

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR COMO  
EXPRESIÓN SIMBÓLICO-CULTURAL DE LA DINÁMICA  
INTERACCIONAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en  
Educación

**Autora:** Namixi Carminia Castillo Rivas


**Tutora:** Dra. Teresa Molina

Rubio, marzo de 2016

## APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutor de la Tesis presentada por la ciudadana Namixi Carminia Castillo Rivas, para optar al Grado de Doctora en Educación, considero que dicha Tesis reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la Ciudad de Mérida, a los 10 del mes de marzo de 2016.



---

Dra. Teresa Molina  
CI: 9.198.806

## ÍNDICE GENERAL

	pp.
APROBACIÓN DEL TUTOR.....	ii
ÍNDICE GENERAL.....	iii
LISTA DE CUADROS.....	v
LISTA DE GRÁFICOS.....	vi
RESUMEN.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO	
I ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO.....	4
El contexto en el que se ubica la situación estudiada.....	4
Objetivos de la investigación.....	15
Objetivo General.....	15
Objetivos Específicos.....	15
Justificación.....	15
II CONTEXTO TEÓRICO REFERENCIAL.....	20
Aspectos paradigmáticos y teóricos.....	20
Referentes Conceptuales.....	25
La cultura y la significación.....	25
Símbolos comunicativos.....	29
Interaccionismo Simbólico.....	31
Las Representaciones Sociales.....	37
Enfoques teóricos sobre el origen de la violencia.....	44
Violencia.....	47
Manifestaciones más comunes de la violencia en los contextos escolares.....	49
Violencia Escolar en Venezuela.....	59
III CAMINO METODOLÓGICO.....	63
Diseño de Investigación.....	69
Escenario de la investigación.....	71
Los actores la investigación.....	72
Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	74
Validez y Fiabilidad del estudio.....	75
Técnica de Análisis de la Información.....	77
Método de Construcción Teórica.....	79
IV INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	81
1. Codificación Abierta.....	83

2. Codificación Axial .....	102
3. Codificación Selectiva .....	118
V ELABORACIÓN TEÓRICA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR COMO EXPRESIÓN SIMBÓLICO- CULTURAL DE LA DINÁMICA INTERACCIONAL EN LA ESCUELA TÉCNICA “SIMÓN RODRÍGUEZ”, AÑO ESCOLAR 2015-2016.....	119
Contenidos comunes de las representaciones sociales de la violencia escolar (triangulación) .....	136
VI REFLEXIONES FINALES.....	141
REFERENCIAS .....	146
ANEXOS.....	154
A. Registro Descriptivo .....	155
B. Entrevista dirigida a los Docentes de Básica y Media Profesional E.T.C. “Simón Rodríguez” .....	157
C. Entrevista dirigida a los Padres y Representantes .....	159
D. Entrevista dirigida a los Estudiantes.....	161
E. Validación de los Instrumentos.....	163
F. Curriculum Vitae.....	172

## LISTA DE CUADROS

<b>CUADRO</b>	<b>pp.</b>
1. Criterios de selección de los actores de la investigación .....	73
2. Codificación y categorización abierta a partir de la información suministrada por la entrevista aplicada a los Docentes.....	84
3. Lista preliminar de categorías y subcategorías obtenidas de la entrevista a los Docentes .....	87
4. Codificación y categorización abierta a partir de la información obtenida de la entrevista aplicada a los Estudiantes .....	88
5. Lista preliminar de categorías y subcategorías obtenidas de la entrevista a los Estudiantes.....	92
6. Codificación y categorización abierta a partir de la información recogida en el registro descriptivo (Observación a estudiantes en actividades escolares) .....	93
7. Lista preliminar de categorías y subcategorías obtenidas de las observaciones recogidas en el registro descriptivo .....	97
8. Codificación y categorización abierta a partir de la entrevista aplicada a los Padres y Representantes. ....	98
9. Lista preliminar de categorías y subcategorías obtenidas de la entrevista a los Padres y Representantes .....	101
10. Relación entre categorías y subcategorías de los datos aportados por los Docentes.....	103
11. Relación entre categorías y subcategorías de los datos aportados por los Estudiantes .....	107
12. Relación entre categorías y subcategorías de los datos aportados por el registro descriptivo, observación de los estudiantes en actividades escolares .....	110
13. Relación entre categorías y subcategorías de los datos aportados por los Padres y Representantes .....	115

## LISTA DE GRÁFICOS

pp.

### GRÁFICO

1. Camino Metodológico .....	68
2. Relación entre categorías y subcategorías de los datos aportados por los Docentes .....	104
3. Relación entre categorías y subcategorías de los datos aportados por los Estudiantes .....	108
4. Relación entre categorías y subcategorías de los datos aportados por el registro descriptivo, observación de los estudiantes en actividades escolares .....	111
5. Relación entre categorías y subcategorías de los datos aportados por los Padres y Representantes. ....	116
6. Elaboración teórica .....	120

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
Doctorado en Educación

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR COMO  
EXPRESIÓN SIMBÓLICO-CULTURAL DE LA DINÁMICA INTERACCIONAL  
EN CONTEXTOS EDUCATIVOS**

Autora: Namixi Carminia Castillo Rivas  
Tutora: Dra. Teresa Molina  
Fecha: marzo, 2016

**RESUMEN**

Las representaciones sociales permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las actuaciones sociales; aquellas expresan las relaciones que las personas mantienen con el mundo y con los otros, por lo que se puede comprender cuáles son los nodos centrales y los sistemas periféricos que construyen las personas alrededor de las diferentes realidades sociales. Perspectiva acertada para observar la violencia en las instituciones educativas como un problema social creciente y complejo. Para ello, se empleó el paradigma cualitativo-interpretativo, apoyado en la investigación etnográfica, con el propósito de generar una elaboración teórica que interpretó las representaciones sociales de la violencia escolar como expresión simbólico-cultural de la dinámica interaccional en la Escuela Técnica “Simón Rodríguez”, (2015-2016). Los aportes teóricos se tomaron de las representaciones sociales (Moscovici, 1986), el interaccionismo simbólico (Blumer, 2008) y de los enfoques sobre la violencia escolar (Salom, 2006, Varas, 2000, Bierman, 2004). Los informantes clave fueron doce (12) integrantes del Consejo Educativo, los instrumentos se constituyeron por la entrevista semiestructurada y el registro descriptivo; los datos se interpretaron mediante la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Los hallazgos permitieron construir una elaboración teórica, cuyas significaciones indican que el comportamiento violento es ocasionado por problemas sociales, en los que la institución y todos los participantes del hecho educativo tienen responsabilidad, la escuela no garantiza su prevención y la violencia escolar representa una forma de comunicación entre los estudiantes, asumida como una condición normal de interacción.

**Palabras clave:** violencia escolar, representaciones sociales, interaccionismo simbólico, teoría fundamentada.

## INTRODUCCIÓN

Desde la década de los ochenta hasta nuestros días, en muchos países de Europa y América Latina han sido notorios numerosos sucesos violentos que ocurren dentro y en los alrededores de instituciones educativas, protagonizadas por estudiantes, incluso se han presentado manifestaciones de violencia extrema, lo que genera reocupación dentro del contexto educativo.

En tal sentido, en la actualidad los brotes de violencia escolar, que se manifiesta en cualquier nivel de la sociedad, han tomado un rol protagónico en el espectro social. Se calcula que un 78% de los jóvenes latinoamericanos (Comisión Económica para América Latina CEPAL, 2005) sufre las consecuencias de los problemas derivados de la concentración urbana, que para las autoridades nacionales constituye el principal problema de los adolescentes.

Ante esta realidad, las instituciones educativas deben buscar alternativas que conduzcan a remediar dicha problemática, porque si se asume con pasividad la actual coyuntura de la violencia escolar en el escenario social, las nuevas generaciones tendrán como socialización y formación una cultura de violencia, la cual estará muy arraigada en el medio donde se desarrollan.

En consecuencia, la presente investigación tiene como objetivo generar una elaboración teórica que interprete las representaciones sociales de la violencia escolar como expresión simbólico-cultural de la dinámica interaccional en la Escuela Técnica "Simón Rodríguez", año escolar 2015-2016 y analizar los significados que los propios actores del Consejo Educativo (estudiantes, padres, representantes y docentes) le confieren a la violencia escolar, para ello se requiere de la teoría de las representaciones sociales como enfoque de acercamiento que conjuga aspectos individuales,



culturales y sociales, que son necesarios considerar para llegar a conocer el sentido que las personas le confieren a un determinado objeto y situación social.

Dentro del plano práctico, la delimitación de la violencia escolar como objeto de estudio, conduce a seguir un itinerario teórico, metodológico y empírico que ensamblado ayude a comprender la especificidad de este fenómeno social, por lo cual resulta pertinente iniciar ese recorrido para hacer referencia a la delimitación de los conceptos aglutinadores de la investigación y especificar el diseño metodológico utilizado. Lo que posteriormente se vincula con el análisis de las narrativas, y finalmente, se señalan los resultados de este ejercicio; etapas que, a su vez, se constituyen en las diferentes partes en que se organiza el escrito.

En referencia con los aspectos precedentes, este estudio doctoral, se presenta estructurado de la siguiente manera:

Un primer capítulo denominado acercamiento al objeto de estudio, en el cual se presenta el contexto en el que se ubica la situación estudiada, los objetivos de la investigación y la justificación.

Un segundo capítulo titulado marco teórico referencial, en el que se destacan los aspectos paradigmáticos y teóricos, y el estado del arte con la presentación de los referentes teóricos.

Asimismo, un tercer capítulo concebido como camino metodológico, en el cual se plasman la fundamentación epistemológica, el método de investigación, el diseño de la investigación, informantes clave, las técnicas o instrumentos de recolección de la información, las técnicas de análisis de la información y el método de construcción teórica.

El cuarto capítulo presenta la interpretación de los datos de acuerdo con los aportes de la teoría de las representaciones sociales y del interaccionismo simbólico, de manera que se asumió la representación social

como una forma de pensamiento social (Moscovici, 1986). En el mismo se codificó y categorizó la información suministrada por el grupo de informantes clave.

En el capítulo quinto se expone la explicación de la elaboración teórica, para dar lugar a las reflexiones finales de la investigación, presentadas como el sexto capítulo. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas y los anexos pertinentes.

## **CAPÍTULO I**

### **ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO**

#### **El contexto en el que se ubica la situación estudiada**

Para iniciar este aparte es importante aclarar que aun cuando se utilizan algunas referencias bibliográficas que superan los cinco años de vigencia, de acuerdo con lo establecido por la normativa, es necesario tomarlas en cuenta debido a la importancia de sus aportes para el logro de las metas investigativas. Son estudios clásicos que han sentado postulados teóricos imprescindibles para comprender aspectos inherentes al presente estudio.

Es notorio que entre los diversos problemas y situaciones de crisis a los que se enfrenta la actual sociedad mundial, uno de los más importantes y que genera una alta preocupación es la violencia, por ser un fenómeno social multicausal, cuya generalización afecta, cada vez más, a los distintos actores e instituciones tanto políticas como, sociales y económicas a nivel local, nacional y mundial. Ello obliga a desarrollar acciones conjuntas que tiendan a buscar las soluciones más efectivas para su solución. Es importante dejar constancia que este fenómeno no es nuevo, pero su relevancia actual se debe, entre otros factores, a la mayor visibilidad pública y crueldad que tienen los casos de violencia.

Ante ello, la Organización de las Naciones Unidas (2010) estableció una serie de disposiciones legales para la protección de cada uno de los grupos más propensos a ser víctimas de la violencia social, de ellos se destacan los derechos de la mujer (ONU, 1979), de los jóvenes (ONU, 1985), de los niños (ONU, 1989), de los pueblos autóctonos (ONU, 2007) y de los adultos mayores, aunque aún se encuentra en proceso de declaración.

Para lo cual existen estadísticas que reflejan las cifras anuales que a nivel internacional se muestran sobre la violencia en cada uno de estos sectores de la sociedad; presentados por la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2002), la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003), la Organización de las Naciones Unidas (United Nations Secretary-General, 2006), la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2011) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2013).

La consecuencia inmediata de este problema social es la necesidad de tomar consciencia de que estamos inmersos en un mundo inseguro, inestable y por consiguiente en riesgo, tal como lo expone Beck (2006), la sociedad actual es una sociedad del riesgo definida como la: ...“fase de desarrollo de la sociedad moderna donde los riesgos sociales, políticos, económicos e industriales tienden cada vez más a escapar de las instituciones de control y protección de la sociedad industrial”... (p. 13). Esto implica que los riesgos causan daños sistemáticos a menudo irreversibles y que su reparto e incremento sigue un proceso de desigualdad social, entre otras implicaciones.

Basándose en el primer informe mundial sobre violencia publicado por la Organización Mundial de la Salud (2003) se reflejan los datos sobre violencia, indicando que la tasa de homicidios entre jóvenes ha aumentado en muchas partes del mundo. Los estudios muestran que las peleas y la intimidación son comunes entre los jóvenes; al igual que señalan que el abuso del alcohol es una de las circunstancias que desencadena la violencia.

Este tipo de violencia a temprana edad daña profundamente no solo las víctimas, sino también a sus familias, amigos y comunidades, sus efectos no solo se ven en los casos de muerte, enfermedad y discapacidad, sino también en la calidad de vida. Además, no se puede considerar el problema de la violencia escolar aislado de otros comportamientos problemáticos, pues los jóvenes violentos tienden a cometer una variedad de transgresiones;

situación que trae como consecuencia, afiliación a bandas, comportamientos agresivos, delincuencia, bajo rendimiento académico, deserción escolar, enfermedades de transmisión sexual, consumo de sustancias psicotrópicas y estupefacientes entre otros, tal y como lo plantean Zubillaga y Briceño (2001). Igualmente, otros factores sociales reconocidos como importantes en la configuración de la violencia estudiantil son: el crecer rodeados de violencia y delincuencia, la falta de escolarización y las pocas oportunidades de trabajo (Zubillaga y Briceño, 2001). Al respecto, Bermúdez (2007) expone que:

La violencia que afecta a los jóvenes incrementa enormemente los costos de los servicios de salud y asistencia social, reduce la productividad, disminuye el valor de la propiedad, desorganiza una serie de servicios esenciales y en general socava la estructura de la sociedad. (p. 22)

Tal como se aprecia, esta situación afecta a la sociedad en general, y se hace visible desde la escuela, cuando los niños y adolescentes reproducen lo aprendido y aprehendido del ambiente que les rodea. A partir de las características de ese entorno, se puede presentar la violencia intra-género, donde algunos jóvenes buscan ganar el respeto mediante el sometimiento de otros jóvenes o adolescentes (Zubillaga y Briceño, 2001)

De igual manera, esta violencia intra-género se hace presente en las instituciones educativas, según un estudio de la Organización Panamericana de la Salud (2002), en la mayoría de países latinoamericanos se va incrementando la violencia en ámbitos escolares, entonces, se genera un costo humano, económico y social enorme. Ello socava los fundamentos democráticos de una sociedad, su vida colectiva y la calidad de su desarrollo; según el estudio una cantidad creciente de docentes y estudiantes de colegios públicos y privados afrontan conflictos graves.

Con frecuencia los medios de comunicación (prensa, radio y televisión) reportan situaciones en las que estudiantes y profesores son víctimas de agresiones de distinta índole por miembros de la misma institución dejando en ocasiones heridos y muertos; pero: ...“estos hechos no son exclusivos de un grupo particular, pues los han protagonizado tanto estudiantes mujeres como hombres, al igual que escolares de diferentes estratos socioeconómicos y de regiones distintas”... (Romero, 2012, p. 1).

Esta situación contrasta con el fracaso de programas y proyectos de gobiernos, Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) y los mismos colegios, orientados a la disminución de la violencia y el maltrato escolar, acota Romero (2012), pues según las cifras la violencia escolar va en aumento, por lo que se hace pertinente la investigación y producción de conocimiento alrededor de la violencia escolar como fenómeno social.

Además, la institución educativa se debe convertir en un espacio ideal para incluir a la sociedad en el proceso de prevención de la violencia y para detectar aquellas carencias de los escolares que puedan favorecer situaciones de riesgo. Al respecto, Behr (2007) señala que:

La escuela constituye un espacio privilegiado para prevenir la violencia, la educación es en sí misma preventiva: forma valores, actitudes, habilidades y conductas que permiten niños, niñas y jóvenes desarrollarse en forma integral, anticiparse a la aparición de problemas y aprender a enfrentar los riesgos del medio social donde se desenvuelven. (p. 32)

Por consiguiente, el fenómeno de la violencia presente en la escuela, merece una particular atención, pues este suceso forma parte de un todo social que ocurre a nivel globalizado, y compromete a todos, además hay que considerar la presencia del tema de violencia tanto a nivel social como en el contexto educativo. Ante esta realidad, Ortiz, Frágola y Molina (2006) establecen:

La violencia en el ámbito escolar es una paradoja significativa, pues la escuela es el lugar seguro y confiable donde se forman personas para la libertad, allí se cultivan valores socialmente loables tales como el respeto, la empatía, la autonomía con responsabilidad, es decir, la salud. Una escuela saludable es aquel centro donde la Comunidad Educativa trabaja para mejorar la educación y la salud desarrollando conocimientos, habilidades destrezas y responsabilidades en el cuidado de la salud personal, familiar, comunitaria y del ambiente; mientras que el abuso de drogas y violencia plantea la enfermedad, la dependencia, la vulnerabilidad, el aniquilamiento. (p. 45)

Ante lo indicado por los autores, la educación orientada a reducir la violencia no debe estar dirigida únicamente a eso, a la prevención, sino a la formación integral de la persona como ser social responsable de sí mismo, que conoce y se preocupa por su medio y por participar en el desarrollo de la sociedad; dicha orientación debe estar compaginada con la representación significativa de la sociedad.

Tal como lo refieren Ortega y Mora-Merchán (2000), se puede decir que existe violencia escolar cuando un estudiante o grupo de estudiantes se ve insultado/a, físicamente agredido/a, socialmente excluido/a o aislado/a, acosado/a, amenazado/a o atemorizado/a por otro u otros que realizan impunemente sobre la/s víctima/s estos comportamientos y actitudes:

Si estos comportamientos no son puntuales sino que se repiten, la víctima se ve envuelta en una situación de indefensión psicológica, física o social, dada la disminución de autoestima, seguridad personal y capacidad de iniciativa que le provoca la actuación de sus agresores, la ausencia o escasa ayuda del exterior y, la permanencia en el tiempo en esta situación social. (p. 79)

Además, el aula, concebida como un ecosistema se nutre de las relaciones interpersonales entre los principales protagonistas: profesores y estudiantes. Una característica fundamental que garantiza la armonía, en estas relaciones, se refiere a la disciplina, como un sistema de normas y

valores reguladores de las diferentes interacciones en la escuela, consensuados democráticamente, por todos.

De la ausencia de estas normas basadas en el respeto, la tolerancia, entre otros, hacia los demás se deriva la conflictividad, por la propia desmotivación hacia la tarea, la ausencia de normas claras y democráticamente elaboradas. En este sentido, la no planificación de la convivencia puede generar un sistema de relaciones de los iguales, caracterizado por un esquema de dominio sumisión. De esta relación asfixiante entre los iguales terminaría conduciendo, en poco tiempo, hacia una relación de violencia y maltrato.

Sin embargo, la escuela asume un carácter multidimensional al transformarse en un espacio en donde se conjugan procesos de socialización y encuentros, pero también de agresión y olvidos. Al tener en cuenta esta apreciación, el argumento que se pretende desarrollar a lo largo de esta investigación, parte de considerar la situación de tensión en la que se encuentran las relaciones sociales en la escuela como el factor que contribuye al desarrollo de un tipo de conocimiento que es construido socialmente a partir de una experiencia significativa que comprende a un colectivo y que sirve para brindar explicaciones primarias a la vida cotidiana (Baggini, 2012); en este caso, se percibe a la violencia escolar de diferentes maneras; por tanto, son diversas las representaciones sociales que convergen en el espacio escolar llegando a coexistir, yuxtaponerse y a contraponerse.

En este sentido, se asume la violencia escolar como un recurso instrumental para ejercer una acción agresiva que es culturalmente aceptada por los sujetos y por consiguiente una expresión normal para relacionarse; se interpreta como un rasgo identitario; una forma de relación escolar o como una manifestación que resulta de las transformaciones sociales.



En lo que respecta a Venezuela, en los últimos años se han hecho importantes esfuerzos por actualizar y adecuar la legislación sobre las complejas variables que intervienen en la violencia escolar, dos ejemplos de ello lo constituyen la Ley Orgánica de Educación (2009) y la Ley para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA, 1998).

No obstante, el problema de la violencia escolar ha experimentado un incremento significativo; al respecto el Consejo Nacional de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (CNPNA, 2012) señala que para octubre de 2012 los casos reportados sobre violencia escolar involucraron altas cifras de heridos por armas blancas, uso de armas de fuego, golpes y riñas, lo que ha disparado la preocupación de la comunidad educativa venezolana, por lo que la violencia perturba de modo muy particular el clima escolar; aunado a que es un elemento que afecta el desempeño académico y la calidad de la enseñanza, también repercute en estructurar un ambiente escolar hostil que altera las relaciones entre los actores del hecho educativo.

Al tomar en cuenta la importancia de este último planteamiento, la presente investigación tiene como propósito interpretar el significado simbólico-cultural que, desde el enfoque procesual, estudiantes, docentes, padres y representantes le otorgan a la violencia escolar en el contexto de estudio ubicado en la Escuela Técnica Comercial "Simón Rodríguez, por lo que es pertinente puntualizar que desde el nivel epistemológico nos orientamos por el paradigma interpretativo, de ello resulta una visión que otorga un papel preponderante a la experiencia de los actores, la cual está mediatizada por la interpretación que las personas realizan en interacción.

En cuanto al nivel teórico, se establecen como criterios de validez del conocimiento la teoría de las representaciones sociales que permite analizar el conocimiento social en torno a objetos relevantes; lo que se enriquece con los principios del interaccionismo simbólico y con las teorías que explican la violencia escolar.

Al ubicarnos en la teoría de las representaciones sociales es necesario enfatizar en la opinión de Jodelet (1989) para quien las representaciones sociales constituyen formas de conocimiento social que permiten a los individuos aprehender la realidad. Lo que se sostiene en los intercambios comunicativos que hacen posible los acuerdos o desacuerdos, esa interacción gesta formas de apropiación de los contenidos simbólicos. Así, estas representaciones se pueden calificar como conocimiento práctico que se enriquece de elementos políticos, ideológicos, históricos y de conocimientos previos.

Sin duda que el conocimiento social sigue las reglas de la producción de los procesos sociales, así como es el resultado de los códigos de comunicación institucionalizados en contextos consensuados. Asimismo, ocurren cambios en los objetos sociales debido a las influencias del contexto histórico, del cual emerge la representación social y también pueden ser consecuencia de las condiciones sociales más recientes que inciden en los aspectos socio-cognitivos de la representación.

De acuerdo con Moscovici (1991) la representación es una: ...“preparación para la acción”; ello significa que no solo orienta el comportamiento, sino que también repercute remodelando y reelaborando los aspectos que dan forma al medio ambiente. En ese proceso ocurre la objetivación (Jodelet, 2000), la cual indica cómo está compuesta la representación social, evidenciando los aspectos que caracterizan el objeto que ella aprehende y a la vez transformándola en un nuevo pensamiento. De modo que la objetivación hace posible que la colectividad construya un saber común a partir de las opiniones compartidas.

Posteriormente se pasa al proceso de anclaje de la representación, el cual: ...“dota al objeto de sus raíces en la representación y en la imagen (objetivada) del individuo con una proyección (del objeto de la representación) eminentemente social.” (Rodríguez y García, 2007, p.68).

De manera que la representación social surge de la relación que se establece entre los conocimientos, creencias y valores provenientes del grupo de donde se originó. Constituye un proceso de enraizamiento de la información objeto-imagen-representación, recientemente objetivada por el individuo a partir de sus nuevos saberes y simultáneamente articulada con lo antiguo; entonces, se consolida una red de significaciones que se nutre de la jerarquización de valores inherentes al grupo social y que tiene un carácter creativo. De ahí que la etnografía (nivel metodológico) es el camino más adecuado para estudiar descriptivamente la violencia escolar como una manifestación social propia de un grupo particular y desde la comprensión global de la misma.

Es un hecho cierto que sobre la violencia escolar influyen condiciones de riesgo múltiples y complejas, entre las que sobresalen y que son de interés para este estudio están el tipo de relaciones establecidas en la escuela, en la familia, así como las creencias y valores que predominan en los entornos de convivencia. Debido a que las representaciones regulan la vida de los individuos, pues marcan códigos de nuevos intercambios e interacciones, la representación que una comunidad se haga sobre lo que es la violencia escolar tiene especial trascendencia.

Plantearse la necesidad de entender las representaciones sociales inmersas en el fenómeno de la violencia escolares fundamental dado que ello permitirá comprender cómo esos sistemas de interpretación rigen la relación de los actores educativos, así como organizan sus comunicaciones sociales y sus conductas, lo que puede tener diversos tipos de consecuencias que obligan a esforzarse por interpretarlas.

Siendo las representaciones sociales guías de acción para los grupos (Jodelet, 1989, Moscovici, 1991) en las que hay procesos cognitivos (individuales y colectivos), modelos de comportamiento, redes de comunicación, contextos culturales y sociales, es revelador indagar sobre la

conformación de la representación social de la violencia escolar pues dependiendo de la estructura que asuma dentro de la institución en estudio se estarían trazando las características particulares de un fenómeno como la violencia, cuya repercusión en la sociedad es especialmente complejo.

Desde lo ontológico, se concibe a las representaciones sociales como el pensamiento social observado a partir de los fenómenos interrelacionados en realidades compartidas y subjetivas, que se interpretan desde tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación (Araya, 2002).

Al introducir las representaciones sociales como teoría de análisis, se pretende resaltar la importancia de interpretar las representaciones como guía de la acción individual y colectiva, pero además mostrar la efectividad teórica y metodológica que tiene su aplicación en una línea de la investigación socioeducativa que se encuentra en pleno proceso de construcción de su objeto de estudio.

Finalmente, este trabajo tiene como meta específica interpretar los constituyentes de las representaciones sociales de la violencia escolar, por lo que es necesario encontrar los anclajes significativos determinados por elementos socioculturales que originan la práctica social de la violencia en la Escuela Técnica Comercial “Simón Rodríguez”; ubicada en la ciudad de Mérida.

Las representaciones sociales de la violencia escolar constituyen un fenómeno cultural para ser interpretado, entonces, se parte del supuesto de que el mundo social es construido con símbolos y significados, lo que justifica se emprenda desde la comprensión global la búsqueda de esta construcción y de sus significados, para intentar comprender qué está pasando y cuál es el significado para los actores del hecho educativo.

Es por ello, que se pretende estudiar esas representaciones como una totalidad y además observar las creencias y las actitudes de los actores, entonces, se requiere penetrar los contextos de significados con los cuales estos actores han elaborado unas estructuras simbólicas que les guía en su forma de pensar y crear la realidad. Para lograrlo se dilucidarán los siguientes aspectos:

¿Qué significados tienen las actitudes de los estudiantes, docentes, padres y representantes, de la Escuela Técnica “Simón Rodríguez” como forma de expresión social de la violencia escolar?

¿Cómo interpretar las creencias e información que poseen los estudiantes, docentes, padres y representantes de la Escuela Técnica “Simón Rodríguez” acerca de la violencia escolar como elemento que determina la construcción de sus representaciones sociales?

¿De qué manera comprender el campo de representación de la violencia escolar a partir de la relación de los actores involucrados en el hecho educativo?

¿Cómo proceder para identificar los marcos de aprehensión institucional de la violencia escolar como elementos que determinan su representación social?

Para dar respuesta a estas interrogantes; es pertinente desarrollar el presente estudio con el objeto de generar una elaboración teórica sobre las representaciones sociales de la violencia escolar como expresión simbólico-cultural en la Escuela Técnica Comercial “Simón Rodríguez” del Estado Mérida.

## **Objetivos de la investigación**

### **Objetivo General**

Generar una elaboración teórica que interprete las representaciones sociales de la violencia escolar como expresión simbólico-cultural de la dinámica interaccional en la Escuela Técnica “Simón Rodríguez”, año escolar 2015-2016.

### **Objetivos Específicos**

Develar el significado de las actitudes de los estudiantes como forma de expresión social de la violencia escolar.

Interpretar las creencias que poseen estudiantes, docentes, padres y representantes acerca de la violencia escolar como elemento que determina la construcción de sus representaciones sociales.

Comprender el campo de representación de la violencia escolar a partir de la relación de los actores involucrados en el hecho educativo.

Identificar los marcos de aprehensión institucional de la violencia escolar como elementos que determinan su representación social.

### **Justificación**

Al asumir que la violencia escolar es el objeto de estudio de un área temática en la investigación educativa, se hace necesario presentar el itinerario teórico y metodológico seguido en la investigación para la comprensión de la violencia escolar desde la perspectiva analítica de las representaciones sociales, del interaccionismo simbólico y de las teorías sobre la violencia en entornos educativos; es decir, para la construcción y tratamiento del objeto de la investigación. Pues es a través de las representaciones sociales colectivamente elaboradas como se va

adquiriendo sentido del mundo y se va dando el proceso de comunicación de ese sentido unos a otros.

Como prueba de la existencia social, las representaciones sociales se originan en la vida diaria en forma espontánea y en el curso de la comunicación interindividual. De ahí que permitan construir un marco de referencias que facilita las interpretaciones de la realidad y guían las relaciones con el mundo, por lo que llegan a estar profundamente impregnadas en el tejido cultural, dentro de cualquier espacio social.

Alcanzar esta meta implica desarrollar tres ejes constitutivos que justifican la investigación, en cuanto a:

1. El debate que a nivel teórico y metodológico que se encuentra vigente en las investigaciones sobre representaciones sociales de la violencia escolar. Dentro del plano teórico, la investigación presenta relevancia, dado que el primer eje de trabajo comprende la tarea de escrutar los antecedentes y teorías del tema a partir de las producciones científicas que plantean distintos enfoques analíticos sobre la violencia escolar y particularmente la mirada que las representaciones sociales, como elemento constitutivo de la cultura hacen de ella.

Para ello, se actualizan los referentes epistemológicos en disciplinas como la educación, sociología, filosofía, entre los que destacan las perspectivas sobre las representaciones sociales y acerca de la violencia escolar de estudiosos europeos, brasileños, norteamericanos, mexicanos y venezolanos. Precisar conceptualmente y justificar epistemológica y ontológicamente la elección de las representaciones sociales como posicionamiento teórico de la investigación, es la actividad a desarrollar a lo largo de la investigación.

En este sentido, se construyó una elaboración teórica sobre los aspectos sociales relacionados con el fenómeno de la violencia escolar, lo que constituye un trabajo de reinterpretación constante que se obtiene de la reconstrucción de las representaciones de la violencia dentro de la estructura social de la institución educativa como espacio de interacción. Es una visión hermenéutica de los actores educativos quienes en interacción y desde una epistemología dialéctica generan producciones simbólicas de los significados, con los que construyen sus concepciones sobre la violencia escolar.

2. Las implicancias teóricas de asumir la perspectiva sociocultural para comprender el tema hace necesario precisar que este estudio tiene una razón social inherente por lo que materializa un esfuerzo investigativo en pos de la búsqueda de sentido y de construcción del conocimiento sobre cómo se percibe la realidad social en la que tiene lugar la violencia escolar, cómo se desarrollan identidades y se asumen roles, cómo se construyen proyectos diferenciados, así cómo se intenta entender la función y consecuencias sociales de esos saberes.

En el mismo sentido, al asumir la teoría de las representaciones sociales como una teoría crítica y social, se busca entender la conexión de las representaciones sociales con los modos de vida. Lo que significa comprender la identidad posible que la violencia, en los entornos educativos, asume en el momento histórico actual.

En síntesis, se da relevancia a un hacer metodológico que reconoce la importancia que tiene para la generación del conocimiento el que las actitudes, las creencias y las relaciones sean estudiados desde la perspectiva de los actores educativos, de donde se deslinda introducirse en los contextos de significados con los cuales estos individuos interaccionan. Es un accionar interpretativo que permite hacer emerger las estructuras conceptuales que informan sobre los actos que los actores convierten en



discurso social. Son procedimientos reales mediante los cuales se elabora y construye ese orden social, es una práctica interpretativa, ejecutada a través de estrategias para aprehender la realidad.

Por último, es una descripción que aboga por la interpretación del carácter histórico - social de las representaciones de la violencia, por lo que se estudia en su estructura los contenidos en tanto que memoria social y huella cultural, lo que surge de la interacción cara a cara de los involucrados.

3. La descripción del diseño metodológico que basado en los principios del paradigma interpretativo-simbólico permite conocer los significados que los integrantes de la institución educativa le atribuyen al fenómeno de la violencia escolar. Para entender la estructura de las representaciones sociales de la violencia es necesario interpretar la violencia en relación con los procesos de la dinámica social, es decir, comprender las relaciones que se dan entre los actores educativos.

De modo que se valida un camino metodológico, unas técnicas de observación y unos instrumentos de recolección de datos, junto con unos principios teóricos para indagar sobre los procesos interpretativos que dan sentido a la violencia escolar, sobre el rol de los actores y sobre la dialéctica de las interacciones, es sumar algunos datos que facilitan un mejor acercamiento a los aspectos que caracterizan la complejidad involucrada en las representaciones sociales de la violencia escolar.

En la medida en que se puedan establecer algunas generalizaciones sobre los símbolos que dan sentido a la violencia, partir de la experiencia particular de los actores educativos se pueden elaborar generalizaciones sobre sus estructuras simbólicas. Encontrar las representaciones sociales de la violencia implica reconstruir sus elementos a partir de la manifestación del fenómeno en el contexto real y de sus valores, de las nociones existentes y de las reglas que le norman, entender las características del fenómeno

implica comprender una estructura que habla, comunica y produce comportamientos.

Entonces, se entiende el significado de la violencia escolar desde la perspectiva de estudiantes, docentes, padres y representantes, ello implica comprender el significado de ese fenómeno en colectivo, que se nutre de otras variables por lo que es un proceso en el que el sujeto cumple un rol activo en su mantenimiento y reproducción. Lo que, desde luego, tiene un importante impacto educativo, por lo que en la medida en que se capten las representaciones sociales de la violencia desde una perspectiva histórica cultural, se puede generar un proceso de reflexión que facilite comprender su naturaleza.

En consecuencia, ofrecer vertientes de interpretación que faciliten caminos de acercamiento cuando los hechos violentos irruman en los espacios escolares, así como generar discusiones que conduzcan a accionar acertadamente a partir de diversas vertientes como la prevención mediante el desarrollo de habilidades sociales, para consolidar marcos teóricos que fundamenten las intervenciones, gestando esfuerzos investigativos sobre la prevención, se validan protocolos de intervención, incorporando la prevención en el currículum, se reducen las situaciones de violencia y exclusión, así como se consolidan equipos interdisciplinarios colaborativos.

## **CAPÍTULO II**

### **CONTEXTO TEÓRICO REFERENCIAL**

#### **Aspectos paradigmáticos y teóricos**

La revisión de la literatura ofrece un compendio de trabajos previos muy esclarecedores que nos aportan perspectivas, procesos de acercamiento, modos de comprensión y marcos referenciales para la interpretación de las representaciones sociales de la violencia escolar.

Al respecto, Fernández, Revilla, Domínguez, Ferreira y Silva (2011) en su investigación pretenden acceder al discurso de los jóvenes, ya sea en su papel de agresores o de víctimas, para determinar cuál es la vivencia que tienen de la violencia en diversos ámbitos. Se analizan, mediante entrevistas de grupo repetidas, las explicaciones y representaciones de la violencia en diferentes contextos (la familia, la escuela y el barrio) de dos grupos de jóvenes (14-17 años) que asisten a la misma escuela de la periferia de Río Claro (São Paulo, Brasil), uno de ellos identificado por la institución escolar como violento, y el otro como no violento.

Del análisis del discurso se deduce que, por un lado, que los diferentes contextos de violencia cargan esas experiencias de desconfianza en las instituciones, en el entorno y en las relaciones personales, conformando un entramado que nubla las posibilidades de futuro; y, por otro, que el grupo de jóvenes identificados como violentos tiene una visión más simplista y pesimista de la realidad, la ven en términos de blanco o negro y desconfían de la posibilidad de evitar la violencia y, en consecuencia, la utilizan y la comprenden como estrategia defensiva y de identidad, mientras que el grupo identificado como no violento considera posible intervenir sobre las situaciones con herramientas no violentas, como la palabra.

Por otro lado, Romero (2012) en el trabajo titulado “Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó, Cundinamarca”, realizó una investigación desde el paradigma cualitativo interpretativo, es un estudio de caso múltiple que buscó conocer las representaciones sociales de la violencia escolar en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de tres territorios distintos desde una perspectiva procesual y con un diseño multimetodológico en la recolección de información, el cual incluyó la aplicación de un cuestionario de caracterización, redes de asociaciones y grupos focales.

Los resultados plantearon la presencia de núcleos figurativos compuestos por la confluencia de dos sistemas de conocimiento: el de la violencia visible e invisible y el de la violencia individual o social. Los resultados se discutieron en función de dos unidades de análisis que son el género, y la ubicación territorial a la que pertenece el colegio. Sus conclusiones resaltan diferencias y semejanzas de los campos de representaciones y destaca la necesidad de continuar con estudios cualitativos integrando categorías diferenciales como el nivel socioeconómico, la etnia y la edad de los participantes e integrar el conocimiento producido a políticas, planes y programas que busquen prevenir o atender la violencia escolar con un enfoque diferencial.

Asimismo, Baggini (2012) se fundamentó en un diseño cualitativo en donde se destaca la utilización de la entrevista, la observación y la revisión documental como las técnicas que permiten la construcción de un modelo a partir de los testimonios ofrecidos por los actores escolares de una escuela secundaria en México y la teoría fundamentada como el recurso para la reconstrucción del contenido de las representaciones, su trabajo brinda insumos que ayudan a una revisión de las políticas educativas que se

implementan actualmente para la creación de ambientes escolares basados en el desarrollo de una cultura de la paz.

Los estudios antes señalados muestran relación con la presente investigación por cuanto identifican las representaciones sociales de los estudiantes, para interpretar la construcción de sus sentidos, a través de la comunicación, por tanto; surge la necesidad de integrar directamente a los docentes en la mediación a través del diálogo, para que esto sea posible, se requiere que los docentes hagan uso no solo de las habilidades cognoscitivas, cognitivas y sociales, sino también, de las habilidades comunicativas; es decir, de la capacidad de escuchar y dialogar con el objetivo de prevenir acciones violentas en los estudiantes, y así construir un ambiente armónico saludable y libre de violencia

En la misma línea, Munévar, Rodríguez y Vargas (2012), presentan los resultados iniciales de una investigación de tipo cualitativo, desde el enfoque del estudio de caso que identifica las representaciones sociales de violencia de los estudiantes de ciclo tres de los colegios María Cano, jornada mañana y Gerardo Paredes, jornada tarde. El trabajo busca conocer los tipos de violencia presentes en las instituciones escolares, contrastando el discurso y las prácticas de los estudiantes y la relación de sus representaciones con el entorno cercano, especialmente la familia y el barrio. Las unidades de análisis son los colegios María Cano, jornada mañana y Gerardo Paredes, jornada tarde. Las unidades de trabajo fueron los estudiantes de ciclo tres (grados 5°, 6° y 7°), utilizaron 11 entrevistas semiestructuradas realizadas a los estudiantes, 14 mapas de cartografía social y 116 encuestas.

Como conclusiones señalan que dentro de los tipos de violencia escolar identificados por los estudiantes predominan la violencia física y verbal que está relacionada directamente con el matoneo, es decir la violencia ejercida entre pares de manera intencional, también reconocen otros tipos de violencia como la violencia psicológica y el vandalismo, aunque no identifican

la violencia institucional, legitimando las relaciones de poder y autoridad, especialmente de los docentes.

Señala el autor que los estudiantes de ciclo tres, de las instituciones María Cano y Gerardo Paredes, consideran que la escuela es un escenario que permanentemente es violento. Ante dicha realidad, constituye una necesidad apremiante, que el gerente de proyectos educativos institucionales conozca y profundice sobre dicho fenómeno con el fin de que encaminen las acciones que permitan la transformación de las problemáticas estudiadas.

Se evidencia que los estudios antes señalados guardan relación con este estudio, por cuanto todos analizan el fenómeno multicausal de la violencia escolar desde el punto de vista de las representaciones sociales, lo cual posibilita entender las interacciones sociales, permitiendo aproximarnos a las distintas interpretaciones de violencia producto de las representaciones de los agentes educativos que describen en colectivo la realidad a diario de forma espontánea con el pensamiento y además centrándose en los estudiantes que son los principales protagonistas en la transformación del contexto social.

Por su parte, Segura y Silgado (2013) describen las representaciones sociales de la violencia escolar en estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa 20 de Julio de Acacias – Meta, para lo cual estudian la violencia desde una visión cualitativa-descriptiva, a través del estudio de las representaciones sociales de sus protagonistas, mediante la utilización de instrumentos como: taller de sensibilización, grupo focal de discusión y entrevista semiestructurada.

Las representaciones sociales observadas en los estudiantes de edades entre los 11 y 13 años se identificaron desde las variables motivación, victimización, habilidades sociales y tipos de violencia. Los actos de violencia encontrados son mayoritariamente de tipo físico a través de las peleas, golpes, patadas o a través de algún objeto. En la violencia verbal

analizaron que predominan los insultos, las groserías, los gritos, las amenazas, el uso de apodos y las ofensas, tanto en grupos de niños y niños como mixtos. En la violencia psicológica se denota la intimidación y las humillaciones. Y por último, la violencia social, provoca la exclusión y discriminación entre los compañeros de clase, mediante las miradas de rabia, odio, envidia, rencor, resentimiento social, de igual manera la pérdida de pertenencias de algunos estudiantes que vivencian estas situaciones dan pautas a generar la violencia

En la misma línea de trabajo, Mayora y Castillo (2014) presentan como objetivo de su investigación construir representaciones sociales de estudiantes de escuelas venezolanas sobre la violencia y sus expresiones. Esta investigación de campo está apoyada en una complementariedad de métodos. Los actores sociales: 97 estudiantes con edades entre 6 y 13 años; estudiantes de 4 escuelas del Municipio Libertador, Caracas. Los resultados indican que las representaciones sociales de violencia en el hogar se centran en maltrato físico y verbal, coacción, adicción a sustancias alcohólicas y otros. En la escuela la reproducción de la violencia se manifiesta en el trato docente y entre pares. Las asociaciones que construyen los estudiantes derivan de su historia personal y social; de allí proviene el autoconcepto de cada uno, el rechazo al color de piel y algunas partes del cuerpo: color de ojos y tipo de cabello. Los supuestos acerca de la violencia giran alrededor de la experiencia vivida, los comportamientos violentos son expresiones de interacciones sociales que se reproducen en la familia y escuela.

Al hacer un compendio de los aportes que todos los referentes, ya discutidos, hacen al presente estudio, es preciso señalar que todos se interesaron en el tema de las representaciones de la violencia en entornos educativos, desde las perspectivas bien de los estudiantes, de la familia o de los docentes, ello los convierte en antecedentes directos que nos nutren en lo

que respecta a teorías y enfoques epistémicos para la comprensión del objeto de estudio.

También ofrecen la experiencia de aplicación del paradigma cualitativo, por lo que nos orientan sobre las estrategias, técnicas e instrumentos y la escogencia de las categorías, las cuales una vez organizadas facilitarán el análisis y la teorización. Asimismo, ofrecen unos criterios de validación y legitimación del conocimiento producido que nos sirven de modelos y ejemplifican que el trabajo de campo se debe concebir como un proceso interactivo en el cual los actores le permiten al investigador aprender algo acerca de ellos. Lo que lleva a asumir que los procedimientos de estudio e investigación tienen que ser de tal naturaleza que puedan permitir indagar sobre la producción e intercambio de significados, donde el lenguaje es el mejor medio de intercambio para acercarse a la interpretación de la complejidad que reviste la violencia escolar.

### **Referentes Conceptuales**

Este aparte constituye la episteme de acercamiento de las representaciones sociales de la violencia como objeto de estudio y se sustenta en ocho (8) grandes tópicos que se convierten en los ejes rectores del presente estudio: cultura y significación, símbolos comunicativos, interaccionismo simbólico, representaciones sociales, enfoques teóricos sobre el origen de la violencia, violencia, manifestaciones más comunes de la violencia en los contextos escolares y violencia escolar en Venezuela.

#### **La cultura y la significación**

Geertz (2003) y García (2004) analizan los aspectos semióticos de la cultura, el primero enfatiza en que ese concepto remite a los sistemas en interacción de símbolos interpretables, mientras que García afirma que la cultura abarca: ...“el conjunto de los procesos sociales de significación”...



(p.34), por lo que se convierte en la instancia simbólica de la producción y reproducción de la sociedad. Ello indica que no es adecuado asumirla como una entidad a la que se le asignan causalmente fenómenos sociales, culturales o institucionales, más bien se puede asumir como un entorno que acoge una serie de fenómenos que pueden ser descritos de modo inteligible y denso.

Acercarse a la cultura implica esforzarse por entender su significación desde los actos más sencillos hasta los más complejos y que las variaciones de esos sistemas significantes varían dentro del esquema de vida que los contextualiza. Este entender de lo que sienten y piensan los individuos los hace accesibles, los ubica en el entorno de sus trivialidades disminuyendo su opacidad. De modo que si se pretende describir una cultura es necesario tener muy en cuenta los valores que los individuos usan para dar a conocerla experiencia vivida.

Entonces, es relevante aislar los elementos que integran la cultura analizada, dando cuenta de las relaciones que guardan ente sí esos elementos, para finalmente identificar todo el sistema a partir de los símbolos esenciales en torno a los cuales se organiza la cultura. Conocer las ideas, los valores, los actos, las relaciones, es esencial para desnudar cómo se construye el tejido cultural. Al respecto, Geertz (2003) señala que se debe prestar mucha atención a la forma cómo los seres definen las situaciones y al procedimiento que les permitió esa definición, lo que implica enfatizar en: ...“el análisis de las creencias y valores desde el punto de vista de conceptos explícitamente creados para tratar el material simbólico”... (p.129). En el mismo sentido, García (2004), plantea que el foco del estudio es recomendable ubicarlo en el espacio desde el cual el sujeto se comunica, en las intersecciones: ...“en los lugares donde los sujetos puedan hablar y actuar, transformándose y ser transformados”... (p.166).

De ello se infiere que existe una relación directa entre cultura y sistema social, la primera refiere al sistema organizado de significaciones en cuyo seno se da la integración social. Mientras que el sistema social tiene que ver con la estructura de la interacción social misma. En efecto, los símbolos, las creencias y los valores en torno a los cuales los individuos definen su mundo corresponden a la cultura, mientras que la conducta interactiva que adquiere persistencia se ubica en el plano del sistema social. De manera que la cultura es el tejido de significaciones a partir del cual los seres humanos interpretan su experiencia y orientan sus acciones; por su parte, la estructura social es la forma que asumen esas relaciones humanas.

Al interesarse en la cultura y la significación es fundamental determinar cómo conceptualizar la dialéctica que concreta los esquemas de significación, ellos aportan direccionalidad específica a la vida social. No se puede ignorar que esas estructuras simbólicas son el resultado de procesos sociales anteriores que les adicionan características. Este acercamiento propicia entender la relación entre el desarrollo del sistema de símbolos y la dinámica del proceso social, ambos representan datos reveladores elaborados por los individuos para ordenar y dirigir la conducta humana.

Cada sociedad está provista de una cultura particular, una manera de ver el mundo; por ello, las cosmovisiones varían socialmente y son dinámicas (Melich, 1996). Cada individualidad adquiere el significado de las acciones sociales en la misma acción social, no sin recibir la influencia de la herencia cultural. Es posible orientar las acción esa partir de la interpretación subjetiva que se obtiene del modo como proceden los demás, pero esa inclinación se elabora a partir del acervo simbólico recibido. Sostiene Mélich (1996) que para orientarse acertadamente en la cultura, el hombre necesita de las fuentes simbólicas y no puede prescindir del símbolo pues en el mundo: ...“no hay hechos naturales sino sólo hechos interpretados, simbólicos” (p. 61).

Por consiguiente, en este contexto el concepto de símbolo adquiere una gran importancia por lo que es portador de sentido, no hace referencia a sí mismo, sino que remite a un significado. El símbolo se integra por dos elementos: el símbolo y lo que significa, sus características son:

No es arbitrario, no es convencional, su significado nunca puede ser captado por el pensamiento directo, su significado nunca se da fuera del proceso simbólico, forma parte del mundo antropológico del sentido, es heterodoxo, no tiene un final es siempre abierto, es indefinido. (Mélich, 1996, p. 61)

Los símbolos dan significado a las acciones sociales, es por ello que el lenguaje, el arte, el mito, son símbolos pues construyen y dan sentido al mundo. La cotidianidad abunda en símbolos y signos generando las interacciones que dan forma a la vida social, lo que corrobora Geertz (2003) al señalar que: ...“el sistema de símbolos es la fuente de información que, hasta cierto grado medible, da forma, dirección, particularidad y sentido a un continuo flujo de actividad” (p. 215). En esta dialéctica simbólica existen reglas que facilitan el surgimiento del significado y posibilitan la comunicación. Por ende, es necesario buscar la significación de las estructuras simbólicas y sus referentes no en la naturaleza de las cosas, sino en la construcción histórica, son socialmente mantenidas e individualmente aplicadas.

Las normas de funcionamiento de los esquemas de clasificación de las estructuras simbólicas se organizan en principios y siempre remontan a una oposición subyacente de un par de términos, expresados en conceptos. Una vez determinadas esas estructuras, pueden relacionarse unas con otras, reducirse a una estructura general que abarque varios términos. Estas estructuras pueden derivar unas de otras y recíprocamente, es posible que se muevan entre diferentes niveles de realidad social, por lo que las estructuras lógicas resultantes de los variados fenómenos son isomorfas cuando se las considera como esquemas de comunicación.

## **Símbolos comunicativos**

Desde los aportes de Habermas (2009) la sociedad, paralelamente, puede ser visionada como un sistema o como un mundo de la vida (postura sociológica que estudia la realidad social y la entiende como un escenario de las relaciones interpersonales). Desde esta perspectiva, la noción de mundo es complementaria de la noción de acción comunicativa. Lo que corrobora Habermas (2009) al enfatizar en la necesidad de entender el mundo como: ...“acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente” (p.176). Luego, establece que hay una conexión interna entre las estructuras del mundo de la vida y los signos lingüísticos que configuran la imagen del mundo. La comunicación se elabora a partir del mundo experiencial pues en las interacciones lingüísticas cotidianas se recrean situaciones ya conocidas, esto es tan cierto que las nuevas situaciones son producto del acervo cultural acumulado.

El mundo de la vida reúne tres características esenciales: (a) constituye una red intuitivamente presente; (b) es intersubjetivo, lo cual es una realidad común a los individuos; (c) es ilimitado y a la vez plantea límites, lo que significa que aunque el mundo se transforme, los símbolos paradigmáticos se mantienen y se muestran bajo expresiones diversas (Habermas, 2009).

En atención a que nuestros intereses investigativos persiguen interpretar como se construyen, en la interacción social, las representaciones sociales de la violencia, a partir de la visión de los actores educativos.

Sobre los aspectos que inciden en la reproducción de las estructuras simbólicas es pertinente citar a Mélich (1996), quien los concibe de la siguiente manera:

El aspecto funcional del entendimiento, esto es, la continuación del saber válido, la tradición y la renovación del saber cultural; el aspecto de coordinación de la acción, o la estabilización de la solidaridad de los grupos, y el aspecto de socialización, o la

formación de actores capaces de responder de sus acciones. A cada uno de estos tres aspectos o procesos les corresponde un componente estructural del mundo de la vida; a saber: la cultura, la sociedad y la personalidad. (p.49)

Lo que se puede interpretar precisando que la cultura representa el acervo cultural que provee de interpretaciones (dimensión semántica) a los participantes para establecer acuerdos sobre los aspectos que se les presentan. La reproducción cultural del mundo favorece que las nuevas situaciones experimentadas se nutran de los hechos ya existentes, de la tradición. Mientras que la acepción de sociedad tiene que ver con las ordenaciones legítimas (espacio social) que regula la incorporación a los grupos sociales, lo que garantiza la solidaridad. Aquí las situaciones nuevas también se conectan con la tradición. Por su lado, la personalidad integra el conjunto de competencias que capacitan a un individuo para el lenguaje y la acción (toman en cuenta lo nuevo y lo ya existente), lo que permite su incorporación a los procesos de entendimiento.

La educación aglutina los tres procesos de reproducción simbólica del mundo de la vida: reproducción cultural, integración cultural y socialización. “La educación es desde esta perspectiva, el conjunto de procesos de reproducción simbólica en sus tres momentos: cultura, sociedad y personalidad”... (Méliç, 1996, p. 50).

Ahora bien, Luhmann (2006) sostiene que en los sistemas sociales, los hombres ya no forman parte de la sociedad, sólo se ubican en su entorno, ello elimina el privilegio del hombre como sujeto antropológico, lo que significa que el centro de la sociedad no está ocupado por hombres, sino por comunicaciones. Así pues, son los intercambios comunicativos el eje de la sociedad y aunque los hombres incidan sobre el sistema no constituyen el sistema per se.

De este principio se deslinda el concepto de autopoiesis que significa que el sistema está en continuo movimiento y sus cambios surgen de su propia dinámica. Es decir, que el carácter autorreferencial de los sistemas no se restringe al plano de sus estructuras sino que incluye sus elementos y sus componentes; él mismo construye los elementos de los que consiste. Lo que es fundamental para dar respuesta a los problemas que repercuten en la auto-organización o autoproducción de las sociedades en entornos de contingencia y riesgo. Donde adquiere pertinencia la diferencia entre sistema y entorno como exigencias para el sostenimiento del límite, quien da paso a las operaciones autorreferenciales.

### **Interaccionismo Simbólico**

Es importante precisar que este enfoque teórico también aporta herramientas para definir los aspectos ontológicos del objeto de estudio pues hace posible concebir el individuo, como ser social, que vive en interacción con otros individuos y/o grupos sociales, y son estos procesos de interrelación los que intervienen, de modo decisivo, en la configuración de su personalidad. Según Blumer (2008) la unidad esencial del análisis, desde esta perspectiva, es el “acto social” y el mecanismo básico que lo configura es el “gesto”, en especial el gesto vocal que permite el empleo de los símbolos significantes para conducir al desarrollo del lenguaje y a la capacidad para comunicarse.

El interaccionismo simbólico representa una de las orientaciones metodológicas que apoya sus procedimientos en el hacer hermenéutico o interpretativo, para lo cual intenta comprender el proceso de asignación de símbolos con significado al lenguaje hablado o escrito y al comportamiento en la interacción social.

Según los planteamientos de Blumer (2008) este enfoque teórico se nutre de una filosofía pragmática que estudia las comprensiones de la cultura

como el eje significativo que orienta su desenvolvimiento. Asigna un papel relevante a la experiencia humana, la cual está mediatizada por la interpretación que las personas realizan en interacción con el mundo. Así pues, la experiencia constituye el punto de partida y llegada de todo conocimiento, no es una secuencia de sensaciones aisladas, sino un conglomerado de fenómenos interrelacionados que construyen un mundo compartido y subjetivo. Consecuentemente, los seres humanos tienen que ser comprendidos como partes del mundo natural y esto incluye el pensamiento racional.

De acuerdo con Blumer (2008), las premisas del interaccionismo simbólico son las siguientes:

(a) El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. (b) El significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. (c) Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. (p. 2)

Estos principios indican que los individuos actúan a partir del significado que atribuyen a los objetos y a las situaciones con los que comparten sus vivencias. Significados que se construyen como resultado de la interacción social que los sujetos tienen con los demás actores y esas significaciones se convierten en el alimento del proceso de interpretación realizado por las personas en su relación con lo que les rodea, y cuyos sentidos se transforman a través de dicho proceso.

De lo cual se deriva para nuestros intereses investigativos que el análisis de la interacción entre los actores educativos seleccionados y el entorno social que los alberga, parte de una concepción de ambos elementos como procesos dinámicos y no como estructuras estáticas. Por ello, adquiere

especial importancia la capacidad de los actores en la interpretación del mundo social en el que se inserta el fenómeno de la violencia escolar.

En el mismo sentido, esta postura conceptualiza el lenguaje como un amplio sistema de símbolos, integrado por palabras que denotan símbolos para significar cosas, y hacen posible la existencia del resto de los signos. De manera que los actos, las palabras y los objetos significan porque pueden ser descritas a través del empleo de palabras.

Para los postulados del interaccionismo simbólico la inter-acción social (socialización) adquiere una trascendencia fundamental por lo que la capacidad general de pensamiento del ser humano se refina a través del proceso de interacción social. Desde esta visión, la socialización no es sólo un proceso que permite a las personas aprender sobre los aspectos que necesitan para vivir en sociedad, es también una dinámica que permite que las personas desarrollen la manera de pensar de una forma distintivamente humana. Ello significa que se excluye la concepción de que se está ante un proceso unidireccional que sólo permite recibir información, para asumirlo como la posibilidad dinámica de adaptar la información recibida a las necesidades individuales.

En este sentido, se acepta que la interacción es el proceso en el que se desarrolla y simultáneamente se expresa la habilidad de pensamiento. Casi la mayoría de los tipos de interacción exigen tener en cuenta otros actores y escoger el curso de acción adecuado. Entonces, es imprescindible la comprensión de la acción social desde el punto de vista del actor. Esa acción se contextualiza en un sistema social en el que se gesta un proceso de interacción complementaria de varios actores, en él cada uno se ajusta a las expectativas de los otros para reforzarse positivamente; ello representa un equilibrio en la interacción para regirse por normas, de modo que: ...“las reglas se concretan como expectativas externas al actor o como



disposiciones y normas internalizadas por el actor” (Carabaña y Lamo, 2006, p.171).

Estos principios se complementan con los aportes de Mélich (1996), sobre la importancia de la intersubjetividad para entender el mundo:

Yo me experimento a mí mismo a través del otro, y el otro hace lo propio conmigo. El mundo de la vida cotidiana es intersubjetivo, no sólo está habitado por objetos, por cosas sino con semejantes con quienes establezco acciones y relaciones (p.39)

De donde sigue que el mundo no es individual, ni privado, es esencialmente intersubjetivo, y en él existe un interés práctico, la confluencia de estos aspectos hace que los entornos sean simbólicos y significativos. En este contexto, de acuerdo con Mélich (1996), adquiere relevancia la relación “cara-a-cara”, la cual se deslinda de la relación “nosotros” y ello hace posible que entre los actores haya una comunidad de tiempo y espacio. Espacio de comunicación que activa no sólo la interacción verbal sino que permite que los gestos, las miradas, las expresiones complementen ese intercambio.

De ahí que los interlocutores estén conscientes uno del otro y participen, aunque sea momentáneamente, de la vida mutua. Precepto que es determinante para caracterizar los hechos culturales como acciones simbólicas por lo que no siempre las relaciones con el otro se pueden calificar de relaciones cara- a-cara, pues se puede presentar el caso de que uno de los participantes sea ignorado, por lo que habrá unilateralidad; lo contrario ocurre cuando ambos participantes se determinan mutuamente, dando lugar a la reciprocidad.

Existe la necesidad de que los actores compartan tiempo y espacio para lograr la interacción cara-a-cara; ello implica tener conciencia de que el otro es una persona, es particular y esto los acerca. Asimismo, el tiempo es compartido cuando la experiencia se desarrolla paralelamente, lo que da lugar a que el desarrollo cotidiano de los fenómenos culturales sea un

proceso intersubjetivo e intrasubjetivo en el que aparece el universo simbólico.

Afirma Mélich (1996) que se requiere pasar por los esquemas interpretativos y de significado para comprender el universo simbólico. El conocimiento cotidiano se construye a partir de los esquemas interpretativos, (resultado del saber histórico, sólo una pequeña parte del saber obtenido es consecuencia de la experiencia propia), los cuales son producto de la relación cara-a-cara, pero se sustentan en las experiencias previas y pasan a integrar el universo simbólico.

Los participantes, en opinión de Blumer (2008), encajan mutuamente sus actos al identificar el acto social en el que se involucran y al interpretar y definir la contribución de cada uno de los otros a la formación del acto global. Asimismo, el interior de los sistemas de acción se autorregula a través de la complementariedad de las expectativas; por tanto, la interacción se restablece continuamente mediante la interpretación y la negociación de las reglas; de lo que se desprende la necesidad de que el estudio de la interacción se haga desde el punto de vista del actor. Debido a que la acción la construye el actor al apoyarse en lo que interpreta, percibe y juzga, se requiere ver la situación en la que actúa idénticamente a cómo la ve el actor, es exigencia asumir el rol del actor para percibir el mundo desde su situación.

Aunque el individuo sea un ser social no se puede explicar su comportamiento sólo tomando en cuenta las normas y los roles socialmente definido, es necesario considerar la interpretación y elaboración cognitiva del mundo de cada individuo y se requiere de los valores y las actitudes conjuntamente. El hacer social impone considerar la interpretación del sentido de la acciones de los demás y la definición de cada uno en su individualidad: ...“es un proceso que requiere la re-creación de las estructuras por la acción de los sujetos, pero que incluye siempre la

transformación de las estructuras continuamente recreadas"... (Carabaña y Lamo, 2006, p.173).

En efecto adquieren pertinencia las normas, los roles y las instituciones tanto en lo individual como en lo colectivo y las actitudes y valores definen su verdadero sentido al relacionarlos con el contexto sociocultural. Es básico entender la definición que plantea el individuo de sí mismo y de la situación para comprender la acción social; en este acontecer los individuos son reflexivos y actúan conscientes o no a partir de la importancia que dan a lo simbólico como determinante de la conducta.

También es importante referir las dos formas básicas de interacción: la no simbólica (gestos) y la simbólica (signos, símbolos). En atención a las metas investigativas planteadas el estudio se centra en la interacción simbólica y se apoya en el principio relacionado con que los símbolos y significados provienen no de los procesos mentales sino de la interacción en general y de la socialización en particular. De ahí que los símbolos y signos no significan por ellos mismos, sino adquieren su significado de los acuerdos sociales, lo que determina que el lenguaje sea convencional. La interacción social propicia que los actores se influyan mutuamente pues se comunican simbólicamente los significados, lo que permite que éstos respondan en función de la interpretación que hagan de ese intercambio comunicativo.

De lo cual se tiene que para que los grupos sociales participen de un proceso social de experiencia y comportamiento deban compartir símbolos con significado común. Una comunicación efectiva implica participación, comunidad de intereses, poner en común y compartir experiencias. Para alcanzar esta comunión significativa se requiere crear contextos comunitarios adecuados, porque no es suficiente nombrar o ser veraces en los mensajes, es indispensable crear entornos sociales que aporten el verdadero significado a las palabras. Ello da cabida a la diferencia entre denotación y connotación.

Existe denotación mientras no entra el contexto social a imponer la verdadera connotación significativa, ésta comunica en la medida en que transmite los sucesos moldeados por la realidad del entorno cultural. Por consiguiente, la comunicación es un requisito para crear relaciones entre los miembros de un grupo, para establecer identificación y sentido de pertenencia a esa comunidad, así como para construir los simbolismos que dan sentido a sus acciones de vida.

Por último hay que resaltar que el interaccionismo simbólico ubica el sendero apropiado para analizar el sentido de la acción social desde la perspectiva de los participantes por lo que rescata los siguientes principios: (a) los humanos están dotados de capacidad de pensamiento, la cual está modelada por la interacción social; (b) en la interacción social los individuos aprenden los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento distintivamente humana; (c) los significados y los símbolos dan la posibilidad a las personas de actuar e interactuar de manera distintivamente humana; (d) los individuos tienen la capacidad de modificar o alterar los significados y los símbolos que emplean en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación; (e) los seres humanos pueden incorporar modificaciones y alteraciones por su capacidad para interactuar consigo mismos.

Esos aspectos facilitan examinar los posibles cursos de acción y valorar sus ventajas y desventajas relativas para elegir uno; de lo cual se deslinda que las pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen los grupos y las sociedades.

### **Las Representaciones Sociales**

Para iniciar este aparte es importante aclarar que la teoría de las representaciones sociales desde el enfoque procesual constituye un eje paradigmático para el desarrollo de la presente investigación debido a que

aporta un aparatage teórico metodológico conformado por principios y postulados definitorios de lo que se concibe como representaciones sociales, así como unos modos procedimentales de entender la relación sujeto-objeto de conocimiento por lo que la motivación es acercarse a los universos simbólicos de los actores: estudiantes, docentes, padres y representantes para interpretar su cosmovisión sobre el fenómeno de la violencia escolar.

Entonces, se toma muy en cuenta que ellos comparten el espacio institucional en el que surgen procesos intersubjetivos e intrasubjetivos que dan paso a mundos simbólicos propios. Ese imaginario se construye en la cotidianidad, lo que moldea la conducta de los actores y su hacer por medio de unos procederres muy particulares que evidencian conductas reveladoras del conocimiento socialmente compartido, se configura así la representación social de la violencia escolar que caracteriza a ese colectivo.

Entre los conceptos más aceptados sobre la representación social está el presentado por Serge Moscovici, en su libro *El psicoanálisis: su imagen y su público* (2008), en el cual elabora una primera aproximación a lo que hoy en día representa uno de los enfoques clave para el estudio de los fenómenos sociales. Este autor desarrolla conceptualmente el estudio de las representaciones sociales a partir de la noción de representaciones colectivas propuesta por Emilio Durkheim (1898) en el campo de la sociología; quien emplea este concepto para analizar un tipo de fenómenos que tienen su origen en el conjunto de relaciones sociales que establecen los individuos en una sociedad, la cual señala que las representaciones colectivas son: ...“realidades que sostienen con su sustrato íntimas relaciones y cuya autonomía no puede ser sino relativa”... (Durkheim, 1898, p. 48).

Las representaciones colectivas, concepto que más tarde será transformado por Moscovici en representaciones sociales, se producen por el intercambio de acciones que realizan los individuos como colectividad, en

el seno de la vida social y constituyen, por tanto, hechos sociales que sobrepasan y se imponen al individuo, pues las propiedades individuales, al sumarse en la colectividad, pierden su especificidad y se constituyen en fenómenos eminentemente sociales.

Además, al considerar las representaciones sociales como una forma de conocimiento compartido socialmente, Moscovici (2008) determina tanto el carácter eminentemente social de las representaciones, como su naturaleza individual y psicológica; en correspondencia con Jodelet (2000), quien conceptualiza la representación social bajo el carácter psicológico como ...“una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social”... (p. 474).

No obstante, se podría señalar que la representación social constituye una forma de pensamiento social en virtud de que surge en un contexto de intercambios cotidianos de pensamientos y acciones sociales entre los agentes de un grupo social; por esta razón, también es un conocimiento de sentido común que, si bien surge y es compartido en un determinado grupo, presenta una dinámica individual; es decir, refleja la diversidad de los agentes y la pluralidad de sus construcciones simbólicas.

Igualmente, las representaciones sociales constituyen un pensamiento social que se distingue de otras formas como la ciencia, el mito o la ideología, no obstante que pueden mantener con éstas algún tipo de relación (Piña, 2004). Esto implica que el hecho de que las representaciones sean generadas y compartidas socialmente no significa que sean genéricas; es decir, que existan representaciones sociales universales a todos los objetos de la realidad social; por el contrario, las representaciones surgen respecto a objetos específicos y varían según su naturaleza (Ibáñez, 2004; Piña, 2004).

Es posible establecer diferenciaciones entre representaciones sociales

en torno a una diversidad de objetos o hechos sociales, en virtud de la individualidad del agente, esto es, su subjetividad, y en función de la especificidad de su contexto sociocultural (Ibáñez, 2004). Respecto al carácter compartido de las representaciones sociales, es necesario aclarar que éste no implica que las representaciones respecto a un objeto determinado sean idénticas para todos los agentes, sin importar su adscripción a un determinado grupo social; antes bien, como señalan Doise, Clémence y Lorenzi-Cioldi (2005):

La idea de conocimiento compartido se encuentra ahora calificada por lo menos de dos maneras. [...], del consenso como acuerdo entre individuos que se manifiesta por la similitud entre respuestas, pasamos a los puntos de referencia y tomas de posición compartidos. Estas tomas de posición implican [...] la multiplicidad, la diversidad, la oposición. Después [...] del consenso se llega a la idea de la pluralidad de dimensiones (o de tomas de posición) relativamente independientes unas de las otras. (p.151)

En consecuencia, tal como lo presentan estos autores, se atribuye a las representaciones sociales un carácter heterogéneo y no consensual, contrariamente a la concepción de Durkheim, quien enfatiza en el carácter homogéneo de las representaciones colectivas. Sin embargo, dando un paso adelante en esta conceptualización, Moscovici desecha la definición de colectivas atribuida por Durkheim a las representaciones, y adopta en cambio el calificativo de sociales para caracterizarlas.

Moscovici (2008) explica el fundamento de su propuesta cuando señala:

En nuestros días, por consiguiente, la representación colectiva tal como solía ser definida no es más una categoría general sino una clase especial de representación entre muchas con diferentes características. Parece una aberración, de cualquier forma, considerar las representaciones como homogéneas y compartidas como tales por la sociedad entera. [...] Lo que deseamos enfatizar al abandonar la palabra colectiva era esta pluralidad de representaciones y su diversidad dentro de un grupo... En efecto,

lo que teníamos en mente fueron representaciones que estaban siempre en construcción, en el contexto de interrelaciones y acciones en continua producción. (p. 167)

Esta acotación de Moscovici (2008) hace notorio que las representaciones sociales se ubican dentro de un ámbito especial, y son muy diferentes de las representaciones colectivas. Igualmente, el autor las caracteriza de manera heterogénea, plural y diversa entre los miembros de un grupo social y entre diferentes grupos sociales; aún más, enfatiza en el entendimiento del contexto en el que son construidas estas representaciones, el cual está caracterizado por la existencia de intercambios sociales basados en la comunicación.

Lo cual indica que las representaciones sociales se expresan en tanto proceso y en tanto contenido. Como proceso, se refieren a las formas en que se adquieren y comunican conocimientos; en este proceso interviene el papel que desempeñan los distintos medios de comunicación para la creación, transmisión y reproducción de las formas simbólicas. Mientras que como contenido, las representaciones sociales se manifiestan a través de tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación (Araya, 2002).

La actitud se refiere al aspecto afectivo de la representación, que implica una valoración positiva o negativa acerca del objeto representado. La información se refiere a las formas de explicación que el agente posee acerca del objeto, la cual puede variar dependiendo de la calidad y el tipo de información poseída, así como del grado de precisión de la misma. Por último, el campo de representación es definido como la forma en que se organizan los diversos elementos que la estructuran, lo cual incluye la especificación de su núcleo figurativo o central y de sus elementos periféricos (Abric, 2004). Este carácter heterogéneo de las representaciones sociales



puede ser entendido si se centra la atención en la estructura que las conforma: un núcleo central y unos elementos periféricos (Abric, 2004).

Según Abric (2004) el núcleo central está determinado por la naturaleza del objeto representado, por el tipo de relaciones que el grupo mantiene con el objeto, así como por el sistema de valores y normas sociales que constituyen el ambiente ideológico del momento y del grupo. Los diversos elementos que componen la representación social adquieren su significado y valor a través del núcleo central; al mismo tiempo, estos elementos se unifican y adquieren estabilidad, se dota a la representación social de una permanencia relativa y de resistencia al cambio.

Por tanto, este núcleo central es de suma importancia, pues es quien le da el contenido a la representación, le da su especificidad y su permanencia. Alrededor de este núcleo central se organizan los elementos periféricos: las experiencias e historias individuales, los cuales se integran con base en el contexto de representación, lo que le provee un carácter flexible y heterogéneo (Abric, 2004). Ahora, surge una interrogante, ¿cómo se configuran las representaciones sociales? Ibáñez (1994) responde a la misma al señalar que las fuentes de determinación de las representaciones sociales se ubican en tres dimensiones: (a) condiciones económicas, sociales e históricas de un grupo social o sociedad determinada; (b) los mecanismos propios de formación de las representaciones sociales (la objetivación y el anclaje); (c) las diversas prácticas sociales de los agentes, relacionadas con las diversas modalidades de comunicación social.

De acuerdo con esto, y al retomar el planteamiento de Ibáñez (2004), quien acota que las representaciones sociales se encuentran ligadas a la ubicación socioeconómica y cultural del agente o grupo social, entonces, hay que señalarlo siguiente: “Como pensamiento constituido, las representaciones funcionan a manera de lentes a través de los cuales se dota de significado a la realidad social; al mismo tiempo, conforman un

pensamiento constituyente porque contribuyen a elaborar la realidad social"... (p. 175).

Vistas desde este ángulo, las representaciones sociales constituyen una categoría que contribuye a la configuración del *habitus* en virtud de su naturaleza simbólica. Además, una de sus funciones es contribuir a que las personas reconozcan y acepten la realidad social, integrándose a la posición social que le corresponde en función de sus esquemas de pensamiento. Este proceso es de carácter simbólico en virtud de que las representaciones proporcionan los códigos de construcción de la realidad, otorgándole un significado; así, contribuyen a la reproducción de las relaciones sociales. Estos códigos que conllevan las representaciones sociales expresan, a su vez: ..."cierta ideología de grupo, que constituye una condición para la producción de las mismas"... , según lo expresa Ibáñez (2004, p. 197).

Bajo este contexto, en cuanto a la relación que existe entre las representaciones sociales y la ideología, Araya (2002) señala:

La ideología sí tiene un carácter de generalidad que la asimila a un código interpretativo o a un dispositivo generador de juicios, percepción, actitudes, sobre objetos específicos, pero sin que el propio código esté anclado en un objeto particular sino que atraviesa todos los objetos, además de que no es atribuible a un agente en particular. (p.43)

La ideología constituye una síntesis de códigos que se manifiesta en todos los ámbitos del campo social en el cual se generan; esta síntesis simbólica, si bien no es equivalente a las representaciones sociales, sí encuentra formas de expresión en ellas. Las representaciones sociales, al llevar en su contenido los códigos del grupo, expresan sus formas ideológicas; por tanto, una manera de acercarse al conocimiento de la ideología es a través del análisis de las representaciones sociales.

De esta manera, las funciones cognitivas y simbólicas que cumplen las representaciones sociales sirven para explicar las regularidades que

presenta la configuración de los condicionantes sociales. Al partir de estos supuestos, se puede decir que las representaciones sociales son un conocimiento constituido que funciona de forma práctica porque determina la manera de acercarse a esta realidad, con una visión más nítida que guían la percepción y la acción; en esta medida, al tener al alcance y contar con grandes cantidades y tipos de información, se selecciona y se apropia de aquella que resulta más oportuna o familiar según la naturaleza del *habitus* que le es propio. Al mismo tiempo, las propiedades de la información que se apropia influyen en la construcción de ese *habitus*, pues esa información adquiere un carácter individual al ser incorporada.

Asimismo, se puede comprender la representación social, como una manera de pensar y de interpretar la realidad cotidiana, una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido. La representación se construye a partir de las experiencias, conocimientos, modelos de pensamientos que se reciben y transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Implica, entonces, la actividad mental por individuos y grupos de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen; lo cual va a estar determinado por el bagaje cultural. Se da una interdependencia entre lo psicológico y lo social.

### **Enfoques teóricos sobre el origen de la violencia**

Existen dos grandes corrientes que explican la naturaleza de la violencia:

1. **Teorías Activas o Innatistas.** Asumen que la agresividad representa un componente orgánico del individuo, básico en su proceso de adaptación a la sociedad, por lo que cumple una función positiva y la escuela será la encargada de conducir su adecuada canalización hacia conductas aceptadas en el colectivo. Dentro de este grupo están las siguientes

corrientes: genética, etológica, psicoanalítica, de la personalidad, de la frustración y de la señal-activación.

Al compendiar las principales características de estas teorías se pueden señalar como origen de las conductas agresivas la predisposición genética y los elementos hereditarios. En esta misma tendencia está el considerar la agresión como una reacción innata que busca preservar la especie.

Mientras que en el ámbito de la psiques, la violencia se explica como un elemento instintivo básico que al liberarse puede controlarse, pero de no hacerlo aparecerá la agresión. Por su parte, en el campo de la personalidad, los factores inherentes a ella pueden dar como resultado actitudes violentas, de modo que éstas se originan en: ...“rasgos constitucionales de la personalidad como la ausencia de autocontrol y la impulsividad”... (Ramos, 2008, p. 83).

En lo que respecta a la teoría de la frustración su punto focal se concentra en que el bloqueo de una meta o frustración previa, da lugar a comportamientos agresivos. En relación directa con estos planteamientos está la teoría de la señal-activación (Berkowitz, 1996), para la cual la frustración también es el germen de la violencia, con la salvedad de que la frustración no aparece por la privación de alguna meta per se, sino que se prevé la pérdida de lo deseado, lo que provoca cólera y se activa la agresión.

**2. Teorías Reactivas o Ambientales.** Establecen que la agresión es producto de elementos provenientes del medio ambiente, de modo que se puede reaccionar con violencia ante los sucesos ambientales. Entre las principales tendencias de este enfoque tenemos: teoría del aprendizaje social, de la interacción social, teoría sociológica y ecológica.

Las características de estos enfoques se pueden resumir de la siguiente manera: En la esfera del aprendizaje social Bandura, (1987) sostiene que las conductas agresivas se asimilan por observación, la imitación dependerá de

si hay o no recompensa por la conducta agresiva, una cosa u otra incidirá en el aumento de la repetición de la conducta o en la disminución de la misma.

En cuanto a la interacción social, el énfasis recae en el carácter interactivo del comportamiento humano y en su moldeamiento social, elementos entre los que existe bidireccionalidad porque el ambiente repercute en el ser humano y éste a su vez en el ambiente.

Por otro lado, las teorías sociológicas entienden la violencia como el resultado de aspectos políticos, culturales y económicos. Pueden surgir comportamientos desviados debido a la pobreza, la explotación o las presiones sociales. Asimismo, los valores predominantes en el colectivo determinan las conductas, por ejemplo hay culturas en las que la agresión es tolerada y valorada.

En lo que respecta a la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 2002), el individuo pertenece a una comunidad con la que se interconecta por lo que los entornos, la cultura y el momento histórico determinan el manejo de las conductas agresivas, de modo que éstas no son mera responsabilidad de la persona, sino que resultan de su interacción con el entorno, ello conduce a analizar los contextos y la solución incluye necesariamente la modificación de los contextos sociales.

Finalmente, se debe puntualizar que, sin desestimar la importancia de los aportes de las teorías innatistas y al considerar que los impulsos internos de los individuos repercuten en muchos aspectos de su comportamiento, por lo que también esclarecen el origen de las conductas agresivas; es necesario señalar que para efectos de este estudio adquieren mayor relevancia los enfoques ambientales. Ello debido a que entre las principales causas consideradas como factores de riesgo para explicar el origen de la violencia están los patrones educativos de los hijos y los patrones permisivos que acogen la violencia, ambos son caldo de cultivo para la transgresión y representan un modelaje social que se asimila culturalmente. Desde luego,

que las complejas aristas de la violencia requieren una mirada integral en la que las particularidades del individuo no se pueden subestimar y que si se ubican en los entornos de interacción social se convierten en la fuente de datos idónea para comprender un fenómeno de esa magnitud.

## **Violencia**

Para Abramovay (2005): “Violencia es todo y cualquier acto de agresión (física, moral o institucional) dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos”... (p.16). Señala Hernández (2010) que a pesar de la gran complejidad y diversidad que acompaña las definiciones de violencia, parece existir acuerdo en que la violencia siempre implica hacer daño a algo a alguien.

En tal sentido, la Organización de las Naciones Unidas (1989) ha reconocido la magnitud del fenómeno de las distintas formas de violencia y la ha definido como: ...“el uso deliberado de fuerza o poder físico, real o en forma de amenaza, que tenga, o pueda tener como resultado, lesiones, daños psicológicos, un desarrollo deficiente, privaciones o incluso la muerte”... (p. 3).

En ese sentido, se entiende la violencia como un fenómeno complejo, multidimensional y que obedece a múltiples factores psicológicos, biológicos, económicos, sociales y culturales. Los fenómenos que acompañan al comportamiento violento cruzan, constantemente, las fronteras entre individuo, familia, comunidad y sociedad. A su vez, la violencia tiene consecuencias que abarcan diversos ámbitos como individuales, familiares, comunales y sociales.

La violencia en general puede ser descrita como una forma de conseguir de otro aquello que no quiere ceder libremente (Domenach, Laborit, Joxe, Galtung, Senghaas, 1981) y agrupa una serie de manifestaciones de carácter agresivo que se dirigen hacia otro sujeto o un

grupo el cual puede reaccionar devolviendo la misma violencia o actuando en forma receptiva y sumisa. Es decir, todo y cualquier acto de agresión física, moral o institucional dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos, es considerado como acto de violencia (Abramovay y Rua, 2003); además de esto, en las diferentes definiciones sobre violencia se identifican relaciones desiguales de poder, teniendo aquel que está en instancia superior la intención de causar en el otro algún tipo de daño.

De igual manera, junto con la violencia se percibe el término agresividad; ésta está referida, según Cerezo (2001), a la acción de un individuo que hace propia ésta conducta; esto es, cuando la presenta en forma reiterada. Ante situaciones donde se presenta este fenómeno, resulta fácil atribuir tanto sus causas como la responsabilidad, a padres, educadores, circunstancias, entre otros; pero no se debe perder de vista que niños y niñas son un reflejo de la sociedad en que viven.

Más allá de la concepción naturalista, se considera la violencia como una conducta inherentemente humana; en este contexto se asume la violencia como una forma de expresión que tiene su origen en lo social, pues una de las principales características de los seres humanos es la capacidad de actuar cooperativamente y es su principal habilidad la interpretación de las situaciones emocionales en los otros, lo que es la base para la concepción de comportamientos sociales (Maturana, 1995).

Asimismo, Salom (2006) considera que: ...“la violencia tiene su precedente en la estructura social y en la dinámica que se genera en las relaciones sociales” (p. 136). Afirma que este fenómeno puede enfrentarse como la forma en que una o varias personas se imponen o se resisten ante otras. En este sentido, cuando un sujeto desea obtener algún bien material de otro individuo y encuentra cierta resistencia humana, utiliza entonces, mecanismos para obtener el bien deseado; uno de ellos es la amenaza

física, mediante el empleo de golpes o el uso de armas de fuego y punzocortantes, entre otras.

De igual manera, para Varas (2000): ...“el fenómeno de la violencia es, siempre, posterior a una determinada situación o hecho, e implica una serie de acciones y percepciones que subyacen en los diferentes valores de cada cultura y en las diferencias sociales existentes”... (p. 40). Estas acotaciones pudiesen reflejar que las manifestaciones de violencia son aprendidas, no se nace siendo violentos. Es posible indicar que la pérdida de valores morales, espirituales y éticos, así como la deshumanización en el trato para con los demás individuos conduce a resolver los problemas por medio de agresiones físicas, verbales o materiales en detrimento de la comunicación, la tolerancia y la comprensión.

De estos planteamientos se puede inferir que la violencia, consiste en un comportamiento deliberado, que resulta de la acción ejercida por una o varias personas, y se somete de manera intencional a otra u otras personas, a un maltrato físico y/o verbal, a presión, sufrimiento, manipulación u otra acción que de alguna manera atenta contra la integridad tanto física como psicológica y moral de otros, no puede ser dejada a un lado en nuestras sociedades emergentes, donde cada día el sentido de conciencia de la existencia del otro parece que se extingue, y es la educación el principal elemento transformador de esa conciencia.

### **Manifestaciones más comunes de la violencia en los contextos escolares**

Las investigaciones revelan que los niños y niñas de primaria son más proclives a verse envueltos en problemas de malas relaciones, intimidaciones y malos tratos. Por otro lado, existe la creencia generalizada de que los centros de secundaria son más problemáticos. Es indudable que en relación con los niveles de secundaria, emerge con claridad la alarma por la violencia



escolar. Con comportamientos de tipo disruptivo, los adolescentes ponen a prueba las normas en las que se afirma el aparato escolar y no reconocen las reglas. Duschatzky y Corea (2005) señalan que este comportamiento es identificado a través de la mirada instituida del dispositivo pedagógico, que lo identifica como violencia. Esta violencia puede ser una expresión fallida de lo simbólico y por lo tanto, se convierte en un lenguaje propio, en una respuesta.

El reconocimiento de la institución escolar como ámbito de la violencia forma parte de los fundamentos en las estrategias de los programas de prevención en las escuelas. En la revisión del estado del arte se han encontrado diversos enfoques para la identificación y clasificación de la violencia escolar.

La violencia, es una manifestación que se puede expresar a través de diversas formas, las cuales cabe señalar. Así pues Londoño, Gaviria y Guerrero (2000), creen que: ...“existen múltiples clasificaciones de violencia, donde cada una lleva consigo un propósito determinado”... (p.13). De esta manera, se tiene que la violencia la dividen en dos grandes categorías (intencional y no intencional), clasificándola en cuatro tipos de acuerdo a determinados aspectos.

En cuanto a la clasificación de la violencia, estos autores desarrollan este aspecto de la siguiente forma:

Según la persona que la sufre, en violencia contra los niños, la mujer o el anciano [...] según la naturaleza de la agresión en física, psicológica, sexual, etc., o catalogarla según el motivo, en política, racial, religiosa entre otras; o también según el lugar donde ocurre, en doméstica, urbana, rural o del ambiente del trabajo. (p. 14)

De acuerdo con la clasificación presentada por Londoño, Gaviria y Guerrero (2000), cabe decir que existen distintas formas en las que se puede expresar la violencia, y que se debe tomar en cuenta cada una de ellas, por

lo que afecta en subconjunto una serie de elementos como el aspecto físico, social y psicológico; y no solo con esto resulta suficiente sino que también perturba, desde su entorno hasta terceras víctimas con las cuales pudiera convivir como por ejemplo: el hogar donde habitan y el maltrato que muchas veces ocurre contra los niños.

Es importante acabar con el mito de que las problemáticas que se les presenta a las personas son negativos para éstas; ello en razón de que es necesaria para la vida del ser humano y para su crecimiento personal, por lo que todo conflicto que pueda solucionarse de manera satisfactoria, produce una enseñanza y permite compartir diversos puntos de vista antes de resolverlo; por ello, la importancia de la capacitación de los entes encargados, que sirven como mediadores llámese efectivos policiales, profesorado, consejeros escolares, comunidad y familia, las cuales permitirían formular alternativas y dispositivos que sirvan como herramientas a la solución simple del conflicto.

Por otra parte, se puede enfatizar que en los contextos locales la violencia se ha difundido a través de los medios de comunicación, como es en el caso particular de la violencia en las instituciones educativas, la cual se ha definido desde dos ópticas diferentes, como los son agresiones físicas y las agresiones que no siendo directas afectan la convivencia, las cuales son definidas por Ortega (2001) como:

Vandalismo, o violencia contra las pertenencias del centro; disruptividad, o violencia contra las tareas escolares; indisciplina, o violencia contra las normas del centro; violencia interpersonal y la violencia que puede convertirse en criminalidad cuando las acciones tienen, o pueden tener, consecuencias penales. (p. 14)

En este orden, Ortega (2002), afirma que: ...“la violencia interpersonal puede hacerse presente de muchas maneras, unas más explícitas que otras y por ello, unas más fáciles de conocer que otras”... (p. 7). Es por ello que la violencia escolar es una forma de violencia difícil de manejar, es la que se

presenta dentro de un grupo de estudiantes, por lo que los mismos se cierran a las posibilidades de un acuerdo, se mantienen en un círculo cerrado al cual no permiten el acceso de las personas adultas. Dicho círculo suele estar caracterizado por violencia interpersonal, amenazas, abusos, y otros lazos no deseados para la convivencia entre las personas, siendo así vicioso dando como resultado la victimización progresiva de las personas afectadas y un cruel entrenamiento de los agresores.

Por otra parte, los espectadores influyen en el mantenimiento de dicha situación, ya sea al apoyar a los agresores o al incitar a sus compañeros a que se involucren, sin embargo; muchos de estos espectadores por el contrario defienden a las víctimas de manera directa o indirecta dejando claro su posición antagónica ante las actitudes del agresor en apoyo a los afectados.

Según Biggio (2003), existen 6 tipos de conductas antisociales claramente diferenciados como lo son: disrupción en las aulas, problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado), maltrato entre compañeros (*bullying*) vandalismo y daños materiales, violencia física (agresiones, extorsiones) y acoso sexual.

A continuación se hace una descripción de cada una de las conductas propuestas por el autor, con el estigma de antisocial.

**Disrupción en el Aula.** Es un estado de inquietud, que constituye una forma muy subliminal de violencia, consiste en los actos de uno o varios estudiantes para obstaculizar el desarrollo normal de las actividades académicas hostigando a sus compañeros,

Biggio (2003) señala que: ...“la disrupción es un problema de indisciplina que afecta directamente el proceso del aula y muy frecuentemente se da a la par de hechos de agresiones”... (p. 12). A esto, se agrega lo acotado por Fernández (1999), quien apunta que...“la disrupción

atiende muy especialmente a la imposibilidad de instruir por parte del profesor o, formulado a la inversa, la dificultad del alumnado de aprender debido a los desórdenes, indisciplina, desmotivación y apatía dentro del aula” (p.44).

Esta situación es más común de lo que los docentes pueden percibir; sin embargo, muchos docentes no lo afrontan como un acto de violencia, ya sea por resentimiento, estrés u otras causas. Esta problemática entorpece los procesos de enseñanza y aprendizaje, entonces, se propician relaciones los estudiantes y docentes. Va más allá de un simple problema de indisciplina ocasional sino que se vuelve en algo recurrente por parte de un grupo de estudiantes que tienen el propósito de dificultar el desarrollo de las actividades docentes por razones que solo ellos consideran justas.

**Abuso entre Iguales.** Son situaciones en la que uno o varios estudiantes agreden a otro compañero por un tiempo prolongado, ya sea de manera física, hostigamiento, burlas y otros... apoyándose en la inseguridad, miedo o dificultades personales en la víctima para defenderse también conocido como bullying en el mundo anglosajón. Según Fernández (1999): estos hechos:

Son sumamente complejos y multifacéticos y están involucrados no ya sólo aquellos que desarrollan el proceso de intimidación, humillaciones, agresiones, sino todos los demás agentes que al no participar, o bien consienten el acto (compañeros) o bien desconocen (padres, profesores) y en ambos casos refuerzan la acción intimidatoria, no participando o consintiendo. (p. 44)

Por su parte, Olweus (1998) en sus investigaciones concluye que: ...“los abusos entre compañeros se refiere a una acción en la que una persona es agredido, intimidado por otro ser humano y se convierte en víctima incapacitada para defenderse por sí misma”... (p. 123). Dicho autor afirma que una agresión pasa a convertirse en un abuso cuando: “La acción

tiene que ser repetida, debe existir una relación de desequilibrio de poder, la agresión puede ser física o verbal”... (p. 134).

La disrupción en las aulas constituye la preocupación más directa y la fuente de malestar más importante de los docentes. Su proyección fuera del aula es mínima, con lo que no se trata de un problema con tanta capacidad de atraer la atención pública como otros. Cuando se habla de disrupción se refiere a las situaciones de aula en que tres o cuatro estudiantes impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, lo que obliga al profesorado a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden.

Aunque de ningún modo puede hablarse de violencia en este caso, lo cierto es que la disrupción en las aulas es probablemente el fenómeno, que más preocupa al profesorado en el día tras día de su labor, y el que más gravemente interfiere con el aprendizaje de la gran mayoría de los estudiantes de los centros educativos venezolanos. Los conflictos entre profesores y estudiantes van más allá de lo que se conoce como disrupción en el aula, implican alguna dosis de violencia que desestabiliza el normal desenvolvimiento de las actividades académicas; además, no debemos dejar de lado que dichas agresiones también pueden provenir del docente hacia el estudiante.

En este particular Debarbieux (2003), asegura que: ...“en muchas ocasiones, las agresiones pueden ser de profesor a estudiante y no viceversa, es cierto que nuestra cultura siempre ha mostrado una hipersensibilidad a las agresiones verbales sobre todo insultos explícitos de los estudiantes a los adultos”... (p. 34). Para Moreno (2011): ...“el vandalismo y la agresión física son ya estrictamente fenómenos de violencia; en el primer caso, contra las cosas; en el segundo, contra las personas”... (p. 98). No obstante, el incremento de la extorsión y el ingreso de armas a las escuelas, han obligado a la adopción de medidas drásticas como la instalación de

cámaras de seguridad, uso de equipos para la detección de metales entre otras.

El autor mencionado señala la existencia de dos formas de comportamiento antisocial en las escuelas: Las invisibles para padres y profesores como por ejemplo la intimidación, acoso sexual, extorsiones entre estudiantes, y los ciertamente visibles como agresiones, disrupción y vandalismo.

De igual manera, Ortega y Mora-Merchán (2000) expresan que el término *bullying* se emplea para denominar los procesos de intimidación y victimización, entre estudiantes compañeros de aula o de centro escolar. Son procesos en los que uno o más estudiantes acosan e intimidan a otro a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, entre otros. Si bien no incluyen la violencia física, este maltrato intimidatorio puede tener lugar a lo largo de meses e incluso años, siendo sus consecuencias ciertamente devastadoras, sobre todo para la víctima.

El acoso sexual es un fenómeno oculto de comportamiento antisocial. A este respecto, Mooij (1997) y Funk (1997), señalan que las proporciones de estudiantes de secundaria obligatoria que admiten haber sufrido acoso sexual por parte de sus compañeros oscila entre el 4 y 22 por ciento.

De cierta forma, el acoso sexual se puede considerar como una modalidad de *bullying*, análogo a los términos el maltrato de carácter racista o xenófobo. Sin embargo, el acoso de carácter sexual tiene la relevancia suficiente como para considerarse como una categoría aparte.

Por otra parte, publicaciones del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 1999), plantean que:

La violencia en la escuela, dada sus múltiples y diversas manifestaciones se puede categorizar según las siguientes variables, las cuales no son siempre excluyente: Las víctimas (estudiantes, profesores, directivos, transeúntes, vecinos); los

agentes violentos (pandillas, jóvenes, narcotraficantes, muchedumbres); la naturaleza del acto (físico, psicológico, sexual); la intención (instrumental o emocional); el motivo (político, económico, social, étnico); el lugar (dentro, fuera de la escuela, otra escuela); la relación entre víctima y agresor (parientes, conocidos, desconocidos). (p. 2)

Por su parte, Fernández (1999) afirma que: ...“no se debe meter todo dentro de un mismo saco, ya que no es lo mismo hablar de interrupción que de agresiones físicas entre estudiantes, cada tipo de hecho conflictivo tiene características propias que exijan intervenciones diferentes”... (p. 98). En este particular, es necesario diferenciar claramente dado que cada una tiene una intención diferente que busca un objetivo particular, no se deben considerar todos como simple indisciplina, por lo que van mucho más allá y sus consecuencias son a veces muy graves. Para Barrientos (2008), cada acto de violencia escolar en particular: ...“necesita una estrategia de intervención distinta puesto que lo que sirve para uno puede no servir para otro, por ejemplo, no es lo mismo hablar de abuso entre iguales, que de vandalismo”... (p. 69).

**Vandalismo.** Cuando el acto toma un matiz indirecto (va dirigida hacia una persona, sino hacia enseres u objetos dentro de la institución). Los actos suelen terminar en el destrozo de las propiedades institucionales; Para Fernández (1999):...“un síntoma de la afloración de un desajuste entre norma y acto” (p. 67). Por su parte, Brunet (1999) insta que:...“los individuos que no pueden sobre su ambiente, no se sienten implicados con él, terminan por mostrar síntomas de alineación y de impotencia” (p. 123).

Por lo tanto, el robo y vandalismo, son crímenes personales. Este tipo de violencia es muy preocupante por lo que en muchos casos la planta física de los planteles se ven seriamente afectadas en su estructura, su deterioro se acelera y seguidamente se deben suspender las clases por las pésimas

condiciones en que quedan los centros, lo que implica trastornos en la planificación académica. En este sentido, Fernández (1999) expresa:

Los malos modos, los insultos, la provocación para iniciar una pelea, la pelea misma, la intimidación y, en general, el comportamiento de abuso social, de unos escolares hacia otros, inclusive hacia el propio profesor, es un problema que siempre ha existido, aunque muy recientemente no hemos sido sensible a su importancia y sus consecuencias. (p. 78)

La participación entre estudiantes y docentes, e incluso de personas ajenas a la matrícula escolar, son factores a tomar en cuenta en esta problemática. Por su parte, Olweus (1998) indica existencia de tres factores: ...“características de agresores y víctimas (físicas, psicológicas y conductuales), historia y características socioeconómicas y relacionales del contexto familiar y, finalmente, características del contexto escolar”... De hecho, gran parte de los condicionantes asociados a conductas violentas, son externos al contexto escolar.

En este contexto la realidad supone que el “fuerte” se impone sobre el “débil”, y este proceso se va retroalimentando, sentimiento de inseguridad de tal forma que la víctima cada vez presenta una menor autoestima, timidez, entre otros, fortaleciendo una falta de capacidades comunicativas y de habilidades sociales con respecto a sus compañeros. Por ejemplo, Schwartz, Dodge y Coie (2003) percibieron que las víctimas de la violencia escolar son:

Sumisos, poco asertivos y faltos de destrezas y competencias asertivas y sociales. Por otra parte, los agresores, suelen ser hiperactivos, agresivos, presentando baja sensibilidad hacia los sentimientos de los demás, con rendimiento escolar limitado, es frecuente la presencia de problemas en su entorno familiar y mantiene comportamientos disruptivos en el aula. (p. 1756)

La influencia del contexto familiar pareciera estar vinculada al comportamiento agresivo del individuo, y la conducta punitiva- autoritaria de sus padres; por tanto los padres maltratadores suelen presentar



comportamientos incoherentes, los cuales son adoptados por sus hijos en contra de sus compañeros en el contexto escolar; ello es una conducta transmitida según lo referido por Hazler (2006):

De igual forma el comportamiento de la víctima se ve influenciado por una actitud sobreprotectora de los padres o en familias, que no le dan a sus hijos herramientas útiles para la resolución de conflictos, tomando esto en cuenta se hace evidente la necesidad de evaluar el proceso de formación del joven en su hogar, al momento de buscar estrategias o acciones para prevenir la violencia escolar. (p. 40)

Por otra parte la escuela, puede llegar a favorecer las conductas violentas, denotando así que entre las principales actividades se encuentra el contacto grupal en el aula, con grandes cargas emotivas, el intercambio de ideas, experiencias, y sentimientos, relación entre las cuales se pueden revelar tendencias de rechazo, exclusión. Cerezo (2001) refleja estos procesos de interacción de la siguiente forma:

Debemos tener en cuenta diversos tipos de factores: unos factores motivacionales y afectivos relacionados directamente con la tarea, como por ejemplo: la intención con la que los estudiantes participan en las tareas de aprendizaje. Otros factores, los relativos a los sentimientos referidos a uno mismo, como el autoconcepto, la motivación con la que afronta la tarea, etc., entre los que cobra especial importancia la historia personal de éxitos o fracasos escolares. Y, por último, los referidos a las actitudes y/o sentimientos que unos estudiantes tienen con respecto a otros. (p. 45)

Existen diversas condiciones entre estos problemáticos grupos que alientan sus violentas acciones, como por ejemplo el tener personas que los manipulen fuera del ámbito escolar, problemas externos, superioridad sobre personas discapacitadas o también por creerse una tendencia, razón por la cual los medios de comunicación se hacen necesaria, no solo de manera individual sino mejorando la técnica haciéndolo de manera grupal, esta sería

una herramienta indispensable para que el profesorado ejerzan actitudes de control sobre el grupo estudiantil.

### **Violencia Escolar en Venezuela**

El hablar de la violencia escolar remonta al inicio de las mismas instituciones educativas, los conflictos y la manera violenta como se resuelven en muchos casos, han sido siempre una práctica presente en las mismas por niños o jóvenes; posiblemente incide la misma esencia del objetivo central de la creación de las instituciones educativas, aquella expuesta por Foucault (1998) que plantea la necesidad de controlar la producción de los sujetos, ajustándolos al sistema social hegemónico y por otro lado castigar y/o sancionar cualquier desviación del modelo buscado.

Sin embargo, es en los últimos años el tema de la violencia escolar en Venezuela, ha ido tomando relevancia, por un lado, dado al creciente interés de la sociedad por la protección del menor ante cualquier tipo de maltrato; y, por otro lado, debido a la intensificación de las maneras como se utiliza la violencia entre pares. En las más recientes décadas se ha constatado una creciente preocupación por la violencia escolar, un tipo de conducta transgresora que tiene lugar en escuelas e institutos, y que afecta gravemente a las personas que la padecen; por ejemplo, estas conductas impiden el normal desarrollo de la enseñanza y afectan gravemente a las relaciones interpersonales de profesores y estudiantes (Olweus, 1998; Cava, Musitu y Murgui, 2006).

Por su parte, los Centros Comunitarios de Aprendizaje (Cecodap, 2014), organización que orienta en la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, se monitoreó la prensa desde octubre de 2009 hasta septiembre de 2013, y detectó que:

El acoso entre jóvenes no es nuevo, pero Luisa Pernaleté, coordinadora de Educación para la Paz en Fe y Alegría, asegura

que desde el año 2003 las armas blancas comenzaron a verse en las escuelas. El 10 de junio de 2013 dos jóvenes dispararon desde el segundo piso a la cancha del liceo Andrés Bello, en Caracas, y mataron a Michele Andrea Buraglia, estudiante de 5° año. Esa vez se encendieron las alarmas y el Ministerio de Educación prometió instalar detector de metales y cámaras de seguridad en el recinto, pero esta medida no se cumplió. Pernalette denunció que no existen guiaturas en liceos públicos ni protocolos para abordar (sic) estos casos violentos en las escuelas, pese a que en 2010 la Unicef, junto con el ministerio, realizó un estudio. En la Consulta Nacional Educativa, que comenzó en abril, se prometió que se harían 31 investigaciones entre las que se indagaría en la violencia escolar. Aún se esperan resultados. (p. 25)

De igual manera, Cecodap (2014), con base en el monitoreo y análisis de fuentes hemerográficas, registró 972 casos de violencia en las aulas durante el año 2013, un aumento de 25 por ciento con respecto al año 2012 en el que se registraron 782 casos.

En total, nueve estudiantes murieron a consecuencia de este problema: dos asesinados por rivalidades, dos asesinados por celos; uno falleció en enfrentamiento policial, otro por estar en línea de fuego, uno había sido amenazado de muerte, uno por disparo accidental y un niño murió mientras estaba en la guardería.

Según Moreno (2011), advierte que se está formando: ...“un grupo humano, con su propio mundo de vida, al margen de la forma de vida y del mundo de vida de la sociedad”... (p. 98), puesto que: ...“desarrolla sus propios valores, desarrolla sus propia manera de entender la realidad y de reaccionar ante ella, de buscarse los bienes”... (p. 112). Maneras que están: ...“completamente fuera de lo aceptado en la convivencia social de la gente”.... Moreno (2009), ya lo había enunciado en la investigación y *salimos a matar gente*: “El delincuente estructural ha convertido la violencia en su forma de vida, en una forma de vida”... (p. 38). Pero en ese momento lo había analizado como un fenómeno de los sujetos: “No se nos había presentado todavía como un fenómeno grupal”... (p. 38). Aclara que son

“grupos de panas”, que tienen: ...“cierta jerarquía de prestigio”.... Y asegura que es una subcultura, entendida como “la manera que tiene un grupo humano de habérselas con la humanidad”. Un grupo se comunica con otro ...“y tienen la misma forma de vivir la vida”.... (p. 42).

Moreno (2011) precisa que estos delincuentes violentos no son enfermos ni tienen daño cerebral o psicológico de por sí, pero sí están en una subcultura y tienen libertad de decisión. Va aún más allá: Esas personas: ...“saben lo que hacen, quieren lo que hacen y lo comparten todos. Todos tienen el mismo punto de vista”... (p. 113). Por ahora, analiza, “son grupos aislados”, pero: ...“en el futuro pueden conectarse y se pueden convertir en un poder”... (p. 114).

Según Cecodap (2014), el 2013 estuvo signado por:

Protestas de padres representantes reclamando mejoras en infraestructura, seguridad en los planteles y en la calidad de la educación, y de docentes reclamando mejoras salariales.<sup>9</sup> Estudiantes murieron a consecuencia de la violencia escolar: 2 asesinados por rivalidades, 2 por asuntos de faldas; 1 estaba amenazado de muerte, 1 falleció en un presunto enfrentamiento policial, 1 por estar en línea de fuego, 1 por disparo accidental y un niño de 3 años presuntamente falleció como consecuencia de una caída en la guardería. Además, 13 estudiantes resultaron heridos en sus centros educativos 6 de ellos por arma de fuego y 4 por armas blancas, lo que indica que se mantiene el ingreso de armas a los planteles. (p. 53)

Según Cecodap, en Venezuela los niños, niñas y adolescentes están expuestos a diversas situaciones de violencia, sin embargo, la violencia social y la escolar representan las formas más frecuentes (violencia social: 37,84%, violencia familiar: 23,52%). El análisis hemerográfico arroja que la escuela ya no es un lugar seguro para niñas, niños y adolescentes. En 972 casos se reseña algún tipo de violencia dentro de planteles educativos.

La mayoría de los casos están referidos a deficiencias en la infraestructura escolar (26%) y al robo de escuelas (19%). Sin embargo, es

preocupante el repunte del manejo de armas. Estos hechos inciden en el aumento de las situaciones de violencia y aumenta considerablemente la cantidad de niños y adolescentes afectados. Durante el 2013 se registraron 8 homicidios por violencia escolar y 13 estudiantes fueron heridos, de estos 6 por armas de fuego y 4 por armas blancas.

Es lamentable, que se tenga que presenciar casos tan graves como estos para actuar frente a una realidad que cada día enfrentan miles de estudiantes venezolanos, sin importar donde estudien, niveles socioeconómicos o espacios territoriales, la violencia está instalada en las aulas venezolanas.

El diagnóstico de Cecodap refleja que la mayoría de los padres de niños agresores son indiferentes ante la situación, justifican las actitudes de sus hijos e incluso actúan de manera violenta. Esto, lamentablemente, implica que la escuela no está al margen de las tensiones derivadas de un clima social violento y cada vez son más frecuentes los episodios agresivos en los escenarios escolares.

Por ende, la violencia en las escuelas es un problema exclusivo de la salud pública, por lo que afecta principalmente a niños y adultos jóvenes, y las consecuencias negativas socavan los principales propósitos de la educación. En pocas palabras, la presencia o incluso la amenaza de la violencia escolar inhibe significativamente la enseñanza y el aprendizaje. (National School Boards Association NSBA, 1993; Gorski y Pilotto, 1993; Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, 2004).

Para Briceño y Pérez (2002), cuando se habla de violencia en Venezuela usualmente significa:..."acciones o comportamientos estructurados en la denominada violencia criminal o delictiva, particularmente aquella que se ejerce contra otra persona" (p. 60). Asimismo, para Rotker (2000), los rasgos más relevantes de las manifestaciones de la violencia en Venezuela, permiten definirla como social y predominantemente urbana.

Este término de violencia urbana es calificado de social, por expresar conflictos sociales y económicos; violencia que no tiene su campo de acción en las zonas rurales, sino en las ciudades y sobre todo, en las zonas pobres, segregadas y excluidas de las grandes ciudades (Barreira, 1998).

En conclusión, de acuerdo a las anteriores acotaciones se refleja que la violencia escolar es claramente un problema complejo de salud pública, educativa y social; que merece ser estudiada empíricamente. La violencia se produce en varios niveles debido a una confluencia de factores de riesgo y procesos sociales, tanto a nivel individual, por pares, la familia, la escuela, como a nivel nacional (Mayer y Leone, 2007). Aunque los efectos pueden ser devastadores para las personas, es importante examinar de manera más amplia el contexto de la violencia escolar, en lugar de centrarse únicamente en los predictores a nivel individual de la conducta violenta (Greene, 2005).

De ahí, la necesidad de develar el significado de las actitudes de los estudiantes como forma de expresión social de la violencia escolar; así como interpretar las creencias que poseen estudiantes, docentes, padres y representantes acerca de la violencia escolar como elemento que determina la construcción de sus representaciones sociales. Para de esta manera, comprender el campo de representación de la violencia escolar a partir de la relación de los actores involucrados en el hecho educativo e identificar los marcos de aprehensión institucional de la violencia escolar como elementos que determinan su representación social.

### **CAPÍTULO III**

#### **CAMINO METODOLÓGICO**

Este aparte alude a los procedimientos escogidos que se convierten en el método ordenado y sistemático para interpretar las representaciones sociales sobre la violencia escolar, percepción que los actores educativos han construido en la interacción social que caracteriza a la institución objeto de estudio. Esta opción investigativa está sustentada en cuatro niveles que integran un proceso cíclico y una estructura coherente; ellos son los siguientes: epistemológico, ontológico, teórico y metodológico

En lo que respecta al fundamento epistemológico, que determina el modo en que se mira la realidad, así como los conocimientos que surgen de ella, se debe puntualizar que se escogió el paradigma interpretativo (hermenéutico), el cual busca observar los fenómenos para encontrarle significado; predomina una orientación vivencial hacia los sucesos; se expresa en lenguaje verbal; es inductivo y halla sus referencias de validación en los simbolismos socioculturales en un sujeto temporal, situado en un momento-espacio.

Su método se apoya en una perspectiva micro social; el investigador es testigo presencial de lo que estudia, su finalidad no es explicar, sino comprender; por tanto, analiza en profundidad el significado de las particularidades de la vida social; para ello, es fundamental la contextualización de los fenómenos estudiados. Debido a que se persigue hacer una lectura de un fenómeno social como lo es la violencia escolar, esa interpretación, comprensión y descripción de las estructuras significativas se concibe como un sistema dinámico donde cada parte o capa interactúa con las demás y con el todo, se analizan en profundidad las estructuras culturales que construyen los actores, para lo que es determinante su contextualización.

Desde lo ontológico se concibe a las representaciones sociales como el pensamiento social observado a partir de los fenómenos interrelacionados en

realidades compartidas y subjetivas, que se interpretan desde tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación.

Su complejidad reside en sus propiedades individuales y sociales, por lo que es esencial comprender el entorno social que las determina, de modo que se busca entender el contexto institucional donde surgen las representaciones y en el que hay intercambios espontáneos e intencionados, de redes de significado que afectan al contenido y las formas de pensar, sentir y actuar de quienes participan en dicho sistema, entran en juego acciones, intereses, valores y creencias. Por lo que hubo necesidad de especificar e interpretar las representaciones sociales elaboradas, luego de someterlos a un proceso de análisis desde la subjetividad y desde la relación con los otros.

El nivel teórico se apoyó en los postulados del Interaccionismo Simbólico (Blumer, 2008); éste hace posible entender el proceso de asignación de símbolos con significado al lenguaje y al comportamiento en la interacción social. Se analiza la acción humana para encontrarle significado (Blumer, 2008), de modo que se interpreta la violencia escolar para lo que es necesario considerar las premisas básicas del Interaccionismo Simbólico, definidas por Blumer del siguiente modo: los seres humanos actúan sobre los otros individuos y sobre los objetos a partir de los significados que han construido, estos significados surgen de la interacción social pues la comunicación genera símbolos significativos y esos significados son determinados y modificados por el proceso interpretativo que ejecutan los actores al seleccionar, reagrupar o transformar los significados dependiendo de la situación y de la dirección otorgada a sus acciones.

Esta perspectiva teórica encuentra perfecta correspondencia en los principios de la interpretación de la cultura, al respecto señala Geertz (2003) que: ...“el pensamiento humano es esencialmente social: social en sus orígenes, social en sus funciones, social en sus formas, social en sus



apreciaciones” (p. 299). De lo que se puede inferir que pensar es un acto social que conlleva un intercambio de símbolos significativos: relacionarse, comunicarse, valorar, accionar, internalizar los aprendizajes, asignar a ese pensamiento una significación particular.

Por ende, se entienden los hechos contextuales gracias a las representaciones sociales, a los símbolos ordenados significativamente. Postura en la que adquieren gran importancia los conceptos de las representaciones sociales y de la acción cultural. La primera alude a las formas de conocimiento compartido socialmente (Moscovici, 2008), mientras que la naturaleza de la acción cultural debe buscarse en las experiencias de individuos y grupos de individuos cuando guiados por los símbolos perciben, sienten, razonan, juzgan y obran (Geertz, 2003).

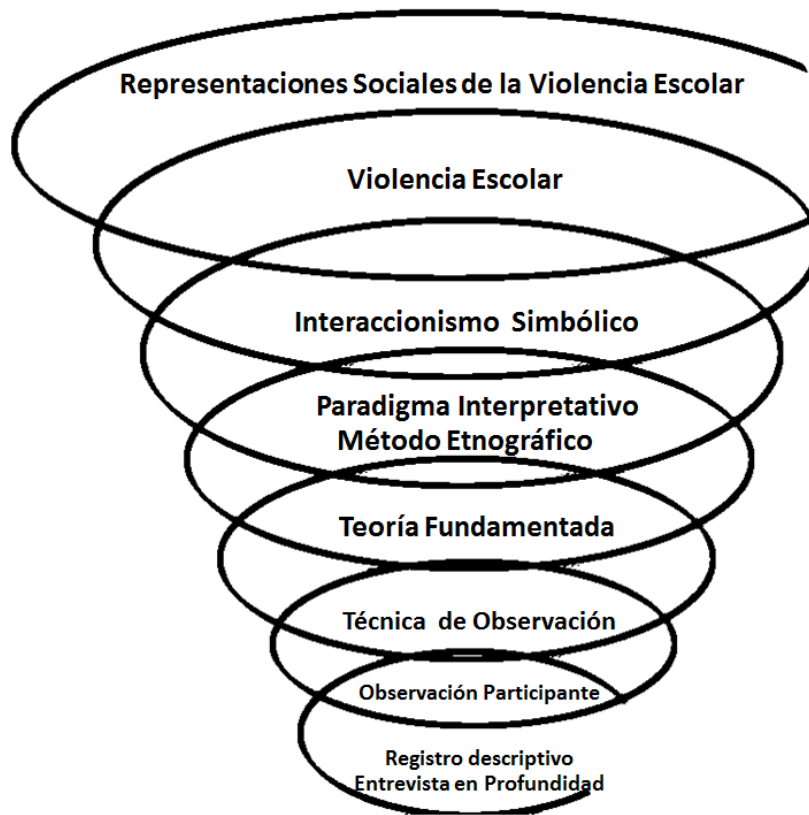
Visiones teóricas que se complementan con los principios que explican la violencia escolar (Abramovay y Rua, 2003, Salom, 2006, Varas, 2000, Bierman, 2004, Greene, 2005). Al aceptar la hipótesis de que la violencia escolar es un fenómeno cultural para ser interpretado; se parte del supuesto de que el mundo social es construido con símbolos y significados, lo que justifica se emprenda desde la comprensión global la búsqueda de esta construcción y de sus significados, para intentar comprender qué está pasando y cuál es el significado para los actores, pues lo que da vida a los símbolos es su uso.

En razón de lo cual, se aspira a comprender la violencia escolar como una totalidad y además interpretar actitudes, creencias, símbolos y comprender los marcos culturales en los que se originan las representaciones, todo ello desde la perspectiva de los actores educativos, en fin, se requiere penetrar los contextos de significados con los cuales estos actores han elaborado unas estructuras simbólicas sobre la violencia escolar como fenómeno que les afecta y les atañe.

El análisis de la acción, como lo plantea el Interaccionismo Simbólico y la teoría de interpretación de las culturas, se hace desde la posición de los actores, el investigador se convierte en otro actor y observa el mundo desde la percepción del actor, cómo ve y percibe la situación concreta, se desentrañan los significados en los términos que para el actor han adquirido y se hace seguimiento a la línea de conducta del actor; pues la cultura comprende una serie de mecanismos de control que direccionan y ordenan la conducta de los participantes.

En lo que respecta al nivel metodológico, se debe precisar que se escoge el tipo de investigación etnográfico, el cual por su propia naturaleza se imbrica con el paradigma interpretativo, por lo que al igual que el primero, este último se apoya en una perspectiva micro social y se sustenta en:..."la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo de forma adecuada" (Martínez, 2008, p.30).

En el mismo sentido, se emplea la modalidad etnografía de la comunicación, la cual:..."se interesa por los procesos de interacción cara a cara y en la comprensión de cómo esos microprocesos se relacionan con cuestiones macro de cultura y organización social" (Sandín, 2003, p.161). En consecuencia, sus herramientas nos permiten interpretar las representaciones sociales que sobre la violencia tienen los actores educativos, lo que aporta una perspectiva de comprensión global y se sigue un modelo cíclico en forma de espiral para revisar el proceso investigativo en cada ciclo.



**Gráfico 1. Camino Metodológico.**

Entonces, interesa tratar los universos simbólicos de estudiantes, docentes, padres y representantes para interpretar la realidad particular en la que ha tenido lugar su experiencia sobre la violencia escolar, la cual se activa y se pone de manifiesto en relación con los otros. Asimismo, todos comparten una: ...“comunidad de tiempo y espacio”... (Mélích, 1996, p. 24) generadora de procesos intersubjetivos e intrasubjetivos que dan paso a mundos simbólicos propios. De ahí que estos actores poseen un mundo construido en la cotidianidad que moldea su conducta y su hacer por medio de unos procederres muy particulares. Es una manera de asignar significados a los eventos inherentes a la violencia escolar que se concreta en formas específicas de simbolizar la realidad para edificar una cosmovisión única.

En efecto, hacer etnografía sobre la violencia escolar en el contexto institucional escogido supone un acercamiento, sin mayores presupuestos para reflexionar profundamente sobre esa realidad a través de las significaciones que los actores imprimen a los diferentes eventos que integran esta dinámica. Es un compromiso que sin anteponer los valores de la investigadora pretende lograr una descripción rigurosa y profunda como requerimiento para la interpretación de las creencias, actitudes y sus significados socio-históricos en el contexto cultural de la Escuela Técnica Simón Rodríguez y desde la perspectiva de los actores.

### **Diseño de Investigación**

Para interpretar las formas simbólicas de la violencia escolar en el escenario educativo escogido y desentrañar el sentido de las vivencias que conforman las representaciones sociales del fenómeno en estudio, se siguen las fases establecidas por Goetz y LeCompte (1988) y, se hacen los ajustes necesarios en función de los intereses investigativos y del necesario ciclo en espiral que caracteriza el método etnográfico:

**Período previo al trabajo de campo:** Durante esta etapa la investigadora, a partir de su experiencia como educadora, de su formación investigativa y de sus conocimientos construye unos supuestos que involucran sus primeras experiencias obtenidas sobre el fenómeno de la violencia escolar, el modo de estudiarlo y se interroga sobre su práctica docente. Asimismo, se plantea un marco teórico-conceptual provisional y escoge el entorno educativo de la Escuela Técnica Comercial “Simón Rodríguez”, como escenario cultural de estudio.

**Acceso del investigador al escenario:** Acercamiento de la investigadora al campo de la institución educativa en la que tienen lugar las experiencias sobre violencia escolar. En esta etapa es pertinente considerar que el inicio del estudio no surge de la definición de un problema específico,

sino de un área problemática extensa y contentiva de diversos problemas relativos a las representaciones culturales de la violencia en escenarios educativos. Estos no se pueden comprender en toda su complejidad hasta tanto no se haya avanzado lo suficiente en el estudio. Este período es propicio para determinar los criterios de escogencia de los informantes y fuentes de datos, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

**Trabajo de campo propiamente dicho:** El trabajo docente cumplido por la investigadora en la institución educativa seleccionada como escenario, le facilita integrarse activamente en la situación estudiada, así como permanecer de forma prolongada en el contexto y convivir con los actores. De ahí, que logre integrarse de modo completo y prolongado en los escenarios para atender los detalles y matices del fenómeno de la violencia escolar. También planifica pormenorizadamente el itinerario de visitas y de entrevistas, así como elabora las entrevistas y escoge los equipos tecnológicos para el registro de ocurrencias. Los variados instrumentos escogidos permiten comprender y participar del marco de relaciones sociales que se producen.

Progresivamente, surgen múltiples interrogantes que guían en la realización de observaciones más focalizadas y se realizan ajustes a las conjeturas iniciales investigativas. Se profundiza en la realización de entrevistas, toma de notas pormenorizadas, resguardo de documentos, para concluir con la repetición de observaciones.

**4. Análisis intensivo de la información:** Se intensifica el trabajo al transcribir entrevistas, asimismo se registran y clasifican los incidentes observados, también se dividen los contenidos en unidades temáticas, asignándoles categorías para analizarlas y desarrollar los conceptos. Este análisis intensivo de la información sólo aporta conclusiones temporales, por lo que convoca a volver al campo con nuevas interrogantes para el hallazgo

de nuevas cuestiones, la recogida de nuevos datos y la realización de nuevos análisis.

**5. Etapa reflexiva-interpretativa:** Proceso de meditación sobre la práctica observada, reflexión intersubjetiva e intrasubjetiva con el otro, acerca de los marcos de referencia, intereses, significados, creencias, conocimientos previos, valores y actitudes. Requiere de relevancia a la interrogación individual y colectiva sobre las experiencias. Se concreta un modo de mirar las representaciones sociales de la violencia escolar, una manera de organizarlos y representarlos conceptualmente mediante una red novedosa de relaciones entre sus partes constituyentes, por último, se alcanza la revelación de estructuras simbólicas

### **Escenario de la investigación**

La institución escogida para efectuar el estudio etnográfico es la Escuela Técnica Comercial “Simón Rodríguez”, consta de las siguientes características: es pública, laica, ofrece educación para estudiantes de básica y media diversificada, la mayoría de ellos proviene de estratos sociales desfavorecidos. Cuenta con una matrícula de (459) estudiantes, (48) Docentes entre contratados y titulares, (22) personal administrativo, (24) obreros y (8) madres procesadoras de alimentos a cargo del Servicio de Alimentación Estudiantil (SAE). La Escuela Técnica Comercial “Simón Rodríguez” se encuentra ubicada en la Avenida Las Américas, Calle Principal del Barrio San Juan Bautista, Parroquia Spinetti Dini, Municipio Libertador del Estado Mérida, Venezuela.

En la zona del área periférica se encuentra la articulación socioeconómica y cultural de la E.T.C. “Simón Rodríguez”, donde interaccionan con diferentes fuerzas vivas y el entorno de la acción educativa, que fortalecen al Proyecto Educativo Integral Comunitario (P.E.I.C) de la institución. Las diferentes fuerzas vivas del área periférica que

comparte la institución son: Unidad Educativa Emiro Fuenmayor, Hospital Sor Juana Inés de la Cruz, Ambulatorio Venezuela, UNEFA. Universidad Nacional Abierta, Universidad de Los Andes, farmacias, ferreterías, abastos, funeraria la Patrona, cafetín y restaurante, centro de comunicaciones y ciber, proveeduría total, hielos Mérida Frigoca, supermercado Yuan Lin, centro comercial Mamayeya, Residencias Las Marías, residencias familiares, creaciones Rosita, talleres mecánicos, lavandería, reparación de zapatos, y Junta Parroquial.

La zona donde está ubicada la institución que contextualiza el estudio, es considerada una estructura muy heterogénea; se tienen pocas residencias familiares en el sector, con lo cual se puede deducir que los estudiantes, docentes, directivos, obreros, administrativos vienen de diferentes sectores de la ciudad. Sin embargo, parte del equipo Directivo y Coordinadores, se establecen los controles respectivos para el buen funcionamiento de la institución y están siempre alertas ante cualquier situación o conflicto que se presente con los estudiantes, para canalizar los medios respectivos y llevar un adecuado control con la orientadora, defensora estudiantil y demás entes competentes

### **Los actores la investigación**

Es necesario cuidar de modo especial la selección de los actores de la investigación pues ellos son la fuente principal para alcanzar la credibilidad de la información. Este procedimiento se define como:..."una tarea continuada en la que se ponen en juego diferentes estrategias conducentes a determinar cuáles son las personas o grupos que, en cada momento del trabajo de campo, pueden aportar la información más relevante a los propósitos de la investigación" (Rodríguez, Gil y García, 1996, p.136).

De ahí que se escogieron a los actores de manera deliberada e intencional, de modo que cada uno de ellos, se convierte en un caso ideal-

típico, definido como: ...“un procedimiento en el que el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz o más deseable de una población y posteriormente, encuentra un caso del mundo real que se ajusta a aquel de forma óptima”. (Goetz y LeCompte, 1988, p. 102).

Es por ello, que los atributos que deben cumplir los informantes que suministrarán los datos son: experiencia educativa, sentido de pertenencia institucional, conocimiento sobre hechos de violencia escolar, puntualmente contarán con las siguientes características:

### **Cuadro 1**

#### **Criterios de selección de los actores de la investigación**

<b>Docentes</b>	<b>Sexo</b>	<b>Años de Experiencia Docente</b>	<b>Experiencia en hechos de violencia escolar</b>	<b>Vinculación</b>	
				<b>Directa</b>	<b>Indirecta</b>
<i>Sujeto S1:</i>	F	10	X	X	
<i>Sujeto S2:</i>	F	7	X	X	
<i>Sujeto S3:</i>	M	15	X	X	
<i>Sujeto S4:</i>	M	8	X	X	
<b>Padres y Representantes</b>					
<i>Sujeto S1:</i>	F		X	X	
<i>Sujeto S2:</i>	F			X	
<i>Sujeto S3:</i>	F		X	X	
<i>Sujeto S4:</i>	M		X	X	
<b>Estudiantes</b>					
		<b>Nivel Educativo</b>			
<i>Sujeto S1:</i>	F	Media y diversificada	X	X	
<i>Sujeto S2:</i>	F	Media y diversificada		X	
<i>Sujeto S3:</i>	F	Básica	X	X	
<i>Sujeto S4:</i>	M	Básica		X	



## **Técnicas e instrumentos de recolección de la información**

Otro aspecto que tiene gran importancia en lo relacionado con los procedimientos para estudiar las representaciones sociales de la violencia escolar son las técnicas e instrumentos que caracterizan los estudios etnográficos. Este enfoque como estudio descriptivo, de tipo cualitativo se apoya, de modo especial en la observación participante, técnica estrechamente ligada al quehacer antropológico pues requiere que el investigador comparta con los grupos informantes y conozca sus usos, costumbres y modalidades de vida.

El procedimiento referido permitió a la investigadora participar en las actividades escolares cotidianas, ello implica que se somete a las reglas del grupo social y participa en los actos relacionados con el fenómeno en estudio, en consecuencia, pudo comprender e interpretar, en profundidad, el mundo de la violencia escolar como realidad vivida.

El enfoque procesual de las representaciones sociales enfatiza el conjunto de técnicas cualitativas como las más adecuadas para la construcción de los datos acerca de lo que piensan las personas sobre un objeto social. Por ende, se escoge la observación como técnica y como instrumentos la entrevista semiestructurada y el registro descriptivo.

La observación permitió que la investigadora se trasladara a la realidad, en este caso, la Escuela Técnica “Simón Rodríguez” en el municipio Libertador, Estado Mérida, para evidenciar cómo construyen sus representaciones sociales los estudiantes, docentes, padres y representantes acerca de la violencia escolar, a fin de ser contrastadas en el campo observacional para su posterior análisis, lo cual orientó los resultados finales del estudio. Según Ruiz (1996):

La observación establece una comunicación deliberada entre el observador y el fenómeno observado. Comunicación,(...) en la que

el investigador-observador está alerta a las claves que va captando y, a través de las cuales, interpreta lo que ocurre, obteniendo así un conocimiento más significativo, profundo y completo de la realidad observada. (p. 80)

Como instrumento se utilizó un registro descriptivo, estructurado en 11 rasgos que permitieron la observación de las actitudes, valores y creencias de los estudiantes durante la jornada escolar (Casos: individuales o grupales) (Anexo A).

Por otra parte, el guion de entrevista se conformó por doce (12) preguntas abiertas, dirigidas a los docentes de Básica y Media Profesional E.T.C. "Simón Rodríguez" (Anexo B), diez (10) preguntas abiertas, dirigidas a los Padres y Representantes (Anexo C) y doce (12) preguntas abiertas, dirigida a los Estudiantes (Anexo D).

Ruiz (1996) señala que a través de la entrevista en profundidad, el entrevistador requiere conocer lo que es importante y significativo para el entrevistado; llegar a comprender como ve, clasifica e interpreta su mundo en general o algún ámbito o tema que interesa para la investigación, en particular.

### **Validez y Fiabilidad del estudio**

La investigación de carácter cualitativo también requiere de sistematización y rigor metodológico, razón por la cual es preciso aclarar lo relativo a la fiabilidad y a la validez de este estudio. Se cumple con la sistematización y rigor metodológico al garantizar fiabilidad en la medida en que las respuestas aportadas deberán ser:..."independientes de las circunstancias accidentales de la investigación" (Pérez, 1994, p.78). Como criterio de credibilidad se maneja la comprobación de los datos con los actores y la triangulación como técnica que hace converger los criterios de varios observadores, de diversos actores y el uso de diferentes instrumentos,

técnicas y teorías. La investigadora conocedora de las manifestaciones de la violencia en entornos educativos forma parte de la situación investigada y cumple un diseño flexible que se amplía con nuevas informaciones.

La confiabilidad también se garantiza pues la investigadora participa como observadora y asume una posición de no intervención directa en los procesos. Asimismo, se ha identificado a los informantes, se ha descrito detalladamente el contexto en el que se recogerán los datos, se han precisado los supuestos y teorías provisionales que sirven de armazón conceptual, también se han dejado claro los métodos de recolección de datos y de análisis. En el mismo sentido, se emplean categorías descriptivas precisas, se recurre a la colaboración de varios especialistas para lograr equilibrio en las observaciones y análisis y se usan medios técnicos que permiten conservar en vivo la realidad observada, todo esto facilita cierta réplica de la investigación.

En lo que respecta a garantizar el grado de coherencia interna de los resultados y la exclusión de contradicciones con otros estudios (validez) se logra cotejando la información en diversos momentos del proceso y cumpliendo con la técnica de la triangulación. De ahí que se efectúa la triangulación de métodos y técnicas porque se usan varias técnicas que enriquecen el estudio del problema: observación y entrevista, así como la triangulación de datos porque éstos se obtuvieron de diferentes fuentes de información., asimismo, se aprovechan las bondades de la triangulación de teorías que incorpora diferentes enfoques teóricos para interpretar y otorgarle estructura al conjunto de datos.

También es pertinente señalar que la validez de contenido de los instrumentos se obtuvo al someterlos a la valoración de expertos, quienes hicieron las sugerencias respectivas relacionadas con: contenido, pertinencia, ambigüedad y redacción. Los instrumentos se rediseñaron incorporando las observaciones pertinentes. (Anexo E).

De manera que se pretendió comprender las creencias y actitudes de los actores ante el fenómeno de la violencia escolar, se consideró que la realidad es construida por estos individuos en representación con su mundo social. Entonces, el interés está puesto en entender los significados que los individuos construyen; es decir, cómo toman sentido de su mundo y de las experiencias que tienen en él. Desde esta perspectiva hizo una aproximación global a las situaciones sociales en las que aparece el fenómeno de la violencia escolar, para explorarlas, definir las y comprenderlas de manera inductiva; es decir, a partir del acercamiento al conocimiento e interpretación que tienen las personas de las mismas y no a partir de hipótesis formuladas a priori.

Comprender esas interpretaciones permite conocer las razones de la acción de los informantes por lo que la metodología usada para tal fin debe ser consecuente con esta perspectiva ontológica y epistemológica. Se asume, además, que el significado está inmerso en las experiencias de los actores y que este significado media a través de las percepciones propias del investigador.

En consecuencia, la presente investigación se realiza desde el paradigma cualitativo- interpretativo, y es un estudio de las representaciones sociales desde una perspectiva procesual; esto en consonancia con el supuesto de que la investigación implica producir conocimiento de manera constructiva e interpretativa.

### **Técnica de Análisis de la Información**

La teoría paradigmática empleada es el interaccionismo simbólico, el cual su base epistemológica es la teoría fundamentada, ésta última se convirtió en la técnica de interpretación de los datos idónea para generar una elaboración teórica que interprete las representaciones sociales de la violencia escolar como expresión simbólico-cultural de la dinámica

interaccional que se produce en la institución educativa que sirve de escenario investigativo. El fin primordial de la teoría fundamentada es descubrir modelos explicativos sobre determinados fenómenos sociales, cuyos postulados teóricos se apoyan en el análisis sistemático y posterior interpretación de los datos recogidos (Strauss y Corbin, 2002).

El aporte más relevante de la teoría fundamentada tiene que ver con su capacidad empírica que deberá explicar al mismo tiempo qué describir, lo que la convierte en una alternativa idónea para el estudio de las representaciones sociales de la violencia escolar, por lo que permite tanto el estudio de sus contenidos (aspecto descriptivo) como de su estructura interna (aspecto explicativo). De ahí, que la teoría fundamentada se convierte entonces en un método inductivo que permite crear una formulación teórica a partir de las concepciones que se obtendrán en la etapa de recolección de los datos al utilizar con fidelidad lo expresado por los informantes y buscando mantener el significado que tienen esas palabras para sus protagonistas.

Para aplicar este método de interpretación de los datos se siguen las dos estrategias principales propuestas por Glaser y Strauss (2009); la primera es el método comparativo constante, por el cual el investigador simultáneamente codifica y analiza los datos para desarrollar conceptos y la segunda es el muestreo teórico. A su vez, este enfoque se basa en cuatro etapas de análisis claramente diferenciadas: codificación abierta, codificación axial, codificación selectiva y determinación de la teoría emergente (Strauss y Corbin, 2002).

Esas etapas de análisis conducen, de acuerdo con Glaser y Strauss (2009), al análisis comparativo constante de las opiniones y actuaciones de los informantes en relación con la violencia escolar, para identificar patrones de recurrencia en el discurso y las relaciones entre esos patrones. De modo que se combina la generación inductiva de categorías, con una comparación constante y simultánea de todos los incidentes sociales relacionados con la

violencia escolar que son observados en el escenario seleccionado. Se continúa con el descubrimiento de las relaciones entre las categorías para generar las primeras hipótesis sobre las incidencias encontradas, el proceso avanza sometiendo esos primeros datos a un continuo refinamiento, que se mantiene a lo largo de la recogida de nuevos datos y nuevos análisis, hay una retroalimentación continua del proceso de categorización.

En efecto, los nuevos eventos son comparados continuamente con los anteriores, para descubrir nuevas categorías y nuevas relaciones entre las mismas. Es una teoría sobre la violencia escolar, elaborada mediante una sistemática contrastación entre los datos recabados previamente y los que emergen durante las progresivas fases investigativas (Strauss y Corbin, 2002).

### **Método de Construcción Teórica**

La definición de los conceptos se constituye en el primer desafío a superar en la realización de la investigación, reto que es simultáneo a las decisiones metodológicas del trabajo. Para reconstruir el contenido de las representaciones sociales, metodológicamente el trabajo reposa en un diseño cualitativo que contempla acercarse a la representación de la violencia, a partir de las vivencias dentro del ambiente escolar pues el propósito es la interpretación de creencias y comportamientos a partir de los puntos de vista de los actores; por lo cual el proceso estuvo guiado por el ensamble de las siguientes fases: el paso del problema de investigación a su sistematización momento que se denomina de construcción teórica del objeto de estudio; el paso de la sistematización al trabajo empírico, etapa que corresponde al trabajo de campo; y el paso de lo empírico a lo interpretativo, momento que se denomina de construcción analítica de la información.

En la primera etapa se trata de vincular los conceptos centrales de la investigación y las ideas que dan sustento a las representaciones sociales

con la realidad; es decir, con la violencia escolar es crucial responder las preguntas: ¿cómo se puede captar empíricamente una representación social?, ¿cómo se puede evidenciar empíricamente la violencia escolar?, y ¿cómo es posible relacionarlas? Para dar respuesta a estas interrogantes se construyeron dimensiones, de acuerdo con los resultados, aunque se parte de una dimensión teórica que oriente la mirada empírica, pues lo que se pretende evidenciar son las relaciones conflictivas entre los actores de la escuela.

La segunda actividad es el trabajo de campo y selección de los informantes, decir, el trabajo directo con la gente. El tercer y último desafío importante de la investigación consiste en la elaboración de los códigos, sus familias, sistemas y redes para realizar el análisis cualitativo de los datos, actividad que se ubica en la etapa de construcción analítica de la información y que corresponde al paso de lo empírico a lo interpretativo. La construcción de categorías o códigos a partir de los testimonios es una tarea central en el proceso cualitativo de la teoría fundamentada, porque ello implica seguir un desarrollo estrictamente inductivo para su elaboración. La producción de conocimiento generado con la construcción de una elaboración teórica que a partir de un todo coherente interpreta las representaciones sociales construidas por los docentes, los representantes y los estudiantes participantes en el estudio.

## **CAPÍTULO IV**

### **INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

Este estudio se apoyó en los aportes de la teoría de las representaciones sociales y por ende del interaccionismo simbólico, de manera que se asumió la representación social como una forma de pensamiento social (Moscovici, 1986), por lo se buscó analizar el sentido común de ese pensamiento al considerar que el mismo es producto de una relación dialéctica entre las interpretaciones que los actores construyen como fenómenos interrelacionados en realidades compartidas y subjetivas.

Entonces, interesó interpretar los significados que docentes, estudiantes, padres y representantes han elaborado sobre la violencia escolar, como producto de su interacción social, se tiene en cuenta que esos significados son el alimento del proceso de interpretación que ellos efectúan en su relación con las vivencias acumuladas en los entornos educativos y cuyos sentidos se transforman a través de dicho proceso.

También es importante reiterar que el estudio de las representaciones sociales se hizo desde el enfoque procesual en virtud de que se buscó interpretar la significación de la violencia escolar, se dio relevancia a la interacción entre los informantes y de éstos con el contexto social, por lo que se obvia el acercamiento a los procesos cognitivos inherentes a las representaciones sociales. Es decir, se persigue interpretar el contenido y la organización de las representaciones sociales y no su proceso de formación, pues esta última meta asume comprender el proceso cognitivo que individualmente se realiza para transformar una idea en representación. En síntesis, no se atiende el pensamiento constituyente, sino el pensamiento constituido individualmente, pero tamizado por la interacción social.



Asimismo, es relevante precisar que las herramientas aportadas por la teoría fundamentada permiten realizar el análisis descriptivo del contenido de las representaciones. Para ello, se analizaron todos los instrumentos aplicados; mediante una lectura exhaustiva se identificaron los temas y se elaboró un sistema de códigos (codificación abierta). Seguidamente, se identificaron temas y categorías principales para establecer sus relaciones y conexiones, (codificación axial), finalmente, se depuraron los datos, se redujo su complejidad para identificar otras categorías de mayor abstracción (codificación selectiva).

El proceso de relacionar las categorías y su análisis comparativo constante permitió identificar las ideas socialmente sedimentadas, que integraron el núcleo central y el sistema periférico de la representación, lo que condujo a extraer aquellas representaciones que caracterizan el fenómeno de la violencia escolar en la Escuela Técnica Comercial “Simón Rodríguez”.

En consecuencia, la expresión de las representaciones sociales se observó en tanto contenido, desde esta perspectiva, las representaciones sociales se expresan mediante tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación (Araya, 2002).

La actitud constituye la posición que asume una persona ante un fenómeno, dependiendo del interés que el mismo despierte habrá la necesidad de conocerlo más o menos, ello genera una representación determinada sobre el fenómeno. La actitud transversaliza la información y el campo de representación por lo que no remite a un contenido determinado, pero su conocimiento se infiere de las opiniones de los informantes clave. Atendiendo a ello el análisis de la actitud se trató conjuntamente con la información y el campo de representación

Por su parte, la información, tiene que ver con las formas de explicación que los individuos poseen sobre el tema en cuestión; ésta puede variar en

atención a la calidad, precisión y tipo de datos manejados. De manera que la información alude a los contenidos específicos que los tres grupos de informantes manejan sobre la violencia escolar, por lo que se describen esos contenidos buscando responder ¿Qué conocen?, ¿Qué dicen?

Finalmente, el campo de representación se concibe como la forma en que se organizan los diversos elementos que la integran, lo cual comprende, según Abric, (2004), la especificación de su núcleo figurativo o central y de sus elementos periféricos. Los distintos componentes de las representaciones sociales puede ser interpretados dando relevancia a la estructura que las conforma: un núcleo central y unos elementos periféricos (Abric, 2004).

## **1. Codificación Abierta**

En consecuencia, a continuación se presenta el primer acercamiento a los datos, el cual facilitó observar ciertos temas claves, (**Codificación Abierta**) para lo cual se cumplió con el muestreo abierto, los datos se descomponen, se comparan y se etiquetan con códigos para agruparlos (Strauss y Corbin, 2002). Este procedimiento permitió analizar las entrevistas y el registro descriptivo aplicado a los informantes seleccionados.

### **Proceso de Codificación Abierta para la entrevista suministrada por los Docentes**

Las categorías y subcategorías preliminares obtenidas de este procedimiento son las siguientes:

## Cuadro 2

### Codificación y categorización abierta a partir de la información suministrada por la entrevista aplicada a los Docentes.

N°	Data	Temas Claves	Categoría	Subcategoría
<b>1.</b>	<b>Incidencia de la violencia en las actividades educativas</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>No responde satisfactoriamente sus actividades educativas</li> <li>Clima no propicio para el proceso de enseñanza – aprendizaje</li> <li>Interfiere en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>Afectadas en su parte emocional</li> <li>Impide desenvolverse con espontaneidad y seguridad</li> <li>Afecta en toda las áreas del ámbito educativo académico</li> </ul>	Afectación de todos los aspectos involucrados en el proceso enseñanza y aprendizaje	Entorpecimiento del proceso enseñanza y aprendizaje	Respuestas no satisfactorias
<b>2.</b>	<b>Imposiciones representan violencia</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sí</li> <li>La imposición es violencia escolar</li> <li>Depende de la manera que se plantee</li> <li>Imponen sus criterios le quitan los a los estudiantes participación y expresión</li> <li>Propicia la rebeldía en sus estudiantes y en consecuencia la violencia escolar</li> </ul>	La imposición genera rebeldía y violencia	La imposición es violencia	Limita la participación
<b>3.</b>	<b>Responsabilidad del docente en hechos de violencia escolar</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se hace caso omiso del mismo</li> <li>No, porque esos son propios de los estudiantes</li> <li>No siempre, depende del tipo de violencia y donde se genere</li> <li>en su minoría algunos docentes no saben manejar un conflicto</li> <li>Algunos docentes agresivos provocan la agresividad</li> <li>Él es el responsable de generar un ambiente de respeto</li> </ul>	Los docentes sí tienen responsabilidad en el control de la violencia	El docente sí tiene responsabilidad en el control de la violencia	Incapacidad del docente para manejar conflictos

<b>4 Soluciones ante casos de violencia escolar</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación al estudiante agresor y a la víctima</li> <li>• Tratar por separado el ambiente que está generando la situación con su representante</li> <li>• Resolución de conflictos</li> <li>• Charlas grupales</li> <li>• Comunicación asertiva</li> <li>• Seguimiento del caso</li> </ul>	<p>Aplicación de técnicas para el control de la violencia</p>	<p>Técnicas de resolución de conflictos</p>	<p>Estrategias individuales y grupales</p>
<b>5. Valoración del comportamiento violento en la escuela</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como un factor negativo que hay que corregir</li> <li>• Preocupante.</li> <li>• Problemas sociales y familiares llevan a actitudes defensivas</li> <li>• En todas las escuelas existe la violencia escolar</li> </ul>	<p>Comportamiento violento en entornos escolares</p>	<p>El comportamiento violento es negativo y preocupante</p>	<p>Ocasionado por problemas sociales</p>
<b>6. La violencia escolar es una forma de relación social de los estudiantes</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una relación de comunicarse y hacerse sentir lo más importante de la escuela</li> <li>• Se observa un modismo entre los estudiantes de tratarse mal y considerar que es normal tratarse mal.</li> <li>• Claro que sí</li> <li>• No es el deber ser</li> <li>• Si de los estudiantes con baja autoestima e inseguros</li> </ul>	<p>Violencia escolar como forma de relación social</p>	<p>La violencia escolar es una forma de comunicación</p>	<p>Maltrato es una condición normal</p>
<b>7 La dinámica educativa previene la violencia escolar</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí</li> <li>• No, porque debe fomentarse más la prevención de la violencia escolar</li> <li>• Algunas veces</li> <li>• Si en lo posible la escuela se ocupa de atender dicha situación</li> </ul>	<p>Prevención de la violencia escolar</p>	<p>Las dinámicas educativas no siempre garantizan la prevención de la violencia</p>	<p>Poca confiabilidad en la efectividad de la escuela para prevenir la violencia</p>
<b>8. Relación profesor- estudiante para el tratamiento efectivo de los problemas de violencia escolar</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí, brindar un ambiente agradable</li> <li>• Si, hay dialogo, discusión y solución de problemas</li> <li>• Conversatorios afectivos de violencia escolar</li> <li>• Si porque prevalece la comunicación</li> </ul>	<p>Relaciones docente-estudiante para analizar problemas de violencia escolar</p>	<p>Las buenas relaciones docente-estudiante sí favorecen la solución de la</p>	<p>Comunicación asertiva</p>

<b>9</b>	<b>Implementación de acciones ante el incumplimiento de las reglas de convivencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medidas de sanción</li> <li>• Llamado de atención</li> <li>• Resolución de conflicto</li> <li>• Llamado de representante</li> <li>• Respetar y enseñar con nuestro respeto</li> <li>• Conversatorios</li> <li>• Reflexiones</li> </ul>	Tipos de medidas por incumplimiento de reglas de convivencia	Medidas orientadoras y disciplinarias	Sanciones y orientación
<b>10</b>	<b>Medidas aplicadas ante los hurtos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se conversa con el grupo para tratar de solventar la situación y saber quién o quiénes son los responsables</li> <li>• Dar orientación, al grupo sobre el caso ocurrido</li> <li>• Llamar al representante y en función del manual de convivencia tener acciones</li> <li>• Se denuncia a los cuerpos judiciales</li> <li>• Se levanta un acta relacionada con las normas a fin de firmar un compromiso de cambio</li> </ul>	Medidas ante la ocurrencia de hurtos	Medidas disciplinarias y orientadoras	Sanciones y orientación
<b>11</b>	<b>La interrupción constante de la clase por parte de los (las) estudiantes es violencia escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí, se falta de respeto</li> <li>• No, es interrupción del proceso de aprendizaje</li> <li>• No</li> <li>• No lo considero así a no ser que interrumpen con violencia</li> <li>• No</li> <li>• No es falta de reglas y normas de convivencia dentro del aula</li> <li>• No siempre los estudiantes se distraen con facilidad y por cualquier otra cosa</li> </ul>	La interrupción de la clase representa un acto de violencia	La interrupción de la clase no es violencia	Falta de normas de convivencia en el aula
<b>12</b>	<b>Estrategias ante maltrato escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversar con el estudiante</li> <li>• Analizar la situación para dar una mejor orientación sobre el caso</li> <li>• Conversar con el representante</li> <li>• Conciliación</li> <li>• Reflexión de ambas partes</li> <li>• Se evalúan indicadores como solidaridad compañerismo respeto</li> <li>• Evitar la presencia de otra personas ajena a la situación</li> <li>• Pedir disculpas al agredido</li> <li>• Charla sobre autoestima empatía y amor al prójimo</li> </ul>	Estrategias docentes ante casos de maltrato escolar	Estrategias orientadoras	Charlas, reflexión

## **Categorías y subcategorías preliminares, obtenidas de la entrevista a los Docentes**

Una vez que los datos se descompusieron, se compararon y se etiquetaron con códigos se pudieron agrupar en las siguientes categorías y subcategorías:

### **Cuadro 3**

#### **Lista preliminar de categorías y subcategorías obtenidas de la entrevista a los Docentes**

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>CÓDIGO</b>
Entorpecimiento del proceso enseñanza y aprendizaje	EPEA
La imposición es violencia	IV
El docente sí tiene responsabilidad en el control de la violencia	DRCV
Técnicas de resolución de conflictos	TRC
El comportamiento violento es negativo y preocupante	CVNP
La violencia escolar es una forma de comunicación	VEFC
Las dinámicas educativas no siempre garantizan la prevención de la violencia	DENGPV
Medidas orientadoras y disciplinarias	MOD
La interrupción de la clase no es violencia	ICNV
Estrategias orientadoras	EO
<b>SUBCATEGORÍAS</b>	<b>CÓDIGO</b>
Respuestas no satisfactorias	RNS
Limita la participación	LP
Incapacidad del docente para manejar conflictos	IDMC
Estrategias individuales y grupales	EIG
Ocasionado por problemas sociales	OPS
Maltrato es una condición normal	MCN
Poca confiabilidad en la efectividad de la escuela para prevenir la violencia	PCEEPV
Comunicación asertiva	CA
Sanciones y orientación	SO
Falta de normas de convivencia en el aula	FNCA
Charlas, reflexión	CR

## Proceso de Codificación Abierta para la entrevista suministrada por los Estudiantes

Al continuar con la codificación abierta para la entrevista obtenida de los estudiantes, se organizaron las primeras categorías y subcategorías que dan sentido a estos datos.

### Cuadro 4

#### Codificación y categorización abierta a partir de la información obtenida de la entrevista aplicada a los Estudiantes

Nº	Data	Temas Clave	Categoría	Subcategoría
1	<p><b>Existencia de violencia escolar en la institución educativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí. La gente es muy violenta entre sí, principalmente quinto año.</li> <li>• El adolescente considera la violencia la mejor manera de resolver los problemas.</li> <li>• Parte de algunos estudiantes a sus compañeros ya sea verbal o físicamente.</li> <li>• Problemas normales de todas las instituciones educativas.</li> <li>• Si, debido a la falta de atención que se genera desde su hogar</li> </ul>	Existencia de violencia escolar en las instituciones	Los estudiantes generan la violencia escolar	Agresiones físicas o verbales para solucionar problemas
2	<p><b>¿Qué es la violencia escolar?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando la gente se trata con malos términos, ya sean físicos o psicológicos.</li> <li>• Es violarle el respeto a los compañeros.</li> <li>• Los estudiantes o los profesores se maltratan físicamente.</li> <li>• Es la agresión tanto física, verbal y psicológicamente que se realizan y/o ocurren en el entorno escolar (escuelas, liceos).</li> </ul>	Definición de la violencia escolar	Agresión física, verbal y psicológica	Maltrato entre estudiantes y profesores
3	<p><b>Repercusión de la violencia escolar en el estudio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• NO, porque no me meto en problemas, no sufro de esa situación.</li> <li>• Si son agredidos se afectan.</li> <li>• Si porque la persona ofendida puede deprimirse y así puede bajar el</li> </ul>	Consecuencias de la violencia escolar en el estudio	La violencia escolar sí afecta negativamente el estudio	Depresión, miedo, bajo rendimiento

	rendimiento.			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentiría miedo.</li> </ul>			
<b>4</b>	<b>Normas en la institución para controlar el comportamiento de los estudiantes</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando la gente se trata con malos términos, ya sean físicos o psicológicos.</li> <li>• Es violarle el respeto a los compañeros.</li> <li>• Los estudiantes o los profesores se maltratan físicamente.</li> <li>• Es la agresión tanto física, verbal y psicológicamente que se realizan y/o ocurren en el entorno escolar (escuelas, liceos)</li> </ul>	Definición de la violencia escolar	Agresión física, verbal y psicológica	Maltrato entre estudiantes y profesores
<b>5</b>	<b>Se siente seguro y protegido en su escuela</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¡No! Porque hay inseguridad.</li> <li>• Pero por mis propios medios, ...porque de ser por los profesores no se está seguro</li> <li>• No, aunque los docentes hacen un trabajo bueno ...siempre habrá cosas a "peleas" que pasen por desapercibidos para ellos, dejando en peligro al estudiante.</li> <li>• Podría decir que me siento un poco segura</li> <li>• No por su ubicación geográfica.</li> </ul>	Percepción de seguridad y protección en la escuela	Ausencia de seguridad en la escuela	Escaso control genera peligro para el estudiante
<b>6</b>	<b>La imposición de normas, por parte de los profesores (as), favorece las buenas relaciones en el aula</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¡No! Porque es una forma de superioridad auto impuesta.</li> <li>• Si las favorecen.</li> <li>• Si son correctamente impuestas habrá una buena relación entre las dos partes</li> <li>• No las cosas impuestas no rinden frutos.</li> <li>• No, debido a que debe respetarse la identidad del individuo</li> </ul>	Imposición de normas escolares favorece las buenas relaciones	La imposición de las normas no favorece las buenas relaciones en el aula	Irrespeto al estudiante
<b>7</b>	<b>Actitud ante la interrupción de la clase por los compañeros</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo mismo, seguiré la corriente.</li> <li>• En mi caso no hago nada porque el docente es el que tiene la palabra en ese momento y él es el que pone las reglas.</li> </ul>	Actitud asumida por el estudiante ante la interrupción de la clase	No puede hacer nada	Sigue la corriente, hace caso omiso



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante no tiene los permisos o mejor dicho el poder para controlar la mala conducta de sus compañeros.</li> <li>• Se le llama la atención.</li> <li>• Los ayudo a interrumpir.</li> <li>• Caso omiso.</li> </ul>			
<b>8</b>	<b>Romper las papeleras o pupitres son hechos de violencia escolar</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si</li> <li>• Claro porque agredimos a la calidad de estudio de las demás personas.</li> <li>• Por supuesto; porque le parecen divertidas.</li> <li>• Si, ya que atenta contra los deberes de la escuela.</li> <li>• Si, agreden el patrimonio institucional.</li> </ul>	Dañar el mobiliario es violencia escolar	Romper el mobiliario sí es violencia escolar	Afecta la calidad del estudio
<b>9</b>	<b>Situaciones en las que ha sido maltratador o maltratado</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si todo el tiempo me meto con las personas.</li> <li>• A veces he maltratado a mis compañeros con algunos insultos y hasta físicamente.</li> <li>• Todo los estudiantes sufren de maltrato... exigir respeto y una de las maneras de hacerlo es maltratando a los demás para generar miedo a los demás.</li> <li>• Cuando me burlo o golpeo a los demás.</li> </ul>	Situaciones en las es maltratador o maltratado	Maltrata para no ser maltratado	Agresión verbal y física
<b>10</b>	<b>Actuación ante casos de burlas o intimidación hacia otros compañeros</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me burlo peor.</li> <li>• Natural, cada estudiante q sufre maltrato debe poder salir de esa situación solo siempre y cuando la situación no sea muy grave (amenaza de muerte) de esta manera el estudiante aprende a defender sus derechos y así poder defenderlos más adelantes de su vida. Sin esperar ayuda de personas externa a la situación.</li> <li>• Me burlo también.</li> <li>• Me burlo de ellos igual.</li> <li>• Caso omiso</li> </ul>	Comportamiento ante casos de burla o intimidación hacia otros compañeros	se suman a las burlas o intimidación	Autodefensa
<b>11</b>	<b>Opinión sobre los compañeros que resuelven los problemas con golpes</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es malo pero es divertido.</li> <li>• Todo se resuelve a golpes</li> </ul>	Opinión sobre los compañeros que	Hay situaciones que justifican el uso de los	No es la mejor opción, pero es necesaria

<p>yo me siento mal porque por cualquier pelea puede conseguir la muerte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Depende de la situación si un estudiante resuelve los problemas a golpes constantemente sin pensar en otras alternativas, entonces es porque tiene problemas psicológicos.</li> <li>• Que no está bien</li> <li>• Que no es la mejor opción pero es necesario en cierto momento.</li> </ul>	<p>resuelven los problemas con golpes</p>	<p>golpes</p>
<p><b>12 El no cumplimiento de tareas o la copia en los exámenes, genera violencia escolar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No solo me copio.</li> <li>• No es violencia, pero le está faltando el respeto al docente y puede causar algún problema que pueda irse a la violencia.</li> <li>• No este tipo de actos son generados por una falta de responsabilidad por parte del estudiante, y por eso no está vinculado a ningún acto de violencia escolar.</li> <li>• No eso no es violencia escolar.</li> <li>• No, el único que se afecta soy yo.</li> <li>• No estoy siendo mediocre</li> </ul>	<p>La copia y no cumplir con las tareas es violencia escolar</p>	<p>No cumplir con las tareas o copiarse no es violencia escolar</p> <p>Falta de responsabilidad</p>

## Categorías y subcategorías preliminares, obtenidas de la entrevista aplicada los estudiantes

Los datos anteriores se resumen en las siguientes categorías y subcategorías de entrada.

### Cuadro 5

#### Lista preliminar de categorías y subcategorías obtenidas de la entrevista a los Estudiantes.

CATEGORÍAS	CÓDIGO
Los estudiantes generan la violencia escolar	EGVE
Agresión física, verbal y psicológica	AFVP
La violencia escolar sí afecta negativamente el estudio	VAE
Las normas son necesarias para controlar la disciplina	NNCD
Ausencia de seguridad en la escuela	ASE
La imposición de las normas no favorece las buenas relaciones en el aula	INNFBR
No puede hacer nada ante la violencia	NPHNAV
Romper el mobiliario sí es violencia escolar	RMVE
Maltrata para no ser maltratado	MNM
Se suman a las burlas o intimidación	SBI
Hay situaciones que justifican el uso de los golpes	SJVE
No cumplir con las tareas o copiarse no es violencia escolar	NCTN VE
SUBCATEGORÍAS	CÓDIGO
Agresiones físicas o verbales para solucionar problemas	ASP
Maltrato entre estudiantes y profesores	MAP
Depresión, miedo, bajo rendimiento	DMBR
Las normas deben ser rigurosas sin violentar los derechos	NRSVD
Escaso control genera peligro para el estudiante	ECPE
Irrespeto al estudiante	IE
Sigue la corriente, hace caso omiso	SCHCO
Afecta la calidad del estudio	ACE
Agresión verbal y física	AVF
Autodefensa	A
No es la mejor opción, pero es necesaria	NMOPN
Falta de responsabilidad	FR

## Proceso de Codificación Abierta para el registro descriptivo, criterios obtenidos del desempeño de los Estudiantes

Para continuar con la fase de la codificación abierta, también se escogieron las ideas centrales identificadas en los datos y representadas como conceptos provenientes del registro descriptivo que recogió información sobre la violencia, la misma fue aportada por los estudiantes en actividades escolares.

### Cuadro 6

#### Codificación y categorización abierta a partir de la información recogida en el registro descriptivo (Observación a estudiantes en actividades escolares)

Nº	Data	Temas Clave	Categoría	Subcategoría
1	<p><b>Descripción de las actitudes de los (las) estudiantes antes casos de violencia escolar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El agredido muestra como una frustración por no saber cómo reaccionar ante la situación presentada, y no entiende porque lo están agrediendo. Mientras que el agresor demuestra una actitud de superioridad y de líder.</li> <li>• En los casos de los estudiantes que observan agresión en sus compañeros la gran mayoría de ellos apoyan el acto y lo ven como un momento de diversión.</li> <li>• Pocos estudiantes intentan mediar en la situación y otros pocos le resultan indiferentes.</li> <li>• Se aísla de sus compañeros</li> <li>• toma medidas violentas en contra de su agresor.</li> <li>• Baja autoestima y moral</li> <li>• bajo rendimiento académico.</li> <li>• Ausencia a la hora de clases.</li> <li>• Consumo de sustancias ilícitas para tratar de olvidar sus problemas.</li> <li>• Atenta contra su propia vida.</li> <li>• Se observa timidez, retraído, inseguro, introvertido, solitario.</li> <li>• La mirada siempre es esquiva.</li> <li>• Miedo a exponer a lo que le están haciendo</li> <li>• Sienten temor con sus pares a no ser aceptado en el grupo.</li> <li>• Cuando denuncian en algunas</li> </ul>	Actitudes ante la violencia escolar	<p><b>Agredido:</b> frustración, baja autoestima, timidez, retraído, inseguro, introvertido, solitario, bajo rendimiento, temor, angustia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pasivos, activos</li> </ul> <p><b>Agresor:</b> actitud de superioridad y de líder, prepotencia y empoderamiento, lenguaje vulgar, apariencia de seguridad</p> <p><b>Observadores:</b> apoyo, diversión, indiferencia, Interés morbo, como si fuera algo normal, incitan a la violencia,</p>	Escasa mediación, indiferencia

- veces a sus compañeros quieren mantenerse en anonimato,
- Indiferencia.
  - Interés morbo, como si fuera algo normal.
  - Apoyo, incitar a la violencia.
  - En el agresor su actitud es de prepotencia y empoderamiento, quiere mantenerse el control, y en el agredido es de temor, angustia, ansiedades.
  - Como agresor los estudiantes evidencias sesgo en sus comportamientos aunado a un lenguaje vulgar y de prepotencia ante los adultos.
  - Generan una percepción de "macho alfa", frente a todos son muy seguros, pero sabemos que esa es su coraza de protección.
  - Como agredido, existen diferentes cualidades en los estudiantes, como los pasivos y los activos, unos muy displicentes y otros dispuestos a no soportar atropellos.

---

## 2 Valoración que hacen los (las) estudiantes sobre el acoso escolar

---

- Círculo vicioso, dado que el agresor es agredido por alguien mayor y así se va formando la cadena.
- Algo normal dentro de sus vivencias adolescentes.
- Violencia entre compañeros.
- Lo ven como un chiste
- Si no es afectado directamente no les da importancia, indiferencia,
- Si ve afectado un compañero cercano tratan de defenderlo
- En algunos casos incitan a la violencia o son coparticipes.
- Muy negativo e incómodo, inapropiado

Valoración sobre el acoso escolar

Círculo vicioso violento y normal

Puede ser coparticipes o indiferente

---

## 3 Creencias que tienen los (las) estudiantes sobre el origen de sus conductas violentas

---

- Por el entorno familiar, padres violentos.
- El entorno social donde crecen.
- Falta de afectividad de sus padres, de amor.
- El ejemplo de la televisión y los medios.
- Mantener el respeto, liderazgo con sus compañeros es mostrándose violentos ante otros estudiantes que por lo general son más débiles.
- Por querer llamar la atención.
- Inmadurez.
- Baja autoestima.
- Que es por culpa de ellos mismos.
- Asumen que las conductas violentas son merecidas.

Creencias sobre el origen de las conductas violentas

Herencia del entorno familiar y social, imitación de modelos, lucha por lograr respeto, poder y liderazgo, baja autoestima, aceptadas como autocastigo

Superioridad y debilidad

---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de orientación.</li> <li>• El ejemplo a seguir de sus compañeros.</li> <li>• Es algo normal y cotidiano.</li> <li>• Que son heredadas, que son iguales a sus padres.</li> </ul>				
<b>4</b>	<b>Opiniones de los estudiantes sobre la incidencia de los modelos sociales en las conductas violentas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelos sociales, la cual los estudiantes lo ven como ejemplo a seguir como una forma cotidiana.</li> <li>• Videos juegos y películas que proyectan violencia, los cuales ellos terminan imitándolos</li> <li>• Se copian de modelos sociales que incitan a la violencia.</li> <li>• Repiten las conductas que aprenden en la sociedad, porque se sienten que no está a la moda con lo que la sociedad le está imponiendo</li> <li>• Para ellos es algo normal.</li> </ul>	Incidencia de los modelos sociales en las conductas violentas	La imitación de modelos aumenta la violencia	La imitación de la violencia es algo normal
<b>5</b>	<b>Situaciones del ambiente escolar que propician la violencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer la cola del comedor.</li> <li>• El tiempo de ocio por los pasillos.</li> <li>• Falta de armonía en el personal.</li> <li>• Falta de organización general y planificación.</li> <li>• Falta de control durante el tiempo de recreación.</li> <li>• Diferente grupos etarios</li> <li>• Favoritismo.</li> <li>• Problemas sociales en las adyacencias del plantel.</li> <li>• Ausencia del docente en las aulas.</li> <li>• No corregir hechos de violencia.</li> <li>• Problemas de comunicación entre los estudiantes.</li> <li>• Maltrato de los adultos hacia los estudiantes.</li> </ul>	Situaciones del ambiente escolar que propician la violencia	Falta de organización general, planificación y supervisión	Poco control de las actividades escolares
<b>6</b>	<b>Casos de abuso de poder (profesor – estudiante, estudiante-estudiante)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes más antiguos quieren apoderarse de sus áreas de recreación demostrando superioridad en los de nuevo ingreso</li> <li>• Se observa mucho en el proceso evaluativo entre profesor – estudiante.</li> <li>• Amenaza de los docentes hacia los estudiantes.</li> <li>• En cuanto a Profesor estudiante por querer imponer concepciones sin argumentos ni razonamiento lógico.</li> </ul>	Abuso de poder profesores-estudiantes, estudiantes-estudiantes	Limitaciones en el uso de las áreas de recreación Injusticias al evaluar Amenazas al estudiante Imposición de criterios del docente	Abuso de poder profesor-estudiante
<b>7</b>	<b>Incumplimiento de normas escolares</b>				

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No cumplen con el uniforme escolar.</li> <li>• Falta de respeto hacia los profesores.</li> <li>• Incumplimiento del reglamento.</li> <li>• Desorden en la cola del comedor.</li> <li>• Mal uso del vocabulario</li> <li>• Retrasos e inasistencia</li> <li>• Uso de peinados inadecuados.</li> <li>• Uso de accesorios extravagantes</li> </ul>	Incumplimiento de normas escolares	Trasgresión al reglamento escolar	Presentación personal no acorde a lo reglamentado
<b>8</b>	<b>Conductas que involucran fraude académico, destrozos al mobiliario, consumo de sustancias prohibidas</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consumo de sustancias prohibidas</li> </ul>	Conductas que involucran fraude académico, destrozos al mobiliario, consumo de sustancias prohibidas	Consumo sustancias prohibidas	Consumo
<b>9</b>	<b>Situaciones de <i>bullying</i> burlas, amenazas, intimidación, agresiones físicas, exclusión, insultos)</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insultos</li> <li>• Burlas</li> <li>• Rechazo</li> <li>• Apodos</li> <li>• Exclusión por la apariencia física y por no estar a la moda</li> <li>• El juego de mano</li> <li>• Empujones</li> </ul>	Situaciones de <i>bullying</i> (burlas, amenazas, intimidación, agresiones físicas, exclusión, insultos)	<i>Bullying</i> verbal y físico	Agresiones verbales y físicas, exclusión
<b>10</b>	<b>Acciones para interrumpir y molestar el desarrollo de la clase</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribirse notas en los cuadernos.</li> <li>• Hacer preguntas inoportunas.</li> <li>• Lanzar papeles</li> <li>• Decir chistes de doble sentido.</li> <li>• Juegos, burlas y risas entre compañeros.</li> <li>• No hacer la actividad pautada.</li> <li>• Molestar a los compañeros.</li> <li>• Empujarlos – punzarlos con el lápiz.</li> <li>• Uso inadecuado del celular.</li> <li>• Llegar tarde a clase.</li> <li>• Hablar sobre temas que no son pertinentes a la clase.</li> <li>• Solicitar permiso reiteradamente para ir al baño.</li> <li>• Esconder los bolsos</li> <li>• Robar objetos.</li> <li>• No prestar atención.</li> <li>• Movimiento brusco del mobiliario.</li> <li>• Hablar constantemente con los compañeros</li> </ul>	Acciones para interrumpir y molestar el desarrollo de la clase	Conductas que entorpecen el trabajo escolar	Conductas trasgresoras
<b>11</b>	<b>Comportamientos que evidencian desinterés escolar (apatía, desidia, incumplimiento de actividades</b>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>• No cumplir con las actividades.</li> <li>• Desinterés y apatía.</li> <li>• Inasistencias.</li> <li>• Bajo rendimiento académico.</li> <li>• No entran a las evaluaciones.</li> <li>• Prestan poca atención a la clase, a los profesores</li> <li>• No escriben durante la clase.</li> <li>• No comunican a los padres las fechas de reuniones.</li> <li>• No investigan la tarea, ni participan.</li> <li>• No entregan las actividades requeridas por el docente.</li> <li>• Falta de concentración en el aula de clases.</li> <li>• Poca lectura</li> <li>• Uso del celular durante la clase.</li> <li>• Escuchar música</li> </ul>	Comportamientos que evidencian desinterés escolar (apatía, desidia, incumplimiento de actividades	Incumplimiento de actividades escolares	Apatía, bajo rendimiento,
--	---	---	---------------------------

## Categorías y subcategorías preliminares, obtenidas del registro descriptivo (estudiantes)

### Cuadro 7

#### Lista preliminar de categorías y subcategorías obtenidas de las observaciones recogidas en el registro descriptivo

CATEGORÍAS	CÓDIGO
1. <i>Agredido</i> : frustración, baja autoestima, bajo rendimiento, timidez, retraído, inseguro, introvertido, solitario, temor, angustia.	AFBARTRIISTA
<i>Agresor</i> : actitud de superioridad, prepotencia y empoderamiento, lenguaje vulgar, apariencia de seguridad	ASPELVAS
<i>Observadores</i> : apoyo, diversión, indiferencia, Interés, morbo, algo normal, incitan a la violencia	OADIIMANIV
2. Círculo vicioso violento y normal	CVVN
3. Herencia del entorno familiar y social, imitación de modelos, lucha por lograr respeto, poder y liderazgo, baja autoestima, aceptadas como autocastigo.	HEFSIMLRPLBAAA
4. La imitación de modelos aumenta la violencia	IMAV
5. Falta de organización general, planificación y supervisión.	FOGPS
6. Limitaciones en el uso de las áreas de recreación	LUAR
Injusticias al evaluar	IE
Amenazas al estudiante	AE
Imposición de criterios del docente	ICD
7. Tránsito al reglamento escolar	TRE
8. Consumo sustancias prohibidas	CSP
9. Bullying verbal y físico	BVF
10. Conductas que entorpecen el trabajo escolar	CETE
11. Incumplimiento de actividades escolares	IAE



SUBCATEGORÍAS	CÓDIGO
1. Escasa mediación, indiferencia	EMI
2. Puede ser copartícipe o indiferente	PI
3. Superioridad y debilidad	SD
4. La imitación de la violencia es algo normal	IVAN
5. Poco control de las actividades escolares.	PCAE
6. Abuso de poder profesor-estudiante	APPA
7. Presentación personal no acorde con lo reglamentado.	PPNAR
8. Consumo	C
9. Agresiones verbales y físicas, exclusión	AVFE
10. Conductas trasgresora	CT
11. Apatía, bajo rendimiento	ABR

### Proceso de Codificación Abierta para la entrevista aplicada a los padres y representantes

Siguiendo el procedimiento indicado por la codificación abierta se hicieron continuas comparaciones, análisis y codificaciones de la información aportada por los padres y representantes, obteniéndose la siguiente categorización:

#### Cuadro 8

#### Codificación y categorización abierta a partir de la entrevista aplicada a los Padres y Representantes.

Nº	Data	Temas Clave	Categoría	Subcategoría
1	¿Qué es la violencia escolar?			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es el maltrato físico y verbal que se lleva a cabo en las escuelas.</li> <li>Es la forma agresiva que utilizan algunos estudiantes contra sus compañeros de clase e igualmente los profesores a los estudiantes.</li> <li>Es cuando los algunos estudiantes le hacen "Bullying" a sus compañeros como golpes, insultos, entre otros que puedan llegar a la muerte.</li> <li>Limite sus derechos causándole pérdida de interés y deseo de permanecer en el medio escolar.</li> </ul>	Definición de violencia escolar	Maltrato físico y verbal entre estudiantes y de profesores contra estudiantes	Limita derechos y desmotiva
2	Responsables de la violencia escolar			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Toda la comunidad estudiantil: cuerpo docente, directivo, obrero, los estudiantes, padres y/o representantes.</li> <li>El ambiente donde se desenvuelven.</li> <li>La víctima o el agresor.</li> </ul>	Responsables de la violencia escolar	La comunidad educativa	Docentes, directivos, obreros, estudiantes, padres y representantes

3	<b>¿El ambiente familiar negativo favorece la violencia escolar?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si ya que los hijos reflejan su comportamiento agresivo por la falta de comunicación y atención de los padres.</li> <li>• Si porque cuando un niño y adolescente viven en un mal ambiente familiar donde no inculcan valores los niños crecen donde no llevan un buen autoestima.</li> <li>• Si porque si en su hogar no hay comunicación ni atención el estudiante(a) expresa en su Institución la inquietud que tiene en su entorno familiar.</li> </ul>	Ambiente negativo en el hogar favorece la violencia escolar	Hogares disfuncionales generan violencia escolar	Escasez de valores, baja autoestima
4	<b>¿Los problemas de comunicación en el hogar inciden en el comportamiento agresivo de los hijos?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si ya que debe haber una comunicación buena y fluida entre los padres e hijos preocuparnos con quienes andan y quienes son buenos amigos.</li> <li>• Si ya que los estudiantes son el reflejo del hogar en reiteradas oportunidades ellos expresan sus inquietudes y dificultades presentadas en el hogar y en su entorno educativo.</li> <li>• Los niños que no tiene libertad para expresarse, para exponer sus pensamientos tendera a retraerse y a perfilar su mundo en algo irreal que al no parecerse a la realidad por estar idealizando provocara en el niño frustración y puede desencadenar conductas violentas en los niños.</li> </ul>	Problemas de comunicación y comportamiento agresivo	Los problemas de comunicación en el hogar genera comportamientos agresivos	Limitar la libertad de expresión provoca conductas violentas
5	<b>Hechos sociales que inciden en la conducta violenta de los adolescentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La música (reggaetón), la televisión, el libre internet, la calle sin atención de los padres.</li> <li>• Falta de atención de los padres y Comunicación.</li> <li>• Drogas, maltrato familiar, divorcio, conflictos.</li> <li>• Un grupo de adolescentes inculcan a otros que peleen por cualquier motivo o circunstancia.</li> <li>• Violencia doméstica, agresiones en su comunidad, maltrato físico y verbal por parte de sus padres o miembros de familia y entorno educativo.</li> </ul>	Hechos sociales que inciden en las conductas violentas	Modelos violentos del entorno social	Medios de comunicación, hogares disfuncionales, drogas, modelos violentos
6	<b>Tipo de relación profesores-estudiantes, prevención de la violencia escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una relación de respeto, que previene cualquier conducta violenta.</li> <li>• Respeto y normas</li> <li>• Trato cordial</li> </ul>	Relación profesores-estudiantes	Respeto y cordialidad	Cumplimiento de normas

7	<b>Medidas que toma la Institución educativa para controlar la violencia escolar</b>	Medidas institucionales para el control de la violencia escolar	Escasas medidas para controlar la violencia escolar	Reuniones, charlas
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Charlas educativas, reuniones con los representantes.</li> <li>• NO, he visto ninguna</li> <li>• Temas de interés y apoyo.</li> <li>• Controlar primero el “trato académico”, porque si no hay “respeto” entre los docentes que se puede esperar.</li> <li>• No hay suficiente personal dedicado a atender a los estudiantes.</li> </ul>			
8	<b>¿Su representado ha sufrido maltrato o ha sido maltratador?</b>	Maltratador o maltratado	Negación de la condición de maltratador o maltratado	No es común ser maltratador o maltratado
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En algunas ocasiones con sus compañeros, malas palabras.</li> <li>• No por ningún motivo acepto que se vea envuelto en un problema ni como agresivo ni mucho menos de víctima.</li> <li>• Si pero como le digo e insisto la falta de comunicación.</li> <li>• NO, no ha sido maltratado, ni tampoco ha sido maltratador.</li> </ul>			
9	<b>¿Qué haría si le informan que su representado (a) ha ocasionado destrozos al mobiliario escolar?</b>	Acciones ante el destrozo del mobiliario	Revisar las causas y reparar los daños	Asumir responsabilidades
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomo medidas para saber por qué lo hizo, que lo llevo a tomar esa actitud y la forma de evitar que vuelva a suceder.</li> <li>• poniéndola a limpiar los pupitres y mesas.</li> <li>• Lo llevaría para que el mismo solucione el inconveniente.</li> <li>• Conversar cuales fueron las causas y se debe reparar lo que se dañó.</li> <li>• Asumir las responsabilidades derivadas del hecho.</li> </ul>			
10	<b>¿Las burlas e insultos entre los estudiantes constituyen hechos de violencia escolar?</b>	Burlas e insultos son hechos de violencia escolar	Las burlas e insultos representan violencia escolar	Defensa violenta
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si por supuesto esto indigna la personalidad y provoca a la defensa violenta.</li> <li>• Si ya que hay niños que son muy susceptibles a este tipo de hechos</li> <li>• Si porque eso lleva a que se peleen para defenderse.</li> <li>• Si y bastante</li> <li>• Este tipo de hechos afectan con facilidad su autoestima y los hace vulnerables a conductas violentas.</li> </ul>			

**Categorías y subcategorías preliminares, provenientes de la entrevista suministrada por los padres y representantes**

**Cuadro 9**

**Lista preliminar de categorías y subcategorías obtenidas de la entrevista a los Padres y Representantes**

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>CÓDIGO</b>
Maltrato físico y verbal entre estudiantes y de profesores contra estudiantes	MFVAP
Comunidad educativa	CE
Hogares disfuncionales generan violencia escolar	HDGVE
Los problemas de comunicación en el hogar genera comportamientos agresivos	PCHGCA
Modelos violentos del entorno social	MVES
Respeto y cordialidad	RC
Escasas medidas para controlar la violencia escolar	EMCVE
Negación de la condición de maltratador o maltratado	NCMM
Revisar las causas y reparar los daños	RCRD
Las burlas e insultos representan violencia escolar	BIRVE
<b>SUBCATEGORÍAS</b>	<b>CÓDIGO</b>
Limita derechos y desmotiva	LDD
Directivos, docentes, obreros, estudiantes, padres y representantes	DDOEPR
Escasez de valores, baja autoestima	EVBA
Limitar la libertad de expresión provoca conductas violentas	LLEPCV
Medios de comunicación, hogares disfuncionales, drogas, modelos violentos	MCHDDMV
Cumplimiento de normas	CN
Reuniones, charlas	RCH
No es común ser maltratador o maltratado	NCMM
Asumir responsabilidades	AR
Defensa violenta	DV

## **2. Codificación Axial**

### **Contenido de las representaciones sociales: información y campo de representación**

#### **1. Saberes (reconstrucción de la información) de los informantes sobre la violencia escolar**

Las categorías y subcategorías preliminares se depuraron y redefinieron mediante el proceso analítico apoyado en el muestreo de incidentes y acontecimientos (Codificación axial: preguntas, comparaciones, similitudes, diferencias entre incidentes y acontecimientos) que permitió identificar los conceptos a través de sus propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 2002). Al filtrar las categorías obtenidas en la codificación abierta, se escogieron aquellas más relevantes para dar respuesta a las inquietudes investigativas, para lo cual se relacionaron las subcategorías con las categorías matrices. De manera que se persiguió interpretar comprensivamente la información y el campo de representación que sobre la violencia escolar han elaborado docentes, estudiantes, padres y representantes.

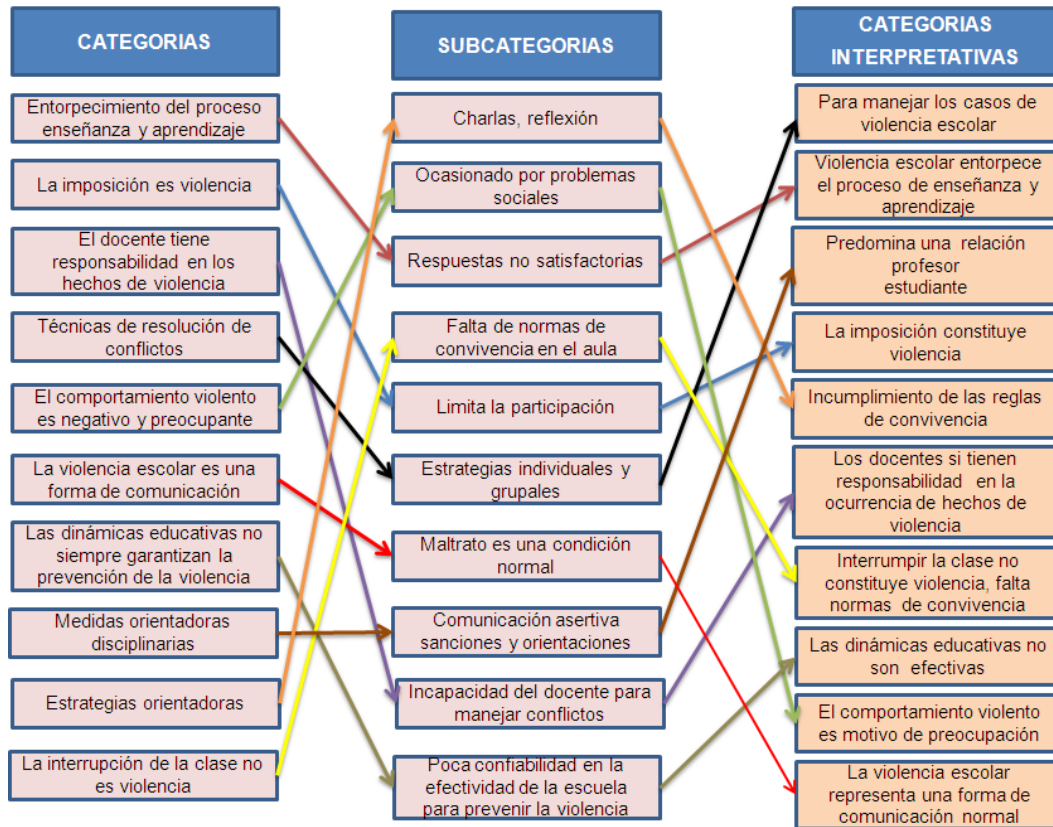
**Conexiones significativas entre categorías y subcategorías en las que se organizó la información suministrada por los docentes.**

**Cuadro 10**

**Relación entre categorías y subcategorías de los datos aportados por los Docentes**

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Categorías Interpretativas</b>
<b>Entorpecimiento del proceso enseñanza y aprendizaje</b>	Respuestas no satisfactorias	La violencia escolar entorpece el proceso de enseñanza y aprendizaje por lo que el estudiante no puede responder satisfactoriamente a las exigencias escolares
<b>La imposición es violencia</b>	Limita la participación	La imposición constituye violencia y limita la participación del estudiante
<b>El docente sí tiene responsabilidad en los hechos de violencia</b>	Incapacidad del docente para manejar conflictos	Los docentes sí tienen responsabilidad en la ocurrencia de hechos de violencia debido a su incapacidad para manejar los conflictos
<b>Técnicas de resolución de conflictos</b>	Estrategias individuales y grupales	Para manejar los casos de violencia escolar se usan técnicas de resolución de conflictos mediante estrategias individuales y grupales
<b>El comportamiento violento es negativo y preocupante</b>	Ocasionado por problemas sociales	El comportamiento violento es motivo de preocupación y ocasionado por problemas sociales. La violencia escolar representa una forma de comunicación asumida como una condición normal
<b>La violencia escolar es una forma de comunicación</b>	Maltrato es una condición normal	Las dinámicas educativas son poco efectivas en el control de la violencia
<b>Las dinámicas educativas no siempre garantizan la prevención de la violencia</b>	Poca confiabilidad en la efectividad de la escuela para prevenir la violencia	Predomina una relación profesor-estudiante apoyada en medidas orientadoras y disciplinarias
<b>Medidas orientadoras y disciplinarias</b>	Comunicación asertiva Sanciones y orientación	El incumplimiento de las reglas de convivencia se controla mediante estrategias orientadoras
<b>Estrategias orientadoras</b>	Charlas, reflexión	Interrumpir la clase no constituye violencia y se presenta porque faltan normas de convivencia en el aula.
<b>La interrupción de la clase no es violencia.</b>	Falta de normas de convivencia en el aula.	

La relación entre categorías y subcategorías originó una serie de categorías interpretativas que se graficaron del modo siguiente:



**Gráfico 2. Relación entre categorías, subcategorías y categorías interpretativas, obtenidas de los datos aportados por los Docentes**

Al depurar las categorías y subcategorías presentadas en el Cuadro 10 y en el Gráfico 2, provenientes de la información aportada por los docentes se definieron las siguientes categorías matrices:

- a. *El comportamiento violento es ocasionado por problemas sociales, en el que el docente tiene responsabilidad, entorpece la formación y la escuela no garantiza su prevención.*
- b. *La violencia escolar representa una forma de comunicación entre los estudiantes, asumida como una condición normal.*

Para interpretar las categorías anteriores es necesario establecer que el estudio se realiza acercándonos a la apropiación que los docentes hacen de la realidad exterior al pensamiento y a la elaboración psicológica y social de la realidad que involucra para ellos el fenómeno de la violencia escolar. Ello implica que se tiene en cuenta la naturaleza social de esas representaciones, su construcción colectiva, pero a la vez se trata como una forma de conocimiento específico que elabora el individuo, su pensamiento social.

La primera categoría que indica el tipo de información y las creencias que los docentes tienen de la violencia escolar plantea: ***El comportamiento violento es ocasionado por problemas sociales, en el que el docente tiene responsabilidad, entorpece la formación y la escuela no garantiza su prevención***

De ella se infiere, que para los docentes el origen de la violencia se encuentra en los problemas sociales, lo que corrobora el peso que se asigna al entorno social como modelador de las conductas del hombre. También se infiere que asumen la responsabilidad en la ocurrencia de la violencia, pues ellos constituyen elementos clave para su control y prevención. Finalmente, se acepta abiertamente que las prácticas apoyadas en las normativas que predominan en el recinto escolar, no representan ninguna garantía para prevenir los hechos violentos. Sin duda, que aluden a los problemas de la organización escolar y a las prácticas de organización institucional que son comunes en su contexto educativo.

Para fundamentar nuestra teoría en los datos empíricos, reseñamos las siguientes afirmaciones obtenidas de los docentes entrevistados:

*Recordar que somos ente formadores, modelos en las aulas, y en la mayoría de los casos la violencia escolar es un reflejo de las descomposición familiar y el contexto social imperante.*

*Tienen responsabilidad cuando observen un comportamiento de*



*violencia en su grupo de estudiante y haga caso omiso del mismo.*

*La escuela no escapa a esta situación existe en un porcentaje alto donde se observa la violencia escolar de grandes a pequeños.*

La segunda categoría integradora que recoge la información manejada por los docentes es: ***La violencia escolar representa una forma de comunicación entre los estudiantes asumida como una condición normal.*** Esta información evidencia que el docente asume una actitud mediante la cual establece que para los estudiantes la violencia escolar es un elemento que se ha incorporado de forma normal a sus simbolismos, a sus experiencias diarias, por lo tanto integra sus procesos comunicativos. De modo que la ven como un aspecto normativo que puede ayudar a los estudiantes en lo personal y en la resolución de conflictos, entonces, pareciera que en este entorno escolar: ...“la violencia se convierte en una divisa normativa de interacción y relación social”... (Vanderschueren, 2000, p.25) Lo que se corrobora en los siguientes testimonios:

*Para ellos es una relación de comunicarse y hacerse sentir lo más importante de la escuela pero que es una forma incorrecta de hacerlo porque lo que se está generando es violencia escolar.*

*No, la violencia no es una forma de relación social; sin embargo, se observa un modismo entre los estudiantes de tratarse mal y considerar que es normal tratarse mal.*

*Claro que sí, es una forma en que ellos manifiestan su conducta interna a través de actos que no son acordes aunque para ellos crean que son conductas buenas.*

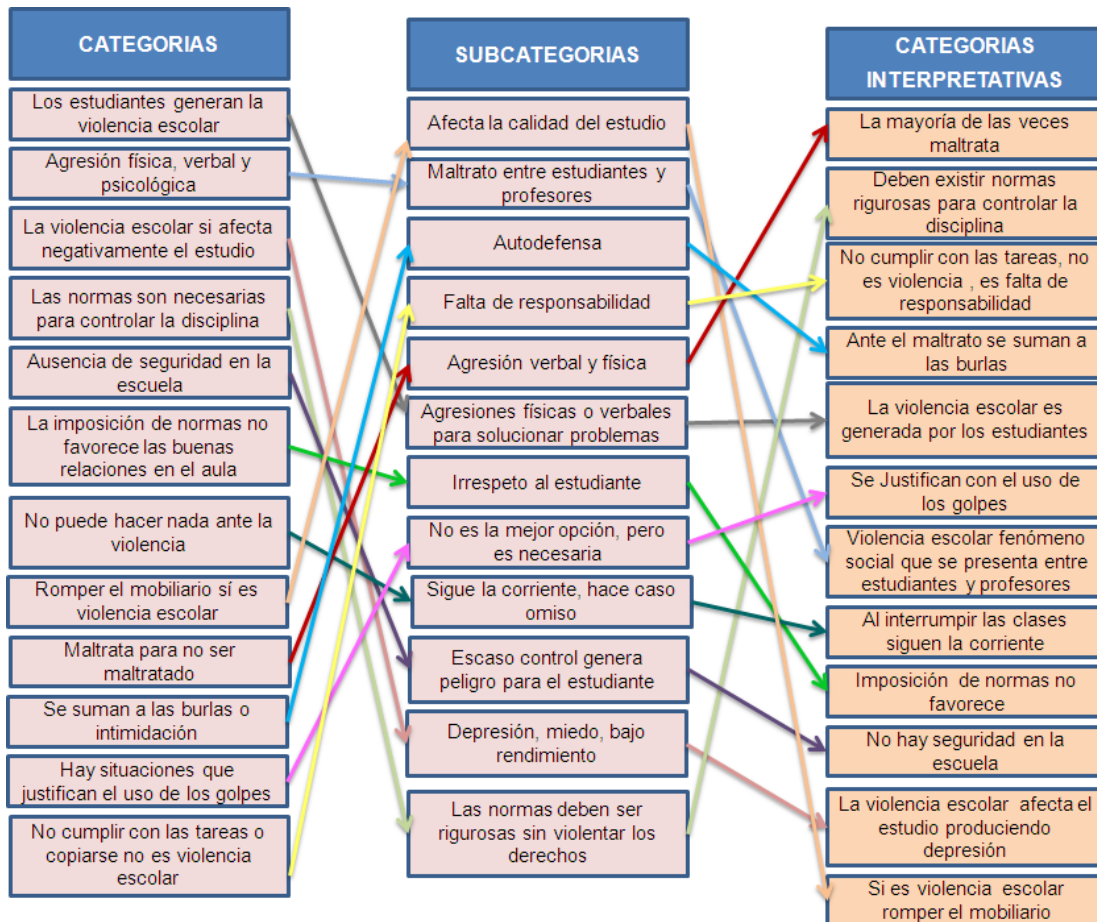
**Conexiones significativas entre categorías y subcategorías en las que se organizó la información suministrada por los estudiantes (entrevista).**

**Cuadro 11**

**Relación entre categorías y subcategorías de los datos aportados por los Estudiantes**

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Categorías Interpretativas</b>
<b>Los estudiantes generan la violencia escolar</b>	Agresiones físicas o verbales para solucionar problemas	Si hay violencia en la institución , es generada por los estudiantes y se manifiesta a través de agresiones físicas y verbales
<b>Agresión física, verbal y psicológica</b>	Maltrato entre estudiantes y profesores	La violencia escolar fenómeno social que se presenta entre estudiantes y profesores y se concreta en agresiones físicas, verbales y psicológicas
<b>La violencia escolar sí afecta negativamente el estudio</b>	Depresión, miedo ,bajo rendimiento	La violencia escolar afecta el estudio y produce depresión, miedo, bajo rendimiento
<b>Las normas son necesarias para controlar la disciplina</b>	Las normas deben ser rigurosas sin violentar los derechos	Deben existir normas rigurosas para controlar la disciplina, pero sin violentar los derechos
<b>Ausencia de seguridad en la escuela</b>	Escaso control genera peligro para el estudiante	No hay seguridad en la escuela, lo que pone en peligro al estudiante
<b>La imposición de las normas no favorece las buenas relaciones en el aula</b>	Irrespeto al estudiante	La imposición de las normas no favorece las buenas relaciones en el aula y constituye un irrespeto al estudiante
<b>No puede hacer nada ante la violencia</b>	Sigue la corriente, hace caso omiso	Ante la interrupción de las clases sigue la corriente o hace caso omiso
<b>Romper el mobiliario sí es violencia escolar</b>	Afecta la calidad del estudio	Romper el mobiliario sí es violencia escolar y afecta la calidad del estudio
<b>Maltrata para no ser maltratado</b>	Agresión verbal y física	La mayoría de las veces maltrata para no ser maltratado
<b>Se suman a las burlas o intimidación</b>	Autodefensa	Ante el maltrato a otro se suma a las burlas para auto defenderse
<b>Hay situaciones que justifican el uso de los golpes</b>	No es la mejor opción, pero es necesaria	Hay situaciones que justifican el uso de los golpes, no es la mejor opción, pero es necesaria
<b>No cumplir con las tareas o copiarse no es violencia escolar</b>	Falta de responsabilidad	No cumplir con las tareas o copiarse no es violencia escolar, es falta de responsabilidad

Al relacionar categorías y subcategorías se obtuvieron categorías interpretativas, lo que se muestra en el gráfico siguiente:



**Gráfico 3. Relación entre categorías y subcategorías de los datos aportados por los Estudiantes**

El significado compartido por los estudiantes que refleja el tipo de información y la actitud hacia la violencia escolar (entrevista), dio paso a dos categorías:

- a. *En la escuela hay violencia que produce miedo y bajo rendimiento, por lo que se asume el rol de agresor para no ser agredido.*
- b. *La violencia escolar se presenta entre estudiantes y profesores, se concreta en agresiones físicas, verbales y psicológicas y muchas situaciones justifican su uso.*

Con respecto a la primera creencia: ***En la escuela hay violencia que produce miedo y bajo rendimiento, por lo que se asume el rol de agresor para no ser agredido***, se puede inferir que los estudiantes, en lugar de concebir la escuela como el ámbito normativo institucionalizado que prodiga seguridad, se corrobora una representación en la que emerge el miedo, de lo que se deriva el bajo rendimiento. Ante ello es importante ver la relación de la violencia en la escuela con otros espacios de vida de los jóvenes, por lo que para entenderla es esencial una perspectiva integradora.

En el mismo sentido, los estudiantes como individuos imbuidos de las características del entorno, de manera simultánea, se individualizan y comparten los rasgos del colectivo, por lo que estando en un contexto cargado de violencia se ven en la necesidad de emplear estrategias defensivas, como lo hacen muchos miembros del grupo, lo que se justifica como una manera de prevenir ser el blanco de la violencia.

Las afirmaciones de los estudiantes lo corroboran:

*Sí, porque hay situaciones en las cuales otras personas se valen de su tamaño para agredir a otros.*

*Siempre habrá cosas a “peleas” que pasen por desapercibidos para ellos. Dejando en peligro al estudiante.*

*Todo los estudiantes sufren de maltrato para ganar el respeto a no ser maltratado, se debe hacer valorar y exigir respeto y una de las manera de hacerlo es maltratando a los demás para generar miedo a los demás.*

La segunda creencia expresada es: **La violencia escolar se presenta entre estudiantes y profesores, se concreta en agresiones físicas, verbales y psicológicas y muchas situaciones justifican su uso.** Aquí aparecen los profesores como fuente de violencia, entonces, los estudiantes se sienten víctimas no sólo de los compañeros, sino también de los profesores, lo que ratifica que la escuela es un referente inseguro para ellos. Además, simbolizan la justificación del uso de la violencia, y lo expresan así:

*Si y no, porque el pelear libera estrés y adrenalina.*

*Que no es la mejor opción pero es necesario en cierto momento.*

*Es cuando los estudiantes o los profesores se maltratan físicamente.*

### **Conexiones significativas entre categorías y subcategorías en las que se organizó la información obtenida de los estudiantes (registro descriptivo)**

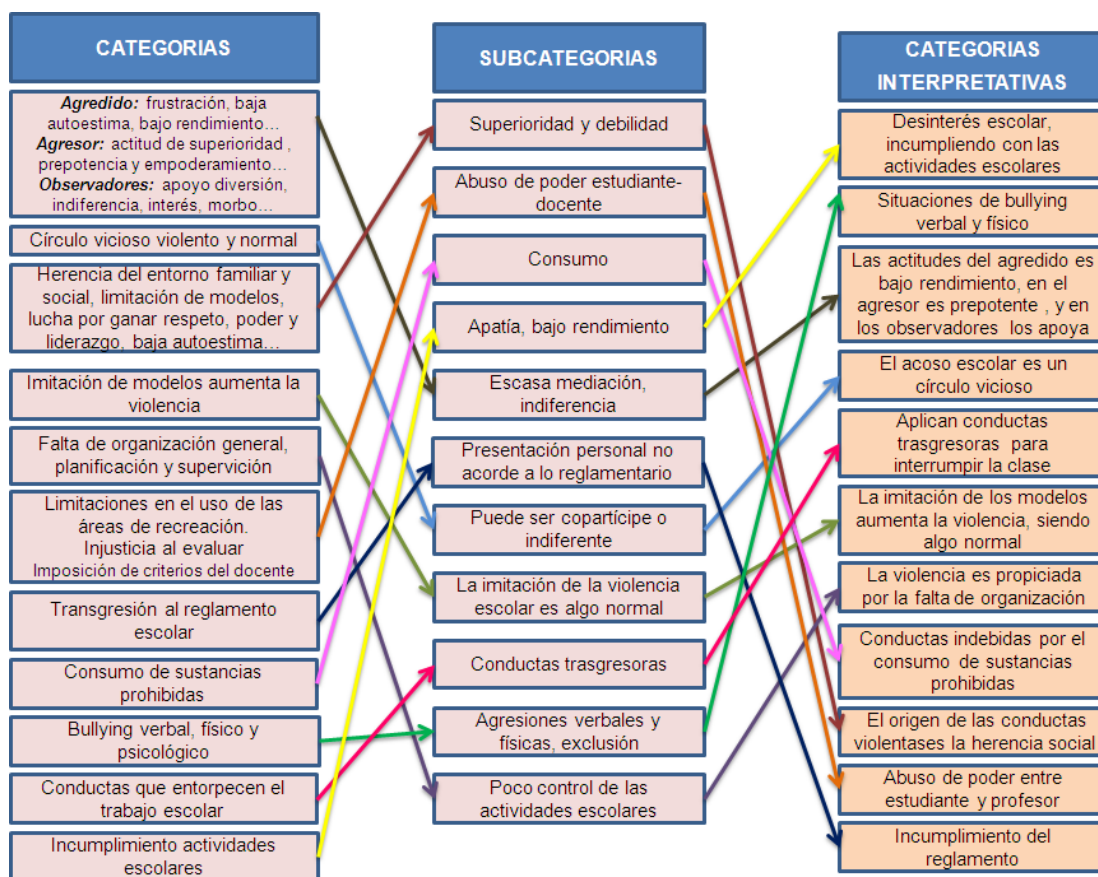
#### **Cuadro 12**

#### **Relación entre categorías y subcategorías de los datos aportados por el registro descriptivo, observación de los estudiantes en actividades escolares**

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Categorías Interpretativas</b>
<p><b>1. Agredido:</b> frustración, baja autoestima, bajo rendimiento, timidez, retraído, inseguro, introvertido, solitario, temor, angustia</p> <p><b>Agresor:</b> actitud de superioridad, prepotencia y empoderamiento, lenguaje vulgar, apariencia de seguridad</p> <p><b>Observadores:</b> apoyo, diversión, indiferencia, interés, morbo, algo normal, incitan a la violencia</p>	<p>1. Escasa mediación, indiferencia</p>	<p>Las actitudes del agredido ante la violencia son de baja autoestima, bajo rendimiento, timidez, temor y angustia.</p> <p>Agresor: prepotente, empoderamiento</p> <p>Observadores: apoyo, diversión, poca mediación, indiferencia, incitadores</p>
<p><b>2. Círculo vicioso violento y normal</b></p>	<p>2. Puede ser copartícipe o indiferente</p>	<p>El acoso escolar es un círculo vicioso violento y normal, en el que se puede ser copartícipe o indiferente</p>
<p><b>3. Herencia del entorno familiar y social, imitación de modelos, lucha por lograr respeto, poder y liderazgo, baja autoestima, aceptadas como autocastigo</b></p>	<p>3. Superioridad y debilidad</p>	<p>El origen de las conductas violentas es la herencia social, evidencian superioridad y debilidad y se aceptan como autocastigo</p>
<p><b>4. La imitación de modelos aumenta la violencia</b></p>	<p>4. La imitación de la violencia es algo normal</p>	<p>La imitación de modelos aumenta la violencia y ésta es algo normal</p>
<p><b>5. Falta de organización general, planificación y supervisión</b></p>	<p>5. Poco control de las actividades escolares</p>	<p>La violencia es propiciada por falta de organización general, planificación y supervisión</p>
<p><b>6. Limitaciones en el uso de las áreas de recreación</b></p> <p><b>Injusticias al evaluar</b></p> <p><b>Amenazas al estudiante</b></p> <p><b>Imposición de criterios del docente</b></p>	<p>6. Abuso de poder profesor-alumno</p>	<p>Los abusos de poder son de estudiante-estudiante y de profesor-estudiante</p>
<p><b>7. Transgresión al reglamento escolar</b></p>	<p>7. Presentación personal no acorde a lo reglamentado</p>	<p>Se transgrede el reglamento al no cumplir con la presentación personal adecuada</p>
<p><b>8. Consumo sustancias prohibidas</b></p>	<p>8. Consumo</p>	<p>Conductas que involucran consumo de sustancias prohibidas</p>

<b>9. Bullying verbal, físico y psicológico</b>	9. Agresiones verbales y físicas, exclusión	Situaciones de bullying verbal y físico y psicológico
<b>10. Conductas que entorpecen el trabajo escolar</b>	10. Conductas trasgresoras	Se aplican conductas trasgresoras para interrumpir la clase
<b>11. Incumplimiento de actividades escolares</b>	11. Apatía, bajo rendimiento	El desinterés escolar se evidencia en el incumplimiento de actividades escolares

Luego de relacionar categorías y subcategorías, se originaron categorías interpretativas, éstas se resumen en el gráfico siguiente:



**Gráfico 4. Relación entre categorías y subcategorías de los datos aportados por el registro descriptivo, observación de los estudiantes en actividades escolares**

La observación a los estudiantes en actividades cotidianas escolares (registro descriptivo) persiguió describir sus saberes y sus actitudes sobre el

fenómeno de la violencia, lo que permitió integrar esos aspectos en tres categorías:

- a. *La violencia escolar es un círculo vicioso normal, que involucra estudiantes y profesores, en el que se puede ser copartícipe o indiferente, se propicia por falta de organización, planificación y supervisión.*
- b. *El origen de las conductas violentas es la herencia social, evidencian superioridad y debilidad y se aceptan como autocastigo.*
- c. *Agredido: presenta baja autoestima, bajo rendimiento. Agresor: prepotencia. Observadores: indiferencia, diversión.*

Con relación a la primera categoría establecida: **la violencia escolar es un círculo vicioso normal, que compromete estudiantes y profesores, en el que se puede ser copartícipe o indiferente, se propicia por falta de organización, planificación y supervisión**, es preciso señalar que la violencia, para los estudiantes, se asume como algo normal, lo que evidencia que es algo habitual, otorgándole legitimidad como simbolismo. También aflora el rol de la indiferencia ante la violencia, pero ello generalmente ocurre mientras ese fenómeno no se individualiza, esa es la postura válida mientras ellos no reciben directamente la agresión, lo que se corrobora cuando también señalan que pueden ser copartícipes. En el mismo sentido, los estudiantes asumen que las conductas violentas se presentan cuando la institución falla, perdiendo el control del poder que le ha sido otorgado para garantizar la seguridad.

De ello son evidencia los siguientes testimonios:

*La mayoría de los estudiantes ven el acoso escolar algo normal dentro de sus vivencias adolescentes.*

*Se observa mucho en el proceso evaluativo entre profesor – estudiante amenaza de los docentes hacia los estudiantes.*

*Pocos estudiantes intentan mediar en la situación y otros pocos le resultan indiferentes.*

*En algunos casos piensan que no es verdad y no creen en la violencia, para ellos es algo normal.*

*Falta de organización general, en cuanto a charlas para concienciar a los estudiantes para prevenir la violencia.*

Otra creencia que esclarece sobre el tipo de representación que poseen los estudiantes acerca de la violencia escolar es: **el origen de las conductas violentas es la herencia social, evidencian superioridad y debilidad y se aceptan como autocastigo.** Ello indica que la violencia escolar, para los estudiantes, se muestra como un tejido de relaciones socioculturales que subyacen a la cotidianidad, en el que los victimarios actúan en la búsqueda de reconocimiento, por lo que a la vez que manifiestan superioridad, también evidencia inferioridad, es un modo de relación. Permiten establecer posiciones simbólicas regulando las relaciones en el grupo, aparece la fuerza y el poder como un:...“ordenador social” (Trejo y Quintero, 2013, p.53).

Dada la naturaleza de la violencia como herencia social recibida, también surge la representación de que es un autocastigo, que se acepta sin posibilidad de cambios, sin revisiones, en ello está implícita la resignación ante la realidad conflictuada, de la cual no se puede huir porque integra su entorno social.

Al respecto están las siguientes apreciaciones:

*Asumen que son verdades las conductas violentas y que son merecidas.*

*Las actuaciones de los estudiantes con actitudes violentas quieren sobre pasen límites para mantenerse un liderazgo.*

*Frente a todos son muy seguros, pero sabemos que esa es su coraza*



*de protección.*

La última creencia que indica el tipo de información que posee este grupo es: **agredido: presenta baja autoestima, bajo rendimiento. Agresor: prepotencia. Observadores: indiferencia, diversión.**

De ella se establece que los estudiantes elaboran una representación de los protagonistas de los hechos de violencia a partir de sus características y tipo de participación en el evento. Los agredidos son concebidos como:..."víctimas pasivas" (Mendoza, 2011, p.46), quienes por lo general demuestran miedo y vulnerabilidad, mientras que los agresores son activos, estos no ocultan sus conductas violentas, se relaciona directamente con su víctima. Por último, los observadores (espectadores), pueden ser quienes celebran (diversión) las acciones para no ser víctimas, o se pueden mostrar indiferentes, indicando que apoyan el hecho; con timidez buscan no llamar la atención.

Sin duda, que estas evidencias muestran unas creencias y una actitud hacia la violencia que coincide con la noción que al respecto plantean Trejo y Quintero (2013): ..."es un modo de conformación de grupos identitarios, a partir de un acto violento, donde se crean y recrean códigos y legalidades alternativas pero soterradas"... (p.54)

Estos son algunos testimonios de los informantes:

*En el agredido muestra como una frustración por no saber cómo reaccionar ante la situación presentada, y no entiende porque lo están agrediendo. Mientras que el agresor demuestra una actitud de superioridad y de líder.*

*En los casos de los estudiantes que observan agresión en sus compañeros la gran mayoría de ellos apoyan el acto y lo ven como un momento de diversión.*

*Pocos estudiantes intentan mediar en la situación y otros pocos le*

resultan indiferentes.

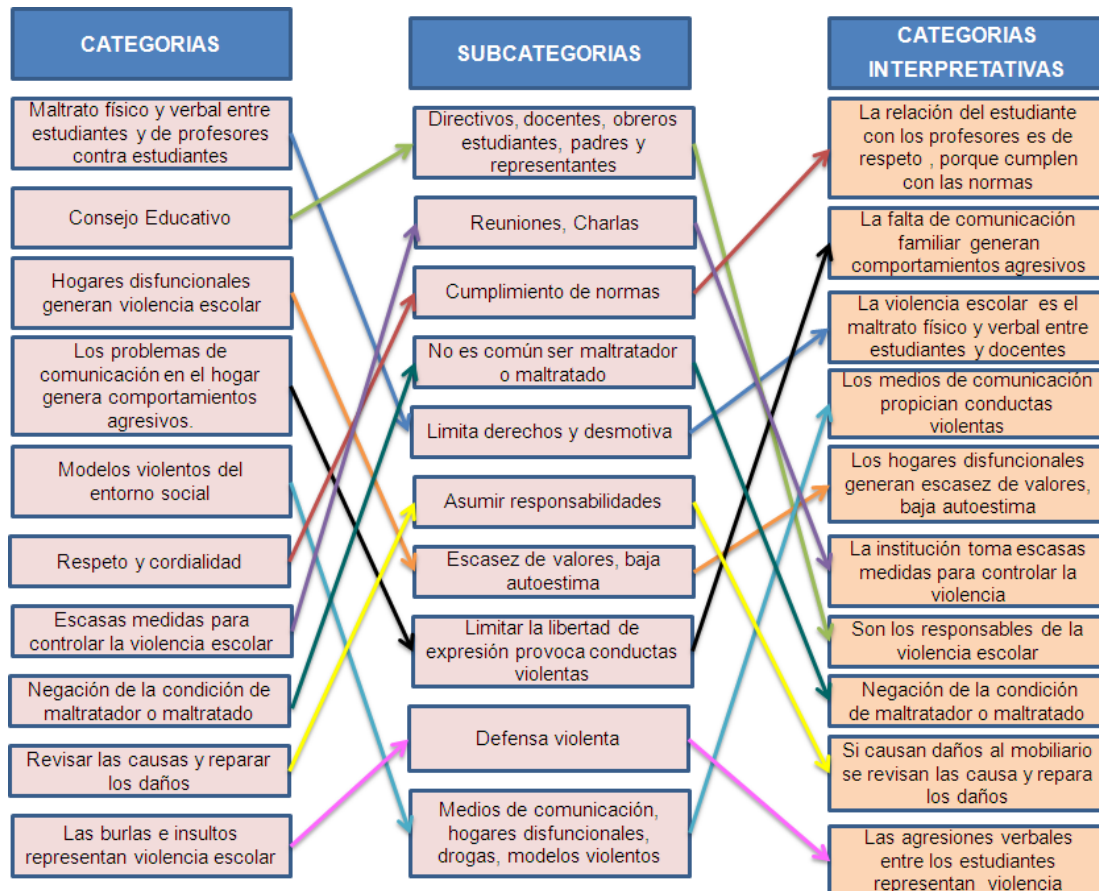
## Conexiones significativas entre categorías y subcategorías en las que se organizó la información aportada por los padres y representantes

### Cuadro 13

#### Relación entre categorías y subcategorías de los datos aportados por los Padres y Representantes

Categorías	Subcategorías	Categorías Interpretativas
<b>Maltrato físico y verbal entre estudiantes y de profesores contra estudiantes</b>	Limita derechos y desmotiva	La violencia escolares maltrato físico y verbal entre estudiantes y de profesores contra estudiantes, que limita derechos y desmotiva
<b>Comunidad educativa</b>	Docentes, directivos, obreros, estudiantes, padres y representantes	Los responsables de la violencia son Docentes, directivos, obreros, estudiantes, padres y representantes
<b>Hogares disfuncionales generan violencia escolar</b>	Escasez de valores, baja autoestima	Hogares disfuncionales generan violencia escolar porque propician escasez de valores, baja autoestima
<b>Los problemas de comunicación en el hogar genera comportamientos agresivos</b>	Limitar la libertad de expresión provoca conductas violentas	Los problemas de comunicación familiares que limitan la libertad de expresión generan comportamientos agresivos
<b>Modelos violentos del entorno social</b>	Medios de comunicación, hogares disfuncionales, drogas, modelos violentos	Medios de comunicación, hogares disfuncionales, drogas, modelos propician conductas violentas
<b>Respeto y cordialidad</b>	Cumplimiento de normas	La relación del estudiante con los profesores es de respeto porque se basa en el cumplimiento de las normas
<b>Escasas medidas para controlar la violencia escolar</b>	Reuniones, charlas	La institución toma escasas medidas para controlar la violencia escolar
<b>Negación de la condición de maltratador o maltratado</b>	No es común ser maltratador o maltratado	Negación de la condición de maltratador o maltratado
<b>Revisar las causas y reparar los daños</b>	Asumir responsabilidades	Si se causan daños al mobiliario se revisan las causas y se reparan los daños
<b>Las burlas e insultos representan violencia escolar</b>	Defensa violenta	Las agresiones verbales entre los estudiantes representan una defensa con violencia

La relación entre categorías y subcategorías generó varias categorías interpretativas, esta matriz se representa en el siguiente gráfico:



**Gráfico 5. Relación entre categorías y subcategorías de los datos aportados por los Padres y Representantes.**

El conocimiento socialmente compartido e individualmente interpretado por los padres y representantes acerca de lo que es la violencia se puede resumir en las siguientes creencias:

*Violencia entre estudiantes y profesores por el poco control de la institución, de lo que es responsable el consejo educativo, se origina en los hogares disfuncionales y por influencia social.*

*Negación de la condición de maltratador o maltratado.*

Las representaciones integran las prácticas que los individuos realizan y esas prácticas permiten reelaborar los esquemas de conocimiento, de modo que el sentido que sobre la violencia tienen los padres y representantes se concreta, en primer lugar, en la categoría: ***Violencia entre estudiantes y profesores por el poco control de la institución, de lo que es responsable el consejo educativo, se origina en los hogares disfuncionales y por influencia social.*** Lo cual indica que los representantes, de manera similar a los estudiantes, ubican a los profesores como protagonistas de la violencia y aun cuando la escuela es un valor social, la miran con desconfianza, pues según su criterio no controla efectivamente la violencia. Pero a la vez, asumen que todos los integrantes del consejo educativo, incluso ellos, tienen una cuota de responsabilidad en esos hechos violentos. Asimismo, consideran que el origen de la violencia son los hogares desestructurados, de modo que asumen su responsabilidad; si hay violencia en la escuela y en la familia (instituciones sociales), ambas representan para los padres instrumentos estructurales de violencia que contribuyen con su reproducción.

Para entenderlo se deben tener en cuenta los siguientes testimonios:

*Es la forma agresiva que utilizan algunos estudiantes contra sus compañeros de clase e igualmente los profesores a los estudiantes en oportunidades que se ven afectados por la falta de respeto de algunos de ellos.*

*Si muchos son los casos como uno los eduque, si nosotros los padres somos agresivos nuestros hijos se van a comportar de esa manera, por eso tenemos que saber cómo padres, saber darle una buena educación dándole amor respeto.*

*Hay muchos medios que influyen como la música (reggaetón), la televisión, el libre internet, la calle sin atención de los padres. Falta de atención de los padres.*

Otra información que resume las opiniones que tienen los padres fue: ***Negación de la condición de maltratador o maltratado.*** Aun cuando los padres están conscientes de que la violencia forma parte de la cotidianidad de sus hijos, cuando esa violencia se individualiza en sus hijos, existe una tendencia a querer invisibilizar la negando su existencia, lo que no quiere decir que no esté presente; sin embargo, muy pocos de ellos aceptan que en algún momento sus hijos han incurrido en maltratar o han sido blanco de agresiones.

*NO, pero he oído los comentarios de sus compañeros por el maltrato recibido verbalmente en los baños.*

*No por ningún motivo acepto que se vea envuelto en un problema ni como agresivo ni mucho menos de víctima.*

*NO, no ha sido maltratado, ni tampoco ha sido maltratador ¡porque hasta los momentos ha tenido buen trato con sus compañeros y profesores!*

Es una representación de la negación del hecho, pareciera que al no aceptar su existencia, sus efectos se minimizan, pues consideran que ocurre con todas sus consecuencias a todos los demás, pero si se inmiscuyen los hijos, se intenta disminuir la gravedad de los hechos, tanto si se es agresor o víctima.

### **3. Codificación Selectiva**

#### **Generación de la elaboración teórica**

En esta fase se procedió a realizar la codificación selectiva; ella permitió efectuar la reconstrucción teórica interpretativa de las relaciones entre las categorías halladas en torno al fenómeno de las representaciones sociales de la violencia escolar. Se escogió una categoría central con la cual se

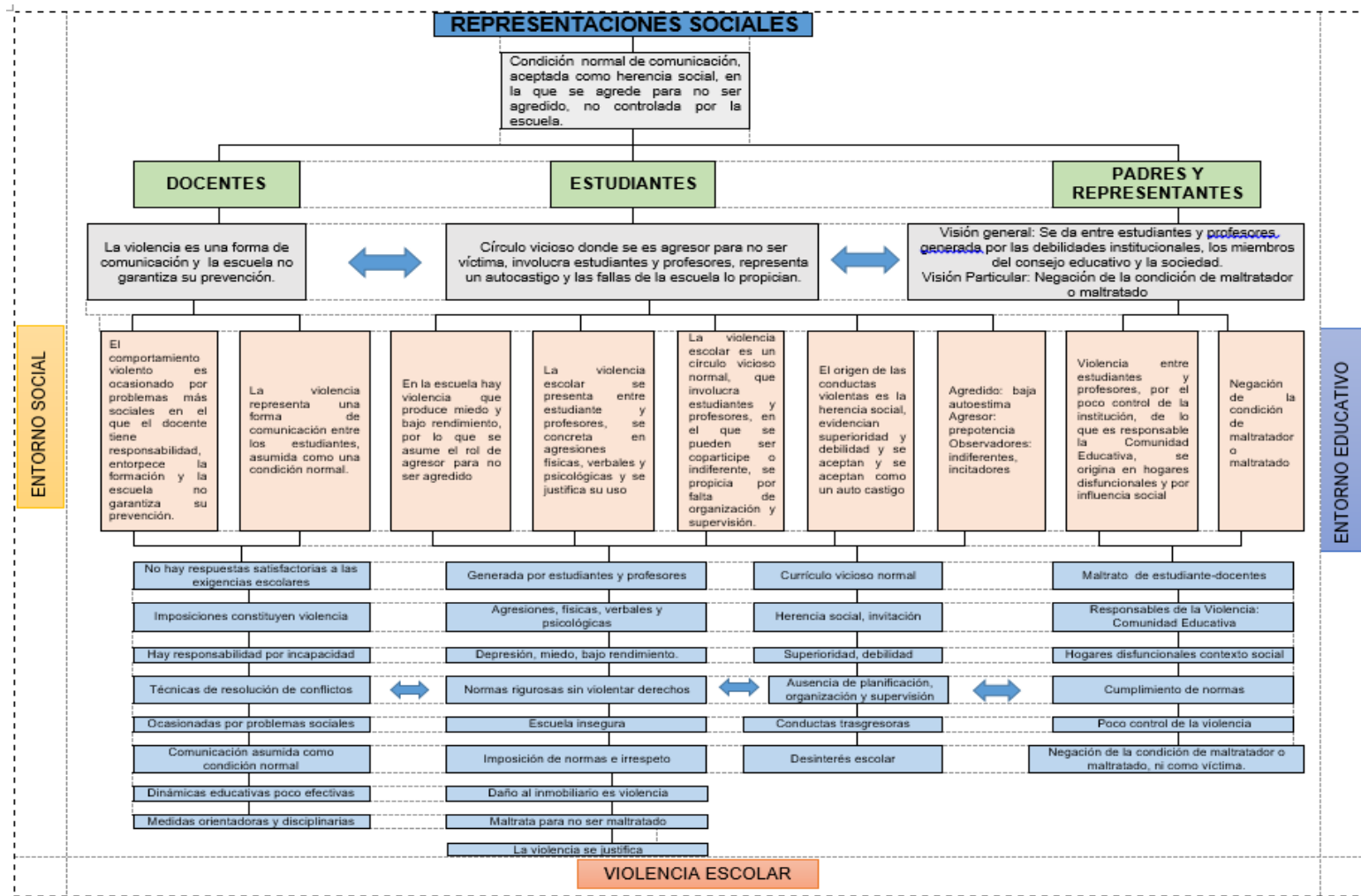
relacionaron las demás categorías, para desarrollar una única línea narrativa que cubrió todos los aspectos relacionados con en el fenómeno observado.

## **CAPÍTULO V**

### **ELABORACIÓN TEÓRICA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR COMO EXPRESIÓN SIMBÓLICO-CULTURAL DE LA DINÁMICA INTERACCIONAL EN LA ESCUELA TÉCNICA “SIMÓN RODRÍGUEZ”, AÑO ESCOLAR 2015-2016**

En el capítulo anterior se explicó el evento central como un caso, en torno al cual se agruparon todos los datos aportados por docentes, estudiantes, padres y representantes; para ofrecer una panorámica global que generó una categoría central, ésta condensó la representación social que los informantes han construido sobre el fenómeno de la violencia escolar, a partir de la misma se desarrollaron nuevamente sus rasgos y dimensiones para asociarla a las demás categorías.

De modo que la elaboración teórica generada pretendió describir patrones y pautas presentes en los datos analizados, tal como se presenta en el Gráfico 6.



**Gráfico 6. Elaboración Teórica**

El gráfico 6, resume las categorías que condujeron a establecer una categoría matriz para condensar las representaciones sociales que sobre la violencia escolar han construido los informantes de la Escuela Técnica “Simón Rodríguez”, (2015-2016). Debido a que las representaciones se producen colectivamente, en interacción, se toma en cuenta el contenido concreto del acto de pensamiento de docentes, estudiantes, padres y representantes en ese contexto específico, lo que además permitió evidenciar la marca de su actividad individual y compartida. Como ya se anunció se otorgó especial importancia al carácter constructivo, creativo, autónomo de la representación, para observar simultáneamente la reconstrucción e interpretación del objeto y expresión del sujeto (Moscovici, 1986).

Como lo plantea la teoría de las representaciones sociales interesa comprender la visión de los informantes, no como individualidades, sino la construcción que elaboran como grupo a nivel social y cultural.

Se siguieron los principios de la teoría de las representaciones sociales, el contenido descriptivo que aportaron los datos se organizó en un campo de representación (Abric, 2004), éste a su vez contiene el núcleo central y el sistema periférico, en torno de estos se combinó la información por lo que se tuvo en cuenta las creencias y las actitudes de los informantes en estudio. Se definió como núcleo central el elemento que aporta sustento a una representación y que se integra por las ideas que están sedimentadas, lo que le aporta coherencia y significación global. Ello significa que le otorga la naturaleza social a la representación, por lo que su esencia encierra el contenido que comparte un grupo social, integra su patrimonio cultural y además suministra pautas de acción social (Abric, 2004). Este aspecto da a las representaciones estabilidad, perennidad y resulta del consenso entre los participantes.



Por su parte, el sistema periférico adquiere sentido a partir de las ideas individuales, surgidas de la propia experiencia de las personas, por lo que se integran a su pensamiento de modo flexible, sin estructurarlo rígidamente pero ayudando a clarificar tanto la realidad como las ideas que constituyen el núcleo central.

Este proceso esquematiza la reconstrucción del contenido de la representación social que tienen los informantes acerca de la violencia escolar, para ello; la información se organizó en una elaboración teórica que permitió observar las relaciones entre todas las categorías y subcategorías, se precisó el núcleo significativo y las ideas periféricas de la representación.

La elaboración teórica que resume la representación social sobre la violencia escolar contiene una categoría principal, que es el núcleo o esquema figurativo (contenido de la representación social), en torno a la cual se organizan el resto de las categorías secundarias (sistema periférico). Este comprende las conexiones lógicas y consecutivas entre significados relacionantes como *definición de la violencia, origen de la violencia escolar (herencia social, institución educativa), actores y roles asumidos en hechos de violencia escolar, justificación del uso de la violencia escolar y negación de la violencia escolar*. En consecuencia, en el proceso de organización del sistema periférico de la representación social, los informantes siguieron un razonamiento que ordena la información en torno a esos grandes ejes semánticos.

Los docentes, estudiantes, padres y representantes comparten un contexto común educativo, por lo que están ligados a inserciones sociales específicas, entonces es posible observar cómo organizan los procesos simbólicos que intervienen en sus relaciones sociales. La información, actitudes y campo de representación que comparten los informantes sobre la violencia escolar se pueden condensar en la siguiente categoría central:

**Condición normal de comunicación, aceptada como herencia social en la que se agrede para no ser agredido, no controlada por la escuela.**

Esta categoría global permitió acceder al campo de representación; ella condensa las nociones sustanciales que poseen los informantes sobre la violencia escolar; un significado que está arraigado en la memoria colectiva de este grupo y que constituye el elemento más coherente y rígido del contenido de la representación.

Los contenidos del sistema periférico que nutren ese núcleo central, se resumen de la siguiente manera: En lo que respecta a los docentes precisaron una categoría secundaria relativa a: **La violencia es una forma de comunicación y la escuela no garantiza su prevención.**

Ésta se desglosa en dos subcategorías:

1. *El comportamiento violento es ocasionado por problemas sociales, en el que el docente tiene responsabilidad, entorpece la formación y la escuela no garantiza su prevención, esta significación se sistematiza mediante indicadores que aluden a: no hay respuesta satisfactoria a las exigencias escolares, imposiciones constituyen violencia, hay responsabilidad por incapacidad, se deben usar las técnicas de resolución de conflictos, las dinámicas educativas son poco efectivas, es ocasionada por problemas sociales, es necesario emplear medidas orientadoras y disciplinarias.*

2. La segunda subcategoría atribuida a este grupo es:

*La violencia escolar representa una forma de comunicación entre los estudiantes, asumida como una condición normal, la cual se apoya en indicadores que expresan: la violencia es una comunicación asumida como condición normal.*

Por su parte los estudiantes orientan su acción individual y colectiva con relación a la violencia escolar a partir de una categoría secundaria referida a:

**Círculo vicioso donde se es agresor para no ser víctima, compromete a estudiantes y profesores, representa un autocastigo y las fallas de la escuela lo propician.** Esta se concreta en cinco subcategorías:

1. *En la escuela hay violencia que produce miedo y bajo rendimiento, por lo que se asume el rol de agresor para no ser agredido, complementan su sentido en indicadores como: depresión, miedo bajo rendimiento.*
2. *La violencia escolar se presenta entre estudiantes y profesores, se concreta en agresiones físicas, verbales y psicológicas y muchas situaciones justifican su uso; al respecto se obtuvieron indicadores como: la violencia se justifica, maltrata para no ser maltratado.*
3. *La violencia escolar es un círculo vicioso normal, que compromete estudiantes y profesores, en el que se puede ser copartícipe o indiferente, se propicia por falta de organización, planificación y supervisión. Ésta se desglosa en los siguientes indicadores: se aceptan normas rigurosas sin violentar derechos, hay ausencia de planificación, supervisión y organización, la imposición de normas es irrespeto.*
4. *El origen de las conductas violentas es la herencia social, evidencian superioridad y debilidad y se aceptan como autocastigo, sobre ella se pudo precisar el indicador cuya referencia es: se da por herencia social o imitación.*
5. *Agredido: presenta baja autoestima, bajo rendimiento. Agresor: prepotencia. Observadores: indiferencia, diversión; ésta se alimenta de indicadores como: la violencia son conductas trasgresoras, generan desinterés escolar*

Finalmente, se organizaron los saberes de los padres y representantes, acerca de las representaciones sociales de la violencia escolar, en torno a la categoría secundaria: **Visión general: la violencia se da entre estudiantes**

**y profesores, generada por las debilidades institucionales, los miembros del Consejo Educativo y la sociedad. Visión Particular: Negación de la condición de maltratador o maltratado.**

Esta se concreta en dos subcategorías:

1. *Violencia entre estudiantes y profesores por el poco control de la institución, de lo que es responsable la comunidad educativa, se origina en los hogares disfuncionales y por influencia social, la cual se nutre de indicadores significativos como: hay maltrato entre estudiantes y profesores; se origina en los hogares disfuncionales y en el contexto social se deben cumplir las normas; hay poco control de la violencia*
2. *Negación de la condición de maltratador o maltratado, la misma se apoya en indicadores reveladores como: no acepto que se vea envuelto en problemas, ni como agresivo ni mucho menos de víctima.*

Al tener en cuenta los elementos del sistema periférico referido, el cual involucra las nociones complementarias al núcleo de la representación, así como resume las interpretaciones hechas a partir de las experiencias individuales de los informantes, se inicia la discusión con la interpretación del proceso seguido por los docentes para organizar y jerarquizar la información con la que han elaborado su representación social de la violencia escolar.

**1. La violencia es una forma de comunicación y la escuela no garantiza su prevención.**

Para los docentes la categoría secundaria que define la violencia escolar es **una forma de comunicación y la escuela no garantiza su prevención**; ésta se desglosa en 2 subcategorías; ellas constituyen los principios con los que los docentes hacen inteligible el fenómeno de la

violencia escolar presente en su realidad institucional, los que conocen y que regulan su interacción cotidiana con el resto de los participantes; dichas categorías son las siguientes:

- a. *El comportamiento violento es ocasionado por problemas sociales, en el que el docente tiene responsabilidad, entorpece la formación y la escuela no garantiza su prevención.*
- b. *La violencia escolar representa una forma de comunicación entre los estudiantes, asumida como una condición normal.*

Con relación a la subcategoría: **el comportamiento violento es ocasionado por problemas sociales, en el que el docente tiene responsabilidad, entorpece la formación y la escuela no garantiza su prevención**, constituye la representación a través de la cual los docentes hablan y producen determinados comportamientos. Desde el rol que corresponde al docente en el acto educativo, el cual le asigna una enorme responsabilidad pues debe ejecutar las políticas educativas y los proyectos pedagógicos particulares, asume que la violencia escolar se origina en los problemas sociales, dando cabida a que es el resultado de factores externos al individuo (Teoría ambientalista), de modo que se produce por la observación de patrones de modelaje, entonces la violencia como conducta modelo es aprendida.

En consecuencia, también en un fenómeno histórico, lo que de alguna manera atribuye el problema a causas sociales generales, disminuye la responsabilidad del entorno escolar; por ende, la escuela es ajena a su producción y solamente es receptora de sus efectos. También consideran que ellos tienen responsabilidad en la ocurrencia de la violencia y que la escuela no garantiza su prevención, lo que pone en primer plano las deficiencias en la formación del docente, aunque a la vez dan credibilidad a las técnicas de resolución de conflictos como herramienta para lograr un manejo acertado de las conductas agresivas.

Ello es fundamental, porque aunque hay muchos docentes de esta institución, que asumen su responsabilidad y están dispuestos a cumplir con el papel que les corresponde, en la erradicación de la violencia, también existen otros que prefieren ser indiferentes y evaden sus deberes. Esta debilidad, que no permite que el docente sea eficiente y se adapte a una realidad, cada vez más violenta, está en relación directa con su noción acerca de la poca efectividad de la institución para prevenir la violencia.

Situación preocupante, aunque es muy cierto que las políticas educativas en el país persiguen implementar proyectos para controlar la violencia escolar, pero no resultan tan efectivas como se pretende. Se cuenta con mecanismos legales (Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, 1998, que les otorga reconocimiento como sujetos de derechos; y, por supuesto, también contempla el sistema de responsabilidad penal de los mismos) que apoyan las medidas disciplinarias para garantizar la seguridad y la paz dentro de los recintos escolares, y, sin embargo, muchas veces se desconoce. Ello hace que la normativa institucional tenga poco impacto y que la coacción o acciones con carácter formativo desarrolladas por las autoridades institucionales hayan perdido valor y se queda meramente en un plano simbólico.

La reconstrucción del contenido de las representaciones sociales elaboradas por el docente permite establecer que él concibe las imposiciones normativas sin el consenso como violencia, lo que resulta paradójico y contradictorio, porque la escuela ha sido considerada como uno de los principales sistemas sociales de dominación (Bourdieu y Passeron, 2003) donde se practica la violencia simbólica. Por consiguiente, la escuela:

Ejerce dominio a través de la acción pedagógica arbitraria, invisibilizando el contenido de violencia que utiliza en su forma de poder simbólico. La legitimidad de la reproducción hegemónica, permite mantener un orden social, sin recurrir a la represión y en particular, a la coerción física. (Baggini, 2011, p.40)

La segunda subcategoría que resume la forma de crear realidades de los docentes acerca de la violencia escolar es: ***La violencia escolar representa una forma de comunicación entre los estudiantes, asumida como una condición normal.*** Ésta ubica, como foco de la atención, el considerar la violencia como algo normal entre los estudiantes; la violencia es vista como una herramienta válida para resolver los conflictos y responde a un comportamiento natural. Ello significa que los docentes la asumen como una forma de convivencia cotidiana, que se acepta como lo natural; entonces, se descuida su prevención y se minimiza la gravedad de sus impactos.

Para continuar se pasa a la explicación de la elaboración teórica sobre las representaciones sociales construidas por los estudiantes.

**2. Círculo vicioso, donde se es agresor para no ser víctima, involucra estudiantes y profesores, representa un autocastigo y las fallas de la escuela lo propician.**

El sistema de creencias que orienta la percepción de situaciones y la elaboración de respuestas (Moscovici, 1986) sobre el fenómeno de la violencia escolar, atribuido a los estudiantes, se apoya en la categoría secundaria: **Círculo vicioso, donde se es agresor para no ser víctima, compromete estudiantes y profesores, representa un autocastigo y las fallas de la escuela lo propician**, la cual se desglosa en dos subcategorías, cuyas dimensiones alimentan la categoría central:

- a. En la escuela hay violencia que produce miedo y bajo rendimiento, por lo que se asume el rol de agresor para no ser agredido.*
- b. La violencia escolar se presenta entre estudiantes y profesores, se concreta en agresiones físicas, verbales y psicológicas y muchas situaciones justifican su uso.*

Con respecto a la representación simbolizada en la categoría: ***en la escuela hay violencia que produce miedo y bajo rendimiento, por lo que se asume el rol de agresor para no ser agredido***, es necesario puntualizar que, inmerso en la concepción de violencia, aparece el miedo y el bajo rendimiento, lo cual es muy esclarecedor y se corresponde con la definición de violencia que aporta Pereira y Misle (2009):

La violencia afecta profundamente el ambiente escolar, reduce el rendimiento de los y las estudiantes (...) deteriora las relaciones, incide sobre el abandono y la expulsión escolar, genera consecuencias inestimables para la vida de los niños y adolescentes, que se expresa de problemas de salud, de socialización, emocionales y cognoscitivos. (p. 40)

Además, ello permite inferir que la representación elaborada por estos estudiantes muestra que las normas impuestas por la institución no siempre son idóneas para garantizar una convivencia sana. El hecho de que en ese contexto predomine el miedo y el bajo rendimiento significa que en ella existen códigos de sumisión y dominación, de los que son víctimas.

Asimismo, es pertinente destacar que en su sistema de creencias acerca de lo que es la violencia, resalta que en un contexto violento es necesario convertirse en agresor para no ser agredido, lo que justifica la intolerancia y la violencia, pues las respuestas violentas son recursos para defenderse antes de recibir una agresión, es esa una conducta aceptada que sirve para relacionarse; en consecuencia, desde la construcción social que hacen los estudiantes de la realidad, la escuela es insegura.

Dentro de este contexto en el que es válido usar la violencia, para los estudiantes también tienen cabida aplicación de normas rigurosas pero sin violentar derechos, así como también consideran que la imposición de normas es irrespeto. Al respecto, es pertinente señalar que aunque los estudiantes son los principales receptores de la normativa escolar, la cual quizá, desde sus percepciones, establece una brecha entre sus experiencias



como adolescentes y la cultura escolar; empero, están de acuerdo en que haya control sobre el comportamiento de los estudiantes, pero siempre y cuando esas normas no transgredan sus derechos.

Al respecto, es pertinente citar a Lucas y Flores (2009), quienes señalan que la cultura escolar resulta compleja y extraña para los estudiantes, por cuanto representa una dinámica muy diferente con horarios rígidos, normas, reglas y procesos que ameritan aprendizaje; es una cultura, aunque no la única, en la cual se socializan los estudiantes. La escuela impone la norma, asume su función social tradicional y obvia la identidad personal de los estudiantes. Esta situación de control provoca en los estudiantes: ...“resistencia, rechazo o bien adaptación y acomodación de acuerdo a como cada uno experimenta su vivencia en la escuela”... (Baggini, 2011, p. 83).

Así pues, es la escuela una institución social considerada como de dominación (Bourdieu y Passeron, 2003), porque asienta su trabajo en el cumplimiento de normas; asimismo, históricamente ha intentado soslayar las diferencias de los estudiantes, lo cual podría considerarse como una de las causas veladas que motivan la violencia escolar.

La segunda subcategoría, mediante la cual los estudiantes expresan el concepto intermedio entre el sentido de lo real y la imagen que han reelaborado a partir de su realidad (Moscovici, 1986) sobre violencia, se condensa de la siguiente manera: ***la violencia escolar se presenta entre estudiantes y profesores, se concreta en agresiones físicas, verbales y psicológicas y muchas situaciones justifican su uso.*** Ello indica que los estudiantes perciben violencia, no solo de sus compañeros, sino de sus profesores; al ubicar a los docentes, como generadores de violencia, complejizan aún más su representación del fenómeno por cuanto de los educadores cualquier estudiante espera apoyo, orientación y confianza.

Sin embargo, la conducción autoritaria, el inadecuado uso de estrategias para hacer frente a los problemas de indisciplina, el trato desigual, el otorgar privilegios a unos en detrimento de los otros, el envío de dobles mensajes que entorpecen la comunicación (relaciones), la no claridad en las reglas de trabajo y, especialmente, las injusticias en los procesos de evaluación son acciones inherentes a la actuación de los docentes, que se convierten en agresiones para los estudiantes.

Lo que permite reiterar que se percibe la escuela con desconfianza porque, para sus estudiantes, se traicionan valores esenciales que esperaban encontrar en ella. Los estudiantes la ven como un entorno que propicia conflictos entre profesores y estudiantes, los cuales se suman a los ya existentes en otros ámbitos de convivencia.

Los principios generadores que han manifestado estos estudiantes y que les permite tomar posición con respecto a experiencias sobre violencia, revelan que ese fenómeno se manifiesta mediante agresiones físicas, verbales y psicológicas; es decir, que diferencian sus especificidades y entienden que todas afectan el clima escolar, además de contribuir con crear la percepción de inseguridad en la escuela. Al respecto, afirman Pereira y Misle (2009) que de acuerdo con un estudio de las Naciones Unidas, un gran número de escuelas en el mundo no se consideran seguras porque los adultos significantes aplican castigos tanto físicos como psicológicos, así como el hostigamiento entre pares se ha convertido en práctica común.

Asimismo, estos estudiantes han construido una representación que justifica el uso de la violencia dependiendo de las circunstancias que se les presentan, lo que insta con firmeza, el que la violencia es un modo de relación, que se ha naturalizado en los distintos ámbitos escolares. Y, lo más grave, es una posibilidad a la que se acude con plena justificación dependiendo de la necesidad del momento.

Debido a que son los escolares los que otorgan mayor pluralidad de significados a la violencia escolar, se reporta a continuación los resultados de la interpretación de los datos recogidos a través de un registro descriptivo, el cual permitió observarlos en situaciones cotidianas de actividades diarias. A partir de esta observación directa se obtuvieron las siguientes subcategorías:

- a. *La violencia escolar es un círculo vicioso normal, que compromete estudiantes y profesores, en el que se puede ser copartícipe o indiferente, y se propicia por falta de organización, planificación y supervisión.*
- b. *El origen de las conductas violentas es la herencia social; evidencian superioridad y debilidad y se aceptan como autocastigo.*
- c. *Agredido: presenta baja autoestima, bajo rendimiento. Agresor: prepotencia. Observadores: indiferencia, diversión.*

El pensamiento social producto de la interacción en los ambientes educativos que los estudiantes han construido sobre la violencia escolar ubica en primer lugar la siguiente representación: ***La violencia escolar es un círculo vicioso normal, que compromete estudiantes y profesores, en el que se puede ser copartícipe o indiferente, y se propicia por falta de organización, planificación y supervisión.*** Indudablemente, que nuevamente resalta la visión acerca de que la violencia es un evento cíclico, normal, en cuya ocurrencia la escuela tiene una gran responsabilidad por no cumplir adecuadamente con el rol que la sociedad le ha encomendado.

La escuela adquiere protagonismo como institución que educa las actitudes y conductas sociales del hombre, social por naturaleza y que sólo logra los máximos niveles de humanización en la medida en que convive y se realiza participando con los demás. (Álvarez, 2010, p. 25)

De manera que, obviar los principios de la gerencia educativa, descuidando las causas y consecuencias de la violencia escolar, deja muy mal parada la institución educativa, puesto que, por su propia esencia, debe

garantizar la negociación, la búsqueda de soluciones compartidas y apoyadas en la credibilidad, la motivación, la formación en conocimientos y en valores. Con todo ello ayuda a sus actores, especialmente a los estudiantes, de modo que sobre la base del entendimiento se pueda crear un clima de sana armonía y seguridad.

Otra de las subcategorías que permite comprender las construcciones simbólicas que los estudiantes poseen sobre la violencia escolar es: *El origen de las conductas violentas es la herencia social, evidencian superioridad y debilidad y se aceptan como autocastigo*. Recoge las dos características principales inmersas en el concepto de violencia: superioridad y debilidad; esto es corroborado por Rodríguez (2004) cuando precisa que los agresores buscan protagonismo, requieren sentir superioridad y poder, persiguen mostrarse diferentes, y, además, evidencian vacíos emocionales. En el mismo sentido, resulta muy interesante destacar el hecho de que conciben la violencia como autocastigo, lo que pone en primer plano una interpretación de la misma como una acción que es merecida. Ella permea las relaciones escolares; por tanto, es una arista de las vivencias cotidianas, cuya prevalencia no puede evadirse, ni cambiarse; simplemente queda aceptarla porque sus significados se imponen como legítimos.

Esa dinámica se presenta en contextos dominados por conductas agresoras, cuyas consecuencias justifican ser receptores de esos mismos efectos, aceptados como herencia cultural. Desde esta perspectiva, García y Madriaza (2006), afirman que la violencia escolar está provista de sentido y significado para quienes la viven, y que, al contrario de ser valorada como una práctica antisocial, constituye un fenómeno que estructura otras maneras de relacionarse socialmente.

Finalmente, la siguiente subcategoría recoge los sentidos y significados que integran la representación de la violencia para los escolares: **Agredido: presenta baja autoestima, bajo rendimiento. Agresor: prepotencia.**

**Observadores: indiferencia, diversión.** La característica de la víctima que se resalta es la baja autoestima, pero no lo señalan como un rasgo propio de una “víctima pasiva” (Mendoza, 2011); más bien aluden a que la violencia genera ese rasgo como una consecuencia; es indudable que la angustia, el miedo, la sensación de soledad que experimentan quienes viven situaciones de violencia termina generando baja autoestima. Mientras que el agresor es visto como prepotente, lo que indica que sus características han sido observadas y los delatan como quien experimenta un enorme deseo de ser más poderoso y fuerte que los demás. En opinión de Díaz-Aguado (2002):

La víctima pasiva presenta niveles muy bajos de asertividad y muy altos de vulnerabilidad, así como una marcada percepción negativa de sí misma y alta probabilidad de experimentar síntomas depresivos, mientras que la víctima agresiva presenta una marcada tendencia hacia la impulsividad y la violencia, puesto que ha aprendido que de ella puede obtener ciertos beneficios. (p. 99)

Por su parte, los actores indiferentes buscan no llamar la atención, pero a la vez se divierten con lo que sucede; esas actitudes parecen comunicar que aprueban la agresión. Ese conjunto de actores de los eventos violentos, en la mayoría de las oportunidades, son protagonistas de conductas agresoras y de desinterés escolar.

En lo que respecta a las interpretaciones de la elaboración teórica que permiten comprender las representaciones sociales elaboradas por los padres y representantes, se tiene la siguiente categoría secundaria:

**3. Visión general: se da entre estudiantes y profesores, generada por las debilidades institucionales, los miembros del consejo educativo y la sociedad.**

**Visión particular: negación de la condición de maltratador o maltratado.**

Los padres y representantes identificaron los símbolos y significados de la violencia escolar a partir de la categoría secundaria: **Visión general: se da entre estudiantes y profesores, generada por las debilidades institucionales, los miembros del consejo educativo y la sociedad. Visión particular: negación de la condición de maltratador o maltratado,** la cual se integra por dos subcategorías:

- a. *Violencia entre estudiantes y profesores por el poco control de la institución, de lo que es responsable el consejo educativo, se origina en los hogares disfuncionales y por influencia social.*
- b. *Negación de la condición de maltratador o maltratado.*

La interpretación de la primera subcategoría: **Violencia entre estudiantes y profesores por el poco control de la institución, de lo que es responsable el consejo educativo, se origina en los hogares disfuncionales y por influencia social,** permite establecer que los informantes conciben como protagonistas de la violencia a los profesores, porque, a través de sus hijos, han percibido la tensión entre ambos; es un conflicto que, generalmente, proviene del carácter normativo de la institución, pues somete la actuación de los estudiantes a lo indicado en un reglamento, lo que se muestra el carácter dominante de la escuela.

Ese rasgo de rigidez, impuesto por la necesidad de actuar según la norma, en el que se sostiene la institución educativa, es el mismo que sirve de argumento a los padres y representantes para descargar parte de la responsabilidad en la escuela, por los eventos violentos, así resalta su negligencia. Es decir, si la institución cuenta con toda una estructura apoyada en principios educativos, legales, organizacionales, lo que permite identificarla como autoritaria, impositiva y restrictiva, entonces, debería tener el control de un flagelo que debilita sus fortalezas y que se convierte en uno de sus mayores desafíos. Al respecto es esclarecedor el planteamiento de Baggini (2011), cuando señala que:

Todas las instituciones, incluyendo las escuelas, se caracterizan por ser espacios de conflicto, el cual conjuntamente con el control, se constituyen en otro de los elementos que sumados a la gobernabilidad, la estructura burocrática y las prácticas formales e informales, definen una organización. (p. 97)

Apreciación que corrobora que la confluencia de personas con sus valoraciones, intereses y necesidades, en contextos específicos, genera procesos subjetivos e intersubjetivos que pueden crear relaciones poco armoniosas. De igual manera, los padres y representantes en su rol de familia, aceptan que tienen una cuota de responsabilidad en la generación de la violencia, porque están conscientes de que no siempre el hogar es un refugio seguro.

Si bien es cierto que la familia favorece el desarrollo de habilidades, conocimientos y valores, también los hogares disfuncionales son factor de riesgo que predispone a internalizar conductas agresivas. Entonces, la violencia es una práctica íntimamente relacionada con los contextos de violencia intrafamiliar.

La segunda subcategoría con la que definen la violencia los padres y representantes es: ***Negación de la condición de maltratador o maltratado.*** Paradójicamente, los padres aceptan la existencia de la violencia, sus consecuencias e implicaciones cuando ella toca a terceros, pero si el fenómeno se individualiza y se concreta la incorporación de los hijos en ese entorno inquietante, tienen la tendencia a negar que los hijos hayan sido víctimas o agresores, lo cual deja entrever que la actitud de estos padres ante este dilema, es la evasión y la invisibilización del problema, con lo que no resuelven nada. Desde luego que el inconveniente permanece latente y como consecuencia se puede agravar. Es una postura de la negación que lejos de resolver algo, propicia que la violencia se instale permanentemente en las interacciones sociales escolares.

### **Contenidos comunes de las representaciones sociales de la violencia**

## **escolar (triangulación)**

Una vez hecha la interpretación sobre la información, las creencias y actitudes intervinientes en la significación que los informantes asignan a sus representaciones sobre la violencia escolar, es pertinente concretar sus coincidencias al respecto; vale señalar, sus saberes grupales.

Comparar el pensamiento de sentido común que comparten docentes, estudiantes, padres y representantes sobre la violencia escolar tuvo gran importancia por cuanto aportó datos para conocer sus visiones individuales o grupales del mundo de la violencia ocurrida en contextos educativos. Ese parecer les es útil para actuar o asumir posturas y facilita entender sus interacciones sociales y la significación de sus prácticas relacionadas con el fenómeno en estudio.

De modo pues, que éstas son las tres representaciones grupales o núcleos centrales, con sus respectivos sistemas periféricos, que integran el pensamiento de los informantes en estudio; es un contenido compartido que se enriquece, transforma, modifica y complementa a partir de las vivencias individuales y sociales.

### **1. La violencia es ocasionada por problemas sociales.**

Todos los informantes compartieron esta visión sobre la violencia escolar, de lo que se puede acotar que la misma se integra por elementos cognitivos bastante ligados y enraizados en la memoria colectiva de los informantes y en su historia como grupo; además, se prestan poco a sufrir transformaciones provocadas por el entorno social inmediato. Entonces, su contenido establece que el entorno, momento histórico y la cultura repercuten de tal manera en el individuo, que generan conductas agresivas. Por ejemplo, los patrones educativos permisivos constituyen campo fructífero para la transgresión y son asimilados culturalmente.



Este principio, que se ha instalado como creencia generalizada de los tres grupos de informantes considerados, incide en que la responsabilidad de la ocurrencia de la violencia escolar sea atribuida solamente a la cultura, porque aunque la violencia es un fenómeno complejo y multidimensional, la institución educativa tiene una importante responsabilidad al respecto y no la asume con la contundencia necesaria. No obstante, que los informantes estén conscientes de que la responsabilidad del comportamiento violento es compartida entre individuo, familia, sociedad e institución educativa, consideran que ésta última tiene el deber de cumplir con efectividad el rol preventivo y formativo que le es inherente.

## **2. La institución y todos los participantes del hecho educativo tienen responsabilidad en los sucesos violentos.**

Coincidir en este contenido indica que todos los informantes reconocen su cuota de responsabilidad en la generación de la violencia escolar, pero no dejan de atribuir, de modo enfático, parte de esa responsabilidad a la institución educativa.

Al respecto, es interesante señalar que asignar responsabilidad a la escuela como generadora de violencia habla sobre una representación que no olvida que en sus orígenes la escuela fue un sistema hegemónico que, según Foucault (1998), perseguía controlar y sancionar a quienes no se ajustaran al modelo; en razón de lo cual ha prevalecido una práctica que conlleva conflictos, muchas veces resueltos de modo violento.

En el mismo sentido, al ubicar a los actores del hecho educativo en el contexto escolar, sus características que implican contacto grupal, intercambio de cargas emotivas, confrontación de ideas y sentimientos, relaciones en las que puede haber rechazo o indiferencia, se llega, definitivamente, a favorecer conductas violentas.

De manera que los informantes comparten una representación de la violencia en la que la escuela no escapa de las tensiones derivadas de un clima social violento; en una representación en la que cada vez son más frecuentes las experiencias que conllevan conductas agresivas y que la convierten en un espacio que se percibe inseguro. Todo ello corrobora la no garantía ni el adecuado funcionamiento de los mecanismos de integración y participación de los actores en las actividades institucionales. Esa es la particularidad histórica que tiene la escuela en la actualidad, lo cual socava sus fines más importantes restándole posibilidades para cumplir con éxito su misión social.

### **3. La violencia es un modo de relacionarse los estudiantes y los profesores.**

Este sentido asignado implica la naturalización de la violencia en los espacios educativos; la misma se asume como una acción cotidiana que es justificada por los participantes, por lo que se interpreta como algo natural y normal. Ello es consecuencia de que muchos docentes, directivos, estudiantes, padres y representantes niegan la gravedad que revisten las acciones violentas en los entornos escolares; contrariamente, se tiende a verlas como burlas inocentes o a negar su existencia, con lo cual se propician espacios para que germinen las agresiones físicas, psicológicas y verbales que generalmente marcan la vida de los estudiantes.

Otro aspecto interesante de esta representación es incluir a los profesores como generadores de violencia, porque la tendencia general es a disculpar sus agresiones mediante argumentos que tienen como sustento que ellos corrigen para enseñar; asimismo, sus agresiones son poco sancionadas, porque su denuncia implica un alto costo para los actores.

Pero es una realidad que los conflictos entre profesores y estudiantes representan un ingrediente de la violencia que trasciende los conflictos de

indisciplina para convertirse en relaciones violentas entorpecedoras de las actividades académicas.

## **CAPÍTULO VI**

### **REFLEXIONES FINALES**

Este proceso de indagación tuvo como propósito generar una elaboración teórica para comprender el significado de las representaciones sociales de la violencia escolar, a partir de la información aportada por los docentes, estudiantes, padres y representantes de la Escuela Técnica “Simón Rodríguez”. Para ello, se empleó una orientación vivencial que encontró sus referencias de validación en los simbolismos socioculturales; éstos adquirieron sentido en interrelación con un contexto-tiempo particular y con fundamento en los hallazgos se pueden aportar las siguientes conclusiones:

Se inicia la reflexión al corroborar que en los espacios de la institución seleccionada como objeto de estudio, el aumento de los hechos de violencia escolar que involucran conductas transgresoras, agresiones físicas y psicológicas, hurtos, intimidación y acoso, limitan el normal desenvolvimiento de las actividades diarias y afectan las relaciones entre los actores educativos, lo que permite afirmar que es un inconveniente que está alcanzando niveles de un problema de salud pública. Ello constituye una preocupación que ha convocado el esfuerzo de los responsables en una lucha que persigue recuperar la escuela como un espacio para la sana convivencia y para el desarrollo armónico de los principales propósitos de la educación.

La teoría de las representaciones sociales, el interaccionismo simbólico y la teoría fundamentada se convirtieron en las mejores herramientas para acercarse al pensamiento social que los informantes clave han construido sobre la violencia escolar, surgido en un entorno de intercambios cotidianos y acciones sociales. Es un conocimiento que a la vez que es compartido por el

grupo; dicho conocimiento presenta una dinámica individual, significa la diversidad y la pluralidad de las construcciones simbólicas.

Una vez efectuadas las fases (codificación abierta, selectiva y axial) que establece la teoría fundamentada para interpretar los datos, estos se organizaron en un campo de representación (Abric, 2004); en él se incluyen el núcleo central (elemento que aporta sustento a una representación y que se integra por las ideas que están sedimentadas en los individuos, resulta del consenso entre los involucrados) y el sistema periférico (constituido por experiencias individuales, que se enriquecen del contexto de representación, aportándole flexibilidad y heterogeneidad); la integración de esos aspectos, a su vez, resumen las creencias, la información y las actitudes manifestadas por los participantes. Mediante este proceso se esquematizó la reconstrucción del contenido de la representación social sobre la violencia escolar, lo que permitió observar las relaciones entre todas las categorías y subcategorías que fueron consideradas.

Esas creencias, actitudes e información aportada por docentes, estudiantes, padres y representantes de la Escuela Técnica “Simón Rodríguez”, que son cambiantes, se enriquecen y se complementan, a partir de sus interacciones sociales, se compendian en tres representaciones grupales o núcleos centrales, con sus respectivos sistemas periféricos (Elaboración teórica):

- 1. La violencia es ocasionada por problemas sociales.**
- 2. La institución y todos los participantes del hecho educativo tienen responsabilidad en los sucesos violentos.**
- 3. La violencia es un modo de relacionarse estudiantes y profesores.**

Núcleos significativos que se explican del modo siguiente: una representación común de la violencia escolar, para todos los informantes, es

considerar que su origen se encuentra en los problemas sociales, lo que evidencia el peso que se asigna al entorno social como modelador de las conductas del hombre. Entonces, adquieren peso los factores externos al individuo que funcionan como patrones de modelaje. Asimismo, surge la representación de que la violencia es un autocastigo, que se asume sin posibilidad de cambios, lo que lleva a resignarse ante la realidad conflictuada que les ha tocado vivir.

En consecuencia, si la violencia es un fenómeno histórico, generado por causas sociales generales, ello disminuye la responsabilidad que al respecto pueda tener el entorno escolar; de lo cual se deriva que la escuela es ajena a su producción y solamente es receptora de sus efectos. De modo similar, para los informantes, todos los integrantes de la comunidad educativa tienen una cuota de responsabilidad en los hechos violentos y aun cuando la escuela es un valor social, la miran con desconfianza, pues consideran que no controla efectivamente un flagelo que disminuye considerablemente sus potencialidades como institución.

Es relevante que en la representación de la violencia elaborada por los estudiantes y padres, aparezca el docente como generador de violencia, lo cual hace más complejo el simbolismo otorgado a la violencia, por cuanto, en principio, de ser así, su rol involucraría importantes repercusiones que comprometen los fines educativos. La actuación del docente ante los conflictos provocados por la indisciplina, los tratos discriminatorios y la injusticia en los procesos de evaluación pueden explicar que se les perciba como causantes de violencia.

Asimismo, comparten que el origen de la violencia son los hogares desestructurados, los problemas de pobreza, de discriminación; si hay violencia en la escuela y en la familia (instituciones sociales), ambas representan instrumentos estructurales de reproducción de la violencia.

Al asignar responsabilidad a la institución en la ocurrencia de hechos violentos, se infiere que la normatividad institucional tiene escaso impacto y que la coerción y acciones formativas propias de estos contextos han perdido valor como forma simbólica. En el mismo sentido, asentar el trabajo educativo en el cumplimiento de normas, podría considerarse como una de las causas veladas que motivan la violencia.

Por otra parte, la violencia escolar también se presenta como un tejido de relaciones socioculturales que subyacen a la cotidianidad; es un elemento que se ha incorporado de forma normal a los simbolismos, a las experiencias diarias; por tanto hace parte de la comunicación entre los estudiantes. Es un aspecto normativo que en la opinión de todos los actores, ayuda a los estudiantes, en lo personal y en la resolución de conflictos; de manera que pareciera que, en este entorno escolar, es una forma de interacción y relación social.

Asimismo, es pertinente puntualizar que para los estudiantes, en su sistema de creencias acerca de lo que es la violencia, destaca que en un contexto violento se requiere agredir para no ser agredido, lo que valida la intolerancia y la violencia, pues los recursos violentos son estrategias para prevenir una agresión. Por tanto, la violencia es un mecanismo de interacción, que se ha naturalizado en los distintos ámbitos escolares, tiene sentido y significado para quienes la viven, y contrario de ser una práctica anti-social, representa un fenómeno que estructura otros modos de relación social.

Entonces, aceptar que la violencia escolar es una forma de convivencia cotidiana, tiene trascendentes implicaciones, porque se asume como lo natural, de lo que se deriva que la escuela descuide su prevención y minimice la gravedad de sus impactos. Situación que se agrava por la indiferencia que asumen muchos de los actores educativos ante la violencia

cotidiana, lo que se traduce en omisiones, justificaciones y negación del problema.

En lo que respecta a las recomendaciones, es esencial sugerir a las administraciones locales, formular políticas en infancia, adolescencia, salud y educación, que atiendan el problema de violencia escolar; implementar acciones conjuntas, coordinadas entre los diversos organismos y generadas a su vez intersectorialmente, en donde la gestión y las funciones están perfectamente definidas para cada una de las instituciones que participan en el desarrollo de las políticas, programas y se establece la competencia y responsabilidad específica para cada una de ellas. Asimismo, incluir diversos sectores como padres de familia, medios locales de comunicación, fuerza pública, niños y adolescentes y colegios.

También es necesario crear convenios con otras instituciones para el desarrollo de observatorios o centros de información juvenil donde se monitoree las dinámicas juveniles, se realicen investigaciones y se produzca información de diversos temas de jóvenes; de modo similar, el establecimiento de acciones que se orienten por las políticas, programas interinstitucionales y asumir, en general, cualquier acción transformadora dirigida a este grupo poblacional.

Se recomienda a los entes responsables (escuela, consejo escolar, consejo comunal) fortalecer los equipos de acompañamiento psicosocial en las instituciones educativas. También es importante que los centros educativos integren contenidos de prevención y atención a la violencia escolar en sus PEI (Proyectos Educativo Integrales) y actualizar los manuales de convivencia con procedimientos y protocolos de atención, claros y viables, ante casos de violencia escolar. Muy necesario resulta formar a estudiantes, profesores, directivos administrativos y padres de familia para enfrentar eficazmente los problemas de violencia escolar, cómo detectarla y qué hacer.



De igual manera, fortalecer los programas que se realizan en las instituciones, y se empodere el rol del docente mediante el fortalecimiento de su imagen y de la trascendencia de sus aportes en la formación de los seres humanos; además, se han de establecer alianzas estratégicas con instituciones que puedan proporcionar el apoyo necesario en la detección y generación de acciones que tiendan a transformar el contexto social y escolar, mediante la minimización de los actos derivados de la violencia.

## REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2005). *Violencia en las Escuelas: Un gran desafío*. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 13-26.
- Abramovay, M. y Rua, M. (2003). *Violencias en las escuelas*. Brasilia: UNESCO.
- Abric, J. (2004) *Las representaciones sociales: aspectos teóricos*. México, Coyoacán: Filosofía y Cultura contemporánea.
- Álvarez, M. (2010). *El Equipo Directivo. Recursos Técnicos de gestión*. Madrid: Popular.
- Araya, S. (2002) *Las Representaciones Sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales N°127. San José de Costa Rica Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Baggini, I. (2011) *¿Qué significados tiene la violencia en la escuela?: estudio sobre las representaciones sociales de la violencia escolar en una escuela secundaria de la ciudad de México*. Tesis que para obtener el grado de Doctor de Investigación en Ciencias Sociales con mención en Sociología. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Académica de México.
- Baggini, I. (2012) *Cuando la escuela se transforma en un infierno: Estudio sobre el contenido de las representaciones sociales de la violencia escolar en una escuela secundaria de la Ciudad de México*. México: FLACSO.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (1999) *Notas técnicas: Prevención de la violencia* <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?Doc>

num=876738.

- Bandura, A. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barreira, C. (1998). *Crímenes por encomienda: violencia y pistoleros, nuevo escenario Brasileiro*. Río de Janeiro, Brasil: Relume-Dumará.
- Barrientos, N. (2008) *Diversas formas de evidenciar violencia estudiantil*. REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social. Vol. 2. Núm.: 3, p. 68-85.
- Beck, U. (2006) *La sociedad del riesgo global*. Barcelona: Paidós.
- Behr, H. (2007) *La violencia, potencia mundial*. Barcelona: Masson.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1996.
- Bermúdez, R (2007). *La violencia en los jóvenes*. Santa Fe de Bogotá: Paso.
- Bierman, K. (2004). *Rechazo de los compañeros: Los procesos de desarrollo y estrategias de intervención*. New York: Guilford
- Biggio, P. (2003). *Valores y Educación*. Barcelona: Ariel.
- Blumer, H. (2008) *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona. España.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Briceño, R. y Pérez, R. (2002). *Morir en Caracas*. Caracas: UCV Facultad de Ciencias jurídicas y Políticas.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Brunet, L. (1999) *El Clima de trabajo en las Organizaciones*. México: Trillas.
- Carabaña, J. y Lamo, E. (2006). La teoría social del Interaccionismo simbólico. Análisis y valoración crítica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. (1), 159-204
- Cava, M., Musitu, G., Murgui, S. (2006). *Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional*. En revista: *Psicothema*. Vol. 18, No.03, págs. 367-373. ISSN 0214-9915. Recuperado de <http://www.psicothema.com/> el día 09 de Febrero de 2014.
- Cecodap (2014) *Somos Noticia 2013*. Caracas: Autor.
- Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (2004). *Juventud*

- comportamiento de riesgo de vigilancia-Estados Unidos, 2003. Morbidity and Mortality Weekly Report. 53 (SS02) 1-96.*
- Cerezo, F. (2001). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Comisión Económica para América Latina CEPAL (2005) *Estudio económico de América Latina y el Caribe, 2004-2005, LC/G.2279-P*. Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.05.II.G.2.
- Consejo Nacional de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (CNPNA, 2012) *Informe de Gestión 2012*. Caracas: Autor.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Publicada en Gaceta Oficial N° 36.860. (1999)
- Debarbieux, E. (2003). La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación, 313, pp. 79-94.*
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Doise, W., Clèmence, A. y Lorenzi-Cioldi, F. (2005). *Representaciones sociales y análisis de datos*. México: Instituto Mora.
- Domenach, I., Laborit, H., Joxe, A., Galtung, J. y Senghaas, D. (1981). *La violencia y sus causas*. Paris: UNESCO.
- Durkheim, E. (1898). *Lecciones de Sociología*. Granada: Comares.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2005) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, C.; Revilla, J.; Domínguez, R.; Ferreira, L. y Silva, J. (2011) *Explicaciones y representaciones de la violencia de jóvenes escolares brasileños*. *Revista de Educación, 361*.
- Fernández, I. (1999) *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos*. Madrid: Narcea.
- Flores, A. (2013) *Últimas Noticias, La violencia de casa se repite en la escuela, 1/10/13, pp. 3.*
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. (27ª ed.). Madrid: siglo XXI.
- Freud, S. (1999). *El malestar en la cultura*. Bogotá D.C. Morgan editores.
- Funk, W. (1997) *Violencia escolar en Alemania*. *Revista de Educación, 313, pp. 53-78.*
- García, M. y Madriaza, P. (2006). *Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile*. *Estudios de Psicología, 11 (3), 247-256*

- García, N. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Glaser, B. y Strauss, A. (2009). *El descubrimiento de la Teoría Fundamentada: Estrategias para la Investigación Cualitativa*. Chicago, (Estados Unidos): Aldine Publishing Company.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- Gorski, J. y Pilotto, L. (1993). *La violencia interpersonal entre los jóvenes: un reto para el personal escolar*. Revista Educación de la Psicología, 5, 35-61.
- Greene, M. (2005). *Reducing Violence and Aggression in Schools*. Trauma Violence Abuse. 6: 236-25.
- Habermas, J. (2009). *Teoría de la acción comunicativa*. 6ta. Reimpresión. Madrid: Tecnos.
- Hazler, R. (2006). *El Bullying genera violencia: puede detenerlo!* Aprendizaje 22(6): 38–41.
- Hernández, I. (2010). *Violencia en la escuela: ¿paradoja e inconsistencia en la organización escolar?* Caracas: Escuela de Ciencias Sociales, UCAB
- Hobbes, T. (2001). *El leviatán*. Bogotá. D.C. Ediciones universales.
- Ibáñez, T. (2004). *Representaciones sociales. Teoría y método*. En Psicología social construccionista, 153-216. México: Universidad de Guadalajara.
- Jodelet, D. (1989) *Les Représentations Sociales*. París: Puf.
- Jodelet, D. (2000). *Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras*. México: Universidad Nacional de México.
- Ley Orgánica de Educación* (2009). Gaceta Oficial de la República de Bolivariana de Venezuela n°5.929 Extraordinaria, 13 de agosto de 2009
- Ley Orgánica para la Protección del niño, niña y adolescente*. (1998) Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela N°5266. (Extraordinario). Octubre 2,1998
- Londoño, J., Gaviria, A. y Guerrero, R. (2000) *Asalto al desarrollo. Violencia en América Latina*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Lucas, E. y Flores, A. (2009). *El silencio de los adolescentes: la violencia como forma de vida, una aproximación narrativa de la realidad*. México: Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa (pp.1-9).

- Luhmann, N. (2006). *Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general de sistemas*. Madrid: Anthropos.
- Maquiavelo, N. (2003). *El príncipe*. Bogotá D.C. editorial Gráficas modernas.
- Marcuse, H. (1998). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel
- Martínez, M. (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas
- Marx, K. (2001). *El Capital*. México: Akal.
- Maturana, H. (1995). *Violencia en sus distintos ámbitos de expresión*. Revista Santiago de Chile: Dolmen.
- Mayer, M. J., Leone P. E. (2007). *School violence and disruption revisited: Equity and safety in the school house*. *Focus on Exceptional Children*, 40(1), 1–28.
- Mayora, F. y Castillo, M. (2014) *Representaciones Sociales de la violencia en escolares de instituciones educativas venezolanas Social*. Revista de Investigación vol.38 no.81.
- Mélich, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona, España: Paidós
- Mendoza, M. (2011). *La violencia y la escuela. Bullies y víctimas*. México: Trillas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012) *Resolución 058 Consejos Educativos*. Gaceta Oficial 397.068 del 16 de octubre de 2012. Caracas. Autor.
- Mooij, T. (1997) *Por la seguridad en la escuela*. Revista de Educación, 313, pp. 29-52.
- Moreno, A. (2011) *Violencia asesina en Venezuela*. En: Espacio Abierto, Vol. 20 N° 1, p. p. 97-130. Venezuela.
- Moreno, A. (2009) *Y salimos a matar gente: investigación sobre el delincuente venezolano violento de origen popular*. Volumen 1. El Zulia: Universidad del Zulia Ediciones del Vice Rectorado Académico. Colección Textos universitarios.
- Moscovici, S. (1986). *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1991) *La influencia social inconsciente: estudios de psicología social experimental*. Madrid: Anthropos.
- Moscovici, S. (2008). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemal. Buenos Aires.
- Munévar, A. Rodríguez, C. y Vargas, N. (2012) *Representaciones sociales de*

*estudiantes de ciclo tres sobre violencia en las instituciones educativas colegio María Cano, jornada mañana y el colegio Gerardo Paredes, jornada tarde.* Bogotá D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

National School Boards Association. NSBA (1993). *Violence in the schools: How America's school boards are safeguarding our children.* Alexandria, VA: Author.

Nietzsche, F. (1995). *Genealogía de la moral.* Alianza Editorial, Madrid.

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

Organización de las Naciones Unidas, ONU (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Disponible:<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention>.

Organización de las Naciones Unidas, ONU (1985) *Congreso Mundial sobre la Juventud. Declaración de Barcelona.* Barcelona: ONU, Ministerio de Cultura de España.

Organización de las Naciones Unidas, ONU (2010) *Manual de legislación sobre la violencia contra la mujer.* Nueva York: Publicación de las Naciones Unidas.

Organización de las Naciones Unidas, ONU. (1989). *La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.* Resolución 44/25. Noviembre, 20, 1989.

Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2007). *Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.* Resolución aprobada por la Asamblea General, 13 de septiembre de 2007.

Organización Internacional del Trabajo, OIT (2011) *Niños en trabajos peligrosos. Lo que sabemos Lo que debemos hacer.* Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC). Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.

Organización Mundial de la Salud, OMS (2003). *La Violencia en el Mundo.* España. OMS

Organización Panamericana de la Salud (2002) *Informe mundial sobre la violencia y la salud.* Washington, D.C.: Publicado en español por la Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud.

Ortega, P. (coord.) (2001) *Conflicto, violencia y Educación.* Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia. Cajamurcia.

Ortega, R. (2002) *Violencia en la escuela.* XIII Congreso de la Sociedad

- Española de Medicina del Adolescente. Cáceres, España: 1ª Mesa Redonda.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar, mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortiz, A; Frágola, A. y Molina C. (2006). *La violencia*. Argentina. Nación.
- Pereira, F. y Misle, O. (2009). *Violencia en los pupitres. ¿Qué es?, ¿Cómo nos afecta?, ¿Qué hacer?* Caracas: El Papagayo.
- Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Piña, J. (2004). *La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos*. México: CESU-UNAM.
- Ramos, M. (2008). *Violencia y Victimización en adolescentes escolares*. Tesis doctoral no publicada. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Rodríguez, G., Gil. J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy
- Rodríguez, T. y García, M. (Comps.).(2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Romero, D. (2012) *Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó, Cundinamarca*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Maestría en Psicología.
- Rotker, S. (2000). *Ciudadanía del miedo*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Rousseau, J. (2003). *El contrato social*. Bogotá D.C.: Editorial Del Cardo.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salom, R. (2006). *Enfoque de la violencia desde la perspectiva sociológica. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Escuela de Antropología y Sociología.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España
- Schwartz, D.; Dodge, K. y Coie, J. (2003). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *ChildDevelopment*, 64, 1755 – 1772.
- Segura, C. y Silgado, S. (2013) *Representaciones sociales de la violencia escolar en estudiantes de la institución educativa 20 de julio de Acacias-Meta*. Acacias: Universidad Nacional Abierta y a Distancia “UNAD”.

- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Trejo, C. y Quintero, M. (2013) *Sentidos sociales de la violencia: una mirada comprensiva desde el contexto escolar*. Trabajo de grado no publicado. Colombia: Universidad de Pereira.
- UNICEF (2013) *Informe anual de UNICEF 2012*. Nueva York, NY 10017, USA: UNICEF División de comunicaciones.
- United Nations Secretary-General (2006). *Report of the independent Expert for the United Nations Study on Violence against Children. Promotion and protection of the rights of children*. United Nations General Assembly, Sixty-first session. A/61/299.
- Vanderschueren, F. (2000). *Ciudad y violencia*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Varas, A. (2000). *Jaque de la democracia. Orden internacional y violencia política en América Latina*. Buenos Aires: Latinoamericano.
- Zubillaga, V. y Briceño, R. (2001). Exclusión, masculinidad y respeto. Algunas claves para entender la violencia entre adolescentes en barrios. *Nueva Sociedad*. (173), 34–48.



## ANEXOS



## Anexo A

### Registro Descriptivo

Observación de actitudes, valores y creencias de los estudiantes durante la jornada escolar (Casos: individuales o grupales)

1. Descripción de las actitudes de los (las) estudiantes ante casos de violencia escolar

---

---

2. Valoración que hacen los (las) estudiantes sobre el acoso escolar

---

---

3. Creencias que tienen los (las) estudiantes sobre el origen de sus conductas violentas

---

---

4. Opiniones de los (las) estudiantes sobre la incidencia de los modelos sociales en las conductas violentas

---

---

5. Situaciones del ambiente escolar que propician la violencia

---

---

6. Casos de abuso de poder (profesor-estudiante, estudiante-estudiante)

---

---

7. Casos de incumplimiento de normas escolares

---

---

8. Conductas que involucran fraude académico, destrozos al mobiliario,

consumo de sustancias prohibidas

---

---

---

**9.** Situaciones de bullying (burlas, amenazas, intimidación, agresiones físicas, exclusión, insultos)

---

---

---

**10.** Acciones para interrumpir y molestar el desarrollo de la clase

---

---

---

**11.** Comportamientos que evidencian desinterés académico (apatía, desidia, incumplimiento de actividades escolares)

---

---

---



## Anexo B

### Entrevista dirigida a los Docentes de Básica y Media Profesional E.T.C. “Simón Rodríguez”

Estimado Profesor, con el fin de dar cumplimiento a la investigación “Representaciones sociales de la violencia escolar como expresión simbólico-cultural de la dinámica interaccional en contextos educativos”, solicito su colaboración para que responda las preguntas que se plantean a continuación; las mismas persiguen conocer sus creencias y valoraciones sobre el fenómeno en referencia.

#### GUIÓN PARA LA ENTREVISTA

**Fecha:** \_\_\_\_\_ **Hora de inicio** \_\_\_\_\_ **Hora cierre:** \_\_\_\_\_

**Entrevistado:** \_\_\_\_\_

**Asignatura:** \_\_\_\_\_

1. ¿De qué manera la violencia escolar afecta las actividades académicas?

---

---

---

2. ¿La imposición arbitraria del criterio del docente representa un tipo de violencia escolar? Explique

---

---

---

3. ¿Los docentes tienen responsabilidad en la ocurrencia de hechos de violencia escolar? Explique

---

---

---

4. ¿Qué tipo de soluciones aplica ante casos de violencia escolar? Explique

---

---

---

5. ¿Cómo valora el comportamiento violento en la escuela? Explique

---

---

---

5. ¿Es la violencia escolar una forma de relación social de los estudiantes?  
Explique

---

---

6. ¿La dinámica educativa que predomina en su institución favorece la prevención de la violencia escolar? Explique

---

---

7. ¿Las relaciones profesor-estudiante que usted fomenta propician el abordaje efectivo de los problemas de violencia escolar? Explique

---

---

8. ¿Qué tipo de acciones realiza cuando los estudiantes incumplen las reglas de convivencia? Explique

---

---

10. ¿Qué tipo de medidas aplica cuando ocurren hurtos en el aula de clases?  
Explique

---

---

11. ¿La interrupción constante de la clase por parte de los estudiantes es violencia escolar? Explique

---

---

12. ¿Qué tipo de estrategias pone en práctica cuando un(a) estudiante maltrata a otro(a)? Explique

---

---



## Anexo C

### Entrevista dirigida a los Padres y Representantes

Estimado Representante, con el fin de dar cumplimiento a la investigación “Representaciones sociales de la violencia escolar como expresión simbólico–cultural de la dinámica interaccional en contextos educativos”, solicito su colaboración para que responda las preguntas que se plantean a continuación; las mismas persiguen conocer sus creencias y valoraciones sobre el fenómeno en referencia.

#### GUIÓN PARA LA ENTREVISTA

1. ¿Qué es la violencia escolar? Explique

---

---

---

2. ¿Quiénes son responsables de la aparición de la violencia escolar? Explique

---

---

---

3. ¿El ambiente familiar negativo favorece la violencia escolar?. Explique

---

---

---

4. ¿Los problemas de comunicación en el hogar inciden en el comportamiento agresivo de los hijos? Explique

---

---

---

5. ¿Describa algunos hechos sociales que puedan incidir en la conducta violenta de los (las) adolescentes? Explique

---

---

---

6. ¿Qué tipo de relaciones mantiene su representado(a) con los profesores, las mismas previenen la violencia escolar? Explique

---

---

**7.** ¿Cuáles medidas toma la institución educativa para controlar la violencia escolar? Explique

---

---

**8.** ¿Su representado(a) ha sufrido maltrato o ha sido maltratador (ra)? Explique

---

---

**9.** ¿Qué haría si le informan que su representado (a) ha ocasionado destrozos al mobiliario escolar? Explique

---

---

**10.** ¿Las burlas e insultos entre los (las) estudiantes constituyen hechos de violencia escolar? Explique

---

---



## Anexo D

### Entrevista dirigida a los Estudiantes

Estimado Estudiante, con el fin de dar cumplimiento a la investigación “Las representaciones sociales de la violencia escolar como expresión simbólico-cultural de la dinámica interaccional en contextos educativos”, solicito su colaboración para que responda las preguntas que se plantean a continuación; las mismas persiguen conocer sus creencias y valoración sobre el fenómeno en referencia.

#### GUIÓN PARA LA ENTREVISTA

**Fecha:** \_\_\_\_\_ **Hora:** \_\_\_\_\_  
**Entrevistado:** \_\_\_\_\_ (código)

1. ¿Existe violencia escolar en su institución educativa? Explique

---

---

2. ¿Qué es la violencia escolar? Explique

---

---

3. ¿La violencia escolar afecta sus estudios? Explique

---

---

---

4. ¿Está de acuerdo en que existan normas en la institución para controlar el comportamiento de los estudiantes? Explique

---

---

5. ¿Se siente seguro y protegido en su Escuela Técnica? Explique

---

---

---



6. ¿La imposición de normas, por parte de sus profesores(as), favorece las buenas relaciones en el aula? Explique

---

---

---

7. ¿Qué hace cuando sus compañeros interrumpen el desarrollo de las clases? Explique

---

---

---

8. ¿Romper las papeleras o pupitres son hechos de violencia escolar? Explique

---

---

---

9. ¿En cuáles situaciones considera usted ha sido maltratado(a) o maltratador (a)? Explique

---

---

---

10. ¿Cómo actúa cuando observa casos de burlas o intimidación hacia otro(a) compañero? Explique

---

---

---

11. ¿Qué opina de los compañeros que resuelven los problemas con golpes? Explique

---

---

---

12. ¿Cuándo usted no cumple con las tareas o se copia en los exámenes está generando violencia escolar? Explique

---

---

---

---

---

## **Anexo E**

### **Validación de los Instrumentos**

Mérida, 22 de Octubre de 2015

Ciudadano (a)

Presente.-

Tengo el agrado de dirigirme a usted, con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración, la cual consiste en la validación del instrumento que anexo a la presente, cuyo objeto es recoger información para la realización del trabajo de investigación doctoral que presentaré ante el Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” para optar al Título de Doctor en Educación.

El título tentativo de la investigación, REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR COMO EXPRESIÓN SIMBÓLICO-CULTURAL DE LA DINÁMICA INTERACCIONAL EN CONTEXTOS EDUCATIVO. Sus observaciones y sugerencias son necesarias para mejorar la versión del instrumento definitivo. Me suscribo de usted,

Atentamente;

Prof. Namixi Castillo



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



### **Validación de instrumentos**

**FORMATO PARA LA DETERMINACIÓN DE LA VALIDEZ DE CONTENIDO  
DE LA ENTREVISTA QUE SERÁ APLICADA A LOS DOCENTES DE LA  
ESCUELA TÉCNICA COMERCIAL "SIMÓN RODRÍGUEZ"**

**AUTORA: CASTILLO R. NAMIXI C.**

**MÉRIDA, 22 de octubre de 2015**

## 1.- IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

- Apellido y Nombre: \_\_\_\_\_
  - Cédula de Identidad: \_\_\_\_\_
  - Institución donde trabaja: \_\_\_\_\_
  - Cargo que desempeña: \_\_\_\_\_
  - Título de Pregrado: \_\_\_\_\_
  - Institución: \_\_\_\_\_
  - Título de Postgrado: \_\_\_\_\_
  - Institución: \_\_\_\_\_
- Firma: \_\_\_\_\_

## 2.- TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

Representaciones sociales de la violencia escolar como expresión simbólico-cultural de la dinámica interaccional en contextos educativos

## 3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

### OBJETIVO GENERAL

Generar una elaboración teórica que interprete las representaciones sociales de la violencia escolar como expresión simbólico-cultural de la dinámica interaccional en la Escuela Técnica “Simón Rodríguez”, año escolar 2015-2016.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Develar el significado de las actitudes de los estudiantes como forma de expresión social de la violencia escolar
- Interpretar las creencias que poseen estudiantes, docentes, padres y representantes acerca de la violencia escolar como elemento que determina la construcción de sus representaciones sociales.
- Comprender los símbolos de la violencia escolar a partir de la relación de los actores educativos.
- Identificar los marcos de aprehensión institucional de la violencia escolar como elementos que determinan su representación social

## CRITERIOS PARA VALIDAR EL INSTRUMENTO

CRITERIOS	Excelente	Bueno	Deficiente	Cambiar
Presentación del instrumento				
Calidad en la redacción de los ítems				
Pertinencia de las categorías con subcategorías				
Relevancia de los contenidos				
Factibilidad de la aplicación				

### APRECIACIÓN CUALITATIVA:

---

---

---

### OBSERVACIONES:

---

---

---


---

## ESCALA

ITEMES	EXCELENTE	BUENO	DEFICIENTE	CAMBIAR	OBSERVACIONES
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

### 1.- IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

- Apellido y Nombre: López, Carmen Aracelys
  - Cédula de Identidad: 10303682
  - Institución donde trabaja: UPEL- FMPM- Núcleo (Fénix)
  - Cargo que desempeña: Coord. del Núcleo
  - Título de Pregrado: Prof. en Lengua y Literatura
  - Institución: UPEL- Núcleo (Paturín)
  - Título de Postgrado: Dra en Lingüística
  - Institución: Universidad de los Andes
- Firma: 

### CRITERIOS PARA VALIDAR EL INSTRUMENTO

CRITERIOS	Excelente	Bueno	Deficiente	Cambiar
Presentación del instrumento		✓		
Calidad en la redacción de los ítems		✓		
Pertinencia de las categorías con subcategorías	✓			
Relevancia de los contenidos	✓			
Factibilidad de la aplicación	✓			

#### APRECIACIÓN CUALITATIVA:

La temática abordada promete ser muy interesante y pertinente en el contexto socioeducativo actual.


#### OBSERVACIONES:

Se debe revisar la redacción y la terminología de algunos planteamientos.



**1.- IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO**

- Apellido y Nombre: Kauris Vela
- Cédula de Identidad: 47 02054
- Institución donde trabaja: UPEL- MERIDOS
- Cargo que desempeña: COORDINADOR DE INV. Y POSTGRADO
- Título de Pregrado: LCDA EN EDUCACIÓN
- Institución: U. L. A.
- Título de Postgrado: DOCTORADO EN EDUCACIÓN
- Institución: LINEFA SEDE CENTRAL - UNED

Firma: 

**CRITERIOS PARA VALIDAR EL INSTRUMENTO**

CRITERIOS	Excelente	Bueno	Deficiente	Cambiar
Presentación del instrumento	X			
Calidad en la redacción de los ítemes		X		
Pertinencia de las categorías con subcategorías	X			
Relevancia de los contenidos	X			
Factibilidad de la aplicación	X			

**APRECIACIÓN CUALITATIVA:**

- Se adaptan a las subcategorías
- Sustituir la palabra ALUMNO POR ESTUDIANTE

**OBSERVACIONES:**

---



---



---



---

**1.- IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO**

- Apellido y Nombre: JEAN CARLOS BRIAZUELA
- Cédula de Identidad: 12.569.789
- Institución donde trabaja: UPEL
- Cargo que desempeña: Docente Asociado DE
- Título de Pregrado: Profesor de Geografía e Historia
- Institución: UPEL- Instituto Pedagógico de Maracay
- Título de Postgrado: Docentes en Historia
- Institución: Universidad Católica Andrés Bello

Firma: 

**CRITERIOS PARA VALIDAR EL INSTRUMENTO**

CRITERIOS	Excelente	Bueno	Deficiente	Cambiar
Presentación del instrumento		X		
Calidad en la redacción de los ítems		X		
Pertinencia de las categorías con subcategorías		X		
Relevancia de los contenidos	X			
Factibilidad de la aplicación	X			

**APRECIACIÓN CUALITATIVA:**

Debe tenerse cuidado al momento de redactar las preguntas, pues de la claridad de ellas depende, en buena medida, las respuestas de los entrevistados.

**OBSERVACIONES:**

Ver sugerencias

---



---



---

## Anexo F

### Curriculum Vitae

#### **INFORMACIÓN PERSONAL**

---

Apellidos y Nombres: Castillo Rivas Namixi Carminia  
Fecha de nacimiento: 18/06/1981  
C.I. V-15.174.874  
Dirección de Habitación: Urb. Pedregosa Sur Residencia Los Naranjos Edif. 1  
Apto 132  
Ciudad: Mérida  
Teléfono: 0274-2664554 – 0414-9722049  
E-Mail: namixicastillo@hotmail.com  
Estado civil: Soltera  
Nacionalidad: Venezolana

#### **FORMACIÓN ACADÉMICA**

---

Cursante del Doctorado en Educación  
Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio"  
Especialista en Planificación Educacional  
Universidad "Valle del Momboy" –Marzo 2009  
Profesor Mención Educación Integral  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL-IMPM  
Noviembre 2007 Distinción Cum Laude  
III Promoción Técnicos Medios Secretariado Ejecutivo  
E.T.C. "Simón Rodríguez" 1999

#### **EXPERIENCIA PROFESIONAL**

---

Docente Instructor Tiempo Completo  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador IMPM Mérida  
Desde el 01 Octubre hasta la presente fecha.

Escuela Técnica Comercial "Simón Rodríguez"  
Docente IV/ Aula desde el año 2001 hasta la actual fecha

#### **CURSOS Y SEMINARIOS**

---

Congreso Productivo de Escuelas Técnicas. Participante. Desde el 04 al 06 junio 2015. Duración 30 horas  
Seminario-Taller MUJERES DE PAZ EN LA NEGOCIACIÓN DE CONFLICTOS. Participante. Marzo 2015.  
I Congreso de la Red Académico-Investigativa Región los Andes. Participante. Mérida Octubre 2014.  
Taller "Planificación, Construcción, Revisión y Edición del Artículo de Investigación". Participante. Mérida del 13 de junio al 6 julio 2014. 32 horas

Taller sobre el Bullying "Dile No al Recreo de la Violencia". Participante.  
Mérida Junio 2013

I Congreso de Investigación "Educación y Comunidad" UPEL IMPM.  
ORGANIZADOR Mérida. Febrero 2013

I Congreso de Investigación "Educación y Comunidad" UPEL IMPM. PONENTE  
Mérida. Febrero 2013

### **DIPLOMAS DE HONOR Y RECONOCIMIENTO**

---

Por haber aprobado con la máxima calificación de diez (10) puntos las siguientes asignaturas:

Fase Ejecución Proyecto Educativo

Educación para el Trabajo I

Educación para el Trabajo II

Evaluación de los Aprendizajes

Geometría

Geografía Económica de Venezuela

Informática

Ciencia y Salud

Estadística Aplicada a la Educación

Dinámica de Grupos

### **TRABAJOS PUBLICADOS**

---

Castillo, N. *Representaciones Sociales de la Violencia Estudiantil*. Revista *Summum*. COLEGIO NACIONAL DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN DE VENEZUELA. Año 11- Nº 14 Junio 2014.

Castillo, N. *El Significado de la Violencia Escolar a partir de su Representación Social*. Revista *Sinopsis Educativa*, ISSN: 1317-8687. Edición 14, número 1. Pendiente de publicación