

Recibido: 27 | 11 | 2018

Evaluado: 30 | 11 | 2018

Cómo citar este artículo: Aros, N (2018). Del menosprecio al reconocimiento. Aportes a los estudios de niñez en contextos de violencia. *Revista Aletheia*, 10(2), 14-37.



Del menosprecio al reconocimiento. Aportes a los estudios de niñez en contextos de violencia

From disregard to Recognition: Contributions
to Childhood Studies on Violent Contexts

Do desprezo ao reconhecimento: contribuições para
os estudos da infância em contextos de violência

Nelsy Lorena Aros-Dueñas* | Yolanda Gómez-Mendoza**
Dora Patricia Rozo-Bermúdez***

* Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Neuropsicología Escolar, Politécnico Grancolombiano. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente orientadora, Colegio san Cayetano IED, Secretaria de Educación de Bogotá. Correo electrónico: lozenaritos2@hotmail.com

** Licenciada en Física, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Profesora asistente e investigadora en estudios contemporáneos del Currículo y políticas educativas, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente se encuentra realizando los estudios de doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: ygomez@pedagogica.edu.co

*** Licenciada en Educación Preescolar, Universidad de San Buenaventura. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente Primera Infancia, Colegio Manuel Zapata Olivella IED, Secretaria de Educación de Bogotá. Correo electrónico: patorozo20@gmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo comunicar los desarrollos y hallazgos de un estudio acerca de la violencia en la Institución Educativa Distrital San Cayetano, ubicada en la localidad de Usme, Bogotá D. C. El propósito del mismo fue comprender cómo las manifestaciones de violencia en el contexto escolar influyen en la configuración del sujeto infante. Se trata de una investigación realizada desde una perspectiva estructural en la que se acude a las significaciones de los actores educativos sobre sus vivencias en relación con la violencia; estas fueron interpretadas desde la Teoría de Reconocimiento Intersubjetivo de Honneth y Ricœur. Dado que estas vivencias ocurren en un contexto, se caracterizó la cultura escolar para reconocer las maneras en que se asimila el programa institucional y se evidencia la participación en la producción cultural de los sujetos desde la vida cotidiana. Los principales resultados permitieron concluir que existen elementos de la dinámica escolar que dan lugar a una violencia cultural, expresada en acciones agresivas o destructivas como formas de violencia directa, así como en vivencias familiares y sociales de violencia; todas ellas con mostrada influencia en la configuración del sujeto infante. Además, se concluye que dicha influencia no es determinante al encontrarse acciones y experiencias de amor, derecho y solidaridad que se construyen en las relaciones intersubjetivas y posibilitan la construcción de una cultura de paz..

Abstract

The article aims at communicating the developments and findings of a study about violence in San Cayetano District Educational Institution, located in the town of Usme in Bogotá D.C. Its purpose was to understand the ways in which experiences of violence at school context influence the configuration of the infant subject between 9 and 11 years of age. It is an investigation carried out from a structural perspective in which the meanings of educational actors are taken into account regarding their experiences with violence, which were interpreted from the Theory of Intersubjective Recognition of Honneth and Ricœur. Since these experiences occur in a context, school culture was characterized to recognize the ways in which the assimilation of the institutional program and the participation in the cultural production take place on the subjects in everyday life. On one hand, the main results conclusively show that there are elements of school dynamics that develop a cultural violence, which is expressed in aggressive or destructive actions as forms of direct violence as well as experiences of domestic and social violence, all of them with an influence on the configuration of the infant subject. On the other hand, it is concluded that this influence is not decisive when encountering actions and experiences of love, rights and solidarity that are built in intersubjective relationships and give the possibility of building a culture of peace.

Resumo

Este artigo tem como objetivo comunicar os resultados e o desenvolvimento de um estudo sobre a violência na Instituição Educativa San Cayetano, localizada em Usme, Bogotá D.C. O objetivo foi compreender como as manifestações de violência no contexto escolar influenciam a configuração do sujeito infantil. Esta é uma pesquisa realizada a partir de uma perspectiva estrutural na que voltamos para os significados dos atores educativos sobre as suas vivências em relação à violência. Estas foram interpretadas a partir da Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo de Honneth e Ricoeur. Dado que estas vivências ocorrem em um contexto de cultura escolar, caracterizamos a cultura escolar para reconhecer as formas em que o programa institucional é assimilado e evidenciamos a sua participação na produção cultural dos sujeitos na vida cotidiana. Os principais resultados objetivos assinalam que existem elementos da dinâmica escolar que originam uma violência cultural, expressos em ações agressivas ou destrutivas como formas de violência direta, assim como as vivências familiares e sociais de violência, todo isso com uma evidente influência na configuração do sujeito infantil. Além disso, concluímos que essa influência não é decisiva se encontramos ações e experiências de amor, direito e solidariedade, construídas nas relações entre sujeitos, que permitem a criação de uma cultura de paz..

Palabras clave

Violencia escolar; infancia; cultura escolar; reconocimiento.

Keywords

School violence; childhood; school culture; recognition.

Palavras chave

Violência escolar; infância; cultura escolar; reconhecimento.

Introducción

La investigación desarrollada en la Institución Educativa Distrital San Cayetano parte de inquietudes como maestras en ejercicio que se preguntan por el sujeto infante que habita en la escuela y participa activa o pasivamente en acciones destructivas que tienen lugar en salones, pasillos, baños, parques, entre otros, y desembocan en agresiones entre estudiantes o entre estos y los adultos cuidadores. Estas preocupaciones se trasladan al ámbito académico de la investigación educativa desde el que se auscultan las vivencias para desnaturalizar tales acciones y analizar las formas en que estas influyen en la constitución como sujetos en un contexto escolar.

Respecto al tema de investigación, “la violencia escolar”, se encontró que los estudios muestran una tendencia investigativa centrada en la perspectiva explicativa, en la que preferentemente se acude al diligenciamiento de cuestionarios para luego describir estadísticamente las formas y frecuencias en las que se da la violencia en entornos escolares. En Bogotá, por ejemplo, se han realizado estudios longitudinales de forma periódica (Ávila, Bromberg, Pérez & Villamil, 2013) usando principalmente la encuesta de auto-diligenciamiento con estudiantes de quinto de primaria en adelante. Con ello se caracteriza el fenómeno en porcentajes, medidas y comparativos, que concluyen que la agresividad es propia del individuo y corresponde a procesos de maduración. Esto, a juicio de las investigadoras, reduce la problemática a la conducta de los individuos y a factores visibles y cuantificables.

De modo alternativo, esta investigación pretende comprender la violencia escolar desde la pregunta por el sujeto infante y sus relaciones con sus pares y adultos cuidadores, así como por los significados que ellos otorgan a sus vivencias que solemos denominar “violentas”. Desde esta perspectiva, el lector encontrará una propuesta de investigación de tipo comprensivo, en la que las agresiones físicas, verbales o psicológicas, así como los daños contra bienes y la naturaleza que se observan en la escuela, son la parte visible o manifiesta de una violencia que tiene sus raíces más profundas en la violencia cultural y estructural, de modo que es posible encontrar significados desde la voz de los actores que se corresponden con apuestas conceptuales en las que se confiere un lugar de posibilidad a la construcción de una paz cultural o paz escolar.

A partir de lo anterior, se planteó como objetivo del estudio *comprender las formas como las vivencias de violencia escolar influyen en la configuración del sujeto infante*, y para alcanzarlo se definieron cuatro objetivos específicos: primero, caracterizar la cultura escolar del colegio donde se realiza la investigación; segundo, indagar los significados de los actores educativos en relación con las vivencias de violencia escolar; tercero, interpretar dichas significaciones a partir de las formas de reconocimiento intersubjetivo y, finalmente, analizar la influencia de dichas vivencias en la configuración del sujeto infante.

En las siguientes páginas el lector podrá acceder a un conocimiento comprensivo de la violencia escolar, a través de dos dimensiones de análisis: por un lado, la cultura escolar de esta institución educativa, para

encontrar los factores que pueden reproducir una violencia escolar, así como aquellos que promueven una paz escolar; por otro lado, las relaciones intersubjetivas del sujeto infante con sus pares y con adultos significativos, pues se encontraron formas de reconocimiento que lesionan la subjetividad del infante y otras que dan cuenta de la posibilidad del sujeto para construir paz en medio de situaciones de violencia.

El artículo se estructura en tres partes. En la primera se expone el modelo de análisis de acuerdo con los objetivos de la investigación y el problema planteado, resaltando los referentes conceptuales y sus postulados teóricos. En la segunda se describen el diseño metodológico, los procedimientos para la producción y análisis de datos, los instrumentos diseñados y se hace una breve descripción de la población sujeto. En la tercera se exponen los hallazgos interpretativos y una discusión que aprovecha la riqueza del pensamiento contemporáneo acerca de la posibilidad de construir culturas de paz desde las que se interpela la tendencia cuantitativa de los estudios en el campo. Y a modo de cierre provisorio, se presentan las conclusiones como ejercicio de recapitulación y síntesis del nuevo conocimiento situado, que esperamos sea tenido en cuenta en la proyección de futuras investigaciones.

El infante como horizonte de sentido del estudio

El problema de investigación se planteó reconociendo que el sujeto infante se configura como tal en relación con otros, de suerte que las relaciones intersubjetivas que establece pueden estar permeadas por diversos tipos de acciones. Aquellas que se conside-

ran lesivas o atentatorias de sus derechos suelen estar marcadas por actos de violencia que, si bien tienen lugar en el entorno escolar, no necesariamente se gestan en él y suelen expresar dinámicas sociales violentas que se trasladan a la vida escolar. Con todo ello, se consideró conveniente indagar por la experiencia que los niños y sus adultos cuidadores elaboran a partir de sus vivencias, para acceder a las significaciones que ellos construyen sobre lo que comúnmente se denomina hechos y comportamientos violentos. Asimismo, se concibió la escuela como un lugar cultural, entramado de relaciones sociales en las que, como ya se dijo, los sujetos tienen vivencias de violencia que resultan inquietantes. Por eso fue necesaria una caracterización de la cultura escolar, pues no conviene asumir en abstracto a las escuelas en la investigación educativa, por lo que se exploraron las formas en que los sujetos participan en la construcción de ese entramado cultural.

El modelo de análisis del estudio da cuenta del lugar de enunciación conceptual. En la Figura 1 se muestra la relación entre las categorías de análisis con una breve descripción, cuyo fundamento principal son las Teorías del Reconocimiento.¹

En un círculo se organizan tres franjas concéntricas. En el centro del modelo se encuentra el *Sujeto Infante*, que representa en el estudio un agente cultural, ya que el interés se centró en su constitución subjetiva en relación con sus vivencias en dinámicas

1 Nos referimos a las teorías contemporáneas del reconocimiento, en las cuales tomamos los planteos del filósofo y sociólogo alemán Axel Honneth con su obra *Lucha del reconocimiento (Kampf um Anerkennung)*, que a su vez retoma la tradición hegeliana de la *Annerkennung*. Igualmente, destacamos la teoría hermenéutica de Paul Ricœur.



Figura 1. Modelo de análisis.

escolares violentas. La primera franja corresponde al mundo circundante compuesto por los adultos cuidadores, de tipo primario con su familia y de tipo secundario con los profesores y directivos docentes. Esta primera unidad de análisis fue denominada "relaciones intersubjetivas del sujeto infante", mientras que en la segunda aparecen "las formas de menosprecio", vinculadas a la violencia escolar, y en la tercera, "las formas de reconocimiento", que remiten a establecer las posibilidades para la emergencia de una cultura de paz en forma de cultura escolar. Para este caso, la unidad de análisis es la cultura escolar del colegio lugar de investigación.

La categoría *Sujeto Infante* se fundamentó, principalmente, en los aportes teóricos de Erick Erickson (1970) y su apuesta por una subjetividad social; quien define que el sujeto se constituye por edades en las que debe superar crisis para continuar su desarrollo y las cuales dependen de la influencia de otros pares o adultos en sus

relaciones. De manera que la subjetividad es construida a partir de relaciones intersubjetivas con otros, por lo cual se optó por analizar al sujeto infante, relacionado con sus pares, profesores y padres de familia a quienes socialmente se les ha asignado el rol social de formarlo, cuidarlo y educarlo. Villalobos, Flórez y Londoño (2017) resaltan que los niños responden de forma paulatina a las exigencias intelectuales y morales de su edad, siendo principalmente la familia la que debe inculcar, reafirmar y convertir esas capacidades en acciones de éxito durante su crecimiento (2017, p.62).

Por lo anterior, se ubicó en la primera franja lo concerniente con la categoría *Relaciones Intersubjetivas*, para cuyo desarrollo se acudió a los planteamientos de Edmund Husserl (referido por Rizo, 2014), quien afirma que el sujeto se constituye desde su primer mundo familiar y que a lo largo de su vida se enfrenta a mundos circundantes en principio extraños, pero con los cuales se va construyendo su mundo de la vida, así como a los de Marcel Postic (1982), quien analiza a profundidad la relación intersubjetiva maestro- estudiante, siendo una de las más relevantes en el entorno escolar. A este respecto, Villalobos, Flórez y Londoño añaden:

[los] aprendizajes básicos (saber comunicarse, relacionarse, decidir, cuidar de sí mismo y a su entorno) trascienden al ámbito de la escuela, y es ahí, donde los docentes por medio de saberes, pedagogías y didácticas fortalecen las competencias que permiten a los estudiantes comprender cuáles son sus funciones como seres sociales. (2017, p.62)

En la segunda franja, desde los postulados teóricos de Axel Honneth (1997), se relacionan las tres *Formas de Menosprecio* —*violación, desposesión y deshonra*— que aparecen expuestas de forma relacional con la categoría *Violencia*, ya que se consideró que aquellas pueden dar lugar a vivencias de violencia escolar. La base teórica corresponde a los postulados de Johan Galtung (2003), quien establece tres tipos de violencia: directa (visible o manifiesta), cultural (formas de legitimación) y estructural (condiciones sociales).

Se destaca que en la constitución del sujeto infante, si bien dichas dinámicas sociales violentas pueden influir, pueden ir acompañadas también de experiencias asociadas a las tres *Formas de Reconocimiento* —*amor, derecho y solidaridad*— también planteadas por Honneth. En virtud de ello, en la última franja aparece la *Cultura Escolar* relacionada con dichas formas y fundamentada en la teoría sociológica de la educación de François Dubet (2010), para quien el entramado cultural en una escuela se puede comprender desde el análisis de su *Programa Institucional*, como aquel mediante el cual se instauran principios, rituales y prácticas que configuran la vida en las escuelas. Esta fundamentación teórica está acompañada de los postulados de Henry Giroux (2004), quien reconoce la existencia de un marco regulatorio en la cultura, pero a su vez resalta la capacidad del sujeto para participar en su producción y transformar dicho marco regulatorio a partir de sus relaciones intersubjetivas. En articulación, aparece de nuevo Galtung con la teoría de las *Tres R* —*Resolución, Reconciliación y Reconstrucción*—, que sustenta la posibilidad de producir una cultura de paz.

En cuanto al diseño de la investigación, apelando a Ibáñez (1986), se tiene un estudio anclado en la perspectiva estructural, para lo cual se tomaron en cuenta las voces de los infantes y sus adultos cuidadores en un ejercicio hermenéutico de sus significaciones sobre aquellas acciones consideradas violentas. En cuanto a técnicas de producción de datos, se realizó la entrevista semiestructurada para profesores, los grupos de discusión para padres y los relatos de vida para infantes entre 9 y 11 años de edad. Para las fuentes documentales, se utilizó el análisis de contenido, mientras que, para las prácticas educativas, se optó por la observación no participante utilizada en tiempos de clase, de descanso y la citación a acudiente.

Los hallazgos y la discusión que a continuación se exponen, corresponden a un estudio de tipo micro-social, por lo que estos se basan en el criterio de verosimilitud de las interpretaciones logradas en forma de una lectura de realidad desde el lugar de enunciación ya descrito, y en todo caso con validez para las dinámicas y problemáticas sociales del centro escolar que fue lugar de la investigación.

Nuevo conocimiento situado

El programa institucional y la mediación pedagógica

Nuestra labor es académica [...], pero nos dimos cuenta de que aquí no es de esa manera, que los niños venían con una cultura diferente, que quizás lo más importante no era la academia [...] ese posicionamiento lo íbamos a lograr únicamente a través del trabajo de convivencia [...] nuevamente al trabajo afectivo.

Profesor 1 (30 de marzo de 2017)

Se encontró que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Manual de Convivencia son redactados y revisados periódica y participativamente por docentes y directivos docentes. Sin embargo, al entrevistar a los actores fue posible conocer la forma como ellos apropian y significan desde sus deseos la vida escolar y las relaciones sociales que en ella se dan, lo cual no siempre es coherente con lo descrito en estos documentos.

Según Giroux (2004), este aspecto de la cultura escolar se refleja en prácticas y rituales que dan cuenta de la forma como los sujetos vivencian el marco regulatorio, y se pudo encontrar que la clase es la principal práctica cargada de rituales. En ella sobresale la disposición ordenada de sillas y mesas en filas de seis por seis, así como el pupitre del maestro delante de los estudiantes a un lado de salón. El uso de gritos, palmas, conteos e incluso pitos para llamar al orden y al silencio; el saludo en coro o el ponerse de pie para recibir a un adulto son rituales que esta organización escolar sigue reproduciendo. Se resalta que, al terminar el ritual de iniciación, los estudiantes vuelven a charlas entre pares, consumen alimentos, no usan sus materiales ni realizan los trabajos de clase.

Esta dicotomía entre el ritual que busca mantener el orden y la práctica un tanto desordenada del resto de la clase se evidenció de forma reiterada. Además, fue manifiesta la presencia de un profesor que se esfuerza por mantener la disciplina usando alternativas tales como la citación del acudiente y el observador del estudiante. Según Dubet (2010), estas prácticas representan algunos mecanismos de regulación que están estipulados en el Manual de Convivencia y tienen la

función de mantener la vida escolar conforme al Programa Institucional establecido.

Sin embargo, en el trabajo de campo se hallaron otras prácticas que no están descritas en ningún documento institucional. En efecto, existen iniciativas de algunos docentes por liderar con sus estudiantes programas que promueven la sana convivencia, el empoderamiento de niños y niñas en el cuidado del otro y el respeto por las normas, así como prácticas alternativas que surgen del deseo del maestro por transformar situaciones de violencia escolar a través de estrategias distintas a las convencionales y de tipo disciplinario. Esto da cuenta de aquello que Bejarano, Galván y López (2014), escriben como *promoción del pensamiento crítico*, que se desarrolla cuando estos programas activan capacidades cognitivas a través de un alto componente motivacional desde la participación activa de los infantes.

Ahora bien, los sujetos no solo reconocen la existencia de dichos mecanismos que regulan su participación y comportamiento en la vida escolar, sino que además asumen sistemas de significado, es decir, creencias compartidas sobre los roles que el padre de familia, el estudiante o el profesor debe asumir frente al mecanismo y la forma como debe seguir el Programa Institucional. Además, estas creencias compartidas como lo define Dubet (2010) hacen que cada actor exija y espere algo del otro en la relación escolar, lo cual puede o no estar descrito en los documentos institucionales; por ello fue evidente que un profesor espere a un padre que acompañe el proceso, mientras que un padre espera que su hijo aprenda todo en la escuela y un estudiante espera que el colegio le permita aprender, conocer, compartir

y disfrutar a pesar de los límites y deberes que se esperan de ellos.

Además del análisis de dicho Programa Institucional con el que toda escuela cuenta, se encontró que la cultura escolar también se construye desde lo que Postic (1982) denomina Mediación Pedagógica entre maestro y estudiante, la cual para este estudio demostró ser una mediación dada desde el conocimiento, pero también desde el afecto. A partir de esta mediación, se construyen conceptos del otro, se reconocen habilidades y se experimentan acciones de reconocimiento o de rechazo, las cuales a su vez configuran una imagen de sí mismo como estudiante y como profesor.

Cada actor educativo ha construido un concepto del otro que puede estar descrito en los documentos institucionales como aquello que se desea; pero a su vez está construido por valoraciones expresadas de forma reiterativa en la práctica escolar y evidenciadas en el trabajo de campo. De forma especial, el estudio resalta el concepto que los profesores describen sobre sus estudiantes como sujetos que carecen de afecto debido al maltrato intrafamiliar y al abandono en sus hogares, situaciones que, según ellos, permean irreductiblemente la escuela y se manifiestan en acciones destructivas y agresivas, así como en la falta de control emocional en la cotidianidad escolar.

Algunos profesores coinciden en afirmar también que se percibe una desconfianza del estudiante hacia la educación como garante de proyectos de vida que lleven a un empleo digno, ascenso social, oportunidades académicas y mejor calidad de vida;

lo cual, según este actor educativo, se debe a la escasa cultura académica de los padres, quienes no han conseguido alguno o ninguno de los factores antes mencionados, a pesar de que algunos de ellos han sido formados en esta misma organización escolar. Se transmite, por tanto, una desconfianza con pocas expectativas, y esto genera el riesgo de reproducir ciclos de vida propios del entorno barrial, tales como la drogadicción, la maternidad y paternidad temprana, el empleo informal y la formación técnica como máxima posibilidad académica.

Por su parte, se encontró que los padres de familia y los estudiantes también han construido un concepto sobre el profesor y lo definen como aquel sujeto portador de autoridad y de conocimiento; autoridad que justifica el grito y el regaño como acciones correctivas y conocedor de lo que otros no saben, capaz de aconsejar y enseñar cómo se deben hacer las cosas. Además, los estudiantes lo describen como un sujeto amable, cariñoso, preocupado por las condiciones especiales de cada uno y afirman que es especial y lo quieren porque los escucha, los hace reír, les permite conversar y los orienta, y estos son factores que resaltan y admiran, ya que ellos mismos manifiestan que no cuentan con este acompañamiento en sus hogares.

A partir de lo anterior, se resalta que la mediación pedagógica no está dada solo por el conocimiento y la enseñanza de temas en un saber escolar específico, sino que está atravesada por el afecto, entendido como el puente que deben cruzar los profesores para acercarse y reconocer las condiciones contextuales y la vida de sus estudiantes,

y así es como se establecen las relaciones intersubjetivas. Los profesores añaden que un niño que se siente querido es distinto, es más seguro y está más motivado, por lo que se observan manifestaciones de afecto como el abrazo, el buen trato, la pregunta por el estado de ánimo o por situaciones familiares, así como las conversaciones durante el descanso entre profesores y estudiantes.

Violencia escolar en sus manifestaciones visibles

La manera de ellos de sentirse reconocidos, ubicados; sí es a través de la violencia, del golpe, de tratar de ubicarse a la fuerza en el lugar en que ellos quieren estar.

Profesora 3 (6 de abril de 2017)

En la cotidianidad de la vida escolar se observan manifestaciones agresivas o destructivas contra las personas, los bienes o la naturaleza. Estas acciones afectan negativamente a los sujetos de la comunidad y son contempladas en el Manual de Convivencia en términos de hostigamiento y situaciones de violencia que afectan la convivencia.

Se describen relatos de ofensas verbales, empujones, burlas o niños caminando solos durante el descanso; se encuentran canecas rotas, puertas de baños sin pasador, mesas y sillas rayadas y casilleros rotos por el intento de abrirlos. Así mismo, dentro del aula de clase se presentan golpes, burlas, robo de útiles escolares, tonos de voz alto entre compañeros, tratos poco amables y ausencia de frases de cortesía. Todas estas acciones son reconocidas e incluso reproducidas por el grupo de estudiantes en la convivencia, lo cual, según Galtung (2003), corresponde a una violencia directa o manifiesta.

Formas como los sujetos asumen la violencia escolar

De alguna manera el estudiante y yo somos entes jurídicos [...] estamos inmersos en un sistema [...] de deberes. Entonces yo tengo el deber de hacer cumplir una reglamentación [...] me obliga a mantener la regularidad, en mantener una cierta disciplina dentro del aula [...] me han dotado de un aparato jurídico, que se llama manual de convivencia y que yo tengo que ejecutar de alguna manera para normalizar, entre comillas, las actuaciones de los seres humanos que están a mi cargo.

Profesor 1 (30 de marzo de 2017)

Frente a las situaciones que afectan la convivencia, esta organización escolar, al igual que otras, responde a una serie de protocolos dispuestos en la Ley 1620 de 2013 para la convivencia y basa sus rutas de atención en el Artículo 29 de la Constitución Nacional con relación al derecho a la defensa. Este derecho define que se debe agotar el debido proceso antes de tomar una decisión sobre la situación de violencia presentada, de suerte que el estudiante tiene derecho a rendir descargos de lo ocurrido, a ser citado con su acudiente, a presentar pruebas a su favor, a controvertir en tiempo determinado las pruebas aportadas por otros, a presentar recurso de apelación o reposición frente a las decisiones que se puedan tomar y a no ser sancionado si no ha sido escuchado o si la falta que se le impone no está consignada en el Manual de Convivencia. Todo lo cual se lee como un proceso jurídico que tiene lugar en el entorno escolar y que puede otorgar a la relación maestro- estudiante y estudiante-escuela un carácter punitivo frente a las situaciones de violencia, y esto, según Galtung (2003), puede dar lugar a una violencia cultural que legitime la violencia manifiesta.

De este modo, los docentes y directivos asumen con rigurosidad lo que se ha denominado “debido proceso” en el campo jurídico, constitucional y escolar, ya que la organización escolar expresa en sus documentos institucionales los mecanismos antes mencionados para agotar el proceso y poder imponer una sanción al estudiante que ha ocasionado el acto violento. Para los maestros, estos mecanismos son necesarios a fin de regular el comportamiento de los estudiantes.

La violencia también tiene lugar en la familia y en el barrio

Que el papá pegara a la mamá, que no llegará, que llegará tomado, que unos con zapatos y otros no [...] era triste que todos mis sobrinos estrenando y mis niños se venían con los uniformes que mis sobrinos dejaban.

Madre de familia 3 (28 de abril de 2017)

Con relación a las dinámicas de violencia escolar, las experiencias que relataron los sujetos involucraban situaciones familiares y sociales que permitieron reconocer una serie de circunstancias condicionantes de la constitución del infante y dieron lugar a necesidades de diversa índole, las cuales, a su vez, producen o reproducen violencia en la escuela.

Se encontró que los padres de familia reconocen que algunas experiencias de vida han condicionado su realización y la de sus hijos. Además, se describen relatos relacionados con la separación de padres, lo que da lugar a la separación de los hijos en muchas ocasiones. Asimismo, hay escasas posibilidades económicas, lo que obliga a las familias a vivir en zonas de invasión y habitar hacinados en un mismo espacio. También hay mujeres sin estudio, sin trabajo y sometidas

a maltrato físico, psicológico y verbal por sus parejas, así como abuelos criando nietos, hermanos mayores a cargo de sus hermanos y madres cabeza de familia, aunque conviviendo con otras parejas; familiares con problemas de alcohol o drogadicción; en prisión o asesinados por la violencia en el barrio.

Algunos padres de familia reconocen que no terminaron el colegio, otros solo tienen el título de bachiller y algunos alcanzaron una formación en programas técnicos, pero no ejercen. Esto da lugar a una generalidad de empleos informales que en ocasiones se convierten en empleos a seguir cuando el menor termina su bachillerato. Además, se encontró en los relatos de vida de los niños y niñas, experiencias de maltrato y abandono de uno o ambos padres, carencia en la satisfacción de necesidades básicas y anhelo constante por recibir expresiones de amor y afecto de parte de sus padres.

Discusión

Los anteriores hallazgos fueron analizados en relación con el marco conceptual antes descrito, por lo que se puede establecer la influencia de las vivencias de violencia en la configuración del sujeto infante como objetivo de la investigación. Para iniciar, el infante es un sujeto trascendental, es decir, “el sufrimiento permanente e inseparable de un flujo continuo de experiencias vividas --actuales y posibles--” (Husserl, citado en Rizo, 2014, p. 302). Estas experiencias se dan en un primer espacio denominado mundo familiar que, a su vez, está rodeado de un horizonte mundano, extraño y desconocido, compuesto no solo de objetos o naturaleza, sino además de otros sujetos. Este mundo

o mundos circundantes son vividos a través de las relaciones intersubjetivas y dan lugar al mundo de la vida donde habita el sujeto.

Se puede afirmar que en el mundo familiar se construye una relación intersubjetiva de padres e hijos, dando lugar a vivencias, entendidas por Baz (referida por Fernández, 1999) como "procesos de sentido instituidos y sostenidos por formaciones colectivas, dadas por acontecimientos grupales e institucionales [...] en los que las subjetividades producen efectos y crean significados" (p. 58). Es decir, las vivencias de este mundo familiar influyen en la configuración del sujeto, quien crea los primeros significados de vida a partir de estas relaciones intersubjetivas primarias.

Cada experiencia vivida en el mundo familiar se ve progresivamente influida por acontecimientos que en un comienzo resultan extraños y en los que el lenguaje "cumple una función intersubjetiva en tanto medio de comunicación" (Rizo, 2014, p. 229). Estas vivencias ponen al sujeto en contacto con otros mundos circundantes que reflejan la antinomia unidad/pluralidad. Esto lo describe Husserl como "mundos circundantes relativos cada vez más extensos en forma de anillos" (citado en Rizo, 2014, p. 313).

Las vivencias encontradas en el mundo familiar están atravesadas por expresiones de maltrato y abandono que pueden llegar a representar una impronta cognitiva y afectiva en el infante. Así lo testimonian padres y estudiantes, pues la marca afectiva más honda corresponde a las vivencias en las que el padre o madre se alejaron del lugar familiar. En tal sentido, siguiendo a Erickson (1970), la edad en la que se instala la *confianza vs. desconfianza* da cuenta de

necesidades básicas que no fueron suplidas, de modo que se puede instalar en el sujeto infante una desconfianza básica, equivalente a significar una crisis superada de forma negativa, en la que el sujeto infante no tuvo la certeza de que su madre estaría allí a pesar de no verla, sino que, contrario a ello, creció con la certeza de que su madre lo abandonó, es decir, con la certeza de la ausencia.

El estudio analizó que estas vivencias del sujeto infante, marcadas por el abandono y el maltrato, producen una lesión a su identidad dada por las acciones de menosprecio que otro sujeto le ha ocasionado, ya que se olvida el presupuesto de reconocimiento y se establece un reconocimiento incompleto, el cual puede llegar a impedir su autorrealización.

Lo anterior es descrito en los relatos como un sentimiento de desamor, en el que los sujetos expresan que aquella persona que los abandonó tal vez no los ama. Esto da lugar a una primera forma de menosprecio denominada por Honneth (1997) como una violación en la que el sujeto ha sido vulnerado en su cuerpo al no atender a sus necesidades básicas. De esta forma se le ha negado al sujeto el reconocimiento primario desde el amor y se ha dejado una huella de desconfianza en la identidad constitutiva del sujeto infante, quien, según los relatos de vida, ha tenido que sobrellevar las necesidades básicas de cuidado y alimentación con otros sujetos: un abuelo, un tío, un hermano mayor e incluso una vecina.

Estas vivencias, experimentadas por el sujeto infante desde el abandono y el maltrato, son manifestaciones de lo que Galtung (1998) define como violencia directa, las

cuales, según él, corresponden a violencia en la familia, verbal o psicológica y a acciones destructivas. Además, las necesidades no satisfechas en el sujeto pueden desencadenar en actos de violencia directa o sentimientos de autoagresión, frustración, desesperanza y apatía (Galtung, 2003).

Este autor propone que dichas manifestaciones tienen sus raíces en una violencia cultural y en “una estructura que en sí misma es violenta por ser demasiado represiva, explotadora o alienadora; demasiado dura o demasiado laxa para el bienestar de la gente” (Galtung, 1998, p. 15). Sin embargo, para los padres de familia dichas formas de maltrato son aceptadas y válidas para educar a sus hijos, pues ellos mismos las han experimentado en su infancia y creen que se hacen necesarias en la cotidianidad de la vida familiar, es decir, legitiman una violencia directa que da lugar a una violencia cultural.

Violencia en el nuevo mundo circundante

¿Qué relación puede tener esta comprensión del sujeto infante en sus primeros años con las vivencias de violencia escolar? Precisamente luego de esta edad el sujeto infante se enfrenta a un mundo circundante llamado escuela, que en principio es extraño, pero luego se convierte en un nuevo mundo familiar, debido al tiempo que pasa allí y a los aprendizajes que logra. De lo anterior se puede comprender que el sujeto infante llega a la escuela con una experiencia ganada con sus vivencias en el mundo familiar, las cuales lo han configurado en términos de confianza o desconfianza y que a su vez han dado cuenta de formas de reconocimiento o de menosprecio, ya sea desde el amor o

desde la violación, en la segunda socialización que ocurre en la organización escolar. De este modo, el sujeto infante llega a la escuela con necesidades insatisfechas que han condicionado sus primeros años de vida, es decir, no se puede cambiar el hecho de haber sido abandonado o maltratado, pues son vivencias familiares que pudieron lesionar su identidad e influir en la forma como establecerá relaciones con los otros.

De este modo, las significaciones que el infante construyó en el mundo familiar se ven complementadas, interpeladas o anuladas al estar en el mundo escolar. Así, podemos tomar como ejemplo la asimilación del programa institucional que declara una formación basada en el respeto y la autonomía, pero que en la práctica puede generar vivencias cercanas a lo prescrito u otras en la dirección contraria, como se pudo observar en la cotidianidad de la clase. Otra ilustración del encuentro, entre el mundo familiar y la escuela como nuevo mundo circundante, es vivida en la mediación pedagógica y las relaciones entre pares. Allí encontramos que algunos infantes justifican sus acciones al decir que la violencia es la forma que aprendieron en casa o barrio, para hacerse respetar de los demás o que solo responden de la misma forma que son tratados.

Por lo tanto, es evidente que el sujeto infante está en la capacidad de entender que ha llegado a un nuevo mundo circundante, reconociendo diferencias con su mundo familiar desde la otredad. Este espacio se le presenta como un lugar que debe ser respetado y en el cual hay además un adulto que promueve o sanciona sus acciones reprochables; siendo posible que, el sujeto infante lleve a su mundo familiar

estas prácticas aprendidas en la escuela, en términos de complementariedad. Con ello el sujeto infante puede expresar nuevas significaciones aprendidas en sus relaciones intersubjetivas, a pesar de lo vivido y significado en la familia.

En efecto, se puede indicar que en este nuevo mundo circundante el sujeto construye la segunda forma de reconocimiento que plantea Honneth: *el derecho*, ya que el sujeto allí inicia una relación con otros. Esta forma de reconocimiento exige en él un nivel mayor de autonomía. Luego de experimentar una primera experiencia intersubjetiva a través del amor, se reconoce en relación con otros iguales; por lo tanto, inicia una relación jurídica en la que cada sujeto debe brindar un trato a los demás conforme a sus legítimas pretensiones como parte de la vida social.

Sin embargo, la violencia directa evidente en la organización escolar del estudio no se corresponde con la pretensión de reconocimiento mutuo, aun cuando la relación educativa establece la "pretensión de moldear al sujeto a través de un acto en principio directivo, por parte del profesor, quien diseña para el educando las opciones, los medios y los principios que considera" (Postic, 1982, p.47). Por ello, resulta problemático que las propuestas formativas al comenzar siendo impuestas por el profesor en la vida escolar se hacen frágiles, discutibles y temporales.

De otra parte, el concepto del profesor respecto del estudiante como sujeto carente de afecto, desconfiado frente a sus expectativas de futuro y disminuido en la sociedad por su condición de clase, representa una serie de significaciones que "atribuyen

ciertas características sobre la base de su pertenencia a categorías socioeconómicas, socioculturales, incluso raciales y confiere a los demás una identidad social, que puede limitar o lesionar la identidad del educando" (Postic, 1982, p.58).

En la misma línea, estas significaciones tienen el riesgo latente de determinar a los sujetos y minimizar las posibilidades de efecto de la mediación pedagógica, lo que significa "negarle de antemano el acceso a otro estado de aquel en que se encuentra encerrado, es para el educador apartarse voluntaria y definitivamente de él, y condenarle a resignarse o rebelarse" (Postic, 1982, p. 66). Estas determinaciones dan lugar a la violencia cultural, ya que se legitima desde el lenguaje una forma de menosprecio ante el sujeto infante y sus posibilidades, en las que el profesor reproduce la estructura violenta de una educación para sujetos marginados con pocas posibilidades de transformar su realidad y además desconoce la necesidad fundante de reconocimiento que expresa todo sujeto.

Es en este nuevo mundo que el sujeto infante avanza a otra edad denominada *iniciativa vs. culpa* que, de igual forma, como "en todas las etapas hay en cada niño un milagro de desenvolvimiento vigoroso, que constituye una nueva esperanza y una nueva responsabilidad para todos" (Erikson, 1970, p. 229). La crisis que se plantea en esta edad puede tener que ver con la forma como el niño resuelve integrarse desde su propio cuerpo como sujeto activo y lleno de energía, en actos leídos como desafiantes y desconocedores de la autoridad cuando en realidad se trata de la ganancia de autonomía a través de la iniciativa que "puede volcarse intole-

rantemente contra los demás bajo la forma de una supervisión moralista permanente, de modo que el empeño predominante llega a ser la prohibición y no la orientación de la iniciativa” (Erikson, 1970, p. 231). Esto corresponde a las reacciones que toman los profesores cuando convierten la relación intersubjetiva en una suerte de amenaza e imposición de autoridad con el registro de las faltas en el observador del alumno y la citación de acudiente como mecanismos instaurados en la cultura escolar.

El sujeto “agresor” puede estar expresando la autonomía de su edad en actos desafiantes y destructivos, los cuales se convierten en una posible culpa por no corresponder a lo establecido por el profesor y sus pares; aunque, según lo expresaron, el observador de alumno no representa mayor importancia, y como se advierte, muchos continúan cometiendo las mismas faltas, las vivencias de violencia escolar siguen presentándose y el estudiante no asume ninguna acción reparadora frente al otro, en dicha relación jurídica. Además, el sujeto que ha sido violentado no es reconocido por estos mecanismos que solo dictan disposiciones frente al sujeto acusado. Estos son elementos que, sin tener la intención, están legitimando una violencia cultural en la que los actos destructivos parecen quedar impunes y el sujeto no es considerado víctima con derecho a una reconciliación y una reparación por el daño ocasionado.

Del mismo modo, los relatos de padres de familia, en su mayoría, expresan temores y limitaciones frente a la vida adulta de los infantes y suponen que la escuela es paso obligado para conseguir empleo y por tanto en ello reside la responsabilidad como

padres, justificados en los condicionamientos de su condición de clase que se evidencian en escasas oportunidades de acceso a salud, educación y cultura, factores asociados a la violencia estructural.

Esto supone dificultades en la constitución subjetiva, ya que en los términos de Erikson (1970), en el momento de niñez, denominada *industria vs. inferioridad*, el infante se reconoce con los otros como sujeto capaz de aportar a objetivos comunes, se siente útil socialmente y refleja sus capacidades en las tareas y metas de sus aprendizajes; por lo tanto, puede sobrevenir una crisis en la medida en que se desarrolló un sentimiento de inadecuación e inferioridad: “si desespera de sus herramientas y habilidades o de su status entre sus compañeros, puede renunciar a la identificación con ellos y con un sector del mundo de las herramientas” (Erikson, 1970, p. 233).

En términos de Honneth (1997), este reconocimiento se puede dar por las capacidades, habilidades y la forma como el sujeto asume nuevos aprendizajes, siendo la vida escolar la que le permita constituirse como sujeto autónomo y responsable socialmente; pero si se produce un sentimiento de inferioridad puede ocasionar un aislamiento del niño de los objetivos que plantea el profesor y la escuela, expresado en un incumplimiento de la norma, violencia hacia sus compañeros, frustración y deseos de desertar. Luego, si el sujeto infante no encuentra posibilidades para desarrollar sus sueños y expectativas futuras, o encuentra que estas no son valoradas socialmente, se puede dar lugar a una forma de menosprecio descrita por Honneth como la *deshonra*, ocasionada negativamente por el “valor social del sin-

gular o del grupo en el que se desvalorizan modos de vida individuales o colectivos” (Honneth, 1997, p. 163).

En síntesis, se puede afirmar que las formas de menosprecio influyen en la configuración del sujeto infante, en la medida en que lo condicionan en su realización, ya que lesionan su confianza, su autonomía o su iniciativa y establecen formas de construir las relaciones intersubjetivas basados en la violación, la desposesión o la deshonra. Son, por tanto, necesidades insatisfechas por otro, y a su vez, son acciones de violencia directa o cultural.

Posibilidades para el reconocimiento, una apuesta por el sujeto infante ante la violencia escolar

Los relatos de los sujetos resaltan formas de amar y cuidar del otro. Esto se evidenció en el trabajo de campo y se consideró esencial para reconocer que la violencia antes descrita no representa una influencia determinante. Contrario a ello, se encontraron acciones de reconocimiento intersubjetivo desde el autorrespeto y la autoafirmación “que alude a la colocación positiva de sí mismo frente a la comunidad” (Honneth, 1997), el cual se expresó cuando el sujeto infante relató sus sueños a futuro, su amor por algún adulto significativo, su esperanza y certeza en la posibilidad de relaciones de amistad y su capacidad de construir paz escolar.

Atendiendo a lo anterior, es posible afirmar que existen circunstancias en la vida familiar y escolar que se reconocen como proclives a la violencia directa y cultural. Sin

embargo, como lo señala Galtung (citado en Palomero y Fernández, 2001): “la capacidad de odiar y amar está presente en todas las personas, aprendemos a comportarnos de forma pacífica o violenta en función del entorno en el que vivimos, reconociendo la existencia de una cultura de la violencia y de la paz” (p. 25).

Por esta misma línea se reconoce, siguiendo a Galtung (2003), la posibilidad de generar un triángulo de la paz en el que la paz cultural genera una paz estructural basada en relaciones equitativas que, a su vez, genera una paz directa reflejada en acciones de cooperación, amistad y amor. De acuerdo con ello, fue posible leer las expresiones de profesores que anhelan brindar una formación en la que el respeto y la autonomía sean la base para vivir con el otro; padres de familia que expresan que comparten la importancia de una formación en valores y desean transformar sus formas de educar, enseñar y demostrar amor a sus hijos; como también, estudiantes que asumen los programas institucionales que se han creado para cuidar del otro y de lo otro; además de expresar continuamente formas de amor, solidaridad y reconocimiento entre compañeros.

Visto así, de cada tipo de violencia se puede emprender un camino hacia la paz a partir de la Reconstrucción, la Reconciliación y la Resolución, resaltando que la “re” “como en repesca significa de nuevo, otra vez, sin fin” (Galtung, 1998, p. 68); por lo tanto, la “reconstrucción estará orientada a los efectos de la violencia directa, la reconciliación estará dirigida a los efectos de la violencia cultural, y la resolución a la estructural” (Galtung, 1998, p.10). Esto se

evidenció cuando se encontraron espacios de posibilidad creados por padres de familia, profesores y estudiantes, quienes a través de sus acciones se constituyen en actores sociales sensibles y con aspiraciones de resistir y transformar sus vivencias cotidianas, siendo importante para el estudio destacarlos para no generalizar una cultura como violenta.

Se resaltan dos apuestas desde el Programa Animal Values y el Proyecto de Vigías Escolares,² que pretenden construir una cultura escolar desde acciones de paz, ya que “se introducen conocimientos y destrezas prácticas sobre conflictos” (Galtung, 1998 p. 74); se exige la reflexión, participación y proposición de los estudiantes, frente a situaciones cotidianas basadas en el aprendizaje de valores, en el cuidado del otro y en la resolución de conflictos. Este proyecto involucra a todas las áreas de forma transversal, que representan parte de la *reconstrucción* porque implica construir nuevas instituciones o mecanismos basados en la democracia, concretar normas y acuerdos a partir del diálogo en comunidad.

En cuanto a la *reconciliación*, es necesario decir que es evidente la necesidad de construir formas diferentes para atender y reconciliar las partes del conflicto, al modo en que Galtung lo plantea como cierre + curación, ya que, según los doce enfoques descritos por el autor, esta organización escolar se encuentra entre dos enfoques. Por un lado, el enfoque jurídico- punitivo en el

que el sujeto agresor debe entrar en un proceso de sometimiento-confesión-castigo por reclusión-readmisión a la sociedad, lo cual libera al agresor de la culpa hacia la organización escolar, pero no necesariamente hacia el sujeto agredido. Por otro lado, un enfoque de disculpa-perdón, que se da por presión de algún adulto, pero no necesariamente expresa un arrepentimiento o remordimiento por causar daño a otro aunque se verbalice.

Dichos mecanismos de reconciliación podrían ser ampliados con el propósito de cumplir con la función no solo de cierre del conflicto, sino de curación de los sujetos. Estos enfoques son: el exculpatorio de carácter estructura-cultura en el que tanto la víctima como el agresor se reconocen como consecuencia de condiciones externas y logran superarse a través del acuerdo; o el enfoque de reparación-restitución en el que un sujeto que ha causado daño a otro es consciente de su culpabilidad y se acerca a él para deshacer el daño reparando, restituyendo, siendo funcional cuando la violencia es reversible (Galtung, 1998). Con ello se da lugar a una transacción en doble vía asegurada a través de un contrato, siendo la reconciliación, en palabras del autor, algo fundamentalmente espiritual.

De igual forma, es posible mostrar que las relaciones intersubjetivas construidas desde un mundo familiar también están atravesadas por el amor, es decir, que aquellos sujetos infantiles que relataron vivencias de violencia como el maltrato y el abandono, a la par, manifestaron sentirse amados por otro sujeto adulto, quien les permitió formas de reconocimiento que fueron negadas y expresadas por otro desde el menosprecio. En los relatos se expresó amor y agradeci-

² Estos programas han sido iniciativas de maestros. En ellos se trabaja un valor y dos habilidades sociales por cada bimestre y se escoge semanalmente un vigía escolar para que porte el chaleco distinto, cuide de sus compañeros durante el descanso, sea mediador en la resolución de conflictos y dé ejemplo de lo aprendido con cada valor representado por un animal que enseña a través de cuentos y juegos.

miento hacia una abuela, un hermano mayor e incluso hacia una vecina; lo cual da la posibilidad de construir la confianza antes lesionada y sentir la firmeza de un vínculo afectivo, mostrando un reconocimiento que ha superado el amor y el derecho.

Lo anterior da cuenta de una tercera forma de reconocimiento, que en palabras de Honneth supera la forma del amor y del derecho: la *solidaridad*. Esta forma de reconocimiento tiene un carácter eminentemente ético, porque allí las relaciones solidarias son aquellas que “surgen cuando el amor, por la presión cognitiva del derecho, se purifica hacia una solidaridad universal entre los miembros de la comunidad” (Honneth, 1997, p. 113). Las relaciones solidarias despiertan no solo una tolerancia, sino una participación activa en los procesos de realización de otros, no perturbada por ninguna experiencia de menosprecio.

Por consiguiente, las tres formas de reconocimiento representan grados de autorrealización positiva. Así, “en el amor están depositadas las oportunidades de autoconfianza, en la experiencia del reconocimiento jurídico las de autorrespeto y en la experiencia de la solidaridad, finalmente las de la autoestima” (Honneth, 1997, p. 209). Cada una representa las condiciones intersubjetivas de protección. Esto fue posible reconocerlo en el trabajo de campo en la medida en que los sujetos relataron situaciones en las que expresaban sus emociones amorosas, respetuosas, solidarias, capaces de compartir con el otro y cuidar de él, deseosos de participar, de hablar y escuchar, aunque ellos mismos fueran los protagonistas de relatos de vida marcados por el abandono y el maltrato, y mostraron que

hubo otros sujetos que posibilitaron esta autorrealización positiva.

Conclusiones

El estudio concluyó, en primer lugar, que la cultura escolar de la Institución Educativa Distrital San Cayetano está compuesta por dos elementos: i) un programa institucional que define principios y valores desde una apuesta formativa, los cuales son vividos por los actores educativos a través de rituales y mecanismos de regulación; y ii) una mediación pedagógica dada por la relación educativa profesor-estudiante en la que se construyen conceptos entre sujetos y se vivencian experiencias de reconocimiento o menosprecio entre los mismos. Ambos elementos permiten afirmar que la cultura escolar se caracteriza por la participación de los sujetos en su producción, ya que son quienes asimilan el programa y, a su vez, significan, construyen, recrean y se relacionan con el marco regulatorio en la cotidianidad, a través de las relaciones intersubjetivas que mantienen, porque es el contexto donde tienen lugar las vivencias de violencia escolar.

En segundo lugar, las Formas de Reconocimiento constituyen el aporte más significativo a la presente investigación, en la medida que presenta la posibilidad en medio de la condición, ya que “los diferentes modelos de reconocimiento representan las condiciones intersubjetivas que necesariamente hemos de pensar, si queremos describir las estructuras generales de una vida lograda” (Honneth, 1997, p. 201). De esto se desprende que es posible materializar la escuela a partir de la apuesta por las tres R de Galtung, como lugar para forjar

una cultura de paz, de construcción de espacios de resolución donde se reconoce al otro, se establecen objetivos comunes y formas propias de atender las vivencias de violencia escolar, que influyan en la autorrealización positiva del sujeto infante.

En tercer lugar, las vivencias de violencia escolar influyen en el sujeto infante, en una etapa en la que se configuran la confianza, la autonomía, la iniciativa y la laboriosidad, si el sujeto ha sido reconocido desde el amor, el derecho y la solidaridad; o, contrario a ello, el sujeto infante puede configurar sentimientos de desconfianza, vergüenza, culpa e inferioridad, si ha sido menospreciado desde la violación, la desposesión y la deshonra, como formas posibles de experimentarse tanto en el mundo familiar como en nuevos mundos circundantes como la escuela. El sujeto construye relaciones intersubjetivas que afectan su autorrealización en términos de autorrespeto y autoafirmación, y es posible que aquello se manifieste en la escuela como violencia directa.

No obstante, tal influencia no es determinante sobre el sujeto infante, ya que este también cuenta con la capacidad de expresar afecto, respeto y ayuda a sus congéneres, a pesar de haber atravesado vivencias de violencia tanto en la familia como en la escuela. Es fundamental reconocer la posibilidad que tiene el sujeto de construir su mundo de la vida a partir de relaciones intersubjetivas basadas en el amor, el derecho y la solidaridad.

En cuarto lugar, en términos metodológicos, es posible afirmar que esta investigación reivindica al maestro hermeneuta, al resaltar la experiencia de profesoras como fuente

valiosa para la investigación educativa, en la medida en que las reflexiones iniciales pueden conducir a problemas de investigaciones pertinentes y relevantes. La rigurosidad en la realización de la hermenéutica de los datos producidos mantiene la voz de los sujetos y el significado original de sus vivencias, mientras las técnicas como el grupo de discusión y los relatos de vida posibilitaron a los sujetos reconocerse en el relato del otro, compartir sentimientos de solidaridad y empatía, establecer principios de respeto y escucha, e incluso construir lazos afectivos como formas de reconocimiento intersubjetivo.

En quinto lugar, tanto la violencia directa como la violencia cultural son posibles de transformar a través de acciones emprendidas por los sujetos, siendo la apuesta de las tres R una muestra de ello. Esta perspectiva de análisis puede ser proyectada a futuras investigaciones que indaguen, desde un enfoque sociocrítico o dialéctico, los elementos de la cultura escolar que dan lugar a la violencia directa o cultural. En esas investigaciones por venir se podría incluir a profesores, padres de familia y estudiantes, esto es, involucrar el mundo familiar con el mundo circundante de la escuela, a partir de metodologías participativas.

Por lo tanto, se deja la posibilidad de plantear maneras de atender las vivencias de violencia escolar desde mecanismos de reconstrucción que afecten la violencia directa, así como de construir formas de reconciliación que incidan sobre la violencia cultural y den lugar a elementos hacia una paz cultural. Esto representa el aporte desde el escenario educativo a la transformación de condiciones estructurales que alimentan la

violencia a través de la resolución, dejando abiertas, a su vez, otras oportunidades de indagación frente al tema.

Referencias

- Ávila, A., Bromberg, P., Pérez, B. & Villamil, M.H. (2013). *Clima escolar y victimización en Bogotá*. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación del Distrito.
- Ballester, F. & Arnaiz, P. (2001). 'Diversidad y violencia escolar'. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, pp. 39-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404104.pdf>
- Barrientos, A., Cano, B., Figueroa, L., Mayorga, G., Quispe, Y. & Oliveros, M. (2008). 'Violencia Escolar (Bullying) en colegios estatales de Primaria en el Perú'. *Revista Peruana de Pediatría*, 61(4), pp. 215-221. Recuperado de [http://observatorioperu.com/bullying%20peru/Violencia%20escolar%20\(bullying\)%20en%20colegios%20estatales%20de.pdf](http://observatorioperu.com/bullying%20peru/Violencia%20escolar%20(bullying)%20en%20colegios%20estatales%20de.pdf)
- Bejarano, L. M., Galván, F. E., & López, B. (2014). Pensamiento crítico y motivación hacia el pensamiento crítico en estudiantes de psicología. *Revista Aletheia*, 6(2). Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/218/188>
- Benguría, S. et al. (2010). *Observación: Métodos de investigación en educación Especial*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_1_0/Observacion_trabajo.pdf
- Beuchot, P.M. (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. Coahuila, México: Universidad Iberoamericana Laguna. Recuperado de http://itzel.lag.uia.mx/publico/publicaciones/acequias/pays/el_pays_de_la_laguna5.pdf
- Boetto, M. & Pérez, C. (1996). 'El grupo de discusión: Una alternativa para la investigación social cualitativa'. *Perspectivas*, 2(3), pp. 62-73.
- Cabezas, H. (2011). 'Los niños rompen el silencio. Estudio Exploratorio de conductas agresivas en la escuela costarricense'. *Revista Educación*, 35(1), pp. 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44018789008>
- Carías, C. (2009). *Las prácticas de la violencia escolar entre iguales en el contexto del aula de clase: una perspectiva en la educación en derechos humanos* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán", Tegucigalpa, Honduras. Recuperado de file:///C:/Users/pator_000/Downloads/ESTADO%20DEL%20ARTE%20AGRESION%20ESCOLAR/las-practicas-de-la-violencia-escolar-entre-iguales-en-elcontexto-del-aula-de-clase-una-perspectiva-desde-la-educacion-en-derechos-humanos.pdf
- Contreras, N. (2015). *La violencia relacional: Una comprensión desde las narrativas de los estudiantes de grados 3 a 5 de básica Primaria de la Institución Educativa Departamental Rafael Pombo - Sopó Cundinamarca* (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Recuperado de file:///C:/Users/pator_000/Downloads/ESTADO%20DEL%20ARTEAGRESION%20

ESC OLAR/La%20violencia%20relacional-ESTADO%20DEL%20ARTE.pdf

Dubet, F. (1998). 'El sociólogo de la educación'. *Revista Magazine Litteraire*, 369, pp. 44-48. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/42_15contv.pdf

Dubet, F. (2008). ¿Cambios institucionales y/o Neoliberalismo?. En: M. Fernández Enguita & E. Terrén (Coords.), *Repensando la organización escolar: Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos* (pp. 41-63). Madrid, España: Universidad Internacional de Andalucía / Akal. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=_1DmtXu8UIMC&pg=PA41&lpg=PA41&dq=FRANCOIS+DUBET+Y+LA+CULTURA+ESCOLAR&source=bl&ots=5VnGnNr8B6&sig=Lxa4Ix7ldXzVp2VOM9plvBNlqI4&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwIU_uST65zPAhVEGR4KHcXeBZgQ6AEITTAH#v=onepage&q=FRANCOIS%20DUBET%20Y%20LA%20CULTURA%20ESCOLAR&f=false

Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y sociedad*, 47(2), pp. 15-25.

Erikson, E. (1970). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme-Paidós.

Fajardo, S. & Uriel, J. (2013). *Análisis de la problemática de la violencia escolar en los grados 4 y 5 de la Educación Básica Primaria del Colegio Marco Fidel Suárez*. (Tesis de Maestría). Recuperada de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/749/TO16149.pdf?sequence=1>

Fernández, L. (1999). Subjetividad y psicoanálisis: La presencia del otro

en la constitución subjetiva. En: I. Jáidar (Comp.). *Caleidoscopio de subjetividades* (pp. 51-63). México: Departamento de Educación y Comunicación UAM-Xochimilco.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Gallego, C. & Mena, A. (2014). *Instituciones educativas como espacios protectores de niños y niñas escolarizados frente a la violencia escolar*. (Tesis de Maestría). Recuperada de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/555/TO16954.pdf?sequence=1>.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, Reconciliación, Resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. España: Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. España: Gernika Gogoratuz.

García, B. (2012). Énfasis: libro de los énfasis del Doctorado Interinstitucional en Educación Violencia y Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/violencia_y_educacion

García, B. & Ortiz, M. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [No. 4. Serie grupos].

García, B., Guerrero, B. & Ortiz, B. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de caldas. [No. 3. Serie Grupos].

- Giddens, A. (1982). *Profiles and critiques in social theory*. California: Univesity of California Press.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, España: Fontarron.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en Educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. Recuperado de <http://es.slideshare.net/educacionrafael/giroux-henry-teoriayresistenciaeneducacion>
- Gómez, E.J. (2013). *La Investigación de la Subjetividad: entre la ficción y la verdad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Biblioteca Latinoamericana De Subjetividades Política. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140425024728/AcercamientosMetodologicosALaSubjetividad.pdf>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Ibáñez, J. (1986). Perspectivas de la investigación social: El diseño en la perspectiva estructural. En: M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comps.), *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (pp. 31- 65). Madrid: Alianza.
- León, Z.E & Staeheli, M.A. (2000). *Cultura escolar y ciudadanía: Investigaciones etnográficas en Ayacucho y Lima*. Lima, Perú. Edit. Tarea
- Martínez, M. & Moncada, S. (2012). *Relación entre los niveles de agresividad y la convivencia en el aula en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la I.E.T.N° 88013 "Eleazar Guzmán Barrón", Chimbote, 2011* (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo, Chimbote, Perú. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/115661896/relacionentre-los-niveles-de-agresividad-y-la-convivencia-en-el-aula-en-los-estudiantes-de-cuartogrado-de-educacion-primaria-de-la-i-e-t-n%C2%BA-88013>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. México: Trillas.
- Maturana, J., Pesca, A., Urrego, A., & Velasco, A. (2009). *Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá*. (Tesis de Maestría). Recuperada de: <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/420/1/edu49.pdf>
- Mejía, J. (2002). Perspectiva de la Investigación social de segundo orden. *Cinta de Moebio*, 14, pp. 2-34.
- Ortega, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de Primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(026), pp. 787-804. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28127248_Violencia_escolar_en_Nicaragua_Un_estudio_descriptivo_en_escuelas_de_primaria.
- Palomero, J.E. & Fernández, M.R. (2001). La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, pp. 19-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404103>

- Postic, M. (1982). *La relación educativa*. Madrid: Narcea.
- Ramírez, E.L.P., Gómez Zermeño, M.G. & García Mejía, I.A. (2016). El desarrollo del pensamiento crítico mediante el debate asincrónico en foros virtuales en educación secundaria. *Revista Aletheia*, 8(1), pp. 100-115. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/aleth/v8n1/v8n1a06.pdf>
- Ricœur, P. (2006). *El Reconocimiento mutuo: tercer estudio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rizo, R. (2014). *El exilio del sujeto: Mitos modernos y posmodernos*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Ruíz, A. (2004). *Texto, testimonio y Meta-texto: el análisis de contenido en la investigación en educación. La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sharrock, J.H. (1987). *La Filosofía de la Investigación Social*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J.C. (Número extraordinario, 2001). 'Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo'. *Revista de Educación*. Recuperada de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistaeducacion/articulosre2001/re20010710351.pdf?documentId=0901e72b8125dd27>
- Villalobos, J.L., Flórez, G.A. & Londoño, D.A. (2017). La escuela y la familia en relación con el alcance del logro académico. La experiencia de la Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagüí (Antioquia) 2015. *Revista Aletheia*, 9(1), pp. 58-75. Recuperado de: <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/379/234>
- Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional.