

***Hacia La Desnaturalización De Expresiones De Agresión En El
Colegio Comuneros – Oswaldo Guayasamín I.E.D., Ciclo III, Jornada
Mañana.***

Fabiola Rico Martínez.
Febrero 2017.

Universidad del Rosario.
Escuela de Ciencias Humanas.
Maestría en Estudios Sociales

RESUMEN

El presente informe es una recopilación de datos que conforman una línea base sobre formas de agresión física, verbal y psicológica entre estudiantes del ciclo tres del Colegio comuneros – Oswaldo Guayasamín, sede B, jornada mañana; se aplica el término naturalización para describir el alto grado de aceptación que tienen las conductas agresivas en la cotidianidad escolar, se especifican causas y actores involucrados en ellas y espacios donde suceden.

Para levantar la línea base, se llevó a cabo la recolección de datos a través de técnicas etnográficas como la aplicación de encuestas a los estudiantes del ciclo, la observación directa de sus comportamientos en espacios de clase y de descanso y la observación participante en clases y en proyectos alternos a las clases; además de esto, se revisaron documentos institucionales que contienen registros sobre situaciones de agresión entre estudiantes y sobre cómo la institución reacciona ante estas.

Los resultados de la recolección de información para la línea base, confirman la presencia naturalizada de la agresión en la institución, dentro de las particularidades de su contexto, aportando material suficiente para sugerir líneas de acción a tomar en cuenta para el diseño de respuestas institucionales dirigidas a intervenir la problemática en mención.

Palabras clave: Línea Base, Agresión física, Agresión verbal, Agresión psicológica, naturalización de la agresión, etnografía.

ABSTRACT

The present report is a compilation of data that form a baseline on forms of physical, verbal and psychological aggression among students of Cycle Three of the Colegio Comuneros - Oswaldo Guayasamín, site B, tomorrow morning; The term naturalization is applied to describe the high degree of acceptance of aggressive behaviors in daily school life, specify causes and actors involved in them and spaces where they happen.

To collect the baseline, data collection was carried out through ethnographic techniques such as the application of surveys to the students of the cycle, direct observation of their behavior in class and rest spaces and participant observation in classes and In projects other than classes; In addition to this, institutional documents containing records on situations of aggression among students and on how the institution reacts to them were reviewed.

The results of the collection of information for the baseline confirm the naturalized presence of the aggression in the institution, within the particularities of its context, providing sufficient material to suggest lines of action to be taken into account for the design of directed institutional responses to intervene the problem in mention.

Keywords: Baseline, Physical aggression, Verbal aggression, Psychological aggression, naturalization of aggression, ethnography.

La institución educativa Comuneros – Oswaldo Guayasamín está ubicada en la localidad 5 de Usme de la ciudad de Bogotá. Cuenta con dos sedes: la sede A en el Barrio Comuneros (Cr. 4G este No.94A-23 Sur) y la sede B en el Barrio Virrey Última Etapa (Cll. 95C sur No.4A-10 este). La población del barrio está entre los estratos cero a dos, asociados en Bogotá a los sectores populares y a familias de bajos ingresos. El colegio ofrece a la comunidad circundante sus servicios en dos jornadas, de manera que niñas, niños y jóvenes pueden matricularse de acuerdo con sus necesidades y condiciones etarias desde ciclo inicial hasta el último grado de la educación media. La institución ofrece varios niveles de educación: básica primaria, básica secundaria, media fortalecida y aceleración de procesos de aprendizaje. Cuenta aproximadamente en las dos sedes y jornadas con 2.500 estudiantes y 90 profesores.

La escuela es un espacio de socialización por excelencia; en ella confluyen niñas y niños en edades desde los seis años hasta adolescentes entre los 17 y 18 años. La característica común a todos ellos es la diversidad que encarnan: además de la edad, se reúnen diferencias físicas y psicológicas, gustos e intereses, historia personal y familiar; en la I.E.D. Comuneros - Oswaldo Guayasamín, esto podría aportar a la construcción de un ambiente escolar enriquecido y alimentado constantemente por la singularidad de cada uno, sin embargo, no es esto lo que sucede. Asistimos a una situación compleja, en la que las costumbres, necesidades y miradas particulares de unos y otros se cruzan para generar espacios de mutua agresión: un entorno escolar cargado de violencia que hace creer a quienes lo habitan que ésta es la herramienta normal para enfrentar los problemas.

En un espacio donde se ha naturalizado la agresión como elemento cotidiano en las relaciones interpersonales se hace difícil llevar a cabo con éxito iniciativas que permitan algún tipo de efecto en los fuertes niveles de agresión que se viven en la institución, especialmente en algunos grupos relevantes del Ciclo III sede B, jornada mañana, que cuentan con un número de 240 estudiantes.

Para que un contexto conflictivo se transforme en un mejor clima escolar es importante tomar como punto de partida su observación, con el propósito de caracterizarlo y a quiénes intervienen en él, y de caracterizar las formas reiteradas de agresión para así levantar una línea base y facilitar el diseño y aplicación de estrategias para el manejo de situaciones de agresión y conflicto.

OBJETIVOS	1
General	1
Específicos	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	2
MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	12
AGRESIÓN	12
ESCUELA.....	24
METODOLOGÍA.....	35
TÉCNICAS	37
ACTIVIDADES.....	39
Análisis de Registros Oficiales	39
Observación Participante.	40
Observación Directa.....	41
Encuestas.....	42
Taller de Cartografía Social	45
INDICADORES	46
Diseño	46
Cualitativos.	47
Cuantitativos.	50
RESULTADOS.....	53
Caracterización Socioeconómica de la Muestra	53
Caracterización de la Composición Familiar	56
Entorno Escolar.....	61
ANÁLISIS DE INDICADORES.....	70
Agresión Verbal	70
Agresión Física	75
Agresión Psicológica	81
Espacios Institucionales Asociados a las Formas de Agresión.....	90
Respuestas Institucionales frente a las formas de Agresión Verbal, Física y Psicológica. ..	95
Conclusiones	125
LINEAMIENTOS PARA LA FORMULACIÓN DE UN POSIBLE PROYECTO DE INTERVENCIÓN.....	132
REFERENCIAS.....	137
APÉNDICE.....	139
Lista de Tablas	139
Lista de Gráficas	140
Anexo 1. Encuesta De Caracterización Escolar.....	141
Anexo 2. Encuesta De Percepción Sobre Agresión 2015	143
Anexo 3. Descripción De Percepciones De Los Estudiantes Sobre Agresión 2015.....	144
Anexo 4 Ficha De Seguimiento Diario De Campo.....	146
Anexo 6. Instrumento De Revisión Documentos Institucionales,	149
Manual De Convivencia	149
Anexo 7. Instrumento De Codificación Del Registro.....	150
Institucional Libro De Actas Comité De Convivencia 2011 - 2015.....	150

Anexo 8. Instrumento De Codificación Del Registro Fotográfico	151v
Anexo 10. Imágenes Asociadas Con Agresión Escrita.....	152

OBJETIVOS

General

Levantar una línea base de las formas de agresión verbal, física y psicológica entre los estudiantes de nivel sexto y séptimo, sede B, jornada mañana, en el colegio Comuneros – Oswaldo Guayasamín I.E.D.

Específicos

1. Identificar formas de agresión, causas, actores involucrados y espacios en los que éstas se manifiestan entre los estudiantes de ciclo III, sede B, jornada mañana, en el colegio Comuneros – Oswaldo Guayasamín I.E.D.
2. Analizar las respuestas institucionales para el manejo de las situaciones de agresión entre los estudiantes de ciclo III, sede B, jornada mañana, en el colegio Comuneros – Oswaldo Guayasamín I.E.D.
3. Formular lineamientos para fortalecer el manejo formativo de los conflictos en el colegio Comuneros – Oswaldo Guayasamín I.E.D.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

La convivencia escolar es una de las tantas preocupaciones del Ministerio de Educación Nacional en nuestro país, en el espacio del colegio Comuneros – Oswaldo Guayasamín es fuerte la presencia de mutuas agresiones que afectan la convivencia de manera negativa, lo que sucede con mayor frecuencia en los grupos que pertenecen a los niveles sexto y séptimo.

Diariamente se dan situaciones conflictivas que resultan ‘normales’ para quienes intervienen en ellas. Ejemplos de esto hay varios: insultos sobre la condición femenina y su reputación en el colegio; estudiantes que intercambian golpes y patadas, que simulan darse ‘puntazos¹’ con los esferos y se increpan mutuamente con insultos muy subidos de tono que incluyen la mención de las familias (papá y mamá por lo general, a veces los hermanos); objetos escolares (cuadernos, esferos, corrector, maletas) y refrigerios que desaparecen; encuentros que se acuerdan para posteriores agresiones a la salida del colegio que incluyen la presencia de otros, más fuertes y “peligrosos”.

Para prevenir en la Escuela acciones agresivas como las descritas en el párrafo anterior, nació la Ley 1620 de 2013, en ella se articula la prevención y mitigación de la violencia escolar con la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos (Ley No. 1620, 2013), para ello la Secretaria de Educación Distrital (SED) ha diseñado

¹ Heridas hechas con un arma punzante.

variedad de estrategias con el propósito de crear condiciones favorables en las instituciones educativas oficiales para dar cumplimiento a lo establecido en dicha ley.

Estas estrategias han sido implementadas en el Colegio Comuneros – Oswaldo Guayasamín, sin que por ello se detecten cambios en el clima de convivencia escolar de la institución.

Se explica entonces, la necesidad de entender lo que sucede, para lo que es indispensable obtener datos sobre el estado de las formas de agresión escolar, sus características, manifestaciones, actores involucrados y mecanismos usados para manejar la problemática en la institución. Estas acciones sirven como insumo para la formulación de lineamientos para el diseño de un proyecto de intervención que permita generar un clima escolar orientado hacia la desnaturalización de la agresión como forma válida para interrelacionarse y hacia la construcción de cultura escolar de paz.

¿Qué insumos desaprovecha la institución al momento de construir estrategias?

1. Las condiciones de diversidad en los estudiantes para desarrollar en ellos habilidades personales, fomentando su participación en la variedad de actividades institucionales. Es importante además articular actividades institucionales y currículo, procurando salvar la brecha entre ambos componentes, para así evitar que los estudiantes se vean obligados a escoger entre participar en los proyectos o asistir a las clases.

2. Gustos e intereses propios de los estudiantes. La observación empírica muestra que los estudiantes con mayor tendencia a agredir también muestran tendencia a participar en situaciones que requieran de todo su interés, como por ejemplo, el fútbol o la danza; actividades en las que hacen gala de compromiso con el grupo al que pertenecen y que al mismo tiempo exigen de ellos participar.
3. Proyectos institucionales. El PIECC, (Proyecto Institucional de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia) cuya gestión ha sido abandonada por la institución, puede llevar a los estudiantes a valorar la convivencia pacífica y a canalizar sus gustos e intereses, puesto que la SED Bogotá lo ha orientado hacia la participación como vivencia no ajena a la vida cotidiana en la escuela, al trabajo cooperativo y al asumir responsabilidades específicas dentro de la comunidad.

¿Qué elementos deben ser problematizados por la institución en aras de entender su realidad?

1. La diversidad. ¿esta característica esencial de la comunidad de estudiantes de la institución, incide negativamente sobre la convivencia? La política incluyente inherente a la educación como derecho de niñas, niños, jóvenes y adolescentes; hace que no exista ningún tipo de filtro en la matrícula de estudiantes nuevos y antiguos, por tanto

el colegio brinda su servicio a estudiantes con dificultades de aprendizaje, de socialización, de consumo de sustancias psicoactivas (SPA); estudiantes en extraedad, integrantes de familias desplazadas y con limitaciones cognitivas y físicas, entre otros.

Esta diversidad tiene tan sólo un elemento diferencial en cuanto a la atención de necesidades especiales: los estudiantes en extraedad pueden ser parte del programa académico de aceleración del aprendizaje. Los demás estudiantes hacen parte de la “generalidad” de la comunidad escolar y quienes tienen necesidades especiales deben acomodarse a lo que el colegio ofrece para población escolar estándar.

Las diferencias se hacen en ocasiones demasiado fuertes y generan tensiones por la aparición de subgrupos o de sujetos aislados que interactúan entre sí en una dinámica de naturalización de acciones en las que se intercambian gestos agresivos, en una apuesta por la obtención de dominio sobre espacios y actividades específicas en el colegio. Por ejemplo, de acuerdo con datos aportados por la Encuesta de Percepción de Clima Escolar 2013 (en adelante EPCE), en los colegios públicos la amenaza violenta está más difundida que en los privados ya que en el 50% de tales colegios más del 15% reporta haber recibido esta clase de amenazas; las edades en las que el porcentaje de estudiantes que han recibido amenaza de golpe se hace más alto están entre los 9 y los 12 años.

Esto ha ocasionado un ambiente de interrelaciones en el que el maltrato se hace cotidiano; se hace tan corriente que todos los momentos de la jornada son vulnerables a

algún tipo de agresión: se aprovecha cualquier detalle para abuchear a los compañeros dentro y fuera de las clases; lo femenino, lo sexual, las preferencias musicales, las características étnicas, las características físicas, la condición económica, el gusto por estudiar, entre otros, son aprovechados para ofender o ‘coger de parche’ a los demás, a quienes se les considera más débiles, “inferiores”, o simplemente objetos estratégicos de la burla (como también lo son, por supuesto, los profesores durante las clases).

Desde luego, algunas situaciones trascienden el nivel del simple insulto o la palabra soez y se convierten en golpes y daños físicos, acompañados de la condescendencia de otros estudiantes que rara vez intervienen para detener una pelea. La EPCE reporta que en el 70% de los establecimientos (oficiales), se da prevalencia de peleas físicas superior al 20%; se observa además, un incremento de la agresividad expresada en amenazas violentas en ambos sexos, particularmente en el caso de amenazas reiteradas, registrándose un nivel de prevalencia entre los hombres que dobla el observado entre las mujeres.

2. El entorno familiar. Ante la aparición de una situación problemática entre estudiantes es común que los implicados lo resuelvan mediante los golpes y los insultos, ¿Podría darse algún tipo de asociación entre esta forma de reaccionar por parte de los estudiantes y las condiciones sociales y familiares en que se desenvuelven sus vidas?

El seguimiento a los procesos de convivencia que se llevan registrados en los observadores y a los procesos que llegan hasta el comité de convivencia de la institución, ha permitido identificar reacciones en las familias que justifican la violencia o que pocas veces reprueban las conductas agresivas.

Aunque se espera que los acudientes y cuidadores aporten y sean agentes mediadores en la resolución de los conflictos, éstos suelen en muchos casos expresar su firme convencimiento de que hay ausencia de responsabilidad de sus acudidos sobre las consecuencias de sus acciones; en otras palabras, que fueron provocados, que el otro o la otra empezó, que el agredido o la agredida merecía lo que sucedió y que de volver a ocurrir las consecuencias serían las mismas.

El que desde las mismas familias se aliente o profundice la visión de que la forma más adecuada de resolver los conflictos es a través de la agresión, no favorece los intentos de construcción de ciudadanía, democracia y paz desde el escenario escolar.

Según datos aportados por la EPCE, el ambiente de socialización familiar, barrial y escolar en general es menos agresivo en los colegios privados que en los públicos, situación que hace pensar en la importancia de tener en cuenta también estos otros espacios de socialización.

Lo cierto es que ante la indiferencia y a veces inercia de la comunidad educativa en general (padres y madres, docentes, directivos, estudiantes), vemos cómo las agresiones siguen teniendo resultados difíciles para los implicados. En casos observados desde el año 2010 podemos evidenciar consecuencias como las siguientes: dislocación de quijada, estudiantes apuñalados por un compañero, un ojo en riesgo de pérdida, contusiones y golpes diversos tras peleas a las puertas del colegio o en el ‘mirador’, rostros marcados con cicatrices de arañazos, varios estudiantes con cauciones y denuncias ante la fiscalía por amenazas y agresión física, docentes trasladados por amenaza y bastantes archivos de seguimientos en el departamento de orientación y coordinación de convivencia por acciones de matoneo constante entre estudiantes.

3. Percepciones de los estudiantes sobre la problemática. ¿Cuál es la percepción que expresan los estudiantes sobre el manejo de conflictos en la institución? El poco uso que hacen de herramientas que permitan sana convivencia, muestra que no se identifica la necesidad de emplear estrategias diferentes a la agresión en la resolución de los conflictos.

Durante los espacios institucionales de dirección de curso se han sondeado las opiniones de los estudiantes relacionadas con este tipo de situaciones, mediante la presentación de dilemas éticos o la construcción de entornos problemáticos ficticios inspirados en casos vividos en la comunidad. En la mayoría de los casos los y las estudiantes argumentan que existen reacciones que deben ser esperadas si se comete

cierto tipo de acciones, es decir, frente a una mirada, una palabra o una carcajada, consideran obvio y necesario esperar o incurrir en alguna forma de agresión: golpes, insultos o amenazas.

Los y las estudiantes expresan además, su percepción del manejo que le deben dar al conflicto: en las sesiones de clase o en casi cualquier situación que demande hablar de quién o quiénes pueden ser responsables de situaciones de agresión, intimidación, daño o robo de materiales u otros objetos de la institución o de los compañeros, nadie debe decir nada, y de hecho, por miedo o solidaridad, en el colegio prácticamente nunca se logra saber con exactitud quiénes son los responsables de determinada acción.

4. La participación. ¿Lo anterior podría modificarse si el cuerpo estudiantil considerara relevante la participación en los espacios que ofrece la institución y en diversas actividades que podrían aportar a la construcción de cultura democrática? En cuanto a ser parte de las actividades que propone la institución y participar comprometidamente en ella, los y las estudiantes señalan diversas razones para no hacerlo. Esta negación parte desde los procesos de participación política escolar: cada año la comunidad educativa lleva a cabo la conformación del gobierno escolar, el cual busca la participación de todos los miembros de la comunidad. En las sesiones dedicadas a la convocatoria de interesados en lanzar candidaturas a los cargos en que pueden participar, los estudiantes expresan desinterés manifestando posturas relacionadas con lo siguiente:

1) La participar no tiene sentido, ya que no se observa ningún resultado de ello en las acciones del gobierno escolar. 2) Participar es para los ‘ñoños’ o para los que presentan perfil conflictivo en el grupo y se considera que pueden hacerse escuchar. 3) Participar significa ‘boletiar’ con los demás compañeros y convertirse en el blanco de las burlas, las amenazas o cualquier otro tipo de agresión. 4) Participar significa para algunos perder clase, pues acudir a las reuniones es pérdida de tiempo.

Dentro de la organización institucional se han contemplado formas de involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones colectivas, lo cual se materializa en diferentes mecanismos a los que pueden acudir para ser parte de las decisiones que se toman y de las acciones que se llevan a cabo en el colegio: Consejo Estudiantil, Personería, Contraloría, Comités de Convivencia y Ambiental. Además, hay proyectos académicos y artísticos que están a cargo de las áreas, o de docentes que los hacen parte de su labor institucional; cada proyecto realiza durante el año eventos articulados a fechas especiales como el Día del Idioma, el Día del número Pi, la Semana por la Paz, entre otros, que contemplan la participación obligatoria de los estudiantes.

La falta de interés en ser parte de estas actividades o espacios que ofrece el colegio para el ejercicio democrático propicia la aparición de situaciones de conflicto, así como otras formas de agresión dirigidas hacia quienes deciden participar o hacia las actividades mismas de participación.

Tales mecanismos de participación y las actividades situadas por “fuera del rango de lo que se califica” no parecen tener importancia para la comunidad de estudiantes, y por el contrario, pareciera que los espacios formales e institucionalizados carecieran de sentido. Ligado a ello, vemos entonces una escasa apropiación de habilidades para el trabajo en equipo, bajo reconocimiento de la importancia de lo público y del bien común y poca responsabilidad ética frente lo que le sucede a la institución, a los pares, a los docentes y a veces hasta a sí mismos.

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

La revisión bibliográfica se desarrolló en torno a dos ejes, el primero aborda los conceptos de agresión física, verbal y psicológica en el contexto escolar; el segundo, aborda la Escuela como espacio en donde se reúnen la ciudadanía y la formación ciudadana como conceptos articulados entre sí para la formación de los estudiantes en la desnaturalización de la agresión entre escolares.

La información recolectada para la consecución de los objetivos específicos 1 y 2 está asociada con el primer grupo de conceptos, una vez se identificaron las formas de agresión, sus causas, actores involucrados y espacios en que suceden y se logró claridad sobre las respuestas institucionales frente a esto, fue posible formular lineamientos orientados hacia la desnaturalización de las conductas de agresión presentes en la comunidad, sugiriendo la articulación de la formación ciudadana al currículo institucional.

AGRESIÓN

Para abordar la primera categoría, tomamos trabajos de investigación aplicada que aportan la definición del concepto de agresión en los tres tipos abordados en este trabajo (física, verbal y psicológica) articulados en el concepto de matoneo, para el que utilizan la palabra ‘intimidación’ como sinónimo. Además de la definición del concepto los documentos aportan datos valiosos obtenidos a partir de diversas intervenciones, como los mitos que se han creado alrededor de las víctimas y los agresores, la incidencia que la

agresión tiene en la vida de los agredidos y puntos clave que deben ser tenidos en cuenta cuando se piensa en proyectos de intervención para este fenómeno.

Cuando se plantea la necesidad de elaborar una definición, Sanders y Phye (2004), recomiendan tener en cuenta los diversos tipos de agresión para elaborarla, debe incluir las acciones directas como la agresión física o el acoso verbal, y las acciones de agresión indirecta como esparcir rumores o excluir deliberadamente. La prevención e intervención de este tipo de situaciones, exige elaborar una definición amplia, que incluya hostilidades que normalmente no son tenidas en cuenta y que son difíciles de detectar.

Una forma más amplia de definir el concepto de agresión es elaborada por Carrasco y González (2006): agresión es simplemente una variedad de respuestas que de algún modo dañan a otros. Estas respuestas poseen las siguientes características: tienen un carácter intencional, a través de ellas se busca lograr algo específico, pueden ser una reacción frente a una situación concreta; su uso genera consecuencias aversivas o negativas sobre los otros y sobre sí mismo y poseen variedades expresivas, especialmente en forma física y verbal.

Las características descritas por Carrasco y Gonzáles (2006) deberían ser tenidas en cuenta por la institución en el diseño de su proyecto de intervención, para detectar las situaciones en que realmente existe intención de dañar al otro. Sanders y Phye (2004) asocian el carácter intencional de las respuestas agresivas con la figura del agresor, en la

construcción de una relación asimétrica de poder con la víctima; ellos observaron en un grupo reducido de estudiantes agredidos, un desplazamiento de esta condición a la de agresor, como reacción a una situación concreta vivida, la víctima puede convertirse en agresor como mecanismo de defensa, lo que no implica que la agresión se convierta en una conducta sistemática para este reducido grupo de estudiantes.

Tipología y características de la Agresión

Carrasco y González (2006) proponen una tipología que permite además, clasificar más detalladamente los datos obtenidos en el trabajo de campo. Dentro de esta tipología se considera agresión directa o abierta a la que se da mediante ataques físicos, rechazo, amenazas verbales y destrucción de la propiedad, y agresión indirecta o relacional a la asociada con conductas que hieren a los otros indirectamente, a través de la manipulación de las relaciones con los iguales: control directo, dispersión de rumores, mantenimiento de secretos, silencio, avergonzar en un ambiente social, rechazo por parte del grupo, e incluso exclusión.

Las características específicas para esto son:

1. Agresión Física. Ataque a un organismo mediante armas u otros elementos, con conductas motoras y acciones físicas, el cual implica daños corporales.
2. Agresión Verbal. Acción oral que resulta nociva para el otro, a través de insultos o comentarios de amenaza o rechazo.

3. Agresión Social. Acción dirigida a dañar la autoestima de los otros, su estatus social o ambos, a través de expresiones faciales, desdén, rumores o manipulación de las relaciones interpersonales. Las expresiones de esta forma de agresión que fueron identificadas en los datos recolectados se catalogaron bajo el rotulo de agresión psicológica.

Kiriakidis (2014) aporta otro elemento valioso a la definición del concepto, la agresión es un comportamiento encubierto, que permanece oculto especialmente a los ojos de los adultos, razón por la que se perpetúa; ante todo porque las víctimas temen contar las experiencias de intimidación que han sufrido. En este punto Kiriakidis cita a Oliver y Candappa (2007) quienes abordan en su estudio, las respuestas de niños y jóvenes frente a situaciones de agresión constante, los niños guardan silencio con los adultos (especialmente si son profesores), en caso de ser víctima de agresión porque los consideran incapaces de brindarles protección frente a los agresores; existen varios temores: preocupar a los padres, recibir abusos más fuertes como retaliación por hablar y el peso de la cultura escolar, que considera censurable el hábito de ‘dar quejas’.

Además de lo anterior se desprenden otras consecuencias del uso de la intimidación. Según Kiriakidis (2014) las víctimas de agresión muestran varios problemas sicosociales respecto a su bienestar emocional, su rendimiento académico y su capacidad para adaptarse al entorno social.

Oliver y Candappa (2007) muestran cómo la negativa de los niños a relatar a los adultos sus experiencias de intimidación, genera otro tipo de respuestas que buscan protección contra la agresión sin hacerla pública: defenderse evitando al agresor (los niños consideran que esta respuesta tiene mayores posibilidades de éxito), mantenerse cerca de los amigos en el colegio, o confiar a algún amigo o consejero lo que está sucediendo. Indudablemente estas estrategias vuelven más vulnerables a los solitarios.

Las situaciones de abuso, según Del Barrio (2003), pueden estar dirigidas desde un grupo o desde una única persona hacia un individuo, que puede convertirse en blanco de agresión por su forma de ser, la expectativa de ser agredido por este motivo según Sanders y Phye (2204) genera en las víctimas problemas emocionales, porque tienden a culparse a sí mismas por la agresión que reciben y pueden sufrir episodios de ansiedad y depresión.

Como se explica con más detalle en las sugerencias para la formulación de lineamientos, los planteamientos de Oliver y Candappa (2007) y Del Barrio (2003) inspiran a incluir la construcción de relaciones fraternas fuertes que cobijen a quienes estén en mayor riesgo de ser intimidados.

La agresión en el marco institucional.

En cuanto a la forma como la institución educativa define los tipos de agresión, se encontró que en el libro de actas del Comité de Convivencia para los años 2010 a 2015 en acta fechada el 8 de Julio de 2014, menciona aceptar la tipología expuesta en la ley 1620 de 2013 que crea el sistema nacional de convivencia escolar (Ley N° 1620, 2013) y el decreto 1965 que la reglamenta, para las formas de agresión verbal, física, electrónica y relacional (Decreto No. 1965, 2013)

La ley 1620, enuncia dentro de sus propósitos, contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática y prevenir y mitigar la violencia escolar. Para ello define, en su artículo No. 2, de manera muy similar a la planteada por Kiriakidis (2014) y Sanders y Phye (2004) el acoso escolar o bullying, como una conducta que encarna violencia o maltrato psicológico, verbal o físico, incluyendo medios electrónicos. (Ley No. 1620. 2013)

La ley utiliza adjetivos como negativa, intencional, metódica y sistemática; para describir la conducta agresiva encaminada a intimidar, humillar, ridiculizar, difamar, coaccionar, aislar deliberadamente, amenazar o incitar a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado. (Ley No. 1620. 2013)

El decreto 1965, define la agresión escolar en el artículo 39 numeral 3, página 14, como toda acción realizada por uno o varios integrantes de la comunidad educativa que busca afectar negativamente a otros miembros de la misma, de los cuales por lo menos uno es estudiante. Clasifica la agresión escolar en física, verbal, gestual, relacional y electrónica. (Decreto N° 1965. 2013)

El mismo decreto, define los tipos de agresión con especificaciones concretas: agresión física, es toda acción que tenga como finalidad causar daño al cuerpo o a la salud de otra persona. Incluye puñetazos, patadas, empujones, cachetadas, mordiscos, rasguños, pellizcos, jalón de pelo, entre otras.

La agresión verbal se caracteriza como toda acción que busque con las palabras degradar, humillar, atemorizar, descalificar a otros. Incluye insultos, apodosos ofensivos, burlas y amenazas y, finalmente, toda acción que busque con los gestos degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otros; se considera agresión gestual. (Decreto N° 1965. 2013)

El decreto define agresión electrónica como la que busca afectar a otros a través de medios electrónicos, incluye la publicación de fotos o vídeos íntimos o humillantes en Internet; la publicación de comentarios insultantes u ofensivos en redes sociales y el uso de mensajes de correo electrónico o de texto con amenazas o insultos; se conozca o no la identidad de quien los envía.

Finalmente, define la agresión relacional como la que busca afectar la relación del estudiante con las demás personas de su comunidad, empleando chismes, rumores o lo que sea necesario para aislarle o excluirle.

El marco institucional para la agresión y los indicadores.

Aunque la adopción de la tipología enunciada por la institución desde la ley 1620 de 2013 y el decreto 1965 del mismo año, no se usó para llevar registros en los observadores o para decidir sobre las sanciones que se aplicarían a los casos tratados en el tiempo que duro esta investigación y ante la ausencia de algún otro documento que mencione definiciones de los tipos de agresión, se utilizaron las definiciones dadas en la ley para el diseño de los indicadores relacionados con la agresión verbal y física, del mismo modo que la definición de agresión gestual y relacional y la definición de agresión social propuesta por Carrasco y Gonzáles (2006) se usaron para el manejo de los datos recolectados bajo el rotulo de agresión psicológica.

Mientras se llevaba a cabo el registro fotográfico se identificaron mensajes escritos, cuyo contenido por su carácter insultante, como se verá en la presentación de los resultados, estaban dirigidos a dañar la autoestima de los otros y su estatus social. Estos datos se presentan en los indicadores diseñados para la agresión psicológica.

Mitos en torno a la agresión.

Teniendo claridad sobre la definición de agresión y los tipos de agresión que existen, es importante abordar otros puntos importantes con el propósito de aportar de la manera más apropiada a la formulación de lineamientos de intervención para la problemática del colegio. Sanders y Phye (2004) identificaron una importante gama de mitos que según ellos se han construido en el discurso profesional y público, en torno a las figuras de agresor y de víctima.

Iniciamos planteando los mitos prevalentes respecto a los agresores. El primero de ellos es que la mayoría de los agresores son rechazados por sus compañeros, Sanders y Phye (2004) explican que la revisión de la literatura respecto al tema arroja dos grupos de datos contradictorios acerca de esta creencia; el primero muestra que entre los niños de básica primaria, existe riesgo de rechazo del grupo tanto hacia los estudiantes no agresivos como hacia los agresivos; el segundo, muestra que entre adolescentes se da una asociación positiva entre agresividad y aceptación, los estudiantes agresivos son considerados por sus pares como ‘cool’ en una mezcla entre popularidad y posesión de rasgos que son admirados por otros y que tienden a ser imitados.

Otra visión errada acerca de los agresores, planteada por Sanders y Phye (2004) es que estos jóvenes no tienen amigos cercanos. La investigación muestra que no sólo son juzgados a menudo como populares por sus pares sino además tienen redes sociales bien establecidas. Los jóvenes agresivos pueden ser miembros de grupos de amigos que a

menudo están compuestos por otros jóvenes agresivos quienes refuerzan este tipo de comportamiento.

Otro mito alrededor de los jóvenes agresivos es que sufren de baja autoestima, esta idea está asociada con el mito de que los jóvenes agresivos son rechazados por sus pares y tienden a crear una autoimagen negativa. Sanders y Phye (2004) explican que no hay literatura que evidencie que este mito es real y que por el contrario otros estudios muestran, que los agresores se perciben a sí mismos bajo una luz positiva, quizá a veces excesivamente positiva.

En cuanto a los mitos relacionados con las víctimas, el primero de ellos afirma que vivir experiencias de intimidación crea carácter (fortalece), la investigación mostró que por el contrario vivir este tipo de experiencias vuelve a los niños más vulnerables, los niños socialmente retraídos tienen más alto riesgo de ser intimidados y tras serlo, se vuelven incluso más retraídos, lo que afectan negativamente su auto imagen.

Otro mito sobre las víctimas es que los estudiantes repetidamente maltratados, se vuelven violentos, se ha dicho antes que volverse violento puede ser un mecanismo de defensa contra la agresión, sin embargo, los estudios muestran que la mayoría de víctimas prefieren sufrir la agresión en silencio. Sanders y Phye (2004) encontraron que esta imagen de las víctimas atormentando a los agresores, es alimentada por el manejo sensacionalista que los medios de comunicación dan al tema. Como se expresó antes de

acuerdo al mismo estudio, hay un reducido grupo de estudiantes maltratados que reacciona de manera violenta, sin embargo, esta reacción esta frecuentemente asociada a un grupo particular de víctimas que muestra un perfil distintivo de dificultades, sociales, emocionales y escolares.

Otra percepción errónea es que hay un tipo de personalidad para la víctima, a pesar de que ciertas características de la personalidad como el ser solitario, en efecto ponen a los niños en alto riesgo de ser matoneados, hay también una serie de factores situacionales, como por ejemplo, ser estudiante nuevo y factores de riesgo social como no tener amigos; que aumentan la probabilidad de que un niño empiece o continuamente sea matoneado.

En el contexto de la intimidación hay más que víctimas y agresores, Sanders y Phye (2004) citan a Olweus (1994) y Salmivalli (2001) para describir los diferentes roles que asumen los estudiantes en torno a situaciones de agresión. El espacio público es el preferido para estos eventos, allí además de los principales involucrados se reúnen los ayudantes del agresor, reforzadores o partidarios y defensores de las víctimas.

Los ayudantes de los agresores, toman parte en ridiculizar o intimidar al agredido, no inician las hostilidades sino más bien se unen y participan del proceso. Los reforzadores y partidarios, alientan al agresor mostrando signos de aprobación, por ejemplo sonríen mientras se agrede a alguien, Sanders y Phye (2004) citan a Juvonen

(2002) para plantear que la motivación para el agresor no tiene que ser activa, puede ser también pasiva, como por ejemplo no pedir ayuda o demorarse en intervenir, lo cual es una adecuada señal de aprobación.

En comparación con los demás participantes los que defienden a las víctimas son escasos. Según estudio de O'connel (1999) citado por Sanders y Phye (2004), 54% de las veces los pares reforzaban el matoneo mirando pasivamente. 21% de las veces los estudiantes estaban siguiendo o asistiendo a los agresores. El 25% de las veces los estudiantes estaban apoyando a las victimas ya sea interviniendo directamente, distrayendo o desalentando al agresor.

La anterior caracterización fue útil durante la recolección de datos para identificar actores involucrados en las situaciones de agresión, del mismo modo puede ser útil para que el colegio determine si debe emplear un enfoque diferencial en el diseño de su proyecto.

Para finalizar lo referente al primer componente de conceptos enunciado al inicio de este capítulo, abordamos elementos que la investigación aplicada considera como indispensables a la hora de diseñar planes de prevención e intervención sobre el tema de la agresión entre pares.

De acuerdo con Kiriakidis (2014) la negativa de los estudiantes intimidados a confiar en adultos responsables, genera dos de los principales objetivos de cualquier intervención anti matoneo: uno, crear ambientes de confianza que permitan a los niños afectados hablar de su situación y preguntar por la ayuda de un adulto y dos, adultos hábiles para rastrear incidentes de agresión y diseñar estrategias adecuadas para incidir positivamente sobre ellos. Esto exige por parte de la institución inversión en procesos de formación con personal especializado en el tema, de tal manera que se logre que la dinámica confianza – escucha – ayuda sea algo cotidiano en la vida escolar institucional.

¿Qué debe tener en cuenta la institución para intervenir la problemática?

Ante todo debe generarse un programa de formación para los docentes y en general todo el personal que trabaja en las instituciones educativas, Kiriakidis (2014) sugiere que para direccionar mejor la cuestión de la agresión entre jóvenes, deben ser identificados los factores clave de riesgo, estar alerta a ellos y reconocer su prevalencia. En adición, deben poder implementarse estrategias exitosas para promover resiliencia en niños y jóvenes, que estén articuladas a las clases y al trabajo sobre la construcción de una cultura escolar que no defienda la agresión.

ESCUELA

El segundo eje de conceptos empieza con la Escuela, el concepto debe ser comprendido en el contexto de este informe, ya que como dice Kiriakidis (2014) las

situaciones de agresión se han extendido en los colegios y en su entorno, es el espacio que alberga tanto a víctimas como a agresores y los demás roles asociados a ellos.

La Escuela y la naturalización de conductas agresivas

De acuerdo a Cajiao (1996) la escuela, en tanto espacio de socialización de los adolescentes genera una cultura centrada en el aprendizaje de conductas sociales basadas en las relaciones afectivas con los pares, separada de la de los adultos y alejada del mundo académico escolar, esto fortalece la cultura escolar que censura a las víctimas por hablar sobre los episodios de agresión sufridos.

Sanders y Phye (2004) manifiestan que lo complejo y cotidiano de las situaciones de agresión hace que sea difícil detectarlas, Ghiso y Ospina (2010), abordan la temática desde los resultados de una investigación llevada a cabo en dos instituciones educativas públicas y una privada en la ciudad de Medellín, ofrecen una visión complementaria de este aspecto: percibir el uso de la agresividad como elemento natural en las relaciones interpersonales dificulta detectar situaciones de abuso por no poder distinguirlas de las formas de interrelación naturales en el espacio que se habita.

La investigación muestra cómo en las escuelas se “han cancelado las alertas” al punto que es común la intimidación entre escolares, y las formas de agresión que ya se han citado se viven a diario y son ejercidas hacia los estudiantes que en apariencia no

pueden defenderse. Sólo se le otorga atención a este tipo de sucesos cuando, como consecuencia de ellos, surge algún brote de violencia excepcional.

Se trata de una dinámica convivencial escolar determinada por roles como el de víctima, agresor, espectador, que configuran una realidad extraña a la resolución pacífica de conflictos, porque no hay conflictos que resolver y la naturalización de los mismos ha sido socialmente construida: estudiantes (niñas, niños y jóvenes) y adultos, consideran la agresión como algo común, cotidiano, que no es necesario resolver, que se puede dejar pasar, que no es verdaderamente importante.

Desde el punto de vista de los docentes la intimidación es un comportamiento adquirido fuera de la Escuela, socialmente aprendido como válido en el marco de la familia, los vecinos, los amigos; este comportamiento se refuerza, fortalece e invisibiliza en las relaciones interpersonales al interior de la escuela. De acuerdo con la teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner, UNAD (2010), citado también por Ghiso y Ospina (2010), la violencia es un comportamiento aprendido en diferentes niveles, hay interconexiones entre los diferentes contextos en que se desenvuelve un individuo, siendo la familia uno de ellos.

La naturalización de las conductas de agresión presentes en las relaciones interpersonales entre los estudiantes, debe ser modificada, para ello, la desarticulación identificada en la institución educativa entre currículo y actividades de participación debe

ser corregida, intentando involucrar a la comunidad escolar en la construcción de una cultura en que la agresión no sea considerada natural.

Herramientas para prevenir las conductas agresivas

Es aquí donde cobran sentido asociar a la prevención de la agresión la formación de los estudiantes a través de los conceptos de ciudadanía y formación ciudadana, en asociación con el trabajo cooperativo como herramienta didáctica para la participación escolar.

Por tanto es indispensable definir apropiadamente ciudadanía y a partir de este concepto el de formación ciudadana. En la conceptualización del término ciudadanía se distinguen dos tipos de intenciones en la producción académica, una que se apoya en la condición de legalidad que obtiene una persona al convertirse en parte de una nación adoptando la ciudadanía del lugar, y otra que según Reyes (2008) se define como actividad que comporta valores, actitudes, deberes y derechos que determinarán el grado de participación en dicha comunidad.

La experiencia nos ha mostrado que una comunidad que cuenta con la participación activa y responsable de sus miembros es capaz de solucionar sus situaciones de conflicto sin recurrir a la agresión; para explicar mejor este punto haremos un breve recorrido por algunos autores clásicos de las ciencias sociales como John Dewey, Emile

Durkheim y Edgar Morin, y de autores más recientes que aportan bastante en la comprensión de los temas abordados.

John Dewey (1995), hace un aporte importante a la reflexión sobre la utilidad de la escuela en la transformación de realidades y en la fundamentación teórica del trabajo cooperativo como herramienta para lograrlo. Define la escuela como una institución social encargada de la transmisión cultural en el ámbito de la comunicación; para que la comunicación se dé deben existir necesariamente lazos que unan a las personas en una comunidad, es necesario llegar a acuerdos que les permitan convivir, elementos muy útiles cuando pensamos en la incidencia del entorno familiar y social en la resolución pacífica de conflictos y el trabajo cooperativo.

En la misma orientación y en torno a la fundamentación del trabajo cooperativo y la vida de los estudiantes en la comunidad escolar, Emile Durkheim (1999) hace referencia al carácter social que cumple la educación; ella tiene a su cargo la formación de un ser social que en acciones de interdependencia entre sí mismo y los otros, está obligado a tener en cuenta las necesidades de los demás y a comunicarse con ellos. Sin embargo, es preciso no olvidar que las condiciones sociales afectan el tipo de ser humano que se está formando, aspecto importante en la detección de necesidades de una comunidad, especialmente en lo referente a la naturalización de las condiciones de agresión como algo inherente al contexto.

La situación que muestra el problema en cuanto las capacidades de los estudiantes para interrelacionarse entre sí y con su entorno de manera apropiada, exige que la escuela se preocupe seriamente por algo más que el desarrollo de habilidades cognitivas. En este aspecto Morin (1999) aporta en su texto de manera bastante reflexiva en el contexto actual de la economía globalizada, sobre una concepción distinta de la relación que entablamos los seres humanos entre nosotros y con el planeta, ya que plantea la necesidad de una identidad terrenal.

Hacia el logro de la identidad terrenal Morin menciona como indispensable para la educación tener en cuenta, entre otros elementos, el contexto. El conocimiento aislado carece de sentido, es necesario ponerlo en el contexto al que pertenece para que adquiera significado, por ello como se ha mencionado ya, es imposible entender la naturalización de la agresión, o su posible desnaturalización cuando no tenemos en cuenta el contexto que les acompaña.

En este sentido encontrar una forma de resolver conflictos o simplemente de vivir excluyendo las expresiones de agresión resulta especialmente difícil cuando las personas involucradas en una comunidad no han construido relaciones interpersonales identificadas con los valores básicos que la ciudadanía pretende desarrollar. La sociedad como contexto global requiere que la educación contribuya a insertar desde su trabajo en los contextos particulares, formas no agresivas de interrelación, y para ello, como plantea Morín, es necesario conocer las partes para recomponer el todo.

La complejidad del ser humano requiere para su formación identificar la importancia de cada una de sus dimensiones (afectiva, psíquica, social, racional, biológica); la Escuela debe reconocerlas dentro de la formación ciudadana para lograr llegar efectivamente a su cotidianidad y a sus necesidades particulares.

En el campo de la formación ciudadana de acuerdo con Correa (2009) se evidencian dos alternativas. La primera, en el uso de estrategias educativas, ha buscado reducir la brecha entre unas ciudadanías diagnosticadas como deficitarias, y el ideal de un ciudadano cívico y virtuoso; en segundo lugar, se han intentado construir alternativas al déficit democrático y de ciudadanía, desarrollando espacios y contenidos formativos orientados hacia el reconocimiento de la figura de ciudadano activo, responsable frente a lo público y que sirva como dique de contención frente a la violencia.

La escuela se convierte de esta manera en un espacio para el fortalecimiento en los estudiantes de capacidades ciudadanas para la convivencia, lo que genera una discrepancia entre los planteamientos institucionales de ciudadanía, democracia y paz y la realidad conflictiva de la escuela; en este contexto, Cubides (2001) define la escuela como espacio formador de subjetividades cuyas prácticas son ajenas al concepto de democracia. El argumento se centra en la generación de la democracia escolar como un concepto vacío, desligado de la vida en comunidad.

Para ilustrar mejor la relación entre convivencia y ciudadanía es valioso el trabajo de algunos autores que han contribuido de manera importante a su comprensión como algo que debe hacerse en el terreno de lo vivencial, de lo cotidiano: Cortina (1999), por ejemplo, sostiene que aprender a ser ciudadano, enseñar a serlo, sería una meta de cualquier educador dado que "a ser ciudadano se aprende". Esta posición es confirmada por Aguilar (1999; 2001), quien aborda la convivencia democrática en la escuela, afirmando que ella se construye sobre valores y competencias que la escuela misma debe formar. Ambos estudios reconocen la importancia de una institución escolar en que se hagan vigentes y 'prácticos' no sólo los valores de la democracia y los derechos humanos, sino también los procedimientos para formar ciudadanos autónomos y responsables.

Según Carusso (2007), la educación ciudadana es, ante todo, una construcción de cultura democrática, entendiéndola como cultura de participación, de reconocimiento del otro, de reconocimiento de la diversidad, de aceptación de otras identidades. A su vez manifiesta que es imposible hablar de la construcción de una cultura ciudadana sin la intervención de los espacios educativos, tanto formales como no formales. De ahí la necesidad de un currículo para la educación ciudadana que aborde valores que tienen que ver, cada vez más claramente, con la vida cotidiana.

En otro sentido dado que toda iniciativa escolar en la transformación de realidades está ligada a directrices emitidas por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Distrito Capital es necesario mencionar – aunque brevemente –,

documentos que fundamentan las acciones pedagógicas encaminadas a la formación ciudadana para la participación y la resolución pacífica de conflictos.

Marco normativo para la participación como herramienta para prevenir las conductas agresivas.

El Plan Decenal de Educación (2006 – 2016) incluye en sus lineamientos como actores en la vivencia y el manejo de situaciones de agresión en la escuela a estudiantes, familia y docentes. El documento aborda el tema desde la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía con un enfoque de derechos y deberes, principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, étnica, cultural, política, religiosa, sexual y de género. Lo anterior evidencia el interés del gobierno nacional en la formación de estudiantes comprometidos con el fortalecimiento de la convivencia en la diversidad y la superación de situaciones que la afecten.

Es importante resaltar que este plan otorga el papel de agentes educativos además de a los docentes, a la familia, como principal responsable del proceso de formación de sus integrantes. Esto es valioso porque suma argumentos a la necesidad de involucrar a las familias de los estudiantes en el proceso de mejoramiento de sus habilidades para la resolución pacífica de conflictos.

El documento que presenta los estándares básicos de competencias ciudadanas (2006) reconoce que la formación en este campo no ha tenido la atención que merece; sin

embargo, debe resaltarse que fue enmarcada en la perspectiva de derechos, orientada a conseguir en la cotidianidad, que cada persona respete, promueva y defienda los derechos humanos; con el anterior propósito se busca que los y las estudiantes desarrollen habilidades para la construcción de convivencia, la vivencia de la democracia y la valoración del pluralismo, en la vida diaria y no sólo en teoría.

El documento resalta la importancia que tienen los contextos en cuanto a la forma como afectan el desarrollo de las competencias ciudadanas, pues pueden limitar su desarrollo o contribuir a transformarlo; se espera que a través del trabajo en equipo se contribuya a la construcción de ambientes escolares más democráticos desde el abordaje de cuatro competencias: cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras.

El trabajo sobre cada tipo de competencia aporta a la formación integral de las personas desde diferentes perspectivas: en lo cognitivo el aporte se dirige al desarrollo de procesos mentales fundamentales que permitan a los estudiantes entender la utilidad de sus conocimientos en la cotidianidad de la escuela, no es suficiente saber, el saber debe tener aplicabilidad.

En cuanto al manejo de las emociones se espera que los estudiantes tengan respuestas acertadas frente a la diversidad de situaciones en que pueden involucrarse a través de sus propios sentimientos o de la capacidad para comprender a los demás y sus respuestas emocionales.

Las competencias comunicativas se manifiestan en la asertividad del encuentro con el otro, en la capacidad de cada uno para entablar diálogo de manera acertada con los demás en la expresión de los propios sentires y la comprensión de los ajenos.

Finalmente, las competencias integradoras crean un punto de intersección en el que las tres competencias anteriores se reúnen dando a los sujetos lo suficiente para interactuar entre sí en un ambiente democrático.

En el último lustro la SED ha diseñado para su implementación en todas las instituciones educativas distritales dos proyectos relacionados con el manejo de conflictos y la formación para la paz bajo el estandarte de metodologías más lúdicas que académicas y que están orientadas a la participación de los estudiantes en la construcción de los productos de estos proyectos: uno, el Foro Educativo Institucional; dos, Semanas de la Participación, tres al año, con actividades dirigidas al fomento de la participación de toda la comunidad educativa, no sólo de los estudiantes. En torno a ello se generan diferentes niveles de participación y de construcción de conocimientos y miradas frente a las problemáticas locales.

METODOLOGÍA

La estrategia apropiada para alcanzar los objetivos propuestos en este trabajo es la etnografía con enfoque interpretativo. Para ello se emplearán los postulados de Wolcott (1985) quien plantea que la etnografía se debe orientar a la interpretación cultural, entendiendo para este trabajo lo cultural como todas las expresiones producidas por los estudiantes en diferentes ámbitos de lo cotidiano: las clases, el descanso, los cambios de clase o las actividades especiales; en estos espacios se observó lo que los estudiantes hacían realmente, intentando separarlo de lo que decían hacer.

Se resalta la expresión de Wolcott “etnografía relámpago” para ilustrar el conjunto de intención – tiempo – actividades que se plantean para el desarrollo del trabajo. El tiempo proyectado para el desarrollo de las actividades fue de nueve meses, la intención en este tiempo era reunir información suficiente para levantar la línea base de la problemática planteada y elaborar el diagnóstico, para finalmente, formular lineamientos para el futuro diseño de un proyecto de intervención, tomando como referencia el contexto de la institución, más las recomendaciones mencionadas en el marco teórico. Este componente se detalla al final del informe en lo referente a recomendaciones.

El enfoque interpretativo permite discriminar los datos de mayor relevancia para ser tenidos en cuenta en la formulación de lineamientos para la prevención e intervención de las situaciones de agresión escolar, con el propósito de conferirles sentido dentro del contexto que pretendemos analizar.

La interpretación y análisis de la cultura escolar son indispensables para entender las prácticas educativas y sus efectos en las personas, lo que es necesario para comprender cómo se están articulando las prácticas de los estudiantes con las de la institución en el tratamiento que se le da a las situaciones de conflicto y sus efectos. No sólo para los estudiantes, también para los docentes, algunas situaciones pueden resultar demasiado familiares, por lo que resulta algo difícil identificar lo que debe ser transformado.

El cambio en la perspectiva con que se observan los sucesos puede a su vez transformar la forma como se interpretan; la simple observación de los contextos puede a veces no ser de suficiente utilidad, por eso y de acuerdo con el trabajo de Peter Woods (1985) sobre la etnografía y el maestro, se empleó también aunque en menor medida, el enfoque crítico de la etnografía asociado también a la formulación de lineamientos que permitan no sólo comprender mejor la cultura escolar de la institución educativa, sino además transformarla.

La transformación de la realidad escolar en nuestro caso está asociada a la necesidad de comprenderla, Rockwell (2009) propone no perder de vista el equívoco en que podemos caer al considerar la posibilidad de instituir una escuela totalmente diferente a partir de un decreto oficial, razón por la que los lineamientos formulados deben atender tanto a las directrices de la SED como a las particularidades de la institución.

TÉCNICAS

Con el propósito de reunir información que permitiera levantar la línea base y elaborar el diagnóstico de las situaciones de agresión escolar en la población objeto de estudio, se emplearon como técnicas: revisión documental, observación participante y observación directa, aplicación de encuestas y taller cartográfico; estas técnicas permiten examinar desde dentro del contexto familiarizándose con lenguajes y prácticas de los actores involucrados.

De acuerdo con Álvarez (2008) el análisis documental que se utiliza como apoyo a la observación etnográfica, consiste en el rastreo de documentos generados por la institución, que se consideran oficiales, y de documentos generados por las personas; para ambos casos se llevó a cabo una revisión cuidadosa buscando identificar las diversas expresiones de agresión registradas en ellos. Para clasificar los datos que se recolectaron se emplearon como referentes, los conceptos de agresión física y verbal formulados en la Ley 1620 de 2013 y acogidos por la institución; para lo referente a la agresión psicológica se toman en cuenta expresiones dadas dentro de la definición de agresión relacional.

Para el análisis de los datos obtenidos por esta técnica se emplearon fuentes primarias y secundarias y se diseñaron instrumentos de codificación que permitieran

manejar el gran volumen de datos obtenidos organizándolos y categorizándolos de acuerdo con su relevancia para el propósito de este trabajo.

Como fuentes primarias para obtener los datos se utilizaron documentos de la institución en los que se lleva registro de las situaciones de conflicto, (observador del estudiante y actas del comité de convivencia). Se aplicó una encuesta para obtener datos socio demográficos y de percepción de los estudiantes hacia la convivencia y los problemas del colegio, así como registros de observación directa en espacios de descanso, durante algunas clases y en actividades alternas en el calendario escolar regular como el festival matemático, la semana por la paz o la entrega de símbolos.

Como fuente secundaria se empleó la Encuesta de Clima Escolar y Victimización 2013 de la Secretaría de Educación del Distrito Capital, tomando como referencia sólo datos de la localidad quinta de Usme.

Se diferencia la observación directa de la observación participante en cuanto al rol que juega el observador en cada caso. Se emplea observación directa en situaciones en las que no se es parte integral de lo que se observa, por ejemplo, el tiempo de descanso. En él los estudiantes se relacionan entre sí de manera directa y sin la presencia de la mediación de un docente, cosa que no sucede normalmente en las clases que son espacios en los que la presencia del docente tiene un rol muy fuerte.

ACTIVIDADES

Análisis de Registros Oficiales

Observador del estudiante.

Es un documento de registro anual que se lleva para cada grupo de la institución. En él se registran por parte de coordinación de convivencia, docentes directores de grupo o cualquier docente que lo requiera, situaciones conflictivas que involucren estudiantes entre sí o estudiantes con profesores. Es además un instrumento de comunicación con las familias, pues aparte del registro de la situación dada se escribe todo acuerdo o compromiso al que se llegue con el estudiante y su familia. Se revisaron los registros entre 2010 y 2014.

A través de la revisión de observadores se hizo también recopilación de información sobre actores implicados en casos de agresión registrados por la institución en los mismos años y sobre espacios físicos institucionales en donde han sucedido situaciones de agresión registradas por la institución.

Actas del Comité de Convivencia.

Es un libro en el que se registran los casos de convivencia más difíciles de la institución. A esta instancia sólo llegan los estudiantes con reiteradas faltas a la convivencia que responden a acciones de agresión física y verbal y percepción de

agresión psicológica; consumo de SPA sin el acompañamiento familiar que involucre tratamiento, porte de armas y situaciones de similar perfil. Los datos aquí recepcionados se usaron para identificar las respuestas institucionales a los casos más difíciles así como su seguimiento.

Observación Participante.

Se hace cotidianamente mediante la observación de diferentes espacios en los que los estudiantes se relacionan entre sí y muestran formas de comportamiento y reacciones diversas de acuerdo con lo que hacen o al espacio que por momentos habitan. Según Álvarez (2008) la observación participante tiene variedad de cualidades que le permiten ser la herramienta etnográfica por excelencia: nos permite obtener datos de primera mano y no se considera como desventaja sino más bien como una gran ventaja, que el docente esté involucrado profundamente en los procesos escolares cotidianos; además de lo anterior permite al investigador captar el significado que los sujetos de estudio le atribuyen a sus acciones con objetividad. La observación participante se desarrolló en dos espacios y en diferentes momentos. Estos son:

1. **Espacios de clase.** Diez sesiones. Se seleccionaron por cuestiones de horario las clases de Química, Artes, Ética y Ciencias Sociales; y por cuestión de posibilidad de observar comportamientos distintos la clase de Educación Física. La observación de las sesiones de clase permitió, no sólo identificar acciones y reacciones sino también diferenciar comportamientos dentro de un espacio mediado por el adulto.

2. **Actividades Alternas a las Clases.** Para contrastar comportamientos y expresiones de los estudiantes en actividades académicas diferentes a las de aula se hizo observación de diez sesiones de espacios lúdicos programados a lo largo del año, por ejemplo, Festival Matemático, Huerta, Factor Paz, Proyectos alternos como la preparación de productos artístico-culturales (danzas), para participar en actividades institucionales en grupos de aprendizaje cooperativo y talleres de dirección de curso originados entre el departamento de orientación y la coordinación de convivencia.

Observación Directa.

1. *Tiempos de descanso.* Se observaron 40 descansos en un período de veinte semanas; la duración de los descansos es de 25 minutos diarios entre las 10:10 a.m. y las 10:35 a.m. Este espacio permite la observación de comportamientos de los estudiantes en actividades que ellos eligen realizar, en las que los adultos no intervienen a menos que se de algún tipo de situación de agresión.

2. *Registro Fotográfico.* Se llevó a cabo en espacios de infraestructura del colegio como muros y mesas, donde los estudiantes expresan su malestar hacia otros estudiantes o hacia los profesores, plasmando palabras que en sí mismas encarnan agresión.

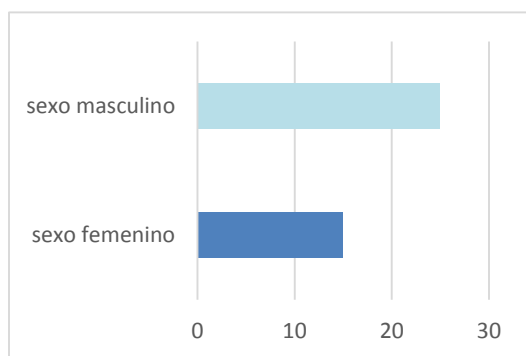
Se hizo además un registro fotográfico de expresiones agresivas escritas en papeles que circulan por las clases portando mensajes de diversos tipos; para nuestro

interés se seleccionan sólo las charlas que incluyen palabras o frases insultantes o agresivas de alguna forma, la información obtenida por este medio se clasificó dentro de lo concerniente a la agresión de tipo psicológico, por determinarse que los mensajes escritos plasmados en las paredes y que circulaban en papelitos por los salones de clase, buscaban menospreciar a las personas a quienes estaban dirigidos y dañar su imagen o reputación frente a los compañeros afectando la relación con ellos.

Encuestas.

Criterios de Selección de la Muestra

El criterio para seleccionar a los estudiantes que fueron encuestados se tomó de acuerdo



Gráfica 1 Reportes en el observador por sexo. Fuente: Observador del estudiante

al mayor o menor número de anotaciones en el observador; al realizar la selección se notó, como muestra la Gráfica 1, que el mayor número de estudiantes con bastantes anotaciones (en algunos casos 3 páginas o más) son de sexo masculino, tan sólo 4 mujeres fueron seleccionadas bajo este criterio; para los estudiantes seleccionados por

el bajo número de anotaciones, observamos una relación inversamente proporcional, mayor número de mujeres aunque la diferencia no es tan marcada como en el caso

anterior: 11 mujeres y 8 hombres. Hay un total de 25 hombres y 15 mujeres en la muestra.

Se aplicaron dos formatos,

Anexo número uno:

Corresponde al primer formato de encuesta. Se diseñó con el aporte teórico del departamento de orientación, desde la teoría ecológica de Urie Bronferbrenner , que tiene como eje central el desarrollo del individuo y enfatiza sobre la importancia de los contextos (sistemas sociales) en que este se desenvuelve.

Se aplicaron 40 encuestas dirigidas a recolectar información en dos componentes: datos sociodemográficos y de conformación del entorno familiar, y datos del entorno institucional de los estudiantes. A través de la interpretación de los datos obtenidos, se logró determinar la incidencia de factores externos al estudiante como individuo, por ejemplo la presión que ejerce la presencia de determinados compañeros o grupos de referencia, y, aunque no es un propósito de este trabajo, es importante mencionar que se identificó una cierta incidencia del entorno familiar y/o de la conformación familiar, en las conductas de agresión identificadas en algunos estudiantes.

La encuesta está organizada en tres componentes: el primer y segundo segmento corresponden al microsistema, y recoge datos básicos de identificación como edad o estrato socioeconómico. En el segundo segmento las preguntas están orientadas a identificar las características individuales y las condiciones familiares del encuestado. El tercer segmento pretende identificar la relación entre el mundo personal del estudiante y la escuela, y entre la escuela y el entorno.

Se aplicó a una muestra de 40 estudiantes seleccionados de acuerdo con dos criterios para los cursos que conforman el Ciclo III de la sede B: tener un mínimo y un máximo de anotaciones en el observador del estudiante. Esto permitió contrastar características de los estudiantes según su contribución a los altos niveles de agresión en la institución.

Anexos dos y tres:

El anexo dos muestra la encuesta de percepción, que fue diseñada para medir variables sobre percepciones que tienen los estudiantes acerca de las conductas de agresión propia y ajena. Se aplicó a 83 estudiantes de los 240 que conforman la población objeto de estudio. La encuesta utiliza una escala de medición de 1 a 5, donde 1 es nada, 2 un poco, 3 algo, 4 mucho y 5 bastante

El anexo tres es el espacio de la encuesta en que el estudiante explica las conductas que ha puntuado, lo que permite además describir las percepciones de los estudiantes sobre los tipos de agresión (física, verbal y psicológica) abordados.

Taller de Cartografía Social

Se diseñó y aplicó un taller de cartografía social como herramienta para aproximarse a lo que perciben los estudiantes hacia los diferentes espacios del colegio; se identificaron lugares en los que con mayor frecuencia se manifiestan comportamientos asociados a la agresión. La selección de esta técnica, según Andrade (s.f.) tiene relevancia en cuanto al reconocimiento de que quien habita el territorio es quien lo conoce; la planta física de la institución es más que edificios y patios, es un territorio construido a diario en la continua interacción entre las personas que lo habitan, por tanto ningún actor involucrado en la problemática podría aportar más en este punto como los estudiantes.

De acuerdo con Stromquist (2006) la cartografía social permite al investigador considerar: territorio, ubicación, actores institucionales e individuales que ocupan el espacio social, la manera en que estos actores asumen problemáticas y soluciones, y la interrelación entre todos estos.

Las técnicas para la recolección de datos se aplicaron entre febrero y octubre de 2015, de manera simultánea en el caso de la observación de clases, espacios de descanso

y revisión documental, y de manera secuencial para las actividades institucionales alternas como la semana por la paz, debido a que están distribuidas a lo largo del año.

INDICADORES

Diseño

Se diseñaron indicadores de tipo cuantitativo y cualitativo de acuerdo con los requerimientos de los datos a conseguir y las fuentes de donde proceden. Como señalan Zall y Rist (2005) es imposible proyectar el rendimiento en el futuro (fijar objetivos) sin crear primero datos básicos que representen la primera medición de un indicador. En este caso el diseño de indicadores es determinante para medir la información recolectada con las actividades que se han realizado y definir con precisión los datos que se usarán en la construcción del diagnóstico.

El carácter de la información que se recolecta es de dos tipos: primero, la información disponible en registros institucionales que puede ser medida en forma cuantitativa, como por ejemplo, el número de casos en que se emplea un insulto; segundo, datos de tipo cualitativo, como la descripción de las formas gráficas en que los insultos se expresan o la percepción que tienen los estudiantes sobre ello.

Se empleó el criterio CREMA para diseño de indicadores:

1. Claros: apuntan exclusivamente a la medición de conductas o percepciones de agresión
2. Relevantes: se enfocan en las tres dimensiones seleccionadas: violencia física, verbal y psicológica.
3. Económicos: no se necesitan demasiados recursos porque la población objeto de estudio no es muy grande y la aplicación de los instrumentos de recolección de la información se hace sin necesidad de inversión de dinero.
4. Medibles: la revisión de documentos institucionales permite determinar fácilmente el porcentaje de situaciones de agresión registradas, del mismo modo que el análisis de la encuesta de percepción. Los registros fotográficos y la observación participante permiten medir las variables de análisis.
5. Adecuados: cada indicador se diseñó para dar cuenta de la problemática de convivencia que alberga la institución.

Cualitativos.

Fueron diseñados para medir los objetivos específicos 1 y 2, desde las categorías conceptuales de agresión verbal y física; definidas de acuerdo a la conceptualización que hace de ellas la Ley 1620 de 2013 y el decreto 1965 de 2013. Los indicadores sobre agresión psicológica se diseñaron tomando en cuenta la definición de agresión gestual y relacional expuesta en la misma ley y la definición de agresión social propuesta por Carrasco y Gonzáles (2006) en su tipología.

Los indicadores 1 a 8 están articulados al objetivo específico No. 1. Los indicadores 1 a 3, buscan identificar y describir acciones de los estudiantes agresores; 4, y 5 buscan identificar percepciones de los estudiantes agredidos. El indicador 6 busca identificar las percepciones de los estudiantes hacia los lugares del colegio asociados con acciones agresivas.

Los indicadores 7 a 10 están articulados al objetivo específico No. 2, buscan identificar las respuestas institucionales frente a los sucesos de agresión en sus tres formas: verbal, física y psicológica.

1. Palabras e imágenes identificadas en mensajes escritos por estudiantes, usados para insultar, degradar, humillar, atemorizar, amenazar, descalificar o burlarse de otros estudiantes.

2. Palabras o comentarios usados verbalmente por estudiantes para insultar, degradar, humillar, atemorizar, amenazar, descalificar, burlarse, amenazar o rechazar a otros estudiantes.

3. Gestos y actitudes usados por estudiantes para degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otros estudiantes.

4. Descripción de las percepciones de estudiantes que se sienten o se han sentido agredidos por palabras o comentarios de otros estudiantes.
5. Descripción de las percepciones de estudiantes que se sienten o se han sentido agredidos físicamente por otros estudiantes.
6. Ubicación y características de espacios físicos donde suceden agresiones.
7. Marco jurídico en que la institución basa sus respuestas, específicamente el Manual de Convivencia y la reglamentación de los procedimientos que se siguen en el ámbito de la convivencia de acuerdo con la organización institucional desde el Comité de Convivencia entre 2010 y 2015.
8. Presentación y clasificación de las acciones que la institución considera faltas que deben ser corregidas.
9. Sanciones que se aplican a quienes incurren en acciones que la institución considera faltas.
10. Compromisos o acuerdos a los que se ha llegado para prevenir que las situaciones en que se ha incurrido en una o varias faltas se repitan.

Cuantitativos.

Están articulados al objetivo específico 1. Indican el porcentaje de casos de agresión registrados por la institución entre 2011 y 2015, en los observadores del estudiante, en tres categorías conceptuales: agresión verbal, física y psicológica de acuerdo a la definición ya mencionada.

11. Porcentaje de casos de agresión que incluyan insultos, apodosos ofensivos, burlas y amenazas registrados por la institución entre 2010 y 2014.
12. Porcentaje de casos de agresión con presencia de puñetazos, patadas, empujones, cachetadas, mordiscos, rasguños, pellizcos, jalón de pelo, entre otras acciones; acompañadas de daño físico, registrados por la institución entre 2010 y 2014.
13. Porcentaje de casos de agresión con presencia de gestos, chismes, rumores, aislamiento o exclusión que busquen degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otros, registrados por la institución entre 2010 y 2014.

Tabla 1. Objetivos e Indicadores

Objetivos	Indicadores
1. Identificar formas de agresión, causas, actores involucrados y espacios en los que éstas se manifiestan entre los estudiantes de ciclo III, sede B, jornada mañana, en el colegio Comuneros – Oswaldo Guayasamín I.E.D.	1. Palabras e imágenes identificadas en mensajes escritos por estudiantes, usados para insultar, degradar, humillar, atemorizar, amenazar, descalificar o burlarse de otros estudiantes.
	2. Palabras o comentarios usados verbalmente por estudiantes para insultar, degradar, humillar, atemorizar, amenazar, descalificar, burlarse, amenazar o rechazar a otros estudiantes.
	3. Gestos y actitudes usados por estudiantes para degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otros estudiantes.
	4. Descripción de las percepciones de estudiantes que se sienten o se han sentido agredidos por palabras o comentarios de otros estudiantes.
	5. Descripción de las percepciones de estudiantes que se sienten o se han sentido agredidos físicamente por otros estudiantes.
	6. Ubicación y características de espacios físicos donde suceden agresiones.
	11. Porcentaje de casos de agresión que incluyan insultos, apodosos ofensivos, burlas y amenazas registrados por la institución entre 2010 y 2014.
	12. Porcentaje de casos de agresión con presencia de puñetazos, patadas, empujones, cachetadas, mordiscos, rasguños, pellizcos, jalón de pelo, entre otras acciones; acompañadas de daño físico, registrados por la institución entre 2010 y 2014.
	13. Porcentaje de casos de agresión con presencia de gestos, chismes, rumores, aislamiento o exclusión que busquen degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otros, registrados por la institución entre 2010 y 2014.

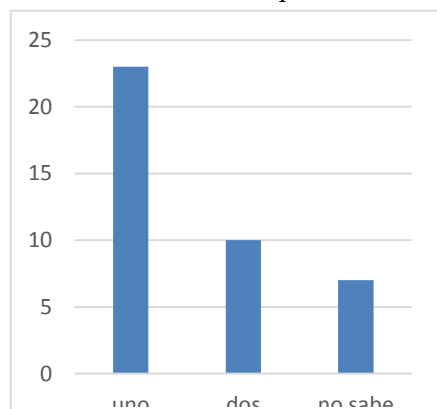
2. Analizar las respuestas institucionales para el manejo de las situaciones de agresión entre los estudiantes de ciclo III, sede B, jornada mañana, en el colegio Comuneros – Oswaldo Guayasamín I.E.D.	7. Marco jurídico en que la institución basa sus respuestas, específicamente el Manual de Convivencia y la reglamentación de los procedimientos que se siguen en el ámbito de la convivencia de acuerdo con la organización institucional desde el Comité de Convivencia entre 2010 y 2015.
	8. Presentación y clasificación de las acciones que la institución considera faltas que deben ser corregidas.
	9. Sanciones que se aplican a quienes incurren en acciones que la institución considera faltas
	10. Compromisos o acuerdos a los que se ha llegado para prevenir que las situaciones en que se ha incurrido en una o varias faltas se repitan.
3. Formular lineamientos para fortalecer el manejo formativo de los conflictos en el colegio Comuneros – Oswaldo Guayasamín I.E.D.	Indicadores 1 a 13

RESULTADOS

Este capítulo presenta de acuerdo con los indicadores, la información obtenida mediante las técnicas enunciadas en la metodología. Antes de iniciar la presentación de los resultados el informe presenta características socioeconómicas de la muestra con la cual se llevó a cabo la investigación, con el propósito de orientar al lector en la construcción de una imagen más cercana de la población objeto de estudio,

Caracterización Socioeconómica de la Muestra

Los estudiantes encuestados habitan en las UPZ, Unidad de Planeación Zonal, 58 y 59 de la localidad , Comuneros y Alfonso López; como lo muestra la Gráfica 2, de los cuarenta estudiantes que conforman la muestra 23 pertenecen al estrato socioeconómico



Gráfica 2. Estrato

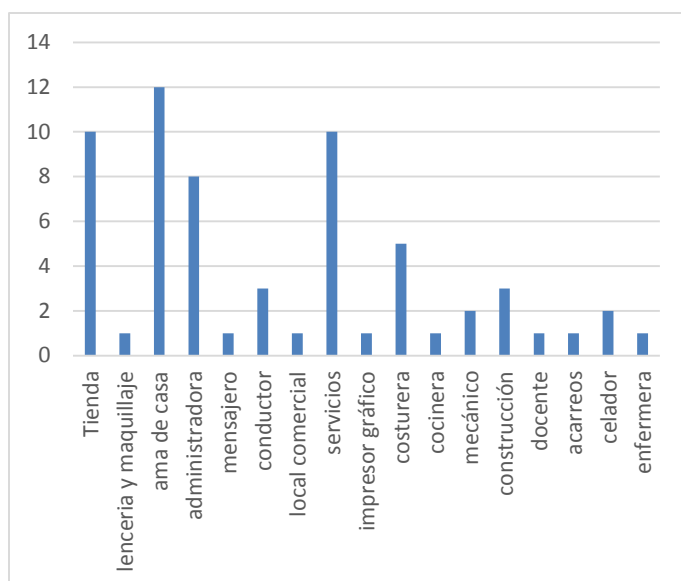
Socioeconómico. Fuente: Anexo

1, 10 al 2 y 7 no saben a cuál pertenecen; con excepción de un estudiante los demás habitan en barrios cercanos al colegio. Los datos recolectados en la encuesta coinciden con la información que aporta la Secretaria Distrital de Planeación (2007), en cuanto al predominio de los estratos socioeconómicos 1 y 2.

Los barrios que habitan las y los niños encuestados, son de origen informal, creados por invasión de terrenos, a partir de las migraciones provocadas en décadas anteriores por las diferentes oleadas de violencia que ha vivido nuestro país. El estado de las vías y de las viviendas es deficiente, los parques son escasos y la cobertura de servicios no es buena.

Al cruzar los datos obtenidos sobre la labor en que se ocupan las personas con quienes los estudiantes viven y su nivel educativo, concluimos que son pocos los que poseen educación superior de algún tipo, hay al menos dos casos constatados en la interacción con los acudientes por citación a la institución, en que se hace evidente que son analfabetas (mujeres), esto dificulta bastante el seguimiento que puedan hacer a sus niños, especialmente en lo referente al desempeño académico. Las labores que parecen estar asociadas a un nivel educativo especializado son docente, modista, mecánico, enfermera; excepto la labor de modista las tres restantes sólo tienen un representante.

Asociando la información anterior con la que se presenta más abajo en la conformación familiar de los encuestados, donde el mayor número de cabezas de familia



Gráfica 3. Actividades Laborales de los Acudientes. Fuente Anexo 1

son mujeres, se observa en la gráfica 3, que las labores ejercidas por mayor cantidad de personas están asociadas con el trabajo en casa o los servicios (tienda, ama de casa, servicios, costurera) y en femenino también, administradora; las labores asociados a hombres (mensajero, conductor, impresor gráfico, mecánico, construcción, acarreo, celador)

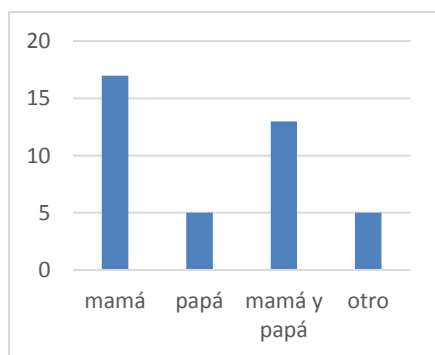
como lo muestra la gráfica, son bastante inferiores en cantidad aunque más diversas.

En la revisión de observadores y la observación directa en citas de acudiente, se detectaron incoherencias en la información aportada por los estudiantes en el registro de datos sobre padres o cuidadores en dos aspectos: primero, números telefónicos y/o dirección de contacto, lo que se convierte en un problema cuando el estudiante no lleva la información que envía la institución a los hogares, en especial cuando se trata de ausencias a la jornada escolar sin presentar la excusa correspondiente,

cuando el rendimiento académico es demasiado bajo o hay inconvenientes de convivencia; segundo, la negación a especificar la labor a la que se dedican los padres cuando se trata de servicios de aseo o trabajo por días (servicio doméstico).

En contraste con lo anterior, se identificaron algunos estudiantes que afirmaban vivir en condiciones muy difíciles, no tener recursos para adquirir materiales de trabajo tan poco costosos como un esfero, o imposibilidad del acudiente para asistir a las citaciones; al constatar la información con los padres se encontró que las condiciones de vida familiares no correspondía con lo que el estudiante relataba a los docentes.

Caracterización de la Composición Familiar



Gráfica 4. Composición

Familiar. Fuente Anexo 1

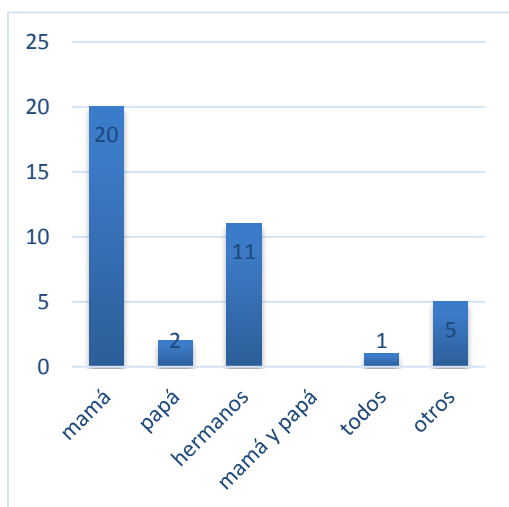
De acuerdo con los datos registrados por los estudiantes en las encuestas, como lo muestra la Gráfica 4, predomina la familia monoparental con 17 madres y 5 padres cabeza de hogar; 3 casos en que el liderazgo de la familia lo ejercen hermanos mayores (víctimas de desplazamiento forzado o abandono) y 1 caso en el que la abuela figura como cabeza de familia. De los restantes 14 casos, 13 son de familias biparentales y uno de convivencia con un familiar distinto a padres o hermanos.

Aunque los datos no evidencian la existencia de familias extensas, la observación directa permite detectar acciones de los padres en que la responsabilidad se transfiere a otros miembros de la familia: frente al requerimiento por parte del colegio de los acudientes, no suelen asistir papá o mamá, muchas veces se presenta la abuela, algunas el abuelo, hermanos mayores, una tía o tío encargados por los padres, argumentando que estos no tienen tiempo o que no les dan permiso en el trabajo para asistir a la citación.

Cruzando la información que se obtuvo en este ítem con la selección de la muestra, podemos decir que de los estudiantes con menor número de anotaciones, la mayoría, pertenecen a familias monoparentales con madre cabeza de familia, con una escasa diferencia hacia las familias biparentales; la información sobre los estudiantes con mayor número de anotaciones es muy similar; con excepción de la conformación familiar de cinco estudiantes con bastantes registros: tres viven con sus hermanos mayores, uno con la abuelita y uno con el primo; en los tres casos hay ausencia de los padres. Desde esta información, parece viable que en algunos casos la conformación familiar tenga algún tipo de incidencia en la forma como los estudiantes se desenvuelven en el colegio a nivel comportamental, en la relación con sus compañeros y su entorno.

En cuanto al número de hermanos la encuesta arroja como predominantes familias con tres a cuatro hijos. La observación directa permitió identificar que en familias monoparentales con madre cabeza de hogar en las que los hermanos llevan apellidos diferentes, se detecta molestia en los estudiantes frente a la mención de esto.

En conversaciones no formales con algunos de los estudiantes con comportamientos de mayor conflictividad se han detectado casos en parejas separadas en las que uno de sus miembros o ambos, forman un nuevo hogar; los hijos que ya se tienen parecen perder status al interior de la familia y aparece lo que de manera informal se califica como “pimpón”, el estudiante pasa un tiempo con la madre y su novio y luego pasa un tiempo con el padre y su novia y los hijos de cada uno; en ocasiones, fruto de este ir y venir, los chicos terminan viviendo con los abuelos.



Gráfica 5 Compañía en casa. Fuente Anexo 1.

Otro elemento que debe mencionarse en esta parte del documento, es el referente a las personas con las que los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo en sus hogares. Como lo muestra la gráfica, mamá es la compañía más constante, esto obedece a dos razones: uno, en las familias con madre cabeza de hogar, se reitera el trabajo en turnos en los que inician temprano y pueden regresar a casa pronto o trabajan desde casa como satélites para fábricas

de confección o de calzado; y dos, en las familias biparentales se da también y quizá más a menudo, el trabajo desde casa o el trabajo en casa no remunerado (ayudan a los esposos

en su trabajo pero no reciben salario, o son amas de casa); hay un caso particular en que la abuela materna trabaja para que su hija pueda quedarse en casa al cuidado de los hijos.

El segundo ítem en número es la compañía de los hermanos: en ausencia de los padres los hermanos mayores deben quedarse al cuidado de los menores, esto se comprende porque los padres deben trabajar para sostener sus hogares, especialmente en las familias con madre cabeza de hogar. Es preocupante el reporte de casos que tratados por orientación escolar debido a las dificultades que genera la asignación de responsabilidades del cuidado de menores a estudiantes de este ciclo, especialmente niñas, que dejan de asistir con regularidad o llegan tarde a clases porque deben estar al cuidado de sus hermanos menores.

Finalmente, resalta que ninguno de los estudiantes encuestados pase la mayor



Gráfica 6 Problemáticas familiares.

Fuente Anexo 1.

parte del tiempo con ambos padres, de alguna manera el contraste de este dato con el de mayor permanencia con la madre y muy poca con el padre, ayuda a concluir que la educación de los hijos se ha dejado bajo la responsabilidad de una sola persona.

En cuanto a la percepción que los encuestados tienen sobre los problemas que vive su familia, como se puede ver en la Gráfica 6, lo más mencionado corresponde a

‘no hay problemas’, mediante observación directa se identificó la presencia de relaciones intrafamiliares mediadas por la agresión verbal y física.

Se presume que los estudiantes que no respondieron la pregunta, evitan evidenciar sus dificultades familiares frente a otros; la observación de los tiempos de descanso permite deducir que hay estudiantes que prefieren no hablar de ellas nunca.

Bajo la palabra comportamiento se incluyeron las problemáticas mencionadas por los estudiantes en una o dos ocasiones: no obedecer, convivencia, falta de diálogo, falta de honestidad, falta de confianza, aseo, personas alcohólicas en la familia; es oportuno

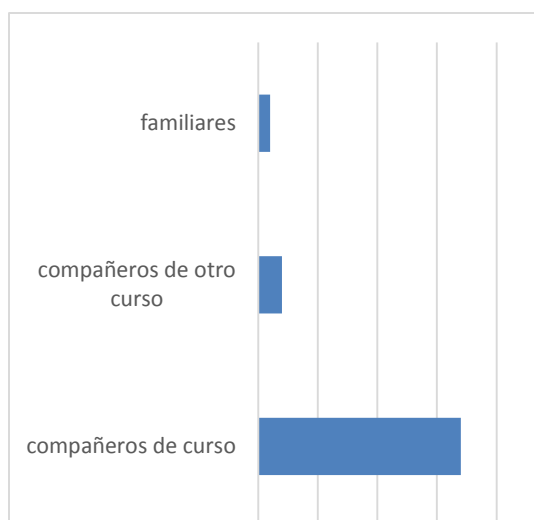
asociar a estos comportamientos el ítem ‘peleas’, ya que estas se originan en los comportamientos. En el caso, por ejemplo, en que se menciona a personas alcohólicas en la familia, el estudiante explica que su hermana es una alcohólica, que por esta razón se la pasa peleando con la mamá, quién a su vez pelea con él por no obedecerle; como este hay otros casos en que los estudiantes de manera informal y siempre por fuera del formato de la encuesta, contaban que los problemas en su casa eran por miembros de la familia bajo el rotulo de ‘ñeros’, o por adicciones.

Asociado a la caracterización socioeconómica en la que se observa que las familias de los encuestados pertenecen a los estratos más bajos, aparece el ítem ‘falta de plata’, que también se menciona varias veces.

Entorno Escolar

Para caracterizar el entorno escolar se utilizó la información aportada por la encuesta en los ítems 6 al 14.

Como lo muestra la Gráfica 7, las personas preferidas para pasar el tiempo en el colegio son los compañeros de curso; un número muy pequeño, prefiere pasarlo con



Gráfica 7. Compañía en la Escuela.

Fuente Anexo 1.

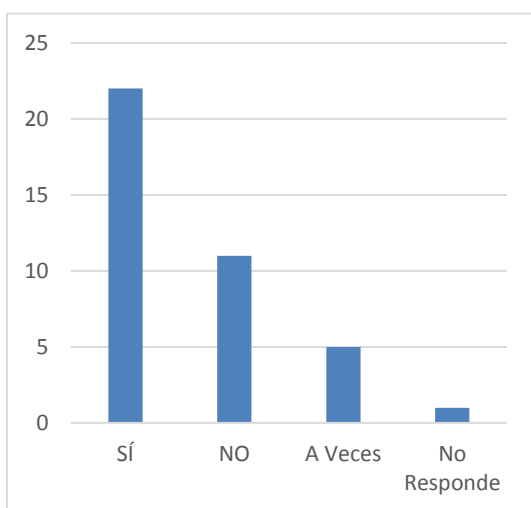
compañeros de otros cursos y uno más pequeño, con familiares que estudian en el colegio. Los estudiantes se asocian entre sí al interior de los cursos para conformar grupos con perfiles similares, usualmente se conforman varios subgrupos al interior de cada curso, lo que genera ambientes propicios para brotes de agresión entre ellos.

La anterior información es consistente con la aportada por Sanders y Phye (2004) referente a la idea errada sobre la falta de amigos para los estudiantes agresores, en esta investigación del mismo modo que en la de Sanders y Phye, se encontró que los estudiantes agresores tienen amigos cercanos de perfil similar y redes sociales bien establecidas, con actitudes de ayuda y protección.

Por ejemplo, el seguimiento hecho a peleas entre niñas, a través de los observadores, las actas de comité de convivencia, las reuniones con acudientes y la observación de las clases y los descansos; dejó ver que una situación de conflicto que había iniciado fuera del colegio, entre vecinas, terminaba incluyendo a numerosos

estudiantes de la institución que ‘respaldaban’ a cada una de las involucradas; lo mismo ocurría con estudiantes que venían de otras instituciones con situaciones de agresión previas y en casos de agresión entre estudiantes de cursos diferentes; esto último sucedía cuando se habían hecho cambios de curso por los brotes de agresión existentes.

Gran parte de registros fotográficos que muestran expresiones escritas agresivas puestas sobre la infraestructura de institución, están dirigidos a niñas o grupos de niñas.



Gráfica 8. ¿Le gustaría pasar más tiempo en el Colegio? Fuente Anexo 1

El segundo y tercer ítem abordan el gusto de los estudiantes por pasar más tiempo en el colegio,

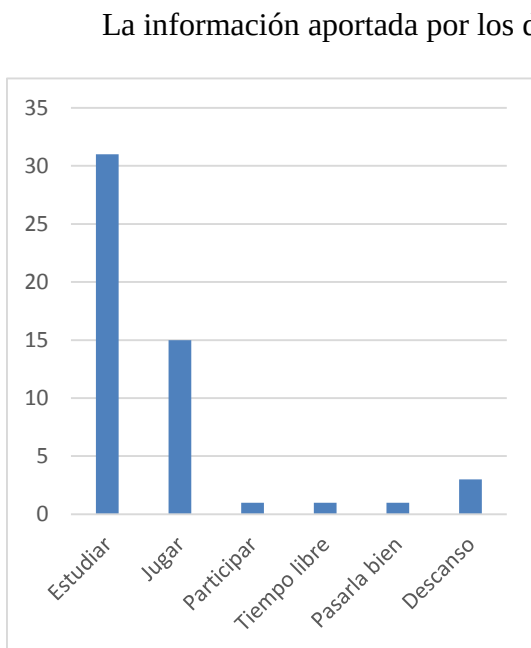
Como lo muestra la Gráfica 8 a la mayor parte de los estudiantes les gustaría pasar más tiempo en el colegio. Las razones son varias: aburrimiento en casa porque allí no se hacen nada y se está mejor en el colegio, posibilidad de compartir con los

amigos y compañeros, disgusto por estar encerrados o solos en casa; y finalmente para aprender más, conocer cosas nuevas y no perder tiempo en la calle.

Para quienes no sería agradable pasar más tiempo en el colegio la razón más fuerte es que se aburren en el colegio y prefieren la casa, las demás razones giran en torno al disgusto por hacer tareas, no poder jugar y tener que estudiar.

Algunos pocos estudiantes oscilan entre el sí y el no porque ambos espacios les generan agrados y desagradados: mamá grita mucho y es mejor el colegio aunque los profesores estresan, se extraña a mamá pero es importante aprender, se pasa mejor en el colegio y se extraña la casa.

En el ítem número 8, la casi totalidad de los estudiantes expresan que prefieren asistir al colegio a quedarse en casa, contradictoriamente, la respuesta incluye a quienes en el ítem anterior afirmaron preferir la casa al colegio; esto se apoya en razones como, porque es importante para el futuro, para ser alguien en la vida, para estudiar y aprender. Los encuestados hacen un reconocimiento a la importancia del colegio en la vida futura de las personas.



Gráfica 9. ¿Qué es lo que más gusta hacer en el colegio? Fuente: Anexo 1

respuestas dadas al interrogante número 9 sobre qué es lo que más le gusta hacer en el colegio. La mayoría expresa favoritismo por estudiar y aprender, seguido del gusto por el juego con los amigos, y por tener tiempo libre, pasarla bien y disfrutar de los descansos.

Al comparar los datos anteriores con los obtenidos en el interrogante número 8, sobre la preferencia entre casa y colegio para pasar el tiempo, de las respuestas que dieron preferencia al colegio, mucho menos de la mitad, daban como razón para ello el deseo de estudiar y aprender, las demás respuestas manifestaban interés en los amigos, escapar a la rutina de la casa donde no se hace nada, se está sólo o se recibe maltrato.

El que los encuestados expresen disgusto por actividades como asistir a clases, escribir o estudiar; pero al mismo tiempo prefieran casi en su totalidad asistir al colegio a quedarse en casa es una clara contradicción que explica el número de reportes por bajo rendimiento académico registrados en la institución entre 2010 y 2014, que llega casi a 200 casos con un estimado de entre 40 y 70 por año.

Para profundizar un poco más sobre la contradicción que se enuncia en el párrafo anterior, son útiles los datos obtenidos en la pregunta número 10, sobre qué es lo que menos le gusta hacer en el colegio. La mitad de las respuestas obtenidas se refieren a elementos de tipo académico, el mismo número de encuestados no gusta de las clases y un número reducido no gustan de escribir y hacer trabajos. Las respuestas restantes apuntan a elementos de convivencia, pelear con los amigos, ir a los baños por el consumo



de marihuana, formar y el descanso. Sólo tres respuestas afirman que todas las cosas en el colegio le gustan.

Como muestra la gráfica 10, los estudiantes identifican en situaciones de convivencia la mayor problemática de la institución. Entre ellas se mencionan las peleas y las groserías, el matoneo y el consumo de drogas “en todas las esquinas del colegio”, el mal comportamiento y los robos.

Gráfica 10. Problemáticas

Institucionales Fuente: Anexo 1

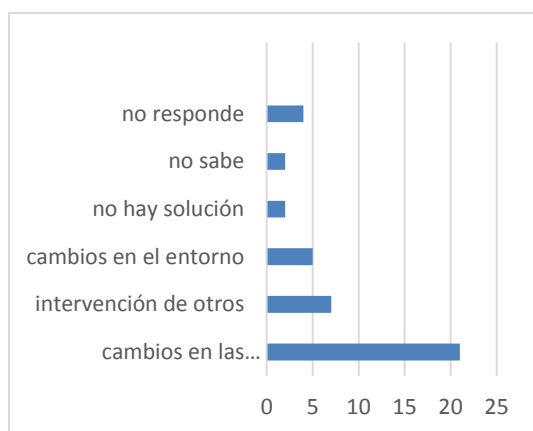
El uso del espacio durante el descanso, los juegos, los ‘niños malos’, las niñas de otros salones, la mala convivencia, la falta de respeto, la evasión de clases y la basura son mencionados someramente.

Las cuestiones académicas son vistas como problema en torno a la falta de recursos, aulas y salidas pedagógicas; algunas clases, dificultades para leer y la ausencia reiterada de algunos docentes.

Es importante resaltar el elevado número de estudiantes que no saben o no responden sobre el origen de los problemas ya mencionados. Es posible que este resultado tenga alguna relación con la reticencia observada en algunos estudiantes a expresar sin temor lo que piensan respecto a las situaciones de conflicto que se viven en la institución y a sus responsables.

El origen de los problemas del colegio está en los comportamientos de las personas y las instituciones. Los comportamientos incluye el portarse mal, emplear insultos, maltratar a otros, la falta de respeto y de estudio; en cuanto a las personas e instituciones la culpa recae sobre las novias, los matoneadores, los compañeros, el rector, el gobierno y la policía. Las drogas, el espacio reducido y el fútbol también son considerados origen de los problemas de la institución.

En cuanto a la mejor forma de solucionar estos problemas, las opiniones de los estudiantes pueden dividirse en tres grupos: el primero, como lo muestra la gráfica 11,



Gráfica 11 ¿Los Problemas Pueden Solucionarse? Fuente Anexo 1.

reúne a los que consideran efectivo promover cambios en los comportamientos de las personas, sea en sí mismo o en los demás. Por ejemplo, los problemas se pueden solucionar hablando y se puede llegar a acuerdos, abandonar las conductas agresivas y de maltrato a los compañeros, así como adoptar comportamientos relacionados con la autorregulación: dejar de molestar en las

clases y aprender, reflexionar sobre las propias acciones y ser más responsable.

En oposición a lo anterior, están el segundo grupo, los que expresan que se debe acudir a la intervención de personas distintas a sí mismos o a sus compañeros: hablar con los profesores o pedir ayuda al gobierno. Lo anterior es apoyado por generar cambios en el entorno escolar con ideas como poner más cámaras y aumentar la vigilancia.

Finalmente, en un número reducido, están los que encuentran soluciones radicales como cambiar a los profesores, sacar a los que consumen drogas o castigar a los que no cumplen las reglas; en una postura más apática están los que no encuentran soluciones, no saben o no responden.

Con respecto a la posibilidad de cambiar algo en el colegio, las respuestas se agruparon en tres componentes: el ambiente escolar, la organización institucional y la infraestructura.

El mayor número de solicitudes de cambio corresponde al ambiente escolar, en este ítem se agruparon comportamientos que afectan directamente la convivencia como la grosería, la falta de escucha, la forma de ser de las personas, el matoneo, las peleas, la forma de expresarse, el uso de piercing, las llegadas tarde; todo esto incluye a las personas mismas: el señor de la cafetería, los compañeros, los profesores, los viciosos.

El segundo grupo, incluye lo referente a la organización institucional con sugerencias que apuntan al cambio de profesores, alargar el tiempo de los descansos, aumentar el tiempo de las clases de educación física e informática, modificar los horarios de clase y organizar el manejo de las basuras.

El último grupo se refiere a cambios en la planta física del colegio: salones, baños, pupitres, parqueadero, patio y la cafetería. Aquí es interesante apuntar que como lo muestran los registros fotográficos, los lugares preferidos de los estudiantes para expresar su enojo y su malestar hacia otras personas son los pupitres y las paredes de los salones, del mismo modo los baños han sido mencionados antes como lugares de disgusto que además de ser el espacio de reunión para el consumo de SPA, poseen falta de estética y de seguridad (las puertas no tienen pestillos).

ANÁLISIS DE INDICADORES

El análisis de los indicadores para el objetivo específico No. 1, se hizo mediante su agrupación de acuerdo a los conceptos de agresión verbal, física y psicológica enunciados en el marco conceptual, reuniendo los indicadores cualitativos y cuantitativos de acuerdo a cada forma de agresión.

En un segmento independiente al análisis de indicadores relacionados con los tres conceptos, se presenta la información obtenida para los espacios institucionales asociados a las formas de agresión.

Para el objetivo específico No. 2 sólo se toman en cuenta los indicadores cualitativos 7, 8 y 9.

Agresión Verbal

Indicadores Cualitativos

Indicador No. 2. Palabras o comentarios usados verbalmente por estudiantes para insultar, degradar, humillar, atemorizar, amenazar, descalificar, burlarse, amenazar o rechazar a otros estudiantes.

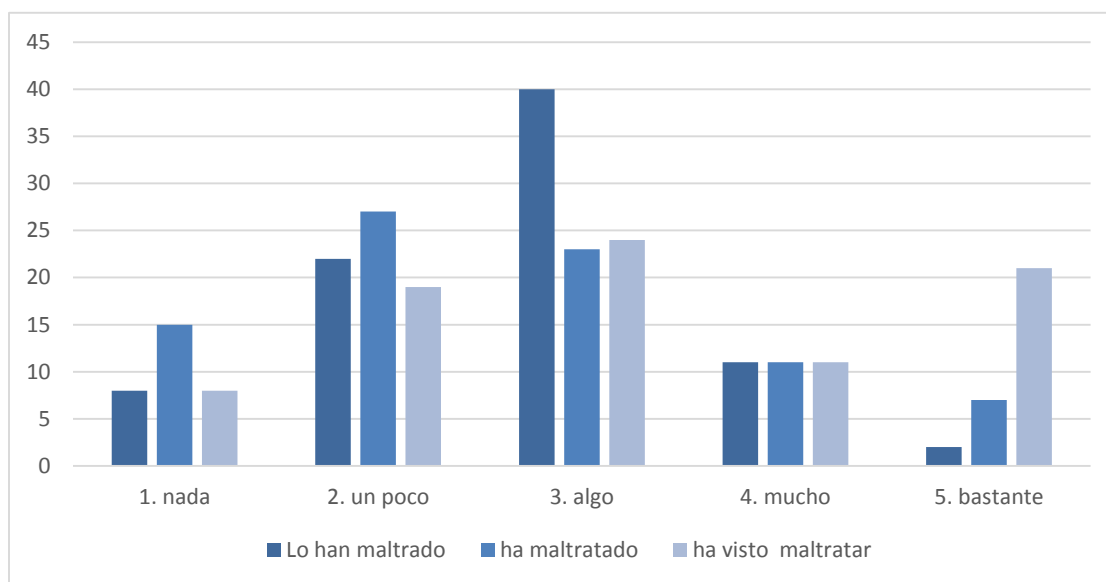
Los mensajes verbales con el propósito de agredir suelen ser usados más por los varones que por las niñas. Se caracterizan por incluir la condición femenina cuando se trata de agredir a otros niños varones, empleando expresiones como ‘niña’, ‘nena’, ‘loca’, ‘severa flor’; se transforman los nombres masculinos en femeninos, como por ejemplo Andrés, Andrea, Daniel, Daniela y similares. Suelen emplearse expresiones muy grotescas que aluden a situaciones sexuales de carácter homosexual. Otras palabras de uso corriente son ‘pirobo’ y ‘ñámpira’. Se rastreó el uso de este tipo de palabras en los registros de observador, las anotaciones no contienen en detalles sobre las palabras que se usaron.

La falta de detalles en las anotaciones del observador genera que se generalice la agresión de este tipo con la palabra ‘grosero’ o ‘insultó’, así que para apoyar esta información se recurrió a solicitarle a los agredidos o a testigos presenciales, que escribieran sobre lo sucedido, de esta manera se lograron testimonios escritos, que pueden consultarse en los anexos.

En la mayoría de los casos en que se presentó este tipo de agresión, los agresores negaban haber empleado cualquier tipo de palabra insultante, especialmente cuando se diligenciaban citaciones de acudiente. El empleo de mecanismos de amenaza sobre los agredidos para que callaran, llevó a recurrir al testimonio escrito de testigos presenciales, lo que contribuyó a disminuir ligeramente este tipo de agresiones.

Indicador No. 4. Descripción de las percepciones de estudiantes que se sienten o se han sentido agredidos por palabras o comentarios de otros estudiantes.

Para medir este indicador se usó la información recolectada a través del anexo 2, ítems 1 a 3, los estudiantes puntuaban de 1 a 5 de acuerdo con la situación que



Gráfica 12. Percepción sobre Agresión Verbal. Fuente Anexo 2

le presentaba la pregunta, dónde 1 correspondía a nada, 2, un poco; 3, algo; 4, mucho; 5, bastante.

Al analizar la información que nos muestra la Gráfica 12, es interesante ver cómo los encuestados expresan la existencia del maltrato verbal en un punto medio: “algo” se ha sentido maltratado, “algo” ha maltratado y “algo” ha visto maltratar; esto parece entrar en contradicción con el haber visto maltratar a otros bastante, cuatro veces más de las que

se ha sentido bastante maltratado y casi tres veces más de las que ha maltratado bastante a otros.

Esto podría ser una estrategia usada por los estudiantes para mantener oculta a los ojos de los adultos las acciones agresivas, es más fácil hablar sobre lo que sucede a los demás que de lo que sucede a sí mismo, o de lo que hacen otros que de lo que uno mismo hace.

Indicadores Cuantitativos

Indicador No. 11. Porcentaje de casos de agresión que incluyan insultos, apodosos ofensivos, burlas y amenazas registrados por la institución entre 2011 y 2015.

TOTAL: 156 casos

Registros por año para mujeres (M) Y hombres (H)

Tabla 2. Casos Registrados de Agresión Verbal entre 2010 y 2014. Fuente: Observadores de los estudiantes.

AÑO	2010	M	H	2011	M	H	2012	M	H	2013	M	H	2014	M	H
# CASOS	12	7	5	42	14	28	23	9	14	25	9	16	54	22	32

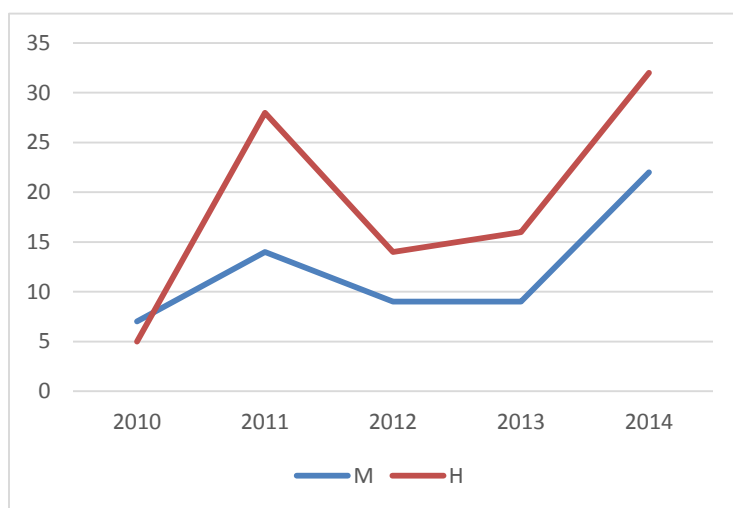
28 % del total de casos de agresión

Total Mujeres 61 casos. 39%

Total Hombres 96 casos. 61%

La Gráfica 13, muestra claramente que la tendencia para la agresión verbal, entre 2010 y 2014 es a aumentar, aunque se observa una disminución entre 2011 y 2012. Del mismo modo se observa preponderancia masculina, ya que los casos registrados en que los involucrados como agresores son hombres superan el porcentaje de casos registrados con agresoras.

El análisis de este indicador puede enriquecerse con datos obtenidos a través de la



Gráfica 13. Número de casos de Agresión Verbal.

Fuente: Observadores de los estudiantes.

observación directa: aunque resulte contradictorio son bastantes los casos en que se escuchan ir y venir palabras agresivas en relaciones de fraternidad, se detecta el inicio de una situación de agresión cuando los amigos han estado jugando por ejemplo fútbol y se detecta

algún tipo de inconformidad que se expresa en insultos; durante el juego de golpearse mutuamente, pueden darse malentendidos, en este caso, querer dejar el juego, ocasiona que alguno de los involucrados empiece a usar palabras fuertes como “pirobo”, “cara de nalga”, “gonorrea”, “triple hijueputa”, “lámpara”, “perra” o “hijo de perra”, “pedo”.

Se observó en las situaciones de agresión verbal dadas por desacuerdos entre conocidos, es el uso de la palabra “sapo”, generalmente acompañada de “hijueputa” y de la pronunciación de amenazas contra la integridad física.

Al parecer el insulto más hiriente en el caso de hombres y mujeres es el que afecta a los padres o cuidadores. Fue frecuente observar cómo la mención de insultos para el padre y especialmente para la madre, generaba ira inmediata y la proliferación de insultos mayores hacia el primer agresor; al intervenir en la situación la frase más escuchada fue: “se metió con mi mamá”. Un caso especialmente difícil se observó en una pelea entre niñas de grado sexto en la que una de ellas para insultar a la otra combinó el aspecto físico de la agredida con la mención del papá haciendo una alusión a abuso sexual; la estudiante agredida reaccionó con tal furia que mientras insultaba a la otra intentando golpearla lloraba sin control.

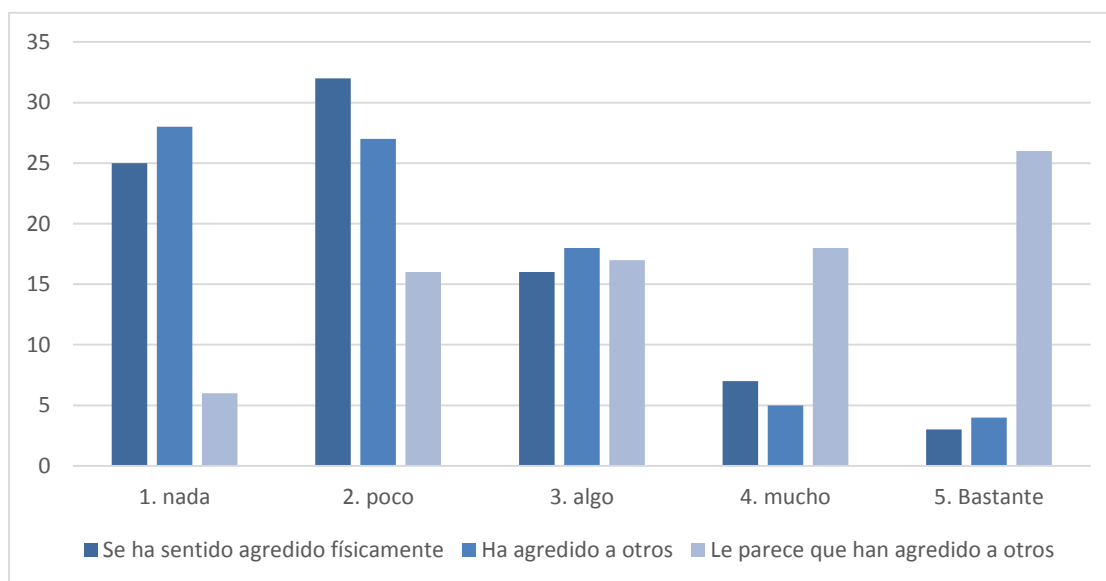
La agresión verbal en este tipo de circunstancias suele estar acompañada de miradas desafiantes, cargadas de sentimientos negativos; después de varios encuentros de este tipo los involucrados terminan en agresiones físicas que involucran no sólo a los directamente afectados sino también a sus amigos y conocidos.

Agresión Física

Indicador Cualitativo

Indicador No. 5. Descripción de las percepciones de estudiantes que se sienten o se han sentido agredidos físicamente por otros estudiantes.

La información recopilada en los componentes de la encuesta asociados a la agresión física indica que esta es más recurrente en la institución que la agresión verbal y escrita. Quienes afirman no haber sido agredidos, no haber agredido y no haber visto agredir, en la gráfica 14, aparecen tres veces superados por quienes identificaron agresión física hacia sí mismos o hacia otros.



Gráfica 14. Percepción de Agresión Física. Fuente: Anexo 2

Es interesante además, retomar la facilidad con que los estudiantes se expresan sobre las acciones ejercidas por personas diferentes a sí mismos: nuevamente haber visto

cómo se ejercía agresión física sobre otros tiene un número mayor de respuestas que el haberla recibido y especialmente que el haberla ejercido; con lo cual se identifica, la necesidad de incluir en el diseño de las estrategias de intervención, el desarrollo de la autonomía y la autocrítica, con el fin de generar posibilidades de cambio en la convivencia institucional desde cada uno de los estudiantes, al otorgarles herramientas para construir por sí mismos planes de mejoramiento articulados a sus necesidades particulares.

Indicador Cuantitativo

Indicador No 12. Porcentaje de casos de agresión con presencia de puñetazos, patadas, empujones, cachetadas, mordiscos, rasguños, pellizcos, jalón de pelo, entre otras acciones; acompañadas de daño físico, registrados por la institución entre 2010 y 2015.

Registros por año para mujeres (M) Y hombres (H)

Tabla 3. Casos Registrados de Agresión Física entre 2010 y 2014. Fuente:

Observadores de los estudiantes.

AÑO	2010	M	H	2011	M	H	2012	M	H	2013	M	H	2014	M	H
# CASOS	30	18	12	95	78	17	53	16	37	71	5	66	92	7	83

TOTAL: 341casos

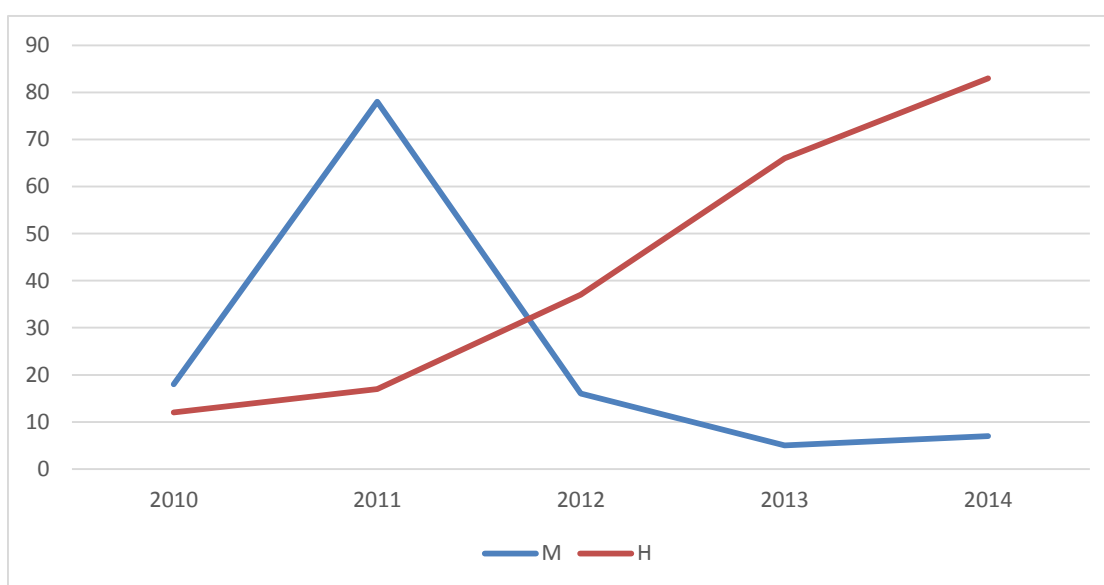
Registros por año.

54% del total de casos de agresión.

Total Mujeres 124 casos. 36%

Total Hombres 215 casos. 63%

Como muestra la Gráfica 15 el comportamiento de este indicador es claramente diferente para hombres y mujeres, aunque entre 2010 y 2011 el número de agresiones físicas provenientes de niñas subió alarmantemente, para los años siguientes disminuyó tan drásticamente como había aumentado. No existe evidencia alguna de que esta



Gráfica 15. Casos Registrados de Agresión Física entre 2010 y 2014. Fuente: Observadores de los estudiantes.

tendencia esté relacionada con algún tipo de intervención institucional. En relación con las agresiones físicas registradas que involucran varones, la tendencia es a aumentar bastante cada año, tan bruscamente como el aumento de las agresiones por niñas entre 2010 y 2011; es posible que esta diferencia esté relacionada con la variedad de juegos

violentos practicados por los varones, que ya fueron mencionados en la caracterización de espacios físicos donde suceden agresiones.

La observación directa permitió notar que los casos de agresión física registrados en el observador no hacen justicia a los que realmente ocurren en la institución. Se observaron peleas durante clases, las cuales fueron tratadas por el docente sin hacer el registro correspondiente, tratando de impedir que la situación se tornara peor. En algunos casos la situación no trascendió, en otros se tornó más difícil llevando a los involucrados a resolver sus desacuerdos en el mirador; un ejemplo de ello fue una pelea entre niñas de grados séptimo y octavo que involucró estudiantes de ambos sexos de sexto, séptimo y octavo; defendiendo y agrediendo al mismo tiempo a las involucradas, en tal número, que fue necesaria la intervención de la policía; los agentes que intervinieron fueron también agredidos.

La falta de registro de este tipo de casos por parte de los docentes, produce dificultades para identificar con exactitud los elementos que deben abordarse en su prevención e intervención; y en el seguimiento del proceso adecuado contra los agresores, que en algunos casos por la regularidad de sus acciones contra compañeras, compañeros y /o docentes lo convierten en algo sistemático. Deja además en la comunidad de estudiantes, la sensación de que frente a la agresión “no se hace nada” como lo expresan ellos mismos.

Es interesante visibilizar que hay rasgos específicos que diferencian la forma en que se lleva a cabo la agresión entre mujeres y la que se lleva a cabo entre hombres. Se observó menos agresividad hacia el rostro en las peleas entre varones que en las peleas en que se involucran mujeres; se observaron varios casos en los que alguna de las agredidas tuvo que recurrir a instancias externas al colegio, como la estación de policía o la fiscalía por la gravedad de las lesiones producidas con las uñas sobre el rostro y los tirones de cabello; en las situaciones de agresión física entre varones además de la tendencia a ‘romper’ el rostro provocando heridas en los labios y la nariz, se identificó el uso de elementos ajenos al cuerpo para dañar al otro; por ejemplo, esferos, que se usan para jugar también, en algunos casos armas blancas y los cuadernos, esto no se observó en las peleas entre niñas.

Se puede deducir en cuanto al alto número de casos de agresión física en que los involucrados son varones, a partir de los datos aportados por el análisis de las situaciones registradas y la observación directa, que este comportamiento puede obedecer al modelo de masculinidad presente en la población y que está asociado al uso de la fuerza y la agresión que han sido naturalizadas en lo cotidiano.

Al parecer las mujeres tienen mayor capacidad para autorregularse y soportan durante más tiempo las agresiones no físicas; tomadas como provocaciones, las muchas agresiones no físicas, estallan en agresiones físicas de mayor intensidad que las que se

observan en las que protagonizan los hombres, lo que genera mayor impresión en quien las observa.

Agresión Psicológica

Indicadores Cualitativos

Indicador No 1. Palabras e imágenes identificadas en mensajes escritos por estudiantes, usados para insultar, degradar, humillar, atemorizar, amenazar, descalificar o burlarse de otros estudiantes.

Los mensajes escritos son de dos tipos, los que contienen palabras y los que contienen dibujos; en ambos casos la mayor parte de los mensajes captados tienen carácter sexual, al parecer el componente que más malestar causa cuando se usa para agredir. Pueden clasificarse también, de acuerdo con el material sobre el que se plasman: los que se expresan sobre la infraestructura de la institución: baños, paredes y mesas o pupitres; y los escritos en papeles que circulan en las clases o se pegan a la espalda de las personas.

Los mensajes puestos sobre la infraestructura institucional en su mayoría se dirigen a las niñas, se busca denigrar la imagen femenina: la palabra más usada es ‘perra’ seguida por ‘puta’ y ‘zorra’. Es interesante revisar una secuencia de escritos sobre una

pared en la que se insulta a una niña y este insulto recibe respuestas, en este caso particular al parecer quien contesta no es la agredida sino su grupo de amigas.

La palabra más usada para agredir a los niños es ‘gay’ y los mensajes destinados a esto son escritos en las paredes o en las mesas, y dibujados en papel; resulta curioso que durante el tiempo en que se realizó el diagnóstico sólo se halló un mensaje de este tipo escrito en papel dirigido a niñas.

Para insultar indistintamente a niñas y niños se usan además expresiones con una fuerte carga sexual asociada a los genitales masculinos, como por ejemplo ‘me lo va a chupar’, ‘le gusta chuparlo’, ‘sólo negros’ o ‘sexo gratis’, ‘sexo salvaje’ ‘se vende por....’ Y otras como ‘puta barata’, ‘hijo de perra’, ‘hijueputa’ “puto”, “pirobo”, “estúpido o estúpida”.

En conversación con la orientadora escolar encargada de este ciclo, se llegó a la presunción de que puede haber estudiantes de estos grados, expuestos al consumo de pornografía; en este punto es necesario recordar, el resultado que arrojó el análisis del acompañamiento familiar en el que algunos estudiantes están a cargo del cuidado de hermanos mayores o personas diferentes a sus padres, o permanecen solos en su casa o en la calle.

Como un dato adicional a lo anterior es importante mencionar que de los acudientes citados a la institución por este tipo de expresiones en sus hijos e hijas, tan sólo en un caso se reconoció el consumo de pornografía, en los demás se negó totalmente la posibilidad de que esto ocurra y sin embargo, las palabras usadas y como se puede ver en los anexos, las imágenes elaboradas, muestran la exposición de los niños a este tipo de información.

3. *Gestos y actitudes usados por estudiantes para degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otros estudiantes.*

Los gestos más usados para agredir a otros por parte de los varones tienen carácter sexual; especialmente entre los niños de sexto se observó cómo, en medio de una burla hacia otro compañero varón, uno o a veces varios niños le mostraban gestos hechos con los brazos simulando tomar a alguien por atrás, acompañando esto con movimientos de cadera que simulaban el acto sexual; otro gesto de este tipo es hacer ‘roscas’, esto se hace con la mano simulando un círculo sobre la nariz.

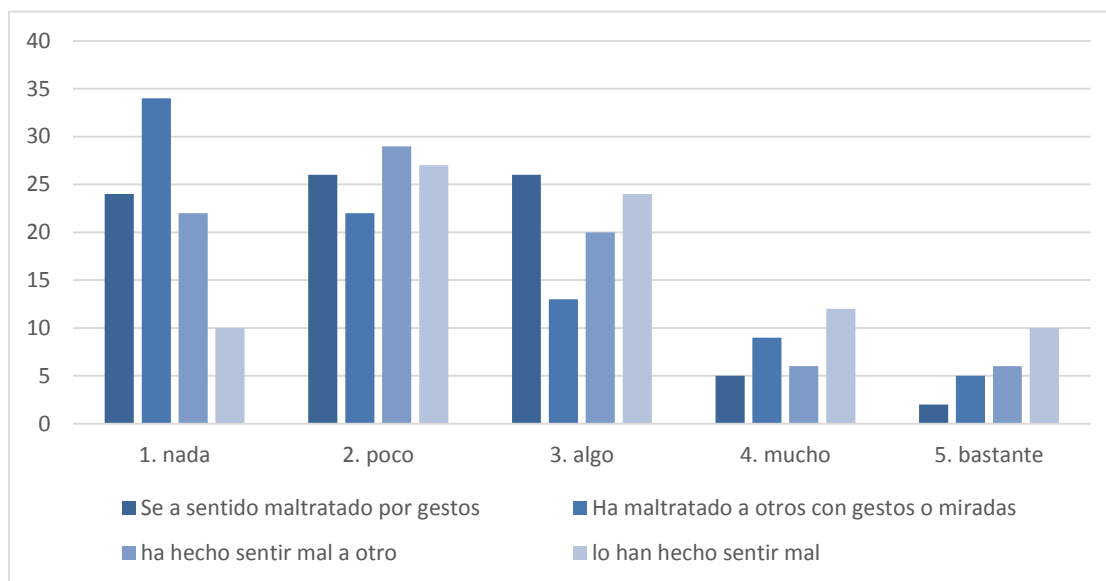
Mientras lo anterior sucede entre niños varones, entre niñas los gestos usados por ellas transmiten desprecio y asco, fingen por ejemplo, que algo huele mal, se tapan la nariz, o susurran entre sí y a continuación ríen a carcajadas o imitan la forma de hablar de la persona a quien atacan, exagerando en los detalles. Las niñas también suelen utilizar el gesto de hacer ‘roscas’ para insultar a otros.

Los gestos son la herramienta más utilizada para hacerle saber a otro que no es aceptado en un grupo o en una situación determinada; no suelen usarse por personas aisladas, pues quienes los usan casi siempre están en grupo y se encargan de que la persona atacada note que es el blanco de sus burlas, le miran, hablan en voz baja y ríen fuerte.

Este tipo de agresión suele combinarse con la agresión relacional, en la que los agresores circulan rumores que vulneran la persona a la que se agrede. Mediante observación directa se encontró que este tipo de situaciones terminan de dos formas; cuando el estudiante agredido no es dado a emplear golpes e insultos para solucionar las cosas, los acudientes prefieren buscar cambio de institución, no suele haber explicaciones de tipo oficial sobre esto, tan sólo se refiere de manera informal en conversaciones que no implican registros oficiales ni nada similar. Cuando el agredido o la agredida son dados a la resolución violenta de conflictos, la situación se transforma en una pelea mediada por gestos y palabras soeces, acompañados de golpes, arañazos, patadas, mechones de cabello arrancados y la intervención de más de dos personas.

Nuevamente en este ítem encontramos la tendencia de los encuestados a no identificarse a sí mismos como agresores. La gráfica 16 muestra que la percepción sobre

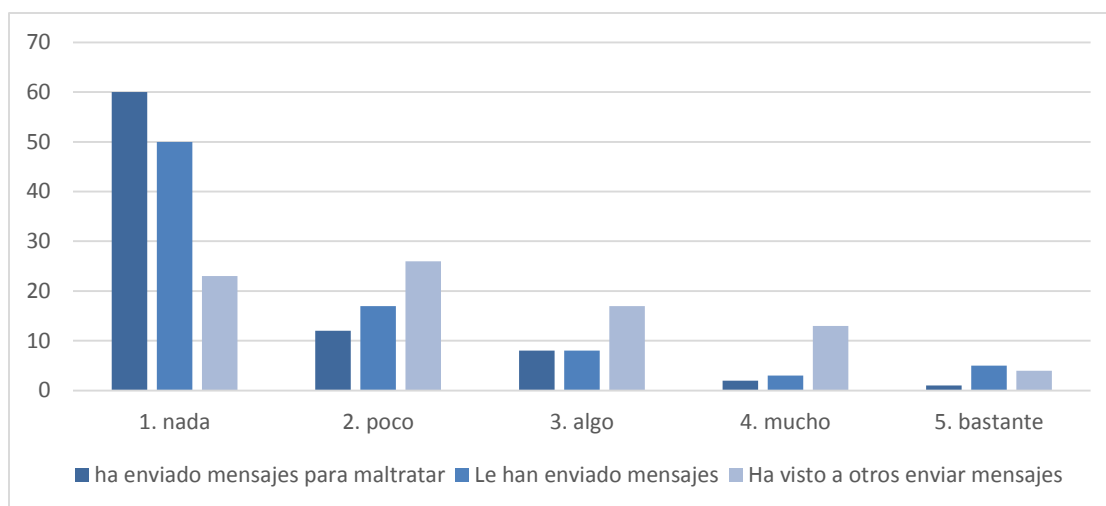
la intensidad de este tipo de maltrato no es tan fuerte, las respuestas asociadas a las puntuaciones de nada o poco es la más elevada; este es un indicador fuerte de la naturalización de la agresión entre los estudiantes, dado que la observación de la



Gráfica 16. Percepción sobre agresión gestual: Fuente Anexo 2.

cotidianidad muestra que incluso las relaciones de fraternidad están permeadas por el uso de gestos insultantes, que decir de las relaciones de enemistad, en las que las miradas desafiantes y los gestos amenazantes tienen bastante presencia.

La percepción que tienen los estudiantes sobre el uso de mensajes escritos para agredir a otros, se muestra en la Gráfica 17. Al parecer la mayoría de los estudiantes no



Gráfica 17. Percepciones sobre mensajes escritos. Fuente: Anexo 2.

ha enviado mensajes insultantes y poco los ha recibido; sin embargo, la observación directa evidencia circulación de mensajes insultantes constantemente.

Esta última afirmación se apoya también en el análisis del componente ‘ha visto a otros enviar mensajes’ es más alto que los otros dos componentes en todas las puntuaciones entre algo y bastante. Esto corrobora la idea antes planteada, que sugiere que para los estudiantes es más fácil hablar sobre lo que ven hacer a otras personas que reconocer lo que cada uno hace a los demás, lo cual podría sugerir otro elemento en la formulación de estrategias de intervención, el fortalecimiento del autocuestionamiento como herramienta para identificar comportamientos propios adecuados e inadecuados para contribuir con acierto a la vida en comunidad.

Indicador Cuantitativo

Indicador No 13. Porcentaje de casos de agresión con presencia de gestos, chismes, rumores, aislamiento o exclusión que busquen degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otros, registrados por la institución entre 2010 y 2014.

Registros por año para mujeres (M) Y hombres (H)

Tabla 4. Porcentaje de Casos Registrados de Agresión Psicológica. Fuente:

Observadores de los estudiantes.

AÑO	2010	M	H	2011	M	H	2012	M	H	2013	M	H	2014	M	H
# CASOS	6	4	2	20	14	6	9	3	6	28	14	14	53	30	23

Registros por año. 116 casos

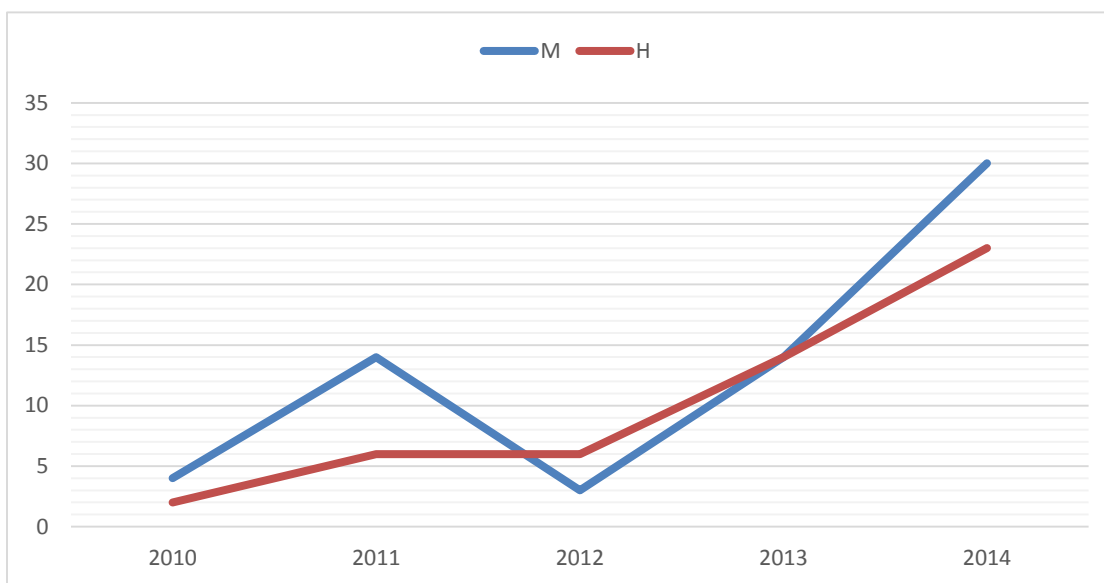
17% del total

Total Mujeres 65 casos. 56%

Total Hombres 51 casos. 43%

Como lo muestra la gráfica 18 la tendencia en la agresión psicológica es a aumentar, el caso hombres y mujeres sigue la misma directriz, con una diferencia: en el caso de las mujeres aumenta más que en el de los hombres, sin embargo, si observamos la forma como aumentan este tipo de agresiones, entre hombres parece ser más constante que entre mujeres. La línea azul que representa a las mujeres muestra más picos, la roja que representa a los hombres es más plana aunque también tiende a aumentar.

Triangulando la información aportada por la revisión de registro de observadores,



Gráfica 18. Número de Casos Reportados de Agresión Psicológica. Fuente:

Observadores de los estudiantes.

la observación directa, la observación participante y el taller de cartografía social, es posible deducir que del mismo modo que en el registro de casos de agresión física, el registro de casos de agresión psicológica no se hace siempre que sucede, especialmente porque este tipo de agresiones se observan sobre todo en los espacios en que no hay presencia de docentes; por ejemplo, en las escaleras, los corredores, los baños o mientras los estudiantes esperan turno para comprar en la cafetería.

La observación directa durante los descansos evidenció que las mujeres suelen ejercer agresión psicológica en grupo, pues se observó en varias ocasiones cómo un grupo de niñas lanzaba de manera indirecta insultos, murmuraciones o burlas a una

persona específica o a otro grupo de niñas impidiéndoles disfrutar del patio o trabajar en clase, generándoles además tal inseguridad que las o la agredida terminaban en llanto.

La observación participante permitió detectar otras formas de agredir psicológicamente llevadas a cabo al interior de las clases: la comparación de personas específicas con temas de clase como animales considerados estéticamente desagradables.

La invalidación de la participación de algunos estudiantes burlándose de lo que expresan o llamándolos soterradamente por sobrenombres desagradables mientras participan, la exclusión deliberada de grupos de trabajo.

En estos casos los agresores reciben algún tipo de amonestación por parte del docente si este se da cuenta de lo que sucede, de lo contrario, el agredido muy rara vez se queja ante nadie y las consecuencias pueden ser tres: 1. el estudiante agredido se retira de la institución, 2. continúa pacíficamente soportando las agresiones o 3. Termina en cualquier momento agrediendo en forma muy fuerte al que lo agrede o a alguno de los que le agreden; todo lo anterior coincide con los datos aportados por la investigación de Kiriakidis (2014) sobre las respuestas de los estudiantes frente a la agresión.

En estos casos llevar a cabo procesos de seguimiento que resulten exitosos es difícil, especialmente porque las víctimas de este tipo de agresiones no siempre pueden probar a los adultos (excepto a sus padres) lo sucedido. Este hallazgo coincide con la

definición de agresión de Kiriakidis (2014) en cuanto a ser un comportamiento oculto, especialmente a los ojos de los adultos; como consecuencia la opción 1 es la más tomada para evitar más agresiones.

Espacios Institucionales Asociados a las Formas de Agresión

Indicador No 6. Ubicación y características de espacios físicos donde suceden agresiones.

Los resultados del taller de cartografía social muestran que los lugares más representativos para dar y recibir respuestas de agresión están asociados a espacios de tránsito continuo como las escaleras, el patio, la cafetería y los baños.

El espacio de las escaleras está asociado a las tres formas de agresión. Tiene dos características específicas: son usadas por grupos de estudiantes de ciclo III y IV, para propinar ‘calvazos²’ y puños a quienes transitan por ahí. Algunos estudiantes prefieren hacer el tránsito por estos lugares acompañando a algún docente, o caminando cerca de ellos para evitar ser agredidos.

² Golpes dados en la nuca con la palma de la mano abierta.

Durante la recolección de registros fotográficos se observó que las escaleras son uno de los lugares favoritos para dejar mensajes insultantes, en su mayoría con mensajes de carácter sexual.

El espacio de los baños también está asociado a las tres formas de agresión. Tiene dos características específicas: la venta y consumo de SPA y la percepción de inseguridad. En el primer punto, los estudiantes participantes del taller, expresan temor a ser agredidos por los involucrados en el micro tráfico y consumo de sustancias, se menciona la intención de estudiantes de ciclos superiores de involucrar a los más pequeños en estas actividades.

La segunda característica tiene que ver con la imagen de un espacio que genera aversión, las puertas carecen de pestillos y no es posible cerrarlas, esto genera sensación de inseguridad, pero además es una justificación para que las niñas nunca vayan solas, propiciando encuentros para agresión física entre ellas.

Otro elemento relacionado con los baños se apoya además en los datos registrados en la encuesta sobre percepción de las formas de agresión y tiene que ver con el temor a ser encerrado en ellos.

El patio es uno de los lugares más apreciados del colegio, sin embargo, la posibilidad de ser golpeado o insultado mientras se está allí en los tiempos de descanso,

lo convierte en uno de los espacios que deben ser parte de la prevención e intervención de la problemática de agresión en el colegio.

El gusto por jugar futbol entre estudiantes de todos los grados se convierte en factor de riesgo. El patio se convierte en zona de conflicto entre los estudiantes más grandes, quienes lo utilizan para jugar fútbol en casi toda su extensión y los más pequeños que pretenden utilizarlo para la misma actividad. Por tanto, suele ocurrir que los más grandes arrebaten la pelota a los pequeños y la usen para su propio beneficio o simplemente la arrebaten y la lancen lejos con un puntapié.

El disfrute del patio resulta riesgoso también para los estudiantes que no juegan fútbol, porque pueden recibir un balonazo mientras transitan por ahí en dirección a cualquier otro lugar de la institución, o mientras juegan otras cosas, por ejemplo las tradicionales ‘cogidas’, en las que los estudiantes hacen equipos y se persiguen unos a otros intentando atraparse. No obstante, al correr entre los que juegan fútbol hay roces por los choques y empujones que se dan entre ellos y que generan por lo general, situaciones de agresión verbal.

El cruce de la información aquí recolectada con la observación directa permitió identificar y diferenciar un tipo de juegos en los que la mutua agresión es concertada y que algunas veces desemboca en agresiones físicas de mayor fuerza y en agresiones verbales.

El primero, al que los estudiantes no dan ningún nombre en particular, se practica solamente en el patio en donde pueden resultar agredidos estudiantes que no están participando: un grupo de estudiantes se organiza frente a una pared como a tres metros de distancia, a continuación se turnan para patear un balón contra la misma, específicamente contra un estudiante que previamente se ha ubicado allí para ser el blanco de los pelotazos, el estudiante no se mueve y los que patean ponen el máximo de su energía en ello. Al preguntar a los estudiantes involucrados las razones para participar en un juego con resultados tan dolorosos, explican que el mérito del juego está en aguantar la fuerza del golpe sea cual sea y tener esperanzas en poder devolverlo tan fuerte como lo recibió o más fuerte aún.

El segundo juego está asociado al patio y a los salones de clase, su descripción es fruto de la observación directa y de las observaciones escritas en el taller de cartografía social por estudiantes que no participan en él. El juego se activa cuando suena el timbre para anunciar el comienzo o el fin del espacio de clase o de descanso, los estudiantes han concertado un movimiento con su mano alzada hasta su frente como señal de inmunidad, quien no toma velozmente la precaución de realizarlo, recibe una lluvia de golpes de los compañeros involucrados en el juego, especialmente calvazos.

Algo curioso en este juego, igual que en la acumulación de estudiantes en las escaleras para golpear a quien pase, es que participan tanto niños como niñas, lo que no

se observa en el juego de pelotazos contra el estudiante en la pared. Una consecuencia no deseada de esta dinámica es que desemboca en agresiones verbales; cuando alguno de los o las jugadoras está concentrado en algo distinto al timbre, al recibir la oleada de golpes reacciona con ira y se queja de la agresividad de los compañeros, quienes a su vez lo juzgan por ‘llorón’ o ‘llorona’ y por falta de lo que los adultos llamaríamos ‘coherencia’, con su decisión de participar en el juego.

El tercer y último juego detectado en el taller de cartografía social, y confirmado mediante la observación directa en los descansos, se desarrolla en el patio y se da entre grupos grandes de niños (en este juego tampoco se observó la participación de niñas), que previamente se han puesto de acuerdo para participar. Consiste en la agresión física dirigida a uno sólo de los participantes. Al parecer se selecciona al que esté descuidado (los estudiantes no tienen parámetros claros para esta selección); a una seña o sugerencia de alguno de los integrantes del grupo, todos se lanzan contra el elegido propinándole golpes muy fuertes en la espalda, el abdomen, la nuca y la cara.

La observación directa sobre esta forma de agresión en particular, dejó ver que los estudiantes habían concertado una ‘cláusula de permanencia’ en el juego: quienes expresaban la decisión de dejar de ser parte de él, debían someterse a una golpiza colectiva en la que se establecía un número de golpes que debían ser propinados al que lo abandonaba por cada integrante del grupo, sino se daba el sometimiento voluntario a esto, el participante seguía incluyéndose en el juego, aunque no estuviese de acuerdo.

Respuestas Institucionales frente a las formas de Agresión Verbal, Física y Psicológica.

Indicador No 7. Marco jurídico en que la institución basa sus respuestas, específicamente el Manual de Convivencia y la reglamentación de los procedimientos que se siguen en el ámbito de la convivencia de acuerdo con la organización institucional desde el Comité de Convivencia entre 2011 y 2015.

Los datos se obtuvieron de la revisión del Manual de Convivencia vigente hasta 2015 y del análisis de dos registros institucionales: observador del estudiante y libro de actas del Comité de Convivencia.

La relación de tiempo que se seleccionó para la revisión de observadores y para la revisión de actas del Manual de Convivencia es distinta debido a la disponibilidad de la información: para el año 2010 se encontraron algunos registros de observadores escritos entre julio y noviembre de ese año; para el año 2015 no se tenía acceso a los mismos. Para el año 2010 no se encontró ningún dato en relación a las actas de reunión del Comité de Convivencia, para el año 2015 sí se tuvo acceso a la información.

Reglamenta el procedimiento a seguir frente a situaciones que en general son parte del quehacer de la institución y la convivencia en su interior, como visión y misión, conducto regular, deberes, derechos y faltas para todos los miembros de la comunidad

educativa. Para ello expresa como valores propios de la institución la interacción social fundada en la negociación y el diálogo, fomentando la autonomía, la responsabilidad, el respeto, la autoestima, la solidaridad, entre otros.

El Manual de Convivencia menciona 60 faltas a los derechos y deberes de la comunidad educativa, estas faltas están clasificadas en tres tipos: leves, graves y gravísimas; las faltas leves reciben como sanción el llamado de atención y la anotación en el observador, pueden convertirse en faltas graves si son reiteradas, por ejemplo, llegar tarde todos los días; las faltas graves ameritan citación de acudiente y suspensión de la jornada escolar de entre uno y tres días según la gravedad del caso y finalmente, las faltas gravísimas son sancionadas con matrícula condicional y suspensión de la jornada escolar.

Dentro de las faltas debe notarse que la agresión verbal y la agresión física están enunciadas con total claridad, mientras que la agresión psicológica no es mencionada específicamente, por esta razón se incluyen en el análisis de este tipo de agresión, los registros encontrados sobre agresión gestual y relacional, de acuerdo a la definición previamente mencionada en el marco teórico.

Debe tenerse en cuenta además que aunque la institución hace la caracterización de las situaciones de agresión, en acta del Comité de Convivencia fechada en julio 8 de 2014, de acuerdo con la ley 1620 y el decreto 1965 de 2013 que la reglamenta, esta caracterización no se verá reflejada en el Manual de Convivencia hasta mediados de

2016; lo mismo sucede con la agresión electrónica. En este orden de ideas hay faltas que pueden ser catalogadas como parte de la agresión verbal o física; sin que esto se mencione.

Hay además otras situaciones a tener en cuenta, como las acciones relacionadas con el consumo del refrigerio, que se anotan como falta en los registros de los observadores y del Comité de Convivencia pero no se incluyen dentro de las sesenta mencionadas: esto sucede cuando el estudiante no lo consume, sino que lo emplea en variedad de acciones como lanzárselo a los compañeros, a los docentes, al tablero o a las paredes en los salones; también “embadurnar” con la avena o la leche al que cumple años para festejarlo y recibirlo o negociarlo con los compañeros para venderlo fuera de la institución.

La revisión de observadores y actas del Comité de Convivencia permitió identificar las formas de agresión más documentadas y el proceso para su resolución. En cuanto a la forma como se lleva el registro, para ambos casos el procedimiento a seguir es similar: en la hoja del observador perteneciente a cada implicado, se anota la fecha, se describe la situación, las faltas en que se incurrió respecto al Manual de Convivencia, la sanción de acuerdo con la categorización dada en el mismo y se escriben los compromisos relacionados con lo ocurrido; finalmente los presentes en la situación o en la reunión firman.

En el libro de actas del Comité de Convivencia se anota en primer lugar el número de acta, la fecha, asistentes , descripción de la situación y faltas en que se incurrió de acuerdo al manual de convivencia, sanciones, compromisos y firmas.

Sin embargo, para ambos documentos, la forma como se hacen los registros no es unificada, lo que se convierte en una dificultad si la institución decidiera hacer seguimiento a los casos que allí se registran.

En los observadores aparecen algunas anotaciones en las que están claramente referenciadas las faltas de acuerdo con el Manual de Convivencia, pero en la mayoría de los casos, quien hace la anotación relaciona de manera descriptiva y muy sintética lo sucedido, acotando lo ocurrido al hecho más sobresaliente y a las personas implicadas, ejemplo ‘agresión física de... en contra de...’, omitiendo los detalles sobre los que se debería volver para generar las estrategias que permitan convertir las acciones agresivas en todas sus manifestaciones, en herramientas pedagógicas transformadoras de la realidad institucional.

El análisis de los procedimientos institucionales para registrar la información en los observadores, identifica como una amenaza en el éxito que esta acción pueda tener, la falta de tiempo de los docentes para llevar a cabo los registros y para comunicar al director de curso, acudientes u otras instancias de la institución, como orientación escolar, lo que haya sucedido. Del mismo modo, la irregularidad en su registro disminuye

las posibilidades de darle utilidad empleándolo como insumo para retroalimentar la reflexión sobre la efectividad de las respuestas institucionales en el manejo de los casos de convivencia.

En cuanto a la forma como se registraron los casos en el Comité de Convivencia, se evidenciaron deficiencias en el orden de las actas: para el año 2012 no hay numeración en el consecutivo de las actas, por lo que para referenciarlas en la revisión del contenido hubo que ordenarlas según la hoja en que se inicia el acta, lo mismo sucede en 2014 después del acta número 17; en 2015, tan sólo se numera el acta de apertura del comité, las demás actas (sólo 7 actas en el año) no están numeradas.

En cuanto al uso del formato que se describió más arriba, no se sigue siempre de manera precisa; en la relación de los asistentes se evidencia bastante irregularidad, el formato que se sigue parece indicar que al inicio de todas las actas se deben relacionar todas las personas que estuvieron presentes al iniciar el comité, pero al final no aparecen sus firmas o viceversa, aparecen sus firmas pero no están referenciados como asistentes.

Hay apenas algunas sesiones en las que se reúnen las personas que conforman el comité de convivencia según la organización del gobierno escolar, en las que se encontró registro de asistencia por ejemplo, de dos o más docentes, sin que se aclare la razón por la que han sido invitados; tampoco se hace claridad sobre el cargo o función de las personas que asisten, así como tampoco se explica la razón o razones por las que el comité sesionó

sin sus miembros completos, por ejemplo, sólo con la asistencia de coordinación de convivencia y orientación escolar.

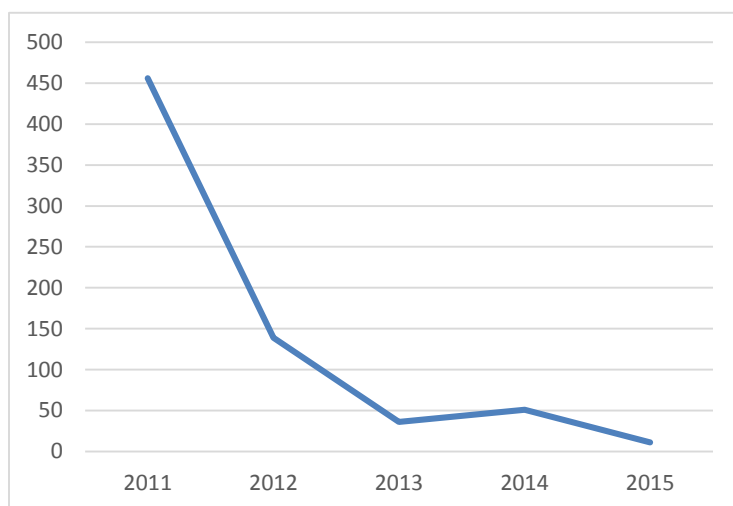
Otro elemento que dificulta hacer seguimiento a los casos relacionados en el comité, es la imprecisión en la consignación de las faltas que componen el caso en el contexto del manual de convivencia. Se relatan los sucesos de manera general pero no se acude al documento institucional para determinar en qué faltas se está incurriendo, de nuevo, es importante decir que este tipo de acciones dificulta el volver sobre los casos y poder llevar a cabo una retroalimentación efectiva de lo que pasa en la institución a nivel convivencial.

Los acuerdos o compromisos escritos en las actas, no parecen tener un formato específico que indique que para realizarlos se ha tenido en cuenta la falta o faltas en que se incurrió de acuerdo con el manual de convivencia; las más completas contienen compromiso tanto de los estudiantes involucrados como de sus acudientes, sin embargo, hay bastantes que no cumplen con este criterio. Más adelante se hace una presentación más detallada de los compromisos firmados.

El elemento más constante en cuanto a su presencia en el registro de las actas del comité de convivencia es la sanción, casi sin excepción aparece registro de las sanciones que se han otorgado en cada caso con base en el manual de convivencia; sin embargo, no aparece registro alguno de seguimiento del efecto de estas sanciones en los estudiantes

que han incurrido en algún tipo de falta, razón por la cual tampoco es útil la información para el mejoramiento de procesos institucionales relacionados con la convivencia (se profundizará un poco sobre este tema más adelante).

La Gráfica 19, muestra el número de actas del Comité de Convivencia



Gráfica 19. Número de Actas del Comité de Convivencia por año. Fuente: Libro de Actas Comité de Convivencia 2011 - 2015

diligenciadas cada año. Es notoria la fuerte disminución, muy drástica, que presenta entre 2011 y 2013, con un pequeño aumento entre 2013 y 2014, para disminuir de nuevo, entre 2014 y 2015.

Esto podría obedecer a una también drástica disminución de los casos de agresión que se sucedieron en la institución

durante estos años, sin embargo, los datos revisados en el registro de los observadores desmentirían de manera cortante esta afirmación; sin contar además, con la información obtenida a través de la observación participante y la observación directa.

Esta tendencia podría obedecer quizá, a una preocupante naturalización de la agresión como forma válida de interrelación. Acudiendo a Ghiso y Ospina (2010) para

esta interpretación, vale preguntarse si lo que podría estar ocurriendo sería que la institución ha “cancelado las alertas” y como consecuencia de ello, fue perdiendo relevancia el seguimiento a los procesos convivenciales mediados por conductas de agresión y la búsqueda de soluciones adecuadas para ello.

Indicador No 8. Presentación y clasificación de las acciones que la institución considera faltas que deben ser corregidas.

Las tablas 1, 2 y 3 clasifican las 60 faltas según tres características: las que están asociadas a los tipos de agresión que estamos abordando, las que no se catalogan como agresión verbal, física o psicológica concretamente, pero contribuyen a ellas y las que tienen un carácter auto agresivo para el estudiante, pues se convierten en una auto vulneración del derecho a la educación y a la propia formación integral hacia una ciudadanía responsable de su incidencia en la comunidad a la que pertenece.

Con algunas pocas excepciones gran parte de las sesenta faltas establecidas en el documento, se relacionan de alguna manera con acciones de tipo agresivo, contra otros o contra sí mismo.

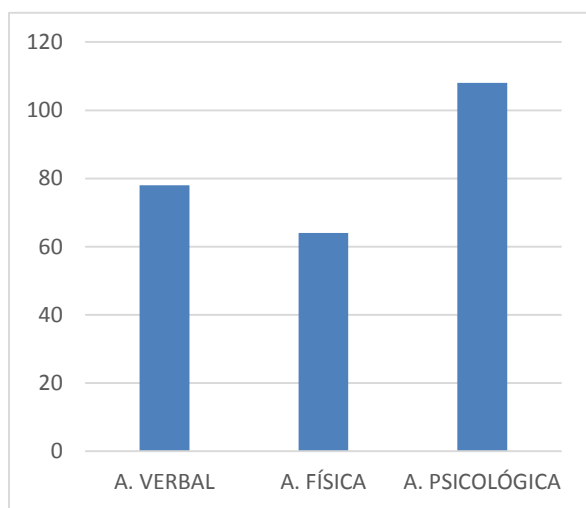
Para facilitar la relación falta–tipo de agresión en la tabla 1, se anota el número de veces que fueron registradas en las actas del Comité de Convivencia entre 2011 y 2015; dado que las respuestas institucionales cobijan a todos los ciclos, la revisión del

documento se hizo sobre todas las actas que contiene, además de esto la irregularidad en el registro impide saber de qué ciclo son los estudiantes implicados.

Tabla 5. Faltas que presentan agresión verbal y física directamente y que conforman la agresión psicológica desde lo gestual y lo relacional. Fuente: Libro de Actas Comité de Convivencia 2011 - 2015

	FALTAS ASOCIADAS A LA AGRESIÓN VERBAL	2011	2012	2013	2014	2015
1	Agredir verbalmente	13	14	6	9	1
43	Hacer uso inadecuado del lenguaje a través de la grosería y el chisme		7	6		2
55	Utilizar la agresión verbal o física en la resolución de conflictos		13	6		
	FALTAS ASOCIADAS A LA AGRESIÓN FÍSICA	2011	2012	2013	2014	2015
2	Agredir físicamente	16	14	5	8	1
55	Utilizar la agresión verbal o física en la resolución de conflictos		13	6		
	FALTAS ASOCIADAS A LA AGRESIÓN PSICOLÓGICA	2011	2012	2013	2014	2015
4	Hacer comentarios públicos que afecten el buen nombre	7	3		1	
26	Destrucción de materiales de la institución, los docentes o los compañeros.					
28	Hurto y robo de los objetos y pertenencias ajenos	3	5	5		
38	Ser irrespetuoso en las peticiones o aclaraciones que solicita a cualquier miembro de la comunidad educativa	5	1			
42	Ser irrespetuoso e intolerante frente a otros puntos de vista y a la manera de ser de los demás	7	3			
43	Hacer uso inadecuado del lenguaje a través de la grosería y el chisme		7	6		2
44	Manejar la mentira, la imparcialidad y la subjetividad	3	3	1		
45	Irrespetar los derechos de cualquier miembro de la comunidad educativa, abusar de sus derechos, no cumplimiento de sus deberes	7	6	1	1	
46	Ser intolerante e irrespetuoso frente a las diferencias	4	2	1		
54	Irrespetar la individualidad y la vida privada de cualquier miembro de la comunidad educativa	6	4			
53	Dar un trato descortés, irrespetuoso, insolidario y desconsiderado a cualquier miembro de la comunidad educativa	13	7		1	1
57	Amenazar o amedrentar	8	4		2	

Cruzando la información presentada en esta tabla y el análisis de los datos obtenidos en la revisión de observadores para medir los indicadores 11, 12 y 13; se generó una duda importante: la revisión de observadores arrojó como predominante la agresión física con el mayor porcentaje de casos registrados, seguida por agresión verbal y en último lugar por la agresión psicológica; frente a esto el resultado de la revisión de las actas del Comité de Convivencia aparece como contradictorio: los comités en que se abordaron casos de agresión física representan el menor número, mientras que los de agresión psicológica los superan en algo más de un cuarto, del mismo modo que a los de agresión verbal. Esto se observa mejor en la gráfica 19.



Gráfica 20. Número de Casos Registrados por el Comité de Convivencia según forma de agresión. Fuente: Libro de Actas Comité de Convivencia 2011 - 2015

Claramente se observa cómo la agresión psicológica es más veces registrada que la agresión verbal y física, lo cual, es probable que esté relacionado con las deficiencias en el registro de las faltas asociadas a los casos llevados al comité de Convivencia y registradas en los observadores. No puede pasarse por alto el que en las encuestas de percepción sobre los tres tipos de agresión, la de tipo físico se percibió como la más recurrente y la psicológica como la menos

recurrente. Esta anomalía quizá obedece a la percepción que podría tener la comunidad sobre las condiciones necesarias para considerar algo como agresión, ¿existe agresión cuando no hay señas materialmente visibles de ella?

Otro elemento que puede ser considerado como anomalía es la inexistencia de registros para la falta número 25: hacer grafitis en baños, paredes, pupitres y ventanas, tableros y demás muebles de la institución. El registro fotográfico evidenció que rayar paredes, mesas y tableros con mensajes abusivos, insultantes y denigrantes es una práctica muy recurrente en la institución; sin embargo, no hay referencia a ello en los registros institucionales.

La falta número 26: “destrucción de materiales de la institución, los docentes o los compañeros”, encarna una forma de agresión psicológica hacia los compañeros, expresada en la destrucción de pertenencias, como por ejemplo los cuadernos, el daño de trabajos, lanzar la maleta a la basura; hacia los docentes, se expresa en golpear las puertas, tirar las mesas o llenar de basura los salones.

La observación directa reportó algunas situaciones en que los estudiantes lanzaban a docentes cáscaras o ‘pepas’ de las frutas del refrigerio, avena, jugo o bolas de papel. Ninguna de las anteriores acciones aparece referenciada en las actas, es posible que estas faltas no se consideren tan graves como para ser llevadas al comité; sin embargo su omisión puede ser una respuesta inadecuada de la institución frente al

seguimiento que se debe dar a todas las situaciones que involucren algún tipo de agresión hacia cualquier miembro de la comunidad y una muestra más de la naturalización que se ha construido de ella.

De manera similar a lo mencionado en el párrafo anterior sucede con la falta número 53: “dar un trato descortés, irrespetuoso, insolidario y desconsiderado a cualquier miembro de la comunidad educativa”. La falta está redactada de tal manera que podría asociarse tanto a agresión física como verbal o psicológica, si el registro no expresa con claridad en qué consiste la falta que se ha llevado a cabo, es imposible determinar con éxito cómo se debe manejar.

Tabla 6. Faltas que contribuyen a generar situaciones de agresión física, verbal y psicológica. Fuente: Libro de Actas Comité de Convivencia 2011 - 2015

	FALTA	2011	2012	2013	2014	2015
3	Portar armas blancas y/o de fuego	3	1		1	
14	Bajo rendimiento académico e indisciplina constante	19	2	1	4	2
15	No acoger los llamados de atención y las correcciones que favorecen su progreso personal	14		1		
21	Irrespetar, no ayudar, ni participar en las diferentes actividades programadas para la clase.	7	2			
24	Mal comportamiento en salidas pedagógicas y eventos de tipo cultural, deportivo o social.	9				
27	Hacer uso inadecuado de los espacios de la institución	8	3	1		
33	No acatar normas, reglamentos y horarios establecidos para el uso de las diferentes áreas y materiales de la institución	15	3	1		
34	No acatar los acuerdos académicos y de convivencia establecidos en el PEI	10	4			
41	Mal comportamiento en actos culturales, sociales y deportivos	11	1			
50	Ocultar información y no colaborar en la solución de los conflictos escolares en los que se encuentre implicado	6	4			

51	Saltarse los conductos regulares, las instancias y los medios contemplados en el manual de convivencia	9				
56	Porte y uso de cualquier arma que afecte la persona	3	1			
58	Traer, consumir o invitar al consumo de SPA o cigarrillo (no menciona el alcohol)	11	4	1	3	1
59	Involucrar a terceros en los conflictos	9	4		1	1
60	Incitar a los compañeros para que se agredan	8	3	1		

En este segmento se cuentan 215 reportes asociados a faltas que no encarnan en sí mismas conductas agresivas, sino que llevan a la generación de conductas agresivas. Por ejemplo, hay 9 reportes sobre porte de armas, esta situación puede desembocar en formas de agresión psicológica a través de amenazas o en formas de agresión física con resultados como los que se han mencionado ya en el problema.

Faltas como el bajo rendimiento académico, el irrespeto dentro de las clases, el mal comportamiento en salidas pedagógicas y actos culturales y el no acatar normas del uso de materiales y espacios de la institución, han sido registradas acompañadas de comentarios que denuncian la relación de estas situaciones con acciones agresivas. Por ejemplo, el bajo rendimiento académico se asocia en los registros, con muy pocas excepciones, a molestar a los compañeros en clase agrediéndolos física y verbalmente, a irrespetar al docente o al espacio mismo del salón de clase.

Al revisar las faltas relacionadas con el no acoger los llamados de atención, ocultar información sobre situaciones convivenciales difíciles, saltarse el conducto regular, involucrar a terceras personas en los conflictos e incitar a los compañeros a

pelear, se detecta la intención de la institución de prevenir el que los estudiantes que no están directamente asociados con algún tipo de situación de relaciones interpersonales problemáticas, se involucren de manera indirecta o si ya se está implicado, prevenir o evitar que involucre a otras personas, en situaciones que pueden desembocar en agresiones de los tres tipos.

La falta número 27 sobre el uso inadecuado de los espacios del colegio, registrada 12 veces, es un ejemplo de que ajustar las respuestas institucionales a la realidad que se vive en el colegio puede ser problemático si la forma como se llevan los registros no es adecuada. Para este caso las actas no son claras sobre cuál ha sido la acción que llevó a registrar esta falta. Es probable que estos registros estén asociados a algunas situaciones que se mencionan en los resultados del taller de cartografía social en torno a las escaleras, los pasillos, el patio y los baños; sin embargo, es inexacto afirmarlo dado que el registro de las situaciones de agresión, como ya se dijo, omite detalles que podrían esclarecer lo sucedido y esto impide tener certeza de sobre qué y por consiguiente cómo se debe actuar, lo que finalmente termina impidiendo que las respuestas institucionales sean acertadas.

Los registros del comité de convivencia muestran que las personas que han sido convocadas al comité por presunto consumo de SPA, reúnen además faltas como agresión física y maltrato hacia los compañeros; en algunos casos, agresión psicológica

por el manejo de amenazas e intimidación hacia otros estudiantes ajenos al consumo. El consumo de alcohol no aparece dentro de las faltas en el Manual de Convivencia.

Tabla 7. Faltas que afectan a la persona en su proceso de formación integral. Fuente:

Libro de Actas Comité de Convivencia 2011 a 2015.

	Faltas	2011	2012	2013	2014	2015
7	Aportar datos falsos	2	1	1		
8	Llegar tarde al colegio y a clase	17	2		5	1
9	Evadir clase	17	4		5	
10	Ingresar o salir por lugares diferentes a la puerta principal	10				
11	No justificar inasistencias (3 días hábiles)	14	2		1	
12	No comprometerse con el proceso de formación y evaluación que se lleva en la institución	13	1	1		
13	Tener desinterés permanente por su formación	11				
16	No buscar y/o aceptar el apoyo de padres de familia, docente y orientadores	14	2			
17	No informar sobre cualquier tipo de abandono, violencia física y moral, explotación laboral o abuso sexual a orientadores, docentes y directivos	3	1			
19	No responder a los compromisos académicos acordados con docentes, director de grupo o comisiones	14	4	2	4	2
20	Ser irresponsable e impuntual en la presentación de tareas, trabajos de clase, recuperaciones y evaluaciones.	14				
22	No entregar a los padres de familia los comunicados, citaciones o circulares que envía el colegio.	6				
23	No aceptar la ayuda que brinda el colegio a través de orientación los docentes y directivos docentes e inasistencia a las remisiones externas.	15	2			
32	Asistir al colegio con mala presentación personal y el no porte del uniforme respectivo de acuerdo al horario	6			1	

Estas faltas parecen estar diseñadas para evidenciar que la institución ha seguido un proceso de acompañamiento preciso al que el estudiante y su familia no han dado respuesta favorable, como lo sustenta el alto número de registros sobre incumplimiento de los compromisos firmados. El tema de los compromisos se trata posteriormente de manera más precisa.

Las faltas con mayor número de registros son llegar tarde y evadir clase, lo que puede relacionarse con el motivo más fuerte expresado por los estudiantes para asistir al colegio, que en bastantes casos no es académico sino que está ligado a los amigos y a la posibilidad de socializar y pasarla bien con ellos. Este elemento se identificó en los resultados de la encuesta de percepción sobre la convivencia.

Como se mencionó en el análisis de la tabla número 6, llama la atención el que en este apartado hay algunas faltas que se registraron tan sólo en 2011, es el caso de la faltas 20 y 13: en su orden, ser irresponsable e impuntual en la presentación de tareas, trabajos de clase, recuperaciones y evaluaciones y tener desinterés permanente por su formación; esto fortalece la idea ya mencionada sobre la ausencia de registro de la coincidencia entre actitudes y acciones agresivas y bajo rendimiento académico identificada en el registro de los observadores.

Indicador No 9. Sanciones que se aplican a quienes incurren en acciones que la institución considera faltas

Su aplicación va de acuerdo con la jerarquía que se les otorgó en el manual de convivencia, según si son faltas leves, graves y gravísimas; este procedimiento genera inconvenientes porque no tiene en cuenta el contenido de las faltas en concreto y los sucesos como ocurrieron, sino que una vez identificado el tipo de falta, se aplica de uno a tres días de sanción.

Indicador No 10. Compromisos o acuerdos a los que se ha llegado para prevenir que las situaciones en que se ha incurrido en una o varias faltas se repitan.

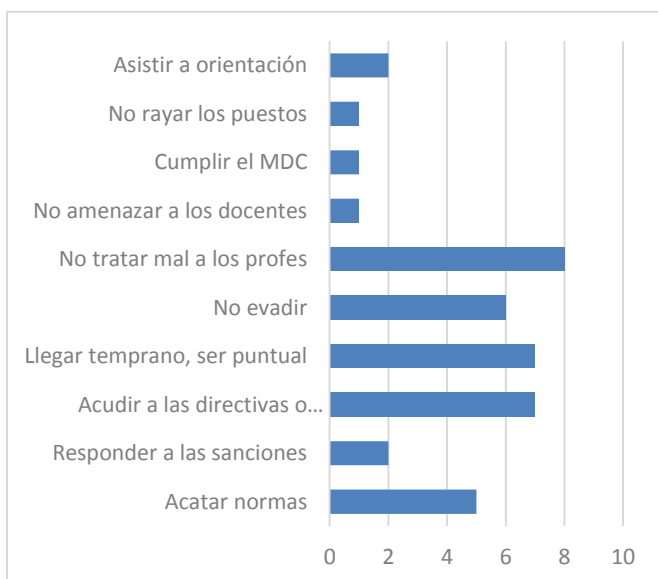
Entendemos como compromiso la intención de los involucrados en situaciones de incumplimiento de lo establecido en el Manual de Convivencia (faltas), de no incurrir de nuevo en ello. Dicha definición se basa en la revisión de los compromisos que aparecen en los observadores y las actas del Comité de Convivencia. En el Manual de Convivencia no se hace mención al compromiso como elemento para la resolución de conflictos, por tanto no aparece ninguna definición precisa de lo que es.

La revisión de los documentos institucionales permitió identificar la falta de cumplimiento de los compromisos que se firman, este es también uno de los ítems con

mayor número de registros, lo que se evidencia en la reiterada reincidencia en faltas como golpear y/o insultar a los compañeros, llegar tarde, bajo rendimiento académico, entre otras.

En el período de tiempo seleccionado se firmaron en los observadores 181 compromisos de convivencia, aproximadamente un cuarto del total de estudiantes. Se hicieron 568 citaciones de acudiente, cifra que corresponde casi a la mitad del total de los estudiantes. No hay registro de cambios en el comportamiento de los estudiantes involucrados en las dos situaciones antes mencionadas, lo cual podría obedecer a que no se evidencia seguimiento a los procesos que se llevan en los observadores, a menos que el estudiante reincida varias veces y sea necesario remitir el caso al comité de convivencia de sede y jornada, al comité institucional o al Consejo Directivo.

Cuando los estudiantes son remitidos al comité de convivencia y hacen presencia en él con sus acudientes, ambos deben hacer un compromiso, para el caso de los estudiantes citados a este comité se firmaron 249 compromisos, por parte de los acudientes se firmaron 109. La diferencia entre ambas cifras se da por dos razones, la primera es que no en todos los casos de estudiantes citados al comité se presentó el acudiente; la segunda, es que no en todos los casos en que se presentaron los acudientes firmaron compromisos.



Gráfica 21. Compromisos de los Estudiantes.

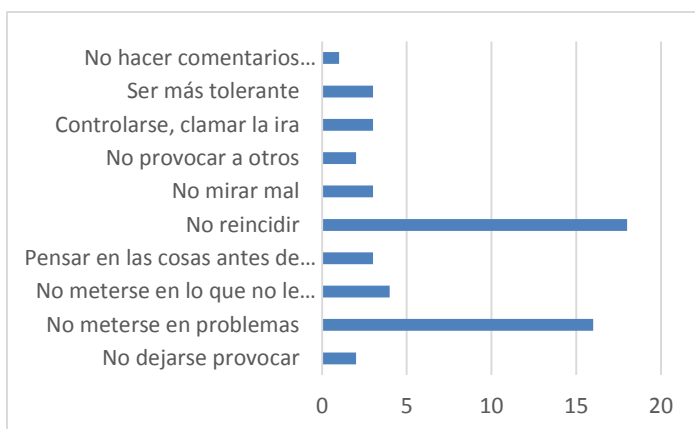
Fuente: Libro de Actas Comité de Convivencia

2011 a 2015

La mayor cantidad de compromisos, como se observa en la gráfica 21, en su orden están en torno a no maltratar a los profesores, seguir el conducto regular hablando con los profesores o directivos en caso de situaciones de agresión, no evadir clase y llegar puntualmente.

Se identificaron cinco tipos de compromisos por parte de los estudiantes, de los cuales cuatro están relacionados con asuntos convivenciales y uno con situaciones de tipo académico: en primer lugar están los relacionados con lo institucional como acatar normas, responder a las sanciones, acudir a las directivas o profesores en caso de necesidad, llegar temprano, ser puntual, no evadir, no tratar mal a los profesores, ni amenazarlos, cumplir el Manual de Convivencia, no rayar los puestos y asistir a orientación; el compromiso de no rayar los puestos es extraño puesto que no se encontró registro alguno sobre esta falta.

El segundo tipo de compromisos reúne actitudes personales que generan situaciones de agresión, ellos son no dejarse provocar, no meterse en problemas, no



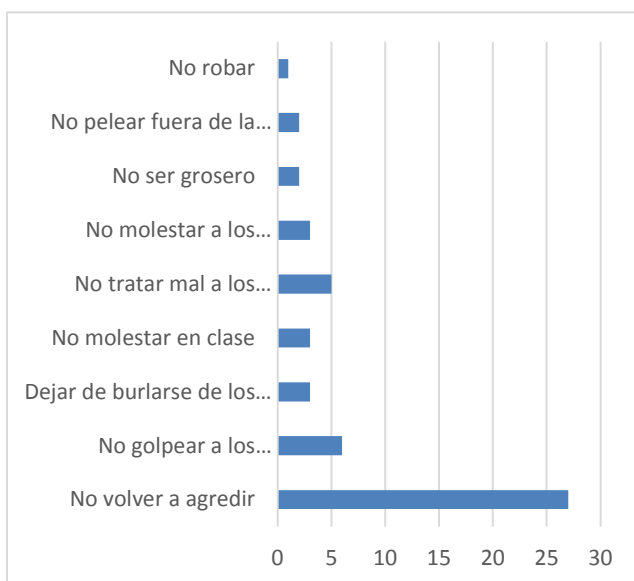
Gráfica 22. Compromisos sobre actitudes personales. Fuente: Libro de Actas Comité de Convivencia 2011 – 2015.

meterse en lo que no le incumbe, pensar en las cosas antes de actuar, no reincidir, no mirar mal, no provocar a otros, controlarse, clamar la ira, ser más tolerante y no hacer comentarios malintencionados; el cumplimiento de estos compromisos sería un indicador claro de que se dieron cambios

en los comportamientos de los estudiantes, sin embargo, esto no es tan claro dado que el compromiso relacionado con no reincidir cuenta con el mayor número de registros, resalta en la gráfica 22 y se identificó su aparición en casos en que el estudiante fue citado más de una vez al comité.

Del mismo modo aparece reiteradas veces el compromiso de no meterse en problemas, que de algún modo puede ser otra forma de decir no reincidir, aunque es muy amplio y difuso y no aclara a qué tipo de problemas se refiere.

El tercer tipo de compromiso tiene que ver con el dejar de llevar a cabo acciones

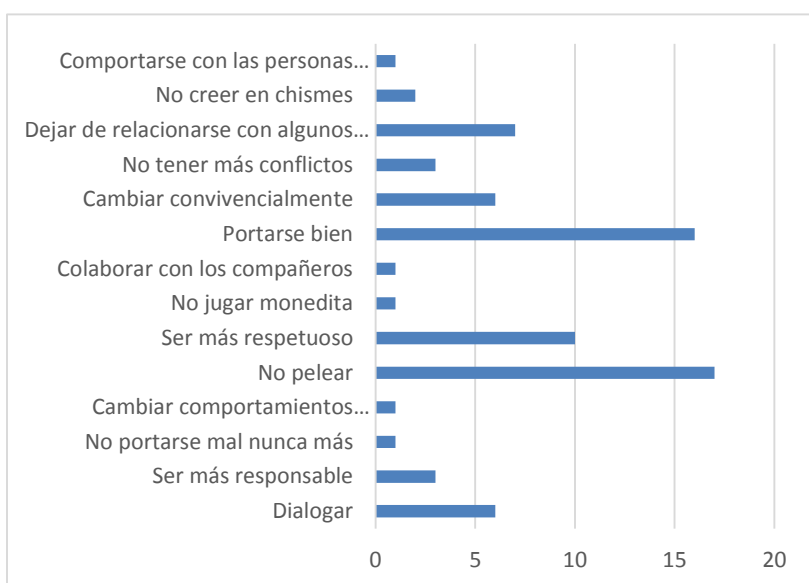


Gráfica 23. Compromisos contra la vulneración del otro. Fuente: Libro de Actas Comité de Convivencia 2011 - 2015

que vulneren a otros, El mayor número de compromisos está en el ítem no volver a agredir, fácilmente identificable en la gráfica 23.

Este compromiso reúne acciones agresivas físicas, verbales y psicológicas, en las que el estudiante no hace diferenciación sino que simplemente se compromete a no volver a agredir.

El ítem anterior es seguido en recurrencia por no golpear a los compañeros, lo cual se refiere específicamente a la agresión física; luego está no tratar mal a los compañeros, en donde no se especifica en qué consiste el mal trato, finaliza con no burlarse de los demás, que corresponde a agresión psicológica.



El cuarto tipo de compromisos corresponde a los que tienen que ver con formas de evitar involucrarse en nuevas situaciones de conflicto.

Gráfica 24. Compromisos para no reincidir. Fuente: Libro de Actas Comité de Convivencia 2011 - 2015

El mayor número de compromisos está en no pelear, seguido de ser más respetuoso. Esta acción cubre tanto a quienes han sido víctimas de agresión como a los agresores, quizá por eso es el compromiso más referenciado; en algunos casos, como se mencionó ya en el análisis de las situaciones en que un estudiante es víctima de acoso, puede reaccionar de forma agresiva frente a quién lo victimiza, en tales casos el compromiso es no pelear acompañado de dialogar para solucionar los conflictos.

El último tipo de compromisos se refiere exclusivamente a lo académico. En él se reúnen aspectos como mejorar y nivelar las asignaturas perdidas, trabajar en clase, adelantar cuadernos y portar materiales de clase; no son muchos los compromisos

escritos para esto, tan sólo 24; si lo comparamos con los demás tipos de compromisos posee la frecuencia más baja.

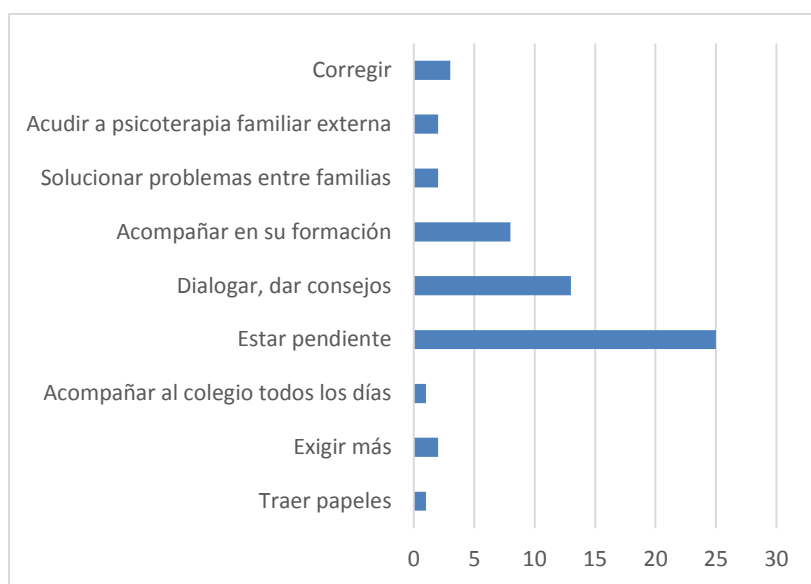
El mayor número de compromisos está en actitudes para evitar la agresión, esto resulta esperanzador, dado que sugiere que existe en los estudiantes vinculados a acciones agresivas algún grado de responsabilidad en cuanto a la prevención de la agresión y que el cambio en esta situación debe surgir de la iniciativa particular en cada uno. La institución debe tener en cuenta este aspecto para motivar a los estudiantes a diseñar estrategias preventivas, que surjan de ellos mismos y del conocimiento que poseen sobre el carácter de las relaciones interpersonales escolares mediadas por la agresión y su naturalización.

El segundo gran componente de los compromisos corresponde a los realizados por los acudientes. Estos compromisos se hacen desde dos puntos: hacia sí mismos en su responsabilidad como tutores de sus acudidos y hacia los estudiantes en cuanto al control que sobre ellos deben ejercer para ayudarles a garantizar su formación integral.

En el primer segmento, en su calidad de tutores y de la responsabilidad que ello encarna hacia la persona de los estudiantes, los acudientes firmaron 57 compromisos en temas como traer papeles (documentos básicos que deben aportar al colegio como fotocopia de la tarjeta de identidad), exigir más, acompañar al colegio todos los días,

estar pendiente, dialogar, dar consejos, acompañar en su formación, solucionar problemas entre familias, acudir a psicoterapia familiar externa y corregir.

Estos compromisos se generan en la reflexión que se hace al interior del comité de convivencia sobre la situación que se esté tratando y cómo se desarrolló, de tal modo que los acudientes pueden intuir en qué han fallado y qué debe ser corregido.



Gráfica 25. Compromisos de los Acudientes. Fuente: Libro de Actas Comité de Convivencia 2011 - 2015

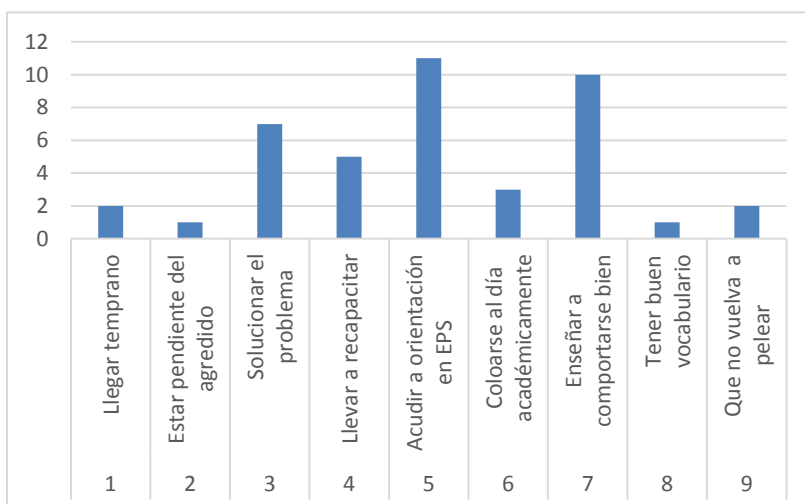
El mayor número de compromisos, como lo muestra la gráfica 25, está en que como adultos responsables sobre sus acudidos, deben estar más pendientes de sus hijos, sin que se especifique qué significa estar pendientes

concretamente; en una proporción menor a este pero también importante están el dialogo y el acompañamiento en su formación.

En menor grado los compromisos sugieren que los acudientes sienten que han dado demasiada libertad a sus hijos y no les han exigido lo suficiente, que para evitar que lleguen tarde al colegio o que eviten entrar deben acompañarlos todos los días hasta la puerta, que deben solucionar problemas externos para evitar conflictos en el interior de la institución y que deben corregirlos. Estos compromisos muestran que los estudiantes implicados dependen de la presencia del adulto para llevar a cabo correctivos, lo que anula o dificulta su capacidad para ser autónomos, autorregularse y comprometerse verdaderamente con su formación.

En segundo lugar, los acudientes firmaron 42 compromisos sobre la persona y acciones de los acudidos, que no son muy distintos de los mencionados en la primera parte, pero que se diferencian de ellos en que la participación del tutor no se da de manera directa: llegar temprano, pero no acompañarlo a llegar temprano; solucionar el problema, sin una explicación clara de cómo va a ser solucionado, llevar a recapacitar, lo que se puede incluir en aconsejar pero dejando la responsabilidad sobre el estudiante; acudir a psicología en EPS, aunque si el estudiante se niega a asistir por las razones que sea no se puede hacer nada más; colocarse al día académicamente pidiéndole lo mismo que le ha pedido la institución antes de la citación de acudiente y que el estudiante se ha negado a realizar: compromiso con su proceso de formación integral; enseñar a comportarse bien, es uno de los compromisos más recurrentes, aunque no se especifica en concreto qué es portarse bien ni cómo se logra; tener buen vocabulario y que no vuelva a pelear.

De estos compromisos el número más elevado, como muestra la Gráfica 26, está



Gráfica 26. Compromiso de los Acudientes sobre sus Acudidos. Fuente: Libro de Actas Comité de Convivencia 2011 - 2015

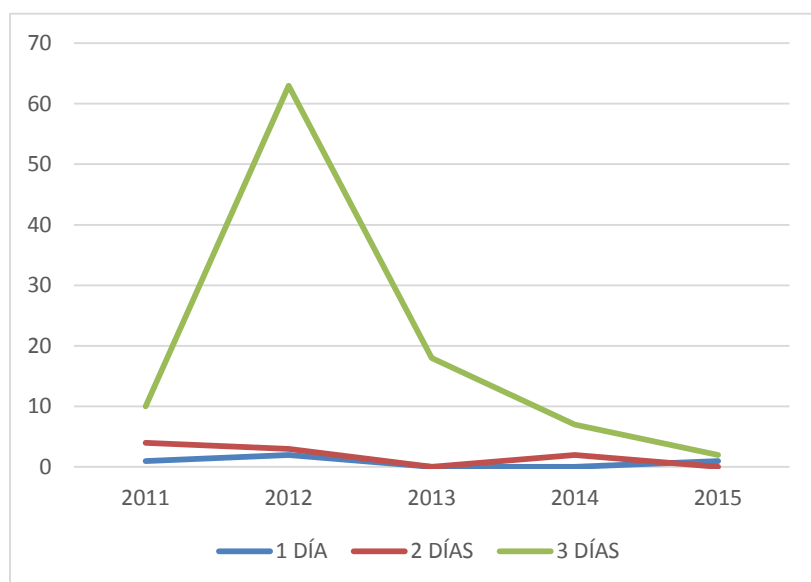
en acudir al servicio de psicología en la EPS o al servicio de orientación escolar en el colegio, al menos en tres casos de los más difíciles en cuanto a reincidencia en faltas, los estudiantes se negaban a asistir a las citas de psicológica en

la EPS o al seguimiento que se les proponía desde orientación escolar; del mismo modo que la familia se negaba a solicitar en la EPS el servicio de acompañamiento psicofamiliar para el consumo de SPA.

El último componente del análisis de respuestas institucionales frente a los casos de agresión corresponde a las sanciones. El Manual de Convivencia las organiza de acuerdo a la jerarquía que ha establecido para la gravedad de la falta. Las faltas leves, tienen como sanción llamado de atención, anotación en el observador. Cuando estas faltas se vuelven reiterativas en un mismo estudiante se convierten en faltas graves, que tienen como sanción entre uno y tres días de suspensión de actividades escolares y además se

cita acudiente. Las faltas gravísimas, tienen como sanción firma de matrícula condicional o cancelación de la matrícula si el estudiante ha reincidido en faltas graves.

Hay otras acciones asociadas a las sanciones pero que no constituyen sanciones en sí mismas, pues no se hace mención a ellas en el Manual de Convivencia. Se deduce que son parte del proceso que la institución propone para que los estudiantes que incurren en faltas contra el Manual de Convivencia tengan la oportunidad de permanecer en la institución y posibilidades de continuar su proceso académico con éxito. Estas son cambio de jornada, remisión a psicología o a psicoterapia familiar externa, trabajo pedagógico, prueba de toxicología, inasistencia a salidas pedagógicas y traslado de institución; tales sanciones se reportan pocas veces a lo largo de los años revisados, razón por la que las mencionamos brevemente más adelante.

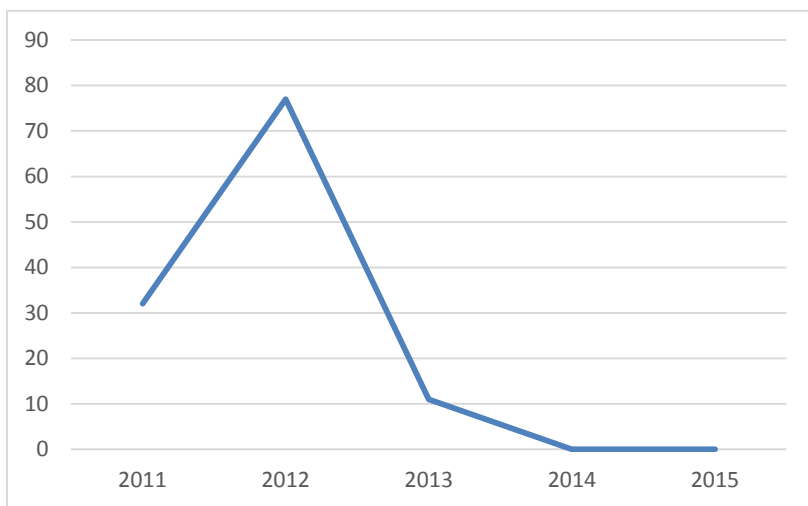


Gráfica 27. Duración de las Sanciones. Fuente: Libro de Actas Comité de Convivencia 2011 a 2015.

Las sanciones otorgadas como suspensión por uno, dos o tres días, son las más numerosas y como muestra la línea verde en la gráfica 27, la sanción por tres días es bastante más numerosa

que las anteriores. Las cifras para los años posteriores a 2011 son bastante inferiores a los de este año, hasta casi desaparecer en 2015; nuevamente esto nos lleva a cuestionarnos sobre un posible descenso en los casos postulados al comité de convivencia, pero no está de más recordar que la evidencia empírica y los datos obtenidos en las restantes técnicas de recolección de información nos sugieren que esta tendencia está dada por las irregularidades en la toma de las actas y la forma en que descendió la convocatoria a reunir el comité.

La misma tendencia se observa para la sanción que contempla matrícula



Gráfica 28. Matrícula Condicional. Fuente: Libro de Actas Comité de Convivencia 2011 - 2015

condicional, como se verá en la gráfica 28, pasa de 32 casos en 2011 a 77 en 2012, más del doble, disminuyendo radicalmente en 2013 con 11 casos y desaparece para 2014 y 2015. Se detectaron

entre 2011 y 2012 seis casos de estudiantes reincidentes en faltas graves, que según las actas habían firmado matrícula condicional el año anterior y como consecuencia de ello

según el Manual de Convivencia, debía cancelarse la matrícula a la primera falta; esto no sucedió, no hay explicación alguna sobre el hecho en los documentos institucionales.

Debe resaltarse sin embargo, que la omisión del proceso estipulado en el Manual de Convivencia, sin establecer en las actas razones precisas para hacerlo, genera deficiencias en el manejo de los casos de estudiantes reincidentes, en su mayoría relacionados con formas de agresión. La cancelación de la matrícula, sanción asociada a la reincidencia en faltas graves y gravísimas después de haber firmado matrícula condicional, no se aplicó nunca entre 2011 y 2015.

Una sanción que aparece como curiosa aplicada a dos estudiantes reincidentes en faltas después de firmar matrícula condicional en 2011, fue impedir que asistieran a una salida pedagógica, aunque no se especifica cuál, solamente se registra que los estudiantes dada su condición de reincidencia no podían asistir a la salida pedagógica. En 2014 se desescolarizó un estudiante, pero no hay especificaciones sobre cómo ello se llevó a cabo ni registro de seguimiento.

Como ya se dijo, las sanciones restantes se presentan pocas veces: siete estudiantes fueron trasladados de jornada, pero sólo en un caso se especifica que el cambio obedece a la situación de extra edad del estudiante y por lo mismo a la necesidad de integrarlo al programa de extra edad para sexto–séptimo.

Los casos de remisión a apoyo con psicología también son escasos: uno en 2011, ninguno en 2012, catorce en 2013, ninguno en 2014 y 2015; dos de estos estudiantes pertenecían al ciclo tres. En 2014 se remitió a tres estudiantes a psicoterapia familiar externa, todos del ciclo tres; aunque los acudientes se comprometían a presentar documentos que acreditaran que habían llevado a cabo esto, los documentos de apoyo no fueron presentados.

En 2014 los acudientes de cuatro estudiantes y en 2015 de uno, fueron comprometidos a adelantar en su EPS trámites para realizar prueba de toxicología; dos estudiantes más, uno en 2013 y otro en 2014 recibieron sugerencia de tramitar el acceso a programas externos de desintoxicación, pero tampoco se hizo llegar al colegio ningún reporte en relación a esto, ni hay muestra de seguimiento por parte del colegio.

En el año 2012 aparece la figura de trabajo pedagógico durante la sanción de suspensión de las clases, realizando trabajo social, por ejemplo, en coordinación académica, en la entrega de refrigerios, o en la huerta escolar. En otros casos se deja algún tipo de trabajo escrito con temas como los valores, el respeto, los derechos del niño, el género; para ser elaborado durante la suspensión en casa y socializado después de la suspensión en el colegio. No hay registro de seguimiento a estas sanciones, por tanto no se sabe nada sobre su efectividad o sus efectos en la comunidad escolar.

Llama la atención la ausencia de sanción en situaciones bastante difíciles en 2011, como el presunto consumo de SPA o relaciones afectivas abusivas con maltrato físico y psicológico a la pareja, la inasistencia injustificada al colegio y evasión de clase. También, en 2012, un caso de agresión de la familia de una estudiante de sexto a una estudiante de octavo con implicación de la hermana de décimo, en la que la institución sugirió recurrir a la Policía Nacional para solucionar el caso, pero no otorgó sanción alguna por la situación de agresión dada al interior del colegio; en 2013 se reporta la situación de dos estudiantes de ciclo tres que han incurrido en faltas gravísimas, pero no se especifica cuáles y no aparece sanción. Lo mismo sucede en 2014 con el reporte de un estudiante de séptimo con faltas gravísimas sin especificar cuáles y sin sanción, y dos estudiantes de ciclo desconocido en la misma situación; además de esto amenaza de muerte a un docente, sin ninguna sanción.

Conclusiones

1. Los resultados muestran que la agresión física es la que más se reporta y se registra en la institución, al mismo tiempo que es la más practicada por los varones.
2. La agresión psicológica representa el menor porcentaje de agresiones y tiene el menor porcentaje de responsables varones. Este hallazgo coincide con el análisis previamente hecho sobre las formas distintas en que niños y niñas reaccionan frente a las provocaciones para ser parte de un conflicto. Los varones tienden a mostrar su

masculinidad a través del uso de la fuerza y la violencia, mientras las niñas suelen usar la fuerza cuando han soportado durante un tiempo acciones de agresión soterrada como las malas miradas, las indirectas o las burlas; estas manifestaciones de agresión califican dentro de las formas de agresión psicológica.

3. Un análisis superficial de la agresión verbal podría sugerir que las niñas son las más atacadas, porque el uso de la palabra ‘perra’ es el más común; sin embargo, la agresión verbal contra los niños a través de esta palabra también es corriente, aunque igualmente es muy usada la palabra ‘gay’.

4. En la agresión verbal los responsables son en su mayoría varones, esta forma de agresión se convierte en una especie de espacio de transición previo a la agresión física, en la que como ya se dijo la mayoría de responsables son varones. El uso reiterativo de lo femenino como expresión insultante refleja claramente el sesgo cultural machista presente en la comunidad.

El análisis de los datos cuantitativos evidencia que los varones constituyen el grupo con la mayor cantidad de agresores a través de las palabras, y aunque el blanco en muchas ocasiones son los compañeros de su mismo género, se detecta también una fuerte tendencia a agredir a las compañeras, casi siempre mediante el uso de palabras que sugieren degradación de la imagen femenina o menosprecio de sus cualidades físicas e intelectuales.

5. Hay inconsistencias en el seguimiento del debido proceso en los casos de agresión en la institución. Ejemplo de ello está en el bajo porcentaje de casos de agresión psicológica registrados en los observadores, que resultan ser sin embargo, el mayor número de casos registrados en las sesiones del comité de convivencia.

6. Los gestos son la herramienta más común en los casos de agresión psicológica, este tipo de formas de agresión están más asociados a las niñas que a los niños.

7. A pesar de que la agresión psicológica es la más registrada en el comité de convivencia, no aparece especificada como falta en el manual de convivencia. Existen faltas, como la número 28 que asocia el hurto a la agresión psicológica, cuando el robo se llevó a cabo como una suerte de amenaza o acción de matoneo; como el numeral 42, que menciona el irrespeto como una forma intangible de agredir, por ejemplo poniendo apodos; igual que el ítem 43, uso inadecuado del lenguaje a través de la grosería y el chisme, el segundo se usa para difamar y lastimar a los demás, especialmente a las mujeres; el ítem 44, que menciona la mentira, la imparcialidad y la subjetividad y el ítem 46 que menciona la intolerancia y el respeto por la diferencia, incluyendo la orientación sexual, etnia o gustos deportivos.

8. Vale la pena resaltar el numeral 57, que menciona como falta gravísima el amenazar o amedrentar a cualquier miembro de la comunidad educativa, (varias personas han dejado la institución debido a esto) sin embargo, como ya se dijo, no hay ningún numeral que indique agresión psicológica concretamente.

9. La revisión de los datos cualitativos evidencia la conexión cultural que los niños expresan con el tipo de contenido de sus mensajes: escritos o verbalizados, en las paredes o en una hoja de cuaderno, muestran el valor que se le da a lo sexual como elemento para expresar profunda ira o desprecio hacia los demás. La agresión verbal está cargada de palabras y frases alusivas a la orientación sexual y al acto sexual.

10. Los datos sobre percepción de los estudiantes respecto a las acciones agresivas y sus responsables, revelan dos cosas:

La primera es que definitivamente las acciones agresivas se han naturalizado en la cotidianidad de las relaciones interpersonales; a pesar de constatar en la realidad el uso frecuente de palabras soeces y tratos bruscos con efectos físicos dolorosos, en la comunicación sobre ello, los estudiantes no perciben agresión.

La segunda es que cuando se reconoce la presencia de algún tipo de agresión en el uso de las palabras, las miradas, los Gestos o los espacios, se adjudica su responsabilidad a los otros, lo cual genera inquietud, dado que si la mayor parte de los encuestados se

perciben a sí mismos como los que menos agreden o no agreden en ningún grado, ¿dónde están los que son vistos agrediendo, con palabras, mensajes, gestos, miradas o golpes?

11. Específicamente en la naturalización del uso de palabras que agreden, la encuesta de percepción arroja un número de respuestas bajo. La cantidad de estudiantes que se han sentido agredidos por palabras no es muy numerosa, lo que nuevamente indica que el lenguaje soez usado a diario no se percibe como agresión, a pesar de su uso cotidiano en las relaciones interpersonales.

12. En la percepción de agresión con palabras a través de mensajes, tres cuartas partes de los encuestados afirma no haber percibido agresiones de este tipo; sin embargo, durante las sesiones de observación directa y observación participante en las clases, se evidenciaron varias situaciones en las se circulaban mensajes agresivos de distinto contenido: en varias sesiones, al menos un par de estudiantes dedicaron su tiempo a elaborar dibujos representando escenas sexuales entre varones³, que luego circulaban entre sus compañeros. Este tipo de dibujos no se elaboraban con imágenes femeninas.

El contenido de otros mensajes que circulaban empleaba la apariencia física como objeto de burla, especialmente los dientes y los ojos, en algunos casos el cabello y la forma de hablar.

³ Ver imágenes al final del documento

13. Los datos de percepción sobre agresión física, dejan ver también la naturalización que expresan los niños y niñas del ciclo: el número de encuestados que afirma no haberse sentido agredido físicamente es bastante alto, seis veces más que quienes sí se han sentido agredidos. Esto apoya la idea de la agresión como forma naturalmente aceptada para interactuar empleando acciones de agresión sin reconocerse a sí mismo como agresor.

14. El análisis de los datos cuantitativos obtenidos en la revisión documental de los observadores permitió identificar que de acuerdo con el número total de estudiantes, el porcentaje de los que no tuvieron ningún reporte por agresión o en general por asuntos de convivencia en el período de tiempo seleccionado es de 20%, por tanto el 80% de los estudiantes tuvo algún reporte, lo cual resulta alarmante si tenemos en cuenta que en la encuesta de percepción la afirmación sobre no haberse sentido agredidos es frecuente.

Este aspecto revela la necesidad que surge para la institución de abordar desde los diversos proyectos o desde el currículo en la asignatura de Ética esta problemática, haciendo énfasis especialmente como se mencionó en el apartado sobre percepciones de agresión física, en el desarrollo de la autonomía y la autocrítica con el fin de llevar a los estudiantes a ser capaces de identificar los comportamientos y acciones que cada uno debe modificar en sí mismo para construir en conjunto convivencia pacífica.

15. El modelo de masculinidad presente en la comunidad, fuertemente articulado a la naturalización de la agresión como elemento mediador en las relaciones interpersonales, hace necesario que se le conceda al contexto cultural en que está inmersa la institución, el valor que merece, cualquier estrategia que se implemente en el colegio, para la prevención o mitigación de conductas de agresión entre los estudiantes, difícilmente tendrá algún efecto si no está acompañada de su equivalente en este contexto.

16. En cuanto a los roles que suelen asumir las personas involucradas en algún tipo de situación con acciones agresivas presentes, es de resaltarse que durante todo el trabajo de campo no se identificó el rol de quien defiende a las víctimas. Reiteradamente aparece el rol de los reforzadores o de los ayudantes del agresor, en ningún caso el rol de quien defiende.

17. La observación directa dejó ver en el ámbito de la agresión física y verbal la existencia de juegos concertados entre estudiantes varones, con evidentes consecuencias negativas para los involucrados. Sin embargo, no aparece mención alguna de ello dentro de las faltas, como tampoco aparece ningún proceso o seguimiento en las actas del Comité de Convivencia.

LINEAMIENTOS PARA LA FORMULACIÓN DE UN POSIBLE PROYECTO DE INTERVENCIÓN

1. La institución debe unificar la forma como se hacen los registros en los documentos oficiales. La diversidad de formas como se registran las anotaciones impide tener certeza sobre lo que sucede y qué manejo debe dársele; es necesario en este punto tener clara la caracterización hecha por el comité de convivencia sobre los tipos de faltas que se registran.
2. Los registros de la institución deben ser sistematizados y analizados cada año con el propósito de ser usados como insumo para el plan de mejoramiento anual. Un valioso aporte en este punto podría ser considerar talleres de formación y concientización docente con el propósito de desnaturalizar las formas de agresión presentes en la comunidad escolar, para evitar la omisión del registro de este tipo de conductas en los documentos oficiales y generar reflexión transformadora sobre ellas.
3. El proyecto debe formularse con enfoque diferencial dado que los datos levantados muestran que los estudiantes con mayor número de reportes por convivencia registrados en el observador son de género masculino; del mismo modo, muestran que el blanco de las agresiones escritas son la mayoría de las veces las niñas o que de acuerdo con registro de situaciones en el observador el mayor número de casos registrados por agresión psicológica responsabiliza a las niñas.

También debe contemplarse la posibilidad de integrar al enfoque diferencial los diferentes roles que los estudiantes asumen en las situaciones de agresión enunciados en el marco teórico.

4. Debe retomarse la aplicación del proyecto de Educación Sexual enfocado especialmente para el ciclo III y sus necesidades particulares, teniendo en cuenta el constante empleo con el propósito de agredir, por parte de los y las estudiantes, de expresiones verbales, escritas y gestuales alusivas al acto sexual y denigrantes de orientaciones sexuales distintas a la heterosexualidad.
5. Otro componente importante que debe ser abordado es el autocuidado, ya que la participación de niños y en algunos casos niñas en juegos asociados con golpes (puños y patadas) que se activan con el sonido del timbre que marca los cambios de clase, en el descanso o tras cualquier otra señal particular, ponen en riesgo la integridad física de los estudiantes.
6. Es muy importante articular el quehacer de este tipo de proyectos con otros ya existentes en la institución como el Proyecto Audiovisual, el PRAE, el PIECC, el Proyecto en Valores y Educación Sexual; con el propósito de aprovechar el recurso humano que los proyectos en marcha proporcionan, lo que permitiría no empezar de cero.

7. Indiscutiblemente una de las dimensiones a fortalecer en los estudiantes de este ciclo es el desarrollo de la autonomía y la autocrítica, aplicadas a generar en niñas y niños, en el marco del autocuidado, preocupación por la propia formación integral, expresada en sus diversas acciones en el espacio escolar. Lo anterior podría pensarse como un componente de la formación ciudadana en el PIECC, el proyecto de Ética y Valores y en las diferentes clases, especialmente en la de ética, como un componente interdisciplinar.
8. Las actividades del proyecto deben pensarse de manera articulada con el componente curricular de las asignaturas de informática y educación física, ya que el gusto que los estudiantes expresan por ellas puede hacer más significativas las actividades facilitando su éxito.
9. Es indispensable generar estrategias que articulen efectivamente a las familias en las actividades que se formulen para disminuir los comportamientos agresivos; la encuesta de caracterización escolar permitió evidenciar que los estudiantes asocian varias de las problemáticas familiares identificadas, a situaciones que encarnan algún tipo de agresión.

Por tanto, la institución completa, desde su carácter formativo, incluyendo a cada integrante de la comunidad, desde los y las estudiantes, hasta los directivos docentes,

pasando por los padres, cuidadores y docentes; debe asumir el liderazgo de estas estrategias articulándolas en un proyecto preciso que tenga como objetivo principal el desarrollo de capacidades para la convivencia en los estudiantes y por extensión en sus familias. Dejando en claro las reglas sobre el manejo de la agresión en el colegio.

Es importante recalcar que las estrategias a diseñar deben incluir a todos los miembros de la comunidad escolar que desde algún punto puedan ayudar a garantizar no sólo el diseño y puesta en marcha del proyecto, sino lo que es aún más importante su permanencia y fortalecimiento en la institución.

La no permanencia y fortalecimiento de los proyectos en la institución se identifica como una amenaza latente para la posibilidad de éxito en un proyecto como el que se plantea desarrollar. El colegio ha visto nacer proyectos que se han formulado con intenciones precisas de mejoramiento para la comunidad escolar, sin embargo, han dejado de existir porque quien los lideraba dejaba de pertenecer a la institución.

Para convertir esta amenaza en una oportunidad de éxito, se sugiere que el liderazgo del proyecto sea asumido por orientación escolar del ciclo, incluyendo además otros estamentos de la comunidad educativa como el consejo de padres, el consejo estudiantil y el comité de convivencia que enriquezcan la visión del departamento de orientación desde puntos de vista diferentes.

Para la ejecución es importante pensar en incluir a todos los docentes del ciclo y no sólo a los directores de grupo, también podría pensarse en la oportunidad de aprovechar para el beneficio de la comunidad escolar, la disponibilidad de los estudiantes que pertenecen al ciclo V de la institución y que deben realizar prácticas asociadas a la articulación con el SENA en recreación y deportes. Podrían pensarse en planear por ejemplo, jornadas escolares ambientales, en donde padres y cuidadores junto con estudiantes decoraran salones, embellecieran el entorno de la institución, prepararan y realizaran marchas por la convivencia y el entorno seguro; concursos de uso acertado del lenguaje, talleres con juego de roles, entre otros.

11. Se sugiere hacer seguimiento a los resultados de respuestas institucionales como las citaciones de acudiente o a la firma de compromisos con el propósito de evaluar su efectividad y generar estrategias de acuerdo con ello.

REFERENCIAS

- Aguilar Soto, J. F., & Betancourt Godoy, J. J. (1999). Construcción de cultura democrática—En instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá. Colección investigaciones. Santa Fe de Bogotá.
- Aguilar, J. F., & Cepecs, U. D. I. (2001). Construcción de cultura democrática en la escuela. Herrera, M. y Díaz, C. Educación y Cultura Política: Una mirada interdisciplinaria, México: Educación y cultura, 281-292.
- Álvarez, C. Á. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de antropología*, (24), 10.
- Andrade, H., & Santamaría, G. (1998). Cartografía Social, el mapa como instrumento y metodología de la planeación participativa. Dirección de URL: <http://fundaaldeas.org/web/index.php/articulos2/49-cartografia-social-el-mapa-como-instrumento-y-metodologia-de-la-planeacion-participativa> [F. consulta: 20160413].
- Ávila Martínez, A. F., Bromberg Zilberstein, P., Pérez Salazar Estupiñán, B., Villamil Peñaranda, M. E., Velásquez Lasprilla, A., & Ortíz Fernández, M. J. (2015). Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013: encuesta de convivencia escolar.
- Restrepo, F. (1996). Atlántida: Una Aproximación Al Adolescente Escolar Colombiano. *Nómadas*, (4).
- Calvo Martínez, T. (1992). De los sofistas a Platón: política y pensamiento. Santafé de Bogotá. Editorial Cincel. (Capítulo 3)
- Carrasco, M. Á., & González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos [Theoretical issues on aggression: concept and models]. *Acción psicológica*, 4(2), 7-38.
- Colombia Aprende. (2015) Gobierno Escolar y participación. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228195.html>
- Correa, J., & Díaz, L. (2009). Jóvenes y Democracia. Sistematización de la Experiencia Vigías de la Democracia. Universidad Tecnológica de Pereira, 2007.
- Cortina, A. (1997) Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid. Alianza.
- Cubides C., H. (1999) El gobierno escolar y la educación ciudadana. Estudio de casos. Bogotá. Universidad Central de Colombia.
- Decreto No. 1965. Diario Oficial de Colombia. Bogotá. 11 de septiembre de 2013.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., & Barrios, Á. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- Dewey, J. (1995). Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación. Ediciones Morata.
- Durkheim, E. [1922] (1999). Educación y sociología (Cap. 1 y 2). Barcelona: Ediciones Altaya.
- Ghiso, A. M., & Ospina Otavo, V. Y. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construcción social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 535-556.

- Kiriakidis, S. (2014). *Bullying Among Youth: Issues, Interventions and Theory*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Ley No. 1620. Diario Oficial de Colombia, Bogotá, 15 de marzo de 2013.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanders, C. E., & Phye, G. D. (2004). *Bullying: Implications for the Classroom*. San Diego, Calif: Academic Press.
- Secretaria de Educación Distrital. (2013). *Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. Recuperado de <http://www.redacademica.edu.co>
- Secretaria de Educación Distrital. (2014). *Semanas de la Participación*. Recuperado de <http://www.gobiernobogota.gov.co/>
- Stromquist, N. (2006). Una cartografía social del género en educación. *Educ. Soc*, 27(95), 361-383.
- UNAD. (2010). *Teoría Ecológica de Bronfenbrenner*. Consultado el 22 de septiembre de 2014 a las 02:00 pm en <http://datateca.unad.edu.co/>
- Wolcott, H. [1985] (1993) Sobre la intención etnográfica. En: H. Velasco, J. García y A. Díaz (eds.) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127-144). Madrid: Editorial Trotta
- Woods, P. (1987). 1. La etnografía y el maestro. 2. El comienzo de la investigación y 3. Observación. En: *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa* (pp. 15-76). Barcelona: Paidós.
- Zall, J. & Rist, R. (2005). *Diez pasos hacia un sistema de seguimiento y evaluación basado en resultados*. Bogotá: Banco Mundial.

APÉNDICE

Lista de Tablas

TABLA 1	Objetivos e indicadores	51
TABLA 2	Casos registrados de agresión verbal entre 2010 y 2014	73
TABLA 3	Casos registrados de agresión física entre 2010 y 2014	77
TABLA 4	Porcentaje de casos registrados de agresión psicológica entre 2010 y 2014	87
TABLA 5	Faltas que presentan agresión verbal y física directa y que conforman agresión psicológica desde lo gestual y lo relacional.	103
TABLA 6	Faltas que contribuyen a generar situaciones de agresión verbal, física y psicológica.	106
TABLA 7	Faltas que afectan a la persona en su proceso de formación integral.	109

Lista de Gráficas

1	Reportes en el Observador	42
2	Estrato socioeconómico familiar	53
3	Actividad Laboral de los Acudientes	55
4	Composición familiar	57
5	Compañía en casa	58
6	Problemáticas familiares	60
7	Compañía en la escuela	62
8	¿Le gustaría pasar más tiempo en el colegio?	64
9	¿Qué es lo que más le gusta hacer en el colegio?	65
10	Problemas Institucionales	66
11	¿Los problemas pueden solucionarse?	68
12	Percepción sobre agresión verbal	72
13	Número de casos de agresión verbal	74
14	Percepción de agresión física	76
15	Casos registrados de agresión física entre 2010 y 2015	78
16	Percepción sobre agresión gestual	85
17	Percepciones sobre mensajes escritos	86
18	Número de casos reportados de agresión psicológica	88
19	Actas comité de convivencia por año	101
20	Número de casos registrados en el Comité de Convivencia según formas de agresión	104
21	Compromisos de los estudiantes	113
22	Compromisos sobre actitudes personales	114
23	Compromisos contra la vulneración del otro	115
24	Compromiso para no reincidir	116
25	Compromiso de los acudientes	118
26	Compromiso de los acudientes sobre sus acudidos	120
27	Duración de las sanciones	121
28	Matricula condicional	122

Anexo 1. Encuesta De Caracterización Escolar

IDENTIFICACIÓN

Datos Personales

NOMBRE _____
EDAD _____
SEXO _____
DIRECCIÓN _____
TELÉFONO _____
BARRIO _____
ESTRATO _____

ENTREVISTA
#

DATOS FAMILIARES

1. Seleccione la persona con quien usted vive la mayor parte del tiempo, en caso que su selección sea OTRO, especifique con quién

MAMÁ
☐

PAPÁ
☐

MAMÁ / PAPÁ
☐

OTRO
☐

2. Seleccione el número de personas que habitan en su casa. En caso de que su selección sea otro especifique cuántos.

DOS
☐

TRES
☐

CUATRO
☐

CINCO
☐

OTRO
☐

3. Escriba quiénes viven con usted y a qué se dedican.

4. Mencione con qué persona de su familia pasa la mayor parte del tiempo y explique por qué.

5. En su familia ¿qué problemas identifica?

CONTEXTO ESCOLAR

6. Seleccione las personas con quien usted pasa la mayor parte del tiempo en el colegio, en caso que su selección sea OTRO, especifique con quién

COMPAÑEROS DE
CURSO
☐

COMPAÑEROS DE
OTRO CURSO
☐

FAMILIARES
☐

OTRO
☐

7. ¿Le gustaría pasar más tiempo en el colegio? Explique su respuesta.

8. ¿Prefiere venir al colegio o quedarse en casa? Explique su respuesta

9. ¿Qué es lo que más le gusta hacer en el colegio? Explique por qué.

10. ¿Cuáles son las actividades que menos le gusta hacer en el colegio? Explique por qué

11. ¿Cuáles son los principales problemas o dificultades que tiene el colegio?

12. ¿Cuál es el origen de estos problemas?

13. ¿Cómo podrían solucionarse los problemas del colegio?

14. Si pudiera cambiar algo en la institución qué cambiaría.

Anexo 2. Encuesta De Percepción Sobre Agresión 2015

COLEGIO COMUNEROS – OSWALDO GUAYASAMÍN I.E.D

NOMBRE: _____ CURSO: _____ FECHA: _____

Califique de 1 a 5 de acuerdo a la situación que le presenta la pregunta. Dónde 1 corresponde a nada, 2, un poco; 3, algo; 4, mucho; 5, bastante.

1.	Durante su permanencia en la institución se ha sentido maltratado con palabras.	
2.	Durante su permanencia en la institución le parece que han maltratado a otros con palabras.	
3.	Durante su permanencia en la institución ha visto maltratar a otros con palabras.	
4.	Durante su permanencia en la institución ha enviado mensaje para maltratar a otros.	
5.	Durante su permanencia en la institución le han enviado mensajes que le hacen sentir agredido.	
6.	Durante su permanencia en la institución ha visto a otros enviar mensajes insultantes.	
7.	Durante su permanencia en la institución se ha sentido agredido físicamente.	
8.	Durante su permanencia en la institución ha agredido a otros físicamente.	
9.	Durante su permanencia en la institución le parece que han agredido a otros físicamente.	
10.	Durante su permanencia en la institución se ha sentido maltratado por gestos de otra u otras personas.	
11.	Durante su permanencia en la institución ha maltratado a alguien con gestos o miradas.	
12.	Durante su permanencia en la institución ha hecho sentir mal a otras personas de alguna manera.	
13.	Durante su permanencia en la institución lo han hecho sentir mal de alguna manera.	
14.	Además de palabras, gestos o golpes cómo puede hacer sentir mal a otras personas.	

Anexo 3. Descripción De Percepciones De Los Estudiantes Sobre Agresión 2015

COLEGIO COMUNEROS – OSWALDO GUAYASAMÍN I.E.D

NOMBRE: _____ CURSO: _____ FECHA: _____

Describe las situaciones que lo llevaron a puntuar de 1 a 5 en el apartado anterior.

1.	Durante su permanencia en la institución se ha sentido maltratado con palabras.	
2.	Durante su permanencia en la institución le parece que han maltratado a otros con palabras.	
3.	Durante su permanencia en la institución ha visto maltratar a otros con palabras.	
4.	Durante su permanencia en la institución ha enviado mensaje para maltratar a otros.	
5.	Durante su permanencia en la institución le han enviado mensajes que le hacen sentir agredido.	
6.	Durante su permanencia en la institución ha visto a otros enviar mensajes insultantes.	
7.	Durante su permanencia en la institución se ha sentido agredido físicamente.	
8.	Durante su permanencia en la institución ha agredido a otros físicamente.	

9.	Durante su permanencia en la institución le parece que han agredido a otros físicamente.	
10.	Durante su permanencia en la institución se ha sentido maltratado por gestos de otra u otras personas.	
11.	Durante su permanencia en la institución ha maltratado a alguien con gestos o miradas.	
11.	Durante su permanencia en la institución ha hecho sentir mal a otras personas de alguna manera.	
12.	Durante su permanencia en la institución lo han hecho sentir mal de alguna manera.	

Anexo 4 Ficha De Seguimiento Diario De Campo

FECHA: _____ **EVENTO:** _____

LUGAR: _____

ACTORES: _____

ROL DE LOS ACTORES _____

REGISTRO DE SUCESOS:

IMPRESIONES PERSONALES:

ANEXO 5. INSTRUMENTO DE CODIFICACIÓN DEL REGISTRO INSTITUCIONAL OBSERVADOR DEL ESTUDIANTE

AÑO: _____

<i>Tipo de Agresión</i>	<i>Forma de Expresión</i>	<i>Niña</i>	<i>Niño</i>	<i>Total</i>
FÍSICA	Escupitajo			
	Golpes			
	Conducta violenta			
	Robo de refrigerio			

	Lanzar cosas ⁴			
	Tirón de cabello			
	Matoneo			
	Tocar a las niñas			
VERBAL	Groserías			
	Insultos a profesores			
PSICOLÓGICA	Insolencia			
	Imágenes con contenido sexual			
	Matoneo			
	Irrespeto			
OTROS	Hurto			
	Genitales ⁵			
	Bajada de pantalones			
	Rayar pupitres			
	Manoteo			
	Amenaza Externa			
	Poner en riesgo a otros			
NINGÚN REPORTE				

OTROS REPORTES QUE AFECTAN LA CONVIVENCIA⁶

COMPORTAMIENTO	FRECUENCIA	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
<i>Bajo rendimiento Académico</i>				
<i>Presentación personal</i>				
<i>Salir del salón sin permiso</i>				
<i>Compromiso Académico</i>				
<i>Compromiso Convivencial</i>				
<i>Ingerir alcohol</i>				
<i>Fraude</i>				

⁴ Papeles, esferos, maletas, pepas o cáscaras de fruta, pedazos del refrigerio.

⁵ Expresiones relacionadas con lo genital femenino y masculino.

⁶ Incluye reportes que no constituyen expresiones de agresión pero que apoyan el ambiente escolar que las potencia.

<i>Inasistencia</i>				
<i>Saltar reja</i>				
<i>Consumo de SPA</i>				
<i>Consumo de cigarrillo</i>				
<i>Observaciones:</i>				

**Anexo 6. Instrumento De Revisión Documentos Institucionales,
Manual De Convivencia**

Fecha:

CAPÍTULO:

Numerales:

**Personas que
Intervienen:**

**Descripción de
Situaciones tratadas:**

**Procedimiento de
resolución:**

Observaciones:

Anexo 7. Instrumento De Codificación Del Registro**Institucional Libro De Actas Comité De Convivencia 2011 - 2015****Fecha:****No. Acta****Personas que
Intervienen:****Situaciones Tratadas:****Procedimiento de
resolución:****Aplicación del
Manual de
Convivencia****Seguimiento:****Observaciones:**

Anexo 8. Instrumento De Codificación Del Registro Fotográfico

<i>PALABRAS</i>	<i>FRECUENCIA</i>	<i>NIÑA</i>	<i>NIÑO</i>	<i>TOTAL</i>
<i>TOTAL</i>				

<i>EXPRESIONES</i>	<i>FRECUENCIA</i>	<i>NIÑA</i>	<i>NIÑO</i>	<i>TOTAL</i>
<i>TOTAL</i>				

Anexo 10. Imágenes Asociadas Con Agresión Escrita

ANEXO 10 – 1. AGRESIÓN ESCRITA DIRIGIDA A MUJERES

El que
no
Geraldine
es zorra
puta

Más putas
son las que
conden a
Geraldine

otro
Geraldine es una
puta bacala
boz/jm

zorrapa/je

A LAS QUE
ESCRIBIERON ESO
QUE SE LES PODIA
EL CULO Y LES SALGA
caracha en en esa cucu
ART 2

Extra
M. Molina

Una polva
esta
estupida
mucho van

ROSA
JARA

Es Jico
es una
P. P. P.
G. G. G.
P. P. P.

ANEXO 10 – 2. AGRESIÓN ESCRITA DIRIGIDA A HOMBRES

FELIX
ES maria
701 J.T.
ES gay

Amora es
leo y gay

Hijo de Ferra

Perra whillia

TU PUTA MM.

Loca rosa imonda st.

un hombre
que abra
mal de los
ojos
de la
mano
de la
mano
de la
mano

XZAMA

OSCAR CAEA
DE PERRO MACRIA
POTA LOJABETA

OSCAR
10/6/24
DZ

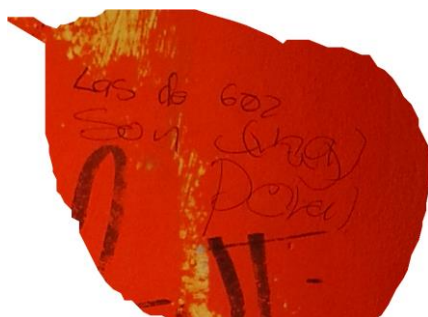


El niño Capito solo me ha
que si estaba chupando un
solo porque su estaba nom
en jugo

medijo peo
hijo de perro
mal parido
chino pirobo
chino marica
Gonorea
hijo de puta
flecho, becerro
Troilo



ANEXO 10 – 3. AGRESIÓN ESCRITA EN GENERAL





SEXO
 GRATIS
 11a men
 3107655969
 768602
 sold nlgro

50x
 MOHAN
 [paga] [paga]
 PEGEMEN
 ALL-MOHAN
 XO