UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Violencia escolar en la escuela rural: manifestaciones y apropiación normativa. El caso de la sede Tebaida, Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón (Funza, Cundinamarca)

Sindi Paola Bejarano Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de Sociología

Bogotá, Colombia

2019

Violencia escolar en la escuela rural: manifestaciones y apropiación normativa. El caso de la sede Tebaida, Institución Educativa Departamental Técnico-Agropecuaria San Ramón (Funza, Cundinamarca)

Sindi Paola Bejarano Rodríguez

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Sociología

Director:

Doctor en Sociología, Óscar Alejandro Quintero Ramírez

Línea de Investigación:

Educación

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de Sociología

Bogotá, Colombia

2019

Dedicatoria

A la persona más importante de mi vida, con quien he podido compartir momentos excepcionales, además de contar con su apoyo y amor incondicional. Gracias por darme el privilegio de construir este camino a tu lado.
Te amo mamá.

Resumen

Esta investigación se enfoca en el análisis de la violencia escolar, específicamente, el bullying, que se manifiesta mediante diferentes formas de agresión (física, verbal, psicológica y social) y puede presentarse en diversos contextos y a través de varios medios, por ejemplo, los tecnológicos a través de las redes sociales o los teléfonos celulares. El objetivo principal es identificar la manifestación de *violencia escolar*, y específicamente la posible ocurrencia del *bulliyng* en la clase de educación física en la escuela rural Tebaida de la Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria (IEDTA) San Ramón. Como base para la lectura de los resultados, se realiza una contextualización de las normas y políticas públicas para enfrentar la violencia escolar en América Latina y Colombia; así mismo, se hace la presentación de los lineamientos teóricos y metodológicos que guían el desarrollo de la investigación.

La exposición de resultados parte de la contextualización de los principales elementos sociales, culturales, económicos y educativos del municipio de Funza. Más adelante, se analizan las estrategias implementadas para enfrentar las manifestaciones de violencia escolar en el municipio de Funza, a partir de los mandatos de la Ley 1620 de 2013. A continuación, se profundiza en el escenario particular de la escuela Tebaida: las instancias de atención, los procesos y los correctivos implementados para enfrentar las situaciones que afectan la convivencia escolar. Finalmente, se abordan las formas de interacción particulares asociadas a la violencia escolar y al bullying entre estudiantes de cuarto grado en la clase de educación física.

Palabras clave: violencia escolar, *bullying*, escuela rural, educación física.

Contenido

INTRODUCCIÓN 6

1. PUNTOS DE PARTIDA CONCEPTUAL PARA ENTENDER LA VIOLENCIA ESCOLAR Y SUS MANIFESTACIONES 10

1.1 Desigualdades y jerarquías sociales en el contexto escolar 10
1.2 Aproximaciones conceptuales a la violencia escolar 14
1.3 Elementos para delimitar el problema de investigación 20
1.4 Conversemos en términos teóricos 22
1.4.1. Orígenes y postulados del interaccionismo simbólico 22
1.4.2. Elementos para una lectura desde la teoría del etiquetado 26
1.4.3 La violencia escolar desde la teoría de la reproducción social 27
1.4.4 Estigmas y etiquetamiento: configuración de estrategias para mantener desigualdades en el campo escolar 29

2. VIOLENCIA Y *BULLYING* EN LA ESCUELA 32

2.1 Contextualización sobre violencia escolar 32
2.2 Violencia escolar: clasificaciones y manifestaciones del fenómeno 34
2.3 Un acercamiento al bullying 36
2.3.1 Características de los actores 38
2.3.2 Factores que inciden en la agresión sistemática 41
2.3.3 Consecuencias del *bullying* en sus actores 43

3. POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROGRAMAS PARA ENFRENTAR LAS MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA ESCOLAR 46

3.1 Marco político y jurídico sobre bullying en América Latina 46
3.2 Políticas públicas y programas para mitigar el bullying en Colombia 51
3.2.1 Prevención y mitigación de violencia escolar 55
3.3 Pistas para la lectura de resultados 63

4. ETNOGRAFÍA EN LA ESCUELA: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS 66

4.1 Entrevistas en profundidad 68
4.2 Observación participante en la escuela 71
4.3 Procesar y analizar la información 73

5. APROPIACIÓN Y APLICACIÓN DE LA LEY 1620/13 EN FUNZA 74

5.1 FUNZA, VILLA IMPERIAL 74
5.1.1 ESBOZO HISTÓRICO 74
5.1.2 ACTIVIDAD ECONÓMICA DE FUNZA 77
5.1.3 EDUCACIÓN EN EL MUNICIPIO 78
5.2 LOS ACTORES DEL COMITÉ DE CONVIVENCIA ESCOLAR MUNICIPAL FUNZANO 82
5.2.1 ACCIONES DESDE LA COMISARÍA DE FAMILIA 84
5.2.2 ACCIONES DESDE POLICÍA DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA 85
5.2.3 ACCIONES DESDE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN 87
5.2.4. PISTAS SOBRE LAS FORMAS Y NIVELES DE APROPIACIÓN DE LA LEY 1620/13 EN FUNZA 90

6. MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA ESCOLAR EN TEBAIDA 93

6.1 IEDTA SAN RAMÓN 93
6.2 SEDE TEBAIDA 96
6.3 SITUACIONES QUE AFECTAN LA CONVIVENCIA DE ESCOLARES EN LA SEDE TEBAIDA 97
6.3.1 TEBAIDA EN TÉRMINOS DE CONVIVENCIA 98
6.3.2 ACCIONES CORRECTIVAS E INSTANCIAS PARA ENFRENTAR LAS FALTAS EN TEBAIDA 101
6.3.3 ¿MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA ESCOLAR EN TEBAIDA? 104
6.4 ELEMENTOS DE ANÁLISIS SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA ESCUELA RURAL 106

7. EDUCACIÓN FÍSICA NO ES SOLO UN JUEGO 108

7.1 PARTICULARIDADES DEL GRADO CUARTO DE LA TEBAIDA 108
7.1.1 CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO FAMILIAR Y SOCIAL DEL GRADO CUARTO 110
7. 2 ¿HABLAMOS DE VIOLENCIA ESCOLAR O BULLYING EN TEBAIDA? 114
7.3 MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA 121

8. CONCLUSIONES 125

8.1 CONTEXTO ESCOLAR: ESCENARIO DE DESIGUALDADES Y JERARQUÍAS 125
8.2. VIOLENCIA ESCOLAR Y BULLYING SEGÚN MARCO POLÍTICO Y JURÍDICO EN COLOMBIA Y AMÉRICA LATINA 126
8.2.1 CONTRADICCIONES ENTRE EL DISCURSO Y LAS PRÁCTICAS EN EL MARCO NORMATIVO COLOMBIANO 127
8.3 APROPIACIÓN Y APLICACIÓN DE LA LEY 1620/13 EN FUNZA 129
8.4. MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA ESCOLAR EN TEBAIDA 131

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 134

Lista de Figuras

Figura 1. Mapa de la Ley 1620 del 2013 56
Figura 2. Resultados del informe del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2018, marzo) 60
Figura 3. Mapa del manual de convivencia de las instituciones educativas 62
Figura 4. Clase de educación física en la escuela Tebaida 73
Figura 5. Mapa cartográfico del municipio de Funza 76
Figura 6. Actividad Económica de Funza (2005) 77
Figura 7. Actividad Económica de Funza (2018) 77
Figura 8. Matrícula Funza últimos siete años, según el MEN 2017 80
Figura 9. Cobertura Preescolar, según el MEN (2017) 80
Figura 10. Cobertura Primaria, según el MEN (2017) 81
Figura 11. Cobertura secundaria, según el MEN (2017) 81
Figura 12. Afiche publicitario Comisaría de Familia, Municipio de Funza 85
Figura 13. Imagen del patio de la IEDTA San Ramón 94
Figura 14. Imagen de la IEDTA San Ramón 95
Figura 15. Imagen de la sede Tebaida 96
Figura 16. Clase de educación física del grado cuarto de la escuela Tebaida I 118
Figura 17. Clase de educación física del grado cuarto de la escuela Tebaida II 121

Lista de tablas

Tabla 1. Tipos de situaciones contempladas en el Manual de Convivencia de la escuela Tebaida 100
Tabla 2. Ruta de Atención Integral 102

Lista de gráficas

Gráfica 1. Distribución de estudiantes grado cuarto (Tebaida) según género 108
Gráfica 2. Distribución de estudiantes grado cuarto (Tebaida) según edad 109
Gráfica 3. Distribución de familias grado cuarto (Tebaida) según estrato socioeconómico 111
Gráfica 4. Distribución de familias grado cuarto (Tebaida) según estrato socioeconómico 112
Gráfica 5. Distribución de familias grado cuarto (Tebaida) según número de hijos 112
Gráfica 6. Actividad económica de madres/padres que trabajan 113

INTRODUCCIÓN

La escuela es el escenario en el que se provee a los estudiantes de conocimientos y formación integral, además es un espacio donde sus asistentes pueden socializar, jugar y aprender de los otros. Sin embargo, la escuela también puede ser un espacio en el que se legitimen desigualdades y jerarquizaciones entre estudiantes, donde los que tienen mayor capital simbólico, social, cultural y económico, pertenecen a una escala superior a la de quienes no lo tienen. Así mismo, la escuela experimenta diferentes problemáticas sociales y otras propias del ámbito educativo, por ejemplo, distintos tipos de discriminaciones, a partir de las diversas características de los estudiantes que se encuentran en estos espacios (desigualdades por razones de raza, género, clase, religión, características físicas o habilidades motrices, las cuales tienen como consecuencia dificultades académicas y violencia escolar). Esta última, puede producirse en la escuela, no obstante, puede trascender las paredes de la misma. La violencia escolar tiene diferentes formas de agresión que pueden manifestarse en diversos contextos e implementarse por varios medios, por ejemplo, los tecnológicos a través de las redes sociales o los teléfonos celulares.

En la actualidad, el *bullying* es la manifestación de violencia con mayor reconocimiento en el contexto escolar, sin dejar de lado el *ciberbullying*, *happy slapping*, *dating violence*, que son tipos agresión identificados en la escuela contemporánea, los cuales se retomarán en el capítulo dos. Estas formas de violencia pueden traer consigo consecuencias lamentables, que van desde la violencia física y psicológica hasta el cambio de institución o el abandono de los estudios y, en los peores de los casos, suicidios y homicidios. De esta manera, este fenómeno involucra no solo a la comunidad educativa de una institución, sino a agentes externos como la Policía de Infancia y Adolescencia y las comisarías de familia, en el caso colombiano.

En la actualidad el *bullying* es un fenómeno bastante visible como tema dentro de medios de comunicación, las entidades de gobierno y las aulas de clase. En las últimas décadas se ha convertido también en una problemática de análisis en investigaciones de las ciencias sociales y humanas que trabajan el tema de la educación. El *bullying* es traducido como matoneo, acoso, intimidación u hostigamiento y hace referencia a la "forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que

convierte en su víctima habitual" (Cerezo, 2009, p. 384). En las prácticas de *bullying* existen principalmente tres actores: los agredidos, que según Olweus (1999), son sujetos que parecen ser más inseguros y ansiosos que el resto de los estudiantes; los agresores, que son sujetos que emplean la agresión para obtener lo que quieren; y los espectadores, que son personas que no participan directamente de la violencia, pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla (Villota y Garzón, 2015, p. 226).

Las prácticas de *bullying* pueden conllevar a los involucrados a presentar consecuencias físicas, psicológicas y emocionales, además de afectar los procesos académicos y la vida cotidiana del estudiante. De las causas de esta problemática se pueden mencionar algunas como, aquellas de tipo personal, que se gestan por las características físicas, biológicas y fisiológicas de los estudiantes (Ayala, 2015, p. 498). Por otro lado, se encuentran las familiares, como la violencia intrafamiliar o la ausencia de uno de los padres. Por último, se encuentra la exposición a medios de televisión violentos (noticias, películas o series).

A partir del aumento de la visibilidad mediática de hechos asociados al *bullying* en contextos escolares, en Colombia se ha intentado crear políticas públicas y programas que intenten mitigar este fenómeno, sin embargo, debido a la magnitud de esta problemática no todas se han podido aplicar con efectividad en las escuelas del país. Uno de los referentes más importantes en esa dirección es la Ley 1620, la cual 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, emitida en el año 2013, la cual establece el mandato de crear diferentes programas en los niveles departamental, municipal y escolar para intentar reducir esta práctica en las instituciones educativas.

Algunas de las estrategias desarrolladas por autoridades municipales y por las escuelas tienen que ver con programas implementados en distintas asignaturas, como sociales, lenguaje, educación física, artes, a través de los cuales se busca sensibilizar a la comunidad educativa sobre esta problemática y la forma de prevenirla y atenderla en el caso de que suceda

De acuerdo con lo anterior, esta investigación parte de reconocer que si bien el *bullying* es una de las manifestaciones de la violencia escolar más visibles, no necesariamente está presente en todos los contextos educativos. Por lo tanto, el problema de

investigación aborda de manera más amplia cuestionamientos en torno a la existencia de casos de violencia escolar en un escenario particular como lo es una escuela rural y, específicamente, acerca de la posible manifestación del *bulliyng*. Así las cosas, este estudio tiene como objetivo identificar la manifestación de *violencia escolar*, y específicamente la posible ocurrencia del *bulliyng* en la clase de educación física en la escuela rural Tebaida de la Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria (IEDTA) San Ramón. Para alcanzar este objetivo, se plantean los siguientes objetivos específicos: a) contextualizar los principales elementos sociales, culturales, económicos y, especialmente, educativos del municipio de Funza (Cundinamarca); b) identificar las estrategias implementadas para enfrentar las manifestaciones de violencia escolar, así como las formas de apropiación de la Ley 1620 de 2013, por parte de los actores municipales responsables de enfrentar este fenómeno en el municipio de Funza (Cundinamarca); c) describir las instancias de atención, los procesos y los correctivos implementados en la escuela Tebaida para enfrentar las situaciones que afectan la convivencia escolar; d) identificar formas de interacción particulares asociadas a la violencia escolar y al bullying entre estudiantes de cuarto grado en la clase de educación física en la escuela rural Tebaida.

La IEDTA) San Ramón, ubicada en el municipio de Funza Cundinamarca, está compuesta por tres sedes, una urbana y dos rurales, una de esas es Tebaida, objeto principal de este estudio. Esta última institución cuenta con 169 estudiantes entre los grados de transición a quinto de primaria y su planta docente está integrada por seis profesores.

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, orientado según el método etnográfico, el cual no solo pretende “describir, explicar e interpretar, sino también comprender y aprender los significados, las normas y las pautas de la cultura de una comunidad determinada” (Pagès y Planella, 2007, p. 54). En ese sentido, se combinan técnicas de recolección de información como entrevistas en profundidad y observación participante. La primera consiste en un diálogo cara a cara, directo y espontáneo entre entrevistado y un sociólogo más o menos experimentado, que oriente el discurso lógico y afectivo de la entrevista de forma más o menos “directiva” (Orti, 1986). La segunda pretende “observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población, “participar" en el sentido de "desempeñarse” como lo hacen los nativos” (Guber, 2001, p. 57).

La base teórica de este estudio es la propuesta microsociológica de Erving Goffman, situada dentro del interaccionismo simbólico, el cual "analiza e interpreta los símbolos que emergen de la interacción entre personas" (García, 2011, p. 3).

El documento se estructura en siete capítulos y las conclusiones: el primero presenta la violencia escolar como problemática de investigación en el contexto particular de la escuela rural Tebaida, lo cual permite ubicar al *bullying* como manifestación específica de interés. Con esto, se desarrolla un estado del arte sobre los estudios que han abordado las manifestaciones de la violencia escolar en los ámbitos internacional, nacional y local. Una segunda parte de este capítulo, plantea las perspectivas teóricas que se tendrán en cuenta para el desarrollo de esta investigación. En el segundo capítulo se desarrollan dos apartados conceptuales sobre *violencia escolar* y el *bullying*; sobre este último se profundiza en sus clasificaciones y manifestaciones. El tercer capítulo muestra el panorama político y jurídico que ha abordado la violencia escolar y el *bullying*, en América Latina, especialmente, en Colombia.

El cuarto capítulo describe los instrumentos metodológicos utilizados, con especial referencia a las fortalezas y limitaciones en el desarrollo del trabajo de campo. A partir de una lectura que va de lo macro a lo micro, el quinto capítulo profundiza en los resultados del trabajo de campo, y toma como punto de referencia elementos sociales, políticos, económicos y culturales del municipio de Funza, Cundinamarca, para mostrar al lector las diferentes posiciones, conocimientos y formas de apropiación particulares de la Ley 1620 del 2013. El sexto capítulo profundiza en la particularidad de la escuela Tebaida, en dos grandes apartados: la apropiación y cumplimiento de la Ley 1620 del 2013, y las interacciones sociales específicas que allí se presentan y la posible relación de estas con la violencia escolar. En el séptimo capítulo se identifica la relación de las situaciones presentadas en la clase de educación física con los tipos y manifestaciones de la violencia escolar. Para ello, se describe el grado objeto de estudio de esta investigación y la caracterización de las familias de los estudiantes de dicho grupo.

1. PUNTOS DE PARTIDA CONCEPTUAL PARA ENTENDER LA VIOLENCIA ESCOLAR Y SUS MANIFESTACIONES

Este capítulo parte de la identificación de las diversas formas de desigualdades sociales que tienen lugar en los contextos escolares y que inciden en las interacciones sociales cotidianas, en las formas de presentarse ante el otro (ya sean los pares o los docentes) y en la configuración de manifestaciones de violencia escolar. Para iniciar la exposición del problema de investigación, se expone un estado del arte sobre los estudios que han abordado las manifestaciones de la violencia escolar en los ámbitos internacional, nacional y local. Así mismo, se hace explicita la postura conceptual que aporta a la lectura de los hallazgos de la investigación, en los que se conjugan los resultados de la revisión documental (marco político y jurídico internacional, nacional y local), los elementos de contexto del municipio y la etnografía en la escuela.

1.1 Desigualdades y jerarquías sociales en el contexto escolar

La escuela conforma uno de los pilares de socialización de un niño, debido a que allí aprende y experimenta sensaciones nuevas relacionadas con el mundo social (Oñate, en Álvarez, 2014, p. 48), en las cuales existe una heterogeneidad de ideologías que suelen enfrentarse (Mclaren, 1984, p. 256), así como dinámicas de reproducción de desigualdades (Mclaren, 1984; Reimers, 2000; Gil Martínez, 1997; Bourdieu y Passeron, 1996). Además, la escuela desempeña un papel relevante en la legitimación de desigualdad, que hace que los estudiantes acepten las características de la gran sociedad (Mclaren, 1984, p. 38). Reimers (2000) destaca cinco procesos educativos por los cuales se transmite la desigualdad.

> El primero consiste en el acceso inicial a distintos niveles educativos para los pobres y no pobres, es decir, aun cuando la mayoría de los estudiantes se matricula en escuela primaria, solo algunos la culminan, (los que provienen de hogares con mayores ingresos). El segundo proceso consiste en el tratamiento diferencial en las escuelas, que da más ventajas a los estudiantes que proceden de hogares con mayores ingresos. El tercero se relaciona con la segregación social que ocurre en las escuelas, por la cual, la mayor parte de estudiantes aprenden a convivir con personas de un nivel sociocultural semejante al suyo, dificultando las relaciones con personas de mayor capital cultural. El cuarto resulta de la forma de transmisión directa de capital cultural de padres a hijos que ocurre fuera de la escuela; por último, la ausencia de un proyecto para promover la

> justicia social, que hace que la escuela opere más como reproductora de estructura social que como espacio de transformación. (Reimers, 2000, p. 24)

En efecto, los procesos educativos de Reimers y las dinámicas de desigualdad expuestos con anterioridad manifiestan problemáticas escolares con consecuencias para los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados académicos, las interacciones con sus pares y maestros, pero también con efectos que trascienden las paredes de la escuela y afectan su vida cotidiana.

De esta manera, la escuela evidencia un cruce o intersección de diversas formas de desigualdad vinculadas con diferencias socioeconómicas, raciales y de género, las cuales establecen relaciones de poder y, en el caso de los contextos escolares, construyen jerarquías. Según el espacio social particular de la escuela dichas diferencias pueden vincularse con la clase, las creencias, la orientación sexual, u otras características o incluso habilidades motrices que llevan a asignar una posición privilegiada a algunos estudiantes y, en algunos casos, conducen a que se generen procesos de discriminación o estigmatización (etiquetamientos de los estudiantes que no cumplen con las expectativas del grupo).

A partir de la jerarquización mencionada, se generan estrategias para mantener el poder particular o el lugar obtenido, una de estas estrategias es la violencia, utilizada como medio para imponer el poder sobre otros (pares), con lo que se pueden identificar quienes son más agresivos y violentos, y quienes no lo son. En este sentido, la violencia escolar se encuentra como un componente de los procesos escolares que ha ido aumentado con el transcurrir de los años; en ocasiones como factor generador de controversias sociales, debido a la agudización de las formas de agresión entre estudiantes, las cuales traspasan el contexto escolar y llegan a tener efectos en el bienestar físico y emocional de los alumnos y sus familias, así como de toda una comunidad educativa. Recientemente en medios de comunicación locales, nacionales y extranjeros han aumentado las noticias sobre el uso de la violencia física y psicológica en la escuela. De esta manera, la violencia se muestra como un medio para mantener el estatus dentro de la escala social y, así, reproducir las desigualdades y las relaciones de poder establecidas. Uno de los casos representativos es el caso de Nicolás Hernández, sobre quien un juez de Bogotá emitió fallo condenatorio por las graves lesiones que le ocasionó a Yadira Perdomo, en 2009. Los hechos describen una situación en la que el joven causó una caída del tercer piso a la estudiante, que la dejó en silla de ruedas.

Ambos eran estudiantes del Gimnasio Campestre Los Alpes, en la Calera (*El Espectador,* 2014, 5 de septiembre).

> Todo sucedió el 25 de agosto de 2009, 10 minutos antes de terminar clase en el colegio […] un muchacho lanzó la cartuchera de una amiga al zarzo. Entonces todos empezaron a presionarme para que me subiera […] y me subí por una ventana. Recogí la cartuchera y la tiré. Cuando me iba a bajar me advirtieron que tuviera cuidado con la ventana, pero cuando yo puse los pies sobre el marco, Nicolás (Hernández) me la cerró y ya no tuve dónde apoyarme. Caí sobre el pupitre y me destrocé la columna. Me diagnosticaron además trauma craneoencefálico. Nadie me ayudó en ese momento, solo escuchaba risas. (Laverde, 2013, 27 de abril)

Este hecho también afectó a la psicóloga y al rector de la institución, ya que, quizá por desconocimiento, por verlo como "juego de niños" o por falta de capacitación para enfrentar la situación de violencia dentro de la institución, no dieron el mejor manejo a esta situación que reiteradamente se presentaba hacia la estudiante.

> [...] El abogado del caso, Iván Cancino, aseguró que demandará a esa institución educativa "por la responsabilidad que tuvo al no prevenir el matoneo, que fue reiterado, y por no haber reaccionado más rápido cuando la niña fue lastimada. […] Por estos hechos también enfrenta un proceso judicial la psicóloga del plantel, a quien la Fiscalía le imputará el delito de lesiones personales porque, presuntamente, abandonó el salón de clases dejando a los estudiantes sin supervisión. (*El Espectador,* 2014, 5 de septiembre)

Este caso refleja la violencia que se puede presentar dentro de una institución educativa, en donde no solo hay consecuencias para los actores y espectadores, sino para toda una comunidad académica. Si bien desde la expedición de la Constitución Política se encuentran acciones públicas y privadas dirigidas a prevenir la violencia en las escuelas, y a garantizar el ejercicio de derechos de niñas, niños y adolescentes, fue en los primeros años del siglo XXI cuando se desarrollaron mayores acciones de intervención como la Ley 1620 del 2013, que se revisa en profundidad en esta investigación; dicho aumento en la intervención del Estado puede estar asociada con el aumento de la visibilidad de tragedias como la expuesta. Es importante aclarar que si bien es el *bullying* se ha convertido en el fenómeno más visible, es solo una de las manifestaciones de la violencia. Dentro de esta última se encuentran otros tipos como *ciberbullying, happy slapping y dating violence,* estas categorías se describirán en el

capítulo dos. Sin embargo, el impacto de los casos asociados al *bullying* lleva a situar un especial interés sobre su presencia y las formas particulares que toma en las interacciones cotidianas en el contexto educativo rural que es objeto de este estudio.

> El *bullying* se define como una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, es decir, se puede considerar como un conjunto de conductas agresivas, entendidas como los ataques repetitivos físicos, psicosociales o verbales, de determinados escolares que están en posición de poder sobre aquellos que son débiles frente a ellos, con la intención de causarles dolor para su propia gratificación. El abuso de poder, el deseo de intimidar y dominar, e incluso, la pura "diversión", figuran entre los motivos que mueven a los bullies[1] a actuar así. (Cerezo, 2009, p. 384)

Dicho de otra manera, el *bullying* es una manifestación de la violencia escolar, gestada entre estudiantes (pares), es sistemático, busca causar daño en la víctima y muestra al agresor como un actor fuerte. De la misma forma, Ortega, Rey y Mora Merchán (2001), afirman "que la violencia entre iguales es el ejercicio agresivo físico, psicológico o social, mediante el cual una persona o grupo actúa o estimula a otros en contra de un individuo, valiéndose de ventajas sociales, que proporciona su situación" (p. 98). El *bullying* es un fenómeno creciente de interés mundial dados los efectos que producen en los estudiantes, en su desarrollo y formación personal, por lo tanto, se convierte en un reto del sistema educativo. Es por ello que Dan Olweus, pionero de los estudios sobre el *bullying* y una de las principales referencias sobre el tema a nivel mundial, define este fenómeno como:

> El maltrato que se gesta entre iguales; así mismo, presenta las ocasiones en que se propicia; un estudiante o grupo de estudiantes dice cosas mezquinas o desagradables, se ríe de él o ella o le llama por nombres molestos o hirientes. Le ignora completamente, le excluye de su grupo de amigos o le retira de actividades a propósito. Golpea, patea y empuja, o le amenaza. Cuenta mentiras o falsos rumores sobre él o ella, le envía notas hirientes o trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él o ella. Estas cosas ocurren frecuentemente y es difícil para el estudiante que está siendo intimidado defenderse por sí mismo, dificultando su integración escolar y el desarrollo normal de aprendizajes. (Olweus, citado por Álvarez, 2014, p. 8)

[1] Los bullies, son las personas que ejercen *bullying*, es decir, los agresores.

Para este estudio se mantiene esta postura conceptual, debido a la trayectoria que tiene este autor investigando esta problemática, del mismo modo, es de interés la forma particular en que la caracteriza. Así mismo, se evoca este fenómeno en este documento con el término *bullying*, ya que como se ha mencionado, se ha nombrado de diferentes maneras a través del tiempo. Inicialmente, se toma esta decisión teniendo en cuenta que Dan Olweus lo nombra de esta forma, así mismo, se tiene en cuenta que es la denominación más reconocida a nivel mundial y la más usada entre las instituciones y actores relacionados con la educación básica y media.

El autor contempla el *bullying*, "como la amenaza o acoso entre estudiantes, en donde existe un hostigamiento particular de un alumno a otro, o en la que un grupo es el responsable de las agresiones" (Olweus, 1998, p. 24). De esta misma forma, sostiene que esta problemática se desarrolla de forma repetida, frecuente y sistemática, además muestra el *bullying* como una lucha de poderes, en donde los más "fuertes" atacan a los "débiles", con efectos sobre los estudiantes victimizados de diferentes formas: bajo interés por el estudio, bajo rendimiento académico, baja autoestima, frecuentes depresiones, pensamientos y acciones suicidas, incidiendo de esta forma no solo en la víctima, sino en su familia y amigos, además también contrae consecuencias legales y psicológicas para el agresor, como el caso de Nicolás Hernández.

En este orden de ideas, la violencia escolar y, específicamente, el *bullying* como manifestación de alto impacto es una de las problemáticas sociales que va en aumento en las escuelas, y genera consecuencias las interacciones cotidianas entre diversos actores que conforman las comunidades educativas; además, es una forma que representa las desigualdades y jerarquizaciones sociales que se desarrollan en la escuela, para este caso, la desigualdad entre estudiantes, derivada de las diferencias entre los "fuertes" (agresores) y los "débiles" (víctimas).

1.2 Aproximaciones conceptuales a la violencia escolar

A continuación, se desarrolla una reseña sobre antecedentes y cifras que revelan el panorama de las manifestaciones de violencia física y psicológica y evidencian su alta frecuencia, así como las consecuencias de esta situación, en caso de padecerla o efectuarla. Para comenzar se menciona el reconocimiento público que tiene a nivel mundial, en seguida, se hace referencia a algunos casos latinoamericanos y colombianos, y se finaliza con casos particulares de Bogotá y su área metropolitana.

Las primeras investigaciones sobre violencia física y psicológica entre estudiantes se llevaron a cabo inicialmente por Heinemann en 1969, quien define como *mobbning* "a la agresión perpetrada de un grupo de alumnos contra otro" (González, 2013, p. 17). Para inicios de los años setenta, Olweus define el *bullying* como "la amenaza y acoso entre escolares, tanto en la que un individuo particular hostiga a otro, o aquella en la que es responsable todo un grupo" (Olweus, 1998, p. 24). Desde finales de la década de los ochenta y durante los siguientes años se extendió la preocupación acerca del *bullying* a países como Estados Unidos, Japón, Australia, Holanda, Canadá y España (Olweus, 1998, p. 31). Recientemente, esta problemática ha constituido una de las mayores preocupaciones en las escuelas, a tal punto que la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) realizó un estudio publicado en el 2017 conforme con los datos proporcionados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, según sus siglas en inglés), con 540.000 estudiantes de 15 años de edad en 72 países. Este estudio revela que alrededor del 11% de los estudiantes fueron víctimas de las burlas reiterativas de otros compañeros en un mismo mes; de la misma forma el 4% afirmó haber sido golpeado o empujado por otros alumnos, varias veces al mes. Igualmente, el estudio demuestra que las niñas son víctimas de agresiones físicas con más frecuencia que los niños. También, el número de incidentes de acoso psicológico, entre los que figuran los falsos rumores, es del 9,2% en las niñas (UNESCO, 2017, 29 de junio).

En el 2017, el informe *violencia escolar e intimidación: Estado global*, de la UNESCO y el Instituto de Prevención de la violencia escolar en la Universidad Ewha Womans (Seúl, República de Corea), aludió que millones de niñas y niños sufren violencia relacionada con la escuela cada año, según el estudio, el 34% de los estudiantes entre 11 y 13 años informó haber sido víctima de acoso en el mes anterior, y el 8% denunció el acoso diario, según los datos de 19 países de bajos y medianos ingresos analizados. Lo anterior, se dio a conocer en el Simposio internacional sobre violencia escolar y acoso escolar, denominado de la evidencia a la acción, con el objetivo de apoyar los esfuerzos mundiales para garantizar que todos los niños y adolescentes se beneficien del derecho fundamental a la educación y un ambiente de aprendizaje seguro (Amelan, 2017).

Un nuevo informe presentado por las UNESCO en el 2019, demuestra que uno de cada tres estudiantes (32%) ha sido intimidado por sus compañeros en la escuela al

menos una vez en el último mes y una proporción similar se ha visto afectada por la violencia física. La intimidación física es la más frecuente en muchas regiones, con la excepción de Norteamérica y Europa, donde es más común la intimidación psicológica. El acoso sexual es el segundo más común. La violencia escolar y la intimidación afectan tanto a los alumnos como a las alumnas. El acoso físico es más común entre los niños, mientras que el psicológico es más frecuente entre las niñas. Además, ha aumentado también el acoso en línea y por teléfono móvil.

Los niños que son percibidos de alguna manera como diferentes son más propensos a sufrir intimidaciones. Según los estudiantes entrevistados, la apariencia física es la causa más común de intimidación, seguida por la raza, la nacionalidad y el color de la piel (Amelan, 2019, 22 de enero).

En el caso de América Latina "el acoso entre pares muestra un crecimiento alarmante" (Eljach, 2011, p. 11); sin embargo, como se ha mencionado, es importante cuestionar si la violencia en contextos escolares, específicamente, el *bullying* ha aumentado en realidad o son más visibles los casos. Según los hallazgos iniciales de esta investigación, se identifica que hay una relación importante con el aumento de la visibilidad en los medios de comunicación y, asociado a lo anterior, la demanda de la ciudadanía al Estado para formular acciones políticas de mitigación. Los porcentajes de niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas o tienen conocimiento de hechos de maltrato, acoso u hostigamiento escolar sistemático (*bullying*) entre pares se sitúan entre el 50% y el 70% de la población estudiantil, en países como Argentina, Brasil y Bolivia donde se han realizado encuestas o muestreos representativos (Eljach, 2011, p. 11). Según cifras oficiales emitidas por el Primer Estudio Internacional de Acoso Escolar o *bullying*, llevado adelante por la OCDE y la ONG Internacional *Bullying* sin Fronteras en 18 países del continente, "siete de cada diez niños en América Latina son víctimas de este asedio que comienza a veces con un simple abucheo y termina en no pocas ocasiones con un desenlace fatal" (ONG Internacional Contra el *bullying* y el Ciber*bullying*, 2018).

En Latinoamérica, de acuerdo con la ONG Internacional Contra el *bullying* y el Ciber*bullying*, el 70% de los niños son directa o indirectamente afectados por el acoso en la escuela, niños que han sido acosados o han sido testigos del acoso. De acuerdo con varios estudios, entre las naciones más sacudidas por este flagelo los diez primeros

lugares en cantidad de casos lo ocupan México, Costa Rica, Chile, Brasil, Paraguay, Argentina, Perú, Honduras, Guatemala y República Dominicana (ONG Internacional Contra el *bullying* y el Ciber*bullying*, 2018).

Incluso la UNESCO ha realizado un estudio bibliométrico sobre la producción científica que aborda *bullying* en el contexto cubano, con los siguientes resultados: 27% en violencia de género, 14% en violencia infantil, 6% en abuso infantil, 2% abuso sexual en menores, 25% *bullying* escolar, 21% *bullying homofóbico* y 10% en *bullying escolar homofóbico* (Keeling, Rodríguez y Mena, 2015, p. 6). Igualmente, desarrolla una encuesta en el 2016 sobre la experiencia de violencia escolar, a la que respondieron 100.000 jóvenes en 18 países. Esta dio a conocer que el 25% habían sido intimidados por su apariencia física, el 25% por su género u orientación sexual y 25% debido a su origen étnico o nacional (Amelan, 2017).

En una investigación desarrollada en todo el territorio brasileño con 109.104 estudiantes de escuelas públicas y privadas, localizadas en zonas urbanas o rurales, se evidenció la prevalencia de *bullying* en un 7,2%, con mayor frecuencia en el sexo masculino, en alumnos más jóvenes, de color negro e indígena, cuyas madres no tenían ninguna escolaridad. Entre las causas y motivos del *bullying*, 51,2% no supieron especificar, la segunda causa de victimización fue relacionada a la apariencia del cuerpo (18,6%), seguida de la apariencia del rostro (16,2%), la raza/color (6,8%), la orientación sexual (2,9%), la religión (2,5%), la región de origen (1,7%) (De Oliveira, et al., 2014, p. 1).

Igualmente, estudios realizados por la Unicef en Colombia, Argentina, Brasil y Costa Rica demuestran que la violencia se produce en similar proporción en escuelas privadas y públicas, aunque aclara que las agresiones vinculadas a actitudes homofóbicas y violencia psicológica, a compañeros y compañeras son producidas, en mayor medida, por estudiantes de colegios privados (Eljach, 2011, p. 11). Para el caso de las escuelas rurales una investigación realizada por la Universidad de Costa Rica, afirma que:

> Las escuelas con menores índices de violencia en el salón de clases fueron aquellas ubicadas en entornos rurales; que no presentan situaciones de riesgo, entendiéndose; como pobreza, drogas y violencia, esto debido, a la organización comunal que ha ejecutado acciones de prevención, no solo dirigidas a tomar medidas tendientes a minimizar la aparición del maltrato, sino a detener las consecuencias, con la formación

> de comités comunales, y del trabajo conjunto entre la población y la Policía Municipal, por lo que las comunidades organizadas, con proyectos ejecutándose entre los miembros que las conforman, se convierten en medios preventivos del maltrato entre pares. (Cabezas y Monge, 2014, p. 19)

En Colombia, según un estudio de la Universidad de los Andes desarrollado en 589 municipios del país, la escuela es el escenario donde se evidencian prácticas de violencia en alta proporción. En la prueba Saber de los grados 5º y 9º se encontró que el 29% de los estudiantes de grado quinto, y el 15% de grado noveno manifestaron haber sufrido algún tipo de agresión física o verbal de parte de algún compañero (Contreras, 2013, p. 101). Además, un estudio exploratorio de *bullying* en Medellín demostró la presencia del fenómeno en el 37,6% de los estudiantes encuestados, expresado en comportamientos de intimidación o agresión verbal, física y psicológica en estudiantes de ambos géneros, de todos los grados escolares. La forma de agresión más frecuente es la verbal y la psicológica (González, Mariaca y Arias, 2014). En el caso de Antioquia, entre el año 2016-2017, han ingresado al sistema de información misional 111 casos por motivo de violencia escolar, de estos, 47 casos pertenecen a la ciudad de Medellín lo que representa un 23% de los casos (ICBF, 2017, 13 de octubre).

De esta misma forma, medios de comunicación nacionales, como el periódico *El Tiempo*, relacionan el *bullying* como "un problema que no se ha podido erradicar de los colegios del país, en donde las ciudades que más sufren este fenómeno son Cali, Medellín y Bucaramanga, estos últimos, reportaron más de 500 agresiones de *bullying* para el año 2017" (Vivas, 2018, 21 de febrero). Por otra parte, Noticias Caracol ha registrado hechos específicos de *bullying*, como el caso de "un menor de edad que se encuentra en cuidados intensivos, tras ser herido con arma blanca en el corazón por parte de un compañero de clase" (Noticias Caracol, 2018, 13 de abril). Este medio informativo también difundió la agresión que sufrió "un niño atacado con un martillo por uno de sus compañeros que dejó como consecuencia fracturas en uno de sus brazos; su padre afirma que no es la primera vez que agreden a su hijo, el niño padece de *bullying* hace dos años"; relata que: "La primera vez que sufrió un ataque fue en la clase de educación física, dejando como resultado, un yeso por quince días debido a una lesión comprometedora en la pierna″ (Noticias Caracol, 2018, 13 de abril).

Otro caso reportado a nivel nacional, es el de "la niña de 13 años de edad de la ciudad de Ibagué, que se quitó la vida para escapar de los acosos de sus compañeros de

clase; la niña estudiaba en el colegio Champagnat de la ciudad de Ibagué, en el que cursaba 7º grado de bachillerato" (Díaz, 2013 en Vélez, 2014, p. 11).

De igual forma, en el municipio de Bello, fue reportado

> un caso de matoneo escolar ante la fiscalía de la localidad, en el que desafortunadamente el implicado un niño de 13 años resultó muerto. Según compañeros del niño un grupo de compañeros proporcionaron una tremenda golpiza al niño causándole una hemorragia interna y golpeándolo con tal atrocidad que en el cuerpo del niño se encontraron ganchos de una máquina cosedora. (Franco, 2013, citado en Vélez, 2014, p. 12)

Para fines de este estudio, se hace oportuno comunicar información de Cundinamarca, dado que es el departamento específico donde se desarrolla la presente investigación. Inicialmente, la Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE) ratifica que el acoso escolar es uno de los factores que incrementan la deserción en escolares, en el caso de Cundinamarca, específicamente los porcentajes se encuentran entre un 15% y 20% (MEN, 2011, 19 de agosto). Para el caso de Bogotá, la encuesta realizada por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED) en el 2013, aplicada en la ciudad de Bogotá y municipios aledaños, considera encuestados ubicados en distintos contextos y otras variables como la familia, el barrio, los pares y el ámbito escolar. Los resultados revelan que a mayor nivel de violencia de estos contextos por cada encuestado, mayor probabilidad de reportes de comportamientos agresivos existirá de su parte. Los resultados sugieren que las escuelas y barrios muy violentos pueden predisponer a comportamientos agresivos, aun en el caso de quienes gozan de familias pacíficas (SED, 2013, p. 208). De esta misma forma Cárdenas (citado en Álvarez, 2014), afirma que, en Bogotá, existen localidades reconocidas por sus bajos niveles de convivencia, en las distintas relaciones que se establecen entre miembros de la comunidad educativa.

Con respecto a las manifestaciones de la violencia escolar en contextos rurales, se encuentra una mínima cantidad de estudios entre los años 2013 y 2018 que abordan específicamente la relación particular entre el *bullying* y la formación en educación física en escuelas rurales de Bogotá y sus periferias. A partir de este vacío en la literatura de las ciencias sociales y humanas, surgió el interés en enfocar la presente investigación en la escuela de primaria Tebaida, que hace parte del colegio Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria (IEDTA) San Ramón, ubicada en la zona rural del municipio de Funza, Cundinamarca, específicamente, con especial interés

en las interacciones de estudiantes del grado cuarto de primaria, durante el 2018[2] espacios particulares como el área de educación física .

1.3 Elementos para delimitar el problema de investigación

Recapitulando brevemente, se identifica que la violencia escolar representa una forma de resolución de conflictos o de relacionamiento con el otro (especialmente con pares) que utiliza la agresión física o psicológica para imponerse sobre ese otro. Según los estudios revisados, la violencia escolar y, particularmente, el *bullying* es una problemática que genera gran impacto en los estudiantes, afecta su vida cotidiana y causa daños tanto físicos, psicológicos y emocionales a los actores que lo ejercen o lo sufren. De esta misma forma, incide en el desarrollo escolar, personal y familiar. También se identifica que uno de los factores asociados con el fenómeno son las desigualdades sociales y jerarquías que conducen a que unos estudiantes se autorreconozcan como "normales" y ocupen ciertas posiciones de poder en el contexto escolar, y otros se autorreconozcan como diferentes o "anormales" con lo que pueden llegar a aceptar ese señalamiento de parte de sus compañeros y, así, pasan a ocupar un lugar marginal dentro de la escuela.

Llama la atención que en América Latina las causas de violencia escolar se relacionan con etiquetamientos o *estigmas* relacionados con desigualdades de género, raza y clase, lo cual puede estar asociado con las mayores brechas de desigualdad de los países de este lado del continente. El análisis sobre la configuración de estigmas a partir de la identificación de diferencias y la construcción de desigualdades se aborda a partir de los referentes teóricos utilizados, que se exponen en el siguiente apartado, por el momento estas categorías iniciales permiten plantear el problema de investigación.

El impacto de los casos de violencia escolar en las últimas décadas y, especialmente, del denominado *bullying* ha hecho necesario que el Estado y las escuelas formulen e implementen estrategias que contribuyan a solucionar estas prácticas entre estudiantes. En la actualidad se encuentran altas cifras de ataques, además, las acciones son cada vez más violentas, se podría decir, que esta problemática ha evolucionado y ha modificado las formas de agresión entre los estudiantes, y los escenarios en que se producen, ya que

[2] La Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón se organiza en dos sedes de primaria (Tebaida y Bellisca) y una de primaria y bachillerato, el colegio San Ramón.

la escuela no es el único contexto en el que se presenta. Si bien este entorno puede ser uno de los más propensos a presentar casos de violencia, también es cierto que puede aportar en la mitigación del acoso. Como lo señala Ortega (2000), el fenómeno de la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones, es un fenómeno social, cuyos componentes pueden ser modificados mediante procesos educativos (citado en Ortega, Rey y Mora Merchan, 2001). Justamente el Estado es uno de los actores llamados a generar acciones políticas de intervención mediante estrategias orientadas a generar prácticas alternativas de resolución de conflictos. En el caso colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha creado y apoyado diferentes programas en favor de la sana convivencia en las instituciones educativas, algunos de estos son: Estándares Nacionales de Competencias Ciudadanas, Aulas en paz, Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos –Eduderechos y Campamentos Regionales GENeración PAZcífica, con el fin, de contribuir a la mitigación del *bullying* y apoyar la Ley 1620 del 2013 (Ramos, Nieto y Chaux, 2007).

Con los elementos expuestos, se plantea la siguiente situación problemática en la que se vincula el contexto normativo de definición y regulación de las manifestaciones de la violencia escolar, específicamente, el *bullying;* los procesos particulares de interacción interinstitucional para implementar esa regulación en el municipio de Funza, elegido para desarrollar la presente investigación; las características particulares del municipio cundinamarqués; las desigualdades asociadas con la clase, las creencias, la orientación sexual, u otras características o incluso habilidades motrices que llevan a asignar una posición privilegiada a algunos estudiantes; y las formas de interacción intersubjetiva que se desarrollan en la escuela, en general, y en la clase de educación física, en particular, en las que se analizan las posibles manifestaciones de violencia escolar.

Es importante aclarar las principales motivaciones que llevan a prestar especial atención en la clase de educación física: primero, la autora de este documento es profesional en el área y exdocente de la institución en la cual se realizó este estudio. En la experiencia previa como docente se generaron interrogantes en torno a las particularidades de la escuela y la posible incidencia del *bullying* en ese contexto. Segundo, se considera que la clase de educación física permite que la corporeidad de un niño o niña se exprese con mayor facilidad a través de las actividades propuestas dentro de la clase, pues permite que exista un mayor acercamiento al otro, igualmente es un área que atrae el interés de los niños. En otras palabras, el desarrollo de las clases de

educación física abre paso a que salgan a la luz las emociones o actitudes más espontaneas de los estudiantes. Por ejemplo, este puede ser un espacio en el que se pueden presentar comportamientos agresivos, pero también puede ser un ambiente propicio para darse cuenta de las habilidades y capacidades físicas y motrices de los/as compañeros, a pesar de las diferencias corporales, de género, clase o raza.

1.4 Conversemos en términos teóricos

Teniendo como base del presente problema de investigación los conceptos de *violencia escolar* y, específicamente, de *bullying,* en este apartado se presentan algunos enfoques y teorías específicas de la sociología que permiten situar el fenómeno en el contexto escolar rural del municipio de Funza; así como identificar la incidencia de la formulación conceptual de la norma colombiana que lo regula en el caso particular de la escuela Tebaida perteneciente a la IEDTA San Ramón. Para el planteamiento conceptual, se ponen en diálogo la teoría del estigma de Goffman, la teoría del etiquetado y los aportes bourdianos sobre el *campo social* y las *estrategias sociales de reproducción*.

1.4.1. Orígenes y postulados del interaccionismo simbólico

Una de las corrientes teóricas destacadas en las ciencias sociales y, específicamente, la sociología contemporánea es el interaccionismo simbólico. Esta perspectiva se ubica dentro de las corrientes que estudian la sociedad y las relaciones sociales a partir del individuo, que constituye la unidad de análisis de las investigaciones. Según este tipo de enfoques, el individuo tiene la capacidad de decidir con respecto a los roles, las funciones, normas y creencias sociales (Blumer, 1982). La teoría surgió en las primeras décadas del siglo XX, a partir de los postulados de la filosofía del pragmatismo y el conductismo psicológico. La primera señala que la realidad y el conocimiento se derivan de la experiencia particular que se da en las interacciones, por lo tanto, los significados del mundo social son resultado de las interpretaciones dinámicas que los individuos realizan en sus interacciones. Uno de los representantes más destacados de esta corriente es John Dewey. Mientras tanto el conductismo psicológico parte de las teorías de la psicología, que asimila la conducta humana a la animal; no obstante, se distancia en cuanto identifica la capacidad de reflexión, interpretación y decisión de los individuos en los procesos de comunicación intersubjetiva. En este caso George Herbert Mead sugirió la emergencia del *yo* a partir del orden social (Pons Diez, 2010). Desde

una postura cercana Herbert Blumer, planteó concretamente el concepto de interaccionismo simbólico en 1937, con el que enfatizó en que:

> Si la conducta de las personas se halla vinculada al significado que tengan las cosas, lo que signifiquen las cosas para el sujeto va a depender de su interacción social con otros actores de su entorno y, en definitiva, de los significados aprendidos en su experiencia social interactiva (Blumer, 1937). (Pons Diez, 2010, p. 24)

De acuerdo con lo anterior, Blumer señala la necesidad de enfocarse en el individuo y su relación con el contexto y no en los factores externos que potencialmente pueden determinarlo o condicionarlo. De esta manera, se tiene que el interaccionismo simbólico toma como objeto de análisis a los individuos como productores de significados a partir de sus interacciones con otros; además, se atribuye un papel activo al sujeto en cuanto este tiene la capacidad de reflexionar e interpretar los roles, normas, creencias, etc., establecidas en su contexto, por lo tanto, la estructura social no tiene, en esta perspectiva, un carácter determinante. La capacidad de agencia del sujeto permite que en cada experiencia intersubjetiva cotidiana se generen significados y, así, expectativas y patrones de conducta que orientan las interacciones futuras (Blumer, 1982).

En este mismo sentido, esta corriente considera la comunicación como el medio por el cual se realiza la socialización humana que acompaña al ser social a lo largo de sus experiencias intersubjetivas (García, 2011, p. 3). Como pioneros del interaccionismo simbólico, se considera fundamental revisar los aportes de Blumer y Mead. En primer lugar, Herbert Blumer (1982) establece tres premisas: la primera es que el ser humano actúa en función del significado que tienen las cosas, es decir, las personas actúan según el significado que le atribuyen a las cosas que los rodean. La segunda indica que el significado de las cosas surge a partir de la interacción intersubjetiva. La tercera premisa establece que los significados se pueden modificar a través de un proceso interpretativo utilizado por las personas al tratar con las cosas que encuentran (Blumer, 1982, p. 2).

Otro autor que relaciona su teoría con esta corriente es Herbert Mead, quien afirma que los agentes sociales son capaces de leer los gestos de otros y anticipar la conducta social del otro, a partir de la reflexión sobre el comportamiento propio, es decir, el *yo* y la expectativa de conducta del otro se construyen en la experiencia intersubjetiva:

> Mead afirma que la persona emerge de la interacción social a través, fundamentalmente, del lenguaje y en la forma de interacción simbólica. Mead (1934/1993) explica detalladamente el

> desarrollo del *self* y recalcó —como ya lo había hecho Charles Cooley a principios del siglo— que la autoestima y la noción de uno mismo se originan, se mantienen y se modifican a través de la interacción social. (Pons Diez, 2010, p. 26)

En ese sentido, el autor plantea una teoría de la interacción social que vincula la acción de los individuos y los roles sociales; con lo que señala que el individuo configura sus roles tomando como base las experiencias intersubjetivas, dentro de estas los procesos de socialización en la familia, la escuela y el vecindario, que a su vez permiten que generen expectativas de conducta las interacciones futuras (García Meraz, 2007).

1.4.1.1. Aportes conceptuales desde la teoría del estigma

En particular, el enfoque de Goffman se sitúa dentro de la perspectiva del interaccionismo simbólico, en general, como un acercamiento microinteraccionista. Desde esta teoría se estudia la puesta en escena, mediante una metáfora teatral, del individuo en la vida cotidiana. Así las cosas, cualquier persona, en una situación de interacción determinada, es un actuante que lleva a cabo una representación frente a un público y adopta expresiones con el fin de controlar las impresiones de ese público. Las expresiones adoptadas por los actores pueden ser explícitas (lenguaje verbal) o indirectas (gestos y posturas corporales), y pueden provenir también de objetos que el individuo lleva consigo (ropa y accesorios) y del propio medio o entorno en el que tiene lugar la situación de interacción (Goffman, 2006, p. 14). Unas de las obras básicas del autor, titulada *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, muestra la capacidad de manipulación de la forma de presentarse ante el otro según las expectativas sociales. De esa forma, los comportamientos y los roles pueden variar en función de la expectativa del otro, previamente conocida.

> Goffman da un paso más y propone que la realidad social se puede manipular y, de hecho, se manipula para presentar una imagen lo más favorable posible de uno mismo: cada persona trata de influir en la definición de la situación que los otros realizarán. (Pons Diez, 2010, p. 31)

Dentro de esta teoría, específicamente, el concepto de *estigma* es relevante en esta investigación. Siguiendo la metáfora teatral, Goffman expone la configuración de signos o indicios de quién es el otro y si se ciñe o no a las expectativas de comportamiento (*estereotipos no comprobados*) del espacio social. Estos signos pueden representar

estatus o *estigmas*, en el primer caso, indican una posición privilegiada y positiva, mientras que el segundo caso representa indicios o marcas en la apariencia, comportamientos o pertenencia a un grupo *desacreditado*, los cuales se asignan desde un grupo de referencia, reconocido como "normal" "gracias a la apariencia de ciertos individuos es posible predecir determinadas formas de comportamiento frente a ellos. Tras la llegada del nuevo individuo a la escena, se sigue lo que Goffman llama una 'línea de comportamiento' […]" (Suárez, 2017, p. 199).

El autor introduce algunos antecedentes que permiten delimitar el concepto dentro del interaccionismo simbólico:

> [...] los griegos, quienes crearon el término para referirse a signos corporales con los cuales se intentaba exhibir algo malo y poco habitual. […] los signos consistían en cortes o quemaduras en el cuerpo y advertían que el portador era una persona corrupta o ritualmente deshonrado a quien debía evitarse en lugares públicos. […] Tiempo después se agregaron dos significados metafóricos en el cristianismo, el primero hacía alusión a signos corporales de la gracia divina y el segundo se refería a los signos corporales de perturbación física. En la actualidad, este término es utilizado ampliamente con un sentido parecido al original, con él se designa al mal en sí mismo y no a sus manifestaciones corporales. (Goffman, 2006, p. 11)

Como lo planteó Mead en los inicios del interaccionismo simbólico, la experiencia intersubjetiva define la identidad del *yo*, por lo tanto, la caracterización de unos individuos configurados a partir de signos de estatus o, en otras palabras, de "normalidad" y otros desde la identificación negativa o de *estigma*s, es decir, de "anormalidad" dentro de un determinado espacio social, incide en el autorreconocimiento del estigmatizado y en las formas de relacionarse.

> Podemos ya señalar el rasgo central que caracteriza la situación vital del individuo estigmatizado. Está referido a lo que a menudo, aunque vagamente, se denomina "aceptación". Las personas que tienen trato con él no logran brindarle el respeto y la consideración que los aspectos no contaminados de su identidad social habían hecho prever y que él había previsto recibir; se hace eco del rechazo cuando descubre que algunos de sus atributos lo justifican. (Goffman, 2006, p. 19)

Con base en lo anterior, la configuración de signos, marcas o etiquetas que en un contexto particular se definen como negativas o "anormales" conduce, por un lado, a la construcción de desigualdades en las relaciones de poder y, por otro, a la afirmación de

la identidad de unos individuos con estatus y otros que se identifican como merecedores de la estigmatización e incluso de las agresiones de los "normales". En el caso de la violencia escolar y manifestaciones recurrentes como el *bullying*, la configuración del *estigma* en escenarios escolares a partir de características físicas, psicológicas y emocionales asignadas a ciertos individuos no solo implica marginación de las actividades cotidianas (académicas y recreativas), sino que las o los estudiantes estigmatizados son sometidos a persecuciones mediante agresiones físicas o psicológicas reiteradas. En este sentido, el concepto es útil en cuanto permite identificar, primero, que los individuos construyen significados y el sentido de su acción a partir de las interacciones dentro de los procesos de socialización en la familia, la escuela y el vecindario. Estas interacciones son fundamentales en la configuración del *yo* y condicionan las expectativas de conducta, así como la forma de presentarse ante el otro, en diversos espacios de relacionamiento. Segundo, este concepto muestra las expectativas de comportamiento y apariencia física que son significativas y clasificadas como positivas o negativas en un determinado espacio social, por ejemplo, la escuela Tebaida de la IEDTA San Ramón. El autor plantea tres tipos de *estigma*, lo que lleva a vincular el concepto con la perspectiva interseccional, definida más adelante, en la que se refieren diversas formas de desigualdad por raza, clase, género, religión, etc., que pueden derivar en jerarquizaciones y desigualdades de poder:

> De esta misma forma manifiesta tres tipos de estigmas, en primer lugar, se encuentran las abominaciones del cuerpo (deformidades físicas), luego están, los defectos de carácter de un individuo (falta de voluntad, pasiones, creencias falsas), por último, los estigmas tribales (raza, nación y religión, susceptibles a ser transmitidos por herencia), además, se cree que las persona que tiene un estigma no son totalmente humanas. (Goffman, 2006, p. 14)

1.4.2. Elementos para una lectura desde la teoría del etiquetado

Para la lectura de la presente situación problemática, se tienen en cuenta otras propuestas teóricas que aportan en el análisis, como la teoría del etiquetado de Rist que trata específicamente las relaciones de interacción entre los escolares. Esta teoría permite "analizar los procesos sociales que influyen en las experiencias educativas, además permite ver cómo estos procesos contribuyen al éxito o al fracaso en la escuela" (Rist, 1999, p. 614).

Desde esta postura, se contempla la *desviación* como una construcción social en cuanto es el resultado de las etiquetas que atribuye un grupo al "infractor". En ese sentido, se define al desviado como "alguien a quien se le ha aplicado con éxito una etiqueta y el comportamiento desviado, es el de las personas etiquetadas" (Rist, 1999, p. 617). Según esta teoría, la desviación se gesta, siempre y en todo lugar como un proceso de interacción donde participan al menos dos personas: aquel que etiqueta o asigna características negativas y el que tiene el rasgo "anormal" o comete el acto *construido socialmente* como desviado (Rist, 1999, p. 617). Rist nombra las fuentes de información de la que disponen los individuos o grupos que etiquetan: la información de primera mano, que es obtenida de la relación cara a cara con la persona con la que finalmente pueden clasificar, y la información de segunda mano obtenida de otras relaciones no directas (Rist, 1999, p. 620). En ese orden de ideas, esta teoría presenta similitud con la teoría del estigma, con aportes particulares sobre los contextos escolares y puntos diferentes como el uso del concepto de *anomia*, que muestra más un análisis estructural del etiquetado.

1.4.3 La violencia escolar desde la teoría de la reproducción social

Ahora bien, desde el punto de vista del posestructuralismo constructivista, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1996) proponen la teoría de la *reproducción social*. En esta perspectiva se describe el juego de los agentes dentro del espacio social en el que a pesar de existir un *condicionamiento* de la estructura, también se muestra la *capacidad de agencia* de los individuos, entendida como la posibilidad de desarrollar estrategias para mantener o cambiar la posición dentro de dicho espacio. Los conceptos de *campo* y *habitus* son la base de esta teoría: el *campo* constituye una estructura que a la vez es *estructurante* en cuanto condiciona y se interioriza en los agentes que hacen parte de este y es *estructurada*, debido a que se puede modificar a partir de las estrategias puestas en marcha por los agentes. Dentro de cada *campo social* (educativo, político, deportivo, etc.) existen unas reglas particulares y un capital simbólico que motiva la lucha de los agentes sociales y define su posición dentro del espacio social.

> La teoría de los campos sociales se inserta dentro de una mirada relacional de la sociedad, en la que las posiciones, distancias y proximidades de los agentes en la historia particular, permiten determinar el sentido de las distribuciones desiguales de recursos o capitales (Bourdieu, 1997, pp. 16-28, 47; 1999, p. 120; García Inda, 2001, p. 14; Moreno y Ramírez, 2003, p. 12). De este modo, la sociedad, entendida como espacio social, es objeto de

> múltiples diferenciaciones que revelan relaciones específicas entre los agentes, cuya cartografía se precisa necesaria para comprender la dominación social. (Cruz, 2018, p. 224)

Por su parte, el *habitus* refiere la interiorización de la estructura en los agentes, representada en el interés en jugar el juego o luchar por el capital específico del campo (*illusio*), pero también la capacidad de estos para desarrollar estrategias de reproducción o transformación de las reglas del campo, y de mantenimiento o aumento del capital simbólico. En este sentido, el campo evidencia distribuciones desiguales de capital y jerarquías de posiciones dentro del espacio social. El capital simbólico particular de cada campo condiciona la configuración de esas desigualdades, que pueden tener diversas formas: clase, raza, género, rasgos estéticos, habilidades físicas, motrices o deportivas. Por lo tanto, se considera útil poner en diálogo la *perspectiva de interseccionalidad,* dado que:

> […] pone de presente la articulación que se da entre las distintas formas de dominación, que son experimentadas según las características sociales de los grupos a los que les atañe. Esta perspectiva parte del hecho de que cada actor social, es producto de la intersección de relaciones de clase, género, etnia y edad, entre otras y que para resolver o enfrentar más fácilmente su condición de vulnerabilidad, busca crear sinergias entre estos diferentes grupos o movimientos sociales. (CSU, Universidad Nacional de Colombia, 2012, p. 4)

Precisamente, Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1996) afirman que las instituciones escolares actúan, de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a los agentes que tienen lugares privilegiados dentro del espacio social. Con lo que se legitiman y refuerzan las desigualdades en la distribución del capital simbólico. En este mismo sentido, los autores definen la escuela como "el lugar donde se fabrican personas, formas de pensar, actuar, en relación directa con la familia, pero a su vez se presentan diferencias sociales y *etiquetas,* generando así una reproducción de estructura social, garantizando una continuidad de grupos sociales*"* (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 19) (cursivas propias). Así mismo, Giddens (1998) sostiene que "la educación tiende a expresar y reafirmar las desigualdades existentes en mucha mayor medida que lo que contribuye a cambiarlas" (Giddens, 1998, p. 467). Igualmente, García y Quiroz (2011) afirman que "la educación básica no solo está dividida por clases sociales, sino que los ricos reciben una educación mejor que la de los pobres" (p. 138).

1.4.4 Estigmas y etiquetamiento: configuración de estrategias para mantener desigualdades en el campo escolar

Con base en las aproximaciones al concepto de *estigma* y la teoría del etiquetado, se tiene que los estereotipos, normas, patrones de conducta y las expectativas sociales de apariencia y comportamiento se construyen en los procesos de interacción social, ya sean cara a cara o mediante interacciones indirectas. Así, estas expectativas pueden poner el acento en características físicas, psicológicas o emocionales, de modo que los individuos que no responden a los estándares significativos en un grupo son definidos como desviados o estigmatizados. En este sentido, la asignación de los rasgos de estatus o estigmas validos en determinados contextos lleva a construir desigualdades y jerarquías sociales, que pueden desembocar en otros fenómenos como la exclusión, la marginación e incluso en manifestaciones de violencia en contra de los individuos estigmatizados. Como se mencionó, en el caso de la violencia escolar y manifestaciones concretas como el *bullying* no se trata solamente de una marginación, sino que se convierte en una persecución que incluye la violencia física o psicológica del individuo estigmatizado. Como componente adicional, se encuentra que tanto Goffman como Rist señalan el elemento de la afirmación del *estigma* o la profecía autocumplida, dado que los estigmatizados tienden a construir su identidad a partir de la etiqueta asignada.

Este análisis se complementa con la perspectiva bourdiana según la cual las desigualdades y jerarquías de poder motivan el desarrollo de estrategias para mantener o ascender en la posición dentro del campo, en el contexto escolar estas estrategias para aumentar el capital simbólico se pueden expresar en la negación, marginación o incluso la violencia hacia otros, que se ubican en posiciones más bajas dentro del espacio social. La asignación de etiquetas o estigmas públicamente manifestados a algunos estudiantes que se convierten en agresiones físicas, psicológicas o emocionales representan *estrategias de reproducción* y, en diálogo con la postura goffmaniana, la configuración del estigma se puede leer como *formas de construir o institucionalizar expectativas*, pero también como maneras de presentarse socialmente ante los otros como fuerte y poderosos, en las relaciones del contexto escolar.

Las siguientes nociones de *bullying* aportan a la delimitación conceptual. El *bullying* es un concepto de orden psicológico, particularmente en esta investigación se toma la postura de Dan Olweus, sin embargo, es relevante complementar esta revisión con elementos de otros autores que teorizan acerca del *bullying*. De acuerdo con Cerezo

(2009), el *bullying* se define como una forma de maltrato, intencionado y constante de uno o varios estudiantes hacia otro igual, con una serie de características que le definirían como frágil o débil, lo que lo convierte en una víctima habitual, que, en la mayoría de los casos no puede defenderse ni salir satisfactoriamente de esa situación. Lo anterior fomenta su aislamiento del grupo (Cerezo, 2009, p. 384). De esta misma forma, Ortega, Rey y Mora-Merchán (2001) consideran que el acoso escolar se traduce en una relación estable, permanente o duradera, que un niño o grupo de niños o niñas establece con otros, basada en la dependencia o el miedo, a partir del maltrato, hostigamiento, intimidación psíquica y física permanente.

Desde la postura de Olweus, el *bullying* se concibe como "la amenaza y acoso entre escolares, tanto en la que un individuo particular hostiga a otro, o aquella en la que es responsable todo un grupo" (Olweus, 1998, p. 24). Así mismo, menciona que se trata de un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas de sus compañeros. Además, señala tres características del fenómeno, es una conducta intencional de hacer daño, repetida a lo largo del tiempo, producida bajo un desequilibrio de poder social (Olweus, 1999). Con estos aportes, se evidencia la relevancia de la perspectiva del interaccionismo simbólico y del concepto de estigma, particularmente, dado que la configuración del *estigma* en las interacciones intersubjetivas se puede entender como los pasos previos de la persecución: una distribución desigual de estatus dentro de los procesos de interacción, que conduce al mencionado desequilibro de poder. Al hacerse válidas estas desigualdades y jerarquías en una interacción tan cotidiana como la que se da en la escuela, se coloca a los individuos que maltratan en un lugar de reconocimiento positivo y a los individuos estigmatizados en un lugar de desventaja dentro de las relaciones de poder.

De esta manera, se finaliza la presentación del marco teórico que se tiene en cuenta para el desarrollo de esta investigación, en el que se opta por un diálogo entre la teoría del *estigma*; la perspectiva de Rist (1999), quien contribuye en la lectura de la situación problemática con su teoría del etiquetado en el contexto escolar; y la teoría de las estrategias de reproducción de Bourdieu y Passeron (1996). A partir de esta lectura complementaria, es posible mostrar al *bullying* como un medio o estrategia para presentarse como poderoso ante otros y, en términos bourdianos, ascender de posición

dentro del espacio social. Lo anterior se vincula con el concepto de Olweus planteado desde la psicología.

2. VIOLENCIA Y *BULLYING* EN LA ESCUELA

Con el fin de establecer las estrategias de atención a las manifestaciones de la violencia escolar en la escuela rural Tebaida de la Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria (IEDTA) San Ramón, y verificar la incidencia del *bullying*, entre estudiantes de cuarto grado de la escuela en espacios particulares como la clase de educación física, en este capítulo se avanza en la definición de *violencia escolar* y el *bullying*, conceptos centrales para la lectura de los resultados del trabajo etnográfico. Este capítulo contempla la delimitación conceptual de los fenómenos de lo general a lo particular, al partir de la noción de *violencia escolar* hasta las expresiones y características del *bullying*; con esto se intenta diferenciar de otras formas de dominación o ejercicio de poder sobre otros —pares, en este caso—, que se presentan en la escuela.

2.1 Contextualización sobre violencia escolar

En la sociedad, la violencia se ha convertido en un mecanismo de coerción que puede ser utilizado para mantener un determinado orden social, que se transmite de generación en generación y responde a las relaciones de poder existentes (Jacinto y Aguirre, 2014, p. 37). En algunos casos se requiere del uso de la fuerza para mantener o transformar las relaciones sociales (Álvarez Prieto, 2017, p. 980). Teniendo en cuenta esto, la violencia se puede presentar en diferentes contextos (sociales, culturales, políticos, económicos, etc.) y puede involucrar a individuos o grupos relacionados según características de clase social, raza o religión. Por esa razón, la escuela no está exenta de presenciar actos violentos, a pesar de ser considerada un espacio de construcción de identidades o de socialización primaria en relación con el mundo externo (Ayala, 2015, p. 494). Al ser, como otros escenarios, un espacio de interacciones intersubjetivas, la escuela está permeada por procesos de construcción de desigualdades, estereotipos y expectativas sociales, a partir de las cuales surge la violencia como uno de los medios o estrategias para reproducir el orden, las desigualdades o las jerarquías existentes e imponer el poder, o incluso defenderse de los agresores. De esa forma, la *violencia escolar* incluye todas las formas de violencia que se asienta en una relación escolar y agrupan distintas expresiones y niveles de gravedad (Álvarez Prieto, 2017, p. 981). Aquí es importante recordar que según Bourdieu y Passeron (1996), la escuela es “el lugar donde se fabrican personas, formas de pensar, actuar, en relación directa con la familia, pero a su

vez se presentan diferencias sociales y a partir de estas se configuran *estigmas*, generando así una reproducción de estructura social, garantizando una continuidad de grupos sociales" (p. 19).

Algunos autores consideran que la violencia escolar es un fenómeno que ha existido siempre, pero que en la actualidad perturba a la sociedad y se hace más visible, debido a dos factores: primero, han cambiado las percepciones que se tienen de violencia; y segundo, los medios de comunicación aumentan la visibilidad de prácticas escolares violentas, con lo que se genera una naturalización de ese tipo de estrategias en diferentes tipos de escuelas (De Lellis y González, 2013, p. 124). No obstante, investigadores como Álvarez Prieto (2017) plantean que la visibilidad del fenómeno no es la única causa de comportamientos violentos de estudiantes, además, difiere de la afirmación según la cual la violencia escolar ha existido siempre. De acuerdo con los resultados de su investigación, desarrollada entre 1969-2010 en tres escuelas públicas argentinas, se evidencia la transformación que han tenido las prácticas de violencia escolar; así mismo, se da a conocer el incremento que ha tenido el fenómeno. La autora plantea unos periodos de análisis: el primero desde 1969 a 1989, en el cual la violencia escolar no era una problemática en las instituciones, sino que las situaciones que afectaban la convivencia hacían referencia a temas como la vestimenta de los alumnos y la evasión de horas de clase. El segundo periodo contempla la década de los noventa en la que se encuentra una mayor frecuencia e intensidad de hechos de violencia. Una de las fuentes más comunes eran las agresiones verbales entre alumnos y alumnas (gritos, insultos, burlas, etc.). Así mismo, las peleas entre estudiantes en las que se observaba alguna forma de violencia física se hicieron cada vez más habituales, dentro y fuera de la escuela. Igualmente se presentaba acciones como destrucción de bienes y útiles escolares (bancos, sillas, muebles, pizarrones, puertas, paredes, etc.), sobre todo a partir de la segunda mitad de la década. El tercer periodo, entre el 2000 y el 2010 mostró un escalamiento de la violencia en frecuencia y magnitud, debido a las condiciones de vida de población; algunas de las variables destacadas como factores asociados son la situación socioeconómica desfavorable de los hogares, la desarticulación familiar y el abandono de padres.

De acuerdo con lo anterior, se puede concluir que existen múltiples factores asociados al comportamiento agresivo de los estudiantes y que las agresiones entre pares en contextos escolares tienden a aumentar en los últimos años, tanto en frecuencia como en intensidad, al violentar la integridad física y los objetos personales de los

individuos agredidos. Sin embargo, no se puede registrar con exactitud un momento de comienzo de este fenómeno, ya que existen diferentes posturas al respecto. Sobre la delimitación de la noción de *violencia* se aclara que no abarca todos los actos violentos que se puedan producir, sino que, por el contrario, existe una definición, clasificación y caracterización según el contexto en el que se presente y sus actores. Como lo menciona Kaplan (2006 citado en De Lellis y González, 2013, p. 124), existe una multiplicidad de representaciones y significaciones que engloba el fenómeno y lo particulariza según lo que acontece en cada contexto social e institucional.

2.2 Violencia escolar: clasificaciones y manifestaciones del fenómeno

En el intento de reflexionar acerca de la *violencia escolar* surgen diferentes aproximaciones teóricas y empíricas, con múltiples posturas frente a esta problemática, una de las más difundidas es la de Charcot (2004 citado en Ferrater Mora, 1967, p. 503), quien reconoce tres tipos de violencia en el contexto escolar: la *violencia de la escuela* alude a la dimensión simbólica e incluye las formas de sanción y estigmatización propios de la escuela, es decir, esta violencia es expresada desde la institución educativa hacia el estudiantado, mediante el uso, en algunas ocasiones, de agresión física o verbal hacia el alumno. Por otro lado, la *violencia hacia la escuela* expone hechos de vandalismo y transgresión a las pautas institucionales, en otras palabras, es la violencia que ejerce la comunidad académica hacia actores institucionales o la infraestructura de la escuela. Algunos autores vinculan la violencia de la escuela como factor causal de la violencia hacia la escuela. Por último, la *violencia en la escuela* representa las agresiones entre los actores individuales o colectivos que conforman la comunidad educativa. No obstante, es importante aclarar que la escuela constituye un escenario fundamental que pueden deslegitimar el uso de la violencia como medio de resolución de conflictos, al ser uno de los espacios de socialización primaria (De Lellis y González, 2013, p. 124).

Para esta investigación, se tiene en cuenta la *violencia en la escuela*, dado que el objetivo es dar cuenta de los hechos de agresión que surgen entre los estudiantes en el interior de una institución educativa y, específicamente, en la clase de educación física. Dentro de la *violencia en la escuela*, se incluyen algunas prácticas como malas palabras dirigidas de un estudiante a otro, golpes, maltrato emocional, de género, entre otros. Precisamente, es necesario exponer las formas en que se clasifica la violencia dentro de la escuela, para identificar las particularidades de violencia que se pueden presentar en

diferentes escenarios escolares y consolidar los soportes necesarios para evidenciar este tipo de prácticas dentro de la sede Tebaida de la IEDTA San Ramón.

En primer lugar, se encuentra la *violencia física*, entendida como cualquier acto por medio del cual se ataca la integridad de la persona, con el ánimo de causar daño físico, además de tener un impacto psicológico derivado de toda agresión; por lo tanto, implica la utilización de la fuerza. Este tipo de violencia tiene un carácter particularmente degradante para la víctima, ya que no es solo el hecho físico de la agresión mediante golpes, sino también la utilización de objetos contundentes para causar daño físico (Linares, Santín y García, 2011, p. 39). Dentro de la violencia física, se hallan otras dos clasificaciones: la *violencia física directa*, en la que el contacto es directo sobre la víctima, como en el caso de una pelea o un golpe, y otra, la *violencia física indirecta*, en la que se causa daño sobre las pertenencias de la víctima, este tipo se encuentra representado en robos, destrozos o esconder las pertenencias (Álvarez, Dobarro, Álvarez, Núñez y Rodríguez, 2014, p. 338).

En segundo lugar, se encuentra la *violencia psicológica*, que contempla toda conducta de carácter gestual y verbal dirigida a la intimidación. Este tipo de comportamiento está orientado a desestabilizar emocionalmente a una persona, y afecta su tranquilidad emocional y equilibrio personal. Otra forma de definirla sería como toda acción que causa daño a la autoestima, a la identidad o desenvolvimiento de una persona a través del lenguaje verbal (amenazas, humillaciones o chantajes), gestual o comportamental (Linares, Santín y García, 2011, p. 39).

Por último, está la *violencia verbal y la violencia social*, la primera se manifiesta a través de gritos, burlas, comentarios sarcásticos, desprecios, insultos, amenazas, humillaciones. También son frecuentes los menosprecios en público o resaltar de forma constante un defecto físico, de habilidad o de comportamiento (Moreno, 2017, p. 45). La segunda está representada por aislamientos del individuo con respecto al grupo (Moreno, 2017, p. 45).

Es importante aclarar que la anterior clasificación de violencia contribuye a evidenciar e identificar las prácticas violentas y agresiones que se pueden estar presentando en el grupo de estudiantes de la escuela Tebaida; sin embargo, no se está afirmando que esta clasificación se revele totalmente en dicha escuela.

Ahora bien, se requiere nombrar las diferentes manifestaciones que se pueden dar en las instituciones educativas, teniendo en cuenta que las diversas clases de violencia

escolar (física, psicológica, verbal o social) están inmersas o sujetas dichas manifestaciones y que, estas últimas, se definen según los actores y los contextos en donde se producen.

Entre las manifestaciones de la violencia escolar, se halla gran diversidad, entre las más visibles están: la *violencia de género,* que surge en una relación de desigualdad causada por el género, se origina a partir de una posición y condición de superioridad de quien la ejerce y del estado de subordinación de quien la sufre (Ruiz y Ayala, 2016 p. 23). De igual modo, es considerada un acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico. Dentro de esta manifestación, se incluyen prácticas como las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en vía pública o privada (OMS, 2017, 29 de noviembre). Otra manifestación de violencia que se puede producir en la escuela es la *violencia sexual*, referida a aquellos comportamientos que implican tocar el cuerpo de la víctima sin su consentimiento, así como gestos obscenos y demandas de favores sexuales (Moreno, 2017, p. 45), también comprende la violación, que se define como la penetración, mediante coerción física o de otra índole (OMS, 2017, 29 de noviembre). Además de estas expresiones de violencia, puede que se presenten otras de igual relevancia que sería de interés dar a conocer; no obstante, este estudio focaliza una que, en la actualidad, ha tenido gran auge en las instituciones educativas: el *bullying*. Este tiene relación con las clases o tipos de violencia mencionadas anteriormente (física, verbal, psicológica y social). Como se ha señalado, en los últimos años ha tomado gran relevancia en las escuelas, debido al incremento de frecuencia e intensidad, y visibilidad mediática. En el siguiente subcapítulo se profundiza en esta manifestación, debido a su amplitud y caracterización propia.

2.3 Un acercamiento al bullying

El *bullying* es entendido como un tipo de violencia que se manifiesta a través de agresiones físicas, psicológicas o sociales repetidas, ejercidas sobre un niño o una niña en el entorno escolar. Se caracteriza por una relación de poder, dominio-sumisión, entre el agresor y el acosado (Cepeda y Caicedo, 2013, p. 2). Igualmente, Ortega (2010 citado en García, 2013, p. 25) señala que el *bullying* representa formas o estilos de comportamiento de ciertos individuos que imponen su poder en las relaciones interpersonales y no solo comportamientos esporádicos, imprevistos o accidentales.

En la última década, el *bullying* se ha convertido en una de las manifestaciones de violencia más visible en los entornos escolares, por lo tanto, se ha incrementado la preocupación social por las causas, los factores asociados y las consecuencias, estas últimas incluso pueden llegar a ser mortales (como resultado de agresiones o casos de suicidio). Así mismo, un punto de interés es su evolución, dado que la masificación de los medios de comunicación ha situado estas prácticas como medios "alternativos" para resolver conflictos. De esa forma, actualmente se encuentran variaciones o submanifestaciones del fenómeno, entre estas se incluyen: el *ciberbullying*, comprendido como las agresiones indirectas y anónimas que se desarrollan mediante el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Internet, redes sociales y el teléfono móvil) (Contreras, 2013; Garaigordobil, 2011). Otra de las manifestaciones es el *happy slapping*; catalogada como las grabaciones de agresiones físicas brutales o vejaciones que son difundidas a través del teléfono móvil, Internet y redes sociales (Contreras, 2013, p. 106). La más reciente de las expresiones del *bullying* es el *dating violence*, conocida como el acoso que se suscita entre las parejas de adolescentes, en las que prevalece el chantaje emocional (Contreras, 2013, p. 106). Como se ha señalado, el *bullying* tiene un fuerte impacto dentro de las manifestaciones de violencia escolar y, a su vez, se han generado submanifestaciones dentro de este fenómeno, a partir de las cuales esta investigación busca identificar las formas que toma el *bullying* en la escuela Tebaida.

Para continuar con la caracterización del *bullying*, se retoman los aportes de algunos autores que han planteado algunas pistas para entenderlo. Rigby (2002), Salmivalli (2010), y Whitney y Smith (1993) concuerdan en que las prácticas del *bullying* parten de la intención del agresor de hacer daño. Por su parte Greene (2000) considera que la acción agresiva sucede de forma recurrente durante un periodo largo de tiempo a partir de la relación de desigualdad de poder (Craig, 1998; Rigby, 2002; Whitney y Smith, 1993). El ejercicio de poder puede ser físico o psicológico y se impone desde una individuo o grupo considerado el más fuerte (agresor) sobre el/los considerados o *etiquetados* como los más débiles (víctimas), con el fin último de ejercer un control sobre la relación entre ambos (Álvarez, 2014, p. 9). En esta línea de argumentación, el *bullying* puede considerarse como una estrategia de reproducción de la relación de dominación. Por otra parte, Olweus describe los actos u acciones que pueden desarrollarse en las prácticas de *bullying* en el contexto escolar:

> Otro estudiante o grupo de estudiantes dice cosas mezquinas o desagradables, se ríe de él o ella o le llama por nombres molestos o hirientes. Le ignora completamente, le excluye de su grupo de amigos o le retira de actividades a propósito. Golpea, patea y empuja, o le amenaza. Cuenta mentiras o falsos rumores sobre él o ella, le envía notas hirientes o trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él o ella. Estas cosas ocurren frecuentemente y es difícil para el estudiante que está siendo intimidado defenderse por sí mismo, dificultando su integración escolar y el desarrollo normal de aprendizajes. (Olweus, citado en Álvarez, 2014, p. 9)

A partir de las características propuestas por Olweus, es posible hallar de forma más objetiva la presencia de manifestaciones de violencia escolar y, específicamente del *bullying* en la sede Tebaida de la IEDTA San Ramón, a través de las técnicas etnográficas que se desarrollaron en dicho entorno escolar.

Hasta este momento se ha hablado del *bullying* como manifestación de la violencia, se han mencionado sus submanifestaciones y se ha caracterizado esta problemática. Por lo tanto, ahora se pasa a enunciar a los actores que intervienen (víctimas, agresores y espectadores), las causas que influyen en las agresiones y las consecuencias que acarrean en cada uno de los participantes.

2.3.1 Características de los actores

2.3.1.1 Los agredidos

Para iniciar, se hace referencia a los agredidos o víctimas que, según Olweus (1999), son sujetos que parecen ser más inseguros y ansiosos que el resto de los estudiantes. Cuando sufren agresiones reaccionan llorando, no suelen responder con otras agresiones e incluso, en su forma habitual de proceder, muestran rechazo hacia el comportamiento agresivo. Los agresores no escogen al azar a sus víctimas, sino que dicho proceso es más reflexivo de lo que inicialmente pudiera parecer, dado que se tiende a seleccionar "víctimas fáciles" por su perfil físico o psicológico. Este rasgo de "fáciles" se asocia con características como ser sumisas, físicamente débiles y rechazadas, las cuales son utilizadas y visibilizadas por el agresor para validar su lugar de poder ante el resto del grupo y legitimar la acción violenta sin tener que preocuparse por ningún tipo de venganza, ni perder el afecto de aquellos compañeros que le importan (Veenstra, Linderberg, Zijlstra, De Winter, Verhulst y Ormel, 2007; Veenstra, Lindenberg, Munniksma y Dijkstra, 2010). Desde el marco conceptual sociológico utilizado, se relaciona la perspectiva psicológica de Olweus (1999), con la identificación de las

víctimas como los individuos estigmatizados o etiquetados que aceptan y/o callan la agresión, debido a que tienden a construir su identidad a partir del estigma asignado.

De manera complementaria, autores como Contreras (2013) y González (2013) consideran tres tipos de víctimas: la *víctima activa o provocativa*, tienden a destacarse por sus comportamientos, características físicas o psicológicas diferentes y reaccionan ante la agresión. La *víctima pasiva*, la más frecuente, caracteriza sujetos inseguros, quienes sufren calladamente el ataque del agresor (Contreras, 2013, p. 106). Por último, la *víctima-agresor* muestra rasgos duales, dado que ejerce el papel de agresor con determinados compañeros, pero al mismo tiempo es víctimas de otros (González, 2013, p. 28).

La condición de víctima se ha asociado a determinados problemas, tales como, depresión, miedo, soledad, ansiedad, trastornos del sueño, baja autoestima o rechazo a la escuela (González, 2013, p. 24). Igualmente, Beane (2006) afirma que las víctimas de acoso escolar o *bullying* pueden desarrollar problemas psicológicos, emocionales o físicos como cambio repentino en la asistencia a clase o en el rendimiento académico, pérdida de interés en las tareas escolares, descenso en la calidad del trabajo escolar, falta de concentración en clase, salen tarde a los espacios de receso y recreación y regresan pronto de él, pueden presentar algún tipo de discapacidad o deficiencia de aprendizaje y manifiestan falta de interés en las actividades realizadas en la escuela (Villota y Garzón, 2015, p. 224). Es importante aclarar que estas son interpretaciones que han brindado algunos autores, sin embargo, la realidad de cada contexto escolar puede ofrecer otras características de las víctimas de *bullying*, debido a que esta problemática puede afectar a cualquier miembro de la comunidad estudiantil.

2.3.1.2 Los agresores

Por otra parte, los agresores son sujetos que se implican activamente en este tipo de ataques. Sus rasgos de comportamiento en las interacciones intersubjetivas son la dominación, manifiestan deseos por conseguir metas no materiales —en términos bourdianos, se podría decir que desarrollan estrategias para mantener o aumentar su poder simbólico—, tales como, ser respetado y admirado por los iguales, suelen tener una posición central en el grupo y tienden a establecer relaciones con otros sujetos de características similares a las suyas (Salmivalli, Huttunen y Lagerspetz, 1997). Los agresores se sienten seguros mediante el empleo de la violencia y, a partir de su uso, esperan resultados positivos; esto quiere decir, que se desenvuelven en entornos en los

que la agresión se percibe como un medio aceptable para conseguir fines (Toblin, Schwartz, Hopmeyer y Abou-Ezzeddine, 2005).

Por lo general, son estudiantes más fuertes físicamente, con una autovaloración positiva y que muestran mayor reacción frente al dolor del otro. Estos estudiantes mantienen un doble rol en su grupo de estudio o endogrupo en el que manifiestan un deseo de reconocimiento o una necesidad de llamar la atención de otros. El medio para lograr la atención y valoración es el ejercicio de la fuerza y, de ahí, se da una permanente búsqueda de dominación a través de la agresión (Legue y Manguendzo, 2013, citado en Villota y Garzón, 2015, p. 225). Del mismo modo, Vaillancourt, Hymel y McDougall (2003) en un estudio realizado con estudiantes de los grados sexto y décimo presentan una clasificación de tres tipos de agresores: *los agresores socialmente rechazados, los agresores psicológicamente problemáticos* y *los agresores líderes con altos niveles de popularidad percibida.* Esta clasificación se puede relacionar con los factores contextuales de los actores, uno de estos es la validación de la violencia como medio de resolución de conflictos. Así mismo, la anterior tipificación se contrasta con otras características y clasificaciones que se pueden encontrar en la investigación en la escuela Tebaida.

2.3.1.3 Los testigos o espectadores

Por último, se destacan los testigos o espectadores como actores involucrados en las interacciones intersubjetivas en la que se configuran estigmas y se utiliza la violencia como medio legítimo para mantener o lograr una posición de poder. Según Legue y Manguendzo (2013), los espectadores son el tipo de estudiantes, ya sean pasivos o incitadores, que por acto directo u omisión sostienen los hechos de acoso en la escuela, lo que los convierte en cómplices del silencio. El estudio de Ortega, Rey y Mora Merchan (2001) deja ver que los espectadores o personas que no participan directamente de la violencia, pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla, pueden padecer, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor (miedo a ser víctima de una agresión similar, reducción de la empatía, entre otros). Este tipo de comportamientos indiferentes o incitadores en el contexto escolar contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que incrementan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia (Villota y Garzón, 2015, p. 226).

2.3.2 Factores que inciden en la agresión sistemática

Después de la caracterización de los actores que intervienen en las prácticas de *bullying*, se profundiza en cuáles pueden ser los factores que hacen que los *bullies* (personas que ejercen *bullying)* actúen de esta forma. Entre los posibles factores causales se encuentran: los personales, familiares y escolares, y la influencia de los medios de comunicación. A continuación, se desarrolla cada uno:

2.3.2.1 Factores personales

Los factores individuales son características inherentes a cada sujeto, como el género, los rasgos físicos, biológicos y fisiológicos o la historia personal, influyen en el comportamiento individual y aumentan sus probabilidades de convertirse en víctimas o perpetradores de actos violentos. Desde el punto de vista goffmaniano, se podrían definir como las "abominaciones del cuerpo o del carácter" que se presentan no solo como diferentes, sino como un estigma que motiva la marginación, burla y agresión.

Entre los factores que pueden medirse o rastrearse se encuentran las características demográficas (edad, educación, ingresos), los trastornos psíquicos o de personalidad, las toxicomanías y los antecedentes de comportamientos agresivos o de haber sufrido maltrato (Ayala, 2015, p. 498). Por otra parte, suele suceder que el acosador impone su dominación a partir de la validación social que recibe al desarrollar prácticas agresivas, o porque el acosado es alguien con muy poca capacidad de responder a las agresiones (Fernández y Ruiz, 2009, citado en Villota y Garzón, 2015, p. 223).

2.3.2.2 Factores familiares

El origen de la violencia puede residir en la ausencia de padre o madre, o al contrario, por la presencia de padres violentos que a partir del ejemplo generan una normalización de la violencia en los niños como medio para expresar sus emociones y para lograr sus objetivos. Por otro lado, las tensiones matrimoniales, las situaciones socioeconómicas o la mala organización en el hogar contribuyen en la generación de conductas agresivas por parte de los niños. Al respecto, Teruel (2007) manifiesta que las causas por las que se presenta el acoso pueden ser los métodos que suelen utilizar los padres para corregir a sus hijos. Los métodos rígidos en los cuales priman las reglas demasiado estrictas conducen a que los niños crezcan sin iniciativa, tengan poca capacidad para tomar decisiones y baja creatividad; de esta manera, el niño puede llegar

a ser rebelde y propenso a ser víctima. Por otra parte, Fernández y Ruiz (2009 citado en Villota y Garzón, 2015) argumentan que los métodos permisivos son otro factor de riesgo, ya que los niños no tienen establecidas reglas claras, no se administran consecuencias frente al comportamiento inadecuado y, en consecuencia, se genera una carencia de habilidades sociales que hace a los niños propensos a ser agresores (Villota y Garzón, 2015).

Otros autores como Ybarra y Mitchell (2004), Rutter (1998) y Rigby (2002) han afirmado que los factores familiares de riesgo incluyen: el número de personas que habitan en el hogar, las relaciones filiales pobres o poco afectivas, el estrés, la desintegración familiar, el nivel socioeconómico bajo, la violencia intrafamiliar, el deficiente control y supervisión de los hijos o hijas, las aptitudes poco eficaces en su formación, la deserción escolar de uno o varios miembros de la familia, el desempleo, la presencia de armas en la casa, entre otros (Ayala, 2015, p. 501).

2.3.2.3 Factores escolares

Los aspectos escolares tienen gran influencia en el comportamiento agresivo de los estudiantes. Tal como lo afirma Díaz Aguado (2005), la escuela tradicional contribuye al aumento de prácticas de *bullying* y dificulta su superación, dado que tiende a establecer patrones de homogeneidad, según los cuales todos los estudiantes deben ser, pensar o comportarse de ciertas maneras. Justamente, muchas veces los docentes se convierten en promotores en la configuración de los estigmas y aportan en la marginación de algunos estudiantes, son indiferentes o incluso promueven las situaciones de agresión. Este autor expone tres características que lo soportan:

> Primero, la tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales, considerándolas como inevitables —principalmente entre adolescentes—, o como problemas que ellos deben aprender a resolver solos, sin que los adultos intervengan, para hacerse más fuertes. Después está el tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad, actuando como si no existiera. En función de esto puede explicarse que el hecho de estar en minoría, de ser percibido como diferente, de tener un problema, o de destacar por una cualidad envidiada, incremente la probabilidad de ser elegido como víctima de acoso. Finalmente, la insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se genera la violencia entre escolares, que deja a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de la situación, y que suele ser interpretada por los agresores como apoyo implícito. (Ayala, 2015, p. 496)

2.3.2.4 Factores relacionados con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías

Para culminar, se encuentran los medios de comunicación que se pueden identificar no solo como un vehículo para ejercer el acoso, sino como un factor causal, puesto que la masificación del uso y recepción de mensajes con contenidos violentos a través de la televisión, la radio y la Internet puede motivar la imitación de ese tipo de conductas en los niños en edad escolar. En este mismo sentido, Avilés (2006) señala que los medios de comunicación, sobre todo la televisión, exponen continuamente a la violencia, tanto real (noticieros) como ficticia (películas o series), por esa razón, se consideran como una de las principales causas que originan la violencia en los niños y jóvenes, pues lo que observan en televisión influye en el comportamiento que manifiestan en la vida cotidiana; además la repetida exposición a la violencia puede producir cierta habituación, con el riesgo de considerarla como algo normal e inevitable (Villota y Garzón, 2015, p. 224).

En conclusión, se puede afirmar que existen diversas causas que llevan a los agresores a desarrollar prácticas de *bullying* en la escuela, con las cuales se concuerda en esta investigación, debido a que es necesario abordarlas de manera complementaria y no vincular únicamente una de ellas a las situaciones de *bullying*.

2.3.3 Consecuencias del *bullying* en sus actores

Para finalizar este capítulo, se abordan las consecuencias de las agresiones identificadas como *bullying* para cada uno de los actores involucrados (víctimas, agresores y espectadores), en el interior de las instituciones educativas. Este fenómeno tiene consecuencias negativas no solo para las víctimas, sino para todos los participantes. Desde el punto de vista de Cava, Buelga, Musitu y Murgui (2010), la continuidad del *bullying* en la escuela tiene consecuencias negativas para la persona agredida, como el descenso de la autoestima, estados de ansiedad o cuadros depresivos, que dificultan en gran medida su integración al medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes. Por otra parte, puede generar consecuencias más drásticas, dado que su situación puede terminar con un fracaso escolar e inclusive con un daño físico o psicológico. Igualmente, se identifican otros efectos como: sentimiento de desprotección y humillación, fobias al colegio y a todo el entorno escolar, actitud de aislamiento, aparición de neurosis e histerias, imágenes negativas de sí misma, reacciones agresivas, que pueden conducir a intentos de suicidio (Contreras, 2013, p. 107).

De la misma forma, Lazo y Salazar (2011) aseguran que las consecuencias del *bullying* se manifiestan en tres dimensiones en la vida del afectado. Lo primero que se observa es el cambio de conducta: aislamiento, desgano, disminución de la comunicación verbal, rebeldía y descuido en sus tareas del hogar y escolares, conducta alimentaria disminuida o aumentada, irritabilidad y llanto. En un segundo plano, llama la atención los cambios emocionales, los cuales pueden pasar de la rebeldía encolerizada a estados de tristeza, hasta la depresión. Finalmente, en un tercer plano, el menor verbaliza sus ideas sobre las limitaciones de su capacidad física, reconoce su debilidad o inutilidad para afrontar dificultades, descubre la necesidad de cambiar de escenarios y llegan a la autodescalificación, destruyendo su autoestima, esto puede progresar con gravedad hasta la idea de suicidio (Villota y Garzón, 2015, p. 225)

Las consecuencias descritas no solo se producen durante el periodo en el que las agresiones tienen lugar, sino una vez que el maltrato ha cesado, incluso estos efectos pueden prolongarse durante años (Hawker y Boulton, 2000). En un estudio en el que se analizaron 33 tipos diferentes de agresiones entre iguales, encontraron que aquellos sujetos polivictimizados, tenían más riesgo de desarrollar problemas psiquiátricos, tales como depresión y ansiedad, que los que habían sufrido un único tipo de agresión (Estell, Finker, Ormrod, Turner, Hamby, 2005 en González, Mariaca, y Arias, 2014, p. 25). Granizo, Van der Meulen, Soriano, Schäfer, Del Barrio, Korn (2003) muestran que las consecuencias se manifiestan más allá de la adolescencia, mediante el empleo de informes retrospectivos, que los adultos que habían sido objeto de maltrato por parte de pares en sus años de infancia tendían a mostrar sentimientos de soledad, en el caso de las mujeres, y menor autoestima con relación al sexo opuesto, en el caso de los hombres (González, Mariaca, y Arias, 2014, p. 26).

Para quienes agreden, las conductas de acoso pueden volverse crónicas, lo que muestra, como se mencionó, una naturalización de la violencia como medio para alcanzar sus objetivos. Lo anterior plantea el riesgo de que los niños agresores se conviertan en adultos que realicen conductas delictivas, violencia doméstica o de género (Fernández y Ruiz, 2009, citado en Villota y Garzón, 2015, p. 228). Sobre esta última posibilidad de ejercer la violencia, puede resultar enormemente negativo que los niños involucrados como agresores o víctimas trasladen su dominio o sumisión a sus relaciones de pareja (Ortega, 1994 citado en Contreras, 2013, p. 107). Por último, aunque los espectadores no son participantes directos, estos sujetos también sufren daños como lo son: aprendizaje de comportamientos inadecuados ante situaciones

injustas; naturalización de la indiferencia ante la injusticia o la violencia ejercida por otros cercanos; reforzamiento de posturas individualistas y egoístas; obtención de una progresiva desensibilización, adquirida mediante la contemplación reiterada y pasiva del sufrimiento de las víctimas, permaneciendo impasibles y sin hacer nada por ellos, para evitar dicha situación (Contreras, 2013, p. 107).

Adicionalmente, el *bullying* afecta a la comunidad que lo rodea: madres y padres, familiares de los directamente implicados, docentes, directivos y comunidad externa, quienes se sentirán amenazados por los episodios de *bullying* que no se solucionan en la escuela en la que ocurren, y que potencialmente se difunden en otras instituciones educativas y en otros lugares de encuentro (Villota y Garzón, 2015, p. 228). En este sentido, se puede afirmar que el *bullying* es una problemática que trasciende el contexto escolar, y que afecta no solo a la comunidad educativa, sino a las personas que se encuentran fuera de la escuela, dado que se considera que es potencialmente propagable mediante submanifestaciones como el cyber*bullying*.

Hasta este punto se ha profundizado en los fenómenos de violencia escolar y *bullying.* Se parte de la idea según la cual la escuela es un espacio de socialización primaria fundamental, en el que se desarrollan interacciones cercanas cotidianas. Lo anterior, conduce a que sea uno de los referentes más importantes en la configuración de expectativas sociales, en términos goffmanianos. En diálogo con la postura de Bourdieu y Passeron (1996) podría afirmarse que la escuela juega un papel fundamental en la legitimación o no de desigualdades sociales y, en la validación de estigmas o etiquetas asignados a aquellos individuos o grupos considerados diferentes o "anormales". Así las cosas, la escuela puede ser un escenario de potencialización de las manifestaciones de violencia escolar —dentro de las que se pueden encontrar mezclas como la violencia de género, la violencia sexual o el bullying—, o un espacio en el que se deslegitime toda forma de agresión (física, psicológica, verbal o social).

De acuerdo con lo anterior, la violencia escolar, en general, y el *bullying*, en particular, son fenómenos que deben ser abordados y atendidos desde perspectivas multidimensionales, que no lo traten como un "juego de niños", en las que participen todos los integrantes de la comunidad educativa y actores públicos y privados externos, dada su incidencia sobre estudiantes en su integridad física, psicológica y emocional.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROGRAMAS PARA ENFRENTAR LAS MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA ESCOLAR

Para analizar las particularidades del *bullying* en el municipio de Funza, especialmente, en la escuela Tebaida, se presenta un contexto de las normas y las políticas públicas en América Latina y Colombia, que han pretendido definir, regular y atender el fenómeno. Es importante aclarar que no se entra a discutir la acogida y la funcionalidad de las normas y políticas públicas descritas, sino que se toman los elementos clave para contrastar la especificidad de la Ley 1620 del 2013, principal marco jurídico que se tiene en cuenta en esta investigación.

3.1 Marco político y jurídico sobre bullying en América Latina

Para iniciar se describe el caso argentino, en el que se encuentran programas, normas e instrumentos que definen y regulan la violencia escolar. En 2004 se creó en ese país el *Observatorio Argentino de Violencia en la Escuela*, a partir del incremento de la preocupación por la violencia escolar. Esta entidad parte de la iniciativa conjunta entre el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y la Universidad Nacional de San Martín. El objetivo principal es:

> Instalar marcos de reflexión, análisis y producción de saberes acerca de las situaciones problemáticas que se presentan en el ámbito escolar, las acciones del programa apuntan a crear condiciones institucionales que permitan generar saberes, y nuevos modos para el abordaje de situaciones complejas que posibiliten reconstruir el lazo social y transformar en situación de aprendizaje significativo las manifestaciones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que reproducen las violencias aprendidas y padecidas. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Universidad Nacional de San Martín, 2018)

De igual modo, en el año 2006 se creó el *Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia,* impulsado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación argentino, con miras a:

> favorecer el conocimiento, respeto y cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes en y desde el sistema educativo. Los objetivos planteados fueron, en primer lugar, promover entre los y las estudiantes el conocimiento, ejercicio y exigibilidad de sus derechos, luego, prevenir diversas formas de vulneración de derechos, por último, acompañar acciones de protección y restitución, además, de

> participar activamente en la construcción de un Sistema de Protección Integral de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia. (citado en Trucco e Inostroza, 2017, p. 25)

Otro programa argentino establecido para mitigar la violencia escolar entre pares es el *Programa Nacional de Mediación Escolar,* en el cual se emplea la meditación como proceso de abordaje cooperativo para la resolución de conflictos entre docentes, entre docentes y alumnos, entre padres y personal de las escuelas y entre alumnos, además, se clasifica en:

> […] Proyectos de Mediación entre diversos actores de la comunidad educativa, en los que la mediación se implementa como un mecanismo o proceso destinado a la resolución pacífica y cooperativa de conflictos y los Proyectos de Mediación entre pares estudiantes, en los que la mediación tiene como propósito principal promover en los alumnos el aprendizaje y desarrollo de las llamadas habilidades sociales o habilidades para la vida a través del abordaje de conflictos interpersonales que surgen en la convivencia cotidiana. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004)

A partir de estos programas se definió la norma nacional específica para regular la violencia escolar: la Ley 26.892 de 2013 *"para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas de Argentina"*. Esta ley se basa en el concepto de convivencia escolar y proyecta que la escuela sea un espacio libre de todo tipo de violencias, mediante los siguientes objetivos:

> garantizar el derecho a una convivencia pacífica, integrada y libre de violencia física y psicológica. Además, promueve la elaboración o revisión de las normas de las jurisdicciones sobre convivencia en las instituciones educativas, estableciendo así las bases para que estas últimas elaboren sus propios acuerdos de convivencia y conformen órganos e instancias de participación de los diferentes actores de la comunidad educativa. Por último, impulsa estrategias y acciones que fortalezcan a las instituciones educativas y sus equipos docentes, para la prevención y abordaje de situaciones de violencia en las mismas. (Senado y Cámara de Diputados de la Nación de Argentina, 2013, 11 de septiembre)

Como instrumento de implementación normativa, se publicó en el 2014 la *Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*, con el fin de "ofrecer a las y los docentes argentinos una orientación que les permita diseñar estrategias para una convivencia democrática que respete el cuidado de todas las personas". Esta guía fue pensada para trabajar temáticas referidas a la niñez y a la adolescencia, en escuelas de nivel inicial, primario y

secundario, tanto de gestión estatal como privada (Ministerio de Educación de la Nación, 2014, p. 5).

En el caso de Bolivia, se encuentra el Decreto 1302 de 2012. Esta norma "establece mecanismos que coadyuven a la erradicación de la violencia, maltrato y abuso que atente contra la vida e integridad física, psicológica y sexual de niñas, niños y adolescentes estudiantes en el ámbito educativo" (Presidencia Constitucional del Estado Plurinacional de Bolivia, 2012, 1 de agosto). Igualmente, el *Programa Con Buen Trato Enfrentando la Violencia en la Niñez* tiene como objetivo prevenir y erradicar la violencia en edades tempranas y específicamente en los contextos escolares. A partir de este programa, se desarrollan espacios alternativos de protección, promoción, desarrollo social referidos al ejercicio de derechos. El programa se implementa en colaboración con la Fundación la Paz para el Desarrollo y la Participación, y la Fundación la Paz Área Socioeducativa y Rincón del Buen Trato (Trucco e Inostroza, 2017, p. 26).

Por su parte, Brasil tiene una larga trayectoria de trabajo sobre la violencia escolar, ya que desde la década de los ochenta algunos centros de investigación universitarios se han dedicado al análisis y reflexión de las formas y tipos de violencia en las escuelas brasileras. Esta nación se basa en el principio de cultura de paz, no violencia y promoción de la ciudadanía. Desde el punto de vista de las acciones del Estado, en el año 2000 formuló el programa *Abriendo Espacios*, dirigido a mitigar la violencia

> El programa ayuda a transformar las escuelas en espacios de acogida y pertenencia, de intercambios y de encuentros. El objetivo es que ellas sean capaces de incorporar, en las programaciones que ofrecen los fines de semana, las demandas de la juventud, así como sus expresiones artísticas y culturales, fortaleciendo la participación de los estudiantes y de los jóvenes en las actividades de la escuela.(Ministerio de Educación y UNESCO, 2009, p. 14).

Más adelante, se aprobó la Ley 4.837 del 2012, que define el concepto de *bullying* y lo caracteriza como una forma de violencia en la escuela "La ley habilita a las víctimas a formalizar sus denuncias junto con la dirección de la escuela en la Secretaría de Educación, en el Consejo Tutelar, en el Ministerio Público o en la Policía Civil" (Trucco e Inostroza, 2017, p. 22).

En el caso chileno, las acciones para mitigar el *bullying* se implementaron desde el 2011, momento en el que se expidió la Ley 20.536 sobre violencia escolar que modifica la Ley General de Educación 20.370 del 2009. La nueva norma incorpora nuevas dimensiones relacionadas con la convivencia y el desarrollo de estrategias para

enfrentar la violencia en las escuelas (Congreso Nacional de Chile, 2011). Posteriormente, en el 2015, Ministerio de Educación presentó una nueva Política de Convivencia Escolar (2015-2018), comprendido como:

> […] un marco orientador para la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial. (Trucco e Inostroza, 2017, p. 26)

A partir de los elementos jurídicos y la formulación de la política pública, en el 2017 se puso en marcha el *Plan Escuela Segura de Chile*, dirigido por el Ministerio de Educación, que proyecta "fortalecer en todos los colegios y jardines infantiles del país las medidas para prevenir y proteger a los estudiantes y párvulos de todo tipo de riesgos, entre ellos el acoso u hostigamiento (*bullying*)" (Trucco e Inostroza, 2017, p. 24)

Mientras tanto, México, país que presenta casos alarmantes de violencia en la escuela, concedió autonomía a cada estado federal para encargarse de desarrollar y regular el tratamiento de la convivencia, la seguridad y la violencia en las escuelas. A partir del 2004, se encuentran diversas normas al respecto. También, en el 2012 Paraguay, mediante la Ley 4.633 se pronunció en contra del acoso escolar en instituciones educativas. El instrumento de implementación fue el *Manual de prevención e intervención contra el acoso escolar* en el que se incluyen "guías de actividades para todos los niveles y ciclos educativos y una caja de herramientas con información y actividades para estudiantes, educadores, padres y madres" (Congreso de la Nación Paraguaya., 2012).

Siguiendo con esta exposición de países afectados por prácticas de violencia en las instituciones educativas, se relaciona Perú, país que para el año 2011 aprobó la Ley 29.719, que "promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas, además, establece los mecanismos para prevenir, sancionar, evitar y erradicar la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acto considerado como acoso entre los alumnos de las instituciones educativas" (Congreso de la República de Perú, 2011). Ha sido tanta la incidencia de esta problemática en este país que también fundó el *Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela*, con el propósito de

> promover la eliminación de toda forma de acoso y violencia en la escuela, alentando el ejercicio de relaciones de convivencia que generen un clima de bienestar y

> satisfacción en la escuela, involucrando para ello a estudiantes, docentes y padres de familia. (Trucco e Inostroza, 2017, p. 25)

Así mismo, se destaca el programa *Escuelas Seguras* creado en el 2012, con el objetivo de cuidar y proteger a los estudiantes peruanos para que su aprendizaje se desarrolle en condiciones seguras y tranquilas; el programa busca acercarse a la vida de los y las estudiantes, fomentar la ternura y asegurar aprendizajes integrales. Para finalizar el recorrido por Perú, se alude la estrategia nacional contra la violencia escolar *Paz escolar* (2013-2016), cuyo objetivo es:

> La Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar, "Paz Escolar" (2013-2016), tiene por objetivo promover iniciativas basadas en evidencia para (1) Reducir las tasas de violencia escolar en nuestro país, (2) Mejorar los logros de aprendizaje y (3) Mejorar la satisfacción con la vida de los y las escolares. (Ministerio de Educación (2014, marzo, p. 6)

Finalmente, el estado guatemalteco, a través del Ministerio de Educación, cuenta con la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA). Esta entidad se encarga del "estudio y difusión de investigaciones sobre violencia escolar y *bullying*, con el objetivo de proveer información, planificar acciones y tomar decisiones para efectos de diagnóstico de los aprendizajes, mejoramiento de las prácticas educativas". En el 2011 el Ministerio de Educación presentó la *Guía para la identificación y prevención del acoso escolar (bullying)* que surgió a partir de la investigación y reflexión interinstitucional entre varias de las unidades del Ministerio de Educación, con la coordinación de la Unidad de Equidad de Género con Pertinencia Étnica. Esta guía se propone "ofrecer a los maestros y maestras, y a todos los actores de la comunidad educativa, información básica que permita entender el acoso escolar, así como herramientas y sugerencias para identificarlo y atenderlo si se presenta, garantizando los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes" (Ministerio de Educación de Guatemala, 2011).

El panorama latinoamericano muestra que el *bullying* es una problemática presente en varios contextos y que a partir de su incidencia ha convocado la atención y acción de múltiples actores: Estado, organizaciones, entidades privadas y sociedad civil. De manera similar al caso colombiano, el tema ingresó en la agenda política y jurídica en la primera década del siglo XXI y se ha desarrollado, de manera complementaria, a través de marcos jurídicos, políticas públicas y estrategias nacionales y regionales (en el caso de la organización federal de México). Se han considerado varias formas de abordaje,

principalmente, la investigación, la formación acerca de la problemática y la prevención. Precisamente, el concepto central que se ha pretendido desarrollar es el de *convivencia,* por lo tanto, los programas que se llevan a cabo en las escuelas apuntan a la prevención y promoción de la convivencia entre los diversos actores que conforman las comunidades educativas, más que a la persecución o definición de sanciones.

A pesar de las diversas miradas y énfasis que plantean los programas en América Latina, se evidencia una posición común para que las escuelas motiven la resolución pacífica de conflictos y se logre la erradicación del *bullying*.

3.2 Políticas públicas y programas para mitigar el bullying en Colombia

Tanto la legislación como las políticas y programas sobre violencia escolar en Colombia tienen origen en la Sentencia 905 de 2011 de la Corte Constitucional, que en su artículo segundo ordena al Ministerio de Educación Nacional

> que en coordinación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General de la Nación, lidere la formulación de una política general que permita la prevención, la detección y la atención de las prácticas de hostigamiento, acoso o 'matoneo escolar', de manera que sea coherente con los programas que se adelantan en la actualidad, con las competencias de las entidades territoriales y que constituya una herramienta básica para la actualización de todos los manuales de convivencia.

A partir de este mandato del poder judicial, en marzo del 2013 el Congreso de la República expidió la Ley 1620 "por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar". Esta ley contempla y define cuatro conceptos centrales: *competencias ciudadanas*; *educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales* y *reproductivos*; *acoso escolar* o *bullying;* y finalmente el *ciberbullying* y *ciberacoso escolar* (Trucco e Inostroza, 2017, p. 22).

Aunque, la Ley 1620 entró en vigencia en el 2013, esto no quiere decir que antes no se hubiera abordado el tema desde sectores públicos y privados. A continuación, se describen algunos antecedentes en los ámbitos político y jurídico: en la Constitución Política de 1991 se contempló mediante el artículo 67 la relevancia de "garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes en la escuela". En la Ley General de Educación (*Ley 115 del 8 de febrero de 1994*), específicamente en el artículo 87 se

define de manera general del manual de convivencia, la ruta de atención, los protocolos y las situaciones que afectan la convivencia, además de la obligación de padres y educandos de cumplirlo.

Por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998, 7 de junio) con el transcurrir de los años ha establecido diferentes lineamientos curriculares en áreas académicas de la escuela, los cuales "constituyen orientaciones para que las instituciones educativas del país ejerzan la autonomía para adelantar el trabajo permanente en torno a los procesos curriculares y al mejoramiento de la calidad de la educación" (p. 4). Además, "aportan elementos conceptuales para constituir el núcleo común del currículo de todas las instituciones educativas y fundamentar desarrollos educativos hacia los cuales pueden avanzar y generar cambios culturales y sociales" (p. 4), esto definido bajo la resolución 2343 de 1996.

Dentro de estos lineamientos, se encuentra los de la Constitución Política, en los cuales se aborda la educación cívica a la escuela contemporánea, pensado en el auge de los fenómenos de la sociedad como: violencia callejera y juvenil, desborde de la delincuencia y corrupción generalizada. Igualmente, este documento se interesa por presentar temas como democracia, construcción de una cultura política para la democracia y el conocimiento de las instituciones y la dinámica política (MEN, 1998, 7 de junio, p. 5).

Del mismo modo, estas orientaciones en el Área de Ética y Valores Humanos buscan la formación de estudiantes y futuros ciudadanos más autónomos, que desarrollen la capacidad de discernimiento como fundamento de una ética cívica orientada hacia la construcción de una sociedad civil más participativa, más justa y más solidaria (MEN, 1998, 7 de junio, p. 8). En el caso de la educación física, los lineamientos propuestos por el MEN se enfocan en la formación personal y social, cuya esencia es el sentido pedagógico en función del desarrollo humano, en donde el deporte y la recreación son pilares y se integran en la educación física; a ella corresponde ubicarlos unas veces como medios, otras como fines, otras como prácticas culturales de acuerdo con el contexto y el significado educativo que se le asigne. A partir, de este documento se deriva la responsabilidad de la Educación Física, Recreación y Deportes para propiciar el desarrollo de la potencialidad motriz, el cuidado de sí mismo y de los otros, y las potencialidades comunicativas del cuerpo, por medio de competencias motriz, expresiva corporal y axiológica (MEN, 2010, p. 28).

Más adelante en los primeros años del siglo XXI, se expone un énfasis en la educación basada en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; además del adecuado cubrimiento del servicio educativo en condiciones óptimas de acceso y permanencia en el sistema educativo. De esta misma forma, el Ministerio de Educación Nacional con su Programa de Estándares Nacionales de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004), planteó el objetivo de que los estudiantes generen competencias para tener una convivencia pacífica, participación democrática, pluralidad y diversidad, sin embargo, debido a la variedad del sistema educativo en Colombia el Ministerio no pudo crear un currículo nacional que integrara la formación de competencias ciudadanas. En cambio, su política ha sido identificar, apoyar y divulgar programas e iniciativas que promuevan las competencias ciudadanas de manera innovadora (Ramos, Nieto y Chaux, 2007, p. 37).

Por otro lado, desde el sector privado, se destaca el Programa para la Gestión del Conflicto Escolar: *Hermes* de la Cámara de Comercio de Bogotá, que en el año 2001 planteó esta estrategia para el contexto distrital con el "propósito de fomentar el diálogo y la tolerancia en la comunidad". El programa trabajó con adolescentes de entre 12 y 17 años que provienen de situaciones de alta conflictividad tanto en el ámbito escolar como en el familiar y social. Además, entrega una serie de herramientas pedagógicas para transformar los conflictos mediante el reencuentro con el diálogo y la concertación, en un ambiente donde el respeto por el otro y la valoración de la diferencia es una realidad" (Trucco e Inostroza, 2017, p. 27).

Más adelante, se expidió el Código de Infancia y adolescencia, mediante la Ley 1098 de 2006, el cual tiene como fin garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. En esta norma prevalece el reconocimiento de la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna. Además de esto, se han implementado una serie de iniciativas que apuntan a temas de prevención y mitigación, las cuales en su mayoría han sido lideradas por el Estado, pero algunas también por la sociedad civil. Este es el caso del programa *Aulas en Paz* del 2007, propuesto por el Ministerio de Educación con la asesoría académica de Enrique Chaux, profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes y experto en temas de convivencia y empatía en contextos escolares. Este programa está orientado a prevenir la agresión y promover la convivencia pacífica mediante estrategias como un currículo para el desarrollo de competencias ciudadanas en el aula, refuerzos

extracurriculares con niño/as agresivos y no agresivos, y acciones de seguimiento a las familias. Así mismo, el programa buscó combinar la prevención en primaria y secundaria, a través de componentes específicos que involucraran a la familia y otros actores en la implementación (Ramos, Nieto y Chaux, 2007).

Posteriormente, el programa *Jóvenes constructores de paz y escuelas como territorios de paz* surgió por iniciativa de PNUD Colombia como una estrategia especialmente dirigida a niñas, niños y jóvenes en riesgo de vinculación al conflicto armado. Si bien no aborda directamente el *bullying*, sí contempla la participación de niñas, niños y jóvenes en procesos de política pública y la reducción del uso de la violencia como medio de resolución de conflictos. Este programa se fundamenta en una pedagogía y cultura de paz, y ofrece actividades protectoras relacionadas con la cultura local, el arte y el deporte, en los barrios y comunas marginadas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2013, agosto).

Después de la expedición de la Ley 1620 del 2013, se emitieron otras normas asociadas que aportan en la definición, prevención y regulación de las prácticas de *bullying.*

La Ley 1732 del 2015 y el Decreto 1038 del 2015 definen y establecen la Cátedra de la Paz, la cual se institucionaliza como obligatoria dentro de las asignaturas principales de la escuela, como las ciencias sociales y naturales. Si bien se enfatiza en la noción de paz con respecto al cese del conflicto político, social y armado, también es cierto que los componentes sobre derechos humanos, respeto del otro y resolución pacífica de conflictos aportan a que se transformen las relaciones intersubjetivas más próximas.

Al igual que en las políticas y programas nombrados en el apartado anterior, se manifiesta una gran preocupación por parte de los colombianos hacia el fenómeno del *bullying* en las escuelas, a tal punto, que desde la expedición de la Constitución Política se encuentran acciones públicas y privadas dirigidas a prevenir la violencia en las escuelas. A pesar de estos esfuerzos, esta problemática permanece en las instituciones educativas colombianas, ya que como se muestra en otros apartes de este documento (capítulos uno, dos y cinco) las prácticas de violencia escolar y *bullying* en las instituciones educativas han incrementado en gran medida. Por lo anterior, se considera que, si bien la Ley 1620 del 2013 contempla aspectos específicos de la problemática actual del *bullying* en contextos escolares, es indispensable que los actores educativos estén preparados para abordar y orientar las diferentes situaciones de violencia escolar

desde las diferentes asignaturas de la escuela, haciendo uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación.

En este sentido, se considera que tanto el abordaje de la violencia escolar, como otros temas y problemáticas del sistema educativo, demandan la atención y acción tanto de la comunidad educativa como de entes estatales que permitan brindar a los estudiantes mayor conciencia y razonamiento a la hora de ejercer actos de violencia como el *bullying*.

3.2.1 Prevención y mitigación de violencia escolar

Teniendo en cuenta que la Ley 1620 de 2013 es la que en la actualidad define y regula la convivencia escolar en el ámbito nacional, en este apartado se expone su contenido y estructura con el fin de aclarar la organización, la función y los lineamientos que propone para enfrentar las situaciones de violencia escolar. A continuación, se profundiza en la estructura y organización del 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, implementados mediante los comités de convivencia, el manual de convivencia, la ruta de atención, y la definición de protocolos y tipos de situaciones abordadas por los entes de control.

3.2.1.1 Ley 1620 del 2013

Como se mencionó la Ley 1620 de 2013 creó 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, el cual busca contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 2013, p. 1).

Mediante la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, el Estado intenta prevenir y mitigar las situaciones que afectan la convivencia escolar. Como parte de este Sistema se definen los ámbitos de acción nacional, departamental, municipal e institucional a través de los cuales se realice la evaluación de los programas implementados, el seguimiento de indicadores de violencia escolar y embarazo adolescente, y el tratamiento de los casos presentados en las instituciones educativas. Estos ámbitos se contemplan mediante el Comité de Convivencia que regula la

organización y el funcionamiento de la Ley 1620 del 2013, y establece como herramienta: la *Ruta de atención escolar*, contenida en el capítulo V, artículo 29. Esta ruta señala el trámite, los procesos y los protocolos de atención a las situaciones que afectan la convivencia escolar, y los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de instituciones educativas colombianas (Congreso de la República de Colombia, 2013, p. 1).

Figura 1. Mapa de la Ley 1620 del 2013

Fuente: elaboración propia con base en la Ley 1620 del 2013.

En este sentido, la Ley modifica o profundiza en la definición y protocolos del manual convivencia escolar, que estaba contemplado de manera poco específica en el artículo 87 de la Ley General de Educación. Con esto, se dan indicaciones para que cada institución implemente la ruta de atención y designe a los actores encargados para conformar el Comité de Convivencia institucional. Por otro lado, se crean los Comités de Convivencia que representan el órgano que tiene la función específica de prevenir, controlar y mitigar las situaciones que afectan la convivencia**,** como el *bullying*. Tal como se indicó antes, estos comités se conforman según su ámbito de acción: institucional, distrital o municipal y departamental.

3.2.1.1.1 Comité Nacional de Convivencia Escolar

El Comité Nacional de Convivencia Escolar tiene la función de formular las políticas nacionales, sectoriales, estrategias y programas relacionados con la convivencia escolar

y garantizar la adopción de la Ruta de atención Integral en los diferentes niveles e instancias que forman parte de la estructura del Sistema Nacional de Convivencia. También debe establecer las estrategias para mejorar significativamente la convivencia en los establecimientos educativos oficiales y no oficiales.

Este está conformado por representantes de diferentes entidades, organizaciones y comunidad educativa, entre estos: la ministra de Educación y el viceministro de Educación Preescolar Básica y Media, representantes de los Ministerios de Salud y Protección Social, Cultura, y de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (encabezados por sus ministros o viceministros), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Policía de Infancia y Adolescencia, la Defensoría del Pueblo y los rectores de las instituciones educativas, tanto oficiales como privadas, que tienen los más altos puntajes en las pruebas Saber 11 del año anterior. Este comité sesiona una vez cada seis meses. Las sesiones extraordinarias son convocadas por el presidente del Comité Nacional de Convivencia Escolar, cuando las circunstancias lo exijan o por solicitud de cualquiera de los integrantes del mismo (Congreso de la República de Colombia, 2013, p. 3).

Dentro de los documentos generados por el Comité Nacional se encuentran: la Guía pedagógica para la convivencia escolar, que busca dar orientaciones prácticas para apoyar a los establecimientos educativos para adelantar

> el ajuste de los manuales de convivencia de manera participativa, la puesta en marcha de la ruta de promoción, prevención, atención y seguimiento para la convivencia escolar, la definición del papel que juegan las familias, el equipo docente y el grupo de estudiantes en los procesos y finalmente, la preponderancia que tiene para el proyecto de vida de las y los estudiantes la vivencia y el ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos (DHSR). (MEN, 2014, 14 de marzo, pp. 5-6)

Los temas desarrollados en este documento son manual de convivencia, Ruta de atención integral para la convivencia escolar, ¿Qué puedo hacer para fortalecer la convivencia escolar? y Convivencia y derechos sexuales y reproductivos en la escuela.

3.2.1.1.2 Comités departamentales, municipales y distritales de convivencia escolar

Los comités organizados según el ámbito de acción —departamental y municipal o distrital— tienen la función de garantizar que la Ruta de Atención Integral para la convivencia escolar sea apropiada e implementada por las entidades que hacen parte del comité. Así mismo, deben identificar y fomentar procesos territoriales de construcción

ciudadana. Además de vigilar, revisar y ajustar periódicamente las estrategias y acciones a nivel departamental, municipal o distrital.

Están conformados por el secretario de Gobierno, el secretario de Educación, el secretario de Salud departamental, el secretario de Cultura, el director regional del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Comisario de Familia, el Comandante de la Policía de Infancia y Adolescencia, el rector de dos instituciones educativas, una oficial y otra privada, con los más altos puntajes en las pruebas Saber 11 del año anterior en el departamento, municipio o distrito según corresponda. Estos comités, deberán tener sesiones como mínimo cuatro veces al año y tendrán que rendir informes de las sesiones al Comité Nacional de Convivencia Escolar (Congreso de la República de Colombia, 2013, p. 6).

En el caso específico del Comité de Convivencia de Cundinamarca, la Gobernación difundió la primera reunión de este ente el día 13 de abril del 2018, la cual contó con la participación de representantes de las secretarías departamentales de Salud y Gobierno, el Instituto Departamental de Cultura y Turismo de Cundinamarca (Idecut), la Defensoría del Pueblo, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Procuraduría General de la Nación, las comisarías de familia, y las rectoras de los colegios Tilatá del municipios de La Calera y la IED Pompilio Martínez de Cajicá (Gobernación de Cundinamarca, 2018, 13 de abril).

3.2. 1.1.3 Comités de convivencia escolar

Los comités de convivencia escolar cumplen con funciones como: identificar, documentar, analizar y resolver los conflictos que se presenten entre docentes y estudiantes, directivos y estudiantes, entre estudiantes y entre docentes. Así mismo, deben liderar acciones que fomenten la convivencia en los establecimientos educativos; la construcción de ciudadanía; el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar entre los miembros de la comunidad educativa, y promover la vinculación de los establecimientos educativos a estrategias programas y actividades de convivencia y construcción de ciudadanía que se adelanten en la región y que respondan a las necesidades de su comunidad educativa. Finalmente, deben convocar a un espacio de conciliación para la resolución de situaciones conflictivas que afecten la convivencia escolar, por solicitud de cualquiera de los miembros de la comunidad educativa.

A partir de dicha solicitud deben activar la Ruta de atención integral para la convivencia escolar frente a situaciones específicas de conflicto o acoso escolar, conductas de alto riesgo de violencia escolar o de vulneración de derechos sexuales y reproductivos que no pueden ser resueltos por este comité, de acuerdo con lo establecido en el manual de convivencia. Las sesiones de este comité se deben llevar a cabo mínimo cada dos meses (Congreso de la República de Colombia, 2013, p. 8).

Su conformación incluye al rector del establecimiento educativo, quien preside el comité; el personero estudiantil; el docente con función de orientación; el coordinador de convivencia; el presidente del consejo de padres de familia; el presidente del consejo de estudiantes y un docente que lidere procesos o estrategias de convivencia escolar.

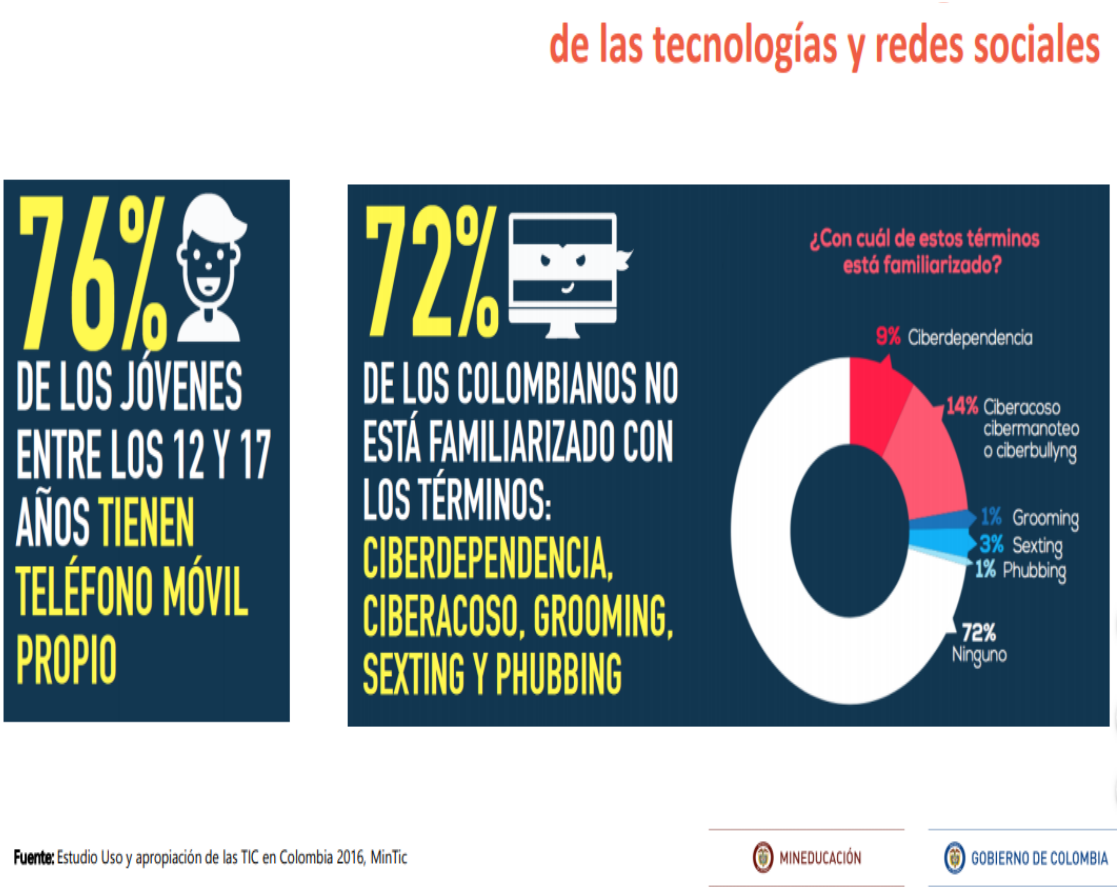
3.2.1.1.3.1 Aportes para el análisis de los comités de convivencia

Como se ha podido observar, la Ley 1620 del 2013 está enmarcada por comités de convivencia en varios niveles territoriales, cada uno con responsabilidades, funciones específicas y estrategias de promoción de la convivencia escolar y la prevención y mitigación de las prácticas violentas en el contexto escolar. En esta revisión se identifica que los comités más cercanos a las problemáticas de convivencia, es decir, los comités de cada institución suelen reunirse con mayor frecuencia, debido a que deben atender en el corto plazo las problemáticas presentadas por los miembros de la comunidad educativa. Si bien el Comité Escolar debe reportar al siguiente nivel que sería el Comité Municipal o Distrital todas las situaciones que afectan la convivencia, especialmente, los casos más complejos, en la mayoría de los casos no hay un seguimiento estricto que permita generar estadísticas o desarrollar políticas públicas a partir de las situaciones concretas que se presentan en las escuelas del país.

Precisamente, uno de los resultados del trabajo del Comité Nacional de Convivencia muestra que el 26,3% de secretarías de educación no cumplieron con la entrega de información acerca de la conformación de comités de convivencia municipales. Así mismo, del 73,7% de secretarías que realizaron la entrega, un 66,3% se encuentra en *estado incompleto,* mientras que el 7,4% cumple a cabalidad con lo requerido por el Comité de Convivencia Nacional. Ya con dicha información, encontraron diferentes problemáticas que afectan el contexto escolar, dentro de ellas: el 72% de los colombianos desconoce algunos términos como ciberdependencia, ciberacoso, grooming, sexting y phubbing. Frente a un 9% que está familiarizado con la palabra ciberdependencia, un 14% con el término ciberacoso, un 1% con grooming, un 3% con

sexting y un 1% con el phubbing, esto evidencia el riesgo que se tiene frente al uso de tecnologías y redes sociales (MEN, 2018, marzo).

Figura 2. Resultados del informe del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2018, marzo)



Fuente: tomado de MEN (2018, marzo)

3.2.1.1.4 Manual de convivencia

En cuanto a la modificación de los manuales de convivencia de las instituciones educativas del país, la Ley 1620 del 2013 se enfocó en identificar nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error, respetar la diversidad y resolver los conflictos de manera pacífica. Además de ello, debe incluir la ruta de atención integral, situaciones y protocolos.

Del mismo modo, concede al educador el rol de orientador y mediador en situaciones que atenten contra la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos,

sexuales y reproductivos. También asigna funciones en la detección temprana de situaciones de riesgo. Es importante destacar que la modificación reconoce mayor participación de los estudiantes dentro de acciones para el manejo de estas situaciones que afectan la convivencia.

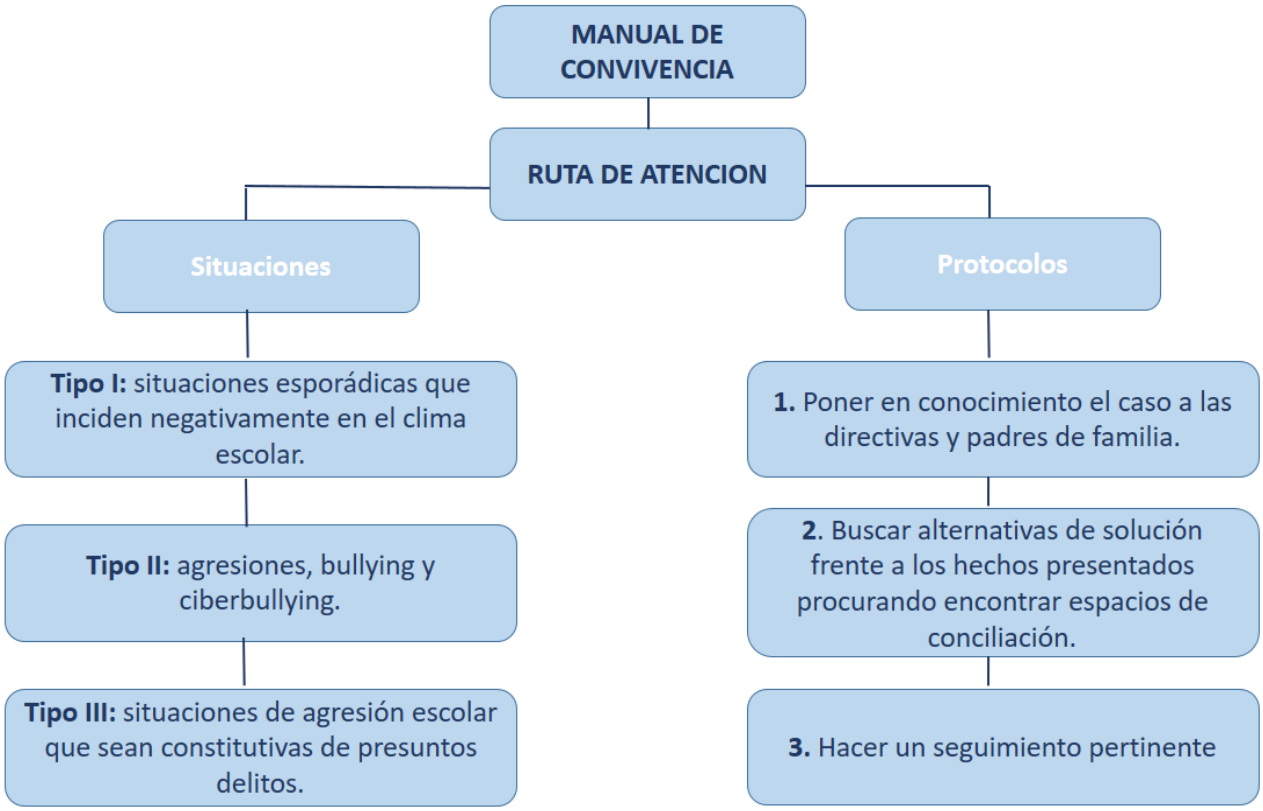
Con la modificación de los manuales se quiso fomentar una sana convivencia entre los estudiantes, de manera que estén activos en la solución, frente a diversas situaciones de violencia escolar que se presenten en las instituciones educativas. De la misma forma, el manual de convivencia brinda a la comunidad educativa y docentes elementos para enfrentar situaciones como el *bullying*, dentro de un aula de clase.

3.2.1.1.5 Ruta de atención integral para la violencia escolar

La Ruta de atención integral para la convivencia escolar define los procesos y los protocolos que deberán seguir las entidades e instituciones que conforman 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, en todos los casos en que se vea afectada la convivencia escolar y los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de las instituciones educativas. Se plantea la articulación de una oferta de servicio ágil, integral y complementario. Esta ruta a su vez, cuenta con cuatro componentes: primero, *componente de promoción* que se centra en el desarrollo de competencias y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Segundo, el c*omponente preventivo* que incide sobre las causas que puedan potencialmente originar la problemática de la violencia escolar, sobre factores precipitantes en la familia y en los espacios sustitutivos de vida familiar, que se manifiestan en comportamientos violentos que vulneran los derechos de los demás. Tercero, el *componente de atención* desarrolla estrategias que permitan resolver el la situación del niño, niña, adolescente, al padre, madre de familia o al acudiente, o al educador de manera inmediata, pertinente, ética e integral, cuando se presente un caso de violencia o acoso escolar o de comportamiento agresivo que vulnere los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Cuarto, el *componente de seguimiento* se centrará en el reporte oportuno de la información al Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, del estado de cada uno de los casos de atención reportados. Sobre este último aspecto, es importante aclarar que no se encuentra información pública sobre estadísticas, indicadores o análisis de resultados de dicho sistema.

Para resumir, la ruta de atención define el procedimiento que se debe llevar a cabo, en caso de presentarse actos de violencia dentro de la escuela. Dicha ruta, menciona en qué momentos debe intervenir cada uno de los actores de la comunidad educativa, comité de convivencia escolar o municipal, para la resolución de un caso en particular.

Figura 3. Mapa del manual de convivencia de las instituciones educativas



Fuente: elaboración propia con base en la Ley 1620 del 2013.

3.2.1.1.6 Protocolos

Dentro de la ruta de atención integral, se encuentran establecidos los protocolos y procedimientos que debe realizar la institución educativa en caso de evidenciar situaciones de violencia escolar. La norma describe tres pasos: primero se debe poner en conocimiento el caso a las directivas y padres de familia. Segundo, buscar alternativas de solución frente a los hechos presentados, procurando encontrar espacios de conciliación. Tercero, hacer un seguimiento pertinente para cada caso.

3.2.1.1.7 Situaciones

Las situaciones enmarcan o agrupan cada uno de los casos que se presenten en la escuela y que ponen en riesgo la convivencia en la institución educativa. La norma clasifica tres tipos de situaciones:

Situaciones de tipo I, que corresponden a los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud. Las ***situaciones de tipo II***, corresponden a agresiones, *bullying* y ciber*bullying*, además, este tipo de hechos deben cumplir con las siguientes características: ocurrencia sistemática y causar daño al cuerpo o la salud, sin generar incapacidad para los involucrados. Por último, las ***Situaciones de Tipo III***, refieren casos de agresión escolar que sean constitutivos de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la Ley Penal colombiana vigente (Congreso de la República de Colombia, 2013).

> Es importante señalar que cada tipo de situación agrupa diversas formas de conflictos o agresiones que pueden afectar la convivencia en las escuelas, es por ello que, dependiendo cada caso, sus consecuencias son cada vez más estrictas y drásticas, como ser expulsado de la escuela o iniciar procesos judiciales.

3.3 Pistas para la lectura de resultados

Un elemento importante que se debe tener en cuenta en esta revisión es la orientación de los marcos políticos y jurídicos colombianos con respecto a los latinoamericanos. Mientras los segundos se basan, generalmente, en el concepto de *convivencia*, y en estrategias como la investigación sobre el problema —comprender qué es el *bullying*—, la prevención y la promoción de la convivencia. Los segundos, en sintonía con el fundamento de la Constitución de 1991, apuntan al ejercicio de los *derechos humanos* de niñas, niños y adolescentes, la *convivencia* y la *ciudadanía*.

Precisamente, la Carta Constitucional pretendió llegar al reconocimiento efectivo de derechos universales (sociales y económicos) y particulares (culturales) de la diversidad social, cultural y etaria del país, por esa razón, visibiliza a niñas, niños y adolescentes como actores que deben tomar un papel activo en sus entornos. Sin embargo, en la práctica lo que se ha manifestado es la tensión entre una normatividad abstracta de derechos, y las disposiciones legales y políticas en los niveles municipales y departamentales, que han tardado en pronunciarse frente a fenómenos concretos como el *bullying* —prueba de ello es que la ley específica que determina las estrategias

singulares de intervención se emitió 22 años después de la expedición de la Constitución—. Así mismo, los marcos normativos y políticos en su mayoría encuentran múltiples obstáculos, como los de articulación intersectorial y entre niveles territoriales de gobierno, los cuales se observan en el caso de los comités de convivencia.

A partir de la revisión de la Ley 1620 del 2013, se plantea que esta norma profundiza en las herramientas de convivencia contenidas en la Ley General de Educación de 1994, al identificar la ruta que deben seguir las situaciones de conflicto en el entorno escolar. Así mismo, se crean instancias específicas dentro de cada institución y en los ámbitos de gobierno municipal o distrital, departamental y nacional, para hacer seguimiento al cumplimiento de la norma.

En los comités participan actores públicos y privados vinculados a los procesos educativos, por lo tanto, se podrían considerar espacios con capacidad de análisis multidimensional y de implementación efectiva de los programas. En este mismo sentido, la jerarquía permitiría un seguimiento efectivo de las situaciones escolares particulares por parte de los comités departamentales que rinden informe al Comité Nacional. No obstante, la ley deja algunos vacíos como la ausencia de entidades veedoras externas y la falta de obligatoriedad para desarrollar rendiciones de cuentas y publicar informes de resultado de los programas.

Precisamente, como se identifica en el proceso de esta investigación, se destaca la falta de disponibilidad de información tanto de las situaciones escolares particulares como de las estadísticas municipales, departamentales y nacionales. Finalmente, se encuentra un vacío conceptual acerca de cómo las acciones de prevención pueden derivar en la consolidación de relaciones de respeto del otro y, a propósito de la propuesta teórica de este estudio, en la desestimulación de la estigmatización de compañeros/as con características diferentes. Sobre este último punto, se subraya la falta de acciones concretas para materializar la *igualdad de derechos* que se promulga constitucionalmente. Adicional a esto, la norma no deja claro que dentro de los protocolos de atención se apunte a la transformación de las relaciones de irrespeto, desigualdad y estigmatización, sino que deja abierto para que los actores involucrados puedan buscar “soluciones” como cambiar de colegio a los niños agresores o agredidos.

Con los elementos revisados sobre la Ley 1620 de 2013, que desde su creación hasta el día de hoy dirige las escuelas públicas y privadas del país en aspectos como violencia escolar, es preciso aterrizar su implementación en la lectura de los resultados que se

expone en los capítulos cinco y seis, mediante el análisis de la forma en que dicha ley se ha ejecutado y apropiado en el municipio de Funza, Cundinamarca.

4. ETNOGRAFÍA EN LA ESCUELA: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para alcanzar los objetivos de investigación, se opta por un enfoque cualitativo, dado que permite profundizar en los significados, interpretaciones y decisiones que se adoptan en las interacciones intersubjetivas. En este caso, es posible aproximarse a las características o aspectos físicos, psicológicos o actitudinales, que pueden identificarse como "diferentes", los cuales marcan las desigualdades sociales y propician la configuración de *estigmas* la escuela rural Tebaida. Precisamente, Pons Diez (2010) afirma que este tipo de perspectiva es adecuada para los análisis desarrollados dentro del interaccionismo simbólico:

> Si la realidad social se construye a través de los significados surgidos de la experiencia de las personas y de la interacción entre ellas, para comprender esa realidad será necesario utilizar una metodología que contemple las propias declaraciones de los actores en la realización de sus actos. La metodología cualitativa de investigación social se presenta como el enfoque metodológico más adecuado para esos propósitos. (p. 29)

Dentro del enfoque cualitativo, la investigación se desarrolla bajo el método etnográfico, entendido como el

> conjunto de técnicas de investigación, que hacen énfasis en describir las relaciones entre prácticas y significados, de unas personas concretas sobre algo en particular, por ejemplo, un lugar, un ritual, una actividad económica, una institución o un programa. Esto quiere decir, que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace), como los significados que adquieren estas prácticas para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas). Con estas descripciones, la etnografía permite dar cuenta de algunos aspectos de la vida de las personas sin perder de vista cómo estas personas entienden tales aspectos de su mundo. (Restrepo, 2015)

En palabras de Woods (1987), la etnografía "[…] describe creencias valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo ello se desarrolla o cambia con el tiempo de una situación a otra". Teniendo en cuenta que el estudio se realiza en un contexto escolar, se plantea una etnografía educativa, con el objetivo "[…] no solo describir, explicar e interpretar, sino también comprender y aprender los significados, las normas y las pautas de la cultura de una comunidad determinada, la comunidad educativa y de la cultura que la rodea (Pagès y Planella, 2007, p. 54). En este mismo sentido, como lo menciona Puertas (2010),

> una sola institución escolar formal es un universo de interacciones en muchos casos jerarquizadas, de normas explícitas e implícitas, de concepciones y de significados compartidos e individualidades, de documentos, ilusiones, intenciones y costumbres, es un lugar donde confluyen los aportes familiares, de docentes y estudiantes. (Puertas, 2010, p. 67)

Para la recolección de la información pertinente y necesaria para alcanzar los objetivos propuestos, se llevó a cabo un trabajo de campo durante siete meses, comprendidos entre marzo y octubre de 2018. En este proceso se implementaron dos técnicas fundamentales del método etnográfico: entrevistas en profundidad a actores protagónicos en los procesos de implementación de la Ley 1620/13, observación participante, además de una revisión documental sobre políticas y programas de prevención y atención del fenómeno del *bullying* en el municipio de Funza y en la institución educativa objeto del estudio, con lo que se pretendió lograr un acercamiento a diferentes entidades institucionales y a la escuela.

Es importante aclarar que en las fases de recolección y análisis se involucra una posición participativa de la investigadora y reflexiva en el desarrollo de la exposición en el presente documento, dada la experiencia como docente de la escuela Tebaida, durante tres años consecutivos, en el área de educación física. En este cargo fue posible compartir con diferentes estudiantes de diversos grados, esto debido, a que dicha clase se desarrollaba con niñas y niños de transición a quinto de primaria.

Si bien el conocimiento previo de la escuela y la experiencia como habitante del municipio puede considerarse una ventaja *a priori,* en la práctica se encontraron dificultades como: a) falta de información pública sobre el fenómeno (por ejemplo, documentos y estadísticas) en las páginas web de las entidades municipales encargadas según la Ley 1620/13; b) información parcial y, especialmente, desconocimiento sobre las funciones de cada entidad y la articulación con los demás actores del municipio; c) imposibilidad para contactar a representantes de algunos de los actores involucrados en el Comité de Convivencia Municipal (Personería Municipal, la Secretaría de Gobierno y la Comisaría de Familia), a pesar de las reiteradas visitas a las sedes institucionales; d) desconfianza de algunos entrevistados en torno a los objetivos de la investigación; e) esfuerzo por mostrar un "buena imagen" institucional, particularmente en el caso de la Policía de Infancia y Adolescencia, lo cual puede conducir a que la persona entrevistada sobredimensione las acciones de esa entidad.

A continuación, se describen la manera en que se utilizaron las técnicas en el proceso de recolección de la información.

4.1 Entrevistas en profundidad

Para iniciar, se organizaron los espacios de forma en que se pudiera realizar la observación en la escuela y, de forma paralela, hacer entrevistas a algunos docentes de la institución educativa haciendo uso de la *entrevista en profundidad*,

> esta técnica opera como una producción de información de doble tipo, información verbal (palabras, significados y sentidos de los sujetos implicados en la entrevista) y como una información tipo gestual y corporal (expresiones de ojos, rostro, postura corporal, etc.) que son leídas e interpretadas, durante la interacción cara a cara. (Canales, 2006, p. 220)

La entrevista en profundidad establece "un juego de lenguaje, del tipo pregunta-respuesta más cercano a la forma de conversación que a la de interrogatorio, aunque puede que surja una tensión dentro de la entrevista" (Canales, 2006, p. 222). Por otro lado, Orti (1986) afirma que este tipo de entrevista "consiste en un diálogo *face to face*, directo y espontáneo, de cierta concentración e intensidad entre el entrevistado y un sociólogo más o menos experimentado, que oriente la entrevista" (citado en Canales, 2006, p. 224). El estilo abierto de esta técnica permite la obtención de una riqueza informativa en palabras y enfoques de los entrevistados, del mismo modo, proporciona al investigador la oportunidad de clarificar y seguir preguntas y repuestas (incluso no previstas) en un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo (Valles, 1999, p. 196).

Con estas bases conceptuales y la planeación metodológica, se desarrolló un primer acercamiento a los entes municipales que tienen relación con el *bullying* en Funza, como la Secretaría de Educación, la Personería, la Comisaría de Familia, la Policía de Infancia y Adolescencia, entre otros. Para esto, se llevó a cabo *entrevistas a elites*,

> es una entrevista con cualquier entrevistado […] a quien de acuerdo con los propósitos del investigador se le da un tratamiento especial, no estandarizado. Es decir, enfatizando la definición de la situación por el entrevistado, animando al entrevistado a estructurar el relato de la situación y permitiendo que el entrevistado introduzca en medida considerable, sus nociones de lo que considera relevante, en lugar de depender de las nociones del investigador. (Valles, 1999, p. 188)

En la identificación de actores "clave", se estableció la importancia de contactar la Secretaría de Educación, visita que se realizó el 26 de marzo del 2018, sobre las dos de la tarde, ya que en horas de la mañana algunos de los funcionarios se encuentran en el Consejo de Gobierno como es costumbre todos los lunes. En primera instancia se proyectó una entrevista con el secretario de educación, sin embargo, no fue posible debido a sus ocupaciones. Por ello, la primera entrevista se realizó a Karol Patiño[3], funcionaria encargada en el momento de la coordinación de los programas complementarios en el municipio (esto debido a una licencia de maternidad que cubría). La entrevista se llevó a cabo en las instalaciones de la Secretaría, durante un tiempo estimado de veinte minutos. Al inicio de la entrevista, cuando se presentó el interés en obtener información del municipio acerca del *bullying* se manifestó la indisposición a brindar alguna declaración respecto al tema, argumentando que era "información totalmente confidencial*"* (Karol Patiño, 2018, 26 de marzo). Sin embargo, a partir de la aclaración sobre los objetivos académicos del estudio, se llevó a cabo una rápida entrevista, en la que ni siquiera permitió la grabación, a pesar de haber autorizado previamente; esta situación muestra que

> [...] a veces, no es posible grabar, cuando no hay la suficiente confianza con el sujeto investigado, y cuando este acepta ser entrevistado, sin recurrir a la grabadora, el investigador debe tomar notas acerca de temas e información que el sujeto va entregando. (Canales, 2006, p. 251)

Esta advertencia metodológica se tuvo en cuenta para el desarrollo de la conversación. La entrevista al inició se tornó un poco tensionante, la funcionaria no se sentía cómoda con la sesión, lo cual se evidenció por su rapidez al hablar, la velocidad en que movía sus manos mientras hablaba, además giró su silla en muchas ocasiones. Después de un tiempo, hablaba con mayor tranquilidad, sus movimientos habían mermado, incluso indicó la cantidad de casos presentados, a pesar del carácter confidencial señalado inicialmente.

Para contrastar con otros actores involucrados en la regulación y atención de las prácticas de *bullying*, se contactó a la Policía de Infancia y Adolescencia, en donde se entrevistó a la PT. Tatiana Hoyos, responsable de la prevención de delitos de adolescentes en el municipio. Durante toda la entrevista, la funcionaria respondió cada

[3] Todos los nombres incluidos en este documento fueron cambiados para conservar el anonimato de las personas que aportaron con sus testimonios o que participaron, de alguna manera, en esta investigación.

una de las preguntas de forma directa. A pesar de que se compartieron algunas de las anécdotas escolares como docente, la patrullera permaneció concentrada y enfocada en las preguntas, conjuntamente con su posición erguida, su organización del uniforme antes de conversar y su seriedad. Estos signos verbales y no verbales indican un esfuerzo por dar una buena imagen de la institución, tanto así, que durante toda la entrevista que se llevó a cabo en su oficina mantuvo la misma posición durante cincuenta minutos, tiempo en el que explicó las implicaciones legales de los niños, niñas y adolescentes en caso de incurrir en un delito vinculado al *bullying*; además, informó otros actores institucionales responsables como la Comisaría de familia. Finalizó la entrevista con la frase "nunca me habían entrevistado" (P.T. Tatiana Hoyos, 2018, 28 de marzo).

La siguiente entrevista fue a la profesora Betty Acuña, quien es docente del grado primero y a su se desempeña como coordinadora encargada de la sede Tebaida. Esta entrevista se desarrolló de una forma más abierta. La "profe" expuso todo el dominio de la Ley 1620 del 2013 y de las transformaciones que ha tenido la violencia en las instituciones educativas, desde su punto de vista. Así mismo, mencionó las consecuencias que registra el manual de convivencia para los estudiantes que realicen prácticas de *bullying* dentro de la institución. Esta charla se desarrolló en el salón de clases de la docente, durante aproximadamente una hora y diez minutos, en la espera, por una reunión de padres de familia y entrega de notas.

A partir de la necesidad de contextualizar aún más acerca de la historia de la institución, se coordinó una entrevista a la profesora más antigua de la sede, Andrea López, directora de grado transición. La "profe" relató sus memorias desde su llegada a la escuela, entre alguna y otra anécdota como docente. Esta entrevista se realizó en medio de una sesión de clase con el grado cuarto por un tiempo estimado de sesenta minutos, tiempo en el que hubo interrupciones de los estudiantes, a pesar de que la profesora les había indicado que sostenía una conversación conmigo, y ellos tenían actividad por desarrollar.

La última entrevista fue al docente Julio Roa, quien es "nuevo" en la sede y es exdirector del grupo a estudiar. El "profe" relató cómo fue su adaptación a la escuela y al grupo que dirigió. De la misma forma, dio a conocer características del grupo que pudo identificar en su relación, acerca de sus fortalezas y debilidades, además, de algunas de las problemáticas familiares y académicas que sufren algunos de los niños del curso, esta conversación, se desenvolvió durante cuarenta minutos, también en

medio de intervenciones de los estudiantes, quienes se encontraban en la preparación de las presentaciones artísticas y culturales organizadas por el grado quinto para la semana San Ramoniana. Es importante reiterar que no se logró contactar algunas entidades, a pesar de las múltiples visitas a las sedes institucionales, en diferentes días y jornadas, este es el caso de la Personería Municipal, la Secretaría de Gobierno y la Comisaría de Familia.

Al reflexionar, acerca de las entrevistas, se identifica que en las dos primeras hubo un poco de tensión. La funcionaria de la Secretaría de Educación manifestó resistencia para brindar información; no obstante, al finalizar la entrevista mencionó con más tranquilidad datos como la cantidad de casos de *bullying* en el municipio de los cuales ella tenía conocimiento y aportó información sobre otras secretarías que me podían aportar a la investigación. Al contrario, la patrullera aunque desde el comienzo estuvo dispuesta a la entrevista, se mostró un poco presionada por la imagen que estaba dando de la institución, ya que en algunas de sus respuestas hacia relucir a la institución con frases como "nosotros, la Policía, infancia y adolescencia". A mi parecer, estaba muy preocupada por la forma en que representaba esta entidad, más que por tener un espacio de conversación tranquilo, aun cuando se intentó propiciarlo. En estas dos entrevistas se pudo percibir lo que Canales (2006) denomina como "*entrevistas de guión,* en las que se elabora una guía de temas a tratar, pero en condiciones de flexibilidad y libertad para ordenar preguntas y elaborar otras nuevas que surjan, […] así, como da la libertad al entrevistado de responderlas en sus propios términos" (Canales, 2006, p. 230).

Por el contrario, en las últimas tres entrevistas hubo mayor fluidez en la conversación, fue de forma esporádica, con mayor confianza, ya que como exdocente de la institución se tenía un conocimiento previo con los "profes". Todos expresaron plena disposición de colaborar y compartir la información que conocían acerca del fenómeno investigado. Precisamente, esto se vincula más con lo que Canales (2006) define como "*entrevista conversacional informal,* en donde las preguntas surgen en el contexto y en el curso "natural" de las interacciones sociales" (p. 230).

4.2 Observación participante en la escuela

El acceso a la Institución Educativa San Ramón-sede Tebaida no fue nada complicado, ni tedioso, debido a que, como exdocente, la investigadora conocía a los directivos y los protocolos institucionales. En términos de Guber (2001), se considera que esta participación previa en el interior del espacio social permitía contar con "la

participación que pone énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a estar a dentro de la sociedad estudiada" (Guber, 2001, p. 57), es decir, que había ventajas relacionada con la interacción previa con niños y niñas de la institución y, por supuesto, con los seis profesores de la escuela. La confianza entre el estudiantado y el cuerpo docente se había consolidado tiempo atrás, por lo tanto, al desarrollar el papel de investigadora no se pasó a ser un sujeto extraño, sino como alguien perteneciente a la escuela "El investigador procede a una inmersión subjetiva, pues solo comprende desde adentro" (Guber, 2001, p. 60).

A partir de esta posición de previa participación, se tomó la decisión de utilizar como técnica de recolección de información en la institución la *observación participante*, la cual consiste en dos actividades principales: "observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población, 'participar' en el sentido de 'desempeñarse' como lo hacen los nativos" (Guber, 2001, p. 57).

> los fenómenos socioculturales no pueden estudiarse de manera externa pues cada acto, cada gesto, cobra sentido más allá de su apariencia física, en los significados que le atribuyen los actores. El único medio para acceder a esos significados que los sujetos negocian e intercambian, es la vivencia, la posibilidad de experimentar en carne propia esos sentidos, que suceden en la socialización. (Guber, 2001, p. 60)

La observación se realizó entre marzo y septiembre del 2018, con una frecuencia de una vez a la semana, específicamente durante las clases de educación física. Se aclara que hubo interrupciones dadas por fechas como Semana Santa, periodo de vacaciones de mitad de año, salidas pedagógicas, entre otras. Así mismo, es importante resaltar que los fragmentos tomados para el análisis se seleccionaron entre un amplio registro del diario de campo, pero no corresponden a todo el contenido del mismo. Luego de ello, se conversó de manera informal, durante el descanso de los estudiantes, con algunos docentes de la institución, quienes refirieron los casos de indisciplina de algunos los grados como el del grado cuarto, que se consideraba "el más pesado", con alta indisciplina. Según los docentes, algunos niños eran groseros con los docentes, además era un curso con gran número de estudiantes. En esto se manifestó el acuerdo con ellos, dado que el año anterior había dirigido clases a este curso, se pudo evidenciar un mayor desgaste, por su número e indisciplina.

Por esa razón, se consideró relevante enfocar la investigación en este grado, dado que era posible evidenciar prácticas de *bullying* entre los estudiantes. El espacio en el cual se realizó la observación fue la clase de educación física.

4.3 Procesar y analizar la información

En el desarrollo de toda la investigación fue de gran relevancia el uso del diario de campo, en el cual se sistematizaba cada una de las observaciones de las clases de educación física del grado cuarto; además de las entrevistas a los diferentes actores que forman parte de la comunidad educativa, en algunos casos para reconocer y comprender la historia de la institución educativa, fortaleciendo esta entrevista con lectura de crónicas recopiladas en libros, por algunos habitantes del municipio.

De igual modo, la apropiación de la Ley 1620 de 2013, que en la actualidad rige el sistema educativo en términos de convivencia escolar, para desarrollar algunas entrevistas con representantes de las entidades pertenecientes al Comité de Convivencia Escolar Funzano. Así mismo, se realizó una encuesta a los padres de familia con el fin de conocer el contexto familiar de cada uno de los estudiantes de grado cuarto, la cual, arrojó información significativa para el desarrollo de esta investigación, no solo en el ámbito familiar, sino social y económico. Para por último, se confrontaron las diversas situaciones de agresión, con las características enunciadas por Olweus, para identificar prácticas de *bullying* en la escuela Tebaida, con especial interés en la clase de educación física.

Figura 4. Clase de educación física en la escuela Tebaida

Fuente: tomada por la investigadora, 2018, 20 de abril.

5. APROPIACIÓN Y APLICACIÓN DE LA LEY 1620/13 EN FUNZA

Antes de identificar las particularidades del funcionamiento del Comité de Convivencia Municipal de Funza, se muestran algunos elementos sobre la ubicación, las características socioeconómicas y de sistema educativo de este municipio cundinamarqués. Posteriormente, se exponen los hallazgos del trabajo etnográfico con los actores institucionales que conforman el Comité de Convivencia Municipal (Secretario de Gobierno, Secretario de Educación, Secretario de Salud, Secretario de Cultura, Director Regional del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Comisario de Familia, Comandante de la Policía de Infancia y Adolescencia, rectores de las instituciones educativa públicas y privadas con más altos puntajes en las pruebas Saber 11 del año anterior.

5.1 Funza, Villa imperial

5.1.1 Esbozo histórico

Funza significa "Varón Poderoso" y/o "Gran Señor" dentro de la cultura muisca, justamente, este territorio era capital muisca de Cundinamarca. Sus primeros nombres fueron *Mykyta* o *Muyquyta*, que significa Sábana Entera y, más adelante, fue denominada Bacatá, y se convirtió en el centro político, administrativo, económico y cultural de una de las confederaciones indígenas más importantes de América: los muiscas. Esta sociedad se destacó por su alto sentido comunitario, ser sabios naturales al preservar su entorno, hábiles pescadores, agricultores por excelencia, nobles orfebres, prácticos artesanos y estrictos con las leyes sociales, pertenecientes a la gran familia lingüística chibcha, que contaba con su propio alfabeto y descripción numérica (Melo Velásquez, 2008).

De aquella época indígena no queda mucho, solo se puede tener acceso a algunos libros que recopilaron esta historia. Sin embargo, en su arquitectura hay rastros del periodo de colonización española representado en construcciones de tipo colonial, que se conservan como patrimonio cultural (Melo Velásquez, 2008).

Durante los siglos XIX y XX, el territorio funzano fue dividido en grandes haciendas de importantes personalidades de índole nacional como presidentes y ministros; así mismo, sus tierras y su gente fueron grandes aliados en la época de la Independencia, se desarrollaron trascendentales reuniones lideradas por el Libertador Simón Bolívar (Gobierno Digital, 2018). En este periodo se resalta el desarrollo del arte, que tenía una

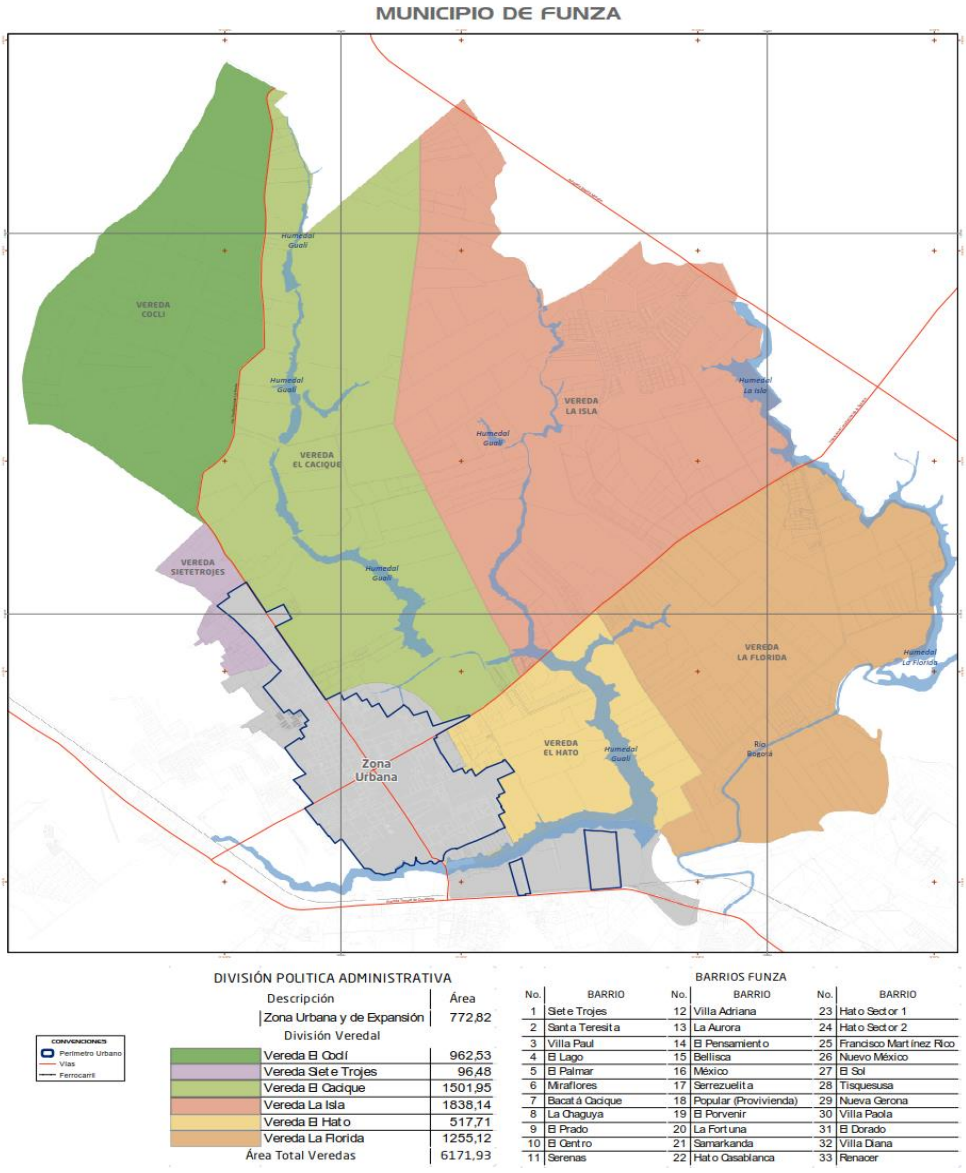
leve fusión entre la erudición española y la americana. En la época de la República, los ritmos populares característicos de la región cundiboyacense eran de suma importancia en los hogares funzanos, estilos musicales como el bambuco, el torbellino, las guabinas y la rumba criolla alegraban la vida del "guapuchero" (Melo Velásquez, 2009).

En 1819 el municipio se fundó como unidad político-administrativa; también se adoptó la denominación de funzano o "guapuchero" a sus habitantes, cuyo significado proviene de guapucha o aguapucha, pez semejante a una trucha que se daba en gran cantidad en el municipio (Melo Velásquez, 2009).

Para el año 2005, Funza contaba con 59.453 habitantes, de los cuales el 48,7% eran hombres y el 51,3% eran mujeres. De sus residentes el 72% nacieron en otro lugar y existe un 0,7% de grupos étnicos. Las causas del incremento para la población en el municipio evidencian la fuerte incidencia del desplazamiento por motivos familiares (42,5%); dificultad para conseguir trabajo (11,8%); amenaza contra la vida (1,2%) y otras razones (41,4%) (DANE, 2005). En el año 2016, según la Gobernación de Cundinamarca, había 76.742 pobladores, es decir, hubo aumento demográfico del 22,5% con respecto al periodo anterior (Gobernación de Cundinamarca, 2016). Según los datos del Censo 2018 del DANE, en ese año habían 79.545 habitantes, de estos 38.279 eran hombres (48,1%) y 41.266 eran mujeres (51,9%) (DANE, 2018). Con este último dato, se tiene un aumento del 25,2%.

De lo anterior, se destaca los cambios del territorio desde su pasado muisca, hasta la actualidad en la que el municipio se ha consolidado como uno de los centros industriales y empresariales del departamento.

Figura 5. Mapa cartográfico del municipio de Funza



Fuente: tomado de página web de Alcaldía Municipal de Funza.

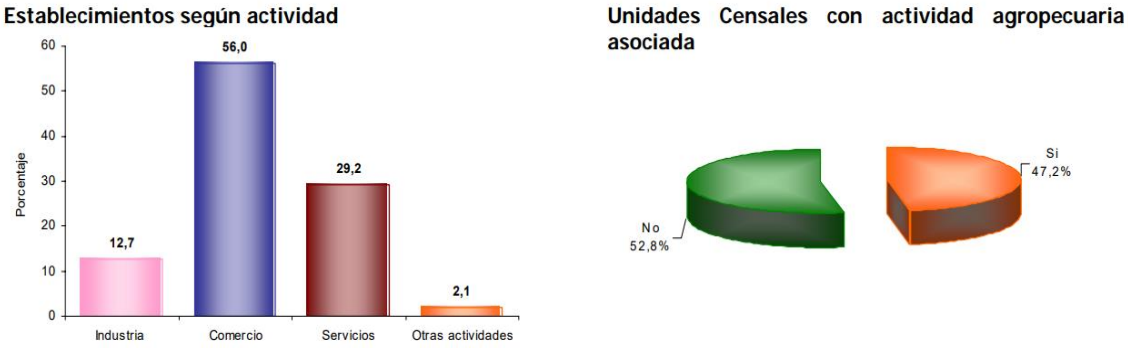
Este contexto permite situar históricamente el municipio y ver su dinámica dentro del departamento de Cundinamarca. Se resalta el incremento poblacional, que ha incidido en las actividades laborales, económicas y educativas del municipio y que, a su vez, pueden afectar las dinámicas familiares. Dentro de estas, el comportamiento y las relaciones de los estudiantes en las instituciones educativas.

5.1.2 Actividad económica de Funza

A mediados del siglo XX, después de la muerte de Gaitán, se desplazó gran cantidad de población para la capital del país y algunos municipios de la sabana cundiboyacense, entre ellos Funza, debido a la gran oferta de empleo en actividades agrícolas y pecuarias, labor de gran acogida para ese tiempo. La llegada de empresas agroindustriales dedicadas a la producción y explotación de flores en los años setenta convirtió a Funza en un municipio aún más atractivo para nuevos habitantes procedentes de todos los departamentos del país (Melo Velásquez, 2008).

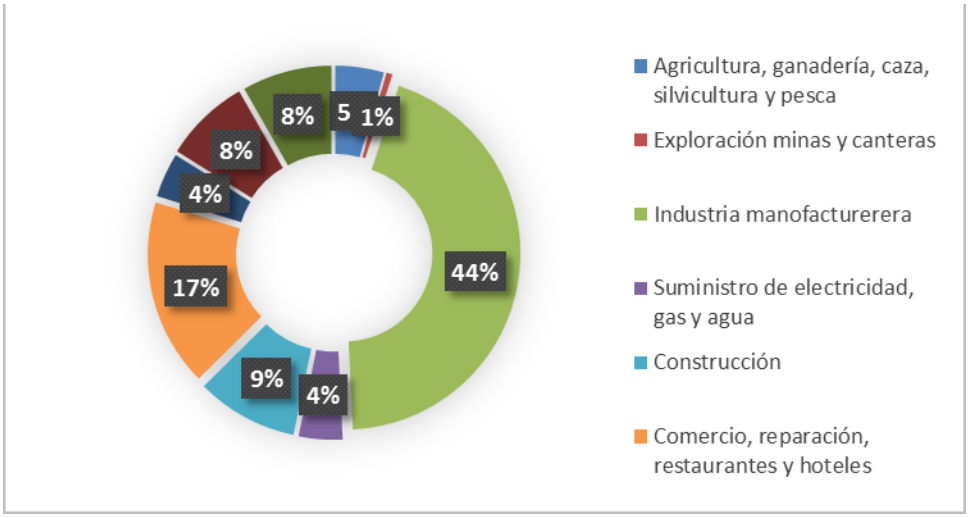
Según el DANE (2005), la actividad económica del municipio se distribuía de la siguiente manera en la primera década del siglo XXI: 12,7% actividad industrial, 56% actividad comercial, 29,2% a actividad de servicios y 2,1% otras actividades. Del mismo modo, la actividad agropecuaria tenía una presencia del 47,2% (DANE, 2005).

Figura 6. Actividad Económica de Funza (2005)



Fuente: tomada del DANE (2005).

Figura 7. Actividad Económica de Funza (2018)



Fuente: elaboración propia con base en DANE (2018).

La relativamente alta presencia de actividades agropecuarias que se identificó en el 2005, obedece a que Funza, cuenta con un número de 465 viviendas rurales en sus seis veredas. Estas están distribuidas en diferentes estratos socioeconómicos: 237 pertenecen a estrato uno, 211 a dos, 8 viviendas a estrato tres y 9 a otros (Gobernación de Cundinamarca, 2016). Esta información es relevante, ya que la IEDTA San Ramón y, específicamente, la escuela Tebaida se encuentran en una zona rural, lo cual puede sugerir que esta institución suple las necesidades educativas de las personas del sector. De acuerdo con la información del DANE (2018) la población del municipio se encuentra, en su mayoría, en las zonas urbanas (74651, es decir, 94%) y solo una pequeña proporción (4.894, esto es, 6,15%) vive en zonas rurales.

Actualmente, la actividad económica está conformada especialmente por los sectores de comercio y servicios con el 87,3%. Dentro de estos sectores, las industrias manufactureras ocupan el 12,2%, los servicios financieros el 0,5%. En el sector comercial predominan las tiendas (35,9%), el comercio al detal (36,4%). La rama de servicios se distribuye en 13,4% del total de establecimientos (Gobierno Digital, 2018). A su turno, según el DANE (2018), las tres actividades predominantes en el municipio son industria manufacturera con el 44,22%; comercio, reparación, restaurantes y hoteles con el 17,2%; y la construcción con 9,35%.

De lo anterior, se puede identificar un progresivo crecimiento de las actividades comerciales y de servicios sobre las agropecuarias. Así mismo, se podría inferir un proceso de urbanización que conlleva la disminución de personas que habitan el sector rural o, en su defecto, se dedican a labores diferentes al campo. A partir de lo anterior, surge el interrogante sobre los impactos que pueden tener estos procesos en las características de las familias de los niños que asisten a la IEDTA San Ramón, un colegio de primaria y bachillerato ubicado en zona rural. Este interrogante se resuelve en capítulos posteriores.

5.1.3 Educación en el municipio

Sobre el contexto histórico de la educación en Funza, se resalta que en el año 1913 ya se habían creado tres planteles educativos públicos y un colegio privado; años más tarde en 1931 se fundaron otras diez escuelas, siete de ellas ubicadas en el área urbana y las restantes en zona rural, con 363 estudiantes entre niñas y niños, aproximadamente. Para los años cincuenta, se construyó un moderno edificio escolar con tres aulas y un

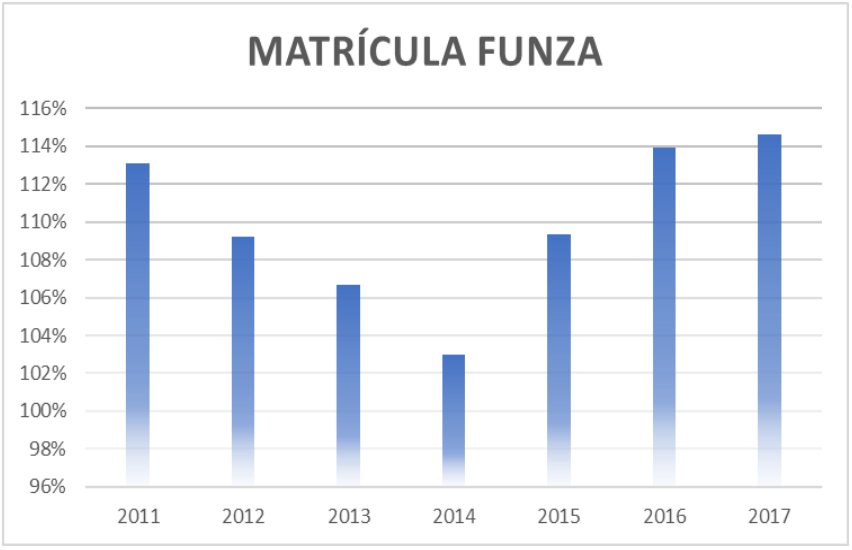
restaurante en un lote que consta de dos fanegadas de extensión. También se dio un espacio excedente para la siembra de árboles frutales. En esta época había un promedio de 4.000 habitantes, pocos de ellos titulados o profesionales (Melo Velásquez, 2008).

De acuerdo con las cifras de DANE (2018) el 8,55% de la población se encuentra en edad escolar entre 0 y 4 años; el 8,43% se encuentra entre los 5 y 9 años; el 8,49% entre los 10 y los 14 años de edad; el 8,57% tiene entre 15 y 19 años.

En relación con la escolaridad, el censo del 2005 evidenció que el 6,5% de población funzana no contaba para ese año con ningún nivel educativo; el 5,3% cursaba preescolar; el 34,5% se encontraba en básica primaria; el 37,4% cursaba secundaria; el 4,4% desarrollaba niveles de media técnica; el 5,3% desarrollaba niveles de educación tecnológica; el 5,7% tenía un nivel educativo profesional y el 0,8% contaba con un nivel de formación posgradual (DANE, 2005). Por su parte, el Departamento Nacional de Planeación (DNP) presenta cifras según las cuales el municipio de Funza tiene una tasa de cobertura educativa neta del 108%, por encima de las tasas del departamento (93%) y del país (80%). El municipio contaba en 2013 con 31 establecimientos educativos, de los cuales 3 son oficiales y 28 son privados (DNP, 2013). Por otro lado, el MEN (2017) presenta cifras de los últimos siete años en términos de matrícula y cobertura de cada nivel de educación básica en el municipio de Funza. La matrícula para el 2011 fue de 113,07%, en el 2012 de 109,19%, en el 2013 de 109,19%, en el 2014 de 102,97%, en el 2015 de 109,35%, en el 2016 113,9% y en el 2017 de 114,6% lo que demuestra el incremento de escolares de estos últimos años en el municipio. Igualmente, este mismo estudio muestra la cobertura que tuvo el municipio en cada ciclo escolar de estos últimos años, así se identifica que preescolar presenta cifras de 75% para el 2011, 77,1% en el 2012, 69,1% en el 2013, 71,37 en el 2014, 73,01% en el 2015, 80,05% en el 2016 y 80,14%.

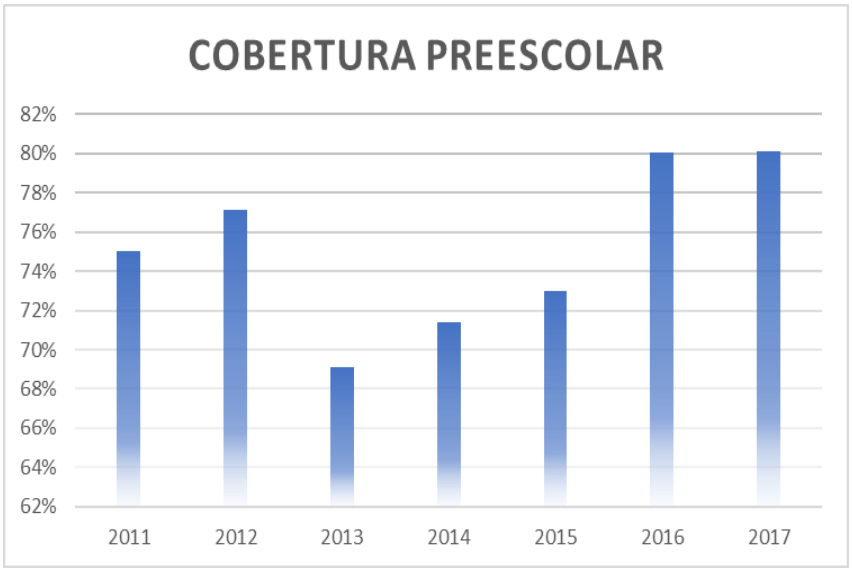
En primaria este estudio enseña cantidades de 102,9% en el 2011, 101,6% en el 2012, 98,8% en el 2013, 89,47% en el 2014, 102,88% en el 2015, 108,4% en el 2016 y 111,17% en el 2017. Por último, en secundaria muestra cifras de 107,4% en el 2011, 103% en el 2012, 104,5% en el 2013, 78,57% en el 2014, 101,33% en el 2015, 102,86% en el 2016 y 103,62% en el 2017.

Figura 8. Matrícula Funza últimos siete años, según el MEN 2017



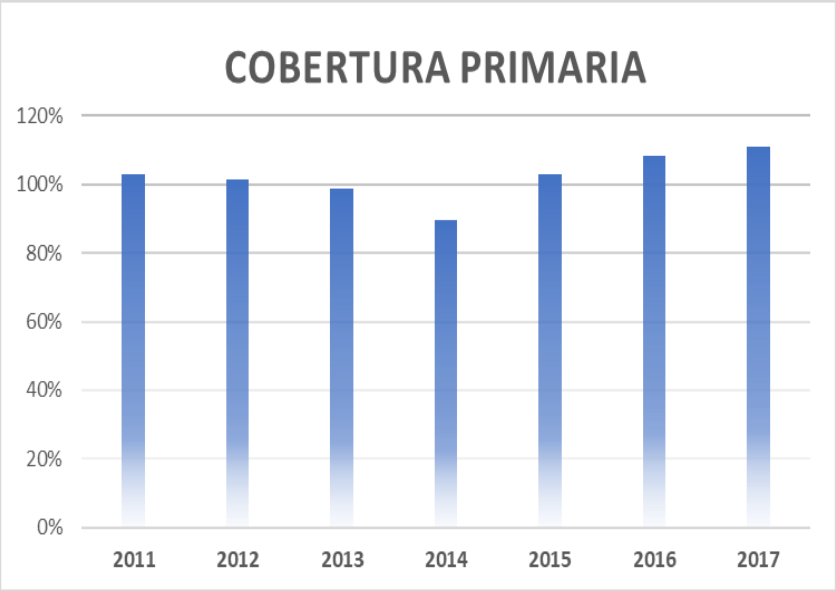
Fuente: tomada del MEN (2017).

Figura 9. Cobertura Preescolar, según el MEN (2017)



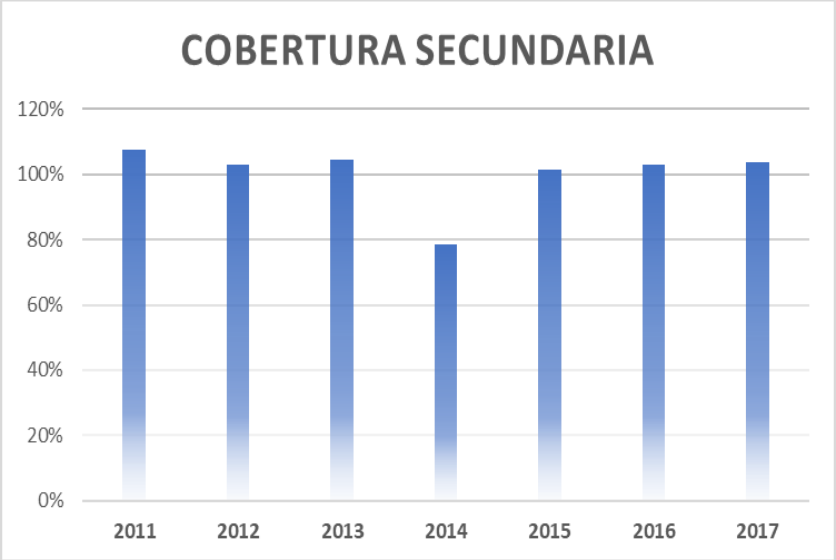
Fuente: tomada del MEN (2017).

Figura 10. Cobertura Primaria, según el MEN (2017)



Fuente: tomada del MEN (2017).

Figura 11. Cobertura secundaria, según el MEN (2017)



Fuente: tomada del MEN (2017).

Es claro que, al pasar el tiempo el municipio ha avanzado en temas de educación a través de políticas que se ha interesado más este sector y han llevado a que aumente la cantidad de escolares y profesionales. En la actualidad, Funza cuenta con 44 instituciones educativas, de estas 40 son privadas y 4 de públicas (con diferentes sedes). Dentro de este último grupo, se encuentra la IEDTA San Ramón, institución de interés

en esta investigación (Secretaría de Educación, 2019, 1 de febrero). Los datos del MEN (2015), el municipio de Funza tiene una matrícula total de educación preescolar, básica y media de 19.547, la matrícula total urbana es de 18.506, la matrícula total rural es de 1.041.

De otro lado, es importante resaltar que existen tres convenios con universidades, que brindan educación en niveles básico, vocacional, técnico y profesional. Además de ello, cuenta con diferentes programas como Funzano Bachiller, dirigido a sus habitantes mayores de 25 años, que por diferentes circunstancias no han podido iniciar o terminar sus estudios básicos (primaria y bachillerato). Así mismo, pensando en el bienestar de los niños y niñas que asisten a las instituciones educativas públicas del municipio, se hace entrega de kits escolares y uniformes, y se desarrollan programas como alimentación escolar para que la niñez y adolescencia funzana cuente con lo necesario para asistir a su cita con la educación (Secretaría de Educación, 2019, 1 de febrero). La actividad académica en las escuelas del municipio es complementada con programas como Competencias Ciudadanas, centros de educación física, danza, teatro, entre otros, para que la formación de cada estudiante se brinde de manera integral. También se realizan construcciones de nuevas instituciones y reconstrucción de instituciones antiguas (Secretaría de Educación, 2019, 1 de febrero).

Los elementos contextuales descritos muestran las dinámicas del municipio en los últimos cincuenta años, marcado por el crecimiento de la población, como resultado del desplazamiento; el aumento de las actividades comerciales y de servicios urbanas y la reducción de las agrícolas. Dentro de los sectores con un destacado avance se encuentra el sector educativo en el que se destacan las cifras de cobertura y los programas complementarios de bienestar escolar, artes, entre otros.

Para continuar, se describen y analizan los roles que desempeñan los actores que conforman el Comité de Convivencia del Municipio y los aportes que estos pueden dar para entender las formas de apropiación y cumplimiento de la Ley 1620 del 2013; así como para identificar las estrategias para abordar las situaciones que afectan la convivencia.

5.2 Los actores del Comité de Convivencia Escolar Municipal funzano

Siguiendo la estructura de los comités establecidos por la Ley 1620 de 2013, los entes que se relacionan directamente a nivel municipal con la intervención de las manifestaciones de violencia escolar son: las secretarías de Salud, Cultura, Educación y

Gobierno, la Personería Municipal y el ICBF, dos rectores de instituciones educativas (oficiales y privadas) con los más altos puntajes en las pruebas Saber 11 del año anterior, la Comisaría de Familia y la Policía de Infancia y Adolescencia. Con el fin de mostrar las diferentes posiciones, conocimientos y formas de apropiación de la norma en el municipio, se contactó a cada una de las entidades que, según lo establecido en dicha ley, deben conocer tanto la norma, las funciones que deben desempeñar como parte del Comité de Convivencia Municipal, la cantidad de casos reportados en Funza, los procesos que se han desarrollado con cada caso y en que han concluido. Del mismo modo, estos entes deben establecer diferentes estrategias que mitiguen esta problemática en las instituciones educativas del municipio.

A partir de este marco institucional se evidencia la importancia de este capítulo, dado que las formas y niveles de apropiación y cumplimiento de la norma por parte del Comité de Convivencia Municipal a la hora de prevenir la violencia escolar y el *bullying* influyen en la manera en que las instituciones educativas municipales enfrenten esas problemáticas. En este sentido, la apropiación y cumplimiento están asociadas con la articulación interinstitucional y entre los niveles territoriales encargados (escolar, municipal o distrital, departamental y nacional).

Como base para el análisis de este capítulo, resulta fundamental recordar algunas de las dificultades que se presentaron en el proceso de recolección de la información, a saber: a) falta de información pública sobre el fenómeno (por ejemplo, documentos y estadísticas) en las páginas web de las entidades municipales encargadas según la Ley 1620/13; b) información parcial y, especialmente, desconocimiento sobre las funciones de cada entidad y la articulación con los demás actores del municipio; c) imposibilidad para contactar a representantes de algunos de los actores involucrados en el Comité de Convivencia Municipal (Personería Municipal, la Secretaría de Gobierno y la Comisaría de Familia), a pesar de las reiteradas visitas a las sedes institucionales. Estos obstáculos se constituyen en un hallazgo, dado que indican que los entes municipales encargados por el Estado para desarrollar una política pública en este nivel territorial no conocen la norma; no estar articulados con las demás entidades encargadas que conforman el Comité; no están implementando ni haciendo seguimiento (mediante informes estadísticos y cualitativos) a la política pública; no están difundiendo a la comunidad la información sobre medidas de prevención; y, en línea con el anterior, no están generando estrategias para una *apropiación ciudadana* de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

De esa manera a continuación, se profundiza en los hallazgos de las entrevistas con las funcionarias de Comisaría de Familia, Secretaría de Educación y Policía de Infancia y Adolescencia.

5.2.1 Acciones desde la Comisaría de Familia

En la Comisaría de Familia el contacto inicial fue con Andrea, quien informó que no se encontraba la Comisaria, pero que consultaría con sus compañeros.

Recorrió varias de las oficinas de la Comisaría, se detuvo de 3 a 5 minutos en cada una de ellas para consultar por los casos de *bullying* en el municipio. Al regresar, informó: "nadie más que la comisaria tiene esa información. […] Pregunté al resto de los compañeros, pero al igual que yo llevan poco tiempo acá y no saben" (Diario de campo, 2018, 28 de marzo). Sin embargo, Andrea comentó al respecto, que conoce de tres casos, dos de colegios públicos y uno de una institución privada: "[...] En el mes que llevo trabajando, que sepa han llegado tres casos, uno del Bicentenario, otro del Hato, y el otro no me acuerdo el nombre del colegio, creo que es de un privado" (Diario de campo, 2018, 28 de marzo). Es importante enfatizar que esta información no se dio dentro de una entrevista, sino a partir de la conversación posterior a la consulta que se realizó a la funcionaria.

Mientras Andrea consultó con sus compañeros, se identificó que en una de sus paredes está colgado un afiche que explica la Ruta de atención escolar, los tipos de falta en la convivencia y el conducto regular a seguir en situaciones de violencia en la escuela.

Figura 12. Afiche publicitario Comisaría de Familia, Municipio de Funza

Fuente: fotografía tomada por la autora (2018, 28 de marzo).

Si bien se evidencia que la entidad tiene una participación dentro de los procesos de promoción de la convivencia mediante el desarrollo de campañas informativas, quedan dudas acerca del conocimiento, la articulación interna de la entidad con respecto al trabajo en el Comité y a la implementación de programas para la mitigación de los conflictos escolares.

5.2.2 Acciones desde Policía de Infancia y Adolescencia

La Patrullera Tatiana Hoyos fue la encargada de atender a la entrevista en la visita a la Policía de Infancia y Adolescencia. Inicialmente indagó por los intereses de la investigación y la profesión de la investigadora. Mostró cierta extrañeza por la

formación de base en licenciatura en educación física y la actual formación posgradual en sociología. Al iniciar la conversación, dejó de apoyarse en el escritorio, tomó una posición erguida, introdujo sus manos dentro de su chaqueta y su sonrisa desapareció y cambió por un rostro serio. Como se había mencionado, durante toda la entrevista permaneció en esta posición. Para comenzar, mencionó que aunque el *bullying* no se encuentra relacionado como delito, a este se ligan varios comportamientos como robos y agresiones que sí se definen como tal.

> […] El *bullying* como tal no está tipificado en el código penal, pero del *bullying* se desprenden ciertos delitos como es el hurto, la extorsión y las lesiones físicas-psicológicas, esos posibles delitos pueden salir cuando una persona hace *bullying* hacia otra persona. (PT. Tatiana Hoyos, 2018, 28 de marzo)

Afirmó que la Policía de Infancia y Adolescencia se ha enfocado en desarrollar capacitaciones a docentes de todas las instituciones educativas del municipio sobre el *bullying* y cómo proceder en caso de evidenciar situaciones de violencia escolar. Así mismo, esta entidad es la encargada de atender las situaciones tipo 3 que se pueden tipificar como delitos:

> […] Cuando ya en este *bullying* exista un delito como lesiones, hurto o extorsión también está en la obligación la institución educativa de remitir al ente competente. […] acá recepcionamos denuncios cuando los menores de catorce años son los que cometen el delito. (PT. Tatiana Hoyos, 2018, 28 de marzo)

Así mismo, indicó que la Policía de infancia y adolescencia hace parte del Comité de Convivencia Escolar, su función dentro de este es evaluar y prevenir situaciones que afecten la convivencia, difundir la Ruta de atención integral, identificar los casos que se puedan definir como delitos y que, a partir de esto, pasen a ser de competencia de la institución.

Al consultarle a la patrullera sobre el conducto regular para atender situaciones de *bullying* en las instituciones educativas, aseguró:

> el docente, el que está con el niño ahí todo el día es el que evalúa, el posible acoso, posteriormente ese docente tiene que informar a coordinación. […] toda institución tiene el equipo psicosocial, ellos evalúan y como tal es el ente que remite. (PT. Tatiana Hoyos, 2018, 28 de marzo)

A pesar de que la funcionaria señaló que la responsabilidad principal de atención es de las instituciones educativas, también indicó que si un docente evidencia conductas identificadas como delitos y no lo reportan “caerá sobre él todo lo que acarrea la ley”

(PT. Tatiana Hoyos, 2018, 28 de marzo). Adicionalmente, los docentes deben citar a los padres de familia al presentar el caso para evaluar. Sobre la responsabilidad de los padres de asistencia y atención a los hechos de violencia, enfatizó en que es de carácter obligatorio: "¡no es si quiero o no! es que están en la obligación" (PT. Tatiana Hoyos, 2018, 28 de marzo).

Por otra parte, explicó que la Policía Nacional intenta mitigar el *bullying* en el municipio desde dos líneas. La primera, es la línea de infancia y control que se encarga de la vigilancia de establecimientos públicos, parques y demás. La segunda, es la línea preventiva que focaliza en dar charlas a todos los estudiantes, y a grupos que la rectoría de las instituciones considere que necesitan refuerzos acerca de las 36 temáticas que maneja esta entidad, entre ellas el *bullying*, responsabilidad social, conocimiento penal, prevención de consumo de sustancias psicoactivas, entre otras. De esta misma forma considera que el *bullying* "puede suceder en cualquier institución. […] no se distingue ni por estrato, ni colegio" (PT. Tatiana Hoyos, 2018, 28 de marzo).

A partir de los hallazgos de esta entrevista, se identifican los siguientes elementos: primero, la institución policial y, específicamente, la división dedicada a infancia y adolescencia tiene conocimiento y manejo de la ruta de atención integral. Así mismo, en la entidad tienen claras las funciones que debe cumplir dentro del Comité de Convivencia Municipal. Segundo, en cuanto a las responsabilidades, hay una delimitación por un lado a la prevención y promoción de la convivencia desde una orientación de advertencia a estudiantes, padres/madres y docentes sobre las sanciones penales que puede acarrear la ejecución o indiferencia ante casos de *bullying* que se conviertan en delitos tipificados por la ley colombiana. Por otro lado, la responsabilidad de acción directa está limitada a los casos de delitos derivados del *bullying*, por lo tanto, establecen claramente las responsabilidades principales de padres/madres y docentes en el entorno escolar. Tercero, como entidad, presenta estrategias para intentar mitigar el *bullying* y otras problemáticas vinculadas a la niñez y adolescencia funzana, no solo mediante campañas de prevención en las instituciones educativas, sino que también tienen el compromiso de vigilar lugares públicos para evitar que fenómenos que se desencadenan desde el *bullying* ocurran en estos lugares.

5.2.3 Acciones desde la Secretaría de Educación

En la Secretaría de Educación se contactó a la funcionaria Karol Patiño, quien inicialmente argumentó que el *bullying* es un tema confidencial, debido a que la

difusión de información puede afectar a las personas involucradas. Las respuestas fueron bastantes sucintas, por lo tanto, lo único que expresó sobre el *bullying* en el municipio es que tiene conocimiento de cinco casos de violencia escolar ocurridos en escuelas privadas, entre el 2016 al 2018 (Diario de campo, 2018, 28 de marzo). Cabe aclarar que no se encuentran informes publicados y se informó que no se dispone de informes estadísticos sobre las situaciones que afectan la convivencia o sobre la cobertura de los programas de prevención adelantados.

Acerca del Comité de Convivencia Municipal, manifestó que se reúne tres veces al año y, de forma extraordinaria si existe algún caso que requiere intervención. De igual modo, explicó que existe una problemática frente a los reportes de las instituciones:

> […] hay colegios que quieren demostrar que en ellos no existen ningún tipo de problema, por eso no reportan casos como *bullying*. […] los cincos casos reportados que te dije son de colegios privados donde no han sabido qué hacer y por eso acuden al comité; nosotros estudiamos el caso y si no podemos solucionarlo lo dirigimos a Comisaría de familia. (Karol Patiño, 2018, 26 de marzo)

Por otro lado, expresó que la función que cumple la Secretaría de Educación frente al fenómeno del *bullying* en el municipio es prevenir, a través de la intervención en edades tempranas. Mencionó que la entidad ha fusionado los programas de Cátedra de Paz y Competencias Ciudadanas, con el fin de brindar formación orientada a dar herramientas para enfrentar situaciones como agresiones físicas frecuentes entre compañeros. Así mismo, estos programas exponen las consecuencias personales, familiares, académicas y sociales para quien ejerza actos de *bullying*.

La funcionaria expresó que desde su experiencia en la Secretaría percibe que los colegios en el municipio en donde más se presentan comportamientos de *bullying* son las instituciones públicas, aunque aclaró que estadísticamente es probable que se demuestre lo contrario. Indicó que el bajo conocimiento de casos de *bullying* en instituciones públicas puede relacionarse con que en estas se busca más mantener una imagen de capacidad de control de los hechos que ocurren dentro de cada institución.

> […] No, el *bullying* se presenta más en públicos obvio, pero estadísticamente es probable que demuestre lo contrario, por lo que te decía hace un rato, los colegios no quieren vender la imagen que tienen esos problemas, por el contrario, quieren mostrar que allí, no sucede esto. (Karol Patiño, 2018, 26 de marzo)

Acerca de la Secretaría de Educación es importante señalar que su papel es central en la prevención y promoción de la convivencia escolar y en la atención a las situaciones que la afectan. Precisamente, es la entidad a la que se remiten los casos de violencia

todas las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, por lo tanto, tendría la función fundamental de contar con reportes detallados del estado del *bullying* en el municipio. Como se mencionó, la Secretaría de Educación no dispone de informes ni bases de datos abiertas al público. Tampoco se permitió acceder a las actas del Comité de Convivencia Municipal con el mismo argumento sobre el carácter confidencial. Desde el punto de vista de seguimiento a una política pública, se pone en duda la efectividad del cumplimiento de las acciones, dado que no hay un proceso de evaluación y rendiciones públicas de cuentas sobre un fenómeno que afecta a toda la sociedad.

En cuanto a la percepción de la funcionaria sobre la mayor ocurrencia de casos de *bullying* en los colegios públicos, se pueden sugerir algunas pistas relacionadas con la manipulación de la forma de presentarse ante el otro según las expectativas sociales de la que habla Goffman. Por un lado, posiblemente estas instituciones prefieren no reportar para mantener la imagen de control y capacidad por parte de los equipos de profesionales, dado que en este caso es el Estado el que contrata a docentes y psicólogos y sostiene financieramente a este tipo de instituciones. Por otro lado, la percepción de la funcionaria puede relacionarse con un *estigma no comprobado*, en la medida en que no se cuenta con cifras reales, con respecto a los estudiantes y las familias de más bajo estrato socioeconómico y su relación con mayor tendencia a prácticas de violencia.

Acerca de otras actividades de parte del Comité de Convivencia Escolar Municipal, se encuentra la difusión en redes sociales de la Alcaldía Municipal. En la cuenta de Facebook se informó de una reunión del Comité el 5 de abril del 2018 a la cual asistieron la totalidad de los entes que conforman dicho comité.

> Juntos avanzamos en educación y entornos educativos seguros. Nos encontramos en este momento en Comité de Convivencia Escolar con la participación de la Secretaría de Educación como mesa técnica, Secretaría de Gobierno, Infancia y Adolescencia, Comisaría de Familia, Personería, Centro Cultural Bacatá, Secretaría de Salud y representante de los rectores de colegios públicos y privados. Esto con el fin de generar acciones para garantizar la seguridad de nuestros niños y jóvenes, mediante procesos de promoción, prevención y acompañamiento. #JuntosAvanzamos en Educación #FunzaSoyYo" (Alcaldía Funza [publicación en Facebook], 2018, 5 de abril)

Por otro lado, la Oficina Jurídica municipal, la Secretaría de Educación y la Defensoría del Pueblo realizan capacitaciones a diferentes miembros de las comunidades escolares, en general, sobre la Ley 1620 de 2013. En estos espacios

también se plantean pautas para enfrentar conflictos entre niños, niñas y adolescentes. En uno de los espacios de capacitación, el secretario de educación afirmó:

> […] En estos momentos el municipio ha ido disminuyendo estos casos (convivencia escolar), pero no por el hecho de que vaya disminuyendo, significa que dejemos de ponerle atención, en este momento tenemos diez casos reportados a la fecha. Sin embargo, este es un trabajo que se tiene que hacer desde las instituciones educativas con el apoyo de la Secretaría de Educación, con los programas de Proyecto de vida y Cátedra de paz, pues son los que han servido, para que estos casos hayan disminuido" (Alcaldía Funza [publicación en Facebook], 2018, 2 de agosto).

5.2.4. Pistas sobre las formas y niveles de apropiación de la Ley 1620/13 en Funza

A partir de la revisión documental, las observaciones y conversaciones con las funcionarias, se puede concluir que el municipio de Funza ha presentado cambios significativos en las últimas décadas asociadas con su crecimiento demográfico y territorial y, especialmente, con el proceso de urbanización, que inciden en la transformación de las dinámicas e interacciones sociales. En relación con la gestión púbica, la información disponible del DANE y la Secretaría de educación destacan los resultados en materia de educación con respecto al departamento y al país. Sin embargo, al profundizar en la apropiación y cumplimiento de los conceptos centrales de la Ley 1620 del 2013 —Derechos Humanos, ciudadanía, convivencia, democracia, participación, pluralismo e interculturalidad—, que como se señaló antes están en sintonía con los preceptos constitucionales, se encuentran brechas importantes relacionadas, por un lado, con aspectos como el ejercicio activo de la ciudadanía funzana (madres y padres, niñas, niños y adolescentes) en las fases de la política para la prevención y mitigación de la violencia escolar, lo que se dificulta por la falta de información clara, por ejemplo, mediante rendiciones de cuentas e informes públicos acerca del estado de la problemática de violencia escolar. Por otro, con la acción pública corresponsable y, de ahí, con la articulación de las entidades que conforman el Comité de Convivencia Municipal, las cuales debería actuar coordinadamente para adelantar acciones de prevención, atención y seguimiento, y para desarrollar eficientemente las fases de la política pública.

Sobre el segundo aspecto, se encuentran elementos de análisis particulares en las entrevistas con las representantes de las entidades, pero también en la dificultad para lograr obtener información de parte de algunas de las instituciones que conforman el

Comité. Primero, aunque son diferentes las entidades que pertenecen al Comité de Convivencia Escolar Municipal no todas se reconocen como parte del mismo, ya que en el momento en el que se buscaron entrevistarlas, desconocían la Ley 1620 de 2013 y su función dentro de esta delegación, es decir, no existe un reconocimiento y apropiación institucional de dicha norma dentro de los integrantes del Comité. Lo anterior lleva a confirmar que el vacío de esta ley con respecto al control de entidades externas y de la ciudadanía, a través de rendiciones de cuentas, puede incidir en que no funcionen de manera efectiva los comités municipales. Segundo, asociado con lo anterior, los resultados muestran que no se cumplen las reuniones de manera estricta, no hay informes estadísticos y que las entidades responsables no tienen claro el panorama de la violencia escolar y, específicamente, del *bullying* en el municipio, es decir, se puede sugerir que no se está cumpliendo a cabalidad lo que propone la Ley 1620 del 2013. Sin embargo, en las publicaciones de redes sociales institucionales se difunden las acciones adelantadas por la Alcaldía. Esto puede vincularse con lo que Goffman (1971) denomina, *región anterior* y *región posterior*, la primera se refiere a una actuación en donde las personas pretenden construir una imagen que cumpla con las expectativas o estereotipos de comportamiento o apariencia, en otras palabras, es una fachada. La segunda se refiere a la preparación de la puesta en escena, en donde las personas tratan de esconder o disimular lo que pueden ser características físicas, psicológicas o tribales desacreditables. En el caso concreto de las entidades, a través de este tipo de publicaciones en redes pretenden mostrar públicamente que están cumpliendo con los mandatos de la ley y que trabajan por el bienestar de la comunidad funzana. De esa manera, en términos de Goffman, crean una fachada.

Tercero, las entrevistas muestran que las estrategias de las entidades son iniciativa interna de la Secretaría de Educación, especialmente, y no resultado del trabajo interinstitucional del Comité de Convivencia Escolar Municipal. Las funcionarias presentaron las responsabilidades, funciones y acciones de sus entidades, pero no indicaron explícitamente que las acciones fueran resultado de una articulación interinstitucional para mitigar el *bullying* en Funza. Cabe aclarar que, la capacitación mencionada antes sobre la Ley 1620 del 2013 fue iniciativa desde la Oficina Jurídica.

Cuarto, cada una de las entidades reportó una cantidad diferente de casos relacionados con violencia escolar y *bullying* registrados a partir del trabajo autónomo y no desde informes unificados del Comité. No obstante, según lo establece la norma el Comité en su conjunto debe manejar los mismos datos. En términos goffmanianos, lo

anterior confirma la construcción de una imagen de conocimiento y manejo del tema en las entrevistas por parte las funcionarias, cuando posiblemente no hay certeza del estado real del *bullying* en el municipio, debido a la ausencia de trabajo articulado. Por ejemplo, no se está cumpliendo con la cantidad de veces que se deben reunir al año, tal como lo establece la Ley 1620/13 (cuatro veces). A pesar de que en la entrevista la funcionaria de Secretaría de Educación indicó que se reúnen tres veces, en los reportes que realizan estas entidades, se hizo evidente que durante todo el año 2018, solo se reunieron una vez.

Lo anterior, lleva a afirmar que existe una contradicción entre el mandato constitucional y de la norma específica en torno a la *articulación interinstitucional*, con respecto a las realidades de intervención de la violencia escolar —al igual que en las acciones políticas de otros fenómenos sociales— en las que efectivamente es una sola la entidad que desarrolla las fases de la política pública, en este caso es la Secretaría de Educación.

De esta forma se concluye que el interés y preocupación institucional que presentan las entidades inmersas en el Comité de Convivencia Municipal, referente a la violencia escolar y *bullying* es bastante limitado, lo cual afecta de forma directa los procesos tanto internos como externos de las instituciones educativas a la hora de afrontar situaciones de violencia escolar y bullying. De nada sirve que exista y se cumpla un conducto dentro de las instituciones educativas para tratar estas problemáticas, si al momento de reportarlas al Comité de Convivencia Municipal pierde importancia y probablemente no se solucione; lo que conduce a que las instituciones educativas pierdan interés al reportar los casos, y se legitime estos comportamientos o, por el contrario, se brinden soluciones como cambiar a los niñas/os agredidos o agresores de escuela, lo cual no resuelve el problema de raíz, ya que el agresor puede cambiar de víctima y afectar a otros escolares.

Después de profundizar en las formas y niveles de apropiación de la Ley 1620/13 en Funza, en el siguiente capítulo se identifican las formas de manifestación de la violencia escolar que se evidencian en la escuela Tebaida y, específicamente, en la clase de educación física.

6. MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA ESCOLAR EN TEBAIDA

En este capítulo se llega al estudio del caso particular de la escuela rural Tebaida, que es el nivel territorial y social básico de apropiación y cumplimiento de la Ley 1620 del 2013, y también es el espacio social o *campo social* concreto en el que se desarrollan las interacciones cotidianas entre estudiantes y, especialmente, donde se puede comprobar si la violencia es un medio legítimo para la resolución de conflictos entre pares, pero también si la construcción de estigmas y la agresión física, psicológica y social se han validado como *estrategias sociales de reproducción* de desigualdades y jerarquías entre pares.

Así las cosas, este capítulo presenta un recorrido histórico del colegio y una breve caracterización de los estudiantes de la IEDTA San Ramón y su sede de primaria Tebaida. A su vez, se relaciona el cumplimiento y reconocimiento de la Ley 1620 de 2013 en la institución educativa. Más adelante, se especifican las formas de interacción particulares asociadas a la violencia escolar y al *bullying* entre estudiantes de cuarto grado, a partir de las entrevistas, la observación participante y la encuesta aplicada a madres y padres.

6.1 IEDTA San Ramón

La primera escuela de primaria se fundó en 1964, construida en un lote donado por los dueños de la finca La Tebaida, en la vereda La Florida, con la condición de que llevara el nombre de dicha finca. Allí se edificó un salón, el baño y la vivienda para la profesora, quien atendía la niñez (IEDTA San Ramón, 2016, p. 15). Se tiene conocimiento en 1996 fueron nombrados mediante concurso departamental los docentes Pedro José Suárez y Bernardo Castellanos para trabajar, en ese entonces, en la escuela. En 1997, se construyó el restaurante escolar y la cancha múltiple y se adecuó el parque para los grados cero, primero y segundo. A mediados de 1999, se construyó el primer bloque con ocho aulas de clase para dar inicio al bachillerato técnico agropecuario. Igualmente, se abrieron seis grados de primaria, dos sextos y dos séptimos de educación básica. En estos mismos años se incrementó el número de estudiantes y docentes.

En el 2002 se unificaron las escuelas de primaria y bachillerato en la Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón, mediante Resolución N° 003332 de fecha 30 de septiembre, a partir de una reestructuración en las instituciones educativas del departamento y en el municipio. De esta forma, la IEDTA San Ramón se

organizó en dos sedes de primaria (Tebaida y Bellisca) y el colegio San Ramón, este último con primaria y bachillerato. Se aclara que este estudio se enfoca únicamente en la sede de primaria Tebaida. En esta institución se estableció la oferta educativa de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional.

En el año 2004, la señora Cecilia Álvarez Martínez fue nombrada en calidad de rectora encargada hasta el año 2007. Esta rectora realizó convenios con el SENA, CORPOICA y la UMATA que en ese entonces funcionaba en los terrenos de esta institución. En esta época se graduaron las primeras promociones de alumnos con el título de Técnicos Agropecuarios, certificado por el SENA, lo que responde a las necesidades que se generan en su entorno. En este sentido, el colegio actualiza los procesos pedagógicos y fomenta una educación integral que promueva una persona productiva a la sociedad (IEDTA San Ramón, 2016, p. 7).

Con el apoyo de la Alcaldía y de la Gobernación de Cundinamarca, se asignaron las aulas mixtas para preescolar, cuarto de primaria y grado octavo de educación básica.

Por orden de la Gobernación de Cundinamarca, la rectora Cecilia Álvarez Martínez entregó su cargo a Blanca Ortíz, periodo en el que se destaca la ampliación de la cobertura. En 2007 ingresó al cargo José Ballesteros, rector vigente a la fecha (IEDTA San Ramón, 2016, p. 15).

Figura 13. Imagen del patio de la IEDTA San Ramón

Fuente: fotografía tomada por la autora (2019, 15 de febrero).

En la actualidad, la IEDTA San Ramón cuenta con 46 docentes, de los cuales 18 pertenecen al ciclo educativo de básica primaria y 28 están adscritos al bachillerato. Todos cursaron un pregrado en licenciatura, a excepción de una psicóloga. De los profesores de primaria, 12 tienen una especialización y 2 cuentan con maestría. De los docentes de bachillerato, 2 son ingenieros, el resto son licenciados; 10 tienen maestría y 1 profesor tiene doctorado. Esta institución también cuenta con 2 coordinadores, 1 de ellos es ingeniero y tiene maestría; el otro, cuenta con especialización. Por último, se encuentra el rector, quien tiene dos profesiones: abogado y licenciado, además cuenta con una especialización.

En cuanto a los estudiantes, se tiene registro de 1.178, de los cuales 448 son de primaria, es decir, el 38%, y 730 son de bachillerato, esto es, el 62%. Del total de estudiantes de primaria y bachillerato, 150 viven en veredas aledañas al colegio, es decir, el 12,7% (60 son de primaria y 90 de bachillerato). De este modo, se identifica que aunque la IEDTA San Ramón es una escuela ubicada en un municipio, no en una ciudad principal y además está en una zona rural, está conformada en su mayoría por estudiantes de zonas urbanas. Teniendo en cuenta lo anterior, más adelante se caracterizará la actividad económica de madres/padres de los y los estudiantes de la sede Tebaida que hacen parte de esta investigación, para verificar la tendencia de urbanización del municipio.

Figura 14. Imagen de la IEDTA San Ramón

Fuente: fotografía tomada por la autora (2019, 15 de febrero).

6.2 Sede Tebaida

Como se describió, la sede de primaria, denominada Tebaida, se fundó en 1964, poco a poco fue creciendo tanto en estudiantes y docentes, como en infraestructura. En 1979 fueron demolidos dos salones y se construyó la llamada segunda etapa, que consta de dos salones en prefabricado, una batería de baños y un salón en concreto. Luego en 1993 fue reemplazado por el restaurante escolar, a causa de la inseguridad que presentaba este salón para integridad física de los estudiantes (IEDTA San Ramón, 2016, p. 15).

Esta sede de primaria en particular tiene 6 docentes que conforman la planta de Tebaida. La profesional en psicología y coordinadora encargada, Betty Acuña, quien acompaña la institución hace 17 años, tiene una especialización y es directora del grado primero. La docente Susana Benítez es licenciada de básica primaria, lleva 8 años en la escuela y es directora del grado segundo. La maestra Paula Torres tiene 14 años en la escuela y gracias a su título de licenciada en educación básica primaria es directora del grupo tercero. El profesor Óscar Rojas, quien junto con la docente Andrea López son los más antiguos de la institución con 20 y 23 años en la escuela, debido a el título universitario de educación básica primaria. En la dirección de los grados cuarto y transición se encuentra el docente Julio Roa, quien acompaña la escuela desde hace tres años, cuenta con una licenciatura en biología y una maestría en gestión educativa, es director de grado quinto. De esta nómina docente, solo dos profesores viven en el municipio, el resto residen en diferentes localidades de la ciudad de Bogotá.

Figura 15. Imagen de la sede Tebaida

Fuente: tomada de Google Maps.

La anterior es la planta docente permanente. Por otro lado, se encuentra los docentes que apoyan la formación de los estudiantes mediante los programas que brinda la Secretaría de Educación como: Plan lector, bilingüismo, música, competencias ciudadanas y educación física, dentro de este último se realizó el trabajo previo como docente en la institución. Cada uno de los profesores que desarrollan estos programas asiste un día específico a la semana a la institución. Al centro de educación física, le corresponde realizar una sesión adaptada para cada uno de los ciclos escolares, dentro de los cuales se encuentra motricidad, recreación y competencia deportiva. De allí proviene la relación previa que se tenía con la comunidad educativa de Tebaida. Aunque, se aclara que durante el desarrollo de esta investigación, ya no había ningún vínculo laboral con la escuela.

Con respecto a los estudiantes de esta sede, el total es 169 niños, de los cuales 40 niños viven en veredas, es decir, el 23,6%. De estos, 33 los recoge la ruta escolar y 7 llegan a pie a la escuela.

Además de tener contacto con la escuela, hubo una situación que influyó en el interés por realizar esta investigación. Durante el desempeño de como docente, mientras se realizaba la preparación a los estudiantes para las competencias escolares deportivas del municipio, una madre comentó: “es que Pablo se la pasa diciéndole a los compañeros que él se quiere suicidar, porque los compañeros y los profesores le hacen *bullying*”. Esto generó una gran sorpresa, debido a que durante la clase no se habían notado agresiones entre estudiantes, exceptuando un grado en particular se consideraba “pesado”, en términos de indisciplina, del cual se hablará más adelante.

De acuerdo con lo anterior, el interés como investigadora y como docente, se fundamentan en ideas previas acerca de la “tranquilidad” y mayor control de los estudiantes en escuelas rurales. Esa idea se basa en referentes como Serrano (2006), quien afirma que en instituciones educativas rurales son mínimas los índices de prácticas de *bullying*, debido a que las condiciones del contexto, relativamente más tranquilas para el proceso formativo, desestimulan el uso de la violencia. Por esa razón, se decidió abordar este fenómeno escolar en esta institución para comprobar la existencia de agresiones en la sede rural Tebaida

6.3 Situaciones que afectan la convivencia de escolares en la sede Tebaida

A partir de la ubicación y caracterización básica de la sede de primaria Tebaida en la que se lleva a cabo el estudio, se distinguen las formas de apropiación de la Ley

1620/13 a través de la revisión de los lineamientos y conductos regulares establecidos en el Manual de Convivencia y el Comité de Convivencia de Convivencia Escolar de la institución, las entrevistas a docentes de la escuela, y la observación específica en la clase de educación física.

6.3.1 Tebaida en términos de convivencia

Para identificar las particularidades de las prácticas que afectan la convivencia y los derechos humanos, sexuales y reproductivos en la escuela Tebaida se contrastaron los resultados de las entrevistas a docentes con el Manual de Convivencia. Se aclara que en el presente documento solo se mencionan algunas de las situaciones relacionadas con *violencia escolar* y manifestaciones como el *bullying*.

Con respecto a las situaciones clasificadas en el Manual de Convivencia, se identifican las más cercanas a las categorías de *violencia escolar* y *bullying* como: tipo I, se relacionan con faltas a las normas de comportamiento individual, pero no necesariamente agresiones a otros compañeros. No obstante, algunas faltas contempladas en esta tipología son: uso de vocabulario soez, e irrespeto por medio de burlas, chanzas y apodos. Sobre estas se manifiesta lo que Moreno (2017) define como *violencia verbal*, ya que esta se expresa a través de gritos, burlas, comentarios sarcásticos, desprecios, insultos, amenazas y humillaciones (p. 45). En este caso se aclara que si bien este tipo de agresiones constituyen formas no pacíficas de resolver conflictos y de imposición de ciertos estudiantes con poder o reconocimiento sobre otros estigmatizados mediante burlas y apodos, por ejemplo, no necesariamente se puede relacionar con el *bullying*, dado que como se ha aclarado, este tiene la característica de ser sistemático y repetitivo.

Ahora bien, las situaciones de tipo II, se encuentran casos como comportamientos individuales de mayor gravedad, como fumar o llegar en estado de embriaguez a clases. Así mismo, hay mayor énfasis en prácticas que afecten a otros, en aspectos de agresiones verbales y físicas, bien sea compañero, docente o administrativo de la institución. De manera general, las agresiones se definirían como *violencia en la escuela*, que según Charcot (2004 citado en De Lellis y González, 2013, p. 124) es aquella que se da en el contexto escolar, en donde los actos de agresiones violentas entre la comunidad educativa hacen presencia.

Dentro de las prácticas de violencia se incluyen situaciones de violencia física directa, en casos como: participar en juegos violentos y groseros, promover y/o realizar

escándalos o riñas. Igualmente, se puede evidenciar violencia indirecta, en situaciones como sustraer cosas ajenas, hurto o complicidad comprobada.

Por último, esta clasificación contempla explícitamente al *bullying* como un tipo de acoso, entendido como repetitivo y sistemático, expresado en agresiones físicas, psicológicas o sociales repetidas (Cepeda y Caicedo, 2013, p. 2).

Acerca de las situaciones de tipo III, las cuales abarcan las acciones más graves que se pueden tipificar como delitos y que deben ser tratados por el Comité de Convivencia Escolar Municipal, Comisaría de Familia y Policía de Infancia y Adolescencia.

En la tabla 1, se presentan los tipos de situaciones contempladas en el Manual de Convivencia de la Tebaida y su posible asociación con los tipos y manifestaciones de *violencia escolar*, explicados en el capítulo dos.

Tabla 1. Tipos de situaciones contempladas en el Manual de Convivencia de la escuela Tebaida

Categorías asociadas	Situaciones de Tipo I	Categoría asociada	Situaciones Tipo II	Categoría asociada	Situaciones Tipo III
Tipos: **Violencia verbal** **Violencia en la escuela.**	o cumplir con el horario de entrada a la institución y/o clases Interferir el normal desarrollo de las actividades escolares con el uso del celular, auriculares, radios entre otros. Utilizar vocabularios soez, morboso, obsceno y/o agresivo. Presentar manifestaciones de irrespeto como burlas, chanzas, apodos e insultos a cualquier miembro de la comunidad educativa. Participar en juegos de azar, con apuestas en dinero. No acatar las observaciones ecológicas frente al manejo del entorno y cuidado del agua. Atribuir sus propias faltas a sus compañeros. Retirarse del aula sin previo aviso del profesor. Omitir u ocultar la entrega de citaciones que haga la institución al padre de familia (Manual de convivencia, 2014, p. 70)	**Tipos:** **Violencia física, verbal, psicológica y social.** ***Violencia hacia la escuela* y *violencia en la escuela.*** **Manifestaciones:** **Bullying.**	umar dentro de la institución o sus alrededores portando el uniforme. Ingresar a la institución en estado de embriaguez y/o bajo efectos de sustancias psicoactivas. Sustraer cosas ajenas, hurto o complicidad comprobada. Participar en juegos violentos y groseros, que atenten con la integridad física de los participantes. Promover y/o realizar escándalos o riñas en sitios públicos comprometiendo el buen nombre de la institución. Divulgar inadecuada e irrespetuosamente acontecimientos que pueden generar conflictos entre los miembros de la comunidad educativa. Asumir conductas discriminatorias contra cualquier miembro de la comunidad educativa, por razones de etnia, credo, condición socioeconómica y discapacidad Promover, incentivar y/o practicar, *matoneo, acoso escolar (bullying), ciberacoso (cyberbullying)* (Manual de convivencia, 2014, p. 72) (cursivas propias)	**Tipos:** **Violencia física, verbal, psicológica y social.** **Violencia hacia la escuela.** ***Violencia hacia la escuela* y *violencia en la escuela.*** **Manifestaciones:** **Delitos dentro de los que puede estar la violencia sexual y de género, también atentar contra la integridad física de otra persona.**	ealizar llamadas con fines amenazantes, irrespetuosos o que atenten con la dignidad de las personas Pertenecer a pandillas y/o sectas satánicas con las que ocasione daño moral y material a la comunidad educativa Utilizar armas o cualquier otro elemento que ocasionen lesiones físicas Incitar a la práctica de actividades ilegales Portar traficar, vender y ofrecer sustancias psicoactivas en cualquier situación dentro o fuera de la institución Incurrir en actos que atenten en contra de los derechos humanos (Manual de convivencia, 2014, p. 73)

Fuente: elaboración propia con base en Manual de Convivencia de la escuela Tebaida, Charcot (2004) citado en Ferrater Mora (1967), Cepeda y Caicedo (2013).

La clasificación del tipo de situaciones que afectan la convivencia, contempladas en la modificación del manual de convivencia establecida en la Ley 1620 del 2013, es útil para determinar las sanciones según el tipo o nivel de gravedad y para identificar los actores escolares o externos a las escuelas responsables de atender y/o sancionar, en los casos que sea necesario. A propósito de lo anterior, una de las docentes señala "Antes definíamos faltas que eran situaciones muy graves y ahora son situaciones de tipo II" (Betty Acuña, 2018, 6 de abril). En este sentido, al contemplarse faltas más graves, se plantean también consecuencias más radicales para los estudiantes. De situaciones como incumplir con el uniforme, en donde se hace seguimiento y se notifica a los padres, se ha pasado a acciones como vender psicoactivos en la institución, lo cual se contempla como delito.

> La definición del trabajo que tú tienes frente al *bullying*, nosotros la contemplamos bajo el Manual de Convivencia que está definido bajo varios aspectos legales como la constitución política, la Ley General de Educación, la Ley de Infancia y Adolescencia y la 1620. Esta fue la que obligó a los colegios a hacer una reforma en los manuales de convivencia.
>
> […] Antes nosotros hablábamos de faltas leves, graves y muy graves, y ahora hablamos de situaciones; situación de tipo I-II-III y las situaciones van definidas de acuerdo a la gravedad de la falta […]. Hay unas, por ejemplo que son; te molesto y te agredo pero no físicamente sino de forma verbal pero es momentánea, de una circunstancia, de una situación, pero no es una agresión que es consistente en el tiempo que se vuelva frecuente, ahí se van categorizando, pero si la falta es de agresión física de un niño y hemos identificado que el niño ha agredido a otros, ahí la consecuencia es mayor, la falta es más alta y pasa a situación tipo II y si la falta es tan grave que puede incluir una incapacidad a un niño que es víctima, se define una situación donde de pronto tienen que entrar otros agentes como Comisaría de Familia. (Diario de campo, 2018, 6 de abril)

6.3.2 Acciones correctivas e instancias para enfrentar las faltas en Tebaida

La modificación del Manual de Convivencia implicó no solo la clasificación de situaciones, sino la atribución de instancias de atención, procesos y correctivos, que se relacionaban con lo que se puede denominar como nivel de gravedad. Los protocolos describen las rutas según el tipo de situación. El tipo I establece la instancia más cercana

que inicia con la comunicación a un docente y el seguimiento mediante el conducto regular de la institución. El proceso incluye el derecho a ser escuchado, el registro de la falta y la asignación del correctivo pedagógico. El tipo II involucra instancias más altas en la jerarquía escolar como el Consejo Directivo; en este caso el proceso contempla remisión a orientación psicológica y seguimiento al comportamiento de estudiantes implicados. El tipo III señala la remisión del caso al Comité de Convivencia Municipal; aunque se establece el derecho a la defensa, la acción delictiva pasa a ser sancionada por Comisaría de Familia y Policía de Infancia y Adolescencia que definen las sanciones según el debido proceso.

Tabla 2. Ruta de Atención Integral

	SITUACIONES TIPO I	SITUACIONES TIPO II	SITUACIONES TIPO III
INSTANCIA	- Docente - Director de curso - Coordinación - Comité de convivencia - Rectoría - Consejo Directivo	- Docente - Coordinación - Comite de convivencia - Rectoría - Consejo directivo	- Comité de convivencia - Rectoría - Consejo Directivo
PROCESO	- Ser escuchado en la versión de los hechos. - Ser remitido al Comité de Convivencia. - Dejar constancia escrita en el Observador del estudiante. - Aplicar correctivo pedagógico. - Reportar a la familia	- Ser escuchado en la versión de los hechos. - Dejar constancia por escrito. - Dejar constancia escrita en el Observador del estudiante. - Ser remitido a orientación escolar. - Citar a la familia. - Llevar a cabo el proceso conciliatorio (Ver formato anexo). - Aplicar correctivo pedagógico. - Seguimiento de la actitud del estudiante por Coordinación con reporte en el observador escolar.	- Ser escuchado en la versión de los hechos. - Dejar constancia por escrito. - Ser remitido a orientación escolar. - Dejar constancia escrita en el Observador del estudiante. - Citar a la familia para informar la situación. - Citar extraordinariamente al Consejo Directivo. - El Consejo Directivo define el correctivo pedagógico y las sanciones a que haya lugar. - Comunicación del acuerdo del Consejo Directivo. - Notificación de la resolución rectoral. - Seguimiento del comportamiento del estudiante y cumplimiento de la familia con reporte en el observador escolar. - Estudio del caso en el Consejo Directivo de final del año.
CORRECTIVOS	- Sanción de un (1) día, con trabajo en la Institución. - Suspensión de la clase con baja en la calificación. - Elaboración de trabajo pedagógico.	- Suspensión de 1 a 3 días con las consecuencias académicas propias de la situación. - Trabajo dentro de la Institución. - Remisión a orientación escolar. - Acto de reparación si su conducta afecto a otra persona. - Reporte a las autoridades respectivas de la situación a la Policía de Infancia y Adolescencia, al ICBF, a la Comisaría de Familia. - Firma de Pre cancelación de matricula.	- Suspensión de 1 a 3 días con trabajo escolar dentro de la Institución. - Exigibilidad de procesos terapéuticos especializados. - Acto de reparación si su conducta afecto a otra persona. - Reporte a las autoridades respectivas de la situación a la Policía de Infancia y Adolescencia, al ICBF, a la Comisaría de Familia. - Aplicación de Pre cancelación de matrícula. - Cancelación de la matrícula en cualquier época del año.

Fuente: Manual de convivencia (2014 p. 80)

De acuerdo con los protocolos establecidos dentro de la Ruta de atención integral, se identifica que la norma pretende delimitar claramente tanto la clasificación de comportamientos que afectan la convivencia como los procedimientos de respuesta institucional y actores encargados. Si bien en la Ley General de Educación el artículo 87 contempla de manera general la existencia del manual de convivencia y la obligación de padres y educandos de cumplirlo, la actualización de la regulación de convivencia en la Ley 1620 avanza en la definición específica de las conductas que pueden afectar la convivencia y se relaciona con aspectos como el uso indebido de las nuevas tecnologías de la información. Así mismo, se definen procesos, sanciones y se asignan nuevas responsabilidades a actores externos a la institución. No obstante, la falta de obligatoriedad de cumplimiento y la ausencia de mandatos para hacer seguimiento y evaluación, tanto a los programas de prevención como a los hechos ocurridos, lleva a cuestionar si estos protocolos y asignación de responsabilidades se están cumpliendo.

En el caso particular de la escuela en la que se realizó la investigación, los protocolos de la Ruta de atención se complementan con la ruta interna basada en la filosofía salesiana, la cual se enfoca en una pedagogía de amor. Según la profesora Betty, este conducto es el siguiente:

- Tratar de resolver los conflictos dentro del aula por medio de diálogo.
- Registro en el observador (en caso de ser reincidente).
- Comunicar a padres de familia.
- Los padres de familia establecen un compromiso, el cual firman. (Diario de campo, 2018, 6 de abril)

Esta ruta interna asigna mayor responsabilidad al docente, quien antes de atribuir la responsabilidad a otras instancias, se encarga directamente de tratar de resolver la situación a través del diálogo con los alumnos implicados y sus madres/padres. Sin embargo, en caso de que no se logre un cambio en el comportamiento o haya reincidencia se siguen los protocolos establecidos por la Ley 1620 del 2013. En cuanto a las sanciones, específicamente las suspensiones de clase se tratan de manera diferente con trabajos pedagógicos agrícolas dentro de la misma institución, por ejemplo, arreglar los prados, organizar la biblioteca, colaborar en las áreas de siembra, entre otras, todo dentro de la institución.

6.3.3 ¿Manifestaciones de violencia escolar en Tebaida?

Como se indica en la tabla 1 (tipos de situaciones contempladas en el manual de convivencia), el Manual de Convivencia tipifica situaciones relacionadas con la violencia física, verbal, psicológica y social, dentro de las que se encuentra el *bullying* explícitamente identificado en las situaciones de tipo II, las cuales tienen un nivel intermedio de gravedad. El proceso a seguir en estos casos es escuchar a las partes implicadas, dejar constancia escrita en el observador, remitir a orientación psicológica, citar a madres/padres, aplicar correctivos y hacer seguimiento. En el caso particular de Tebaida, un docente asume la responsabilidad principal, sin embargo, a mayor gravedad del caso, se involucran otros actores como rectoría, Consejo Directivo y el Comité de Convivencia Escolar, que según el Manual de Convivencia está compuesto por el personero estudiantil, orientadora, presidente del consejo padres de familia, presidente del consejo de estudiantes y el docente que lidere el proceso, estos últimos adicionales a los ya mencionados inicialmente.

Sobre los casos específicos presentados en la escuela Tebaida, la profesora Betty Acuña inicialmente explicó que en la sede Tebaida no se presentan prácticas de *bullying* recurrentes, ya que "esta población es poquita y chiquita", debido a la cantidad de estudiantes es más fácil tener el control, a diferencia de instituciones donde hay más de mil estudiantes (Betty Acuña, 2018, 6 de abril). En cuanto a los casos específicos, se han presentado dos relacionados con agresiones verbales en los últimos años (no se presentaron informes ni registro de años concretos), en los que las agresiones se dieron mediante amenazas u hostigamientos, tipologías descritas por Olweus (1998, p. 24). Estos casos se "solucionaron" con cambio de colegio de los estudiantes agredidos (uno con cambio de sede y otro con cambio de colegio por decisión de los padres).

Después de una larga conversación la docente menciona:

> [...] nosotros nunca hemos tenido que vivir una situación tipo III, *porque los niños pequeñitos aun no tienen este tipo de conductas*, que de pronto uno ve en niños más grandes. *El tipo de bullying que ellos manejan es más la agresión verbal, ofensa, decir cosas.*

Acerca de las posibles causas de estas agresiones, la profesora informó que están vinculadas con:

> [...] las particularidades familiares, problemáticas familiares, ven que los papás dicen groserías y los niños modelan este tipo de groserías y no les parece que este mal, o las usan como su mecanismo de defensa. También se debe a violencia intrafamiliar.

> […] El niño viene y expresa en el aula ciertos comportamientos, pero por su contexto familiar. (Betty Acuña, 2018, 6 de abril) (cursivas propias)

De la entrevista a la docente, se puede resaltar los siguientes elementos de análisis: inicialmente la profesora argumenta que debido a que la población de la institución es "chiquita y poquita", difícilmente pueden desarrollarse prácticas de *bullying*; sin embargo, más adelante durante la entrevista en profundidad, se estableció mayor confianza en la conversación y se liberó de las tensiones que se percibían al inicio (Canales, 2006, p. 222), haciendo que la profesora expresara su punto de vista sobre las posibles manifestaciones de bullying "más relacionado con la agresión verbal". Esto lleva a cuestionar, si comenzando la entrevista la docente quería ocultar esta problemática en la institución, para presentar una imagen favorable de ella, en donde fenómenos como la violencia escolar y el *bullying* no existen, es decir, en palabras de Goffman, realizando una actuación y encubriendo la realidad que pueden estar viviendo los estudiantes de esta institución.

Por otro lado, puede que la docente no reconozca a cabalidad las prácticas de este fenómeno y, por ello, confunda las diferentes manifestaciones de violencia escolar, lo que permite discutir las acciones que realiza el comité de convivencia en términos de capacitación a los maestros. Si bien la Policía de Infancia y Adolescencia realiza estas capacitaciones, se destaca que, como lo indicó la PT. Tatiana Hoyos, esta entidad las ejecuta cuando son solicitadas por las escuelas. Por esa razón, el Comité de Convivencia Escolar tiene un papel fundamental en el análisis de cada situación y en la generación de estrategias para prevenir estas problemáticas, ya que sus integrantes tienen posibilidad de observar y dialogar con los actores implicados en las situaciones que afectan la convivencia. En el caso del *bullying*, los maestros, que interactúan diariamente con los alumnos, pueden evidenciar las posibles conductas violentas repetitivas con la que ciertos estudiantes pretenden imponer su poder sobre otros.

Del mismo modo, se puede evidenciar que la docente al hacer esta afirmación "nosotros nunca hemos tenido que vivir una situación tipo III, porque los niños pequeñitos aun no tienen este tipo de conductas, que de pronto uno ve en niños más grandes como intimidación o acoso", resta importancia al contexto, quizá violento en que viven los estudiantes y subestima su edad. En ese sentido, el hecho de que sean de corta edad restringe las prácticas de agresión entre ellos, así lo vivencien cada día en su

hogar. Lo que da pie a pensar, si la profesora a la hora de presenciar agresiones entre los estudiantes, lo ve como un juego de niños.

6.4 Elementos de análisis sobre la violencia escolar en la escuela rural

Al retomar los dos ejes temáticos de este capítulo —la apropiación y cumplimiento de la Ley 1620 del 2013 en la escuela Tebaida, y la identificación de posibles manifestaciones de violencia escolar en esa escuela rural—, se identifican aspectos relevantes en torno al análisis de la política pública para mitigar las problemáticas que afectan la convivencia, y para el abordaje académica de la *violencia escolar*.

Sobre el primer eje, a partir de la revisión del Manual de Convivencia y los dos casos clasificados dentro de la institución como *bullying*, se puede sugerir que si bien la institución educativa San Ramón y sus escuelas adscritas han cumplido con la restructuración del manual de convivencia que propone la Ley 1620 de 2013 y se difunde la pedagogía de amor, la cual, es entendida como una interrelación entre el educador y el joven, basada en el amor y afecto experimentado, formando así un buen cristiano y un ciudadano honrado (Maza, 2013, p.192) . También es cierto que la falta de asesoría externa puede llevar que se den "soluciones" como el cambio de colegio de los actores implicados. Como se indicó, el trabajo pedagógico de reflexión y reparación del otro debería orientarse a que el estudiante agresor identifique a todos sus compañeros, incluso a sus "víctimas" como iguales y así se invalide la configuración del estigma y la agresión como medio para afirmar el poder dentro del grupo. En este sentido, la falta de articulación con las entidades que integran los comités municipal y departamental, puede llevar a que los docentes que interactúan diariamente con los y las estudiantes a) tengan dificultades para clasificar las situaciones que efectivamente se presentan según los tres tipos; b) desestimen las agresiones por considerarlas "normales" entre niñas y niños de primaria; c) generen prácticas que fomenten la competencia con las que se puedan estimular las desigualdades y la configuración de estigmas; d) no den los espacios para el diálogo constante entre compañeros y compañeras, lo que puede llevar a legitimar el uso de la violencia en la resolución de conflictos.

Sobre el segundo eje referido al análisis de las interacciones cotidianas entre estudiantes relacionadas con violencia escolar, lleva a inferir que hay una mayor asociación con agresiones verbales, las cuales posiblemente pueden tener las

características de repetición y sistematicidad, dado que se identifican como una forma de interacción "característica" entre los estudiantes. En ese orden de ideas, desde este testimonio y las observaciones realizadas como docente e investigadora, se puede inferir una naturalización de las burlas, las groserías y los insultos por parte de estudiantes menores de 12 años, razón por la cual no se definen específicamente como *bullying*.

Acerca de las causas de las manifestaciones de violencia en la escuela, se confirman, al menos en estos casos, la asociación con factores familiares de riesgo como la exposición a la violencia en el entorno familiar, número de personas que habitan en el hogar, pobre relación filial, estrés, desintegración familiar, nivel socioeconómico bajo, violencia intrafamiliar, deficiente control y supervisión de los hijos o hijas, aptitudes poco eficaces en su formación, desempleo, presencia de armas en la casa, entre otras (Ayala, 2015, p. 501; Ybarra y Mitchell, 2004; Rutter, 1998; Rigby, 2002).

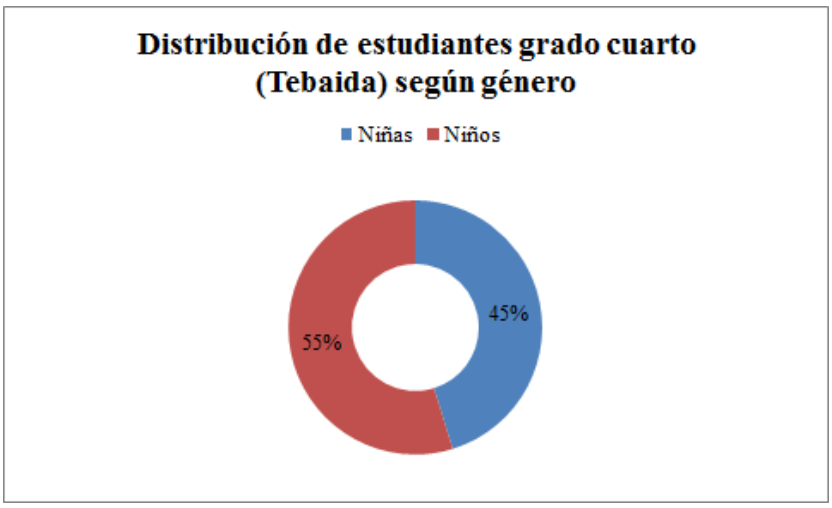
7. EDUCACIÓN FÍSICA NO ES SOLO UN JUEGO

Con base en la presentación del capítulo anterior sobre el Manual de Convivencia y la Ruta de atención ante los casos de *bullying* presentados en el caso de Tebaida, ahora se pasa a identificar las manifestaciones de violencia escolar en la clase de educación física. Para ello, se describe el grado objeto de estudio de esta investigación y la caracterización de las familias de los estudiantes de dicho grupo.

7.1 Particularidades del grado cuarto de la Tebaida

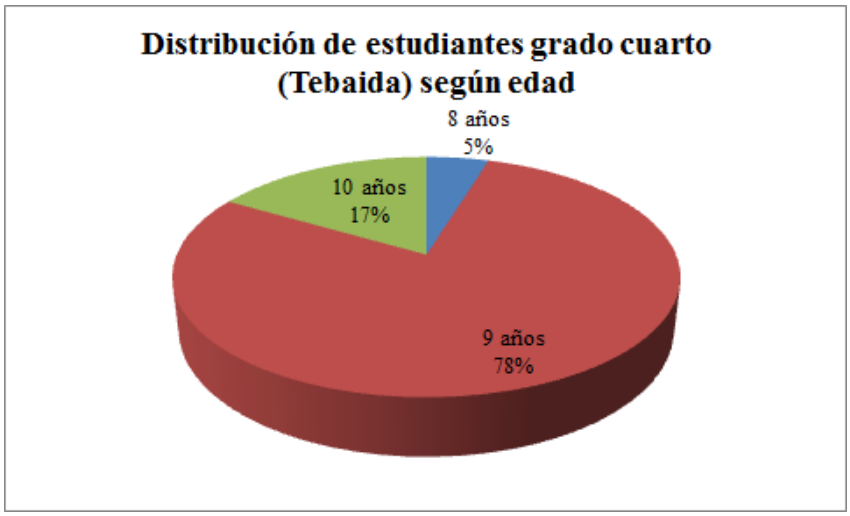
Del grado cuarto en la institución educativa se tiene la apreciación de ser "un grupo complicado", esto es lo que mencionan varios profesores en conversaciones de pasillo. Incluso en la experiencia como docente del colegio se percibió que el grupo tiene una serie de características que hacen que las clases se tornen un poco difíciles. Desde esa experiencia previa, las clases se dificultan un poco, primero, por la cantidad de estudiantes, 42 niñas y niños constituyen un número alto para un adecuado manejo. Del total, 19 eran niñas, distribuidas en edades de 8 años (3 niñas), 9 años (15 niñas) y 10 años (1 niña). Por su parte, 23 eran niños: 8 años (1 niño), 9 años (16 niños) y 10 años (6 niños) (gráficas 1 y 2).

Gráfica 1. Distribución de estudiantes grado cuarto (Tebaida) según género



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. Distribución de estudiantes grado cuarto (Tebaida) según edad



Fuente: elaboración propia.

En el aula casi no cabían, estaban bastante apretados, lo que hacía que molestaran con mayor frecuencia. Además, si en el salón molestaban, la indisciplina aumentaba cuando salían al patio a la clase de educación física. El trabajo con ellos era muy complejo.

Desde la posición como docente, se consideraba que estos comportamientos se daban porque algunos niños convivían con diferentes problemáticas, por ejemplo, violencia intrafamiliar, abandono de alguno de sus padres, excesivo trabajo por parte de sus padres, lo que hacía que no les prestaran la suficiente atención, o en algunos casos los padres consideraban que la falta de interés hacia sus hijos la podían compensar dándoles todo lo que ellos querían y dejándoles hacer lo que su voluntad dispusiera. Hasta su mismo barrio influía en que ellos fueran indisciplinados, puesto que varios llegaban de la escuela a la calle; esto comentaban cuando en algunos descansos se dio la oportunidad para charlar. Es por ello, que se podía comprender de alguna forma estos comportamientos de indisciplina en la clase. A partir de estas características y a los conceptos de diferentes maestros, era claro que el grupo era “complicado”. Por esa razón, surgió el interés en realizar esta investigación relacionada con las manifestaciones de violencia escolar en este grado, para comprobar la relación entre los comportamientos de indisciplina con la posible ocurrencia de agresiones dentro del grupo en la clase de educación física.

Precisamente, el profesor Julio Roa, quien fuera el director del grupo durante un año, comentó con mayor precisión las características del grupo, dado que tenía clases todos

los días con ellos. En este testimonio se resaltó la configuración de una identidad de los niños agresivos y los que cumplen las reglas, aspecto que aborda Willis (2017):

> Particularmente este grupo siempre ha tenido una identidad bastante dinámica, son un grupo que tiene unas características sociales bastantes interesantes, *tienden a ser agresivos entre ellos* y el manejo de la norma es algo complejo. […] no más, hacer una fila con ellos es complejo. […] es un grupo que tiene unos manejos diferentes a los que tienen los demás grupos; es un grupo que requiere de un mayor esfuerzo y concentración del maestro, ya que es un grupo mixto, en el que *se encuentra no solo el niño agresivo*, sino también *el niño que presenta dificultades para concentrarse*, *el niño que tiene problemas familiares*, *el niño que tiene procesos académicos muy lentos*, todo eso sumado es lo que genera las dinámicas tan complejas dentro del grupo. (Julio Roa, 2018, 15 de abril) (Cursivas propias)

El maestro confirma la hipótesis que se tenía a partir de la experiencia como docente de educación física acerca de la incidencia de los factores familiares y socioeconómicos sobre el comportamiento de los estudiantes de este grado. A propósito de lo anterior, Willis (2017) muestra la forma en que se configuran identidades en la escuela en niños de orígenes obreros, en los que algunos denominados "colegas" adoptan una identidad en torno a la fuerza física y la agresividad frente a los niños que cumplen las reglas, estos últimos se identifican como "pringados". Según el autor los niños eligen la fuerza como medio de supervivencia ante condiciones familiares y socioeconómicas difíciles y suelen abandonar la escuela para dedicarse a trabajos no cualificados.

La experiencia como docente y los testimonios de profesores actuales aportan para sugerir que posiblemente los factores familiares están incidiendo en la mayor presencia de comportamientos agresivos y dificultades cognitivas en este grupo de estudiantes. Teniendo en cuenta las características presentadas por el grupo, se consultó al docente por las prácticas de *bullying*, que probablemente se pueden presentar en el curso. El profe Julio afirmó que "no se han evidenciado actos de *bullying* con el grado, no obstante, sí se presentan situaciones de agresiones física y verbal, pero nunca una situación constante, permanente, de un estudiante a otro estudiante" (Julio Roa, 2018, 15 de abril).

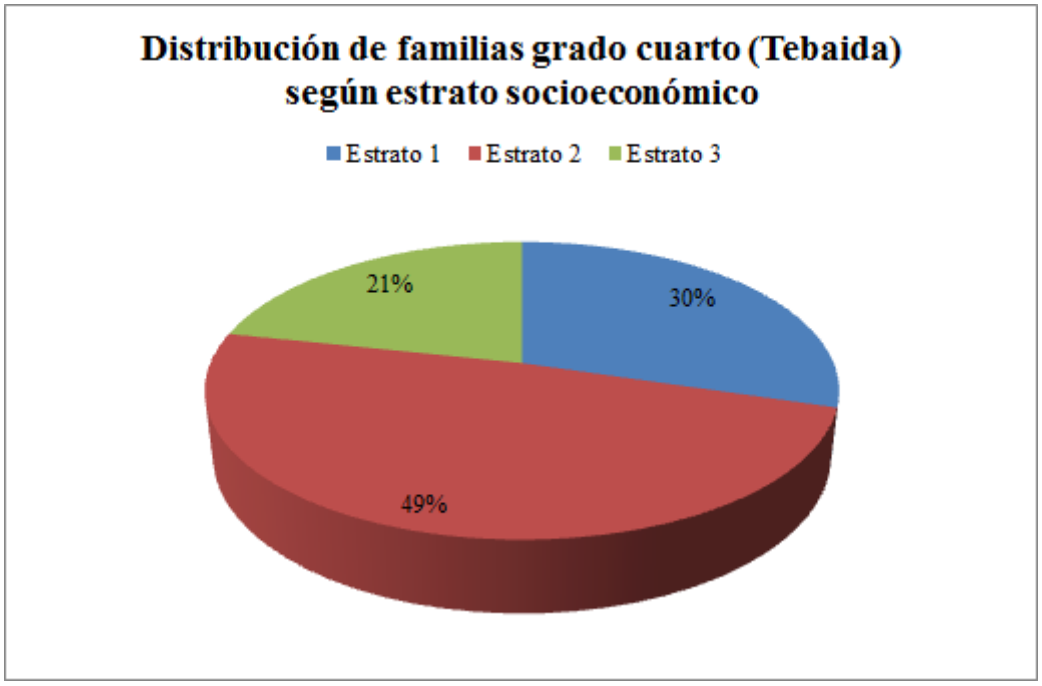
7.1.1 Caracterización del contexto familiar y social del grado cuarto

Para profundizar en la incidencia de factores familiares en el comportamiento, se caracterizó el contexto familiar y social, por medio de una encuesta dirigida a sus

madres/padres. Con la cual se pretendía conocer en la zona del municipio vivían, el estrato socioeconómico al que pertenecían, el número de integrantes que conformaban sus hogares y, finalmente, si sus padres laboraban y en qué actividad lo hacían.

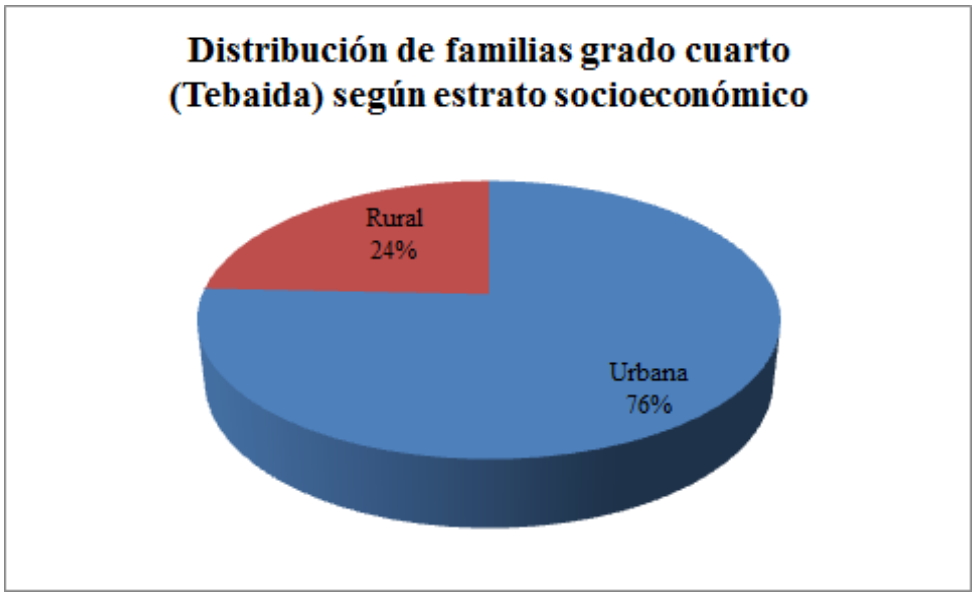
De los 42 niños que conformaban el grado cuarto, 37 madres/padres contestaron la encuesta (uno por familia). Los hallazgos de este componente de la investigación arrojaron la siguiente composición de las familias: el 30% (11) pertenece a estrato 1, el 49% (18 familias) a estrato 2, y el 21% (8 familias) a estrato 3 (gráfica 3). En cuanto a la distribución según zona de residencia, se pudo establecer que el 76% (28 familias) vive en una zona urbana del municipio, mientras que el 24% habita en zona rural (9 familias) (gráfica 4). Así mismo, las familias de estos estudiantes están conformadas por: 1 hijo para el caso de 8 hogares, 2 hijos en 18 familias, 3 en 6 familias, 4 hijos en tres familias y 5 en 3 hogares (gráfica 5). Se aclara que no necesariamente las familias grandes son las que proceden de zonas rurales; de las familias más grandes tres familias viven en zona urbana y tres en zona rural.

Gráfica 3. Distribución de familias grado cuarto (Tebaida) según estrato socioeconómico



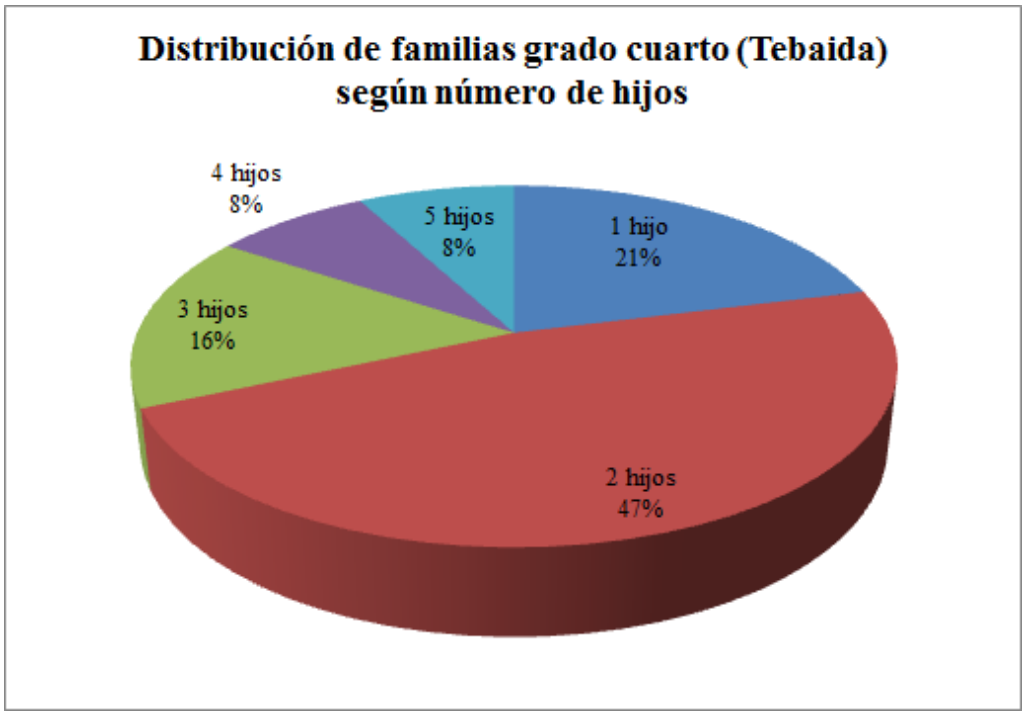
Fuente: elaboración propia.

Gráfica 4. Distribución de familias grado cuarto (Tebaida) según estrato socioeconómico



Fuente: elaboración propia.

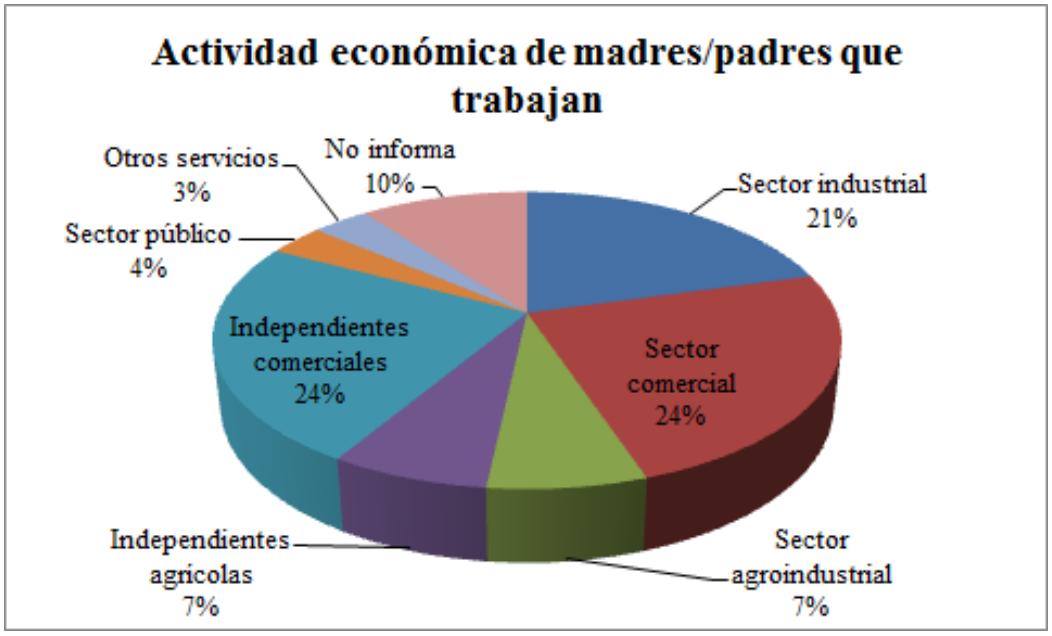
Gráfica 5. Distribución de familias grado cuarto (Tebaida) según número de hijos



Fuente: elaboración propia.

Igualmente, la encuesta[4] reveló que de los 37 madres/padres, 29 trabajan mientras que 8 no lo hacen. Los que trabajan lo hacen en las siguientes actividades: 21% (6 padres) en el sector industrial, el 24% (7 padres) en el sector comercial, 7% (2 padres) en el sector agroindustrial, el 7% (2 padres) son independientes agrícolas, el 24% (7 padres) son independientes comerciales, el 4% (1 padre) pertenece al sector público, 4% (1 padre) trabaja en otros servicios y 3 padres no contestaron (gráfica 6).

Gráfica 6. Actividad económica de madres/padres que trabajan



Fuente: elaboración propia.

Con la caracterización anterior, se confirma el proceso de urbanización del municipio que conlleva la disminución de personas que habitan el sector rural y el aumento de la ocupación en actividades económicas ajenas al trabajo agrícola; se encuentran actividades laborales más relacionadas con el comercio, la industria, el sector público y otros servicios. En este sentido, a pesar de que, la escuela Tebaida está situada en una zona rural del municipio, no solo atiende a niños y niñas provenientes de las fincas cercanas, sino que en su gran mayoría pertenecen al sector urbano. Los niños de este grado forman parte de los estratos 1 y 2 significativamente, sus familias son poco

[4] Es de aclarar que, esta encuesta se desarrolló con el fin de hacer una aproximación del contexto familiar de los estudiantes de grado cuarto; posiblemente algunos aspectos como la jefatura femenina y otros no fueron previstos a la hora de aplicar la encuesta.

numerosas y la mayoría de sus padres trabajan en el sector industrial y comercial, o son independientes comerciales.

La caracterización del municipio, la escuela y el grupo específico de estudio han aportado para identificar las particularidades del grupo y la incidencia de los factores del contexto. Si bien en el grado cuarto no hay situaciones alarmantes o cifras altas reportadas de *bullying*, según la observación previa como docente de educación física y los registros realizados durante la investigación los niños presentaron algunos factores familiares que pueden afectar sus comportamientos o procesos de aprendizaje. De manera general, factores como métodos de educación permisivos, no tener reglas claras, no administrar consecuencias frente al comportamiento inadecuado (Fernández y Ruiz 2019 en Villota y Garzón, 2015) y otros como pobre relación filial, desintegración familiar, violencia intrafamiliar, tener un núcleo familiar numeroso y nivel socioeconómico bajo y desempleo (Ayala, 2015, p. 501), pueden generar consecuencias en las relaciones intersubjetivas en edad escolar y en la disminución del ritmo de asimilación de nuevos aprendizajes.

7. 2 ¿Hablamos de violencia escolar o bullying en Tebaida?

En el siguiente apartado se exponen las prácticas relacionadas con violencia escolar y *bullying en* la clase de educación física, teniendo en cuenta las *teorías de reproducción* de Bourdieu y de *estigma* de Goffman.

Para comenzar, se presenta al docente que actualmente desarrolla la asignatura, quien reside en el municipio hace 27 años, estudiante de licenciatura en educación física y hace parte del centro de educación física hace dos años. De las observaciones realizadas mientras el grupo cuarto estuvo dirigido por el docente Luis en las clases de educación física, se puede afirmar que, en el desarrollo de sus sesiones, se evidenciaron actos de violencia escolar, expresados en agresiones físicas y verbales. A continuación, se nombran algunas.

> En el juego que desarrolla el docente hay un niño que cada vez que salen a correr empuja a el compañero después de varias repeticiones el que ha sido lastimado dice: “profe, están de agresivos”.

De esto se puede inferir, a partir del tipo de acciones y la afirmación “están de agresivos”, que posiblemente estos comportamientos hacia este estudiante son

ocasionales. Probablemente es la primera vez que sufre este tipo de agresión; sin embargo, es relevante indicar que el "empujón" fue efectuado sin causa alguna según la observación de la clase, es aquí donde se cuestiona si en algunas ocasiones puede haber un disfrute de los agresores. Es importante mencionar que durante las sesiones de clase algunos niños, que se podrían identificar bajo la *identidad de los agresores*, se valieron de diferentes formas de violencia para imponerse sobre sus "víctimas", como se ve en el siguiente fragmento, donde se hace uso de exclusión de género, violencia psicológica y física indirecta:

> Ubicadas en las colchonetas, hay dos niñas que intentan hacerse caer la una a la otra, mientras que otros intentan levantar a su compañero de la colchoneta donde está acostado, al no ver resultado, toma una de sus pertenencias y sale a correr.
>
> En el desarrollo del juego del equipo masculino, "Castro, tíreme el balón o lo saco".
>
> […] En un juego de baloncesto, se presentan comentarios como: "niños contra niñas" de parte de las niñas, a lo que los niños responden "¡no!, solo niños. (Diario de campo, 2018, 11 de mayo)

Los registros de las observaciones como docente y durante el desarrollo de la investigación permiten identificar que la agresión a otros se ha establecido como una especie de característica de *distinción* o una práctica que aumenta el capital simbólico de los estudiantes. De esa manera, los estudiantes que más "molestan" a otros a través de burlas, insultos, agresiones, es decir, aquellos que configuran estigmas frente a los demás compañeros de clase, usualmente son los más "populares". Sin embargo, es importante resaltar que a pesar de que las entrevistas y la observación de la clase muestran ciertos alumnos que suelen agredir como "broma", también es cierto que en estos casos particulares se identifica que los pares estigmatizados responden haciendo uso de agresiones físicas con piedras, lo que hace que conviertan simultáneamente en agresores, y se genere una lucha de poderes para demostrar quienes son los más fuertes del "grupo". En términos goffmanianos, las interacciones mediadas por la agresión se refuerzan tanto con el lenguaje verbal como con risas y gestos, "muecas", que celebran los "juegos violentos".

> […] Sebastián busca piedras entre las divisiones del concreto de la cancha y al encontrar las lanzan a la cara de un compañero, este le responde verbalmente y a su vez devolviéndole el golpe con piedras. Así, fue el comienzo de una lucha de piedras que se inició entre varios estudiantes, en donde la efectividad del golpe se celebraba con risas y gestos, "muecas". Esto sucede, simultáneamente mientras, dos niñas que intentan

> hacerse caer la una a la otra; y un grupo de estudiantes, golpean los glúteos de sus compañeros con los pies y se empujan. (Diario de campo, 2018, 11 de mayo)

Las observaciones de las clases del profesor Luis en la clase de educación física durante el desarrollo de la investigación, y también la experiencia previa como docente, permiten plantear que al salir del salón de clases se da el espacio para mayor interacción, los alumnos se sienten más libres, y las actividades deportivas o de ejercicios dirigidos dan lugar a que haya más contacto físico, verbal y/o gestual entre compañeros. En el caso particular de este grupo, caracterizado por no seguir instrucciones y por hacer lo que ellos deseen, se pueden identificar situaciones asociadas genéricamente como indisciplina. No obstante, se cuestiona si esa identificación de la agresión como "juego de niños" es una normalización de la violencia y puede encubrir casos de *bullying*, que posiblemente por la edad de los estudiantes de cuarto grado pueda corresponden a agresiones verbales, por ejemplo, las burlas y los apodos, que se reflejaron frecuentemente tanto en las entrevistas a docentes como en las observaciones.

> […] Al terminar la clase, el profesor da la indicación; ¡Al salón!, aunque un grupo de estudiantes sigue jugando; hasta que el profesor intercepta el balón para quitárselo. […] Cinco minutos más tarde, viene Simón, sin autorización del profesor toma el balón y empieza a encestar, hasta que se cansa y regresa al salón.
>
> Además, se hace evidente las problemáticas familiares, en situaciones como: […] Jiménez me comenta "profe, ¿sabías que a Thomas le quitaron el celular por un mes?"; [...] "es que se trajo los audífonos a escondidas de la casa al colegio"; Thomas interviene "no, no, eso es mentira profe", minutos más tarde lo confirmé con Gabriela, su hermana, que está en el mismo salón. (Diario de campo, 2018, 6 de abril)
>
> [...] se acercan dos niñas llorando que habían estado ausentes toda la clase; sus lágrimas se deben a que en el descanso jugaban con un balón y rompieron unos vidrios en un salón y deben pagarlos, aunque una de ellas menciona, "nos juzgan sin saber, nosotras no lo hicimos" temerosas mencionan "nos van a pegar" refiriéndose a los padres. La otra acusada me dice, "hoy no voy para mi casa, voy para donde mi papá y allá si son pero…" haciendo alusión a la posible agresión de parte de su padre (Diario de campo, 2018, 17 de agosto).

De los anteriores casos se pueden distinguir dos aspectos, primero las problemáticas familiares con las que conviven algunos de los niños de este grado que se relacionan

con algunos de los factores mencionados por Fernández y Ruiz (2009 citado en Villota y Garzón, 2015), que pueden ser causas de las prácticas de violencia escolar que se desarrolla en la institución educativa, para estos autores no tener reglas claras establecidas es una de las principios para que se geste violencia escolar y, específicamente, el *bullying*, como lo demuestra el caso de Thomas. Igualmente se evidencia las agresiones físicas que se emplean hacia la estudiante que rompió el vidrio, ya que demuestran el temor hacia su padre y su madrastra, quienes comparten la custodia de la niña con la madre biológica. Según Teruel (2007), unas de las causas por las que se presenta el acoso pueden ser los métodos que suelen utilizar los padres para corregir a sus hijos.

Por su parte, la afirmación "nos juzgan sin saber, nosotras no lo hicimos", hace pensar que posiblemente se esté gestando un estigma sobre las alumnas por parte de la docente que las acusa, del mismo modo, se puede considerar que las niñas no son escuchadas por no tener una lugar privilegiado en la jerarquía escolar, lo que evidencia las desigualdades propias de la escuela.

En la relación con la posición del docente frente a algunos comportamientos de agresión en su presencia, se observa que la reacción usual es conversar con los estudiantes y llamarles la atención verbalmente. Sobre esta postura, se puede señalar que a pesar de que al parecer hay confianza para dialogar, no hay suficiente autoridad para generar respeto a las reglas de atención a la clase y entre compañeros. Esto se puede inferir a partir de los siguientes hallazgos registrados en el diario de campo:

> [...] el docente interviene llamándoles la atención, sin embargo, no es suficiente para los tres niños y sigan empujándose. […] el profesor interesado en el desarrollo de la actividad de los pocos que la realizan no se da cuenta que Andrés de cuarto, por largo rato ha interrumpido la clase de artística de Juan Camilo de tercero, burlándose de sus pinturas y golpeándolo en la cabeza. […] Alejandro A. y Edwar se alejan del grupo para jugar sobre las colchonetas con unas piquis, ejercicio al cual se le une Sebastián después de un tiempo; el profesor al notar su ausencia en el grupo, lo llama y su excusa: "es que; no hay lugar donde trabajar".
>
> Simón y Jiménez se escaparon de la clase, me doy cuenta por el grito de Thomas; "Profe, míralos y después me echan la culpa". Al finalizar la clase el profesor reúne a todo el grupo en un círculo, mencionando a los tres caballeros que han estado fuera de clase; -"sino les gusta mi clase, vamos a hablar con el profe Óscar para que se queden en el salón". (Diario de campo, 2018, 9 de abril)

Figura 16. Clase de educación física del grado cuarto de la escuela Tebaida I

Fuente: fotografía tomada por la autora (2019, 20 de abril).

Pasado el primer semestre del año surgió un cambio del docente de la clase de educación física y fue contratada la profesora Patricia Orjuela, quien vivía en el municipio aproximadamente 14 años, es tecnóloga en entrenamiento deportivo, actualmente estudia licenciatura en educación física y dentro del programa lleva 3 años.

Durante la observación etnográfica de las clases de educación física bajo la dirección de esta profesora también se evidenciaron algunos actos de violencia, como: agresión por medio de golpes y empujones entre un grupo de cinco estudiantes, lanzarse piedras o escupirse entre estudiantes (Diario de campo, 2018, 3 de mayo).

En esta situación se hace nuevamente visible la agresión física directa e indirecta. En ese sentido, se podría confirmar que la agresión al otro hace parte de las interacciones cotidianas. De igual forma, al ser los mismos estudiantes que se agredieron con piedras en la clase del profesor Luis, se encuentran dos elementos importantes para el análisis, primero que para ciertos alumnos la agresión es un signo de estatus, que permite que sean "populares", y que su posición en la escuela se consolida en torno a esa "identidad de agresores", la cual no es juzgada como "mala", sino es celebrada por pares y normalizada por los maestros. Segundo, la violencia escolar expresada en la asignación de estigmas a los compañeros "diferentes" o considerados débiles dentro del grupo, más que un medio de resolución de conflictos, podría considerarse, en términos bourdianos, una *estrategia de reproducción* de desigualdades y jerarquías.

Por otro lado, se observan comportamientos que señalan la configuración de estigmas por características físicas o de género, a partir de las cuales puede haber agresiones verbales o físicas repetitivas

> Se registran situaciones en los que un grupo de estudiantes excluyen a un compañero por su poca habilidad motriz, y en otro por ser niña. Además, situaciones de presión psicológica que se ejercen entre ellos, para no perder una competencia, ya que de ser así se insultan. (Diario de campo, 2018, 3 de mayo).

Este último tipo de situaciones se podrían clasificar como de tipo II, sin embargo, no es posible confirmar si son sistemáticas y repetitivas. Otra de las manifestaciones de agresión es el hurto de las pertenencias e intentar tocarse sus partes íntimas (esto ocurrió en grupos tanto de niños como de niñas), lo que muestra que el grupo hace uso de diversas formas de violencia escolar dentro de la clase de educación física:

> […] Edwar encuentra una botella en el campo y la patea como si jugara con un balón, pero Alejandro se la quita y lo empuja. Edwar reacciona y corre a recuperarla, al obtenerla Alejandro lo escupe. Edwar deja la botella en el piso, Ronald la patea hacia un lado y Edwar le da varias patadas a él, en las piernas, debido a que pateó su botella.
>
> [...] La profesora reubica a Edwar en otro grupo donde está Gabriel, Alejandro y Dylan con una niña, observa a su nuevo grupo y con mala cara y sus brazos cruzados dice; “ya perdimos”.
>
> La profesora indica que hagan grupos de seis personas […] se ubica Diego, Sebastián, Jiménez, Anderson, Juan Carlos, Edwar. Alejandro quiere ser parte del grupo, pero Jiménez y Sebastián lo empujan diciéndole “no, acá ¡no!, usted no sabe”.
>
> En el desarrollo del ejercicio Diego no acierta y Jiménez le dice; “soldado advertido no muere en guerra”; Diego al escuchar esto, frunce las cejas y lanza el balón con gran potencia.
>
> En vista de la distracción de la docente los niños aprovechan para golpearse, otras niñas entran y salen de la clase; Edwar patea otros dos niños mientras estos corren, Simón corre hacia el salón ojeando a la profesora para que no note su ausencia. (Diario de campo, 2018, 3 de mayo)

A partir de lo anterior, se pueden plantear cuatro elementos para el análisis: primero, dentro del grupo hay una clasificación interna, a partir de la interacción cotidiana y el conocimiento de características o habilidades motrices, psicológicas o en las relaciones sociales entre los pares, a lo largo del tiempo que han compartido. En términos de Goffman (2006) y Rist (1999) se podría decir que las interacciones intersubjetivas han llevado a que se configuren estigmas o etiquetamientos. Precisamente, en la clase de educación física se pueden expresar los que tienen que ver con la debilidad por

características motrices o por una discriminación por razones de género. Sobre este último aspecto, son relativamente comunes frases como "se porta como niña" o "juega como niña" que asocian a las mujeres con menores capacidades físicas y, en general, con la debilidad. Segundo, los comportamientos de los estudiantes frente a algunos profesores o en los momentos en que están solos se pueden leer en términos goffmanianos sobre la parte anterior y la parte posterior, ya que las formas de presentarse ante el otro varían según el grado de autoridad del profesor o cómo se quieran presentar ante sus pares. Por ejemplo, con una imagen de "fuerza" o de "ser bromista", lo cual permite que se fortalezca la identidad de los "colegas", en palabras de Willis. En este punto es importante mencionar que los estudiantes presentaron mayores comportamientos agresivos y violentos en la primera clase de cada profesor y sus comportamientos convivenciales mejoraron a medida que avanzó el año escolar. Tercero, la posición de la profesora se basa en una solución propia del enfoque del entrenamiento físico: si los niños molestan, la salida es que den una cantidad de vueltas a la cancha "La docente las ve, por ello les indica que deben dar dos vueltas a la cancha trotando, las acompaña Edwar y Astaiza, sus compañeros preguntan el motivo y la profesora responde: ellos saben por qué" (Diario de campo, 2018, 6 de mayo).

En este sentido, se plantea la diferencia entre la formación en entrenamiento físico y deportivo con respecto a la formación en educación física. La primera tiene un énfasis en el rendimiento físico y en generar disciplina en la práctica de los deportes; mientras la segunda aborda de manera integral la corporeidad como un aspecto subjetivo en el que se incluyen conocimientos, sentimientos, emociones, valores y cultura de cada individuo (Gómez y Salazar, 2015). Esto se puede evidenciar en la siguiente situación:

> el docente aclara que aunque es gordito lo va intentar hacer, que para su edad y estatura se encuentra en sobrepeso, pero esto no impide que lo intente, esto lleva pensar que el docente intenta que los niños no generen estigmas o etiquetamientos sobre los demás, además incentiva a los estudiantes a que ejecuten la actividad sin importar sus características físicas. (Diario de campo, 2018, 3 de mayo)

Cuarto, si bien Goffman y Rist mencionan que los etiquetamientos y estigmas son proporcionados por la sociedad, se propone desde el trabajo de campo realizado en esta investigación que también se dan formas de configuración de estigmas y etiquetamiento, que parten del mismo individuo, como se evidencia a continuación:

“Emanuel sale de clase sin autorización al escuchar la explicación del docente, al consultarle la causa, con una voz nerviosa y sus mejillas sonrojadas responde: “es que yo no puedo hacer eso” (Diario de campo, 2018, 11 de mayo). En el desarrollo del ejercicio varios estudiantes se sientan a mi lado, les pregunto: -¿Por qué no hacen la actividad?, y su respuesta es: “yo no puedo profe” (Diario de campo, 2018, 25 de mayo); las anteriores afirmaciones pueden considerarse como una forma de autoetiquetamiento, en donde el individuo mismo, se muestra ante los demás como un ser “débil/inferior” o con “pocas habilidades motrices”.

Sobre esta última situación en la que hay una identidad configurada sobre el no poder hacer una actividad, se pueden encontrar pistas para hablar de estigmatización, exclusión repetitiva de actividades y posible agresión, por lo menos psicológica. Como se mencionó la delimitación de la observación a la clase de educación física brinda un panorama parcial acerca del estado de la violencia escolar.

Figura 17. Clase de educación física del grado cuarto de la escuela Tebaida II

Fuente: fotografía tomada por la autora (2019, 20 de abril).

7.3 Manifestaciones de violencia en la clase de educación física

Como elemento fundamental de análisis de las manifestaciones de violencia escolar y, específicamente, *bullying* en la escuela y, particularmente, en clase de educación

física se retoma lo señalado por Bourdieu y Passeron (1996), quienes afirman que las instituciones escolares actúan, de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a los agentes que tienen lugares privilegiados dentro del espacio social. Con lo que se legitiman y refuerzan las desigualdades en la distribución del capital simbólico. Precisamente, las observaciones a las interacciones de niñas y niños de grado cuarto muestran cuatro componentes importantes sobre el papel de la escuela. Primero, aunque la escuela desde sus principios, misión y objetivo debe ser un espacio para promover la convivencia y el respeto al otro, en la práctica los docentes suelen promover las desigualdades al otorgar privilegios o reconocer más los logros e incluso asumir como "bromas divertidas" las agresiones de ciertos alumnos. Lo anterior se registró en situaciones como ignorar a ciertos alumnos y atender a otros, y en la referencia reiterada al tema de la indisciplina y los juegos entre alumnos, cuando la observación evidenció que se trataba de casos de agresiones. Segundo, se destaca el papel de la escuela, especialmente en básica primaria, para definir frente a los estudiantes qué es respeto y qué no lo es, hasta dónde van los derechos individuales y, en los casos registrados, evidenciar que la agresión no es una broma. En ese sentido, se observa que la escuela no solo promueve desigualdades, sino que normaliza el uso de la violencia como práctica cotidiana y la puede asumir como indisciplina o juegos de niños. Tercero, la clase de educación física constituye un espacio de mayor "libertad" para los alumnos, dado que se encuentran al aire libre y parecen disminuir, de cierta forma, las reglas estrictas que hay en el salón de clases. Esta clase permite mayor contacto entre alumnos, lo cual permite identificar cómo son realmente las interacciones entre pares. Cuarto, se diferencian las formas de abordaje de las situaciones que afectan la convivencia desde los profesores de educación física: por un lado, está el enfoque de entrenamiento físico que establece una estricta disciplina en el desarrollo de los deportes; por otro, la segunda plantea una formación integral de la corporeidad que incluye conocimientos, sentimientos, emociones, valores y cultura de cada individuo.

Las agresiones presentadas fueron las descubiertas en el transcurso de las observaciones a la clase de educación física, las cuales contribuirán a identificar qué características de violencia escolar pueden potencializar las prácticas de *bullying* en esa clase. Para esto, nos basaremos en la propuesta de Olweus (en Álvarez, 2014, p. 9). A continuación, se mencionan las que tienen relación entre las evidenciadas y las propuestas por el autor. Por un lado, se notó que existieron momentos en que un

estudiante o grupo de estudiantes se referían de forma despectiva de sus otros compañeros, además, se ríen de él o ella o le llama por nombres molestos o hirientes “la fea”. Le ignora completamente, le excluye de su grupo de amigos o le retira de actividades a propósito “usted no sabe, ¡váyase!”. Estas se pueden identificar como agresiones psicológicas y situaciones tipo I, clasificadas en el Manual de Convivencia. Como se señaló, a partir de estas pueden configurarse estigmas y formas de exclusión y autoexclusión. Precisamente, de la agresión psicológica hay una distancia corta a la agresión social representada en la exclusión de algunos niños hacia otros, por no tener habilidad en algunas actividades. En un caso, durante la conformación de grupos, un niño les decía a los demás que no, incluyeran a otro estudiante porque era “malo”. Por otro lado, se evidenciaron golpes, patadas, empujones y amenazas, por ejemplo, en el momento en el que un estudiante no pudo realizar una cesta y otro le dijo: “soldado advertido, no muere en guerra”. Lo cual puede dar indicios de amenazas previas y, de esa manera, de agresiones sistemáticas y repetitivas.

De lo anterior se puede inferir que las agresiones que existen en el grado cuarto de la IEDTA San Ramón en su sede Tebaida, se identifican como situaciones de violencia escolar, manifestadas en agresiones físicas, verbales y sociales. La primera comprendida como cualquier acto que atente contra la integridad de una persona; en este tipo de violencia, también está inmersa la violencia psicológica, ya que el agredir a alguien puede contraer lesiones intrínsecas sobre la persona (Linares, Santín y García, 2011, p. 39). La segunda, manifestada por medio de burlas, comentarios sarcásticos, desprecios, insultos y amenazas (Moreno, 2017, p. 45). Y la última, evidenciada por aislamientos de algunos niños de los grupos (p. 45), en situaciones como: en el desarrollo de un ejercicio, donde varios estudiantes se sientan a mi lado, les pregunto; ¿Por qué no hacen la actividad?, su respuesta es; “yo no puedo profe”. En este caso, el niño contestó que no podía por ser gordo.

Si bien en la observación se registraron situaciones en las que los agresores eran los mismos niños, nunca fueron las mismas víctimas. Lo anterior lleva a cuestionar el concepto, dado que Olweus plantea que el *bullying* se caracteriza por ser sistemático y repetitivo en relación a una misma víctima. No obstante, en los casos en que el agresor es el mismo y tiene un perfil de víctimas, por ejemplo, las niñas, también se podría hablar de *bullying*.

8. Conclusiones

8.1 Contexto escolar: escenario de desigualdades y jerarquías

Para alcanzar el objetivo de identificar la manifestación de *violencia escolar*, y específicamente la posible ocurrencia del *bulliyng* en la clase de educación física en la escuela rural Tebaida de la Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria (IEDTA) San Ramón, se plantearon elementos de contexto y específicos de la escuela rural objeto de estudio, entre estos el marco normativo y político para la atención de la violencia escolar en América Latina y Colombia; la apropiación y aplicación de la Ley 1620/13 en el municipio de Funza y en la Tebaida; y las formas de interacción de los estudiantes de grado cuarto en la clase de educación física.

El recorrido de la investigación lleva a ubicar componentes importantes que dan pistas sobre la respuesta al problema de investigación, pero que a la vez dejan preguntas abiertas y retos o líneas abiertas para la investigación sobre la violencia en contextos escolares, desde la sociología, en particular, y las ciencias sociales y humanas, en general.

En primer término, el *diálogo conceptual propuesto entre la teoría del estigma social, la teoría del etiquetado y las estrategias sociales de reproducción* muestra la escuela como un espacio de producción y reproducción de diversas formas de jerarquías y desigualdades sociales, a pesar de que desde sus principios formales sea uno de los escenarios fundamentales de socialización primaria, en el que los individuos deberían interiorizar normas y valores de respeto y reconocimiento de los derechos humanos, y de convivencia con la diferencia. A la luz de los aportes teóricos, se encuentra que desde las normas generales, las políticas públicas y las definiciones del deber ser de la educación se producen valores de respeto e igualdad de oportunidad; sin embargo, la relación cotidiana entre directivas y docentes con los alumnos evidencia que también se otorgan privilegios a ciertos alumnos y se ignoran o invalidan los logros de otros; así mismo, a algunos alumnos se les resaltan sus cualidades motrices, actitudinales, deportivas, etc., y a otros se les sobredimensionan los defectos. En ese sentido, observamos una contradicción entre el deber ser de la educación y la práctica que produce y reproduce relaciones verticales entre los diversos actores de la comunidad académica y los alumnos.

En ese orden de ideas, la educación se encuentra inmersa en un contexto sociocultural e incluso político, en el que, por ejemplo, las políticas públicas pueden incidir en la interiorización de valores de respeto y reconocimiento del otro, así mismo, puede llevar a la generación de acuerdos en los niveles microinstitucionales para reconocer las diferencias como potencialidades en áreas como la educación física. No obstante, también es cierto que en las instituciones educativas se ven afectadas e involucradas por factores familiares, escolares y los medios de comunicación que pueden producir y reproducir jerarquías, estigmas, y llevar a que la violencia se naturalice y se convierta en el medio de imposición ante el otro diferente.

En este contexto, la violencia escolar (física, psicológica y verbal) puede tener manifestaciones como la estigmatización repetitiva y sistemática a otros alumnos, que se pueden definir como *bullying.* Desde la lectura de los referentes teóricos, el etiquetamiento y la estigmatización no representan solamente un problema de marginación, sino que se convierten en una persecución que incluye formas de agresión directa o indirecta, con consecuencias que pueden llegar a afectar al individuo "víctima" y a sus familias. El diálogo entre estas tres perspectivas lleva a sugerir que en el contexto escolar las estrategias para mantener o ascender en la posición dentro del campo o para aumentar el capital simbólico se pueden expresar en la negación, marginación o incluso la violencia hacia otros, que se ubican en posiciones más bajas dentro del espacio social. La asignación de etiquetas o estigmas públicamente manifestados a algunos estudiantes que se convierten en agresiones físicas o psicológicas representan *estrategias de reproducción* y, en diálogo con la postura goffmaniana, la configuración del estigma se puede leer como *formas de construir o institucionalizar expectativas*, pero también como maneras de presentarse socialmente ante los otros como fuerte y poderosos, en las relaciones del contexto escolar.

8.2. Violencia escolar y bullying según marco político y jurídico en Colombia y América Latina

Como se indicó en el capítulo tres, en las últimas tres décadas ha aumentado la atención del Estado frente a las situaciones que afectan la convivencia en el contexto escolar. Este ingreso del tema en las agendas públicas coincidió con las investigaciones académicas que tomaron como objeto la violencia escolar, principalmente desde la

psicología. Dentro de los estudios revisados se destaca la perspectiva de Olweus (1998 y 1999), quien se considera pionero en las investigaciones sobre acoso escolar.

En cuanto al estado de la normatividad y las políticas públicas dirigidas a reducir la violencia en contextos escolares, en los países latinoamericanos se identifica un esfuerzo por entender en fenómeno a través de estudios y diagnósticos con diferentes enfoques, dirigidos a grupos etarios concretos y aplicados en escuelas públicas y privadas. Los programas tienen una especial preocupación por la prevención mediante el concepto de *convivencia,* en ese sentido, se difunden estrategias escolares dirigidas a la prevención y promoción de la convivencia entre los diversos actores que conforman las comunidades educativas, más que a la persecución o definición de sanciones.

8.2.1 Contradicciones entre el discurso y las prácticas en el marco normativo colombiano

El caso de las normas y las políticas colombianas muestran una situación particular de contradicción sobre la cual es importante profundizar. Esta contradicción se basa en la orientación conceptual que proponen las normas desde la Constitución Política de 1991, fundamentadas en el ejercicio de los *derechos humanos* de la diversidad social, cultural y *etaria;* la *convivencia* y la *ciudadanía;* frente a las prácticas de las políticas nacionales, departamentales, locales y municipales que muestran problemas de articulación entre los distintos niveles y de apropiación de estos conceptos que pueden aportar en la mitigación de la violencia en contextos escolares.

Según varios analistas, el discurso de derechos humanos universales y particulares y la participación ciudadana, como concepto eje de la Carta Constitucional, abrieron el camino al reconocimiento de la diversidad cultural y la descentralización en los procesos de planeación en Colombia. Así mismo, se estableció la necesidad de concretar nuevas formas de participación política que permitieran a los miembros de la comunidad proponer proyectos planteados a partir del reconocimiento de sus necesidades y problemas particulares. Quiroga Díaz (2002) plantea una reflexión acerca de la necesidad de la participación en los procesos planeación del desarrollo social, ya que precisamente el desarrollo es un imaginario colectivo en el que se cruzan de manera permanente las expectativas en el futuro y las urgencias del presente. En este sentido, el proceso de formulación de políticas públicas a nivel departamental, municipal y local se presenta como una oportunidad para que la comunidad ejerza activamente su ciudadanía y haga seguimiento a la gestión política de los dirigentes y al avance de las políticas

públicas de su región. Justamente, la autora muestra que uno de los puntos estratégicos de la Constitución es el reconocimiento de la particularidad de dinámicas y problemáticas de las regiones, municipios y localidades y, a partir de esto, la integración de todos los actores sociales en la construcción colectiva de lo público. La participación de la diversidad en el ámbito local se materializa en los procesos de planeación que permiten a los ciudadanos adquirir herramientas técnicas, jurídicas y políticas para ejercer el control social. Así las cosas, se podría afirmar que en el plano formal los principios constitucionales contienen la garantía de derechos universales y particulares, el reconocimiento simbólico y material del otro diferente, el reconocimiento recíproco en espacios de construcción de acuerdos mínimos de convivencia y consensos transitorios sobre problemas concretos, y la igualdad universal bajo mínimos sociales en complementariedad con el reconocimiento de la diferencia.

Sin embargo, en la práctica las disposiciones legales y políticas en los niveles municipales y departamentales han tardado en pronunciarse frente a fenómenos concretos como el *bullying*, en este caso particular hay 22 años de distancia entre la Constitución y la Ley 1620/13, que se emitió por mandato de una sentencia de la Corte Constitucional. A pesar de lo anterior, sobre este último punto es importante destacar que la Constitución Política dio herramientas a la ciudadanía como la tutela, con las que se puede lograr visibilizar fenómenos con alto impacto social y exigir al Estado su intervención.

Al profundizar en la Ley 1620 del 2013, se encuentra un mayor desarrollo y actualización de la Ley General de Educación de 1994, para atender las situaciones que afectan la convivencia escolar. Desde el punto de vista formal, hay coherencia con la articulación intersectorial y entre niveles territoriales de gobierno que se institucionaliza en la Constitución Política. Así mismo, se permite la participación de actores públicos y privados vinculados a los procesos educativos. En este mismo sentido, la jerarquía permitiría un seguimiento efectivo de las situaciones escolares particulares por parte de los comités departamentales que rinden informe al Comité Nacional.

No obstante, la ley deja algunos vacíos como la ausencia de entidades veedoras externas y la falta de obligatoriedad para desarrollar rendiciones de cuentas y publicar informes de resultado de los programas. Justamente uno de las dificultades en la recolección de la información evidenció que los entes municipales encargados por el Estado para desarrollar una política pública en este nivel territorial no conocen la norma; no estar articulados con las demás entidades encargadas que conforman el

Comité; no están implementando ni haciendo seguimiento (mediante informes estadísticos y cualitativos) a la política pública; no están difundiendo a la comunidad la información sobre medidas de prevención; y, en línea con el anterior, no están generando estrategias para una *apropiación ciudadana* de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

8.3 Apropiación y aplicación de la Ley 1620/13 en Funza

En el análisis de la apropiación y aplicación de las normas que pretenden prevenir la violencia escolar en los contextos municipales y escolares, surge la duda ¿hasta qué punto realmente previene?, ya que como se ha señalado el Comité de Convivencia, institucionalizado por esta misma ley y el cual cumple con la función de crear estrategias de prevención en el municipio de Funza, no ha promovido ningún programa o idea para que esta problemática se reduzca o no se presente en las instituciones del municipio. Es decir, esta ley en el municipio está establecida para seguir el protocolo y ruta de atención cuando los actos de agresión ya se han presentado, más no se ha trabajado en prevención y promoción de derechos humanos y específicamente de convivencia, bajo la implementación de estrategias educativas dirigidas a las personas que están en proceso formativo, por ejemplo, se podría desarrollar un programa departamental de prevención, a partir de la enseñanza de la educación física. Si bien, algunas entidades que pertenecen a dicho Comité ofrecen algunas "soluciones" o respuestas frente a esta problemática, como la Policía de Infancia y Adolescencia, en realidad más que educación en derechos y respeto al otro se trata de unas campañas que enfatizan en las consecuencias generadas por conductas delictivas. Lo que pretende esta entidad es infundir miedo entre los alumnos, debido a que en sus charlas en las instituciones educativas recalca las consecuencias de las formas de *bullying* que conlleven a actos delictivos. A pesar de que esta entidad haga este tipo de charlas, nada asegura que los estudiantes realmente no vayan a realizar actos delictivos, quizá, por el contrario, para algunos puede ser visto como un reto.

Del mismo modo, la Secretaría de Educación intenta mitigar este fenómeno con los programas complementarios orientados a brindar una formación integral al estudiante. Sobre este aspecto, se plantea la pregunta ¿hasta qué punto es integral?, en el caso específico del programa de educación física. Aunque en esta área se pueden formar muy buenos deportistas, ¿de qué sirve esto, si son chicos que agreden a sus compañeros,

profesores o familiares, además, presentan todo tipo de antivalores morales? Esto no refleja una educación integral. Además de esto, la formación académica del docente que imparte esta asignatura es de gran relevancia en la formación integral del estudiante, esto debido a que es muy diferente los objetivos que tiene un entrenador deportivo con respecto a los que se plantea un licenciado en educación física. El primero busca que el estudiante tenga un buen acondicionamiento físico y táctico, de forma que brinde a la escuela buenos resultados deportivos; mientras que el segundo se basa en una perspectiva humanista, busca que el grupo de estudiantes se relacionen entre ellos, expresen sus emociones, compartan y aprendan algunos lineamientos motrices y deportivos, sin que el estudiante sienta una coerción por parte de sus compañeros y docente por dar buenos resultados deportivos. Además, el docente en educación física no evalúa solo por los resultados que obtenga un estudiante, sino por el proceso que desarrolló para ejecutar un gesto deportivo. En el caso particular de la escuela Tebaida lo anterior fue evidente, debido a que de los dos profesores que atendieron el grupo cuarto, la profesora presentaba tendencia a "solucionar" diversas situaciones por medio del ejercicio físico.

Retomando la reflexión de las entidades que intentan trabajar en fenómenos de violencia escolar, se considera que el Comité de Convivencia Municipal de Funza se debe fortalecer, a través del trabajo mancomunado, la promoción de programas y estrategias para prevenir desde temprana edad situaciones de violencia en la escuela y manifestaciones como el *bullying*. Específicamente este trabajo puede identificar las potencialidades de áreas de formación como la educación física para generar espacios de reconocimiento de la subjetividad de otro en una interacción en la que se incluyen de manera integral las habilidades físicas, psicológicas y emocionales. Sobre este punto, se señalan algunas potencialidades de esta área para generar aprendizajes frente a las derrotas deportivas, motivar el trabajo en equipo y reconocer las distintas formas en que un estudiante puede aportar en el desarrollo de la clase.

Ahora bien, la falta de articulación entre las entidades que integran el Comité de convivencia municipal deriva en varias consecuencias: primero, el desconocimiento de las responsabilidades y funciones de cada institución; segundo, la falta de implementación de estrategias concretas de prevención, a pesar de que formalmente en el municipio no se presenten casos alarmantes; tercero, la falta de informes públicos y procesos de rendición de cuentas sobre los avances del Comité. En el contexto

institucional, de igual forma, esta falta de articulación, información y seguimiento del fenómeno puede llevar a que los docentes que interactúan diariamente con los y las estudiantes a) tengan dificultades para clasificar las situaciones que efectivamente se presentan según los tres tipos; b) desestimen las agresiones por considerarlas "normales" entre niñas y niños de primaria; c) generen prácticas que fomenten la competencia con las que se puedan estimular las desigualdades y la configuración de estigmas; d) no den los espacios para el diálogo constante entre compañeros y compañeras, lo que puede llevar a legitimar el uso de la violencia en la resolución de conflictos.

8.4. Manifestaciones de violencia escolar en Tebaida

Para examinar las manifestaciones de violencia escolar en la Tebaida, se contrastan algunas investigaciones que destacan la incidencia del contexto en la reproducción de la violencia como medio de resolución de conflictos. Según Cabezas y Monge (2014), el *bullying* tiene mayor presencia en ciertas instituciones educativas de acuerdo al contexto, vinculado a situaciones de desigualdad social, de género, raza, clase social, por lo tanto, se reitera la necesidad de analizarlo desde una perspectiva interseccional que profundice en las características significativas que motivan la desigualdad en las relaciones de poder en cada escenario escolar. Si bien la relación entre contextos de desigualdad y pobreza, y la violencia no es directa, también es cierto que es necesario revisar los factores asociados que pueden potenciar conductas agresivas, como la ausencia de madres/padres durante la jornada extraescolar y en el seguimiento del proceso de formación de niñas y niños. A propósito de lo anterior, Serrano (2006) plantea que "los centros educativos situados en entornos urbanos o socialmente desfavorecidos muestran más problemas de indisciplina y de victimización que en contextos rurales, suburbanos o de clase social alta" (p. 12).

De acuerdo con lo anterior, se plantea que la ubicación de la escuela Tebaida en un entorno rural en el que la educación básica se complementa con formación agrícola, y además hay cierta distancia frente entornos propiamente urbanos con mayores situaciones de riesgo (pobreza, drogas y violencia) puede incidir en la menor presencia de manifestaciones de violencia o, al menos, en la baja presencia de casos graves. Sin embargo, es importante tener en cuenta la relación con factores familiares, escolares y con las transformaciones del municipio que hacen que los estudiantes y sus familias

estén cada vez más involucrados en actividades ajenas a los saberes y prácticas tradicionales de la ruralidad.

Así lo sugiere la Encuesta Nacional de Deserción (ENDE), que demuestra que en el municipio de Zipaquirá existe una situación de mediana incidencia con unos porcentajes entre el 25% y 50% de desertores en zona rural, mientras que en la zona urbana se presenta situación crítica a causa de violencia escolar con unos porcentajes entre el 50% y 75%. Así mismo, la ENDE indica que, a nivel departamental, en Cundinamarca existe "una situación de baja incidencia en zonas rurales y urbanas, revelando unos porcentajes entre el 0 al 25% de desertores por convivencia escolar" (MEN, 2011). En municipios como Mosquera, Chía y Soacha existe una situación de mediana incidencia entre un 25% y 50% de desertores por violencia escolar, tanto en zonas rurales como urbanas; Bogotá presenta una situación similar.

A partir la revisión de investigaciones, se encuentra un primer punto de contraste con los resultados de las entrevistas, observaciones y encuesta a familias de niñas y niños de grado cuarto. En este caso, como exdocente de la escuela e investigadora se considera que algunos factores familiares pueden estar asociados con comportamientos agresivos. Específicamente, los que se relacionan con el uso de la agresión física y/o verbal en la familia, que pueden llevar a normalizar este tipo de prácticas en las interacciones cotidianas.

Se considera que la normalización de la violencia como juego o como "broma" puede tener una continuidad del contexto familiar al escolar, dado que, de acuerdo con información recolectada, la agresión física, verbal, psicológica o social a otros es una práctica normalizada de interacción. En este caso, los docentes —quienes evidentemente no han recibido capacitaciones para prevenir, identificar y atender la violencia— pueden tener dificultades para clasificar las situaciones que efectivamente se presentan según los tres tipos definidos en el Manual de Convivencia; pueden desestimar las agresiones por considerarlas "normales" entre niñas y niños de primaria; pueden generar prácticas que aumenten las desigualdades y la configuración de estigmas; pueden enfocarse únicamente en el desarrollo de sus clases y no abrir espacios para el diálogo entre compañeros y compañeras, lo que puede llevar a legitimar el uso de la violencia en la resolución de conflictos.

De manera particular, las agresiones "características" entre niñas y niños de cuarto grado de la Tebaida son las agresiones verbales, que posiblemente tienen características

de repetición y sistematicidad. En ese orden de ideas, desde este testimonio y las observaciones realizadas como docente e investigadora, se puede inferir una naturalización de las burlas, las groserías y los insultos por parte de estudiantes menores de 12 años, razón por la cual no se definen específicamente como *bullying*.

Referencias bibliográficas

Álvarez, N. (2014). *Análisis de variables individuales, familiares y escolares para el alumnado implicado en la dinámica del acoso escolar*. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=48187

Álvarez Prieto, N. (2017). La violencia escolar en perspectiva histórica. Buenos aires, 1969-2010. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 979-990.

Álvarez García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J. y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los Centros de Educación Secundaria de Asturias desde la percepcion del Alumnado. *Educación XXI*, 337-360.

Amelan, R. (2017). *Nuevo reporte de la UNESCO sobre la violencia escolar y la intimidación.* Panamá: UNESCO.

Amelan, R. (2019, 22 de enero). *La violencia y el acoso escolares son un problema mundial, según un nuevo informe de la UNESCO.* Londres: UNESCO. Recuperado de https://es.unesco.org/news/violencia-y-acoso-escolares-son-problema-mundial-segun-nuevo-informe-unesco

Avilés Martínez, J. M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, *4*(2), 204-220.

Ayala, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 493-509.

Beane, A. (2006). *Bullying: Aulas libres de acoso.* Barcelona: Grao.

Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Barcelona: Hora.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Ciudad de México: Fontamara.

Cabezas, H. y Monge, M. (2014). Influencia del entorno donde se ubica el centro educativo en la presencia del acoso en el aula. *Revista actualidades Investigativas en Educación*, 1-10.

Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social.* LOM.

Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, *15*(1), 21-34.

Cepeda, E., y Caicedo, G. (2013). Acoso Escolar: Caracterización, consecuencias y prevención. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-6.

Cerezo, F. (2009). *Bullying*: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 383-394.

Contreras, A. P. (2013). El fenómeno del *bullying* en Colombia. *Revista LOGOS Ciencia y Tecnología*, 100-114.

Craig, W. M. (1998). The relationship among *bullying*, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences, 24*,123-130

Cruz, M. (2018). Comprender a Bourdieu: las estrategias sociales de capitalización. *Rev. Colomb. Soc*., *41*(2), 219-237.

De Lellis, M. y González, M. (2013). Concepciones y prácticas sobre la violencia en el ámbito escolar. *Anuario de Investigaciones*, 123-130.

De Oliveira, W., Iossi, M.A., Carvalho Malta de Mello, F., Lopes Porto, D., Mariano Yoshinaga, A. C., Carvalho Malta, D. (2014). Causas del bullying: resultados de la Investigación Nacional de la Salud del Escolar. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 23(2):1-8

DOI: 10.1590/0104-1169.0022.2552

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2005). *Boletín Censo General 2005*. Recuperado de Boletín Censo General 2005: https://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/cundinamarca/funza.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). *Proyecciones de población - 2018. Funza.* Recuperado de http://orarbo.gov.co/apc-aa-files/a65cd60a57804f3f1d35afb36cfcf958/funza_1.pdf

Departamento Nacional de Planeación. (2013). *Ficha de Caracterización*. Recuperado de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/Fichas%20Caracterizacion%20Territorial/Cmarca_Funza%20ficha.pdf

Díaz Aguado. M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema, 17*(4), 549-558.

El Espectador. (2014, 5 de septiembre). *La primera condena por matoneo en Colombia.* Recuperado de https://www.elespectador.com/noticias/judicial/primera-condena-matoneo-colombia-articulo-514764

Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo.* Panamá: Unicef.

Ferrater Mora, J. (1967), Diccionario de filosofía [en línea]. Disponible en http://es.scribd.com/doc/7052934/Ferrater-Mora-Jose-Diccionario-de-Filosofi a-P, recuperado: 16 de julio del 2019.

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyber*bullying*: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* (11). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56019292003> ISSN 1577-7057

García Meraz, M. (2007). *George Herbert Mead: sobre el gesto como inicio de la interacción social y el desarrollo de las interacciones sociales saludables.* Recuperado de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icsa/n3/e1.html

García, M. R. (2011). De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal. *Quórum Académico*, 78-94.

García, C. (2013). Acoso y ciberacoso en los escolares de primaria: Factores de personalidad y de contexto entre iguales. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2013*, 11-257.

García, M. y Quiroz, L. (2011). Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Revista de Economía Institucional*, 137-162.

Giddens, A. (1998). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

Gil Martínez, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación: educar laautoestima, aprender a convivir*. Madrid: Escuela Española.

Gobernación de Cundinamarca. (2016). *Datos del municipio de Funza, Cundinamarca*. Recuperado de https://www.datos.gov.co/widgets/tpsm-g76q

Gobierno Digital. (2018). *Alcaldía Municipal de Funza en Cundinamarca*. Recuperado de Alcaldía Municipal de Funza en Cundinamarca: http://www.funza-cundinamarca.gov.co/municipio/nuestro-municipio

Gobernación de Cundinamarca. (2018, 13 de abril). En marcha primer Comité Departamental de Convivencia Escolar 2018. Recuperado el 3 de marzo del 2019 en http://www.cundinamarca.gov.co/Home/SecretariasEntidades.gc/Secretariadeeducacion/SecretariaEducacionDespliegue/!ut/p/z0/fU5BCsIwEPxKPXiUjUql11qhIBbBU81F1rrW1XQT01B8vinoUfc0M8zsDGioQQsO3GJgK2giP-rVaZllqtyr-VZVh43Ky11ZFutUFfMUtqD_G-IHvj-fOgfdWAn0ClA7T9LjVGHfoiHPeCGxgRvGfhS_-GtznjvySWM7DpRcyKEP2JEENJFFXQYeSGIkob6xBv1nlvpxuRpnLXxVVC1oh-E2Y7laqFlisQX30OfUtJM33djQRA!!/

Goffman, E. (1971). *Relaciones en público.* Madrid: Alianza.

Goffman, E. (2006). *El estigma, la identidad deteriorada.* Buenos Aires: Amorrortu Editores S.A.

Gómez, J. y Salazar, C. M. (2015). Detección de violencia escolar en adolescentes en la clase de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 41-47.

González, M. (2013). El maltrato entre iguales por abuso de poder (*bullying*): buscando las raíces. *Universidad Autónoma de Madrid*, 7-240.

González, V., Mariaca, J. y Arias, J. (2014). Estudio exploratorio del *bullying* en Medellín. *Pensando Psicología*, 18-24.

Granizo, L., van der Meulen, K. Soriano, L., Schäfer, M., Del Barrio, C., Korn, S. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela. Consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. I*nfancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, *26*1(1), 49-62.

Greene, M. B. (2000). *Bullying* and harassment in schools. En R. S. Moser, and C. E. Franz (Eds), *Shocking violence: youth perpetrators and victims – a multidisciplinary perspective* (pp. 72-101). Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad.* Bogotá: Cargraphics S.A.

Hawker, D.S. y Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *J Child Psychol Psychiatry*, *41*(4), 441-55.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF. (2017, 13 de octubre). *Bullying: una realidad contra la que trabaja el ICBF en varios frentes. Medellín, Antioquia, Colombia.* Bogotá: ICBF.

Jacinto, M. C. y Aguirre, D. A. (2014). Violencia escolar en México: construcciones sociales e individuales generadoras de violencia en la escuela secundaria. *El Cotidiano,* 35-44.

Keeling, M., Rodríguez, Y. y Mena, M. (2015). *Bullying* o acoso escolar. Un acercamiento desde el estudio bibliométrico de la producción científica en el contexto cubano. *Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe. UNESCO, La Habana,* 1-10.

Lazo, E. y Salazar, M. (2011). Bullying destruyendo mi autoestima. *Revista Salud, Sexualidad y Sociedad*. Recuperado en http://www.inppares.org/revistasss/Revista%20XII%202011/10%20Bulling.pdf

Laverde, J. (2013, 27 de abril). Yadira, la sobreviviente del matoneo. Recuperado de *El Espectador*. https://www.elespectador.com/noticias/judicial/yadira-sobreviviente-del-matoneo-articulo-418786

Legue, P. y Magendzo, A. (2013). Quienes participan en el *Bullying, Revista Educarchile.* Recuperado de http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=194861.

Linares, E., Santín, C. y García, A. D. (2011). La violencia psicológica, verbal y física. En A. García Rojas, *Violencia escolar y de género: conceptualización y retos educativos* (págs. 21-42). Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.

Maza, S. (2013). *La dimensión afectiva de la pedagogía salesiana*. Quito: Universitaria Abya-Yala

Mclaren, P. (1984). *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Melo Velásquez, T. (2008). *Funza en la Historia de Colombia.* Funza: Acción Cultural Popular Activa Nacional.

Melo Velásquez, T. (2009). *Funza En la Historia de Colombia.* Funza: Gihel Ltda.

Ministerio de Educación de Guatemala (2011). *Guía para la identificación y prevención del acoso escolar (bullying).* Ciudad de Guatemala: Dirección de Comunicación Social del Ministerio de Educación –MINEDUC. Recuperado de https://www.sdgfund.org/sites/default/files/CPPB_GUIA_Guate_Prevencion%20acoso%20escolar.pdf

Ministerio de Educación (2014, marzo). *Paz Escolar: Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar (2013-2016).* Lima: Dirección General de Desarrollo de las Instituciones Educativas. Recuperado de http://www.infanciaymedios.org.pe/documentos/legislacion/Estrategia%20Nacional%20Paz%20Escolar.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998, 7 de junio). *Serie lineamientos curriculares. Sentido pedagógico de los lineamientos*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf6.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004). *Formar para la ciudadanía*

¡SÍ es posible! Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte.* Documento n.° 15. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2011, 19 de agosto). *Encuesta Nacional de Deserción ENDE*. Recuperado de Ministerio Nacional de Educación https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293672_archivo_pdf_presentacion.pdf

Ministerio de Educación. (2014, 14 de marzo). *Mineducación presenta al país el Comité Nacional de Convivencia Escolar*. Recuperado de Mineducación presenta al país el Comité Nacional de Convivencia Escolar: https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-339196.html

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Base de datos de estudiantes-establecimientos preescolar, básica y media. Recuperado de https://www.datos.gov.co/Educaci-n/MEN_ESTUDIANTES-ESTABLECIMIENTOS_EPBM/x4h4-yu8p

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Estadísticas de educación básica por municipio. Recuperado de https://www.datos.gov.co/Educaci-n/ESTADISTICAS-EN-EDUCACION-BASICA-POR-MUNICIPIO/nudc-7mev/data

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2018, marzo). Sistema Nacional de Convivencia Escolar Ley 1620 de 2013. Recuperado el 1 de marzo del 2019 en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-368590_recurso_12.pdf

Ministerio de Educación de la Nación. (2014). *Guía Federal Orientaciones, para la intervención educativas en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar.* Argentina: Ministerio de Educación.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Universidad Nacional de San Martín. (2018). *Ministerio de Educación y Derechos Humanos* Recuperado de Observatorio Argentino de violencia en las Escuelas https://educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo_seccion.php?id=118

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). *Programa Nacional de Mediación Escolar.* Buenos Aires: Orientaciones para el diseño e implementación de proyectos. Recuperado de Programa Nacional de Mediación Escolar.

Ministerio de Educación y UNESCO (2009). *Abriendo Espacios Guía paso a paso para la implantación del Programa Abriendo Espacios: Educación y Cultura para la Paz.* Brasilia: UNESCO.

Moreno, R. (2017). Estrategias de intervención ante la violencia verbal, en estudiantes adolescentes del estado Mérida-Venezuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 43- 53.

Noticias Caracol. (2018, 13 de abril). *Niño herido en el corazón y otro fracturado con un martillo, nuevas víctimas de matoneo en Colombia*. Recuperado de Noticias Caracol: https://noticias.caracoltv.com/colombia/nino-herido-en-el-corazon-y-otro-fracturado-con-un-martillo-nuevas-victimas-de-matoneo-en-colombia

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata.

Olweus, D. (1999). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys.* Washington, D.C: Hemisphere Press.

ONG Internacional Contra el *Bullying* y el Ciber*bullying*. (1 de 9 de 2018). *Bullying sin fronteras*.

Organización Mundial para la Salud (OMS). (2017, 29 de noviembre). *Organización Mundial para la Salud.* Recuperado de http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women

Ortega, R., Rey, R., y Mora Merchan, J. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 95-113.

Orti, A. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural. En M. García, J. Ibañez y F. Alvira, F. (comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.* Madrid: Alianza Editorial.

Pagès, A. y Planella, J. (2007). *Poéticas de la humanización: miradas de la antropología pedagógica.* Barcelona: Editorial UOC.

Pons Diez, X. (2010). Aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *EduPsykhé, 9(1*), 23-41.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013, agosto). *Jóvenes constructores de paz.* Bogotá: PNUD Colombia.

Puertas, M. (2010). *Del color de la piel al racismo, prácticas y representaciones sobre las personas afrodescendientes en el contexto escolar bogotano.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Quiroga Díaz, N. (2002). *Participación ciudadana y desarrollo local*. Bogotá: Corporación viva la ciudadanía.

Ramos, C. Nieto, A. M. y Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados preliminares de un programa Multi-Componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia RIEDIJED*, (22), 36-56.

Reimers, F. (2000). ¿Equidad en la Educación? *Revista Iberoamericana*, 21-50.

Restrepo, E. (2015). *Técnicas etnográficas*. Recuperado de https://ecaths1.s3.amazonaws.com/tecnicasetnograficas/663352722.tecnicas%20etnograficas

Rigby, K. (2002). *Nuevas perspectivas sobre el bullying.* Londres: Jessica Kingsley.

Rist, R. C. (1999). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado. En M. F. Enguita, *Sociología de la Educación.* Barcelona: Ariel.

Ruiz, R. y Ayala, M. (2016). Violencia de género en instituciones de educación. *Ra Ximhai*, 21-32.

Rutter, M. (1998) Developmental Catch-Up, and Deficit, Following Adoption after Severe Global Early Privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (39), 465-476. DOI: http://dx.doi.org/10.1017/S0021963098002236

Salmivalli, C. (2010). *Bullying* and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior, 15*,112–120

Salmivalli, C., Huttunen, A. y Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and *bullying* in schools. *Scandinaian Journal of Psychology, 38*, 305–312.

Secretaría de Educación Distrital (SED) (2013). *Encuesta de Clima Escolar y Victimización.* Bogotá: SED.

Secretaría de Educación. (2019, 1 de febrero). *Secretaría de Educación*. Recuperado de Secretaría de Educación: http://www.semfunza.gov.co/home

Serrano, A. (2006). *Acoso y Violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: HUROPE, S.L

Suárez, C. J. (2017). Estigma, communitas y modos de corrección para los habitantes de la calle en Bogotá (2000-2010). *Sociedad y Economía*, (32), 195-216.

Teruel, J. (2007). E*strategias para prevenir el bullying en las aulas*. Madrid: Ojos solares.

Toblin, R. L., Schwartz, D., Hopmeyer Gorman, A., y Abou-ezzeddine, T. (2005). Social–cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of *bullying*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *26*(3), 329-346

Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar.* Santiago, Santiago: Naciones Unidas.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO. (2017, 29 de junio). *Organizacion para las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura.* Recuperado de Organizacion para las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura: https://es.unesco.org/news/segun-datos-ofrecidos-pisa-2015-acoso-escolar-es-mayores-preocupaciones-escuelas

Vaillancourt, T., Hymel, S., y McDougall, P. (2003). *Bullying* Is Power: Implications for School-Based Intervention Strategies. *Journal of Applied School Psychology*, *19*(2), 157-176. http://dx.doi.org/10.1300/J008v19n02_10

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid; Síntesis.

Vélez, Y. (2014). La influencia de la dinámica familiar en los niños con tendencias a cometer *bullying* en los grados 3º- 4º y 5º de la IE Eduardo Fernández Botero del municipio de Amalfi . *Universidad de Antioquia*, 1-75.

Veenstra, R., Lindenberg, S. M., Zijlstra, B. J. H., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., y Ormel, J. (2007). The dyadic nature of *bullying* and victimization: Testing a dual-perspective theory. *Child Development*, *78*(6), 1843-1854. https://doi.org/(...)67-8624.2007.01102.x

Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A. y Dijkstra, J. K. (2010). The Complex Relation Between *Bullying*, Victimization, Acceptance, and Rejection: Giving Special Attention to Status, Affection, and Sex Differences. *Child Development, 81*(2), 480-486. https://doi.org/(...)67-8624.2009.01411.x

Villota, M. F. y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y LIbertad*, 219-229.

Vivas, J. (2018, 21 de febrero). *Matoneo, problema que no se ha podido erradicar de colegios del país*. Recuperado de *El Tiempo*: https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/matoneo-en-las-ciudades-de-colombia-185084

Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of *bullying* in junior, middle and secondary Schools. *Educational Research*, (*35)*, 3-25.

Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* Madrid: Akal.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidos-M.E.C.

Ybarra, M. y Mitchell, K. (2004). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 319-336.

Fuentes primarias

Alcaldía Funza. (2018, 5 de abril). Publicación en cuenta de Facebook. Recuperado de https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1733370696723278&id=530877306972629

Entrevistas

Karol Patiño. (2018, 26 de marzo). Entrevista por investigadora. Funza, Cundinamarca.

P.T. Tatiana Hoyos. (2018, 28 de marzo). Entrevista por investigadora. Funza, Cundinamarca.

Julio Roa. (2018, 15 de abril). Entrevista por investigadora. Funza, Cundinamarca.

Diario de campo

Diario de campo. (2018, 28 de marzo). Funza, Cundinamarca.

Diario de campo. (2018, 6 de abril). Funza, Cundinamarca.

Diario de campo. (2018, 9 de abril). Funza, Cundinamarca.

Diario de campo. (2018, 3 de mayo). Funza, Cundinamarca.

Diario de campo. (2018, 6 de mayo). Funza, Cundinamarca.

Diario de campo. (2018, 11 de mayo). Funza, Cundinamarca.

Diario de campo. (2018, 25 de mayo). Funza, Cundinamarca.

Diario de campo. (2018, 17 de agosto). Funza, Cundinamarca.

Normas

Congreso Nacional de Chile. *Ley 20.536 del 8 de septiembre del 2011*. Biblioteca del Congreso de Chile, Santiago.

Congreso de la Nación Paraguaya. Ley 4633 del 2012 contra el acoso escolar en instituciones educativas públicas, privadas o privadas subvencionadas. Recuperado de http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_4633_-12_contra_el_acoso_escolar-_paraguay.pdf

Congreso de la República de Perú. *Ley 29.719, "promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas".* Lima.

Congreso de la República de Colombia. Ley 1620 de 2013. *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*. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia. *Constitución Política de 1991*. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 del 8 de febrero de 1994 "Por la cual se expide la ley general de educación".* Bogotá.

Congreso de la República de Colombia. *Ley 1098 de 2006 Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.*Bogotá.

Congreso de la República de Colombia. *La Ley 1732 del 2015 "por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país"*. Bogotá.

Consejo Superior Universitario (CSU), Universidad Nacional de Colombia. *Acuerdo 035 del 2012 "Por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia*". Sistema de Información Normativa, Jurisprudencial y de Conceptos.

Corte Constitucional. Sentencia 905 de 2011. Hostigamiento o acoso escolar "matoneo". Bogotá.

IEDTA San Ramón. (2016). Manual de Convivencia de la escuela Tebaida. Funza.

Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 1038 del 2015 "por el cual se reglamentan las Cátedras para la Paz".* Bogotá.

Presidencia Constitucional del Estado Plurinacional de Bolivia (2012, 1 de agosto). Decreto Supremo Nº 1302, 1 de agosto de 2012. *Gaceta Oficial de Bolivia.* Recuperado de

http://www.coordinadoradelamujer.org.bo/observatorio/archivos/marco/BODSN1302_334.pdf

Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (11 de 09 de 2013). *Ley para la promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las Instituciones Educativas*. Recuperado de Ley para la promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las Instituciones Educativas: https://www.suteba.org.ar/download/marcos-normativos-54093.pdf