bogota DC.
- Paredes, M. T., Alvarez, M. C., Lega, L., & Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el "Bullyng" en la ciudad de cali, Colombia. *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 295-317.
- Pareja, J. A. (2002). La violencia escolar en contextos interculturales: un estudio en la ciudad autónoma de Ceuta. *Tesis Doctoral*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Ramos Corpas, M. J. (2008). Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares. *Tesis Doctoral*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Ciencias Sociales. Área psicología social.
- Roldán, I., Duque, E., Barrera, J., Perez, R., & Carvajal, P. (Julio-Septiembre de 2011). La violencia en la television nacional y la percepción de los niños. *Revista Colombiana de Psiquiatria*, 40(3), 446-456.
- Rotger, A. P. (2001). Cultura de la violencia y educación secundaria. *Revista Española de Educación Comparada*, 23-49.
- Samper, J. d. (2011). Siembre vientos y cosecharas tempestades. La violencia en los colegios en Bogota. *Revista Internacional del Magisterio*.
- Segarra, M., & Carabí, Ä. (. (2000). *Nuevas Masculinidades*. Barcelona: Icara Editorial.
- Slaby, R. (2010). *Early violence prevention: tools for teachers of young children*. Michigan: National Association for the Education of Young Children.
- Slonge, R., & Smith, P. (2008). Cyberbullying: another main type of bullying? *Scand J Psychol.*, 1470-0154.

Torremorrel, M. C. (2002). *Guia Mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro.

Williams , K., & Guerra, N. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *J Adolesc Health*, 14-21.