



Magis. Revista Internacional de Investigación
en Educación
ISSN: 2027-1174
revistascientificasjaveriana@gmail.com
Pontificia Universidad Javeriana
Colombia

Forero-Londoño, Oscar Fernando
La violencia escolar como régimen de visibilidad
Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 4, núm. 8, julio-diciembre, 2011, pp.
399-413
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

La violencia escolar como régimen de visibilidad

School Violence as a Regime of Visibility

La violence scolaire en tant qu'un régime de visibilité

A violência escolar como regime de visibilidade

Fecha de recepción: 27 DE AGOSTO DE 2011 | Fecha de aceptación: 31 DE OCTUBRE DE 2011
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201112)4:6<399:VECRD>2.0.TX;2-Q

SICI: 2027-1174(201112)4:6<399:VECRD>2.0.TX;2-Q

Escrito por OSCAR FERNANDO FLOREDO LONDOÑO

por OSCAR FERNANDO FORERO-LONDON

AL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
BOGOTÁ, COLOMBIA
andofer76@yahoo.com

Resumen

Este escrito aborda los discursos sobre la violencia escolar y los asume como regímenes de visibilidad que se construyen históricamente. Además, expone de manera esquemática cómo son asumidas las nociones de juventud, cultura escolar y cultura juvenil en los estudios sobre la violencia escolar.

Reflexionar sociológicamente sobre las diversas formas de definir la violencia escolar y su relación con las poblaciones en condición juvenil implica asumir que las determinaciones analíticas de estas categorías coadyuvan a conservar o transformar la realidad y que, en consecuencia, la mirada del investigador social es una mirada al mismo tiempo política.

Palabras clave autor

Disciplina, acoso, violencia escolar, cultura escolar, cultura juvenil, violencias difusas.

Palabras clave descriptor

Violencia en la educación, identidad cultural, acoso escolar.

Key words author

Discipline, Bullying, School Violence, School Culture, Juvenile Culture, Diffuse Violence.

Key words plus

Violence in Education, Cultural Identity, School Harassment.

Abstract

This text approaches the discourse on school violence from the viewpoint of historically constructed regimes of visibility. Also, it briefly describes how the concepts of youth, school culture and juvenile culture are used in studies on school violence. For sociological reflections on the different ways to define school violence and its relation to juvenile populations, it is necessary to accept that the analytical determinations of these concepts may conserve or transform reality, and that the approach of a social researcher is also a political approach.

Mots clés de l'auteur

Discipline, harcèlement, violence scolaire, culture scolaire, culture juvénile, violences diffuses.

Mots clés descripteur

Violence dans l'éducation, identité culturelle, harcèlement scolaire.

Résumé

Cet écrit aborde les discours sur la violence scolaire en les prenant en tant que des régimes de visibilité qui se construisent historiquement. En outre on expose de manière schématique comment sont-elles comprises les notions de jeunesse, de culture scolaire et de culture juvénile dans les études sur la violence scolaire.

Réfléchir sociologiquement sur les diverses façons de définir la violence scolaire et son rapport aux populations en condition juvénile implique aussi d'assumer que les déterminations analytiques de ces catégories contribuent à conserver la réalité, et en conséquence le regard du chercheur est aussi un regard politique.

Palavras chave autor

Disciplina, assédio, violência escolar, cultura escolar, cultura juvenil, violências difusas.

Palavras chave descritor

Violência na educação, identidade cultural, acoso escolar.

Resumo

Este escrito aborda os discursos sobre a violência escolar assumindo-os como regimes de visibilidade construídos historicamente. Além disto, expõe de maneira esquemática como são assumidas as noções de juventude, cultura escolar e cultura juvenil nos estudos sobre a violência escolar.

Refletir sociologicamente sobre as diversas formas de definir a violência escolar e sua relação com as populações em condição juvenil significa assumir que as determinações analíticas destas categorias coadjuvam a conservar ou transformar a realidade e que em consequência disto o olhar do pesquisador social é um olhar ao mesmo tempo político.

Introducción

Es necesario insistir en que los estudios sobre la violencia escolar han trazado históricamente unos régimenes de visibilidad que han descrito de diversas formas las interacciones sociales que son calificadas como violencia escolar. En este sentido, propongo al lector un recorrido por diversos momentos del desarrollo de los saberes disciplinares, que desde mediados de la década de 1970 hasta los prolegómenos del siglo XXI han examinado el problema de lo que genéricamente se ha denominado como *violencia escolar*. La primera sección de este escrito presenta el enfoque psicoeducativo que centra la mirada en el entorno de las aulas hasta la interpretación psicosocial, la cual reconfigura el fenómeno al describirlo como un asunto referido a las experiencias que afectan las relaciones diádicas de las personas y sus tránsitos entre diferentes entornos sociales. El segundo aparte del documento es protagonizado por dos discursos diferentes, uno que explica los fenómenos de violencia escolar en un desatino educativo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de las normas sociales, y otro que resalta la existencia de una cultura escolar autoritaria. Un tercer punto desarrollado en este documento analiza las diferentes formas de entender las relaciones entre cultura escolar y la cultura juvenil y, por tanto, la noción de *juventud*. Por último, reconstruyo como fuente útil para los análisis de la violencia escolar las nociones de *violencias difusas y estructurales*, expuestas por Rossana Reguillo-Cruz.

Violencia escolar: el discurso psicoeducativo

Quiero empezar retomando algunos de los aportes de Lawrence Stenhouse (1974) y William I. MacKechnie (1974), pedagogos anglosajones de mediados de la década de 1970, pues considero que su estudio nos instaura en los prolegómenos de lo que en la primera década del siglo XXI agruparemos como estudios sobre la violencia escolar. En este tipo de análisis, se impone el asunto de la disciplina como un problema relacionado con el acatamiento de las normas, condición sin la cual no puede facilitarse el proceso de enseñanza aprendizaje, fruto de una relación “naturalmente conflictiva” entre el maestro y el alumno. Así, la disciplina, para estos pedagogos, como control fundado en el poder, no depende de la aceptación voluntaria y razonada por parte del alumno de las normas, pues “implica el empleo, por el maestro, de métodos restrictivos de la posibilidad del alumno de aceptar o rechazar libremente una indicación basándose en lo que este piense de ella. Entre tales métodos se encuentran el castigo o la amenaza del castigo que el alumno teme” (Stenhouse, 1974, p. 33) y las técnicas de persuasión.

Así, en el discurso de Stenhouse, la disciplina es un comportamiento práctico digno de seguirse, de sancionarse positiva o negativamente. “Podemos hablar de sanciones negativas, refiriéndonos a los castigos, y de sanciones positivas, si se trata de recompensas” (Stenhouse, 1974, p. 41). Aquí, lo que hoy calificaríamos como comportamiento violento aparece como normalizador o estrategia de regulación social:

(...) Ahora bien, si uno de los niños da parte al educador de que otro compañero ha estado copiando su tarea, el grupo verá amenazado dicho estándar o tratará de castigar al niño que ha traicionado a su discípulo. Se lo deja solo en el campo de juegos, le vuelven la espalda cuando intenta dirigirles la palabra y lo apartan del equipo de fútbol de la clase. Si trata de atravesar una puerta, los compañeros que se hallen cerca lo empujarán

y le darán puñetazos en las costillas. Si su violación a los estándares persiste, será hostilizado sin pausa. De esa manera, el grupo trata de encarrilarlo otra vez por el buen sendero (Stenhouse, 1974, p. 41).

Después de esta sumaria exposición, puedo afirmar que para Lawrence Stenhouse la disciplina escolar, aunque dinámica, es en última instancia un problema de orden, de esquemas mentales evidenciados en una conducta conforme a la norma, que se refuerza por medio de recompensas o se castiga ante su incumplimiento; es decir, es sancionada socialmente. Desde esta perspectiva, la disciplina escolar se funda en un asunto de aula de clase, de entorno del aula, que se instaura en la relación maestro-alumno caracterizada fundamentalmente por el desafío del segundo a la autoridad del maestro.

A continuación, reseñaré los aportes de William I. MacKechnie (1974), que en términos generales coincide con Lawrence Stenhouse cuando afirma que una de las principales labores escolares del maestro es la instauración de sanciones. Sin embargo, este psicólogo matiza la utilidad educativa del castigo:

(...) en la medida en que el educador castiga a un individuo determinado con el simple objetivo de hacerlo adaptarse, está en cierto sentido sacrificando los intereses de esa persona en aras de las necesidades del grupo en su conjunto. Si bien tales métodos pueden llegar a ser necesarios de tiempo en tiempo, debe tomárselos por lo que son, es decir, en el mejor de los casos, males menores, aunque tal vez temporalmente inevitables, pero no bondades positivas (MacKechnie, 1974, p. 33).

A pesar de la crítica al ejercicio del castigo realizada por MacKechnie, esta no es radical, no llega a afirmar que el castigo carezca de toda relación con la enseñanza y que, por tanto, pueda y deba ser abandonado. Para él, junto con Stenhouse, el orden entendido como disciplina, es una condición necesaria a la educación y precisa recurrir al castigo para conseguirlo y mantenerlo.

En términos generales, se puede afirmar que el enfoque educativo es retomado y superado por el enfoque psicosocial, desarrollado en la teoría sobre la ecología del desarrollo humano que, a modo de marco explicativo de la modificabilidad de las estructuras cognitivas y motivacionales constituye "un intento de darles sustancia psicológica y sociológica a los territorios topológicos de [Kurt] Lewin" (Bronfenbrenner, 1987, p. 35). En este marco analítico, la conducta surge en función de la interacción de la persona con el ambiente, sin estar propiamente relacionada con el estudio de lo que aquí hemos denominado como "vio-

lencia en la escuela". Esta construcción teórica ejercerá una gran influencia sobre los estudios conexos con el acoso entre pares, las incivilidades escolares y la violencia juvenil. Urie Bronfenbrenner (1987, p. 43) afirma que la teoría de Kurt Lewin instaura una primacía fenomenológica del ambiente sobre la orientación de la conducta, puesto que es imposible comprenderla solo a partir de las propiedades objetivas de un ambiente, sin hacer referencia al significado que tienen para las personas que están en el entorno.

Paralelamente, Urie Bronfenbrenner (1987) propone, en *La ecología del desarrollo humano*, el estudio de los procesos diádicos definidos como las relaciones de interacción, entre dos personas; esta dimensión diádica es importante para el desarrollo en varios aspectos. A un niño pequeño, la participación en la interacción diádica le brinda la oportunidad de aprender a conceptualizar y a enfrentarse a diferentes relaciones de poder. Sin embargo, las relaciones diádicas entre pares por desequilibrio de poder serán precisamente el tema de estudio sobre lo que más adelante se denominará como *acoso entre pares*.

Al llegar aquí, se hace necesario señalar la recontextualización escolar de la teoría de Urie Bronfenbrenner, que se evidencia en el concepto de acoso o *bullying* propuesto por Dan Olweus (1998) pues, a mi modo de ver, constituye un desarrollo de la noción de diáada. Aun así, la noción de acoso fija la atención en el desequilibrio de poder característico de las relaciones y hace hincapié en el efecto negativo de la conducta agresiva, es decir, "cuando alguien, de forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona" (Olweus, 1998, p. 25). Para describir este fenómeno, Dan Olweus (1998) propone una serie de nociones, como *victima*, *agresor*, *acoso indirecto*, *acoso directo* con el fin comprender mejor el 'clima social del aula' y así prevenir la exclusión, la agresión y la intimidación entre pares. Como anuncie antes, el concepto de acoso escolar marca un desplazamiento del análisis de la relación entre maestro-estudiante, en términos del control disciplinario y el ajuste normativo escolar, al estudio de las relaciones diádicas entre pares de estudiantes caracterizadas por conductas agresivas de una o de las dos partes involucradas.

Hay otro aspecto que quiero señalar, la apropiación que hace la Organización Mundial de la Salud, OMS, del modelo ecológico. Obviamente, el discurso de esta agencia internacional supera el análisis de la violencia escolar propiamente dicho; sin embargo, considero que constituye un nuevo desplazamiento en el régimen de visibilidad de lo que aquí hemos denominado genéricamente *violencia escolar*, pues la mirada no está puesta en el tipo de interacción entre maestro y estudiante, o entre pares en el entorno escolar, sino fundamentalmente en las *conductas* en

conflicto con la ley en los diferentes entornos sociales, incluido el escolar.

En síntesis, el modelo de salud pública se inspira en psicología social en general y de la ecología humana en particular, al afirmar que ningún factor por sí solo explica por qué algunos individuos tienen comportamientos violentos hacia otros o por qué la violencia es más prevalente en algunas comunidades que en otras. Este discurso intenta explicar la violencia para prevenirla puesto que se asume la modificabilidad de las conductas en relación con el entorno.

A lo anterior se agrega que cuando se criminaliza la violencia en el sentido de ser identificable en relación con el comportamiento de las personas, a la luz de las normas legales que regulan la convivencia en sociedad (Yunes & Zubarew, 1993, p. 105), se constituye un correlato sobre la seguridad que se preocupa más entonces por la identificación de las conductas anómalas que por la modificación del entorno que las genera. Así, en el contexto escolar, no se hacen esperar los estudios que harán un vínculo o hasta un tránsito, entre el acoso entre pares y las conductas en conflicto con la ley, pues se considera que los comportamientos delictivos y violentos se adquieren y consolidan a manera de estrategias cognitivas y de conducta durante los años formativos y, en consecuencia, resultará clave para la gestión de la convivencia y la seguridad ciudadana en ámbitos locales, disponer de elementos para hacer seguimiento de los parámetros de convivencia y comportamientos agresivos y delictivos en los establecimientos de educación (Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006, p. 14).

Los estudios empíricos relacionados con el enfoque psicoeducativo

A continuación, presento un repaso a manera de inventario sobre las aplicaciones en investigaciones empíricas del discurso psicosocial en el contexto escolar, o en lo que algunos como Catherine Blaya (Blaya, Debarbieux, Del Rey-Alamillo & Ortega-Ruiz, 2006), han denominado estudios psicoeducativos. Aunque la investigación empírica que se ha desarrollado en Europa a partir de la influencia de las teorías psicosociales es de largo aliento, me concentré en una exploración de la producción académica generada a partir de mediados de la década de 1990.

Xesús Rodríguez-Jares (1995) en España partía del supuesto propio de la psicología social, que indica la posibilidad de la resolución positiva del conflicto cuando se produce un cambio en el medio social (Rodríguez-Jares, 1995, p. 136). En general, afirma que podemos establecer que un conflicto tendrá más posibilidades de ser resuelto en forma positiva cuando se produce en un medio social cuya estructura sea par-

ticipativa, democrática y cooperativa; en otras palabras, cuando se produce en un sistema generador de confianza, colaboración y apoyo mutuo.

También en España, Ana Isabel Peña-Gallo y José Luis Carbonell-Fernández (2001) analizan en términos psicosociales las conductas disruptivas y el acoso, considerando que lo que realmente ocurre en los centros educativos es un deterioro de la convivencia cuya responsabilidad, entre otras muchas, recae en la aparición de conductas antisociales por parte de algunos miembros de la comunidad educativa, unido a problemas organizativos o de gestión de los conflictos (Saura-Calixto, Ortega-Ruiz & Mínguez-Vallejos, 2003) que pueden favorecer situaciones de violencia.

Por su parte, Catherine Blaya y Éric Debarbieux (2006) proponen que los enfoques psicoeducativos, sociopedagógicos y criminológicos pueden construir un ámbito de trabajo interdisciplinario en lo que ellos presentan como análisis del clima. A su vez, indican que la investigación sobre violencia escolar en España ha estado principalmente ligada a la corriente psicoeducativa que ha focalizado su trabajo en el fenómeno de la violencia interpersonal entre escolares (Blaya, Debarbieux, Del Rey-Alamillo & Ortega-Ruiz, 2006, p. 216).

En Francia, las investigaciones se han focalizado históricamente en la indisciplina del alumnado y la reproducción institucional de las desigualdades sociales. En la década de 1990, se abordó el problema de la violencia escolar desde la indisciplina del alumno, la violencia institucional, la violencia como correlato de la marginalidad y la pobreza y finalmente, la influencia de las escuelas sobre la violencia y la inseguridad. En la actualidad, las líneas de investigación más activas se refieren a los estudios sobre lo que Éric Debarbieux llama *microviolencias, incivilidades y clima escolar* (Blaya, Debarbieux, Del Rey-Alamillo & Ortega-Ruiz, 2006, p. 297).

En el contexto latinoamericano, el problema se ha asumido inicialmente como una cuestión de enseñanza de las normas (Arellano, 2008), se piensa que la convivencia se enseña y, por tanto, también se enseñan los contenidos actitudinales, las disposiciones frente a la vida y al mundo, por lo cual “la institución escolar debe contribuir a generar los valores básicos de la sociedad en la que está inserta” (Ianni, 2003, p. 5). Por ejemplo, en estudios realizados en Brasil se ha llegado a afirmar que estos conflictos en la escuela no están necesariamente relacionados con la violencia urbana, sino con la lógica de funcionamiento de ciertos establecimientos escolares (Abramovay, 2005, p. 835).

Otros estudios —más escasos por cierto— son aquellos que centran su mirada en las percepciones de la violencia escolar que manifiestan los estudiantes como el realizado por Jason Beech y Álvaro Marchesi (2006) en Argentina y Luis Manuel Flores-González

(2009) en Chile. A diferencia de algunos de los citados con anterioridad, estos análisis afirman que hay una violencia propiamente escolar, que no se reduce a la reproducción en el espacio del alumno de las violencias sociales pues la violencia no debe ser considerada un acontecimiento de la subjetividad humana (Flores-González, 2009).

El enfoque socioeducativo en Colombia es el de más amplia difusión en los estudios empíricos relacionados con la disciplina (Blandón, Patiño & Yusti, 1991), el acoso (Góngora & Pérez, 2007) y la violencia escolar en general. Estos se deslizan desde la preocupación por la funcionalidad educativa de la escuela, pasando por las visiones que reflejan el pánico moral que ubica en la pérdida de los "valores tradicionales" la causalidad explicativa de la violencia escolar, hasta aquellos que en la primera década del siglo XXI asumen el estudio de la indisciplina como conducta disruptiva generadora de violencia y retoman las influencias de los discursos europeos sobre el acoso escolar (Peña & Carbonell, 2001). En este tipo de investigaciones también se desarrollan propuestas de intervención sobre el conflicto en el aula con el fin de posibilitar el desarrollo de prácticas pedagógicas democráticas en el aula de clase con el fin de generar posibilidades de negociación entre actores (Herrera-Duque, 2001).

La perspectiva psicoeducativa en Colombia ha encontrado en Enrique Chaux (2002b) uno de sus máximos desarrolladores, respecto a la investigación empírica. Este investigador ha documentado evaluaciones internacionales sobre el efecto positivo de programas educativos que buscan promover la convivencia por medio de la formación en resolución pacífica de conflictos; según él, "todos estos estudios indican que niños que viven en contextos violentos tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos más agresivos que aquellos que viven en contextos más pacíficos" (Chaux, 2002a, p. 48) y que la educación relacionada con la transmisión de valores rara vez provee herramientas prácticas para enfrentar situaciones de la vida real, lo cual hace que sea necesario desarrollar habilidades sociales y competencias ciudadanas" (Chaux, 2005, p. 19). Este investigador lideró el *Estudio sobre convivencia y seguridad en ámbitos escolares*, que presenta un análisis de la violencia escolar en Bogotá desde la perspectiva del acoso entre pares y las conductas en conflicto con la ley (Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana, Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana & Sistema Unificado de Información de Violencia y Delincuencia, SUIVD, 2006).

Hasta aquí, he intentado mostrar que los enunciados psicosociales atraviesan el estudio de la violencia como problema educativo, lo cual se evidenció en los usos particulares de las nociones de disciplina en el

aula, la modificabilidad de la conducta, el acoso entre pares y la salud pública. A continuación, me parece importante indicar cómo en Colombia el estudio de la violencia escolar es asumido en la década de 1990 desde una perspectiva sociopedagógica, que intenta explicar la violencia como el resultado de los antagonismos entre cultura escolar y cultura juvenil.

Violencia escolar: pánico moral y pedagogía violenta

El pánico moral será la primera reacción social, en medio de la crisis de las instituciones como la familia y la escuela, frente al posicionamiento de la juventud como actor protagónico de la violencia social. En este sentido, a inicios de la década de 1990 en Colombia, Federico García-Posada (1992), profesor de la Universidad de Antioquia, preocupado por el fenómeno del *sicariato*, protagonizado por los jóvenes de Medellín, como expresión máxima de la violencia juvenil, opinaba que la escuela había perdido su potencia para prevenir la violencia ante la ausencia en los planes de estudios escolares de la enseñanza relacionada con el aprendizaje de las reglas sociales, lo cual desestabilizaba y debilitaba la integración social. A continuación, se puede leer algunos de sus argumentos:

(...) Si la escuela no enseña reglas, no podrá enseñar tampoco la repugnancia que debe sentirse cuando esas reglas son violentadas. Hablamos, por supuesto, de la escuela normal, esto es, como aquel lugar llamado por [John Amos] Comenio [1592-1670] en el siglo XVII un educatorio para la juventud, un lugar al cual concurren de buen grado o por la fuerza, dos generaciones al menos: Una, sin sentido de integridad de lo social, sin una percepción de la totalidad en el tiempo y en el espacio de cada una de las instituciones sociales, con la excepción de la familia. La otra generación, con una aceptable percepción de la totalidad social y por lo tanto habilitada para presentar esa totalidad como una integridad que debe ser respetada. Así pues, una generación debe ver su entorno social, si no como deseable, al menos como inevitable. Mientras tanto, la otra generación difícilmente encuentra a la sociedad como algo deseable y mucho menos como inevitable. Si los niños y los jóvenes no logran reconocer las reglas de la cohesión, del vínculo o de la integridad social, la escuela habrá fracasado estremosamente (García-Posada, 1991, p. 42).

De manera semejante, Santiago Peláez (1991) consideraba que los principales agentes de socialización –la familia, la escuela y el entorno social– deberían cumplir tareas complementarias, armónicas y simultá-

neas y que las deficiencias de un agente deberían ser supliditas por el otro; de no ser así, se generarían trastornos de la personalidad que inducirían fácilmente al descontrol de la agresividad y su conversión en violencia.

En general, este tipo de discursos afirmaba que la juventud —desconocedora de las reglas elementales de la vida social— “separada de la familia por el avance de los medios de comunicación e insuficientemente motivada a intuir en la escuela un mecanismo de movilidad social intentaría la violación sistemática de todo orden, con la sola excepción de lo que se le presentó como alternativa de poder, el delito, para entonces el sicariato o el narcotráfico” (Peláez, 1991, p. 45). En síntesis, para este momento histórico son de uso común las explicaciones como las de Rodrigo Parra-Sandoval (1992a), que ve en las falencias de la formación en valores y en los mecanismos de organización social de la tolerancia y la justicia en la vida escolar las fuentes de la violencia en sus diferentes formas.

Respecto a las explicaciones sobre el origen de la violencia juvenil como las mencionadas, es necesario anotar que, desde 1986, Rodrigo Parra-Sandoval venía describiendo el problema de la violencia dentro de la escuela como un asunto de ausencia normativa; en este sentido, resaltó las prácticas autoritarias en la escuela. Para este sociólogo, la práctica pedagógica colombiana de comienzos de la década de 1990 se instauraba en un tipo especial de relación saber/poder, en la cual el hacer del maestro se caracterizaba por un ejercicio de una pedagogía violenta determinada por el ejercicio autoritario del conocimiento (Parra-Sandoval, 1993) y las relaciones conflictivas entre jóvenes y entre estos y sus maestros. Según Rodrigo Parra-Sandoval, este tipo especial de educación será la esfera pedagógica que posibilitará la incubación de violencias relacionadas con contextos sociales más amplios.

En el *Proyecto Atlántida*, investigación de alcance nacional, en la que Rodrigo Parra-Sandoval, acompañado de Francisco Cajiao (1995), abordó el mundo de la vida juvenil en relación con la cultura escolar. Para estos investigadores, en el afán por lograr un sistema de disciplina homogénea y unos estándares académicos regulados por los programas curriculares y los sistemas convencionales de evaluación, la escuela se convirtió en una institución que excluyó las inquietudes e intereses propiamente juveniles.

Es oportuno señalar que los estudios reseñados en este escrito no son ajenos a los intereses políticos; por el contrario, constituyen el marco desde la cual agencias productoras de discurso pedagógico —como la Fundación para la Educación y el Desarrollo Social— impulsaron junto con otros actores sociales, como la Federación Colombiana de Educadores, FECODE y los gobiernos de turno, transformaciones al sistema escolar colombiano que se concretaron en la promulgación de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación en 1994. Sobre este proceso de reformas nos ilustra Alberto Martínez-Boom:

(...) Es evidente que estas reformas se dan en un momento en el que la sociedad experimenta un cambio profundo, signado por la complejización de la vida social y por la aparición de diversas agencias socializadoras (básicamente, los medios de comunicación) que están interviniendo en la configuración de nuevos valores que desdibujan la especificidad de la educación y de la escuela. A ello se agregan el nuevo estatuto del conocimiento, la tendencia a intensificar el ingreso de productos culturales como la televisión y el cine y el replanteamiento de las relaciones comerciales favorecidas por las nuevas tecnologías (Martínez-Boom, 2004, p. 286).

A pesar de los cambios introducidos por la Ley General de Educación, al entender de Parra-Sandoval, el sistema escolar continuó manteniendo

un carácter vertical, en el cual los adultos intentan imponer un modelo de comportamiento, conocimiento, gusto estético y patrones morales, sin considerar la diversidad de sus alumnos, sus puntos de vista ni sus expectativas personales. A pesar de las reformas escolares, la ruptura entre el mundo de la vida juvenil y el mundo adulto propio de los profesores continuó intacta como lo ratifican las observaciones del Proyecto Atlántida.

(...) La organización por grados rígidos, el uso de uniformes, la vigilancia continua, el temor que los adultos muestran a las expresiones eróticas o a formas de arreglo personal poco convencionales y el uso de mecanismos disciplinarios propios de la escuela primaria son algunos de los rituales escolares que utilizan a los adolescentes, como si la escuela quisiera perpetuar la inocencia de los niños. Esta situación también conduce a un distanciamiento de los adultos, con los cuales muchos adolescentes experimentan la sensación de que no vale la pena o es peligroso comunicarse en el terreno de la experiencia personal (Cajiao, 1995, p. 31).

Hasta aquí, he señalado que a comienzos de la década de 1990 en Colombia reinaban dos argumentos que explicaban de manera causal la violencia juvenil y su relación con la escuela. El primero hizo énfasis en las falencias educativas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las normas sociales; el segundo resaltó la existencia de una cultura escolar autoritaria basada en principios premodernos que no le permitían establecer un diálogo transformador con los jóvenes y sus experiencias en los nuevos espacios de socialización. A continuación, mi intención expositiva se centrará en el desarrollo de la segunda explicación, elaborada por los trabajos de Parra-Sandoval, pues constituyó —a mi manera de ver— la elucidación sociológica predominante sobre la violencia escolar en Colombia durante el primer quinquenio de la década de 1990.

La violencia escolar: la cultura escolar frente a la cultura juvenil

El enfoque sociopedagógico introduce la noción de cultura escolar en relación con el saber, el poder, los discursos y las prácticas pedagógicas para abordar la comprensión de las interacciones sociales que se tejen dentro de las escuelas. Rodrigo Parra-Sandoval desarrolló esta categoría por medio de una gran cantidad de estudios empíricos cualitativos, ricos en categorías descriptivas metafóricas y metonímicas que intentaban evidenciar las determinaciones culturales de la escuela colombiana. Quiero detenerme en la

reseña de algunos de los estudios de este investigador, pues resultan representativos en este enfoque.

Para Parra-Sandoval, "la cultura escolar se refiere a las formas de organización social de la institución escolar, a los valores y normas que la informan, al concepto y manejo del poder, de la participación, de la solución de conflictos, las reglas que rigen la violencia, las relaciones entre maestros y alumnos, la disciplina, la naturaleza del conocimiento y la manera de tratarlo" (Parra-Sandoval, 1996, p. 230). Sin embargo:

(...) Las investigaciones realizadas hasta ahora sobre la cultura escolar colombiana muestran que la escuela cumple de manera muy deficiente su función de formar ciudadanos para la vida democrática y que en muchos casos se ha transformado en una escuela violenta. Su papel debe ser en realidad, en medio de una sociedad violenta, transformarse en una cultura alternativa a la sociedad violenta, formando en su vida cotidiana, en su organización social, en la práctica pedagógica, ciudadanos de paz, creando, conformando una constelación de valores más apropiados para la vida en una sociedad igualitaria y pacífica (Parra-Sandoval, 1992a, p. 519).

Respecto a la disciplina escolar, las investigaciones de Parra-Sandoval encontraron que en la cultura escolar colombiana se concebía centralmente desde el ángulo del control: "La norma, el estatuto, el reglamento, se aplica de una manera fría, sin explicación, sin análisis de los hechos, no se propicia la reflexión del estudiante para buscar soluciones a los conflictos" (Parra-Sandoval, 1992a, p. 543). Desde esta perspectiva, se describe cómo la cultura escolar configuró una escuela autoritaria en la cual "la falta más grave, la que se castiga con mayor severidad /...,/ es la falta contra la autoridad" (Parra-Sandoval, 1992a, p. 544). En lo anterior encontraríamos, según el sociólogo, la naturaleza del poder en la escuela, a saber, la *autocracia*.

En el sentido de lo anterior, para Parra-Sandoval, el fenómeno de la violencia en la escuela es determinado fundamentalmente por su cultura autoritaria, lo cual desde esta explicación hace inoperantes los intermediadores del poder como la *tolerancia* y la *justicia*, lo cual genera que los conflictos se resuelvan por medio de la *fuerza*, de la *violencia*. "Algunos trabajos empiezan a mostrar que ambos fenómenos son extremadamente débiles en la vida cotidiana de la escuela colombiana, que la tolerancia se enseña verbalmente pero no se practica, que los mecanismos de justicia son inexistentes o insuficientes y que el poder se ejerce más bien de manera autoritaria e inapelable" (Parra-Sandoval, 1992b, p. 292).

Los estudios de Parra-Sandoval (1992b) identificaron dos modalidades de violencia escolar: la *violencia*

cia tradicional y la que podría llamarse *nueva violencia*. La primera –la violencia tradicional– es la que se ha conocido como endémica en la escuela colombiana: la ejercida por los maestros y la institución escolar sobre los alumnos, debido a la concepción autoritaria de la educación. La segunda –la nueva violencia– es la ejercida por la comunidad o los alumnos sobre el docente, por los alumnos sobre los alumnos y la derivada de lo que se podría llamar la crisis ética de los maestros (p. 18).

A propósito de la violencia tradicional, Parra-Sandoval (1992b) identificó dos prácticas relacionadas con el ejercicio de la violencia en el mundo escolar: el regaño y la humillación. “El regaño no es algo aislado, circunstancial, causado por las acciones de los alumnos, sino que se ha convertido en una manera de trabajar: el regaño como pedagogía” (1992, pág. 19). Amplió lo anterior visibilizando como manifestación máxima de la represión escolar la humillación como forma extrema del regaño. Para Parra-Sandoval, el regaño se transformó en una forma de la práctica pedagógica en la cultura escolar colombiana. No estará por demás traer a colación el siguiente análisis del sociólogo en cuestión:

(...) no resulta sorprendente la sólida presencia de tantas formas de violencia en la escuela modernizante: violencias físicas de maestros sobre alumnos como en la escuela tradicional, violencia de la cultura escolar sobre los maestros que no se atienden a las reglas de la escuela autoritaria, deformaciones de la ética docente, el regaño omnipresente hasta transformarse en el más socorrido estilo pedagógico, la humillación de los alumnos, el acoso sexual, el boleto, el recreo como un espacio en que se generan violencia y sistemas de defensa y justicia alternativos entre estudiantes, donde la violencia física es positivamente valorada, la conformación de organizaciones tipo pandilla entre los niños de la escuela primaria oficial que enseña valores y normas contrarios a un régimen democrático (Parra-Sandoval, 1996, p. 242).

Me interesa subrayar que para Parra-Sandoval (1992b), la violencia escolar no es explicable o comprensible solamente desde las dinámicas culturales de la escuela; por el contrario, propone observar lo externo a la escuela y su influencia en ella, mirar cómo lo extraescolar y lo escolar conviven por medio de las violencias y cómo esas violencias condicionan la vida escolar. Las violencias incubadas por la escuela son aquellas que siendo generadas por factores externos a la escuela, como la familia, la comunidad y la guerrilla, afectan la vida cotidiana escolar.

El punto anterior, a mi modo de ver, constituye uno de los aportes más significativos de este tipo de estudios: la cultura escolar no es comprensible de

manera autorreferencial o ajena a las interrelaciones que teje con otros entornos sociales. La metáfora metonímica sobre las violencias incubadas por la escuela, no es desarrollada en los estudios de Parra-Sandoval revisados en este escrito; sin embargo, la metáfora es bastante sugerente pero no es este el espacio para extenderme más sobre el asunto.

A continuación, paso a otro asunto, aquel que nos habla de la noción de juventud en los estudios sobre la violencia escolar, pues considero que las formas de representar este fenómeno condicionan directamente las formas de percibir a los jóvenes como sujetos sociales.

La violencia escolar y la noción de juventud

Ya es de uso común partir de la premisa fundamental que nos dice que la noción de *juventud* es maleable, configurable y reconfigurable teórica y empíricamente. Así que en este escrito no ahondaré en estas premisas. Buscaré en cambio exponer, de manera esquemática, cómo es asumida la noción de adolescencia y juventud en los estudios sobre la violencia escolar.

A inicios de la década de 1990 en Colombia, se configura a los jóvenes como actores sociales y como sujetos de investigación y reflexión desde los discursos de las Ciencias Sociales agenciados por instituciones gubernamentales y no gubernamentales. A la sazón de lo anterior, en sus primeros estudios, la Corporación Región define a la juventud como un “período de transición (entre el niño y el adulto); [...] como personas que están en transformación y que se están formando para cumplir su papel de adultos, de ser ciudadanos, ser sujetos históricos que contribuyen a la construcción de sociedad y de futuro” (Márquez-Valderrama, Fernández-Andrade, Bernal-Medina, Zapata & Moncada, 1993, p. 24). Diego Pérez-Guzmán y Marco Raúl Mejía-Jiménez para aquella época afirmaban que “los jóvenes no son la sociedad adulta en un grado inmaduro de desarrollo, sino la sociedad futura en estado de gestación y fermentación” (Pérez-Guzmán & Mejía-Jiménez, 1996, p. 13). Es importante señalar, como lo hacen los autores referenciados con anterioridad, que para el caso colombiano este proceso de preparación para la adultez estaría marcado por la exclusión del mercado laboral formal, por la ausencia de espacios y tiempos adecuados para el arte y la recreación y por el papel protagónico de la juventud en la violencia distintiva de la década de 1990 asociada con el narcotráfico y el sicariato.

De lo anterior, me interesa resaltar que la juventud, para el período de los estudios, fue entendida como una etapa para y no un momento vital. Los primeros discursos sobre la juventud asumen que esta noción hace referencia a un tipo de individuo que no

tiene existencia concreta en el presente y, por tanto, se le debe consignar a un largo proceso de formación al plantearle como alternativa única la adopción de roles adultos (Alzate, 1995). Así, la juventud fue prefigurada como “una etapa de preparación, a cuyo término el sujeto se incorpora a la vida adulta, en tal sentido, la familia y la escuela tendrían la tarea de preparar a los individuos para su posterior transformación en obreros, jefes o capataces de acuerdo con las nuevas demandas del mercado” (Pérez-Guzmán, 1996, p. 5). Esta visión de la juventud —podríamos pensar— está atada al ideal de socialización lineal e institucional, familia, escuela, ejército y trabajo, descrito por Carles Feixa-Pàmpols (1999) que, según este mismo autor, fue fracturado por la crisis de la autoridad patriarcal, la emergencia de los medios de comunicación y la fisura de las instancias clásicas de socialización propias de la modernidad.

En relación con el contexto anteriormente descrito, en Colombia se extendieron durante el primer quinquenio de los años 1990, distintas críticas a la escuela basadas en el ideal moderno de socialización lineal —familia, escuela y trabajo—, el cual inspiró los miedos sociales infundidos por el surgimiento de otros espacios de socialización no institucionales. En este momento, la crisis de la autoridad patriarcal, el *teenage market* y la emergencia de los medios de comunicación —y para el caso colombiano, el binomio violencia y narcotráfico— visibilizaron a la juventud como actor social emergente y provocaron que algunos investigadores fijaran su mirada en la escuela, como fuente de los problemas sociales relacionados con la sociedad en general y la juventud en particular, pero también como instancia de intervención y regulación social.

Investigadores como Fulvia Márquez-Valderrama, Rubén Hernando Fernández-Andrade, Jorge Bernal-Medina, María Victoria Zapata & Ramón Moncada (1993) y Rodrigo Parra-Sandoval (1996) afirmaron para la época que la educación formal no había tenido los cambios de forma y de contenido que el momento histórico y la situación de los jóvenes estaba exigiendo, lo cual generaba, según ellos, que la escuela perdiese su capacidad y su papel socializador, el cual fue reemplazado por las galladas y las bandas juveniles. Sin embargo, no pierden la fe en la escuela y afirman que la escuela debía jugar un papel importante al convertirse en una real alternativa para los jóvenes, pues era posible que muchos de los problemas de la juventud pudiesen ser prevenidos desde el contexto escolar.

Deseo subrayar, con ayuda de Diego Pérez-Guzmán y Marco Raúl Mejía (1996), que los estudios sobre la juventud a mediados de la década de 1990 en Colombia señalan que los jóvenes son expulsados de la institucionalidad como producto de las diferentes facetas de la crisis social. Las instancias que antes se encargaban de la socialización de las nuevas generaciones no tienen ya la capacidad para la absorción de estos numerosos contingentes: en el empleo, en la educación, en el consumo. Como respuesta, los jóvenes generan sus propios espacios sociales, concretados en territorios autogobernables, en los que establecen nuevas relaciones de poder.

A continuación, pretendo reseñar cómo se asume el estudio de la juventud en relación con la violencia escolar, en un contexto social marcado por la crisis de los modelos de socialización tradicionales.

Violencia escolar: violencias difusas y estructurales

Los estudios socioculturales han centrado sus análisis en los espacios y tiempos no institucionales de la vida juvenil. Para mí, es de especial interés centrar la mirada en los aportes que desde el enfoque sociocultural

se han realizado a la interpretación comprensiva de la violencia escolar. En este sentido, señalo dos posturas claramente diferenciadas, una que ve una continuidad entre los espacios institucionales y no institucionales de la vida juvenil, y otra que establece una diferencia entre los espacios formales e informales del mundo de los jóvenes. Esta aclaración le da un orden a la exposición e intenta resaltar que esta distinción conlleva de fondo una postura epistemológica sobre las determinaciones del sujeto juvenil. Como lo advierte brillantemente Rossana Reguillo-Cruz:

(...) Sin embargo y pese a la relativa consolidación de este tipo de enfoques, es frecuente encontrar en estos estudios una tendencia fuerte a (con) fundir el escenario situacional (la marginación, la pobreza, la exclusión) con las representaciones profundas de jóvenes o, lo que es peor, a establecer una relación mecánica y transparente entre prácticas y representaciones. Por ejemplo, la calle en tanto escenario "natural", se ha pensado como "antagonista" en relación con los espacios escolares o familiares y no es problematizada como el espacio de extensión de los ámbitos institucionales en las prácticas juveniles. Así, los jóvenes en la calle parecieran no tener vínculos con ningún tipo de institucionalidad y ser ajenos a cualquier normatividad, además de ser necesariamente contestatarios con respecto al discurso legitimado u oficial. En términos generales, esto ha ocultado al análisis la fuerte reproducción de algunos "valores" de la cultura tradicional, como el machismo o incluso la aceptación pasiva de una realidad opresora que se vive a través de una religiosidad popular profundamente arraigada en algunos colectivos juveniles (Reguillo-Cruz, 2000, p. 32).

En el sentido de lo anterior, algunas tendencias de los estudios culturales en Colombia han brillado por marcar una clara distinción entre los espacios institucionales de participación juvenil como la familia, la escuela y el mundo del trabajo y los espacios y tiempos no institucionalizados como la calle y el grupo de pares. Por ejemplo, Germán Muñoz-González (1999) y Piedad Ortega (1999), a diferencia de Rossana Reguillo-Cruz, establecen una clara divergencia desde el punto de vista cultural entre lo que llamaríamos *cultura escolar* y *culturas juveniles*, determinada por las oposiciones que estas formas culturales expresan en las formas de sentir, las formas de actuar, las formas de valorar y las formas de pensar. Interpretan la violencia escolar como un conflicto cultural que se da entre un modo de ver que es institucional y otro modo de ver que es esencialmente informal, por fuera de las instituciones. Al considerar que los jóvenes fuera de la escuela no son estudiantes y que en casa son hijos de familia, suponen que únicamente el tiempo y espacio de la calle los constituye como jóvenes (Muñoz-González, 1999).

Los trabajos realizados por Germán Muñoz-González (1999), Piedad Ortega (1999) y Adira Amaya-Urquijo (1999) interpretan el conflicto en la escuela fundamentalmente como la deslegitimación de las prácticas culturales propias de los jóvenes, pues según ellos, gracias a que en la cultura escolar predominan la imposición de modelos autoritarios y el poco reconocimiento de la alteridad, no se hacen posibles prácticas para el disfrute, el sentir, el reír, el asombro y la incertidumbre. Conviene señalar que estos trabajos constituyen un análisis reproductivista del conflicto escolar, es decir, la escuela es representada como uno de los espacios que reproduce la estructura autoritaria y vertical de la sociedad, por tanto, el espacio escolar como propuesta pedagógica está inhabilitado o es incapaz de asumir los conflictos en los que los sujetos se debaten en ella.

En este sentido, Adira Amaya-Urquijo (1999) afirma que en el ámbito escolar hay una gama muy variada de conflictos; en primer lugar, los que se articulan entre educadores y educandos en los procesos de producción y legitimación de saberes; en segundo lugar, los que tienen qué ver con los comportamientos, principalmente aquellos que alteran la neutralidad de las interacciones al quebrar los dispositivos de control y desequilibrar las relaciones de fuerza y poder dentro del establecimiento educativo. En tercer lugar, están los conflictos más duros, que son todos aquellos que se dan en el mundo de los imaginarios, las representaciones o los constructos simbólicos, es decir, en toda la zona desde donde se interpretan las diferencias, las disonancias cognitivas, las maneras distintas de ver las cosas. "Estos conflictos se concretan por ejemplo cuando el/la educador(a) y el ambiente educativo no logran aún reconocer a los/las alumnos/as como 'actores' sociales individuales y colectivos con representaciones y valores propios, titulares también de derechos, 'condensadores' de un pasado pero que viven en el presente, que brindan múltiples posibilidades de comprenderse, sentirse, hacerse y expresarse, con capacidad de producción cultural, y a la vez, también en proceso de constitución permanente" (Amaya-Urquijo, 1999, p. 34).

Esta última postura es la que más se ha desarrollado en los estudios sobre juventud en Colombia; investigaciones sobre la violencia juvenil en Colombia como la realizada por Carlos Mario Perea-Restrepo (2007) en su texto *Con el diablo adentro: pandillas, tiempo paralelo y poder*, en la que plasma un análisis comprensivo del fenómeno pandillero en Colombia. Sin embargo, no he identificado estudios que den cuenta de las continuidades existentes entre cultura escolar y cultura juvenil, de las subjetividades compartidas, en el sentido de describir y comprender la reproducción de algunas determinaciones de la cultura tradicional en las prácticas y representaciones que condicionan la interacción de los jóvenes en la escuela.

Al llegar aquí, quiero mostrar que las interpretaciones socioculturales sobre el conflicto escolar amplían la comprensión del fenómeno más allá de la disciplina en el aula, la conducta y/o la relación antagonista entre cultura juvenil y cultura escolar. En este punto, bastará reseñar los planos que para el análisis del conflicto en la escuela propone Piedad Ortega (1999) en su texto *Recreando texto y contextos entorno al conflicto y la convivencia escolar*. Para Piedad Ortega, el análisis del conflicto en la escuela debe abordar un plano estructural, un plano simbólico y el plano de la violencia escolar propiamente dicho; el primero se refiere a los problemas económicos, políticos y sociales; el segundo describe el conflicto entre representaciones y dispositivos disciplinarios; y por último, el plano de la

violencia escolar entendido como forma de resolución y expresión del conflicto.

Las consideraciones anteriores intentaron mostrar cómo los análisis socioculturales que abordan el estudio del conflicto en la escuela, van desde el estudio de las relaciones o continuidades entre cultura escolar y culturas juveniles hasta la comprensión por planos del conflicto escolar. A continuación, quiero reseñar algunas consideraciones de Rossana Reguillo (2003), provenientes de *Violencias y después Culturas en reconfiguración*, pues a mi modo de ver aportan otro tanto a la comprensión sociocultural de la violencia escolar.

Para Rossana Reguillo-Cruz, "analizar, desde una perspectiva sociocultural, el ámbito de las prácticas juveniles, hace visibles las relaciones entre estructuras y sujetos, entre control y formas de participación, entre el momento objetivo de la cultura y el momento subjetivo. Así, la comprensión de los modos en que se cristalizan las representaciones, valores, normas, estilos, que animan a los colectivos juveniles es una apuesta que busca romper con ciertos 'esteticismos' y al mismo tiempo con esa mirada 'epidemiológica' que ha pesado en las narrativas construidas alrededor de los jóvenes" (2003, p. 32). Considera que hay una tendencia a invisibilizar las violencias estructurales y a sobreexpresar las violencias difusas y disciplinantes, al aislar estas últimas de sus anclajes estructurales. Por ejemplo, "las muertas están muertas porque eran prostitutas o llevaban una doble vida o se acercaron demasiado a las zonas prohibidas de la sociedad; los jóvenes idolatraban al artista proscrito en turno, vieron demasiada televisión o fueron descuidados por sus padres. Víctimas y victimarios se vinculan por el mensaje que prescribe y con su moraleja tienden a generar cierta sensación de confianza y de asegurabilidad". Así, se comprende el sentido de las violencias disciplinantes que estriba en la búsqueda constante de correlatos explicativos que generen un sentimiento de salvación con el mero cumplimiento de las "normas".

He querido permitirme exponer lo anterior pues considero que de forma análoga se hace necesario plantear la necesidad de ahondar en el estudio de la violencia escolar, ya no como la fractura existente entre el mundo escolar y el mundo extraescolar, cuestión ya bastante analizada, sino como el análisis comprensivo de las frecuentes justificaciones moralizantes de las violencias difusas y disciplinantes propias del contexto escolar que viven los jóvenes colombianos. Lo anterior permitirá comprender que los discursos conservadores no son determinaciones de algunos sectores sociales, sino que se encuentran esparcidos por todo el tejido social, y a su vez que estas violencias y sus correlatos obstaculizan la construcción de democracia y desman-

telan de tajo los movimientos sociales de origen juvenil.

Sobre el autor

Oscar Fernando Forero-Londoño es licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Sociólogo, Universidad Nacional de Colombia. Master en investigación social interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Referencias

- Abramovay, Miriam (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (026), 833-864. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002611.pdf>
- Alzate-Medina, Gloria (1995). La Escuela está en otra parte. En Francisco Cajiao (dir.). *Proyecto Atlántida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*. Bogotá: Fundación para la Educación Superior, FES & Tercer Mundo Editores.
- Amaya-Urquijo, Adira (1999). Currículo silenciado o el saber hacer de las culturas juveniles para la transformación de conflictos en la escuela. En Adira Amaya-Urquijo (comp., ed.). *Jóvenes, conflicto-convivencia y derechos humanos en el ámbito educativo*, 73-94. Bogotá: Fundación Centro de Promoción Ecuménica y Social, CEPECS & Oficina para la Defensa de los Derechos de los Jóvenes.
- Arellano, Norka (2008). Violencia entre pares escolares (Bullying) y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, 22 (2), 211-230. Disponible en: <http://biblio.una.edu.ve/ojs/index.php/IIE/article/viewFile/890/855>
- Beech, Jason & Marchesi, Álvaro (2006). *Estar en la escuela. Un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina*. Disponible en: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI): <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2479>, <http://www.oei.es/valores2/EstarenlaEscuela1.pdf>
- Blandón-Giraldo, María Amilia; Patiño-Gómez, María Isabel & Yusti-Delgado, Luz Nadyma (1991). *¿Cumplen los castigos una función educativa?* Armenia: Universidad del Quindío & Fundación para la Educación Superior, FES.
- Blaya, Catherine; Debarbieux, Éric; Rey-Alamillo, Rosario del & Ortega-Ruiz, Rosario (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-331. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_13.pdf
- Bronfenbrenner, Urie (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Cajiao, Francisco (1995). *Proyecto Atlántida: adolescencia y escuela: una mirada desde la óptica de los adolescentes de educación secundaria en Colombia. Informe final*. Bogotá: Fundación para la Educación Superior, FES.
- Chaux, Enrique (2002a). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista Estudios Sociales*, 15, 47-58. Disponible en: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/473/view.php>
- Chaux, Enrique (2002b). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 12, 43-53. Disponible en: http://psicologia.uniandes.edu.co/documentos/echaux/Chaux_rev12.pdf
- Chaux, Enrique (2005). El programa de prevención de Montreal: lecciones para Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 21. Disponible en: <http://sala.clacso.org.ar/gsdl/cgi-bin/library?e=d-000-00-0cesorev--00-0-0-0prompt-10---4-----0-1l-1-es-50---20-about---00031-001-1-0utfZz-8-00&cl=CL2.1&d=HASHabf3fca7abd8c86fa9c3-a5.2.1>=1>
- Colombia (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial*, 41.214. Disponible en: http://www.secretariosenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1994/ley_0115_1994.html
- Feixa-Pàmpols, Carles (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Flores-González, Luis (2009). Interpretaciones fenomenológicas sobre el sentido de la violencia escolar. En Christian Berger & Carolina Lisboa (eds.). *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- García-Posada, Federico (1992). Violencia juvenil y escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, 3 (7), 40-46.
- Góngora-Torres, Maristella & Pérez-Salazar, Bernardo (2007). Acosadores escolares o "bullys" en Bogotá: perfil de un comportamiento invisible en ámbitos escolares. *Forensis 2007*, 292-306. Bogotá: Internacional Print. Disponible en: <http://www.medicinalegal.gov.co/images/stories/root/FORENSIS/2007/Articuloscomplementarios.pdf>
- Herrera-Duque, Diego (2001). Conflicto en la escuela: un camino de aprendizaje para la convivencia. En *Conflicto y convivencia en la escuela. Perspectivas*, 52-123. Medellín: Instituto Popular de Capacitación, IPC & Corporación de Promoción Popular.

- Ianni, Norberto Daniel (2003, agosto-septiembre). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Monografías Virtuales. Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales, Número especial, Los jóvenes y los valores*, 4. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- MacKechnie, William I. (1974). La disciplina en un marco educacional. En Lawrence Stenhouse. *La disciplina en la escuela. Orientaciones para la convivencia escolar*, 3-36. Buenos Aires: El Ateneo.
- Margulis, Mario & Urresti, Marcelo (1998). La construcción social de la condición de juventud. En Humberto Cubides, María Cristina Laverde-Toscano & Carlos Eduardo Valderrama (ed.). *Viviendo a toda: jóvenes territorios culturales y nuevas sensibilidades*, 3-21. Bogotá: Departamento de Investigaciones Universidad Central.
- Márquez-Valderrama, Fulvia; Fernández-Andrade, Rubén Hernando; Bernál-Medina, Jorge; Zapata, María Victoria; Moncada, Ramón (1993). *Ser joven en Medellín*. Medellín: Corporación Región.
- Martínez-Boom, Alberto (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Bogotá: Anthropos Editorial.
- Muñoz-González, Germán (1999). Cultura de los derechos humanos en la escuela desde una perspectiva juvenil. En Adira Amaya-Urquijo (comp., ed.). *Jóvenes, conflicto-convivencia y derechos humanos en el ámbito educativo*. Bogotá: Fundación Centro de Promoción Ecuémica y Social, CEPECS & Oficina para la Defensa de los Derechos de los Jóvenes.
- Olweus, Dan (1998). Conductas de acoso y amenazas entre escolares. Madrid: Morata.
- Ortega-Valencia, Piedad Cecilia (1999). Recreando texto y contextos en torno al conflicto y la convivencia escolar. En Adira Amaya-Urquijo (comp., ed.). *Jóvenes, conflicto-convivencia y derechos humanos en el ámbito educativo*. Bogotá: Fundación Centro de Promoción Ecuémica y Social, CEPECS & Oficina para la Defensa de los Derechos de los Jóvenes.
- Parra-Sandoval, Rodrigo (1992a). Cultura escolar y formación en valores. En Rodrigo Parra-Sandoval. *Escuela y modernidad en Colombia. Tomo 3: La escuela Urbana*, 519-523. Bogotá: Fundación para la Educación Superior, FES; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP & Fundación Restrepo-Barco.
- Parra-Sandoval, Rodrigo (1992b). *La escuela violenta*. Bogotá: Fundación para la Educación Superior, FES & Tercer Mundo Editores.
- Parra-Sandoval, Rodrigo (1993). La autocracia escolar. En Rodrigo Parra-Sandoval. *Escuela y modernidad en Colombia. Tomo 3: La escuela urbana*, 541-546. Bogotá: Fundación para la Educación Superior, FES; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP & Fundación Restrepo-Barco.
- Parra-Sandoval, Rodrigo (1996). El tiempo mestizo: escuela y modernidad en Colombia. En *Escuela y modernidad en Colombia. Tomo I: Alumnos y maestros*, 227-258. Bogotá: Fundación para la Educación Superior, FES; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP & Fundación Restrepo-Barco. Disponible en: <http://fundacionvoc.org/tiempo-mestizo.htm>
- Peláez, Santiago (1991, octubre). La escuela como agente socializador y la violencia. *Revista Educación y Cultura*, 24, 22-31.

- Peña-Gallo, Ana Isabel & Carbonell-Fernández, José Luis (2001). *El desesperar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos*. Madrid: Editorial CCS.
- Perea-Restrepo, Carlos Mario (2007). *Con el diablo adentro: pandillas, tiempo paralelo y poder*. México: Editores Siglo XXI.
- Pérez-Guzmán, Diego (1996, marzo-septiembre). Elementos para una comprensión socio-cultural y política de la violencia juvenil. *Revisa Nómadas. Jóvenes, Cultura y Sociedad*, 4. Disponible en: http://www.ucentral.edu.co/sites/tienda/images/stories/iesco/revista_nomadas/4/nomadas_4_10_elementos.pdf
- Pérez-Guzmán, Diego & Mejía-Jiménez, Marco Raúl (1996). *De calles, parques, galladas y escuelas. Transformaciones en los procesos de socialización de los jóvenes de hoy*. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular, Cinep.
- Reguillo-Cruz, Rossana (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Reguillo-Cruz, Rossana (24-25 de marzo de 2003). *Violencias y después culturas en reconfiguración*. Austin: Universidad de Texas. Disponible en: Latin American Network Information Center: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturapaz/reguillo.pdf>
- Rodríguez-Jares, Jesús (1995). Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros escolares. En Pablo Manzano-Bernárdez (coord.). *Congreso Internacional de Didáctica. Volver a pensar la educación*, 133-151. Madrid: Fundación Paideia - Morata.
- Saura-Calixto, Pilar; Ortega-Ruiz, Pedro & Mínguez-Vallejos, Ramón (2003). *Conflictos en las aulas*. Barcelona: Ariel.
- Stenhouse, Lawrence (1974). *La disciplina en la escuela. Orientaciones para la convivencia escolar*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana, Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana & Sistema Unificado de Información de Violencia y Delincuencia, SUIVD (2006). *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C.* Disponible en: Instituto Latinoamericano de Seguridad y Democracia (ILSED), http://www.ilsed.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=354
- Yunes, João & Zubarew, Tamara (1993). Mortalidad por causas violentas en adolescentes y jóvenes: un desafío para la región de las Américas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 3 (2), 102-171. Disponible en: <http://www.scielosp.org/pdf/rbepid/v2n3/02.pdf>

