

TEJIENDO PAZ

DESDE LAS AULAS



Cita este libro

Rojas Monedero, R. y Arce Cabrera, A. M. (Eds. científicas). (2020). *Tejiendo paz desde las aulas*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Palabras Clave / Keywords

Acoso escolar, violencia, agresor, educación, emociones, cátedra de la paz, educación para la paz, competencias ciudadanas, prácticas restaurativas, solución de conflictos.

Bullying, violence, aggressor, education, emotions, chair of peace, education for peace, citizenship skills, restorative practices, conflict resolution.

TEJIENDO PAZ

DESDE LAS AULAS

Editoras científicas

Angela Maria Arce Cabrera
Rosaura Rojas Monedero



Tejiendo paz desde las aulas / Angela Maria Arce Cabrera y
Rosaura Rojas Monedero [Editoras Científicas] -- Cali : Universidad
Santiago de Cali, 2020.
152 páginas : fotos ; 24 cm.
1. Intimidación en las escuelas 2. Matoneo - Prevención
3. Acoso escolar 4. Solución de conflictos escolares. I. Arce Cabrera, Angela Maria,
autora. II. Rojas Monedero, Rosaura, autora.
371.58 cd 22 ed.
A1653635

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



Tejiendo Paz Desde Las Aulas.
© Universidad Santiago de Cali.

© **Autor:** Rosaura Rojas Monedero, Angela Maria Arce Cabrera, Claudia Katherine Palacios, Anyelo Salas, Jesús España Lozano, Yolanda Moscoso Sáchica.

1a edición 100 ejemplares.
Cali, Colombia-2020.

ISBN: 978-958-5583-44-3 **ISBN (Libro digital):** 978-958-5583-45-0

**Fondo Editorial Universidad
Santiago de Cali
University Press Team**

Carlos Andrés Pérez Galindo
Rector

Rosa del Pilar Cogua Romero
Directora General de Investigaciones

Edward Javier Ordóñez
Editor en Jefe

Proceso de arbitraje doble ciego:
"Double blind" peer-review

Recepción/Submission:
Agosto (August) de 2019

**Evaluación de contenidos/
Peer-review outcome:**
Septiembre (September) de 2019

**Correcciones de autor/
Improved version submission:**
Noviembre (November) de 2019

Aprobación/Acceptance:
Febrero (February) de 2020



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía de acceso abierto. Este libro está licenciado bajo los términos de la Atribución 4.0 de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, el intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se dé crédito al autor o autores originales y a la fuente <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

TABLA DE CONTENIDO

Presentación	9
---------------------------	---

Capítulo I:

<i>Mobbing, Bullying, Acoso Escolar, Matoneo ¿Quién es el Acosador?</i>	13
1.1 Resumen	15
1.2 Abstract.....	16
1.3 introducción.....	16
1.4 Antecedentes.	18
1.5 Tipos de agresión.	20
1.6 Teorías que explican la intimidación.	22
1.7 Ciber - bullying, ciber- acoso.	23
1.8 Roles en el contexto de Acoso Escolar.	25
1.9 Perfil de los acosadores escolares.....	26
1.10 Acercamiento al perfil del intimidador escolar.	32
1.11 Estableciendo un perfil.....	35
1.12 Algunos relatos de estudiantes víctimas de bullying.....	37
1.13 Normatividad antibullying en Colombia.....	45
1.14 Modelo Aulas en Paz.	47
1.15 Una Propuesta de Resolución de Conflictos.....	48
1.16 Conclusiones.....	50
1.17 Referencias Bibliográficas.....	53

Capítulo II:

<i>La Educación Emocional como Factor de Prevención del Acoso Escolar</i> ..	57
2.1 Resumen.	59
2.2 Abstract.....	60
2.3 Introducción.....	60
2.4 La Inteligencia Emocional en el aula.	61
2.5 Emociones predominantes en el acoso escolar.....	63
2.6 Rasgos emocionales de los actores en el acoso escolar.....	67
2.7 El Autocontrol en el desarrollo emocional.....	69
2.8 Comunicación asertiva en el aula.	70
2.9 Conclusiones.....	72
2.10 Referencias Bibliográficas.....	75

Capítulo III

<i>El Proceso de Implementación de la Cátedra de la Paz: Estudio de caso.....</i>	<i>79</i>
3.1 Resumen.	81
3.2 Abstract.	82
3.3 Introducción.	82
3.4 Elementos teóricos.	85
3.5 Metodología.	92
3.6 Participantes.	93
3.7 Instrumentos.	96
3.8 Procedimiento.	96
3.9 Análisis de los datos.	96
3.10 Resultados.	96
3.11 Discusión.	108
3.12 Referencias Bibliográficas.	116

Capítulo IV

<i>Prácticas Restaurativas como Solución de Conflictos en las Aulas.....</i>	<i>121</i>
4.1 Resumen.	123
4.2 Abstract.	124
4.3 Introducción.	124
4.4 Acercamiento teórico de la Justicia Restaurativa.	126
4.5 La Justicia Restaurativa en el ámbito escolar.	138
4.6 Implementación de la Justicia Restaurativa en la escuela.	131
4.7 Experiencias significativas de las Prácticas Restaurativas en el aula.	134
4.8 Conclusiones.	137
4.9 Referencias Bibliográficas.	139

Acerca de los autores	143
------------------------------------	-----

Pares Evaluadores	149
--------------------------------	-----

TABLE OF CONTENT

Presentatiton	9
----------------------------	---

Chaper I:

Mobbing And School Bullying. Who's The Bully?	13
1.1 Summary.....	15
1.2 Abstract.....	16
1.3 Introduction.	16
1.4 Background.....	18
1.5 Tipes Of Aggression.....	20
1.6 Theories That Explain Bullying	22
1.7 Cyber-Bullying, Cyber-Harassment.....	23
1.8 Roles In The Context Of Bullying.....	25
1.9 Profile Of School Bullies.....	26
1.10 Approaching The Profile Of The School Bully.....	32
1.11 Establishing A Profile.	35
1.12 Some Stories Of Student Victims Of Bullying.....	37
1.13 Anti-Bullying Regulations In Colombia.	45
1.14 Peaceful Classroom Model.	47
1.15 A Proposal For Conflict Resolution.....	48
1.16 Conclusions.....	50
1.17 Bibliographic References.....	53

Chaper II:

<i>Emotional Education As A Prevention Factor Of Bullying</i>	57
2.1 Summary.....	59
2.2 Abstract.....	60
2.3 Introduction	60
2.4 Emotional Intelligence In The Classroom.....	61
2.5 Predominant Emotions In Bullying	63
2.6 Emotional Traits Of Actors In Bullying.....	67
2.7 Self-Control In Emotional Development.....	69
2.8 Assertive Communication In The Classroom.....	70
2.9 Conclusions.	72
2.10 Bibliographic References.....	75

Chaper III

The Chair For Peace Implementation Process: A Case.....	79
3.1 Summary.....	81
3.2 Abstract.....	82
3.3 Introduction.....	82
3.4 Theoretical Elements.....	85
3.5 Methodology.....	92
3.6 Participants.....	93
3.7 Instruments.....	96
3.8 Procedure.....	96
3.9 Data Analysis.....	96
3.10 Results.....	96
3.11 Discussion.....	108
3.12 Bibliographic References.....	116

Chaper Iv

Restorative Practices As Conflict Resolution In The Classroom	121
4.1 Summary.....	123
4.2 Abstract.....	124
4.3 Introduction.....	124
4.4 Theoretical Approach To Restorative Justice.....	126
4.5 Restorative Justice In The School Environment.....	138
4.6 Mplementation Of Restorative Justice In Schools.....	131
4.7 Significant Experiences Of Restorative Practices In The Classroom...	134
4.8 Conclusions	137
4.9 Bibliographic References.....	139

About the authors 143

Peer Evaluators 149

PRESENTACIÓN

La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida.

Necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero que Platón ya había señalado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es al mismo tiempo deseo, placer y amor. Deseo el placer de transmitir, amor por el conocimiento y amor por los alumnos.

Edgar Morin

Tejiendo Paz desde las Aulas es un texto en el que se reúnen las voces de diferentes investigadoras e investigadores latinoamericanos en torno a un tema que debe ser fundamental en la formación de los maestros. El texto, desde su título, es una apuesta por la revisión juiciosa de uno de los aspectos más importantes en el escenario de la vida cotidiana de la escuela: la convivencia escolar.

Como en una representación teatral se reúnen todos los días en la escuela los distintos actores que, en el cumplimiento de sus roles, toman diversas actitudes que determinan las relaciones que entre ellos se establecen. Adultos, niños y adolescentes, reacomodan sus formas de actuar para establecer las normas de convivencia en la escuela. En este punto es pertinente aclarar que, cuando se habla de normas, no necesariamente se hace referencia a las aceptadas por los sistemas educativos; en la mayoría de los casos estas normas que rigen los comportamientos (especialmente entre los estudiantes), son normas recreadas a partir de las vivencias que en algunos casos se constituyen en una normalización de la agresión escolar.

Enmarcados en el contexto descrito, la obra presenta cuatro textos que dan cuenta de los aportes que se hacen desde la investigación en educación a la solución de uno de los problemas más relevantes al interior de las instituciones educativas –La violencia escolar–. Los resultados de las diferentes investigaciones aquí presentadas, exponen con claridad los aspectos que caracterizan el problema y dan pistas para enfrentarlo desde el rol del docente, responsable de crear ambientes de aprendizaje propicios para que, además de los contenidos disciplinares de cada una de las áreas académicas, se establezcan estrategias para el mejoramiento de la convivencia escolar.

En el primer texto encontramos una disertación sobre el *acoso escolar* de la maestra Yolanda Moscoso, haciendo énfasis en la necesidad de establecer un perfil del acosador, como estrategia para reconocer ciertos rasgos que pueden convertirse en “alertas tempranas” que permitan la intervención en la generación de propuestas para atender el fenómeno desde una perspectiva incluyente.

Establecer el perfil del acosador permite entender que, si bien es cierto, el acosador es agresor, no es una condición que excluya a los demás actores que conviven en él. Es decir que, las expresiones –violentas o no–, del acosador, son portadoras de diversas agresiones previas que han estado presentes en la constitución de su personalidad y por supuesto definen los rasgos que caracterizan sus formas de actuar en el rol que representan. En el rol del acosador no solamente encontramos acciones violentas en contra de otros, lo que encontramos en realidad es una gama de violencias recibidas que se resignifican en las agresiones contra otros. De esta manera, la autora propone pensar el problema de la violencia escolar, como un problema social que antecede y trasciende a la escuela. El acosador, es pues, una víctima más y no un victimario exclusivamente, porque en su actuar confluyen las violencias vividas.

En el segundo capítulo se hace un llamado a la consideración de la importancia del autocontrol emocional en los procesos de relación interpersonal. Además de las consideraciones presentadas en los párrafos anteriores, el texto elaborado por la Dra. Ángela Arce y

la maestra Claudia Palacios, pone sobre la mesa otro factor determinante en el comportamiento de los estudiantes que se ven inmersos en problemas de violencia escolar. Cualquiera que sea su rol, víctimas, victimarios o testigos, son las emociones de cada uno las que determinan su actuar. En este orden de ideas, desde este texto, se propone la inclusión del estudio de las habilidades emocionales como parte del currículo en todos los niveles del sistema educativo.

Concibiendo la formación en habilidades emocionales como parte fundamental del currículo, se destaca en esta propuesta, el alto grado de conciencia que puede alcanzar el individuo a partir del reconocimiento de sus emociones, las diversas formas de autocontrol de las mismas, y de la articulación de la integración entre los elementos teóricos y las vivencias personales. Este ejercicio de reconocimiento emocional, tal como lo propone la autora, muy seguramente redundará en un pensamiento crítico frente a la violencia dentro y fuera del espacio escolar.

Siguiendo con el abordaje de la problemática planteada, el maestro Ányelo Salas nos presenta en el capítulo tres, un ejemplo del proceso de implementación de la Cátedra de la Paz. La revisión concienzuda de un caso, permite varias conclusiones a propósito del tema de reflexión. A partir del trabajo de formación en Competencias Ciudadanas, aparecen nuevas aristas que complejizan la situación, pero que, a su vez, dan pie a la comprensión del fenómeno, en el propósito de construir estrategias para mejorar la convivencia escolar y el ejercicio de la ciudadanía. De este capítulo se destaca el abordaje que hace el autor, en el que incluye elementos teóricos, articulados con aspectos legales y con la experiencia vivida por cada uno de los actores en el escenario escolar. De igual manera, la presentación detallada de la metodología es un valioso aporte para el desarrollo de otros estudios en la misma línea.

Como cierre de este interesante libro, aparece el texto elaborado por los doctores Jesús España Lozano y la Dra. Rosaura Rojas Monedero, en donde se concretan las acciones a llevar a cabo en el aula. Se expone la implementación de prácticas restaurativas en

la mediación para la resolución de los conflictos escolares. De esta manera los actores involucrados en el escenario de la convivencia escolar pueden encontrar elementos que contribuyan a la resolución de conflictos por la vía del aprendizaje de las competencias ciudadanas. La implementación del modelo de justicia restaurativa pone en el escenario del diálogo tanto al agresor como al agredido y también al testigo, para que entre todos evalúen el fenómeno en el que se encuentran inmersos.

Transitar por las líneas propuestas en este libro, es recorrer parte del camino con la certeza de llegar a buen puerto, mejorando las condiciones de vida y los entornos de relación en el escenario de la vida escolar.

Dra. Ángela María Arce Cabrera.

Dra. Rosaura Rojas Monedero.

MOBBING, BULLYNG,
ACOSO ESCOLAR,
MATONEO ¿QUIÉN
ES EL ACOSADOR?

Mobbing and School Bullying. Who's the
Bully?

MOBBING, BULLYNG, ACOSO ESCOLAR, MATONEO ¿QUIÉN ES EL ACOSADOR?

Chapter I: Mobbing and School Bullying. Who's the Bully?

Yolanda Moscoso Sáchica

Si quieres la paz, no hables con tus amigos, sino con tus enemigos

Moshé Dayán

1.1 Resumen

El presente capítulo, es una reflexión que permite establecer estrategias de prevención y/o intervención para el fenómeno del acoso escolar, también es una invitación a los diferentes profesionales (trabajadores sociales, docentes, psicólogos) a prestar atención a los signos de alarma que pueden estar poniendo en riesgo la salud física y emocional de los estudiantes y las consecuencias que traerá para su vida propia y en sociedad.

Fundación Universitaria Lumen Gentium-Unicatólica.
<https://Orcid/0000-0002-1721-0202>
Cali, Colombia.
✉ yolipsico@hotmail.com

Cita este capítulo

Moscoso Sáchica, Y. (2020). Mobbing, Bullyng, Acoso Escolar, Matoneo ¿Quien Es El Acosador?. En: Arce Cabrera, A. M. y Rojas Monedero, R. (Eds. Científicas). *Tejiendo Paz Desde Las Aulas*. (pp. 13-55). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

De otro lado, nos centraremos en el perfil del agresor, lo cual implica un reto por cuanto las personas nos distinguimos unas de otras por el contexto de la crianza, las habilidades personales, las estrategias de afrontamiento, la aceptación o rechazo de los pares, el refuerzo o el castigo recibido a través de la interacción con otros y la presencia de violencia física o emocional.

Palabras Claves: Acoso escolar, violencia, agresor.

1.2 Abstract

This chapter is a reflection that allows establishing prevention and / or intervention strategies for the phenomenon of bullying. It is also an invitation to different professionals (social workers, teachers, psychologists) to pay attention to the warning signs they may be putting at risk the physical and emotional health of the students and the consequences that it will bring to their own life and in society.

On the other hand, it will deepen the profile of the aggressor, which implies a challenge because people do not usually distinguish one from the other by the context of parenting, personal skills, coping strategies, acceptance or rejection of peers, the reinforcement or punishment received through interaction with others, the presence of physical or emotional violence.

Keywords: Bullying, violence, aggressor.

1.3 introducción

El tema del acoso escolar es novedoso en lo referente a los estudios que giran a su alrededor, pero la presencia de estas conductas se ha manifestado desde que los seres humanos se concentraron en las aulas para recibir clases, lo que se conoce como educación formal. Anteriormente los niños llegaban a casa con moretones, o los cuadernos manchados por el lodo o sin maleta, los padres hacían un breve cuestionario acerca de la causa de estas situaciones y luego de una corta explicación enmarcada en un tímido o airado llanto (dependiendo de la atención del padre), finalmente le respondían diciendo: “no se deje”.

Con esta “máxima” volvían al colegio al día siguiente, encontrándose con agresiones cada vez más violentas, sin una respuesta eficiente que pudiera evitar estos abusos, hasta que por fuerza de la costumbre se creaba una especie de simbiosis entre el acosador y el acosado o víctima y su victimario(s), pagar cuotas, aislarse, evitar el colegio y finalmente terminar la básica secundaria acostumbrado a su abusador, o aislado y observando como el agresor encontró a otro a quien hacer los días escolares insufribles.

Así pues, al leer este capítulo puede que usted se encuentre identificado con los agredidos, los agresores, los espectadores u otras categorías que mencionaremos, ya que esta realidad se muestra en un contexto donde son varios los implicados pero pocos los involucrados; muchas veces no se conoce la gravedad de la situación porque las víctimas de abuso desarrollan una serie de problemas emocionales que se confunden con los cambios propios de la adolescencia –aislamiento, depresión, falta de concentración y otras más- o en casos extremos ideación suicida, deseos de venganza, homicidio masivo o suicidio.

Es importante ver este texto como una herramienta que permita establecer estrategias de prevención y/o intervención para esta problemática que va en aumento; igual consideraría que se inste a los diferentes profesionales (trabajadores sociales, docentes, psicólogos) a prestar atención a los signos de alarma que pueden estar poniendo en riesgo la salud física y emocional de los estudiantes y las consecuencias que traerá para su vida propia y en sociedad. De otro lado, nos centraremos en el perfil del agresor, lo cual implica un reto por cuanto las personas nos distinguimos unas de otras por el contexto de la crianza, las habilidades personales, las estrategias de afrontamiento, la aceptación o rechazo de los pares, el refuerzo o el castigo recibido a través de la interacción con otros y la presencia de violencia física o emocional.

Luego de revisar algunos casos en Colombia, se realizará una sugerencia de abordaje de esta problemática que involucre a la comunidad académica, haciendo énfasis en que la violencia escolar no es un juego, ni menos un proceso “normal” que han vivido todas las generaciones y que fortalece las habilidades sociales.

1.4 Antecedentes

La violencia en contextos escolares ha existido desde siempre, incluso con el beneplácito del sistema educativo; como hechos ilustrativos nos referiremos a dos épocas y culturas diferentes, por un lado, está la edad antigua, la cultura egipcia contaba entre sus métodos de enseñanza la memorización y los azotes, una de sus máximas pedagógicas de la época reza: “los muchachos tienen las orejas en los lomos, cuando les pegan escuchan” (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p. 13).

En la edad media, era “normal y necesario” utilizar la fuerza por parte de los maestros contra los estudiantes, de allí que haya surgido la expresión la “letra con sangre entra”, método utilizado durante varios siglos. Sin embargo, estudiosos de la pedagogía habían propuesto que los métodos violentos en las aulas lo que hacían era alejar a los estudiantes e infundir miedo; Comenio en su obra *Didáctica Magna*, publicada por primera vez en 1630, afirma que la violencia física debe ser excluida de las aulas; pero en su misma obra avala “las amonestaciones públicas o ásperas palabras” cuando el estudiante lo amerite, igual habla de las “alabanzas públicas” cuando haya logros.

En este mismo sentido, Rousseau propone una metodología distinta de las utilizadas hasta esa época; así mismo, la relación docente – estudiante en el aula había cambiado; los psicólogos Jean Piaget (cognitivista) y Lev Semiónovich Vygotski (gestor de la teoría sociocultural) habían propuesto la teoría constructivista que afirmaba que el estudiante no era un ser pasivo receptor de ideas e información dentro del aula, sino que el docente era un facilitador de la aprehensión del conocimiento, lo cual fue denominado “constructivismo”; este cambio de paradigma transformó totalmente la relación de poder por parte del maestro en el aula de clases; concluyendo así con los actos de violencia permitidos por varios siglos (Lugones y Ramírez, 2017).

Pero estos cambios también tuvieron repercusión en las relaciones con los estudiantes y entre estudiantes; en las aulas ya no existía un juez ordenador que todo lo controlaba, no había más unidirecciona-

alidad docente - estudiante sino un facilitador, lo cual evidentemente modificó las relaciones que terminaron siendo más flexibles, menos rígidas y por supuesto hicieron que surgieran diversas formas de poder, ahora entre los mismos estudiantes. Lo anterior no supone que el maestro haya desaparecido como figura importante, de hecho, esta nueva perspectiva lo ubica en un lugar más exigente por cuanto debe estimular la generación de conocimiento en su aula, tarea que implica varias habilidades de todo orden; sociales, intelectuales y motivacionales, por lo que debe estar centrado en esa construcción.

En las aulas de clase las dinámicas habían cambiado, se multiplicaron los abusos de estudiantes en contra de otros, lo que indica que siempre han existido, pero que se han agravado a través de la historia. Desde este punto es importante mencionar una de las primeras, por no decir la primera investigación realizada a finales de la década de los setenta, acerca del acoso escolar; fue adelantada en Noruega, por el Dr. Olweus quien, preocupado por unos casos de suicidio, se acercó a este fenómeno; los resultados que se hallaron aún cuentan con la vigencia necesaria para tomarlos de referencia. La primera alusión al tema se conoció como el fenómeno de “Mobbing”, que literalmente significa atacar en grupo, luego se aplicó al ámbito laboral y es así como se conoce actualmente. Esta investigación fue realizada con una participación de aproximadamente 130.000 estudiantes, lo cual permitió establecer una serie de conclusiones que podrían aplicarse a contextos escolares de todos los niveles.

El que se haya tomado el término *mobbing* inicialmente, data del modo en el que se observó la forma de acoso en las instituciones; ésta se presentaba en grupos, siempre liderada por un estudiante, quien era mayor en edad tanto de sus “aliados” como de sus víctimas, estos comportamientos se asemejaban a las bandadas de pájaros que atacaban a especies distintas a las suyas. Posteriormente el mismo investigador decidió optar por el término de *bullying*, que proviene de la palabra *bull* que traduce toro en español, y la adoptó por cuanto lo asemejaba con el ataque del toro en contra de otra especie, sin contemplaciones. También se ha denominado acoso escolar o matoneo, intimidación escolar, abuso escolar, agresión escolar, y *ciber-bullying*.

La motivación del estudio de este fenómeno correspondió a tres historias publicadas por medios de comunicación de jóvenes que habían cometido suicidio motivados por sus experiencias de violencia en un colegio de Noruega; estos adolescentes no excedían los catorce años y su historia de agresiones sistemáticas había empezado desde los diez años aproximadamente. Esta noticia encendió las alarmas porque las consecuencias de este tipo de abuso se pueden observar a mediano y largo plazo, pocas veces, casi nunca o nunca, los estudiantes agredidos responden inmediatamente ante los actos violentos de sus compañeros.

1.5 Tipos de agresión

A través de investigaciones realizadas en países escandinavos, luego en el Reino Unido, Irlanda, Italia, Alemania, Portugal, España, Japón y Estados Unidos, se logró identificar las diversas formas de agresión o acciones que intimidan, las cuales son comunes a todos los colegios; actualmente se han intensificado por las diversas plataformas de la web; a este tipo de acoso se le ha denominado *ciber-bullying*, el cual desarrollaremos más adelante.

Orpinas (2006), menciona dos formas clásicas de *bullying*, 1. Violencia física. (todo contacto con el fin de dañar a la persona, sus propiedades). 2. Violencia relacional. (exclusión, rumores, burlas, etc. que no impliquen contacto físico con la víctima).

Algunas formas de intimidación identificadas son:

1. Acoso físico: implica contacto, con la intención de hacer daño al estudiante.
2. Molestias: Pasar al lado del estudiante y empujarlo, rayar los cuadernos, pegar goma de mascar en el cabello, entre otras formas
3. Provocaciones: retar al estudiante para que responda ante una agresión.
4. Sobrenombres: se refiere a palabras desagradables que se utilizan como ofensa y habitualmente aluden a una característica del menor, de su condición psico-social o un rasgo que implique vulnerabilidad. Ej: pobretón, fofo, retardado, mongoloide, bobo, menso, esclavo, entre otras.

5. Insultos contra la familia o él mismo.
6. Rumores, mentiras: esta una de las formas más utilizadas por las mujeres, la estrategia es difundir una información que lesione a la otra persona; por lo general el objetivo es generar aislamiento por parte de la víctima, ya que los comentarios son lesivos.
7. Burlas.
8. Notas anónimas: sucede con mayor frecuencia dentro del aula de clases, son notas con insultos o dibujos (caricaturas) que degradan al estudiante.
9. Chantaje: piden al estudiante que guarde silencio a cambio de la seguridad propia, amenazan constantemente con hacerles daño.
10. Ataque, destrucción o sustracción de sus pertenencias: el estudiante agresor puede dañar las pertenencias del estudiante, o hurtarlas; estos métodos son de los más evidentes para las familias de las víctimas, sin embargo no se les da la importancia que requiere.
11. Denigrar de la situación económica, intelectual, emocional, étnica y/o la orientación sexual del estudiante agredido.

Como se puede observar, cualquiera de estas conductas sugiere un alto grado de estrés para las personas víctimas; teniendo en cuenta que se desarrollan a lo largo de la primaria y parte de la básica secundaria, entonces es válido imaginar el estado mental y emocional del estudiante que día a día debe tolerar estas formas de agresión. Durante el desarrollo del capítulo se mencionarán casos de jóvenes víctimas de matoneo en Colombia y otros lugares del mundo, lo que permitirá acercarse a este fenómeno desde la perspectiva de la víctima.

1.6 Teorías que explican la intimidación

La primera proposición que se postuló como fuente explicativa del *bullying* es la “Teoría del poder” de Pikas (2006); en esta se destaca que el acoso surge cuando existen grupos desigualmente distribuidos, es decir, niños y/o adolescentes que presentan evidentes diferencias en su carácter, conducta, rasgos físicos, habilidades sociales, características psicológicas, situación económica y otras tantas. Igualmente se identifican déficits en términos de respeto a las diferencias y, lo más grave, la normalización de la situación.

Un ejemplo que ilustra este postulado, es el caso de Rosalie Avila, estudiante de 13 años, quien decidiera quitarse la vida por las burlas y el acoso de las que era víctima en la secundaria Mesa View Middle School, California, Estados Unidos; en una nota suicida menciona que el suicidio era el único camino para liberarse de las burlas por tener *brakets*, se autodescribía como “fea y perdedora” (Diario AP, 2017).

La segunda teoría describe cuál puede ser la causa del comportamiento del agresor y es denominada la “Teoría del Aprendizaje Social” de Albert Bandura, que aplicada al *bullying*, formula que los acosadores escolares no pueden ser empáticos por cuanto en sus casas pueden encontrar:

- Escasa contención: son jóvenes que desde la primera infancia pueden haber salido de sus casas sin el menor control, probablemente se han involucrado en pequeñas pandillas; jóvenes que no han llegado al límite extremo de violencia, pero si han participado en disturbios, o han destrozado propiedades sin razón alguna.
- Algunos acosadores son hijos de padres que no se involucran emocionalmente con ellos, por lo tanto, no se identifican necesidades afectivas, lo cual crea una falta de empatía por parte de éstos jóvenes.
- Inexistencia de límites claros con respecto a las conductas agresivas, es decir, pueden ser hijos de padres permisivos y/o tolerantes con los comportamientos violentos éstos.
- Es altamente probable que una considerable muestra de abusadores escolares haya presenciado conductas violentas al interior de sus ho-

gares, pueden ser físicas o psicológicas; aclarando que la violencia psicológica es transversal a todas las formas de violencia existentes (Bandura, Ross y Ross, 1961).

Por último, se encuentra la “Teoría de las habilidades mentales o Atribución de pensamiento”; uno de los autores que la mencionaba era Thurstone, quien planteaba que las personas poseemos una serie de habilidades mentales que nos permiten inferir y aprehender de diferentes formas, lo que aplicado a la conducta de acoso se traduce a la satisfacción que siente el acosador por controlar a la víctima, porque le genera miedo; es decir, le atribuye un pensamiento y un sentimiento que pueda que acierte, como puede que no, pero para el fin es un reforzador y mantenedor de su conducta hostil.

Estas teorías realmente tratan de explicar el porqué de la conducta de los acosadores, sin embargo, no se han mencionado los factores sociales; no específicamente el aspecto relacional con los padres, sino con el entorno. De alguna forma la historia del mundo les ha enviado el mensaje a los niños y adolescentes que participar en las guerras es un sinónimo de gloria, a los soldados se les denomina héroes y en algunos países el uso de las armas está institucionalizado y se enseña a disparar con la misma naturalidad que se enseña a conducir un automóvil. De aquí surge un cuestionamiento, ¿qué tan preparados emocionalmente se encuentran estos niños y jóvenes para asumir la responsabilidad del uso de las armas? Ahora bien, en otros países distintos a Colombia, no es legal que los civiles porten y usen armas de fuego, pero no se olvide que cualquier objeto con intención de dañar obtiene la definición de arma, en los colegios hasta un bolígrafo, un lapicero, un esfero un lápiz puede ser utilizado para agredir.

1.7 Ciber-bullying, ciber-acoso

Otra modalidad de acoso escolar es el *ciber-bullying* que se desarrolla a través de las redes sociales, incluso los teléfonos celulares con plataformas de mensajería en tiempo real se han convertido en reales dolores de cabeza para las víctimas de acoso escolar. Se han documentado varios casos en donde los acosadores (hombres y mujeres) utilizan los medios

virtuales para publicar fotos, anuncios, amenazas, burlas o cualquiera de las modalidades para hostigar a las víctimas; para ilustrar este fenómeno retomaremos un caso publicado por la BBC de Londres (2016):

Tasha y yo vivíamos en la misma calle y fue mi mejor amiga durante algún tiempo, pero, en un momento dado, nos pusieron en grupos separados y ya no pude verla tanto como antes, así que hice nuevos amigos. Unas semanas más tarde recibí una invitación para ir a una fiesta de Halloween. Ella no recibió ninguna. Tasha se sintió disgustada y me dijo que no fuera. Pero a mí eso no me pareció justo, y decidí ir de todas formas. Después de eso, las cosas se pusieron muy feas en el colegio. Mis compañeros comenzaron a evitarme y a reírse a mis espaldas. Entonces vi mi nombre escrito en una página web en las paredes del baño de chicas de la escuela. Cuando eché un vistazo al sitio web, tuve una enorme sensación de malestar. Estaba lleno de mensajes que yo le había escrito en secreto a Tasha. Pero también había algunos mensajes falsos escritos por ella misma. Me hizo quedar muy mal. Durante semanas y semanas continuó añadiendo más material, y cada vez lograba más repercusión (y más “me gusta” en las redes sociales) (párr. 2).

El desenlace de esta historia es distinto a otras que terminan en conductas suicidas o autolesivas, en este caso la víctima les contó a sus padres quienes fueron al colegio para hablar con el rector; fueron citados todos los padres, incluyendo los de Tasha, quien fue obligada a cerrar la página web y a ofrecer disculpas a la víctima.

Es oportuno retomar una de las afirmaciones del Dr. Olweus hecha en 1978, las víctimas muchas veces no son presa fácil por sus características psicológicas, sociales, étnicas, sociales o por su orientación sexual, realmente son víctimas por la carencia de habilidades sociales; inferencia con la cual estoy parcialmente de acuerdo. Para ello retomaremos el caso de Ruby Nell Bridges Hall, quien fue la primera niña afroamericana en asistir a clases en un colegio “de blancos”; aunque es más un caso de segregación racial, las conductas violentas ejercidas por la población no afro parecían más acoso escolar sistemático y generalizado; tomó clases sola durante un año, tuvieron que llevar una maestra de otro estado porque los docentes locales se negaron a impartirle clases; el primer día de clase de Ruby llevaron un pequeño ataúd y una muñeca negra al interior

simulando la muerte de la menor. Es decir, todas las formas de *bullying* estaban presentes y éste no era ejercido solamente por estudiantes sino por toda la comunidad académica; sin embargo esta pequeña niña contaba con el apoyo de la familia y un pequeño sector de la comunidad e indudablemente tenía su propia motivación por recibir una educación de calidad, que era distinta a las precarias condiciones de las escuelas para afroamericanos de la época, los años sesenta del siglo pasado.

Entonces, si bien es cierto que las víctimas con mejores habilidades sociales pueden sobrellevar de manera “adecuada” la situación de acoso escolar, no se puede obviar que el apoyo social intrínseco (familia) y extrínseco (compañeros de aula, docentes, psicólogos del colegio, incluso el encargado de la cafetería o el conductor de la ruta) son fundamentales para que no se presenten estos tipos de agresión.

1.8 Roles en el contexto de Acoso Escolar

Esta problemática no es ajena a la comunidad escolar, acorde a (Olweus, 2004), se han identificado roles o personas que están presentes y habitualmente son mantenedores, perpetuadores o en algunos casos mitigadores de estas situaciones. Estos son:

- Intimidador líder: es un estudiante que toma la iniciativa de acosar a otro estudiante.
- Asistentes del intimidador: son aquellos estudiantes que apoyan la conducta de abuso escolar, muchas veces incluso ayudan al intimidador líder, por ejemplo, cuando llevan a la víctima a los baños para sumergir su cabeza en los inodoros, o cuando atacan a las niñas y les cortan el cabello, o cuando persiguen a sus víctimas en la calle para golpearlos, los líderes requieren de la ayuda de estos estudiantes para someterlos.
- Reforzadores del intimidador: apoyan no de forma directa, pero si observando y riéndose, o aplaudiendo o animando a los intimidadores; este rol es uno de los más complejos, se podrían asemejar a las porristas o las barras, por cuanto impulsan o animan a los agresores, es decir, que son mantenedores de estas conductas.

- Defensores: son pequeños grupos de estudiantes que tratan de apoyar o defender a la víctima, habitualmente su apoyo es insuficiente y terminan siendo relegados al siguiente rol.
- Testigos: son los espectadores, estudiantes, profesores, directivos que, aunque hayan observado estas conductas de abuso no hacen nada para controlar, defender o denunciar.
- Víctimas: estudiantes sobre quienes recaen las acciones violentas o intimidatorias de los acosadores escolares.

Algunos de estos roles no suponen ser problemáticos *per se*, sin embargo las personas que asumen el rol de testigo generan un tipo de alianza no explícita; es decir, cuando se es testigo de un acto no aceptado por su connotación violenta, se pasa a ser algo muy parecido a un cómplice por negligencia. De hecho, la ley colombiana exige que se tomen medidas de prevención del *bullying* o matoneo en los colegios, con sanciones que son más de orden civil y administrativo ¿pero qué pasa con la responsabilidad social frente a estos actos? Tolerar este tipo de conductas nos lleva cuestionar más a los testigos que incluso a los mismos victimarios, ¿o es acaso que el matoneo es tan común y corriente que los testigos lo ven como algo normal? y si este es el caso ¿qué hacer para sensibilizar a la comunidad académica frente a este fenómeno? La pregunta se encuentra planteada para que la institución educativa se observe a sí misma como tal, al igual que como padres, como estudiantes, como sociedad.

1.9 Perfil de los acosadores escolares

1.9.1 Investigaciones a nivel Mundial.

No se puede establecer un solo rasgo comportamental de los acosadores escolares; tan distintos son sus comportamientos, como lo son sus familias, sus habilidades, sus relaciones interpersonales en todos los niveles. Sin embargo, una revisión de diversas investigaciones permite acercarnos a estos estudiantes y poder así establecer estos rasgos; para ilustrar estas características se retomarán distintas investigaciones realizadas en Estados Unidos, Colombia e Iberoamérica; luego se extraerán las diferencias y similitudes para trazar un perfil del agresor.

1.9.1.1 Chile.

Iniciaremos con los autores Magendzo, Toledo & Rosenfeld (2004), quienes, en una investigación realizada en Chile, lograron realizar una descripción de las posibles causas del comportamiento de los acosadores escolares, encontrando que muchos de estos estudiantes no consideran el abuso como una conducta violenta, sino que son actos divertidos; por lo tanto, no hay conciencia que hay abuso, solamente momentos de entretención con un compañero que lo permite.

De otro lado, encontraron que estudiantes acosadores imitan comportamientos violentos de personas que admiran o, en otros casos, son tratados violentamente por otras personas que ejercen poder sobre ellos y por lo tanto hacen lo mismo a otros estudiantes para compensar los abusos de los cuales son también víctimas. Muchos adolescentes y/o preadolescentes no conocen otra forma de relacionarse con los pares; desde que fueron escolarizados se han comportado de esta manera con sus compañeros, creando algo similar a una “imagen” que han mantenido durante toda la etapa escolar, de igual forma esta ha sido reforzada por los amigos, los demás compañeros e incluso los docentes que ven estas conductas como valiosas para enfrentarse a una sociedad competitiva y difícil.

Se puede concluir que varios de estos adolescentes o niños intimidadores, viven o han vivido en condiciones adversas, han permanecido en un lugar donde son castigados por expresar sus emociones, por lo que esta frustración es traducida en agresiones, un reflejo de él mismo, pero en otro contexto, donde pueda ejercer un poder que compense la situación familiar. Algunos niños o adolescentes son hijos de padres ausentes; dependiendo del contexto social en donde se ubiquen, pueden desarrollar comportamientos prosociales o asociales; por ejemplo, si provienen de una familia estructurada con un padre, una madre y hermanos menores a su cuidado, puede que no tenga posibilidad de ejercer violencia contra sus propios hermanos, pero sí encuentra a un compañero de colegio que muestre cierta vulnerabilidad, entonces encontrará la forma de “desfogar” su malestar con ese estudiante y este se convertirá en su víctima.

1.9.1.2 España.

La Investigación realizada por Ruiz, Riuró y Tesouro (2015) en España, refiere que algunas de las características de los acosadores escolares son: agresividad, falta de control de impulsos, incapacidad de resolución de conflictos y déficits de habilidades sociales. También hacen referencia a los diferentes entornos de los menores, resaltando que los hogares son diferentes; algunos de ellos provienen de familias autoritarias, castigadoras o altamente exigentes, que enseñan a estos estudiantes a ser competitivos, sin importar si deben pasar por encima de otros. Este mensaje se toma literalmente aplicándolo en contra de otros compañeros, preferiblemente aquellos que muestran algún grado de vulnerabilidad física o psicológica que los ubica por debajo del promedio. Pero también se han encontrado estudiantes agresores con familias permisivas, donde hay ausencia de control por parte de los padres o responsables de la custodia (abuelos, tíos, primos u otros familiares), menores que desconocen cuál es la responsabilidad de sus actos por cuanto no hay restricciones y pueden incluso cometer pequeños robos sin ser descubiertos ni sancionados.

1.9.1.3 Estados Unidos.

La firma ValleHub, en Estados Unidos, realizó una serie de investigaciones locales con distintos resultados importantes para el fenómeno del *bullying*; esta investigación logró tomar datos de 40 de los 51 Estados, excluyendo a Minnesota, Oregon y Washington debido a “las limitaciones de los datos” como ellos mismos lo publican. Entre los resultados obtenidos se identificó una serie de hallazgos entre los cuales están: el 13% de los estudiantes sufren o han sufrido acoso escolar, el 89% de los compañeros del estudiante acosado no se involucra, no defiende, no denuncia.

Varias conductas de acoso escolar se desencadenan por diferencias socioculturales, por ello se describen a continuación los <tados con mayor índice de acoso escolar y las características demográficas de los mismos:

1. Louisiana o Luisiana, en este Estado se considera que se encuentra la mayor multiculturalidad y multilingüismo del país, aquí convergen las culturas francesa, española, indoamericana y africana (Oficina de censo de los Estados Unidos, 2005).

2. Arkansas. Mayoritariamente hay una población de blancos (74.2%), también hay hispanos (6,6%), negros (15.6%), amerindios y nativos de Alaska (0,9%), asiáticos (1,3%), otras razas (1,8%) (Oficina de censo de los Estados Unidos, 2005).
3. Missouri. Influencia francesa, española y nativoamericana (Oficina de censo de los Estados Unidos, 2005).
4. Idaho: Los grupos étnicos más difundidos en el estado están compuestos por los alemanes (18,1%), seguidos de los irlandeses (10%), estadounidenses (8,4%), noruegos (3,6%), suecos (3,5%) e hispanos (8,5%).
5. Alaska: Indígenas de Alaska (15,6%) y pobladores blancos (69,3%) (Oficina de censo de los Estados Unidos, 2000).

Tratando de dar un significado a estos resultados en términos demográficos, podría decirse que, aunque Estados Unidos en sí mismo representa la multiculturalidad por el número de inmigrantes a nivel mundial, –acorde a los reportes del censo norteamericano–, se podría inferir que las diferencias culturales pueden ser un factor influyente en las conductas de acoso.

En lo referente a los rasgos de los acosadores escolares, podemos acercarnos a una definición tomando como referencia las respuestas de algunos expertos que contribuyeron en esta investigación, al contestar la siguiente pregunta: ¿cuáles son los principales factores que contribuyen a que un niño se convierta en acosador?

Stan Davis, coinvestigador del proyecto “Voz de la juventud”, refiere que algunos de estos jóvenes han sido maltratados y otros no, pueden carecer de empatía (esto como un rasgo de personalidad), algunos de ellos observaron a sus padres ser displicentes o despectivos con forasteros o con personas diferentes a ellos y aprendieron a comportarse igual por imitación; justifican sus acciones violentas y no son reprimidos.

Dana Johnson, coordinadora de Bienestar Infantil del programa de Trabajo Social de la Universidad de Wisconsin – Green Bay, afirma que los acosadores escolares son una combinación entre una reacción a emociones personales y otra reacción a estímulos particulares,

lo cual indica que carecen de inteligencia emocional, es decir, responden equivocadamente ante estímulos que, aunque no son aversivos si se perciben como tal y responden de igual manera. Por ejemplo, un compañero de curso se queda mirando fijamente a este joven acosador, éste lo percibe como un reto u ofensa y por ende responde con agresión ante este acto. También plantea que los acosadores escolares, han aprendido estas conductas de acoso y que ninguna persona puede ejecutar estas conductas violentas si antes no las ha percibido.

Deborah Wilson Gadsden, asesora de prevención de la intimidación en Olweus, aclara que los acosadores no carecen de buena autoestima, sino que por lo contrario son personas con una autoestima adecuada; de hecho, esta seguridad en sí mismos hace que otros jóvenes los sigan para acosar a otros; es probable que estos jóvenes o niños provengan de contextos hostiles.

Robin Kowalski, profesora de la Universidad de Clemson, refiere que no hay perpetrador típico, sin embargo, resalta que algunas investigaciones han encontrado niños y jóvenes dominantes, impulsivos, aceptan el uso de la violencia en las interacciones interpersonales y además tienen niveles bajos de empatía hacia otros.

Robert G. Harrington, profesor de la Universidad de Kansas, afirma que cualquier niño o adolescente puede ser acosador; varios acosadores han sido acosados anteriormente y utilizan esta estrategia para protegerse y evitar nuevos abusos, algunos acosadores provienen de familias con pautas de crianza muy severas, tienen baja tolerancia hacia las demás personas, por ejemplo, acosadores raciales o de población LGBTI que muchas veces optan por agredir a otros para ganar popularidad.

Como se puede observar, en la mayoría de los hallazgos se habla de niños y adolescentes que tal vez no tracen una sola línea de conducta y rasgos característicos, pero que finalmente contribuyen a la construcción de un perfil que se establecerá al finalizar la presente revisión.

1.9.2 Investigaciones a nivel Nacional.

En Cali, Colombia, año 2008. En la investigación realizada por Paredes, Álvarez, Lega, & Vernon, (2008), con la participación de 2.542 jóvenes de colegios públicos y privados, los resultados coincidían con los hallazgos a nivel mundial en lo referente a las características de los agresores; citan a Olweus (1998), mencionando que los agresores son impulsivos, presentan un fuerte deseo de dominar a otras personas, poca empatía, pero tienen una opinión positiva de sí mismos.

Otra investigación realizada en la ciudad de Bogotá (Chaux, 2008), indica como el fenómeno del *bullying* se puede encontrar también relacionado con la delincuencia y realiza una comparación entre colegios de Estados Unidos, el Salvador y Colombia; luego resulta interesante ver como el contexto social y cultural afecta directamente la presencia de conductas de acoso escolar, incluyendo el uso de ciertas armas, el consumo de drogas psicoactivas, y en general los contextos sociales de violencia. En este estudio participaron 87.302 estudiantes de 885 colegios públicos y privados de la ciudad de Bogotá y municipios circunvecinos, con participantes que oscilaban entre los 8 y 23 años de edad; este rango de edad tan amplio corresponde a los grados en los cuales se investigó el fenómeno, desde quinto hasta undécimo.

Esta investigación permite inferir otro tipo de caracterización de los agresores escolares, su motivación, la intensidad de agresión, las formas de agresión; son jóvenes expuestos a la violencia, bien sea dentro de su propia familia o en los barrios de donde provienen, un alto porcentaje refiere pertenecer a pandillas, el porte de arma blanca prevalece sobre el arma de fuego, no se descarta que también vayan armados a los colegios; otra característica es el expendio y/o consumo de sustancias psicoactivas, lo que genera una forma de intimidación que incluso se extiende no solo a los estudiantes sino a profesores y directivos.

Al ser una investigación comparativa, que trata esta forma de violencia, se retoma un dato de vital importancia que es el número de ataques con armas de fuego; es mayor en Estados Unidos, pero es distinto al porte de las mismas, es decir, cierto número de estudiantes intimidadores en Bogotá llevan las armas a los colegios las cuales son utilizadas para

generar temor en la comunidad educativa en general y revestirse de poder, en cambio en fenómeno del uso de las armas de fuego en USA, históricamente se ha vinculado con jóvenes que ingresan a los colegios a disparar en contra de sus compañeros e incluso de sus profesores.

1.10 Acercamiento al perfil del intimidador escolar

Los estudios realizados a nivel mundial difieren y coinciden en varios aspectos relacionados con las características de los agresores o acosadores escolares, incluyendo su contexto social y su perfil psicológico; para poder realizar un análisis de estos hallazgos, se organizarán en tablas las cuales se muestran a continuación.

Tabla 1. *Tipos de familia de los agresores según algunas investigaciones revisadas en el presente documento, realizadas en Chile, España, Estados Unidos y Colombia.*

Tipos de familia de los agresores escolares					
País	Permisiva	Autoritaria	Castigadora	Hostil	Ausencia de los padres
Chile					
España					
Estados Unidos					
Colombia					

Fuente: elaboración propia con base en investigaciones revisadas.

En la Tabla 1 se observa sombreado de color gris la casilla referente al tipo de familia que predomina en cada país, de acuerdo a los datos suministrados por las distintas investigaciones consultadas. Los niños y adolescentes intimidadores, provienen de familias permisivas, autoritarias, castigadoras, hostiles y con padres ausentes. En Chile resalta la ausencia de padres, España registra familias permisivas, autoritarias, castigadoras. En Estados Unidos

familias hostiles y ausencia de padres y finalmente en Colombia familias permisivas y hostiles.

Tabla 2. Contexto social de los agresores escolares.

Contexto social de los agresores escolares						
País	Han presenciado conductas violentas	Conductas violentas aprendidas	Maltratados física y/o psicológicamente	Pertenencia a pandillas	Uso se armas	Consumo de drogas
Chile						
España						
Estados Unidos						
Colombia						

Fuente: Elaboración propia con base en las investigaciones revisadas.

En la Tabla 2 se observa sombreado de color gris, los contextos sociales predominantes en cada país, de acuerdo a la información arrojada por las investigaciones consultadas. Por ello, los niños y adolescentes intimidadores, han crecido o viven en contextos violentos, en Chile y Colombia se logró identificar que las conductas violentas son aprendidas, en España, Estados Unidos y Colombia, los acosadores han sido maltratados física y/o psicológicamente; en Estados, Unidos y Colombia han pertenecido o pertenecen a pandillas, usan o portan armas de fuego en las escuelas y usan o expenden drogas alucinógenas.

Tabla 3. Características personales de los acosadores escolares.

Características personales de los agresores escolares				
País	Agresivos	Impulsivos	Ausencia de habilidades de resolución de conflictos	Falta de empatía
Chile				
España				
Estados Unidos				
Colombia				
Características personales de los agresores escolares				
País	Necesidad de poder	Falta de tolerancia	Autoestima Baja	Autoestima alta
Chile				
España				
Estados Unidos				
Colombia				

Fuente: Elaboración propia con base en las investigaciones revisadas.

La Tabla 3 muestra en las casillas sombreadas de color gris, las características personales presentes en los jóvenes intimidadores que son: en España agresividad, impulsividad, ausencia de habilidades de resolución de conflictos; en Estados Unidos impulsividad y falta de empatía y en Colombia impulsividad y ausencia de habilidades para la resolución de conflictos; falta de tolerancia en Estados Unidos, autoestima baja y autoestima alta Estados Unidos; en Colombia necesidad de poder y autoestima alta.

1.11 Estableciendo un perfil

Acorde a las investigaciones consultadas, se puede inferir que no existe un rasgo predeterminado que pueda establecer un perfil del agresor escolar estándar, pero sí permite delimitar algunas características que son afines a muchos jóvenes; en distintos lugares del mundo, pueden provenir de familias permisivas (sin límites), o restrictivas, y contextos sociales violentos; en dos de estos países identificaron que las conductas violentas son aprendidas, es decir que existe una alta probabilidad que los niños o jóvenes hayan presenciado comportamientos violentos o hayan sufrido maltrato de alguna índole. Dentro de las características personales se encontraron rasgos en común y otros distintos, por ejemplo, que se relacionan agresivamente con otros, exhiben poca tolerancia a las diferencias, faltos de control de impulsos, presentan inhabilidad en la resolución de conflictos, falta de empatía, distorsión en la percepción emocional y por ende, distorsión de la respuesta emocional; algunos intimidadores presentan una autoestima alta, mientras que otros manifiestan no confiar en su propia valía, su autoestima es baja.

Con respecto a la autoestima resulta interesante analizar por qué hubo niños o adolescentes con autoestima alta y baja respectivamente, siendo abusadores; esto se puede explicar a través de la evaluación de la motivación y el entorno de los intimidadores escolares. De un lado, un niño o adolescente que cuente con una alta autoestima y necesidad de poder, querrá someter a sus compañeros de colegio en los que observe un grado de inferioridad –según su percepción– además que, en esta búsqueda de poder, conjugado con su alta valía personal terminan siendo reforzados por otros jóvenes, lo cual fortalece y mantiene esta conducta de abuso escolar. En lo referente a los niños y adolescentes agresores con autoestima baja, se ha encontrado relación con respecto a los abusos de los que han sido víctimas en algún momento de su vida por un tiempo prolongado; estos intimidadores o atacantes de sus compañeros, canalizan sus frustraciones a través de la violencia extrema. Es el caso de niños o adolescentes que ingresan a los colegios armados agrediendo indiscriminadamente a sus compañeros, sean estos los mismos que los

agredieron, o cualquier otro que no se involucró nunca, así como a docentes u otras personas presentes en la institución educativa.

En Colombia se encontraron datos que son valiosos para efectos de prevención e intervención. En primera instancia se identificó que hay una fuerte relación entre el *bullying* o matoneo con la delincuencia juvenil. Estos hallazgos alertaron en especial a la ciudad de Bogotá D.C; el consumo y/o expendio de drogas, el porte ilegal de armas y las dificultades institucionales para el manejo de estas situaciones, disparó las alarmas hasta el punto de establecer programas de convivencia ciudadana en las aulas de clases.

De igual forma, los contextos de crianza difíciles incrementan la posibilidad de que se presenten conductas de abuso; la autoestima alta y la necesidad de poder son una combinación nociva a la hora de ejercer como intimidadores escolares.

Otra circunstancia favorecedora de abuso escolar, es el acceso y uso de armas, sean estas de fuego o corto punzantes; las víctimas, ante esta situación, sienten una fuerte presión por la certeza de encontrarse en medio de compañeros armados que pueden herirlos sin motivación, algunas de las víctimas prefieren ausentarse de las instituciones educativas por largos periodos, o evitan transitar por ciertas áreas de los colegios, ya que se han trazado fronteras invisibles dentro de las mismas.

Otro hallazgo de esta investigación, realizada en la capital del país, es la pertenencia de estudiantes a pandillas, circunstancia realmente intimidatoria porque, aunque se sale de los rasgos típicos de los intimidadores planteados por Olweus (2004), si son actos de violencia en contextos educativos, sí hay intimidación, sí hay burlas, sí hay robos y humillaciones, pero se complejizan en Colombia por estar conjugados con actos delictivos.

Continuando en la línea del análisis de los perfiles de los intimidadores, se retoman los resultados de la investigación realizada en Cali - Colombia; en ésta, se logró establecer que algunas de las características de los agresores escolares son: impulsividad, presencia de un

fuerte deseo de dominar a otras personas y exhibición poca empatía; pero además cuentan con una opinión positiva de sí mismos, rasgo que es reforzado por los demás compañeros.

1.12 Algunos relatos de estudiantes víctimas de *bullying*

Las historias que se relatan a continuación, permitirán otorgar una dimensión real al fenómeno del acoso escolar en casos concretos: la respuesta de las directivas del colegio, las consecuencias que trajo para su salud y la condición actual de la víctima. El primer caso es el de Yadira Perdomo; esta historia se retoma de la publicación del diario El Espectador (2013):

Todo sucedió el 25 de agosto de 2009, diez minutos antes de terminar clase en el colegio Gimnasio Campestre Los Alpes, ubicado en La Cailera. Había unos muchachos faltándose al respeto, pellizcándose sus partes íntimas, y la psicóloga que estaba en el salón se fue llorando al ver esta falta de respeto. Sólo quedamos estudiantes y un muchacho lanzó la cartuchera de una amiga al zarzo. Entonces todos empezaron a presionarme para que me subiera, porque ellos sabían que yo era la más boba, se aprovechaban de que yo era la más vulnerable. Estaba en décimo. Tenía 16 años.

Fue tanta la presión psicológica que me subí. Una muchacha me dijo que me hacía 'pata gallina' y me subí por una ventana. Recogí la cartuchera y la tiré. Cuando me iba a bajar me advirtieron que tuviera cuidado con la ventana, pero cuando yo puse los pies sobre el marco, Nicolás (Hernández) me la cerró y ya no tuve dónde apoyarme. Caí sobre el pupitre y me destrocé la columna. Me diagnosticaron además trauma craneoencefálico. Nadie me ayudó en ese momento, sólo escuchaba risas (...)

(...) Estaba acostada sobre una camilla de tabla con un cuello ortopédico. Sólo hasta el otro día hizo presencia el neurocirujano de la clínica, que nos dijo que la situación era delicada. Tenía fractura en la vértebra lumbar, trauma craneoencefálico y pérdida total del control de esfínteres (...).

(...) En el hospital duré un mes. Inicialmente no querían hacer cirugías porque yo era muy joven y querían estar seguros de la lesión. Luego me operaron, pero lo hicieron mal dos veces. Una tragedia. Mi sueño era ser campeona de equitación. Hoy estoy limitada. Ese deporte está como paralímpico, pero es un riesgo. Bogotá además es una ciudad hostil con los discapacitados. Siento que a veces los ven como animales (...)

(...) Después me operaron y me encontraron infectada la médula. Resulta que uno de los cables estaba totalmente pelado y llevaba así meses, desde la segunda cirugía. Llevo tres. En 2012 recaí por un dolor crónico. Otra infección. Finalmente me retiraron el aparato en Estados Unidos. Allá estuve seis meses. Confirmaron que tenía hernias discales en los lumbares y que lo mejor era operar porque los discos se estaban saliendo. Me tienen que hacer otra cirugía para volverme a poner el implante, que vale unos US\$69.000. Pero falta el dinero y sacar adelante el proceso judicial. (...)

(...) Al principio la Fiscalía no quería investigar, nos trataron como victimarios. Incluso en un momento la fiscal del caso dijo que, a Nicolás, quien me hizo caer, le iba a archivar porque era inocente. En enero fue acusado por el delito de lesiones culposas. Pero no estuve de acuerdo porque hubo una intención (...).

(...) El matoneo es horrible. Que a nadie le pase. Que la gente denuncie. Que a nadie la pongan en una silla de ruedas como a mí. (...)

Ella es Yadira Perdomo, compartiendo públicamente lo sucedido con algunos compañeros del colegio, quienes intencional y deliberadamente pusieron su vida en riesgo y afectaron gravemente su condición de salud. Se pueden identificar varios elementos en este relato de lo que significa ser víctima de matoneo o *bullying* en Colombia, la actitud de neutralidad y alejamiento del caso por parte de la Institución Educativa, la precaria atención médica, la inoperancia de la justicia en términos penales y obviamente las consecuencias psicológicas y físicas para la víctima y su familia.

El siguiente caso es de una menor colombiana que solicita guardar su identidad, su caso ocurrió en una ciudad capital, a mediados del mes de agosto de 2016:

Llegué al colegio a principios del año 2016, a mi papá lo habían trasladado de su trabajo como siempre sucede, pero ninguno de nosotros podemos hacer nada sino llegar a un nuevo colegio, a un nuevo barrio, a una nueva ciudad. Esta vez era diferente porque siempre habíamos estado en lugares pequeños, con personas amables o por lo menos sin los problemas que tuvimos. Esa ciudad es muy caliente, casi siempre estábamos con los ventiladores a mil, mi mamá no aguantaba el calor así que nos íbamos para los bancos o lugares donde había aire acondicionado mientras que mi papá se acomodaba y nos compraba uno para la casa, al principio todo era raro, las personas muy diferentes. El colegio era mixto, yo tenía 14 años y los miércoles había clases de natación. La primera vez que me puse un vestido de baño todos me miraban raro y se burlaban de mí, me empezaron a llamar por nombres feos como la vaca lechera, 38B y otros nombres que no quiero decir. No tenía amigos ni amigas, hasta que un día una niña se me acercó y me dijo que, si quería ir a su casa con otras niñas a estudiar, ese día sentí que por fin todo iba a cambiar porque la niña que me invitaba era querida y respetada por los otros niños del salón.

Mi mamá me recogió en el colegio y le dije que iba a salir con mis compañeras a estudiar a una casa, ella estaba muy contenta porque me veía muy sola y triste en ese colegio - yo nunca le dije lo que me pasaba, que me decían cosas feas porque mi busto es grande, ni los dibujos de vacas con mi nombre, ni los comentarios en los corredores. A las 5 pm me llevaron a la casa de mi nueva amiga, allí estaban cuatro compañeros más, inclusive dos niños que me decían cosas feas en el colegio, no entendía por qué estaban allí; en la casa no había adultos, solo ellos, entonces me agarraron de las manos y uno de los muchachos me tapó la boca y me decía que si gritaba o me resistía me pegaba y les haría daño a mis papás o a mi hermanito, entonces me quedé quieta. Me quitaron la camisa y me empezaron a tomar fotos, luego me hicieron poner un brasier con manchas de vaca y unos cucos así también.

Mi mamá me recogió como a las 6:30 pm, yo me sentía muy mal, me quería morir, sentía mucha pena, no la miraba; apenas llegué a la casa me encerré en mi cuarto y no salí hasta el día siguiente porque tenía que ir al colegio, les dije a mis papás que estaba en-

ferma, que me dolía el estómago, al día siguiente les dije que me dolía la cabeza, después ya no supe que más decirles. No quería ir, pero a la semana no me pude esconder más y mis papás me llevaron a las malas, cuando llegamos me di cuenta que ya no eran solo unos niños de mi salón los que se burlaban, ahora yo sentía que era todo el colegio, por donde pasara me decían MUUUUU, MUUUUU, no entendía qué pasaba.

Cuando llegué al salón en mi pupitre había un papel y allí una dirección web, entré con mi celular y allí estaban las fotos que me habían tomado, inclusive habían hecho un vídeo, yo sentía que me iba a morir, tan sola, tan poca cosa. Cuando llegué a la casa me tomé un veneno de ratón, no supe cuánto tiempo estuve en el hospital, pero cuando me desperté me quería morir, en mi cuarto estaban mis papás con la niña que me invitó a su casa y el muchacho que me amenazó, era una pesadilla. Así que empecé a llorar, me arranqué el suero, mis papás no entendían lo que pasaba así que pedí que todos se fueran menos mi mamá; tuve el valor de contarle a ella lo que me había pasado, la verdad es que fue más por miedo y desesperación de ver a esos dos compañeros allí; eran muchas las cosas que sentía, la pena con mi mamá y el miedo por esos compañeros.

Después de eso ya no estaban los vídeos, ya habían cerrado esa página, pero yo no quise volver al colegio ni salir de la casa, mi papá renunció de su trabajo, ahora estamos en otro lugar.

Este relato evidencia distintas formas de acoso, burlas, notas, aislamiento, *ciber-bullying*; se puede inferir que acorde a la multiplicidad de conductas de acoso ejercidas por parte del abusador se pueden desencadenar diferentes respuestas de la víctima; en este caso la niña decidió atentar en contra de su propia vida. Aquí hay otro elemento que se identifica en su relato y es la vergüenza y el miedo conjugados; la incapacidad de contarle a sus padres estas situaciones por cuanto estaba siendo criticada por su contextura física, las fotos que le fueron tomadas acrecentaba el sentimiento de culpa, como si ella hubiese generado la situación –esta es una característica presente en la mayoría de las víctimas–, responsabilizarse de las acciones cometidas por sus victimarios. En este caso, se puede inferir que siente culpa por haber accedido a ponerse las prendas, así fuera mediante amenaza, como también una profunda vergüenza

generada por la certeza de saber que le habían tomado fotos y que éstas podrían ser reveladas a sus padres o desconocidos.

La tercera historia pertenece a un hombre de 36 años de edad, llamado Daniel, que fue víctima de *bullying* a la edad de 10 años, pero que no concibió esta situación como matoneo, hasta hace relativamente poco tiempo, cuando por accidente leyó un artículo de El Tiempo de febrero de 2018, titulado: “Mi hijo no es el mismo desde que sus compañeros lo golpearon”, en el que se relata la forma en que un joven fue golpeado por otros estudiantes. Así cuenta su madre la escena. “Eran las 3 de la tarde y, en uno de los pasillos, Diego se encuentra con sus compañeros, muy cerca de su salón de clases. Él estaba en el descanso, los observó y ellos, al ver que él no les bajaba la mirada, comenzaron a golpearlo”.

El artículo continúa:

Puños y patadas dejaron al joven indefenso y con su rostro, cabeza y párpados adoloridos. La gresca ocurrió delante de otros estudiantes sin que nadie hiciera nada. Luego me enteré de que la rectora del colegio los mandó llamar y que todos negaron el hecho, incluso mi hijo, al que tenían como abrazado diciéndole: ¿Cierto, Dieguito, que no pasó nada? Él no pronunció palabra por temor a que le hicieran algo. Mónica, la madre del agredido, dice que los jóvenes eran de grado once y que no se les podía ver a los ojos porque tenían intimidados a los demás, tres de ellos ya son mayores de edad (El Tiempo, 2018, párr. 4).

Luego de leer este artículo, Daniel sintió que él también había sido una víctima de *bullying*, pero que era algo normal; inclusive para ilustrar esta situación en los colegios, nos proveyó una serie de palabras que pueden ser familiares para algunos lectores. Inicia comentando que los jóvenes acosadores no eran dos o tres o cuatro, pasaban de la mitad del curso, Daniel recuerda que desde la primera semana de clase empezaron a ponerle apodos, al tener orejas grandes le decían “Dumbo”, “Volkswagen con las puertas abiertas”, “orejotas”. Luego empezaron a esconderle la maleta y a llenársela con basura; al llegar a su casa encontraba los cuadernos rayados con imágenes obscenas, y elefantes

orejones en casi todas las hojas. A continuación, se definen algunas palabras propias de las conductas de acoso de hace aproximadamente 20 años, que tal vez tengan vigencia o que hayan cambiado como sucede con todas las generaciones. 1. “Los bailados”. Golpearse a los puños con un compañero con quien previamente y de manera unilateral le puso cita diciéndole: “a la salida nos vemos”. 2. Las “chichadas”: más de 20 compañeros golpeando a otro, refiere que parecía un juego rudo, hasta él mismo reía al final aunque tuviera graves lesiones. 3. “Calvazos”: golpes en la cabeza, no denotan fuerza letal, pero refiere que eran golpes repetitivos, de uno o varios sujetos. 4. “Escupitajos”: flemas y saliva sobre el cabello, la cara o los cuadernos. 5. “Caminito del diablo”: dos filas de compañeros golpeándolo con patadas cuando pasaba entre ellos. Luego de hablar con Daniel surge el interrogante, ¿será que sufrió el *bullying*? O ¿simplemente es la forma que la que se relacionan los jóvenes?

El último relato es un caso muy cercano, una amiga quien amablemente me suministró información de la experiencia de *bullying* que sufrió su hija, hace aproximadamente siete años, cuando la menor tenía nueve años de edad. Se le realizaron una serie de preguntas guía mediante las cuales se puede vislumbrar la gravedad de la situación.

La niña tenía nueve años cuando empezaron las agresiones en el colegio, cursaba el quinto grado en un colegio privado de la ciudad de Bogotá. Los tipos de agresión de los cuales fue víctima la menor fueron: físicos (golpes, arañazos y en ocasiones cortes en los pliegues); psicológicos (amenazas, gritos e insultos); materiales: le dañaban los libros, los cuadernos, las maletas, las cartucheras, le robaban las onces y los útiles escolares. La respuesta del colegio fue nula, no tomaron ningún tipo de acción correctiva ni menos de cuidado con la víctima, la madre incluso refiere que cuando fueron a mostrar las evidencias de abuso en contra de la menor la profesora lo negó y dijo que esas notas no provenían de ningún niño.

Ante la pregunta de las consecuencias para la mamá refiere: “inicialmente fue muy molesto, frustrante y triste, porque hice el reporte al colegio, sin atención ni respuesta, puse en conocimiento del Instituto

Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) sin respuesta. La niña inició tratamiento intrahospitalario en la Fundación HOMI porque a raíz del matoneo la niña presentó trastornos alimenticios y se descompensó; al mes empezó tratamiento por consulta externa. Al observar que no mejoraba y que estaba totalmente atemorizada, iniciamos tratamiento con psiquiatra y psicóloga particular, hasta hace un año aproximadamente”.

Al preguntar por las causas, refiere que aparentemente obedecía a que la niña tenía capacidad económica para responder por sus útiles escolares, estaba en una situación mejor que los agresores, los cuales se sentían ofendidos por esta situación; incluso comenta que en ese año el Distrito realizó un convenio con los colegios públicos para que sus estudiantes tuvieran la oportunidad de asistir a colegios privados con subsidios; manifiesta que la persona que lideraba el matoneo era una niña que influenciaba a otros niños para que agredieran a la menor.

Cuando la madre logra identificar la situación de violencia de la niña en el colegio, ya habían transcurrido cinco meses aproximadamente; el desempeño de la menor siempre fue sobresaliente, pero en cierto momento empezó a perder materias y notó que la profesora estaba *“ofendiendo y abusando de la niña”*. En cuanto al estado de ánimo de la menor, comenta que tuvo cambios abruptos, describe que antes de ser victimizada la menor era estable, social y tranquila; pero que desde empezaron las agresiones se tornó insegura, desconfiada y tímida, piensa que le ha afectado su autoestima hasta la fecha.

Después de quinto grado la trasladan a un colegio religioso; allí se encuentra con otra compañera que la obliga a llevarle la maleta, limpiarle los zapatos, comprarle las onces. Luego en séptimo está en otro colegio, allí recibe agresiones de sus compañeros, pero tampoco recibe apoyo del colegio, la madre comenta que sentían agresión por parte del profesor, incluso hacia los mismos padres.

Es importante mencionar que la madre considera que la mayoría de los agresores escolares son menores que han sido víctimas de conductas violentas, o que viven en contextos violentos, con padres y/o

cuidadores que agreden; incluso que algunos agresores utilizan estos comportamientos como “mecanismos de protección” para que no los agredan a ellos mismos.

Luego de escuchar esta situación, se puede observar con claridad las consecuencias a corto, mediano y largo plazo del *bullying*: alteración del estado de ánimo, déficit en el desempeño escolar, implicaciones económicas y sociales para la familia y desarrollo de enfermedades físicas. Otra consecuencia es la dificultad para la adaptación escolar después del *bullying*; cuando esto ocurre los menores tienden a considerarse por debajo del nivel de los demás compañeros, lo cual los vuelve vulnerables para los demás, quienes toman esta debilidad como una oportunidad; así vuelven a ser victimizados reiterativamente, incluso a veces en la adultez en otros contextos de su vida laboral, emocional y académica.

Después de leer los relatos anteriores de jóvenes colombianos que han sido víctimas de acoso escolar, es vital realizar un análisis general de la forma como se percibe culturalmente el fenómeno del *bullying* y la realidad subjetiva de las víctimas. Los niños, niñas y adolescentes que han sido humillados, golpeados, insultados, víctimas de bromas “aparentemente ingenuas” y otras formas de agresión, deben asumir este fenómeno muchas veces en soledad. En el ejercicio de la recopilación de información del presente capítulo fue importante hablar con personas de otras generaciones que toleraron toda clase de violencia escolar porque era normal y este tal vez es el punto más grave; cuando un evento o fenómeno violento es calificado como “normal” se desprotegen los derechos, se crece con serias falencias de seguridad en sí mismo, baja autoestima; en muchos casos las víctimas no pueden integrarse socialmente de una manera adecuada, como tampoco establecer vínculos emocionales sanos y estables.

En términos de consecuencias, se pueden identificar la afectación negativa a los logros académicos; Botello (2016) afirma que, por supuesto, las víctimas de acoso escolar presentan deficiencias en su desempeño académico, bien sea por ausencias reiteradas, porque sus victimarios esconden, rompen, dañan sus cuadernos y textos académicos.

micos, por estrés permanente, lesiones físicas u otros daños directos e indirectos. Los estudiantes pueden presentar altos niveles de ansiedad por la intimidación permanente de sus compañeros acosadores, la cual estimula comportamientos más graves: conductas autolesivas, suicidios consumados, violencia generalizada (venganza); es la sensación de soledad e incapacidad para resolver la situación adecuadamente; esta frustración conlleva a respuestas condicionadas por la violencia sistemática.

1.13 Normatividad antibullying en Colombia

El 15 de mayo de 2013, el Congreso de República de Colombia, emitió la Ley 1620, mediante la cual “Crea el sistema crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”, esta ley incluye la estructura nacional y de las instituciones para la eficiente ejecución de los diversos planes diseñados para la sana convivencia de los niños, niñas y adolescentes en los ambientes educativos.

Se resalta la creación de un comité de convivencia que específicamente se ocuparía de:

- 1). Garantizar a sus estudiantes, educadores, directivos docentes y demás personal de los establecimientos escolares el respeto a la dignidad e integridad física y moral en el marco de la convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos.(...) 6) Emprender acciones que involucren a toda la comunidad educativa en un proceso de reflexión pedagógica sobre los factores asociados a la violencia y el acoso escolar y la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos y el impacto de los mismos incorporando conocimiento pertinente acerca del cuidado del propio cuerpo y de las relaciones con los demás, inculcando la tolerancia y el respeto mutuo. 7). Desarrollar estrategias e instrumentos destinados a promover la convivencia escolar a partir de evaluaciones y seguimiento de las formas de acoso y violencia escolar más frecuentes.”

Como se evidencia a través de algunos numerales citados de esta ley, se pretende a través de mecanismos específicos, suscitar comportamientos que faciliten conductas prosociales, además del ejercicio consciente del respeto a los Derechos Humanos.

Esta norma es precedida por varias investigaciones realizadas por la Universidad de los Andes, lideradas por el psicólogo Chaux, a partir del año 2004, y se encuentra plasmada en un documento publicado por el Ministerio de Educación titulado, “Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente”, en él se mencionan distintos conceptos y estrategias utilizadas para mejorar la convivencia en los colegios de orden nacional. El informe resalta el cambio de paradigma con respecto a la forma como se habían abordado diversos aspectos para fomentar una sana convivencia en los colegios, así como la promoción del respeto de los Derechos Humanos. (Ministerio de Educación de Colombia, 2007).

El primer aspecto que se resalta, es la metodología fallida en términos de aprendizaje y de conceptos claves para una adecuada convivencia, porque el recurso era la elaboración de carteleras, la redacción de textos, canciones, premios, fábulas, que aparentemente les proveían conocimiento conceptual, pero no podían hacerlo efectivo a través de sus actos (Ministerio de Educación de Colombia, 2007).

En el mismo informe en los resultados de la nueva propuesta de Aulas en Paz, se sugiere la posibilidad de generar un cambio de conducta a través de una metodología diferente, donde los estudiantes desarrollen distintas competencias, a saber: emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras. Cada una de estas competencias cuenta con una base conceptual y empírica que permitió construir un modelo intermedio en Colombia, resultado de la revisión y las investigaciones realizadas por Chaux, Lleras & Velásquez (2004) y Chaux, Bustamante, Castellanos et al., (en revisión), citadas por el Ministerio de Educación Colombia, (2007).

1.14 Modelo Aulas en Paz

Los ejes de trabajo de prevención primaria y secundaria, cuenta con 3 componentes.

1. Componente de Aula. Grados de 2 a 5; basado en un currículo universal que busca trabajar en temas relacionados con la agresión, conflictos e intimidación, entre otros temas.

2. Componente padres/madres de familia. Se articulan distintas estrategias, entre las cuales están los talleres grupales, llamadas telefónicas, visitas. Es válido aclarar que las visitas y las llamadas se realizan solamente con los padres de niños y/o jóvenes que estén presentando conductas de agresión (prevención secundaria).

3. Componente de grupos heterogéneos. En este se unen grupos pequeños de niños, niñas o adolescentes que han presentado conductas agresivas en el aula con otros estudiantes que presenten comportamientos prosociales; prevención secundaria. (Ministerio de Educación de Colombia, 2007).

Los resultados preliminares publicados por el Ministerio de Educación, muestran la experiencia específica de un colegio público de la ciudad de Bogotá D.C. en condiciones ideales, es decir, la infraestructura del colegio, así como la muestra seleccionada para la ejecución del programa; la presencia de evaluadores y observadores permanentes, pueda que haya afectado los resultados de la ejecución del programa. Otra variable que marca el éxito de esta estrategia para promover la convivencia ciudadana en ambientes escolares, es la posibilidad de contar con el personal profesional que pueda realizar las visitas y llamadas telefónicas de seguimiento a los niños, niñas y adolescentes que hagan parte de la prevención secundaria.

1.15 Una Propuesta de Resolución de Conflictos

Luego de la presente revisión es fundamental retomar algunos conceptos y plantear una estrategia, que tal vez no sea innovadora en un 100%, pero que puede complementar o por lo menos plantear un enfoque de orden pedagógico-social que complemente las estrategias del gobierno. Un primer acercamiento obliga a pensarnos como sociedad, ¿Cuál es la manera en la que resolvemos nuestros conflictos, acaso es el diálogo la primera estrategia? ¿Colombia es por tradición un país que resuelve sus problemas a través del diálogo? ¿Cómo aprenden los ciudadanos colombianos a resolver sus diferencias? ¿Con qué frecuencia los menores observan que las estrategias para resolver conflictos de convivencia en los barrios u hogares, es la violencia?

En la medida que trabajemos sobre estos cuestionamientos iremos descubriendo que la violencia en las aulas tiene un origen estructural, que, por aprendizaje vicario, tradición u observación los comportamientos de violencia se ha descrito como “procesos normales”; es más, se les ha dado un lugar positivo e importante a los actos de agresión llamándolos incluso como formativos, cuando realmente la violencia no forma, ni mucho menos aporta al carácter. Normalizar la agresión es restarle importancia a todo lo que ocurre en las aulas, es minimizar las consecuencias en todo nivel para víctimas y victimarios, este hecho nos ubica socialmente en un lugar difícil para la convivencia en todos los ámbitos sociales.

Los fenómenos socio-políticos de los últimos años, han dejado mensajes ambivalentes e inentendibles para algunos ciudadanos colombianos; la violencia generalizada, la negación a los diálogos, la fragilidad de los procesos de paz, se van haciendo parte de la vida nacional, diaria, cotidiana; los niños y jóvenes escuchan permanentemente discursos de odio en todos los contextos, padres que concuerdan con el uso de la fuerza para la resolución de problemas, familias que han roto sus vínculos porque piensan diferente, padres golpeadores de sus parejas o de sus hijos, delincuencia, hechos que de una u otra forma legitiman y enseñan que este es el camino, que la opción no es el diálogo para llegar a la paz, lo cual dificulta de manera general crear una cultura de paz. Los medios

de comunicación y las redes sociales publican a diario noticias de la constante de los Derechos Humanos, situación que se ha normalizado hasta el punto que la ausencia de víctimas es “extraño” para una sociedad que ha vivido en guerra durante décadas.

Esta reflexión no apunta a sombrear los esfuerzos de muchos ciudadanos por valorar el camino del diálogo para alcanzar la sana convivencia y el desarrollo social adecuado, sin embargo la problemática del acoso escolar, tal y como se revisó a través de la lectura de investigaciones nacionales, internacionales y relatos de víctimas de esta modalidad de violencia, permite afirmar que se requiere una política estructural que abarque todos los roles y actores de esta problemática, porque en la escuela se logra identificar algunos de estos niños, niñas y adolescentes que se relacionan con otros de forma violenta, pero ¿qué sucede en sus hogares, cuántos de estos jóvenes han sido víctimas antes de ser victimarios?

Es urgente trabajar en la cultura de paz como política estructural, en todos los contextos; y la educación es el camino, es la herramienta que permite una formación integral (en su conducta, su pensamiento y su emocionalidad) pero con la participación de toda la comunidad académica. Hay que apuntar a cambiar el discurso bélico, cambiar la ideología de que la guerra es el único camino para superarla.

Es un hecho que, entre mayor sea la participación de la comunidad académica en temas de convivencia, mejores resultados se obtienen para resolver conflictos de manera pacífica. Ahora bien, este capítulo quiso acercarse a las características psicosociodemográficas de los niños, niñas y adolescentes que han sido acosadores escolares. Lo que se ha logrado identificar es que varios de estos victimarios provienen de contextos violentos, muchos de ellos han atravesado por situaciones de violencia, algunos incluso con antecedentes de consumo de sustancias psicoactivas o ser miembros de pandillas. Otros han ofendido o violentado a sus compañeros porque es “divertido hacerlo”, porque la víctima es diferente, porque tienen unas características físicas que los convierten en personas vulnerables, o porque es la única forma que conocen de relacionarse. Estos rasgos sugieren que las estrategias de intervención con los agresores escolares no pueden ser homogéneas,

se requiere dividir la población, de tal forma que la Cátedra de la Paz sea una herramienta lo suficientemente clara y específica que se pueda implementar dentro y fuera de las aulas. Pero para que este proceso sea exitoso deberá atravesar transversalmente todas las esferas sociales, los trabajos, los padres con sus hijos, los discursos políticos y la revisión de la inversión presupuestal para desarrollar estrategias de prevención e intervención entre otros factores.

1.16 Conclusiones

El fenómeno del *bullying*, matoneo o acoso escolar en Colombia y el mundo ha generado serias preocupaciones por el grado y frecuencia de estos actos de violencia; si bien es cierto que en nuestro país no se han presentado respuestas de agresión masiva por parte de las víctimas como ha ocurrido en Estados Unidos, por ejemplo, las consecuencias para las víctimas, victimarios y sus familias son de mucha gravedad.

Para poder acercarnos a un perfil del agresor escolar, nos planteamos algunas preguntas acerca de qué sucede con estos jóvenes en sus contextos familiares y sociales, por qué justifican sus actos de agresión, incluso por qué muchos de ellos ni se consideran agresores, por qué ocurre el fenómeno de la “normalización” de los actos de violencia, es decir que el maltrato es normal y además está bien que se haga uso de la misma. Para lograr dar respuesta a estos cuestionamientos se revisaron distintos autores, investigaciones y narraciones de víctimas, que dan razón a qué está sucediendo y la urgencia de una intervención inmediata.

Los niños, niñas y adolescentes agresores cuentan con unas características afines, algunas de ellas psicológicas (falta de control de impulsos, incapacidad para relacionarse adecuadamente, aparentemente no hay afectación en la autoestima); sin embargo, algunos autores afirman que cuando el menor ha sido víctima de abuso, es probable que trate de compensar estas situaciones familiares o sociales a través de la violencia. Otro aspecto importante de resaltar, es el contexto en el cual está inmerso el menor, si el niño vive y se relaciona con personas en lugares violentos, con familias abusivas, con pautas de crianza muy

permissivas –es decir, sin control o muy estrictas– se pueden generar conductas violentas en ellos, que probablemente no se desarrollen dentro del hogar, pero sí en las aulas de clase.

Adicionalmente se encontró que, en Colombia, la situación social agrava considerablemente las prácticas de violencia en los colegios. A través de la revisión de una investigación en Bogotá D.C. se pudo establecer que algunos niños, niñas y/o adolescentes agresores o intimidadores escolares, presentaban antecedentes de consumo de sustancias psicoactivas, algunos de ellos habían pertenecido o pertenecen a pandillas y que ejercían el robo como medio de intimidación a niveles organizados. Estos resultados sugieren otras intervenciones, porque no se evidencia el poder del control *per se*, que caracteriza el fenómeno del *bullying*, sino prácticas delincuenciales que requieren un seguimiento y niveles de intervención más complejos.

En lo referente a la revisión de los casos expuestos, se debe resaltar la sensación de soledad de las víctimas frente a la institucionalidad; la totalidad de los entrevistados manifiestan que estuvieron solos durante el tiempo que vivieron la violencia, que fueron atropellados durante meses e incluso años sin que compañeros, profesores o directivos de los colegios actuaran de forma eficiente y solidaria; les ocurrió lo contrario. Los docentes y directivos protegieron sus propios intereses y omitieron estas denuncias agravando más la situación. Aunque se han hecho avances con respecto al involucramiento de todos los actores educativos en esta problemática, las estrategias de intervención deben ser cada vez más persistentes para que todos se involucren en los casos; es fundamental que los padres sean escuchados y que se anime a las víctimas a denunciar las situaciones de abuso, puesto que en muchas ocasiones los niños están muy intimidados y toleran estas conductas.

En términos de macro-intervención, pensaría que existe una real preocupación por tratar esta problemática; sin embargo, los esfuerzos pueden verse mermados por la situación social, los discursos de odio han atravesado las paredes de voceros institucionales y han sido adoptados por personas de todas las condiciones sociales, las

futuras generaciones deben tener la oportunidad de crecer en contextos de paz. Pero lamentablemente no se ha podido aprovechar este cambio, por lo contrario, la paz se volvió una excusa para la guerra. La cultura de paz será un hecho cuando los representantes del Estado asuman una postura coherente ante la necesidad de acabar con la guerra y trabajar por el desarrollo del país, que lleva más de 6 décadas de estancamiento, de discursos salpicados de ambivalencias (queremos un país en paz, pero no votamos por la paz). Mientras continuemos separados en nuestras aspiraciones de país, es probable que los niños, niñas y adolescentes sigan pensando que el camino es la ofensa, la violencia y que esto es “normal”.

Para finalizar, no existe un solo perfil de los agresores; si bien es cierto que coinciden en algunas características psicosociodemográficas, es válido sugerir que los jóvenes agresores son el resultado de unos rasgos de personalidad, de un contexto familiar y social que favorece las conductas de violencia, de una macro-sociedad que anima a pensar que “la guerra es camino a la paz”; por lo tanto, en lo referente a la implementación de programas de prevención, evaluación e intervención de violencia escolar, se requieren grupos interdisciplinarios y un compromiso del Estado que fortalezca los procesos formativos; las aulas son espacios que se deben aprovechar para la formación de personas que crean en sí mismos, en los demás y la construcción de un país con justicia, paz, equidad y respeto.

1.17 Referencias Bibliográficas

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1.992). *Historia del pensamiento pedagógico*. Madrid, España: Fondo de cultura económica. Recuperado de <http://mateo.pbworks.com/w/file/fetch/119890392/abbagnano-y-visalberghi-historia-de-la-pedagogia-reduc.pdf>.
- Bandura, A.; Ross, D. y Ross, S. (1967). Transmisión de la agresión a través de modelos de imitación de la agresión. *Diario de psicología Social y anormal*. DXIII.
- Botello, H. A. (2016). Efecto del acoso escolar en el desempeño lector en Colombia. En: *revista Zona próxima*, (24), pp. 1-12. <https://bdbib.javerianacali.edu.co:2421/10/14482/zp.24.720>.
- Chaux, E. y Velásquez, A. M. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, N° 55. Segundo semestre de 2008, Bogotá, Colombia. (pp.14 - 37). Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7569/6085>.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. D.F., México: Porrúa. Recuperado de: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38864.pdf>.
- Congreso de Colombia. Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Recuperado de: <http://www.somoscapaces.org/resources/PDFs/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.PDF>.
- Diario (AP), (2017). Rosalie, la estudiante de trece años que decidió suicidarse por el bullying escolar en EU. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2017/12/menor-suicidio-bullying/>
- Diario BBC Londres (2016). Ciberacoso infantil: “Mi mejor amiga me acosó por internet”. Anti-Bullying Alliance. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-38000157>.

- Diario El Espectador. (2013). Yadira, la sobreviviente del matoneo. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/yadira-sobreviviente-del-matoneo-articulo-418786>.
- Diario El Tiempo. (2018). Mi hijo no es el mismo desde que sus compañeros lo golpearon. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/bogota/madre-habla-sobre-consecuencias-de-matoneo-escolar-en-su-hijo-186734>.
- Lugones, M. y Ramírez, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. Informe. *Revista cubana de medicina general integral*. Volumen 33, No. 1. Recuperado de: <http://www.revvmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/277/132>.
- Magendzo, A.; Toledo, M. y Rosenfeld, C. (2004). *Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos*. Santiago, Chile: Lom.
- Malaver, C. (2018). Mi hijo no es el mismo desde que sus compañeros lo golpearon. *El Tiempo*, noticias. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/bogota/madre-habla-sobre-consecuencias-de-matoneo-escolar-en-su-hijo-186734>.
- McCann, A. (2018). Estados con los mayores problemas de acoso escolar. WalletHub. Estados Unidos de América. Recuperado de: <https://wallethub.com/edu/best-worst-states-at-controlling-bullying/9920/#expert=samuel-y-kim/>.
- Ministerio de Educación (2007). Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-164318_pdf_1.pdf.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Morata.
- Orpinas, P. y Horne, A. (2006). *Prevención de la intimidación: Creando un clima escolar positivo y desarrollando competencias sociales*. Washington D.C., Estados Unidos: American Psychological Association.
- Paredes, M. A.; Álvarez M. C.; Lega, L. & Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del *bullying* en la ciudad de Cali - Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1): 295-317, 2008. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v6n1/v6n1a10.pdf>.

- Pikas, A. (1989). El método de preocupación compartida: un recurso de capacitación del personal para lidiar con la intimidación en las escuelas. *Psicología internacional*. 10. (p.p 95-104).
- Ruíz, R.; Riuró, M. y Tesoruro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XX1*, [S.l.], v. 18, n. 1, nov. 2014. ISSN 2174-5374. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/12384/12227>>. Fecha de acceso: 03 feb. 2019 doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12384>.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO FACTOR DE PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

Emotional Education as a Prevention Factor for
bullying

Capítulo II

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO FACTOR DE PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

Chapter II: Emotional Education as a Prevention Factor for bullying

Angela Maria Arce Cabrera

Claudia Katherine Palacios

2.1 Resumen

Este capítulo demarca un llamado para que la escuela reflexione sobre la importancia de incorporar en sus currículos programas de educación emocional orientados a la prevención del acoso escolar. Por tanto, inicia haciendo una descripción de la importancia de la inteligencia emocional en el aula, destaca las emociones predominantes y los rasgos emocionales manifiestos en los actores del acoso escolar. Seguidamente, se relaciona la importancia de desarrollar habilidades como el autocontrol emocional y la comunicación asertiva estrategias de la educación emocional para prevenir acciones de acoso escolar en las escuelas.

Palabras Claves: Educación, emociones, acoso escolar.

Universidad Santiago De Cali
<https://orcid.org/0000-0001-8337-4072>
Cali, Colombia
✉ angela.arce00@Usc.edu.co

Subsecretaria De Equidad De Género-Alcaldía De Santiago De Cali
<https://orcid.org/0000-0001-5020-2952>
Cali, Colombia
✉ claudiakaterinepalacios@yahoo.es

Cita este capítulo

Arce Cabrera, A. M. y Palacios, C. K. (2020). La Educación Emocional Como Factor De Prevención Del Acoso Escolar. En: Arce Cabrera, A. M. y Rojas Monedero, R. (Eds. Científicas). *Tejiendo Paz Desde Las Aulas*. (pp. 57-77). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

2.2 Abstract

This chapter marks a call for the school to reflect on the importance of incorporating into its curricula emotional education programs aimed at the prevention of bullying. Therefore, he begins by describing the importance of emotional intelligence in the classroom, emphasizing the predominant emotions and the emotional traits manifested in the actors of school bullying. Next, the importance of developing skills such as emotional self-control and assertive communication strategies of emotional education to prevent bullying actions in schools is related.

Keywords: Education, emotions, bullying.

2.3 Introducción

El presente capítulo, obedece a una reflexión sobre la importancia de la educación emocional en las escuelas, como factor de protección de los estudiantes para evitar acciones de acoso escolar en las aulas.

La realidad que viven las escuelas, se refleja en los altos índices de conductas violentas manifestadas por los estudiantes al interior del aula. El fenómeno del acoso escolar hace parte de la cotidianidad y es un problema que requiere una mayor atención de todos los agentes de la comunidad educativa.

En cuanto a la estructura del presente capítulo, este se desarrolla en cinco apartados. En el primero, se explora el constructo de Inteligencia Emocional y su taxonomía a la luz de los autores más relevantes en el tema. Seguidamente se presenta la conceptualización del acoso escolar destacando las emociones predominantes de cada uno de los tres actores en el acoso escolar enfatizando en los rasgos emocionales del intimidador.

Posteriormente, se relacionan las habilidades del autocontrol emocional y la comunicación asertiva como estrategias claves para fortalecer en los estudiantes a través de la educación emocional y de esta forma prevenir acciones de acoso escolar al interior de la escuela.

2.4 La Inteligencia Emocional en el aula

Antes de ahondar en este constructo, es importante definir qué Bisquerra (2009) plantea que “las competencias emocionales (CE), entendidas como un concepto amplio que aún lo debaten algunos expertos, quienes se centran en la mayoría de las definiciones en los procesos involucrados” (p. 30).

A fin de comprender este concepto se precisa que son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2005, p. 22).

La Inteligencia Emocional es la capacidad para identificar, entender y manejar las emociones de manera adecuada, de un modo que facilite las relaciones con los demás, la consecución de metas y objetivos, el manejo del estrés o la superación de obstáculos.

Existen numerosos autores que han tratado de definir el constructo de Inteligencia Emocional, cada uno desde sus propias perspectivas. A continuación, se relacionan algunos de ellos.

El término Inteligencia Emocional aparece en la literatura psicológica en el año 1990, en un escrito de los psicólogos americanos Peter Salovey y John Mayer. Sin embargo, fue con la publicación del libro *La Inteligencia Emocional* (1995) de Daniel Goleman cuando el concepto se difundió rápidamente. A este libro pronto le siguió otro, del mismo autor, con el nombre de *La Inteligencia Emocional en la Empresa* (1998).

Lo anterior, deja claro que el concepto no es nuevo, varios investigadores lo han estudiado desde hace décadas; sin embargo, uno de los planteamientos más significativos es el de Goleman, que la define como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (Goleman, 1995, p. 56).

En este mismo sentido, la Inteligencia Emocional consiste en la “habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Bisquerra, 2000, p. 144).

La Inteligencia Emocional incluye las habilidades de “percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Los autores Mayer, Salovey y Caruso (2000) conciben la Inteligencia Emocional como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas, “Percepción emocional: las emociones son percibidas y expresadas” (p. 34).

- Integración emocional: Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración-emoción-cognición).
- Comprensión emocional: Existen señales emocionales que se dan en las relaciones interpersonales y que son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación.
- Regulación emocional (*emotional management*): Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal.

También y desde el punto de vista de la psicología de la personalidad, “la Inteligencia Emocional se puede considerar como un aspecto de la personalidad” (McCrae, 2000, p. 67).

Todas las anteriores concepciones referentes al constructo de Inteligencia Emocional, conllevan a definirla como una capacidad o habilidad de identificar, comprender y manejar las emociones propias y de los demás. El desarrollar esta capacidad emocional es una de las tareas fundamentales que debe llevar a cabo la escuela, como institución formadora de los futuros ciudadanos.

Por lo anterior, en las escuelas se debe implementar un programa de Educación Emocional como proceso de innovación educativa que fortalezca la capacidad emocional de los estudiantes, la autoestima, la empatía y, además, promueva el autoconocimiento.

La Educación Emocional, es una respuesta al analfabetismo emocional que se evidencia en las escuelas, lo que ha conllevado a tener estudiantes con altas conductas violentas, depresivos, con baja autoestima y un total desconocimiento del autocontrol. Esta educación implica la implementación de estrategias de prevención y alfabetización emocional necesarias, a través del sistema educativo.

Algunos autores, destacan la importancia de la Educación Emocional en la escuela, como una propuesta que “cuestionó los modelos educativos, que hasta finales del siglo XX reiteraban la importancia de una educación basada en aspectos intelectuales y académicos, dejando de un lado las emocionales y los valores sociales, se consideraba de poca relevancia y pertinencia” (Dueñas, 2002, p. 14).

2.5 Emociones predominantes en el acoso escolar

Para iniciar la identificación de las emociones predominantes en el acoso escolar, es importante aclarar que en la escuela existen múltiples escenarios en los que los estudiantes viven, crean y recrean manifestaciones de violencia que por estar presentes en la cotidianidad se han ido naturalizando. Y que dentro de esas manifestaciones de violencia se encuentra el acoso escolar o *bullying* (Por su denominación en inglés).

En consideración a que el acoso escolar es una agresión sistemática y continua contra uno o más escolares y que es expresada a través de diferentes agresiones que van desde las verbales, hasta las físicas, en donde las emociones juegan un papel importante, pues el conocimiento de ella nos permite como docentes poder intervenir y exponer alternativas para atender un problema como este. Es decir, que estudiar las emociones permite responder a la propuesta de Enrique Chau: “Los procesos de formación de profesores deberían prepararlos para que puedan identificar los distintos tipos de agresión, comprender las graves consecuencias que todo tipo de *bullying*

puede generar y estar dispuestos a intervenir para que ningún tipo de maltrato ocurra entre sus estudiantes” (Chaux, 2011, p. 82).

Antes de describir las emociones que predominan en los actores del acoso escolar, es importante definir el concepto de emociones, el cual es concebido como “un estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción” (Bisquerra, 2003, p. 20).

En otras palabras, se afirma que la emoción es una manifestación momentánea que parte de la reacción del sistema nervioso como producto de un estímulo determinado y que provoca una respuesta tanto positiva o negativa. Este estado se expresa a nivel fisiológico y psicológico, que, además, contiene algunas manifestaciones como alteraciones físicas y mentales.

A las habilidades o capacidad de gestionar y controlar adecuadamente las emociones, se le denomina Inteligencia Emocional, constructo definido en el anterior apartado. Por lo anterior y después de precisar las definiciones del concepto de emociones, es necesario conocer la gama de estas emociones y como se han clasificado según algunos autores.

Según Goleman (1995) las emociones se clasifican en primarias o básicas como: la alegría, la aflicción o tristeza, la ira, el miedo, la sorpresa y el asco. De igual manera reconoce que existen unas “secundarias o complejas, que no obedecen a una sola causa, por el contrario, se derivan de las primarias mencionadas anteriormente. Así pues, las emociones secundarias surgen como consecuencia o respuesta de las emociones primarias” (p. 26).

Existe una variedad de taxonomía para referirse a las emociones. Una de las clasificaciones más utilizadas corresponde a las emociones básicas o primarias y emociones complejas o secundarias.

Así mismo, las emociones básicas se clasifican en seis grupos: sorpresa, alegría, miedo, aversión, ira y tristeza, mientras que Bisquerra (2005) considera siete grupos de emociones básicas: miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, alegría y felicidad.

Otros autores hablan de emociones agradables y desagradables (Segura y Arcas, 2007), emociones de fondo, primarias y sociales (Damasio, 2005) o emociones estimulantes y paralizantes (Díaz y Flores, 2001).

De gran utilidad es la clasificación que plantean Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001), en la que distinguen entre emociones positivas, que implican sentimientos agradables, con duración temporal corta y que movilizan escasos recursos para su afrontamiento; emociones negativas, que implican sentimientos desagradables y la movilización de muchos recursos para su afrontamiento; y emociones neutras, que no producen intrínsecamente reacciones ni agradables ni desagradables y tienen como finalidad el facilitar la aparición de posteriores estados emocionales.

De igual manera, para alcanzar una Inteligencia Emocional, se debe desarrollar un conjunto de competencias emocionales, algunas de ellas son, la gestión y autocontrol, estas competencias se profundizan en el siguiente apartado.

En relación a las habilidades emocionales, es pertinente precisar que existen unas competencias de tipo emocional, definidas como, el “conjunto de habilidades, conocimientos y valores necesarios para realizar actividades o tareas de forma eficaz y con ciertos niveles de calidad” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 35).

En este mismo sentido y después de definir las emociones en conjunto con su categorización, se profundizará en las emociones dominantes de los actores en el fenómeno del acoso escolar.

Existen tres actores principales en el fenómeno del acoso escolar: el intimidador, la víctima y los testigos, cada uno de ellos cumple un rol y presenta un perfil determinado. A continuación, se puntualiza cada uno de estos agentes por separado.

Los intimidadores, suelen ser “impulsivos, disruptivos, extrovertidos, con actitudes menos negativas hacia la intimidación” (Górriz Plumed, 2009, p. 53).

Generalmente estos niños, carecen de empatía y no suelen tener conciencia, ni sentir culpabilidad sobre sus actos. Algunas de las emociones presentes en los intimidadores, obedecen a la ira, un sentimiento de descontrol anímico, relacionado con sentimientos violentos, de enfado e indignación. Para trabajar esta emoción es importante implementar estrategias de relajación, respiración y control de impulsos.

Otra emoción es la frustración; cuando hay un impulso, deseo y la persona es incapaz de satisfacerlo, aparece la frustración, manifiesta en un estado de vacío o de insatisfacción. Es importante no siempre complacer los deseos de los estudiantes, es importante que los niños aprendan a ser tolerantes ante la frustración.

La tristeza es otra emoción básica que sienten los agresores, está ligada al sentimiento de desazón, preocupación, falta de entusiasmo y motivación.

Seguidamente está la emoción de ansiedad, que obedece a un mecanismo que se puede presentar ante situaciones amenazantes. Ésta moviliza el organismo y lo mantiene alerta y dispuesto frente a los riesgos a los que se enfrenta.

Otro actor, son las víctimas, “que se caracterizan por su timidez, inseguridad y debilidad” (Górriz Plumed, 2009, p. 34). También se ven así mismos, con incapacidad de defenderse debido a su baja autoestima, siendo más vulnerables para el agresor.

Estos niños, suelen tener problemas conductuales, como “la agresión reactiva y problemas emocionales como la tristeza y la ira (...) Las víctimas pueden ser sumisas, activas, reactivas-agresivas o seguras de sí mismas” (Camodema y Goossens, 2005, citado en Górriz Plumed, 2009, p. 65).

De otra parte, están los espectadores son los testigos oculares del maltrato entre iguales en el ámbito escolar y no hacen nada para evitarlo. Incluso intentan restar importancia a lo que ven (Defensor del pueblo y UNICEF, 2000; citado por Górriz Plumed, 2009).

Algunas de las emociones presentes en los espectadores como el miedo hacen que estos cumplan ese rol de espectadores; incluso en algunas ocasiones admiran al agresor.

2.6 Rasgos emocionales de los actores en el acoso escolar

Con el propósito de poder establecer alertas tempranas para atender el fenómeno descrito, presentamos el perfil emocional del intimidador, toda vez que la “la prevención de la violencia debe ser una responsabilidad compartida entre la familia, la escuela y la sociedad en general y se necesita que cada uno cumpla su parte para que se puedan realmente lograr cambios de manera integral” (Chaux, 2011, p. 81). Este perfil, que si bien es cierto está dirigido a los responsables de la escuela, no excluye de la responsabilidad del conocimiento del mismo por parte de la sociedad en general. La invitación es a que desde la escuela se generen espacios en los que adultos, niños y jóvenes puedan conocer del tema, para abordar con más asertividad diferentes formas de atender el problema.

Referente al perfil emocional del intimidador, la revisión documental arroja particularidades y diferencias en las personalidades, además de identificar características puntuales de la intimidación, por ejemplo, Collell y Escudé (2003) identificaron dos tipos de intimidadores, uno dominante y otro ansioso que se describen a continuación.

El intimidador dominante se caracteriza por el uso de la agresividad proactiva de tipo cognitivo, en donde el intimidador justifica su accionar, según Olweus (1994) y Berkowitz (1996), ideas como “la víctima es merecedora de lo que pasa, los débiles nacieron para eso, debo demostrar que soy fuerte, yo nunca hago nada, es el un llorón, el que empieza es otro”. También, existe en estos estudiantes la obsesión por ejercer poder y sentirse amado afectivamente, llevándolo a ejercer comportamientos de demostración de poder físico y sensación de placer ante la humillación de sus víctimas; sus acciones son premeditadas y sus víctimas seleccionadas, caracterizándolo como un estudiante de personalidad antisocial y manipuladora (Salmivalli et al, 1996).

Su conciencia lo lleva a planear espacios y situaciones con poca supervisión de adultos, pero siempre con la presencia de un grupo de estudiantes que lo protejan y lo hagan sentir líder. Ante los adultos asume comportamientos de adaptabilidad, llevando incluso a ser nombrado por algunos maestros como líder de grupo o gozar de gran popularidad (Cerezo, 2001; Avilés, 2005).

En términos generales, el intimidador dominante busca la aceptación del grupo, siente placer al humillar a sus víctimas y ejerce poder a través de la violencia física. Emocionalmente se caracteriza, por una carencia de afecto, le gusta llamar la atención y sentirse importante ante sus espectadores.

Por otra parte, el intimidador ansioso tiene una actitud reactiva, que se caracteriza por comportamientos impulsivos de tensión e ira desbordante y poca capacidad de auto regulación (Díaz, 2001), con desequilibrios en el procesamiento de la información (Dodge, Coie, Pettit & Price, 1990); presenta un sesgo atribucional que lo lleva a interpretar como hostiles diferentes situaciones (Serrano, Iborra y Marmolejo, 2005). No es popular y suele ser rechazado por sus compañeros (Malik y Furman, 1993; citado por Avilés et al 2005) y presenta problemas de adaptabilidad y cooperativismo, (Bierman, Smoot & Aumiller, 1993; citado por Hernández, 2001; Infante et al 2003).

De otra parte, Cerezo (1994), también ha descrito la existencia de dos tipos de intimidadores, el primero posee un autoconcepto negativo y baja autoestima, que lo llevan a buscar la aprobación social a través de actos de dominación con chicos que él considera inferiores (Perry, Kusel & Perry, 1988; citado por García, 1997), con rasgos emocionales depresivos y picos alterados de manía, ansiedad, euforia explosiva, no tiene auto regulación emocional y en algunos casos presenta ideación suicida (Robinson y Maines, 2008).

El otro tipo de intimidador, se caracteriza por tener liderazgo, un reflejo de autoestima positivo y condiciones de psicoticismo, extraversión y neurosis (Cerezo, 1994; Robinson y Maines 2000; citado por Díaz, 2001), marcado por la tendencia a la baja tolerancia a la

frustración, necesidad de dominar a los demás, baja empatía hacia el sufrimiento de otros y tendencia a justificar sus acciones como respuestas a una provocación inexistente.

Como se puede observar varios autores coinciden en la categorización de dos tipos de intimidadores, ambos comparten similitudes de baja autoestima, poca empatía, inexistencia de tolerancia ante la frustración y carencia de autocontrol emocional, además, de la necesidad de buscar la aprobación de los adultos y sentirse importante ante su entorno así sea por la violencia que ejerce.

2.7 El Autocontrol en el desarrollo emocional

El concepto de autocontrol se compone de la unión de dos vocablos que provienen de idiomas diferentes. En primer lugar, se forma por la palabra “auto” la cual procede del griego *autos* y se traduce como “sí mismo”. En segundo lugar, se halla la palabra “control” que emana del francés y que es sinónimo de dominio y control.

Por naturaleza los seres humanos son emocionales y por ende uno de los aspectos más difíciles del autocontrol es precisamente controlar las emociones. Este autocontrol no se trata solo de estar bien cuando todo anda mal, además incluye el desarrollo de un nivel de conciencia. Es ser capaces de regular de forma consciente los impulsos, las emociones y estados de ánimos.

De otra parte, el autocontrol es definido por López y Arango (2002) como la habilidad de “controlar las respuestas emocionales, aprender a automotivarse y a entusiasmarse con lo que se quiere. Definir y conseguir metas, afrontar la vida con confianza y optimismo, comprender los sentimientos de los demás y relacionarse armoniosamente con ellos” (p. 198).

Esta definición coincide con la “capacidad emocional que posee una persona para manejar los sentimientos de forma adecuada, dicho de otra manera, es la habilidad para administrar las respuestas que se originan dentro de los componentes cognoscitivos, experimentales,

comportamentales, de expresión física y bioquímica en las personas” (Brenner y Salovey, 1997, p. 14).

En términos generales, desarrollar autocontrol emocional, permite actuar intencionalmente en vez de actual de manera reactiva además de mantener un estado de ánimo positivo, ser consistentes y más adaptables y creativos en situaciones cambiantes, complejas y estresantes.

2.8 Comunicación asertiva en el aula

La comunicación asertiva es una forma de expresión consiente, clara, congruente y equilibrada, que tiene el fin de comunicar las ideas, sentimientos y defender los derechos propios, sin llegar a perjudicar o herir a los demás.

En este orden de ideas, la comunicación asertiva obedece a la: “Acción y efecto de comunicar (...)trato, correspondencia entre dos o más personas; junta o unión de algunas cosas con otras” (Ferrero y Martin, 2013a, p. 21).

Durante el siglo XX se agregó a esta concepción el aspecto tecnológico referente a la transmisión de señales mediante un código común al emisor y receptor. Este tipo de comunicación hace referencia al ejercicio de comunicarse y comunicar de forma adecuada las emociones, pensamientos, necesidades e intereses.

La comunicación asertiva consiste en comportamientos que resultan efectivos para que el interlocutor exprese y muestre sus preocupaciones, objetivos, intereses, necesidades y valores personales. Se trata de la expresión “honesta y legítima de los propios derechos, sentimientos, creencias e intereses sin violar o menospreciar los derechos de los demás” (Remor, 2013, p. 2).

La comunicación asertiva no se logra de manera inmediata, es un proceso que se puede fortalecer con la utilización de las siguientes técnicas.

Disco rayado: Esta técnica que consiste en la repetición serena de palabras que expresan nuestros deseos una y otra vez, ante la inexistencia de otros por acceder a los suyos. Evita tener que poner excusas falsas y nos ayuda a persistir en nuestros objetivos.

Es importante utilizar ciertas palabras una y otra vez en frases distintas, fortaleciendo así la parte principal de su mensaje e impidiendo que los demás salgan por la tangente o que se desvíen de su mensaje principal. Esta técnica es útil cuando ves que estás diciendo algo y la otra persona sigue con su idea anterior, dándote vueltas, tratando de convencerte y sin enterarse o sin querer hacerlo de lo que le estás diciendo.

Banco de niebla: Técnica que nos ayuda a aprender a responder a las críticas manipulativas de otras personas reconociendo su posibilidad o su parte de verdad. Es una forma de evitar la confrontación directa. Recibe este nombre porque si imaginamos que vamos conduciendo y de repente nos encontramos con un banco de niebla, ello nos obliga a frenar e ir más despacio. Lo mismo ocurre al utilizar esta técnica ya que con nuestra actuación conseguimos frenar la agresividad de nuestro adversario al admitir en un principio lo que dice o su posibilidad a la vez que mostramos comprensión hacia nuestro interlocutor.

La persona asertiva es aquella que no se comporta de manera agresiva con los demás, lleva a la práctica sus decisiones, no huye o cede ante los demás para evitar conflictos, es capaz de aceptar que comete errores sin sentirse culpable, no se siente obligada a dar excusas, razones o explicaciones de por qué quiere lo que quiere, distingue de lo que dicen los demás de ella misma o de sus puntos de vista, es capaz de solicitar información sobre su propia conducta negativa y está abierto siempre a tratar diferencias de intereses o conflictos con otras personas. Una cualidad de ser asertivo es expresar deseos u opiniones.

2.9 Conclusiones

La Inteligencia Emocional es definida como la capacidad para identificar, entender y manejar las emociones de manera adecuada. Desarrollar esta inteligencia, permite a los estudiantes construir relaciones armoniosas, tener empatía y controlar de manera asertiva sus emociones, sentimientos y opiniones así sean contrarias a las propias.

Las emociones predominantes en el acoso escolar, varían de acuerdo al perfil emocional de cada uno de los actores. El intimidador suele ser impulsivo, manifiesta ira, frustración, tristeza, ansiedad, sentimientos de desazón, de enfado e indignación, carece de empatía, de conciencia y manifiesta poca sensibilidad ante sus actos violentos.

Por otro lado, está la víctima, que se caracterizan por su timidez, tristeza, inseguridad y debilidad. También se ve así mismo, con incapacidad de defenderse debido a su baja autoestima, siendo más vulnerable para el intimidador. Algunas víctimas pueden ser sumisas, activas, reactivas-agresivas o seguras de sí mismas.

De otra parte, los espectadores, se caracterizan por el miedo, baja autoestima e inseguridad, lo cual les impide hacer algo frente a los actos violentos de sus compañeros.

Existen dos tipos de intimidador, uno es dominante y otro es ansioso, cada uno presenta rasgos emocionales distintos. Por un lado, está el dominante se caracteriza por un negativo autoconcepto, baja autoestima, el uso de la agresividad, justifica sus actos violentos y ejerce poder físico que lo lleva a buscar la aprobación social a través de actos de dominación con pares que él considera inferiores. En cuanto al ansioso, se caracteriza por comportamientos impulsivos de tensión e ira desbordante y poca capacidad de auto regulación, tiene una tendencia a la baja tolerancia, a la frustración, manifiesta necesidad de dominar a los demás, tiene baja empatía hacia el sufrimiento de otros y tendencia a justificar sus acciones como respuestas a una provocación inexistente. Normalmente este intimidador es poco popular y suele ser rechazado por sus compañeros.

Como una medida de prevención ante el fenómeno del acoso escolar y el analfabetismo emocional que se manifiesta en la escuela, que ha conllevado a tener estudiantes con altas conductas violentas, depresivos, baja autoestima y un total desconocimiento del autocontrol, está la educación emocional, que implica la implementación de estrategias que desarrollen la Inteligencia Emocional en los educandos, formando jóvenes con mayor capacidad emocional, mejor autoestima, tolerantes ante la frustración y con las suficientes herramientas para afrontar las diversas situaciones que se presenten a lo largo de su vida.

El autocontrol emocional es la capacidad que posee una persona para manejar los sentimientos de forma adecuada, dicho de otra manera, es la habilidad para administrar las respuestas que se originan dentro de los componentes cognoscitivos, comportamentales y biológicos en las personas. Este autocontrol implica desarrollar la capacidad, para identificar, manejar y manifestar las emociones de manera asertiva. Por tanto, a través de la educación emocional, se brinda a los estudiantes las herramientas para percibir, comprender, manejar y utilizar de forma asertiva sus emociones.

Como consecuencia de la educación emocional, los estudiantes desarrollan conciencia emocional, que se evidencia en la comprensión y gestión positiva de sus emociones, aumentando su capacidad de autocontrol, regulación y comunicación asertiva al interior del aula. La comunicación asertiva es una forma de expresión consciente, clara, congruente y equilibrada, con el fin de comunicar las ideas, sentimientos, defender los derechos propios, sin llegar a perjudicar o herir a los demás.

Existen algunas técnicas que permiten el desarrollo de una comunicación asertiva, algunas de ellas son el disco rayado, que consiste en la repetición serena de palabras que expresan nuestros deseos y el banco de niebla permite aprender a responder a las críticas manipulativas de otras personas reconociendo su posibilidad o su parte de verdad.

En términos generales, el implementar un programa de educación emocional en el aula, conlleva a que los estudiantes desarrollen mayor comprensión y gestión positiva de sus emociones. Además, aumenta su capacidad de autocontrol, regulación y comunicación asertiva, generando prevención de acciones de acoso escolar en la escuela.

2.10 Referencias Bibliográficas

- Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI: Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales. En: *Revista Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Bisquerra, A. R. (2000) *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona, España: Práxis.
- Bisquerra, A. R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. En: *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. En: *Revista Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Síntesis.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, consecuencias y control*. Bilbao, España: Desclee de Brouwer.
- Brenner, E. M. y Salovey, P. (1997). Emotional regulation during childhood: developmental, interpersonal and individual consideration. En: Salovey, P. y Sluyter, D. J. (Eds.). *Emotional developmental and emotional intelligences*. (pp. 168-195). New York, Estados Unidos: Basic Books.
- Cerezo, F. (1994). *El cuestionario Bull. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre escolares*. trabajo presentado En: Actas del IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica. España: Diputación de Pontevedra.
- Cerezo, F. (2001). Variables de Personalidad Asociadas en la Dinámica bullying (Agresores versus Víctimas) En Niños y Niñas de 10 a 15 años. En: *Revista Anales de Psicología*, 17, 37-43.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá, Colombia: Taurus.

- Collell, J. y Escudé, C. (2003). La educació emocional. *Revista del mes- tres de la Garrotxa*, 37, 8-12.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emo- ción y los sentimientos*. Barcelona, España: Crítica.
- Defensor del Pueblo. (2000). *Informe sobre violencia escolar: el mal- trato entre iguales en educación secundaria obligatoria*. Madrid, España: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz, J. L. y Flores, E. (2001). La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo. En: *Revista Salud Mental*, 24(4), pp. 20-35.
- Dodge, K. A.; Coie, J. D.; Pettit, G. S. & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analysis. En: *Revista Journal of Child Development*, 61, pp. 1289-1309.
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la Inteligencia Emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. En: *Revista Educación XX1*. Vol. 5 (2002), pp. 77-96. DOI: <https://doi.org/10.5944/edu- cxx1.5.1.384>
- Ferrero, M. I. y Martín, M. (2013). *Comunicación asertiva*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- García, O. J. (1997). Un modelo cognitivo de las interacciones ma- tón-víctima. En: *Revista Anales de Psicología*, 13, pp. 51-56.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Gorriz Plumed, A. (2009). *Roles implicados en el acoso escolar* (Tesis doctoral). Castellón de la Plana, España: Universitat Jaume I. Recuperado de: 17 de febrero de 2015, de [http:// www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10530/gorriz. pdf;jsessionid=12E0B6F0E55C3A8BD6B04E5DB0B85F65. tdx1?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10530/gorriz.pdf;jsessionid=12E0B6F0E55C3A8BD6B04E5DB0B85F65.tdx1?sequence=1)
- Hernández, G. E. (2001). *Agresividad y Relación entre iguales*. En el Contexto de la enseñanza Primaria. Estudio Piloto. (Tesis de doc- torado). Universidad de Oviedo. Oviedo, España.
- Sánchez, A.; De La Morena, M. L.; Muñoz, A. & Trianes M. V. (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones

- de agresividad en alumnado de secundaria. *Revista Psicología, Saude y Doenca*, 4, pp. 277-286.
- López, E. y Arango, T. (2002). *Inteligencia Emocional. Aprendiendo y creciendo juntos*. Bogotá, Colombia: Ediciones Gamma.
- Mccrae, R. R. (2000). Emotional intelligence from the perspective of the five-factor model of personality. En: Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development assessment and application at home, school and in workplace*. (pp. 263-276). San Francisco, United States: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D.; Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En: R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Intelligence*. (pp. 396-420). New York, United States: Cambridge.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En: P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. (pp. 3-31). New York, United States: Basic Books.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. En: *Revista Child Psychology and Psychiatry*, 35, pp. 1171-1190.
- Remor, B. E. y Amorrós, G. M. (2013). *Empatía*. Bogotá, Colombia: Delta Publicaciones.
- Robinson, G. y Maines, G. (2008). *Intimidación, una guía completa para el apoyo, el método del grupo*. Estados Unidos: Procesos de Ayuda.
- Salmivalli, C.; Karhunen, J. y Lagerspetz, M. J. (1996). How do the victims respond to bullying?. En: *Revista Aggressive Behavior*, 22, pp. 99-109.
- Serrano, S. A. y Iborra, M. I. (2005). *Informe violencia entre compañeros en la escuela. Serie Documentos No 9*. Valencia, España: Goaprint.
- Segura, M. y Arcas, M. (2007). *Educación de las emociones y los sentimientos*. Madrid, España: Narcea.

**EL PROCESO DE
IMPLEMENTACIÓN
DE LA CÁTEDRA
DE LA PAZ:
ESTUDIO DE CASO**

The Chair for Peace implementation process: A
case study

EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ: ESTUDIO DE CASO

Chapter II: The Chair for Peace implementation process: A case study

Anyelo Salas

3.1 Resumen

El objetivo de la investigación denominada “Cátedra de la Paz. Estudio de Caso sobre el proceso de implementación en una institución educativa de Cali”, fue el de aportar información y comprensión sobre el proceso de implementación de la asignatura: Cátedra de la Paz, creada mediante la Ley 1732 de 2014, en una institución educativa de secundaria y media vocacional en la ciudad de Cali, Colombia, contribuyendo al análisis y el debate sobre políticas educativas en el contexto de transformación pacífica de un conflicto armado tras el inicio de una etapa de construcción de paz y reconciliación.

Este texto fue elaborado como informe final de una investigación de tipo cualitativa, con el formato de estudio de caso instrumental descriptivo.

Secretaría de Educación Municipal - Alcaldía de Santiago de Cali.
<https://orcid.org/0000-0001-9788-0742>
Cali, Colombia.
✉ anyelosalas@gmail.com

Cita este capítulo

Salas, A. (2020). El Proceso De Implementación De La Cátedra De La Paz: Estudio De Caso. En: Arce Cabrera, A. M. y Rojas Monedero, R. (Eds. Científicas). *Tejiendo Paz Desde Las Aulas*. (pp. 79-119). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

El marco conceptual requerido para dicho propósito fue la educación para la paz, así como también se consideró la teoría del aprendizaje significativo y lo concerniente al concepto de competencias ciudadanas.

Palabras Clave: Cátedra de la Paz; educación para la paz; competencias ciudadanas.

3.2 Abstract

The aim of the research denominated cathedra Peace. Case Study on the implementation process in an educational institution in Cali, was to provide and understanding on the implementation process of the subject: cathedra Peace, created by Law 1732 of 2014, in an educational high school and vocational institution in the city of Cali, Colombia, contributing to the analysis and debate on education policies in the context of the peaceful transformation of an armed conflict after the start of a stage of peace building and reconciliation.

This text was produced as final report of an investigation of qualitative type, with the format of instrumental descriptive case study. The conceptual framework required for this purpose was education for peace, as well as also is considered theory of meaningful learning and it concerning to the concept of citizenship skills.

Keywords: Chair of Peace; peace education; citizen competencies.

3.3 Introducción

El presente capítulo, es de alguna manera un pequeño aporte a la historia de la educación en Colombia, particularmente en lo que tiene que ver con los esfuerzos de la pedagogía por incluir en ella a los estudios de paz y la construcción de una convivencia escolar armónica; el lector hallará pues, la síntesis de una investigación que el autor realizó para su trabajo de grado como magíster (2017), que consistió en el análisis de un caso en el cual se intentó implementar la Cátedra de Paz en una institución educativa de la ciudad de Cali.

De este modo, el siguiente escrito se inicia contextualizando al lector respecto al origen de la mencionada materia curricular, manifestando que, en el propósito de dar cumplimiento a la imperativa misión de orientar a los estudiantes colombianos en la formación de una cultura de paz y en el respeto a los Derechos Humanos, el gobierno de Colombia consideró pertinente poner en marcha una normativa establecida desde el año 2014, representada en la expedición de la Ley 1732 de 2014 y el Decreto Reglamentario 1038 de 2015, cuyo principal objetivo consistió en la creación y posterior implementación de una asignatura escolar denominada Cátedra de la Paz.

Esta nueva asignatura vio la luz en el marco de una coyuntura política de acuerdos de paz, que pretendían dar por finalizado un conflicto interno de larga data en Colombia. En ese sentido, se constituye en una apuesta del Gobierno nacional por lograr que las nuevas generaciones posean las herramientas necesarias para transformar conflictos en forma pacífica, prescindiendo de la nefasta violencia como mecanismo resolutorio de las diferencias.

En este orden de ideas, unidos a la educación, adquieren relevancia los estudios de paz, surgidos de acuerdo con Lederach (2007) en los albores del siglo XX, representados en las disciplinas de investigación para la paz y los estudios de conflictos, y que tenían entre sus cometidos principales la identificación y delimitación del conflicto armado y la guerra. Y en ese norte Galtung (1996) plantea: “El investigador de la paz debe buscar causas, condiciones y contextos en varios espacios - Naturaleza, Humanos, Social, Mundo, Tiempo, Cultura” (p. 9).

Ahora bien, uno de los espacios que particularmente goza de especial interés, toda vez que se trata de una actividad que ha sido instituida como la columna vertebral de la sociedad misma, es la educación.

Es así como, para Lederach (2000), la educación juega un papel tan importante y trascendental que los sectores de la sociedad que detentan regularmente el poder, han hecho uso de ella para legitimar unas dinámicas sociales basadas en el etnocentrismo, la competencia y la justificación de la violencia como mecanismo para su defensa, desvalo-

rizando, de paso, otras formas de resolución pacífica de las diferencias. En sus palabras “...la educación suele legitimar la aceptación de la guerra como la única forma válida de resolver los conflictos” (p. 45).

En esa misma línea analítica, Lederach sostiene que la educación es una estructura vertical, en la cual los estudiantes son ubicados en la base, recibiendo obedientemente la visión de la realidad que les es impuesta desde la parte superior del sistema.

Esta educación tradicional, de acuerdo con Lederach, es descrita por Galtung como una especie de fábrica en la cual el estudiante, haciendo las veces de materia prima, es moldeado con la única finalidad de satisfacer las necesidades del mercado, visión apoyada por McLaren (2008), al afirmar que la pedagogía tradicional es atravesada por una visión privatizadora que se caracteriza por estar sometida a los dictados del libre mercado, haciendo que los alumnos y alumnas pasen de ser ciudadanos y ciudadanas a ser simplemente consumidores sujetos a la posibilidad de ser comprados y vendidos.

Paulo Freire (2005), a su vez, considera esta relación educando-educador como una de tipo bancaria, en la cual el primero recibe lo que el segundo simplemente deposita para que sea archivado y guardado mas no pensado o analizado de forma crítica, generándose, además, una relación contradictoria y dialéctica entre ambos. Como consecuencia de lo anterior, esta educación tradicional brinda pocas posibilidades de construcción democrática, defensa de los DD.HH. y evolución hacia una cultura de paz. Por estas y otras razones, autores como Salamanca, Rodríguez, Cruz, Ovalle, Pulido & Molano (2016), sentencian que la educación para la paz implica un cambio en los modelos pedagógicos tradicionales.

En esa búsqueda del logro de una educación para la paz, y considerándola como un derecho humano, cabe mencionar, igualmente, el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996), que insiste en uno de los llamados cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, esto es, el aprendizaje de la vida en comunidad y las relaciones de interdependencia que conlleven a soluciones creativas y pacíficas a las ineludibles situaciones de conflicto siempre presentes en la especie humana.

Así las cosas, surge la coyuntura de acuerdos de paz en Colombia, y en dicha particular situación política, emerge igualmente una estrategia educativa materializada en una ley que vincula u obliga la implementación de un curso que tiene el propósito de construir paz. Es por ello que en dicho contexto se encuentra un espacio privilegiado para observar la realidad de la aplicación de una educación para la paz, al igual que se hace visible la posibilidad de contribuir a fortalecer la praxis educativa, especialmente en contextos en los que se palpa la realidad del efecto de una violencia directa, cultural y estructural, presentando, en consecuencia, una erosión o menoscabo de los logros alcanzados en materia de DD.HH. y de construcción de una cultura de paz.

En Colombia, la educación se basa en el enfoque por competencias, de modo pues que las mencionadas herramientas se materializan, pedagógicamente hablando, en términos de competencias que, para el caso en cuestión, se denominan competencias ciudadanas. La investigación que da soporte a este capítulo consistió, entonces, en un estudio de caso realizado en una institución educativa de secundaria y media vocacional de la ciudad de Cali, a partir de una visión preponderantemente pedagógica del proceso de implementación de la asignatura Cátedra de la Paz, específicamente a la luz de la llamada educación para la paz y en lo concerniente a lo didáctico, mediante la teoría del aprendizaje significativo y el enfoque por competencias, lo cual buscó, principalmente, dar cuenta de la efectividad en el propósito de que los estudiantes adquiriesen estas competencias ciudadanas.

3.4 Elementos teóricos.

Como ya se mencionó, el problema de esta investigación se encuentra circunscrito al ámbito de la llamada educación para la paz, un tema que hoy por hoy es ampliamente debatido por pedagogos, políticos, y, por supuesto, investigadores y estudiosos de la paz alrededor del mundo como Danesh (2006); Harris (2004); Opotow, Gerson y Woodside (2005) o Bar-Tal y Rosen (2009), entre muchos otros. Lo antedicho se debe principalmente al esfuerzo de contrarrestar la extensión y arraigo de una lamentable cultura de la violencia, o como bien lo expresa Lederach (2000) “...la condición actual de elevada violencia y reducida

justicia” (p. 55). Lo que inevitablemente conduce en este recorrido teórico a definir en primera instancia el concepto de violencia.

En palabras de Galtung (2003), “Entiendo la violencia como afrentas evitables a las necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible” (p. 9). En la deconstrucción de dicha concepción de la violencia, este autor establece una tipología que valora tres categorías principales: en primera instancia señala la existencia de una violencia directa (de daño físico o psicológico visible en forma de conductas), seguida de una violencia estructural (represión, explotación etc.) y, finalmente, una violencia cultural que es toda ella simbólica (en la religión, la educación, en el arte y el lenguaje, etc.) la cual principalmente es usada para legitimar a las dos primeras (Galtung, 1996).

El pensamiento *galtuniano* frente a la triada constituyente del concepto de violencia es de vital importancia en este texto, sobre todo para definir lo que es paz, puesto que Galtung crea un vínculo irrompible entre ambas, planteando que cualquier estudio sobre la paz debe conllevar obligatoriamente a poner el foco de atención en la violencia, pero no únicamente la violencia que él llama directa, aquella más visible o mediática si se quiere, sino también la violencia que subyace a la propia estructura de la sociedad y que se legitima a partir de una simbología de todo tipo en la cultura.

Es así como, para Galtung (1964), citado por Jares (1999), “la paz es ausencia de violencia” (p. 98). En ese orden de ideas, no podría hablarse de paz, sin una preocupación real por las violencias más profundas y menos evidentes que existen en el colectivo social. En pocas palabras, de acuerdo con Fisas (2004) “La paz, por tanto, sería la suma de la paz directa, la paz estructural y la paz cultural” (p. 19).

Un camino que ha sido llamado paz positiva, para diferenciarlo de aquel tradicional concepto de ausencia de guerra como definición de paz, y que concretamente consistiría, siguiendo los planteamientos de Caireta y Barbeito (2005), en un proceso de concretización de la justicia, consiguiendo que un individuo tenga armonía consigo mismo, el

ambiente y los demás seres a su alrededor, lo que puede parecer un tanto idealista y quimérico.

Así las cosas, se reafirma la concepción de Galtung (1999), cuando expresa: “Sí «la paz es lo que tenemos cuando un conflicto puede manejarse de forma creativa y no violenta», entonces el conflicto ocupa un lugar más alto que la paz en la cadena de conceptos” (p. 101), de ese modo aparece entonces el tercer elemento a tener en cuenta en la concepción de una educación para la paz, esto es, el conflicto.

Adhiriéndose a la visión de Lederach (2000), la noción de conflicto sería la de “...un proceso natural a toda sociedad, necesario para la vida humana, y que es productivo o destructivo según la manera de regularlo” (p. 60). Esta definición de Lederach es muy interesante porque parte de una concepción diametralmente opuesta a la representación occidental del conflicto –la cual ha sido siempre negativa– por ejemplo, de acuerdo con Lopera (2014), en la actualidad el conflicto es tomado como un encuentro entre fuerzas contrarias, tengan o no relación con procesos de violencia, definiéndose simplemente como una lucha entre opuestos que vincula una tensión entre ellos.

Sin embargo, como se ha mencionado, para Lederach el conflicto tiene que verse en forma positiva, pues como lo afirma Jares (1999): “El conflicto, como las crisis, es consustancial al ser humano” (p. 117). De aceptar dicha concepción, es decir, que el conflicto es algo inherente a la especie humana, se está dando un vuelco a una realidad tácitamente aceptada, la de que el conflicto es siempre algo negativo en sí mismo, y se adquiere una nueva realidad, la del conflicto como un reto, como una fuente de oportunidades, de crecimiento y desarrollo personal y colectivo, y es ahí donde resulta provechoso para los estudios de paz, dicho de otro modo, estudiando el conflicto se aprende a transformarlo.

Es por esto que Lederach, a la par de Galtung, no propende por la eliminación del conflicto, que como ya se ha dicho, es imposible de acuerdo a la lógica de estos autores, dada su presencia consustancial en la especie humana, sino por su utilización en términos positivos: como reto, como desafío, como posibilidad de cambio y transforma-

ción, como punto de partida para el crecimiento individual y colectivo. La educación para la paz, entonces, no sería otra cosa que el intento de formar individuos capaces de regular o transformar sus conflictos, sin recurrir a métodos violentos.

En un contexto educativo, un docente debería poder poner en situación, real o simulada a sus estudiantes frente a diversos tipos de conflictos estimulando a sus estudiantes a emplear una metodología que les permita indagar primero sobre estos elementos constitutivos del conflicto, y de ese modo, poder contar con más y mejores herramientas para su resolución (competencias ciudadanas); dicho de un modo muy simple, se trata de que los estudiantes adquieran las competencias para transformar los conflictos a partir de investigar y conocer sobre los mismos.

No menos importante fue la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1983), quien desarrolló y formuló una teoría que, de acuerdo con Rodríguez, Moreira, Ileana y Caballero (2010), es definida como un proceso mediante el cual un conocimiento nuevo es relacionado con la estructura cognitiva preexistente en la persona que aprende, en una forma sustantiva y no mecánica. Es decir, dicho aprendizaje hace mención fundamentalmente a los cambios que a partir de las experiencias didácticas se producen en el sujeto que aprende, los cuales según el propio Ausubel (1983), son provocados de manera deliberada y estable y, por lo tanto, están dotados de significado individual y social. Adicionalmente, los conocimientos construidos a partir de esta forma de aprendizaje son diferentes a los tradicionalmente adquiridos mediante procesos de memorización y repetición sin sentido y significado, lo que representa una autenticidad en el cambio propuesto por este tipo de aprendizaje (Viera, 2003).

Lo que se pretende, en consonancia con Benejam (1992), es un enganche o empalme si se quiere –Ausubel lo llama anclaje–, entre los conocimientos previos del estudiante y los nuevos que poco a poco va asimilando, una especie de red de conocimiento construida en conexión con los nuevos aprendizajes y las experiencias previas anteriores, lo que según Viera (2003) constituye un conocimiento propio, individual, único y significativo.

Estos cambios no se producen únicamente en los esquemas mentales del educando, sino que la propia información nueva asimilada, es transformada, como lo recalca el propio Ausubel (2002): “En el aprendizaje significativo, el mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto de la información acabada de adquirir como del aspecto específicamente pertinente de la estructura cognitiva con el que se vincula la nueva información” (p. 29).

Esto resulta interesante para el presente estudio, puesto que resalta la necesidad de indagar acerca de ese conocimiento previo que pueda hallarse en los sujetos participantes, antes de que se produzca una interacción con un nuevo conocimiento a partir de las estrategias didácticas del docente, con el fin de establecer esas ideas previas necesarias para valorar cualquier transformación pedagógica que se produzca en el tiempo.

De este modo, la teoría del aprendizaje significativo se constituye en el lente teórico-pedagógico a través del cual se plantea la necesidad de auscultar el conocimiento previo en los estudiantes como factor determinante en la construcción de nuevo conocimiento; igualmente fue útil para describir la relación entre las estrategias que el docente llevó a cabo en su didáctica, relacionándolos con los nuevos aprendizajes y competencias que se generaron a partir de dicho proceso.

Finalmente se ahondó en la conceptualización relacionada a las competencias ciudadanas, como enfoque pedagógico del proceso de formación de estudiantes en condición de ciudadanos capaces de construir unas relaciones humanas equitativas, respetuosas, solidarias e incluyentes, como fin último de la asignatura de Cátedra de la Paz. La propuesta educativa del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) hasta la fecha, gira en torno a la educación por competencias, con lo cual este Ministerio ha buscado superar el viejo paradigma de la educación tradicional, meramente repetitiva con énfasis en lo memorístico, para abrirle paso a una formación más dinámica y moderna, que hace hincapié en la aplicación de los conocimientos y el pensamiento crítico y, en consecuencia, pretende la formación de unas ciudadanas y ciudadanos más comprometidos con lo político, la democracia, el

respeto por la diversidad y pluralidad y el medio ambiente. En esa línea el MEN (2006) señala:

(...) Construir la sociedad que se quiere es una tarea compleja, como lo es la convivencia humana. La propuesta de formación ciudadana de los estándares toma en consideración la complejidad del ser humano y contempla el desarrollo integral necesario para posibilitar la acción constructiva en la sociedad. Esto significa transformar la educación tradicional en Cívica y Valores (y en otras áreas afines) que ha privilegiado la transmisión de conocimientos y apoyar, en cambio, el desarrollo de seres humanos competentes emocional, cognitiva y comunicativamente, y en la integración de dichas competencias (emocionales, cognitivas y comunicativas) tanto en el ámbito privado como público, con lo cual se favorece su desarrollo moral (p. 154).

La investigación inició realizando un recorrido por los caminos emprendidos previamente por otros países que han vivido situaciones de conflicto armado interno o de carácter no internacional, con relación a una educación o proyecto para la paz desde las escuelas, destacándose específicamente los casos del País Vasco y El Salvador, además del propio caso colombiano en sus diversos intentos por llevar a cabo políticas educativas para la paz.

De este modo, fue importante conocer la experiencia en el País Vasco acerca de la evaluación del programa “Bakerako Urratsak-Dando pasos hacia la paz” (Garaigordobil, 2009) por cuanto permitió conocer el éxito de un ejercicio de potenciación de una cultura pacífica desde la participación, la democratización y el trabajo de la no-violencia, así como también la puesta en marcha de procesos que conllevan a reacciones de empatía con las víctimas del conflicto, lográndose una sensibilización del estudiantado frente al sufrimiento y el dolor de estas.

En cuanto a El Salvador, se pudo apreciar que dicha experiencia de implementación de una política educativa de la mano de una educación para la paz, fue bastante abstracta en su configuración, prospectiva en su desarrollo y, orientada a logros macro, más que a contextos particulares de la sociedad, rescatándose, por supuesto, el hecho de una marcada tendencia a la inclusión de los actores armados desmovilizados en la concepción y objetivos de las políticas educativas.

En el caso colombiano se evidenció que existe una proyección macro, una política educativa materializada en una asignatura que debe implementarse en todos los niveles educativos del país. En ese sentido hay una clara diferencia con los antecedentes vistos previamente. Otra diferencia sustancial, es que la normativa que establece esta asignatura, contempla desde ya las temáticas a intervenir y las engloba en tres aspectos, a saber: cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible. Entendida la primera como la vivencia de lo aprendido en la segunda, y esto no es baladí, por el contrario es de suma importancia porque cuando se habla de que en la cultura de paz hay tópicos tan importantes como participación democrática o los Derechos Humanos, y lo mismo se menciona en el apartado de educación para la paz, se está queriendo dar a entender que ambos temas deben no sólo ser aprendidos a partir de los conceptos que los definan, sino que también deben ser de alguna manera vivenciados o experimentados por los estudiantes, lo cual redundará, inexorablemente, en que ésta, la Cátedra de la Paz, es una asignatura especial, porque a diferencia de otras materias, aquí se propone como objetivo principal la aplicación en la cotidianidad de lo que se aprenda en el aula de clases. De allí la trascendental importancia de la observación in situ de su implementación.

Los tres grandes objetivos de la Cátedra de la Paz: cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible, deben ser tratados, curricularmente hablando, a partir de unas temáticas sobre las cuales se construirán los contenidos; cada uno de estos doce temas macro han sido definidos en el Artículo 4 del Decreto Reglamentario 1038 de 2015, el cual expresa:

Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media determinarán los contenidos de la Cátedra de la Paz, los cuales deberán estar orientados al logro de los objetivos consagrados en el parágrafo 2 del Artículo 1 de la Ley 1732 de 2014 y en el Artículo 2 del presente decreto y deberán desarrollar al menos dos (2) de las siguientes temáticas:

- a) Justicia y Derechos Humanos.
- b) Uso sostenible de los recursos naturales.
- c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.

- d) Resolución pacífica de conflictos.
- e) Prevención del acoso escolar.
- f) Diversidad y pluralidad.
- g) Participación política.
- h) Memoria histórica.
- i) Dilemas morales.
- j) Proyectos de impacto social.
- k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales.
- l) Proyectos de vida y prevención de riesgos (Art. 4).

De tal manera que, sobre la base de estas temáticas se deben generar las competencias ciudadanas que ayuden a los estudiantes en el propósito de transformar los conflictos, pues no hay que olvidar que en el Artículo 5 del mencionado decreto, se expresa claramente que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), a partir del año 2016 evaluará en el marco de los exámenes estatales aplicados a todos los estudiantes del país y que posteriormente son exigidos para el ingreso a la educación superior (Pruebas Saber 11), en su componente de competencias ciudadanas, los logros correspondientes a la Cátedra de la Paz, lo que reafirma lo ya dicho respecto a que la educación para la paz en Colombia está atada al enfoque pedagógico por competencias y por ello cualquier intento por estudiar la implementación del curso Cátedra de la Paz, requiere de un análisis a partir de reconocer la gestación de dichas competencias en el estudiantado.

3.5 Metodología

El método de investigación partió desde un abordaje cualitativo, como estudio de caso instrumental descriptivo en el cual participaron estudiantes de tres cursos o grados de secundaria y media vocacional; 9°, 10° y 11°, de una institución educativa, ubicada en la comuna 21 de la ciudad de Cali, siendo esta una de las comunas más violentas de acuerdo a las estadísticas oficiales.

3.6 Participantes

Los sujetos participantes de este estudio fueron estudiantes de secundaria y media vocacional de tres cursos; 9º, 10º y 11º de la jornada de la mañana, en total participaron alrededor de 90 estudiantes en la observación de las clases. De igual manera, del total de 90 estudiantes se seleccionó a seis de ellos para entrevistas individuales y, a 18 de ellos para integrar grupos focales. El rango de edad de los participantes se halló entre los doce y los dieciocho años, pertenecientes a ambos sexos. Todos ellos asistentes al curso, materia o asignatura denominada Cátedra de la Paz, con el mismo docente. Las características socio-demográficas de los participantes en el estudio, tanto en la entrevista como en los grupos focales, se presentan a continuación, en las tablas, respectivamente.

Tabla 4. *Características sociodemográficas participantes de entrevistas individuales.*

Código (*)	Sexo	Edad	Curso	Jornada	Lugar de Residencia	Estrato Socioeconómico
EEA	F	17	11	Mañana	Cali	2
EEB	M	17	11	Mañana	Cali	3
EEC	F	16	10	Mañana	Cali	1
EED	M	15	10	Mañana	Cali	2
EEE	F	15	9	Mañana	Cali	3
EEF	M	16	9	Mañana	Cali	2

(*) Los participantes están identificados con los códigos EEA-EEB-EEC-EED-EEE-EEF

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 5. *Características sociodemográficas participantes de grupos focales.*

Grupo Focal	Código (*)	Sexo	Edad	Curso	Jornada	Lugar de Residencia	Estrato Socioeconómico
1	GF1E1	F	14	9	Mañana	Cali	3
1	GF1E2	F	17	11	Mañana	Cali	2
1	GF1E3	M	16	11	Mañana	Cali	2
1	GF1E4	M	15	10	Mañana	Cali	2
1	GF1E5	F	16	10	Mañana	Cali	2
1	GF1E6	M	16	10	Mañana	Cali	1
2	GF2E1	M	15	10	Mañana	Cali	2
2	GF2E2	M	17	11	Mañana	Cali	3
2	GF2E3	M	15	10	Mañana	Cali	2
2	GF2E4	F	15	9	Mañana	Cali	2
2	GF2E5	F	16	10	Mañana	Cali	1
2	GF2E6	M	15	9	Mañana	Cali	2
3	GF3E1	M	16	9	Mañana	Cali	2
3	GF3E2	M	16	10	Mañana	Cali	2
Grupo Focal	Código (*)	Sexo	Edad	Curso	Jornada	Lugar de Residencia	Estrato Socioeconómico
3	GF3E3	F	18	11	Mañana	Cali	3
3	GF3E4	M	16	11	Mañana	Cali	3
3	GF3E5	M	14	9	Mañana	Cali	2
3	GF3E6	F	15	10	Mañana	Cali	2

(*) Los participantes están identificados con los códigos GF#E#

Fuente: Elaboración Propia.

Intencionalmente, y en aras de una heterogeneidad, una mayor cobertura y diversidad en las percepciones y aprendizajes, la muestra se definió del universo de los estudiantes de la Institución Educativa por cada uno de los tres cursos involucrados, de conformidad con su participación en cada una de las clases del curso Cátedra de la Paz, dando preponderancia, en mayor medida, a los estudiantes que tuvieron una participación más activa, haya sido ésta de cualquier

índole, o por el contrario, en otro escenario, a aquellos que mostraron una constante indisciplina o pasividad. En cualquier caso, la selección de los estudiantes provino de alguna de estas posturas.

En ese sentido, cabe aclarar que, para los efectos del presente estudio se entiende la participación activa del estudiante –o simplemente actividad– como la iniciativa del educando por explorar, debatir o desarrollar los contenidos presentados en la clase. Del mismo modo, por pasividad debe entenderse aquella postura del estudiante en que no existe o no es perceptible una inclinación a favor de la exploración, el debate o el desarrollo de los contenidos presentados en una clase. Finalmente, en cuanto a indisciplina, esta se refiere a la postura del estudiante en que se rechaza la exploración, el debate o el desarrollo de los contenidos presentados en una clase optando por la realización de actividades alternas.

De esta manera, se especifican y sectorizan tres cursos de la institución educativa, un grado noveno, un grado decimo y un grado undécimo, de la jornada académica de la mañana, de acuerdo con la pertenencia a cada curso. Lo anterior en razón a que los estudiantes de estos cursos recibirían la mayor cantidad de contenidos sobre la Cátedra de la Paz y, además, tienen mayores posibilidades desde un punto de vista cognitivo, para expresar sus argumentos, ideas, nociones o proposiciones, pues como sostiene Piaget (2007):

Sólo después de comenzado este pensamiento formal, hacia los once y los doce años, la construcción de los sistemas que caracterizan la adolescencia se hace posible: las operaciones formales aportan al pensamiento un poder completamente nuevo, que equivale a desligarlo y liberarlo de lo real para permitirle edificar a voluntad reflexiones y teorías (pp. 60-61).

Así las cosas, se seleccionaron como unidades de análisis a los estudiantes hallados en las edades entre doce y dieciocho años, que asistieron a las clases de Cátedra de la Paz en un mínimo de 70% de asistencia, inscritos, matriculados y con el debido consentimiento personal y de sus padres. Por otra parte, el docente participante fue el responsable de dictar la asignatura Cátedra de la Paz en la Institución Educativa en la jornada de la mañana.

3.7 Instrumentos

Se contó con la utilización de tres técnicas de recolección de la información: entrevistas individuales, observación participante y grupos focales, que fueron analizadas a su vez mediante las técnicas de análisis de contenido; análisis matricial y árbol de asociación de ideas, respectivamente.

3.8 Procedimiento

El procedimiento fue realizado sobre la base del respeto y acatamiento a las normas éticas que se aplican en estos casos, incluyendo el consentimiento por parte de la institución educativa, padres y estudiantes participantes, así como también se garantizó su privacidad y confidencialidad de la información suministrada, haciendo la claridad de que sería utilizada únicamente con fines académicos en el marco de la investigación.

3.9 Análisis de los datos

Como previamente se ha manifestado, el análisis de los datos partió, en primer lugar, de la utilización de la técnica de análisis de contenido para determinar la presencia de indicadores de conocimiento previo en los estudiantes a partir de las declaraciones hechas en las entrevistas de tipo semiestructurado y de carácter individual. Consecuentemente, se realizaron observaciones participantes por espacio de seis meses de las clases de Cátedra de la Paz, resumiéndose todo el proceso en una matriz de análisis; finalmente, se realizaron tres grupos focales cuyos resultados fueron extractados a través de la construcción de árboles de asociación de ideas.

3.10 Resultados

3.10.1 Conocimiento previo en los estudiantes.

Como se señaló, se usó la técnica de análisis de contenido para lo cual fue necesario realizar dos pasos; en primer lugar se establecieron las subcategorías y los indicadores, los cuales fueron

construidos de acuerdo con las temáticas que deberán desarrollar las instituciones educativas de preescolar, básica y media en la asignatura de Cátedra de la Paz, según el artículo 4 del Decreto Reglamentario 1038 de 2015, que son: Justicia y Derechos Humanos; uso sostenible de los recursos naturales; protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; resolución pacífica de conflictos; prevención del acoso escolar; diversidad y pluralidad; participación política; memoria histórica; dilemas morales; proyectos de impacto social; historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; proyectos de vida y prevención de riesgos. En segundo término, se construyó una entrevista semiestructurada que contenía veinte (20) preguntas con el fin de identificar en las respuestas correspondientes la presencia de los indicadores mencionados y, por consiguiente, la existencia de un conocimiento previo.

En la Tabla que se presenta a continuación, el lector podrá observar los resultados obtenidos de acuerdo con la *presencia de los indicadores* en las respuestas dadas por los participantes en las seis entrevistas llevadas a cabo, es decir, se consigna cero (0), cuando no se presentan alusiones al indicador, lo que a su vez significa ausencia del mismo, o ausencia de conocimiento previo del tema. De igual modo, una o dos alusiones se consideran un bajo nivel de presencia; en el presente estudio esto es denominado; poca presencia, que a su vez indica insuficiente apropiación de ideas, conceptos, nociones o proposiciones de los temas indagados requiriéndose especial atención a la hora de trabajar en ellos en las clases de Cátedra de la Paz, con miras a contar con las bases necesarias para la aprehensión de nuevo conocimiento. Finalmente, de tres a seis alusiones establecen una presencia del indicador correspondiente, o lo que es igual, una presencia de conocimiento previo del tema en cuestión (ver Tabla 6).

Tabla 6. Resultados derivados de la técnica de análisis de contenido-presencia.

Categoría	Subcategoría	Indicador	EEA	EEB	EEC	EED	EEE	EEF	Resultado
Conocimiento Previo	Subsumidores	Paz		SI		SI	SI	SI	Presencia
		Cátedra de la paz	SI	SI	SI			SI	Presencia
		Educación para la Paz	SI	SI				SI	Presencia
		Paz como derecho y deber	SI					SI	Poca Presencia
		Proceso o acuerdo de paz				SI			Poca Presencia
		Memoria histórica de los procesos o acuerdos de paz en Colombia							Ausencia
		Cultura de Paz		SI	SI			SI	Presencia
		Conflicto	SI	SI	SI	SI	SI	SI	Presencia
		Vivencia del conflicto		SI	SI	SI		SI	Presencia
		Acoso Escolar	SI		SI	SI	SI		Presencia
		Vivencia de resolución pacífica de conflictos	SI	SI				SI	Presencia
		Uso de la violencia como mecanismo para resolver los conflictos	SI	SI	SI				Presencia
		Memoria histórica del conflicto armado colombiano						SI	Poca Presencia
		Justicia y su aplicación						SI	Poca Presencia
		Derecho		SI				SI	Poca Presencia
		Democracia		SI	SI	SI			Presencia
		Constitución Política		SI					Poca Presencia
		Desarrollo sostenible							Ausencia
Recurso natural	SI	SI		SI		SI	Presencia		
Protección de las riquezas naturales de Colombia	SI		SI				Poca Presencia		

Convenciones: Los participantes o estudiantes entrevistados, están identificados con los códigos EEA-EEB-EEC-EED-EEE-EEF tal como se especifica en la Tabla 1.

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo con los resultados expuestos en la Tabla 6, se pudo establecer que en la categoría conocimiento previo y pertenecientes a la subcategoría subsumidores se encontraron como presentes los indicadores paz; Cátedra de la Paz; educación para la paz; cultura de paz; conflicto; vivencia del conflicto; acoso escolar; resolución pacífica de conflictos; violencia como mecanismo para resolver los conflictos; democracia y recursos naturales.

El mayor número de alusiones se halló en el indicador conflicto (6), seguido de paz (4); Cátedra de la Paz (4); vivencia del conflicto (4); acoso escolar (4) y, recurso natural (4). Seguidamente aparecen los indicadores de educación para la paz (3); cultura de paz (3); resolución pacífica de conflictos (3); violencia como mecanismo de resolución de conflictos (3) y democracia (3). Es decir que, los elementos conceptuales principales de una educación para la paz: conflicto, violencia y paz, se encuentran mayoritariamente presentes, representados en ideas, nociones o proposiciones en los educandos.

3.10.2 La práctica docente.

En este punto, la investigación buscó la descripción de las prácticas pedagógicas del docente en el aula de clase relacionadas con la implementación de la Cátedra de la Paz; para ello, en primer lugar, se estableció una categoría de análisis y dos subcategorías; didáctica y participación del estudiante. Seguidamente se establecieron los indicadores. Para la subcategoría didáctica, los indicadores se construyeron con base en los tiempos de aplicación de estrategias de enseñanza docente, las cuales son: estrategias pre-instruccionales; co-instruccionales y post-instruccionales, al igual que la correspondiente evaluación. Para la subcategoría participación del estudiante se establecieron los indicadores actividad, pasividad e indisciplina.

Con base en lo anterior, en un segundo momento y con el fin de analizar los datos obtenidos, se diseñó una matriz descriptiva que permite organizar, clasificar y hacer una síntesis de la información recopilada a partir de las observaciones *in situ*. A continuación, en la Tabla 7, se presentan los resultados descritos.

Tabla 7. Matriz descriptiva de resultados observación participante.

CATEGORÍA PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS/ SUBCATEGORÍA/ DIDÁCTICA	DESARROLLO DE LAS CLASES (PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE)		
	OBSERVACIONES DE LAS ESTRATEGIAS		
	ESTRATEGIAS PRE-INSTRUCCIONALES		
	OBJETIVOS	El total de las clases observadas (20) contaron con una guía de trabajo escrita (ver Anexo 7) divulgada entre los estudiantes previamente. En dichas guías de trabajo se establecían los propósitos de la clase y el derrotero a seguir durante estas. Los objetivos de cada clase estuvieron bien delineados y claros para todos los estudiantes.	
	ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIA	En las guías de trabajo antes mencionadas se establecen indicadores de desempeño.	
	ORGANIZADORES PREVIOS	Los organizadores previos no fueron utilizados por el docente	
	ESTRATEGIAS CO-INSTRUCCIONALES		
	ACTIVIDADES	Dada la preponderancia de la guía de trabajo en el devenir de las clases, las actividades fueron recurrentemente vinculadas a esta guía, lo que se tradujo en talleres de todo tipo, grupales o trabajos individuales en clase, etc. No hubo actividades alternas como salidas de campo o pedagógicas, el visionado de material audiovisual, desarrollo de proyectos transversales u otro tipo de actividades.	
	RECURSOS DIDÁCTICOS	ILUSTRACIONES	No se emplearon ilustraciones (dibujos, imágenes, fotogramas, etc.)
		ORGANIZADORES GRÁFICOS	No se emplearon organizadores gráficos (mapas, histogramas, etc.)
		ORGANIZADORES TEXTUALES	Se utilizó la guía de trabajo antes mencionada.
		MAPAS CONCEPTUALES/ REDES SEMÁNTICAS	En tres ocasiones el docente utilizó cuadros sinópticos.
		ANALOGÍAS	Algunas presentes en el discurso del docente en las clases.
	ESTRATEGIAS POST-INSTRUCCIONALES		
RECURSOS DIDÁCTICOS	ORGANIZADORES GRÁFICOS	No se emplearon organizadores gráficos.	
	RESUMENES	No se hicieron resúmenes.	
	MAPAS CONCEPTUALES/ REDES SEMÁNTICAS	En esta etapa no se utilizó ninguna estrategia de este tipo.	

		EVALUACIÓN	
		SABER/COGNITIVO	Se utilizaron diversas estrategias evaluativas del conocimiento o conceptualización en los estudiantes (ronda de preguntas, revisión de cuadernos, talleres etc.)
		SABER/HACER	No hubo estrategias evaluativas de este tipo, como tampoco actividades encaminadas a poner en contexto lo aprendido.
		SABER/SER	El docente intentó llevar a cabo algunas actividades de carácter evaluativo que buscaban descubrir ese grado de sensibilidad, como por ejemplo la realización de dibujos que implican un contenido emocional relacionado con los contenidos del curso, sin embargo, durante el tiempo en que se observaron las clases no se pudo determinar que dicha actividad se concretara.
		PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTE	
CATEGORÍA PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS/ SUBCATEGORÍA/ PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTE	ACTIVIDAD	El modelo didáctico empleado por el docente para impartir las clases de Cátedra de la Paz, fue predominantemente de tipo verbalista. Este tipo de modelo didáctico se presta poco para la participación del estudiantado, no obstante, en ocasiones se generaron pequeños debates que surgieron de la propia exposición del docente, es decir, espontáneos o no premeditados para la clase, en los cuales participaban activamente muchos estudiantes. El tiempo de duración de la clase - 40 minutos - a menudo resultó insuficiente para lograr los objetivos, sobre todo, teniendo en cuenta que el horario de la asignatura de Cátedra de la Paz en la institución educativa era de sólo una hora a la semana por cada curso, a lo que se suma la interrupción de la programación debido a situaciones externas como celebraciones; reuniones imprevistas y urgentes del profesorado; el Día de la Excelencia Educativa (conocido como Día E) entre otras.	
	PASIVIDAD	El promedio de estudiantes en cada uno de los cursos observados fue de 30.6 estudiantes y se presentaron pocos escenarios en los que se hizo evidente una falta de atención o apatía que propiciara una pasividad del estudiantado frente a los contenidos de la Cátedra de la Paz.	
	INDISCIPLINA	En términos generales, la disciplina fue buena.	

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo con los resultados expuestos en la Tabla 7, se pudo establecer que en la subcategoría didáctica, en el indicador correspondiente a la etapa de estrategias pre-instruccionales se establecieron objetivos para las clases; se determinaron los estándares básicos de competencias ciudadanas con indicadores de desempeño y, no se utilizaron organizadores previos.

En cuanto al indicador correspondiente a la fase de estrategias co-instruccionales, se observó que las actividades en el aula de clase estuvieron restringidas a las establecidas previamente en las guías de trabajo que usa el docente, las cuales consistieron, principalmente, en trabajo conceptual a partir de talleres grupales y tareas individuales. Igualmente se pudo establecer que no se usaron ilustraciones ni organizadores gráficos; en cuanto a los organizadores textuales se empleó la guía de trabajo del docente y, finalmente, en lo que tiene que ver con mapas conceptuales o redes semánticas y las analogías, se utilizaron poco.

En lo que atañe al indicador correspondiente a la fase de estrategias post-instruccionales, se observó que no se emplearon organizadores gráficos, como tampoco resúmenes ni mapas conceptuales o redes semánticas. En lo concerniente al indicador de evaluación, éste se subdivide en saber cognitivo, para el cual se usaron diferentes estrategias de evaluación que miden el nivel de conocimiento en los estudiantes. En relación con el saber hacer no se emplearon estrategias que pudieran evaluar este tipo de saber en los estudiantes. En último término, en lo relativo al ser, no se pudo determinar que se emplearan estrategias evaluativas relacionadas a este tipo de saber en los estudiantes.

En lo que tiene que ver con la subcategoría participación del estudiante, se observó que en el indicador de actividad la participación del estudiantado fue mínima, reducida a esporádicas y espontáneas ocasiones en que surgieron debates. No obstante, vale la pena aclarar que el anterior hallazgo no se dio por causa del estudiantado, sino en gran parte debido al modelo didáctico del docente, el cual es de tipo verbalista, es decir, dictado de clases magistrales con poca o nula intervención de los educandos.

En relación con el indicador de pasividad, pudo observarse que fue mínima, en razón a que los estudiantes prestaban atención y desea-

ban intervenir e interactuar según las temáticas presentadas, pero como ya se ha mencionado, el modelo no permitía esta participación activa. Finalmente, no se observó que se presentara algún tipo de indisciplina o rechazo representado en acciones que atentasen contra el desarrollo de la clase por parte de algún educando o de un grupo en particular, puesto que en general la disciplina y comportamiento del estudiantado, fueron óptimos.

3.10.3 La generación de competencias ciudadanas.

Para dar cuenta de la generación de competencias ciudadanas en los estudiantes, dentro de la investigación se empleó la técnica de árbol de asociación de ideas aplicada a las entrevistas realizadas en tres grupos focales de estudiantes. Para ello fue necesario realizar dos pasos, en primer lugar se establecieron las subcategorías y sus correspondientes indicadores, las cuales fueron construidas de acuerdo con los objetivos que deberán desarrollar las instituciones educativas de preescolar, básica y media en la asignatura de Cátedra de la Paz, con base en el Artículo 2 del Decreto Reglamentario 1038 de 2015: contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los temas de cultura de la paz, educación para la paz y desarrollo sostenible.

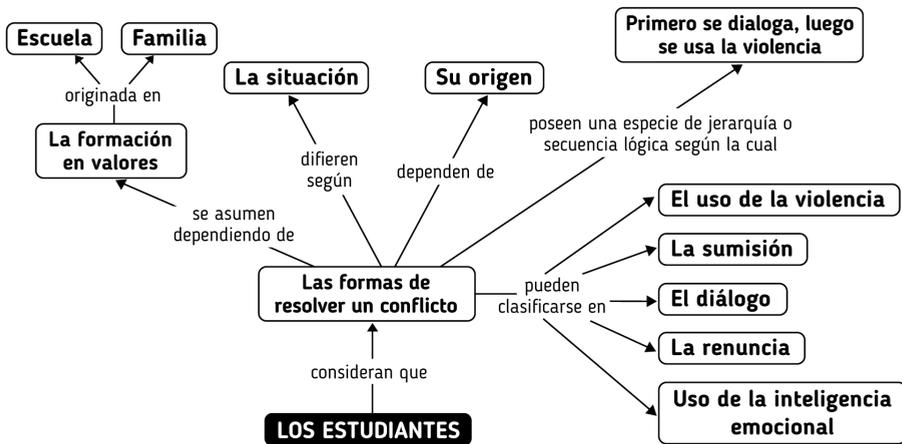
En segundo término, se realizaron tres sesiones de grupo focal en tres grupos de seis estudiantes cada uno, cuyo diálogo versó sobre los tres bloques de temas mencionados anteriormente y que constituyen los objetivos de la Cátedra de la Paz. Los indicadores determinan la presencia de estándares básicos de competencias ciudadanas establecidos por el MEN y relacionados con los tres objetivos (subcategorías) antes descritos.

Para presentar los resultados generales obtenidos a través de los grupos focales realizados a los 18 participantes, se construyó un árbol de asociación de ideas, que, por cuestiones de espacio, se presenta a continuación dividido en cuatro figuras (ver figuras 1-2-3-4). La primera corresponde a la subcategoría cultura de paz (Figura 1), las dos siguientes a la subcategoría educación para la paz (figuras 2 y 3) y en la última figura se aborda la subcategoría desarrollo sostenible (Figura 4). Para la comprensión de todas las figuras, cada árbol debe ser leído de la raíz (palabra escrita

en mayúscula y en color rojo) hacia afuera, siguiendo las flechas y considerando las palabras y frases conectoras, es decir, las que se encuentran por fuera de los recuadros.

En ese orden de ideas, se inicia esta presentación de resultados con la subcategoría cultura de paz, es decir el bloque de preguntas que trató los temas relacionados con una cultura de paz. Para ello, siempre de acuerdo con el Decreto Reglamentario 1038 de 2015, se tocaron varios temas, especialmente el tópico relacionado con la resolución pacífica de conflictos (ver Ilustración 1).

Ilustración 1. Resultados sobre cultura de paz. Tema resolución de conflictos.



Fuente: Elaboración Propia.

En la Ilustración 1 se puede observar que los estudiantes consideran que las posibles opciones de resolución de conflictos se asumen de diversas formas, de acuerdo, principalmente, con la formación axiológica de los individuos involucrados, la cual surge generalmente en el hogar y la escuela como instituciones formadoras tradicionales.

Los estudiantes también creen que las formas de resolver los conflictos dependen del origen del problema y difieren de acuerdo con el contexto. Igualmente piensan que estas posibles maneras de resolu-

ción de problemas, poseen, de forma intrínseca, una secuencia lógica que casi siempre comienza con el diálogo y, de ser necesario, finaliza con la violencia.

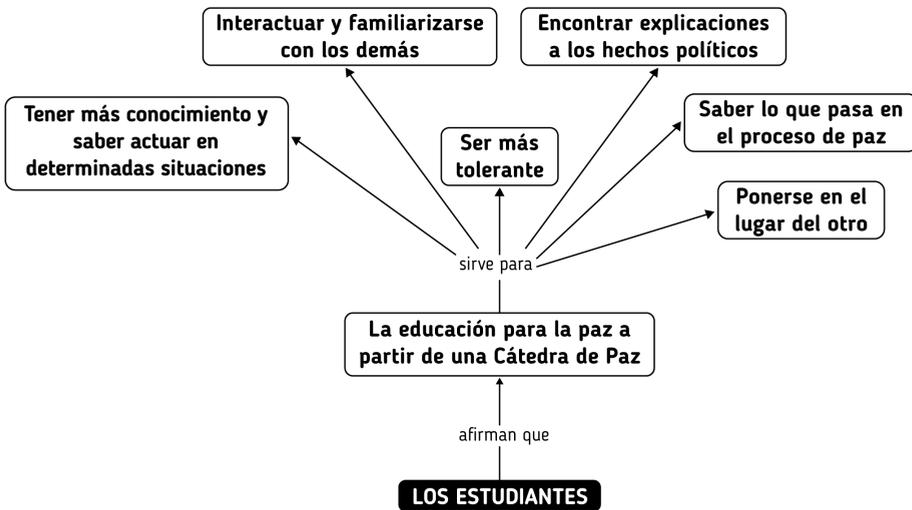
Del mismo modo, se puede apreciar que los estudiantes establecen una especie de clasificación de las formas de resolución de conflictos, que se podrían plasmar de la siguiente manera: diálogo, renuncia, sumisión, inteligencia emocional y en último término el uso de la violencia.

Así las cosas, se pueden hallar dos estándares básicos de competencias ciudadanas, el primero de ellos correspondiente a competencias cognitivas y comunicativas es: “Comprendo que los conflictos ocurren en las relaciones, incluyendo las de pareja, y que se pueden manejar de manera constructiva si nos escuchamos y comprendemos los puntos de vista del otro” (MEN, 2004, p. 176).

De igual modo, puede hallarse la competencia integradora, representada en el siguiente estándar: “Contribuyo a que los conflictos entre personas y entre grupos se manejen de manera pacífica y constructiva mediante la aplicación de estrategias basadas en el diálogo y la negociación” (MEN, 2004, p. 178).

“O sea, desde Cátedra de la Paz sí me parece que uno ha aprendido a ponerse más en los zapatos del otro ¿no? No pensar sólo en uno, o sea cuándo es conflicto con uno y cuándo es conflicto con los demás, que hay veces están peleando dos personas y muchas veces usted por ser amigo de uno usted le da la razón a él, pero entonces gracias a esto a veces uno se pone de parte del otro, y dice no, vea que el otro hizo tal y que tal y pues tiene razón...” (Indicador resolución de conflictos - GF2E1).

Ilustración 2. Valoración de la Cátedra de Paz.

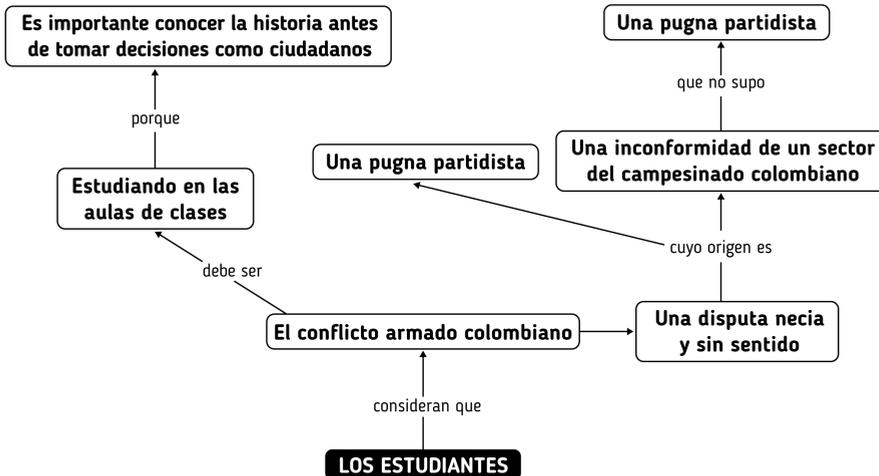


Fuente: Elaboración Propia.

En la Ilustración 2 se puede observar que los estudiantes valoran positivamente la Cátedra de la Paz al considerar que es útil para fomentar la tolerancia, la convivencia armónica, las competencias para relacionarse interpersonalmente, igualmente para adquirir los conocimientos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, al igual que para el desarrollo de la empatía y, finalmente, para conocer lo que sucede en el proceso de paz que el Estado colombiano adelanta con los grupos armados ilegales.

De este modo se puede observar que se logra al menos un estándar básico de competencia ciudadana: “Expreso empatía ante grupos o personas cuyos derechos han sido vulnerados (por ejemplo, en situaciones de desplazamiento) y propongo acciones solidarias para con ellos (Competencias emocionales e integra-doras)” (MEN, 2004, p. 179).

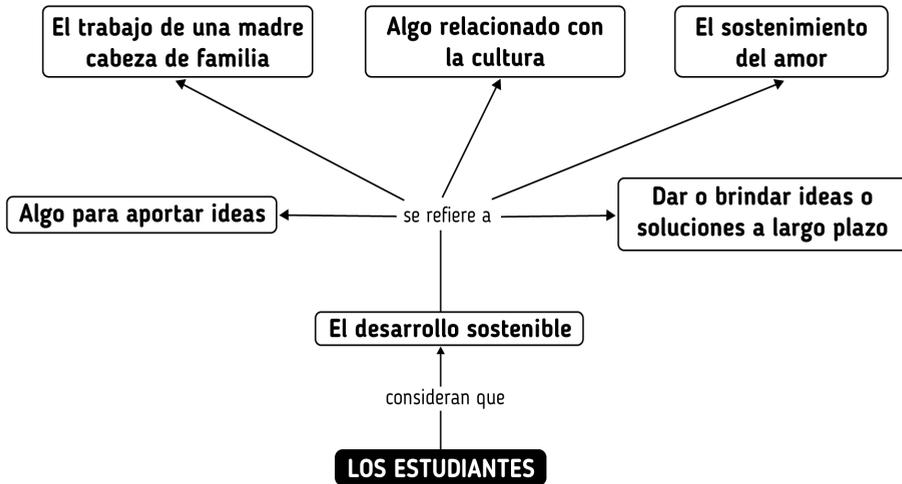
Ilustración 3. Resultados sobre educación para la paz. Tema conflicto armado colombiano.



Fuente: Elaboración Propia.

En la Ilustración 3, se puede observar que los estudiantes consideran el conflicto armado colombiano como un enfrentamiento cuyo origen se halla en disputas políticas e inconformidades injustificadas de alguna parte del campesinado colombiano y, por lo tanto, es un conflicto sin sentido. Lo antedicho está relacionado con una falta de conocimientos previos al respecto, al desconocer o malinterpretar las diferentes causas que el consenso histórico contempla como detonantes del conflicto y que hacen parte de los contenidos de historia en el área de Ciencias Sociales. En consecuencia, no se hallaron estándares básicos de competencias ciudadanas.

Ilustración 4. Resultados sobre desarrollo sostenible.



Fuente: Elaboración Propia.

En la Ilustración 4 se puede observar que la concepción de los estudiantes acerca del desarrollo sostenible va desde una herramienta para construir y aportar ideas, el esfuerzo laboral de una madre o padre cabeza de hogar, un elemento cultural, un tema relacionado con los sentimientos de pareja hasta, en última instancia, un mecanismo para construir soluciones de largo plazo a una problemática dada. Es decir, en las respuestas de los estudiantes no pudo encontrarse ninguna alusión a la concepción de desarrollo sostenible contemplada en el Decreto Reglamentario 1038 de 2015. Por consiguiente, no se hallaron estándares básicos de competencias ciudadanas.

3.11 Discusión

Al concatenarse los diferentes resultados hallados en cada objetivo específico, habría que empezar por decir que, al comienzo, cuando se indagó sobre el conocimiento previo de estas temáticas en los estudiantes, se halló que había suficientes elementos cognitivos con los cuales hacer una labor pedagógica, salvo el tema de desarrollo soste-

nible, que era desconocido por ellos; y continuó de ese modo hasta el final de este ejercicio investigativo pues no se obtuvo ningún estándar básico de competencia ciudadana relacionado con este tópico.

Los demás temas tenían una base conceptual con la cual, pedagógicamente hablando, pudo establecerse una relación, un anclaje, también haberse construido una estructura conceptual más sólida. Sin embargo, como se logró constatar en las observaciones de las prácticas pedagógicas, el elemento esencial del conocimiento previo, no fue indagado, no hubo estrategias de diagnóstico que le permitieran al docente establecer ese punto de partida. Adicionalmente, el empleo de un modelo didáctico en el que predominó la voz y concepción del saber del profesor, no permitió que los estudiantes contaran con espacios pedagógicos adecuados para discutir, criticar y profundizar en ese saber que se les pretendía transmitir.

Otro punto álgido en lo que atañe a la didáctica de la Cátedra de la Paz, es la capacitación a los docentes, pues como se recordará, el Decreto Reglamentario 1038 de 2015 establece en su Artículo 7, que estos deben ser formados en materia de Derechos Humanos, cultura de paz, y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la diversidad y la pluralidad. No obstante, en el presente estudio se pudo constatar que la implementación obligatoria que la normativa decretó, se dio sin haberse llevado a cabo la mencionada capacitación, lo que redundó en una pobre conceptualización y formación teórica de los docentes, especialmente cuando no son profesores de las áreas que tradicionalmente asumen estos temas, como en el caso del presente estudio cuyo docente fue formado profesionalmente en otras disciplinas del conocimiento -diseño gráfico-.

Finalmente, una hora correspondiente en términos reales a cuarenta minutos a la semana, es a todas luces insuficiente para lograr el ambicioso objetivo de la Cátedra de la Paz, máxime si se tiene en cuenta que esta asignatura es multidisciplinar y abarca muchos y variados temas, lo que conduciría a sopesar la necesidad de una transversalidad de la misma.

Las recomendaciones a lo antedicho, inician por reafirmar la necesidad de contar con herramientas diagnósticas cognitivas para los educandos, de tal forma que el docente en cuestión pueda conocer el estado real en que se encuentran sus estudiantes antes de acometer la dura labor de iniciar una nueva asignatura, en particular una tan especial e importante como la Cátedra de la Paz. Lo anterior tiene pertinencia debido a que se corre el riesgo de que los estudiantes pierdan interés en los temas al no comprenderlos y, de este modo, evitar con ello que la asignatura caiga en un letargo que la puede llevar a convertirse en un curso “de relleno” o en una carga, una materia difícil y aburrida que a nadie gusta.

Por otra parte, es necesario que el docente mismo se forme en los contenidos de la Cátedra de la Paz, toda vez que como ya se mencionó, se pudo observar que ciertos conceptos no estaban siendo bien manejados, como es el caso referente al desarrollo sostenible, que dicho sea de paso, no es un tema menor, puesto que una explotación racional de los recursos del planeta en una forma respetuosa y sostenible del medio ambiente, es indispensable para mantener unas condiciones de vida que permitan unas relaciones humanas armónicas desde la equidad, la solidaridad y el acceso igualitario a las riquezas naturales, pues de no ser así, la posibilidad de surgimiento de realidades conflictivas es altamente probable. Por ello, tanto a nivel directivo como institucional, la recomendación que se hace es que se recurra a la normativa vigente para la Cátedra de la Paz en materia de formación docente, igualmente, se sugiere transformar el modelo didáctico tradicional a uno más activo o experiencial, que permita a los estudiantes, a partir de múltiples actividades, un mayor involucramiento en las temáticas tratadas y, sobre todo, que facilite la aplicación de estos contenidos en contextos reales.

Se recomienda, igualmente, el empleo de estrategias didácticas que puedan conllevar a la generación de competencias ciudadanas. De acuerdo con Parra (2004), algunas de estas estrategias pueden ser, el uso de preguntas problematizadoras; la investigación dentro y fuera del aula que permita el trabajo cooperativo y la comprensión en contexto; el uso de fuentes para que los estudiantes adquieran el hábito

de la indagación y consecución propia de la información; la creación y/o estímulo del análisis crítico a través del empleo de los dilemas morales; los juegos de roles y otras como la denominada “Aulas en paz”. Todas ellas herramientas para el análisis y la reflexión frente a las temáticas de las Ciencias Sociales, las cuales aplican perfectamente en la Cátedra de la Paz.

Puede decirse a partir de este estudio, que los estudiantes cuentan con los elementos cognitivos esenciales para desarrollar a partir de ello, una educación más vivencial o experiencial, una educación menos memorística y de mera acumulación de datos e información y más reflexiva, comprensiva y social, una educación que los convierta en seres competentes para asumir proyectos de vida, para ocupar y compartir constructivamente espacios en la sociedad.

Es posible construir el conocimiento necesario para llevar a la realidad un saber, saber hacer y un saber ser en muchos de los educandos de la presente experiencia y seguramente de muchos casos más en Colombia, lo cual hay que suponer que resulta indispensable para la validez y justificación de una nueva asignatura como es el caso especial de la Cátedra de la Paz. No obstante, surgen cuestionamientos, el primero de ellos es si la creación de una asignatura que contiene en sí misma, curricularmente hablando, mucho de lo que ya estaba siendo enseñado a través de otras asignaturas es una opción válida y eficaz, en otras palabras, está por verse si la mejor manera de construir paz desde las aulas es crear una nueva asignatura en la cual se desarrollen contenidos teóricos sin espacio para la acción y la reflexividad pedagógicas de la paz.

Otro tanto habría que decir con respecto a la decisión del legislador de permitir la escogencia de sólo dos temáticas entre doce posibles, de acuerdo con el Artículo 4 del Decreto Reglamentario 1038 de 2015, lo cual podría redundar en una pobre conceptualización sobre temas fundamentales, toda vez que se permite obviar una gran cantidad de información.

En ese marco reflexivo, el MEN, en el documento relativo a las competencias ciudadanas, entre otros, ha hecho especial énfasis en la

necesidad de que la educación en Colombia abandone el modelo tradicional de mera transmisión de conocimientos, pues no contribuye al desenvolvimiento del ciudadano en contextos de realidad, más aún una tan conflictiva como la colombiana. Para ello, es indispensable que los directivos de las instituciones educativas y, en general, todos aquellos que de alguna manera participan del proceso pedagógico, tomen conciencia de que pueden transformar las relaciones humanas; en el respeto, la tolerancia, el reconocimiento de la otredad, de la diversidad y la diferencia, en la posibilidad de construcción de proyectos colectivos, principalmente profundizando en el debate acerca de esta nueva asignatura.

En esa línea, Chaux, Lleras y Velásquez (2004), han propuesto un desarrollo integral de formación ciudadana que comprende cinco elementos o principios, a saber: el empleo de todos los tipos de competencias ciudadanas (conocimientos, cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras); contar con espacios para el desarrollo de tales competencias; una transversalidad que abarque todos los escenarios pedagógicos posibles ampliando la base de responsabilidad; asimismo un involucramiento de toda la comunidad educativa y, finalmente, una evaluación del impacto de dicha realidad educativa.

En esta idea y como parte del ejercicio de discusión, se entrevistó a un docente experto en la Cátedra de la Paz que participó de la iniciativa departamental establecida en el año 2002 para implementar la Cátedra de la Paz en el Valle del Cauca e hizo parte del equipo asesor del Gobierno Nacional que redactó el Decreto Reglamentario 1038 de 2015. Este experimentado profesor, con respecto a la implementación nacional de dicha asignatura manifestó que era importante generar el debate frente a tres temas en particular: la cualificación a los docentes en metodologías lúdicas, lo que resulta pertinente mencionar, puesto que como se ha podido comprobar en este estudio, el docente puede insistir en un modelo didáctico tradicional al carecer de una capacitación adecuada, la cual, a propósito, está presente en lo ordenado por el Decreto Reglamentario 1038 de 2015, sin embargo, el gobierno ordenó la implementación de la asignatura Cátedra de la Paz, sin que primero se hubiese establecido un programa de capacitación para los docentes a nivel nacional, regional o local.

En segundo lugar, el profesor experto pone de relieve la necesidad de una re significación de los manuales de convivencia, lo cual ha sido ordenado por la Corte Constitucional en su Sentencia T - 478 de 2015, entre otros casos similares en los cuales se pretende combatir la discriminación por orientación sexual e identidad de género en ambientes escolares, promover la protección del derecho a la igualdad y del libre desarrollo de la personalidad, así como las responsabilidades en el desarrollo educativo de los menores de edad; todo esto en el propósito de brindar herramientas de transformación institucional que posibiliten que la asignatura de Cátedra de la Paz no termine aislada en un contrasentido entre sus contenidos y la realidad de la normativa vigente en cada institución educativa.

Finalmente, el docente experto menciona que quizá haga falta también una reformulación de las políticas públicas en materia educativa, que posibiliten que una asignatura como la Cátedra de la Paz y las demás decisiones que se tomen para respaldarla, no sean parte de una política de gobierno, sino de una de Estado, que obligue a todos los gobiernos de turno a continuar con la implementación y promoción de dichas políticas, sin transformarlas de forma radical como viene sucediendo cada que se produce un cambio de gobierno en el país.

Lo precedente, lleva a mencionar en este apartado final una columna del diario El Espectador, en la cual Charria (2016), centra su preocupación en la memoria histórica, representada en términos como víctimas, memoria y conflicto, la cual considera ausente de los estándares básicos de competencias ciudadanas, por lo cual plantea la no implementación de una nueva cátedra sino, el ejercicio de ajustar dichos estándares. En ese orden de ideas, de acuerdo con el presente estudio, se considera que, dadas las circunstancias políticas, materializadas en la decisión del gobierno y el MEN de crear una nueva cátedra, no es pertinente la discusión sobre su existencia, sino sobre su proceso de implementación, desarrollo, y evaluación de sus efectos en los estudiantes, con el fin de establecer sus fortalezas y debilidades en el propósito de construir la paz.

De allí que se consideren varios elementos como indispensables en esta discusión: el primero de ellos es la didáctica, o el proceso de

enseñanza y aprendizaje sobre el que ya se ha tratado, y que se manifiesta en el modelo didáctico que requiere de ser menos tradicional y, en contraste, más constructivo, permitiendo la participación activa de los estudiantes; asimismo en la formación docente, puesto que no se puede transmitir un conocimiento que no se posee previamente así como tampoco se puede enseñar si no se poseen las herramientas o estrategias didácticas para poder transmitir dicho saber.

Las necesidades didácticas llevan a pensar, de acuerdo con una progresión lógica inductiva, que se requiere de apoyo institucional y, muy probablemente, este comience con la decisión de transversalizar la Cátedra de la Paz, pues de esa manera se podría contar con los espacios y tiempos que se requieren para contextualizar en la realidad de las vivencias de los estudiantes los contenidos de la Cátedra de la Paz; así como también se podría lograr el involucramiento de toda la comunidad educativa, es decir estudiantes, docentes, directivos docentes y familiares, porque la paz es una concepción teórica que se convierte en una realidad a través de las relaciones humanas presentes en todo lugar y contexto, y esto, a su vez, implica la necesidad de abrir el debate sobre la modificación de los manuales de convivencia, que deben ajustarse de acuerdo con la realidad de un país desigual socialmente hablando, excluyente de las minorías y, principalmente, en conflicto por décadas.

En esa misma lógica progresiva ascendente, el Ministerio de Educación Nacional podría establecer la articulación entre los contenidos ya existentes del área de Ciencias Sociales, por ejemplo la historia del conflicto armado colombiano, con los contenidos de la Cátedra de la Paz, como resolución pacífica de conflictos, vinculándolos a las competencias ciudadanas a partir de abrir la discusión sobre la reformulación o ajuste de los estándares básicos de competencias ciudadanas, permitiendo su integración definitiva, y de paso para darle cabida a aspectos vitales como los que se tuvieron en cuenta en los procesos de el País Vasco y El Salvador, tales como el énfasis en el desarrollo de la empatía o de ubicación en la piel de las víctimas y de los victimarios, tratando de absorber la complejidad de un conflicto armado, al igual que consolidar y asimilar el tema de la inclusión de los actores armados desmovilizados, tanto en lo referente a la reintegración de estos a la sociedad

y el marco legal, como a su participación en política, puesto que no se podrá hablar de paz, hasta que todos los involucrados no se sientan parte de su construcción y de una misma nación.

En últimas, de lo que se trata es de reconocer el papel fundamental de la educación en la sociedad, como gestora, como constructora de paz y reconciliación, por lo tanto, quizá hagan falta muchos más estudios que conduzcan a la conclusión misma de que el propio sistema educativo colombiano debe transformarse si quiere, del mismo modo, transformar una sociedad entera desde sus propios cimientos. De ahí que cobre sentido la crítica de Lederach, Galtung, Freire, McLaren y otros, a la educación tradicional, que de alguna manera ha sido analizada en esta investigación, toda vez que se pudo observar que el énfasis en las clases está ligado a lo que se podría llamar un almacenaje de conceptos, datos, e información plana, las más de las veces estéril, olvidando, quizá de manera inconsciente, las dinámicas vivenciales y experienciales, la construcción de relaciones más equitativas entre docente y educando, las estrategias presentes en otras pedagogías que ayudan a la generación de competencias en los estudiantes, especialmente para la transformación de conflictos y, lo más importante, el moldeamiento del estudiante con fines de satisfacer las necesidades del mercado del que Galtung teoriza, puesto que cuando se hace hincapié en el simple dato y no así en la experiencia y la interacción, se está formando para la supervivencia, no para la convivencia.

3.12 Referencias Bibliográficas

- Alcaldía Municipal de Santiago de Cali. (2008). Plan de Desarrollo 2008-2011. Comuna 21. Recuperado de: www.cali.gov.co/egov/descargar.php?idFile=3811
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. D.F. México: Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. (G. S. Barberán, Trad.) Barcelona, España: Paidós.
- Bar-Tal, D., y Rosen, Y. (2009). Peace Education in societies involved in intractable conflicts: Direct and indirect models. En: *Revista Educational research*, LXXIX(2), pp. 557-575.
- Benejam, P. (1992). La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*. (21), pp. 37-42.
- Charria, A. (2016). ¿Qué es la Cátedra de la paz? Recuperado de: <http://www.elespectador.com/opinion/catedra-de-paz-0>
- Colombia. (1991). *Constitución Política de 1991*. Obtenido de Procuraduría General de la Nación: http://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion_Politica_de_Colombia.htm
- Congreso de la República de Colombia . (8 de febrero de 1994). Ley general de educación. [Ley 115 de 1994]. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf Ley 115 de 1994. Obtenido de Congreso de la República: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (6 de septiembre de 2006). Ejercicio de la profesión de psicología. [Ley 1090 de 2006]. DO: 46.383.
- Congreso de la República de Colombia. (1 de septiembre de 2014). Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. [Ley 1732 de 2014]. DO: 49.261.
- Corte Constitucional de Colombia. (3 de Agosto de 2015). Sentencia T - 478 de 2015. Sala Quinta de Revisión. Obtenido de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Comunicado%20de%20Prensa%20T-478-15.pdf>
- Danesh, H. B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. En: *Journal of Peace Education*, III, 55-78.
- El Salvador. (2009). *Cambio en El Salvador para Vivir Mejor. Programa de Gobierno 2009-2014*. El Salvador: Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional. Recuperado de: <http://www.latinreporters.com/salvadorFMLNprogrammeGouvernement2009.pdf>

- Fisas, V. (2004). *Cultura de paz y gestión de conflictos* (Cuarta ed.). Barcelona, España: Icaria editorial.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. D. F, México: Siglo XXI editores.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means : Peace and conflict, development and civilization*. Oslo, Noruega: International Peace Research Institute.
- Galtung, J. (1999). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. País Vasco: Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003). Violencia cultural. *Documentos de trabajo Gernika Gogoratuz*, n° 14, pp. 2-36. Recuperado de: <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
- Gómez Arévalo, A. (2012). Educación para la paz en el sistema educativo de El Salvador. En: *Revista Ra Ximhai*, VIII(2), pp. 93-126.
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. En: *Journal of Peace Education*, I, pp. 5-20.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* (Segunda ed.). Madrid, España: Editorial Popular, S.A.
- Lederach, J. P. (1990). Elementos para la resolución de conflictos. En: *Revista Educación en Derechos Humanos*(2), 137-156.
- Lederach, J. P. (1994). Un marco englobador de la transformación de conflictos sociales crónicos. En: *Documentos de trabajo Lan-Dokumentuak*, n° 2. pp. 3-21.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educar para la paz*. Madrid, España: Catarata.
- Lederach, J. P. (2007). *Construyendo la paz: reconciliación sostenible en sociedades divididas* (Segunda ed.). Bilbao, España: Bakeaz.
- Lopera Becerra, A. F. (2014). El conflicto social, un concepto necesario en la educación para la paz. En: *Revista Ra Ximhai*, X(2), pp. 153-180.
- McLaren, P., y Kincheloe, J. (Eds.). (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2001). *Cátedra para la cultura de paz desde la diversidad y la creatividad*. Bogotá, Colombia: Departamento Nacional de Planeación.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía...¡Sí es posible!* Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-116042_archivo_pdf4.pdf

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). Serie Guías No 6. Estándares básicos de Competencias Ciudadanas. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011). Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1 Brújula Programa de Competencias Ciudadanas. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf
- Naciones Unidas. (16 de diciembre de 1966) Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. [resolución 2200 A (XXI)]. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/ccpr_SP.pdf
- Opatow, S.; Gerson, J. y Woodside, S. (2005). From moral exclusion to moral inclusion: theory for teaching peace. En: *Revista Theory Into Practice*, XLIV(4), pp. 303-318.
- Ovalle, R. (Ed.). (2002). Módulo Construcción de una cultura de paz y Cátedra de Paz. Cali, Colombia: Gobernación del Valle del Cauca; Secretaría de Educación; Subsecretaría de Desarrollo Pedagógico. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/descargas/ModuloCatedraPaz.doc>
- Ovalle, R. (5 de Agosto de 2016). Comunicación personal.
- Parra, M. O.; Chaux, E.; Lleras, J. & Velásquez, A. M. (Eds.). (2004). Competencias ciudadanas : de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas. En: *Revista de Estudios Sociales* no. 19, diciembre de 2004, pp. 127-128.
- Piaget, J. (2007). *Seis estudios de psicología*. Bogotá, Colombia: Sion.
- Presidencia de la República de Colombia. (25 de mayo de 2015). Cátedra de la Paz. [Decreto 1038 de 2015]. DO: 49.522.
- Rodríguez Palmero, M. L.; Moreira, M. A.; Caballero Sahelices, M. C. & Ileana, M. G. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona, España: Octaedro.
- Salamanca, M.; Casas-Casas, A. y Otoy, A. (Eds.). (2009). *Educación para la paz: experiencias y metodologías en colegios de Bogotá*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Salamanca et al. (2016). *Guía para la implementación de la Cátedra de la Paz*. Bogotá, Colombia: Santillana.

- Salas, A. (2017). *Cátedra de la paz: Estudio de caso sobre el proceso de implementación en una Institución Educativa de Cali*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana Cali.
- UNESCO. (1996). *La Educación: encierra un tesoro; informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París, Francia: UNESCO Ediciones. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Viera Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. En: *Revista Universidades* (26), pp. 37-43.

PRÁCTICAS RESTAURATIVAS COMO SOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LAS AULAS

Restorative Practices as Conflict Resolution in
the Classroom

PRÁCTICAS RESTAURATIVAS COMO SOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LAS AULAS

Chapter IV: Restorative Practices as Conflict Resolution in the Classroom

Jesús España Lozano

Rosaura Rojas Monedero

4.1 Resumen

La escuela es un escenario que refleja la sociedad real y constituye un poderoso elemento de cohesión social. En este sentido, es ineludible la prevención y gestión de los conflictos a partir de la implementación e innovación de métodos que aporten soluciones diferentes a las disruptivas.

Universidad Autónoma De Nuevo León.
<https://Orcid/0000-0003-3431-1299>
Monterrey, México.
✉ jespana@cejja.com.mx

Universidad Santiago De Cali.
<https://Orcid/000-0003-1008-5338>
Cali, Colombia.
✉ rosaurarojas@usc.edu.co

Cita este capítulo

España Lozano, J. y Rojas Monedero, R. (2020). prácticas restaurativas como solución de conflictos en las aulas En: Arce Cabrera, A. M. y Rojas Monedero, R. (Eds. Científicas). *Tejiendo Paz Desde Las Aulas*. (pp. 121-140). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

En este capítulo, proponemos una reflexión sobre los beneficios de la Justicia Restaurativa en el ámbito escolar, su definición conceptual, implementación y las diversas experiencias significativas que se tienen en la utilización de estas prácticas al interior de las escuelas. Destacaremos particularmente las bondades de las Prácticas Restaurativas para la solución de conflictos escolares, así como el fortalecimiento de la comunidad educativa, la reparación del daño provocado y el mejoramiento de la convivencia escolar.

Palabras Claves: Prácticas Restaurativas, solución de conflictos, aula.

4.2 Abstract

The school is a scenario that reflects real society, it constitutes a powerful element of social cohesion. In this sense, conflict prevention and management is unavoidable from the implementation and innovation of methods that provide different solutions to disruptive ones.

In this chapter, we propose a reflection on the benefits of Restorative Justice in the school environment, its conceptual definition, implementation and the various significant experiences that are had in the use of these practices within schools. We will particularly highlight the benefits of Restorative Practices for the resolution of school conflicts, as well as the strengthening of the educational community, the repair of the damage caused and the improvement of school life.

Keywords: Restorative Practices, conflict resolution, classroom.

4.3 Introducción

El presente trabajo lo hemos abordado desde una óptica binacional, atendiendo al origen de los autores, Colombia y México, dos países distanciados geográficamente, pero que comparten similitudes en sus conflictos sociales y en su creciente ola de violencia social. Por una parte, Colombia, un país que se está recuperando de décadas de conflictos armados y México un país que lucha por superar los problemas generados por la lucha entre el narcotráfico y las fuerzas armadas de la nación.

El fenómeno de la violencia, es una manifestación de descomposición social, que permea todas las esferas de la sociedad, incluso a la escuela, que como institución social tiene unas funciones sociales educativas definidas, como enseñar a sus estudiantes el desaprender la violencia, además, brindar bases sólidas que les permita a los estudiantes ser unos ciudadanos críticos, competentes emocionalmente y con habilidades para afrontar los conflictos de forma asertiva y pacífica.

Actualmente las escuelas resultan ser escenarios donde se manifiestan las conductas permeadas por actos de violencia, específicamente en las del sector público. Las aulas, se han convertido en un espacio donde se refleja un clima de ruptura, el enfrentamiento con las normas y se ha convertido en un escenario de manifestación a la insatisfacción con el sistema educativo.

En la actualidad los problemas de convivencia en las escuelas han sido y siguen siendo foco de atención social y educativa en ambos países. Sin embargo, los maestros no están capacitados en educar en y para el conflicto, por tanto, su actuación frente a los mismos sigue arraigada en el tradicional enfoque del castigo.

En este orden de ideas, los programas de justicia restaurativa promueven una transformación en la cultura sancionadora como vía de ordenación de la convivencia en las escuelas, induciendo la reparación y la asunción de responsabilidad, no solo en relación con los hechos sino, con respecto a la búsqueda de soluciones pacíficas y asertivas.

A continuación, haremos una exploración del concepto de Justicia Restaurativa desde sus orígenes, su definición a la luz de la revisión de algunos autores y puntualizaremos en la Justicia Restaurativa en el ámbito escolar, destacando la necesidad de implementar programas educativos encaminados a solucionar y prevenir los conflictos a partir de las prácticas restaurativas en el aula.

Posteriormente, culminaremos con la exploración de experiencias significativas de la implementación de prácticas restaurativas en el aula, acentuando las bondades y beneficios del uso de estas estrategias de solución de conflictos de forma acertada y pacífica.

4.4 Acercamiento teórico de la Justicia Restaurativa.

La Justicia Restaurativa no es un tema nuevo, se evidencia que ha estado presente desde épocas ancestrales, principalmente en comunidades indígenas y religiosas de Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelanda (Bach, 2005). Sin embargo, en las últimas décadas ha adquirido una significativa importancia, especialmente a partir de los años setenta, donde ha empezado abrirse campo los estudios referentes a este enfoque y su aplicación en otros contextos.

En esta misma línea, Britto (2006) intenta hacer una síntesis en la que destaca que “la Justicia Restaurativa es un modelo de justicia comunitaria que pone todo su énfasis en la dimensión social de los delitos y conflictos” (p. 45).

Por lo anterior, se trata de restaurar el lazo social dañado, a través de un proceso de reparación y reconciliación entre la víctima y el ofensor, con la mediación de la comunidad. No busca el encierro del infractor sino su rehabilitación a través de la reparación del daño.

Este modelo de justicia, es pertinente en el sentido en el que, imparte justicia de una forma más humana y menos violenta, ayuda a reconstruir tejido social y logra la rehabilitación del infractor.

Continuando con la definición de Justicia Restaurativa Van Ness (2005), la define como un movimiento nuevo en las áreas de victimología y criminología. Al reconocer que el crimen causa heridas tanto en la gente como en las comunidades, este tipo de justicia insiste en la reparación de dicho daño, a la vez que permite que las partes involucradas participen en el proceso.

Los programas de justicia restaurativa permiten que los tres actores principales: la víctima, el ofensor y los miembros afectados de la comunidad se involucren de manera directa en la solución que se le dará al crimen cometido.

Referente al anterior planteamiento, en él se evidencia una de las cualidades de la Justicia Restaurativa, permitir que los actores principales del conflicto se involucren en la solución del mismo, de una forma reparatoria y constructiva.

Howard Zehr (2007) conocido como el abuelo de la Justicia Restaurativa, plantea que “es un proceso dirigido a involucrar, dentro de lo posible, a todos los que tengan un interés en una ofensa particular, e identificar y atender colectivamente los daños, necesidades y obligaciones derivados de dicha ofensa, con el propósito de sanar” (p. 45).

Por lo anterior, concluimos que la Justicia Restaurativa, es un proceso constructivo, que implica la reparación del daño, involucra a los actores principales del conflicto y trae como consecuencia la sanación y enmendación de los daños de la mejor manera posible.

Aunque parezca que la Justicia Restaurativa es aplicada a la materia penal, exclusivamente para criminales y para sanciones que tienen que ver con penas privativas de libertad, no debe verse únicamente desde esta óptica, pues como hemos dicho, la viabilidad de que estas prácticas restaurativas sean aplicadas dentro de las aulas es muy alta pues en esencia lo que se busca es una solución a un problema a través de la participación de los implicados, con un objetivo claro, la reparación del daño, pero sin que obre de por medio un castigo o una sanción, sino un entendimiento, una comprensión de los resultados del daño cometido, un aprendizaje no solo para el ofensor, sino también para la víctima. Se busca la obtención de un resultado que va más allá de una solución mediática que diga quién gana y quien pierde.

4.5 La Justicia Restaurativa en el ámbito escolar

Después de definir el concepto de Justicia Restaurativa en el anterior apartado, precisaremos en este tema lo relativo al ámbito escolar. Según Gutiérrez (2011) las prácticas restaurativas en ambientes escolares surgieron en 1994, en la Secundaria Estatal de Maroochydore (citado en Thorsborne, 2005, Cameron y Thorsborne 2001); éstas han buscado, más que la reducción del conflicto, la disminución de los incidentes de violencia en las escuelas. Hasta hoy los resultados de las investigaciones dejan claro que son una buena alternativa frente al fenómeno de la violencia y el conflicto en estos contextos.

Durante años se ha impartido justicia dentro de las escuelas de una manera inquisitiva, donde el castigo es el eje rector de la solución ante cualquier problemática y en la medida en que se castigue, se cree que se está reforzando el aprendizaje de aquel que cometió el daño. La Justicia Restaurativa invita a dar un giro de ciento ochenta grados a este tipo de prácticas en las escuelas, busca solucionar los conflictos desde una óptica totalmente diferente y aun mayormente efectiva. Por ello, Hopkins (2002) evidencia un paralelo de las principales diferencias entre el paradigma tradicional y el paradigma restaurativo como forma de gestión de conflictos en las escuelas:

Tabla 8. *Diferencias entre el paradigma tradicional y el restaurativo de solución de conflictos en la escuela.*

Paradigma Tradicional	Paradigma Restaurativo
Los malos comportamientos se definen como una ruptura de las normas en el contexto escolar	Los malos comportamientos se definen como un daño causado a otras personas
Se centra en establecer culpables.	Se centra en solucionar el problema y en explorar cómo evitar que ocurra en el futuro.
Se establecen relaciones y procesos adversariales en las que una figura de autoridad decide un castigo. Genera dolor o situación displacentera como forma de castigo.	Se establece el diálogo y la negociación. Todas las partes están involucradas para hallar soluciones y cooperar con los demás. Busca la reparación de ambas partes. La meta es la reconciliación y el reconocimiento de responsabilidades frente a las opciones.
Busca la adherencia a las reglas.	Busca fortalecer las relaciones.
El conflicto se presenta como algo impersonal y abstracto	El conflicto es una situación interpersonal y una oportunidad para aprender.
Un daño social es reemplazado por otro (venganza).	Se centra en reparar el daño social.
La comunidad educativa es un simple espectador: un grupo específico lidia con la situación; los demás afectados no están involucrados en buscar una solución.	La comunidad académica es involucrada como facilitadora de reparación. Aquellos que resultan afectados toman parte de las decisiones.
La responsabilidad se define en términos de castigo.	La responsabilidad se define como una comprensión del daño que se ha causado y del impacto de las propias acciones; quien causa el daño hace sugerencias sobre la forma de repararlo.

Fuente: Tomado de Hopkins, 2002.

Mientras que los paradigmas tradicionales buscan culpables, adherencia a las reglas y aplican procesos adversariales, el paradigma restaurativo está orientado a fortalecer las relaciones, reparar el daño, intentando evitar que se repita el conflicto en el futuro, en este

sentido, si las escuelas adoptan los modelos restaurativos, tendrán como consecuencia que los alumnos que participen en estos procesos aprendan a buscar soluciones a través del diálogo y la negociación, logrando la reconciliación y el reconocimiento de responsabilidades.

En efecto, se hacen indiscutibles las bondades de la implementación de la Justicia Restaurativa en las escuelas, pues, estos procesos permiten la construcción de relaciones sociales más armoniosas, enseñan que existen formas distintas de resolver los conflictos, de forma no violenta.

De igual forma Hopkins (2002), plantea que la Justicia Restaurativa es un conjunto de procesos, aproximaciones, habilidades y principios éticos y filosóficos. Planteando que los principios y aproximaciones son todas las intervenciones formales e informales tendientes a reparar el daño que incluyen la mediación, los círculos de sentencia y la conferencia familiar.

A partir de las prácticas de la Justicia Restaurativa se repara el daño. Las más comunes implementadas en la escuela son: el dialogo restaurativo, las declaraciones afectivas, las juntas restaurativas y las conferencias para grupos de padres de familia.

Estas prácticas restaurativas buscan, generar espacios incluyentes, conciliadores y reparadores que ayuden a la formación de personas autónomas, reflexivas y capaces de asumir responsabilidades.

Es importante, que estas prácticas se vean reflejadas al interior del aula, desde el mismo currículo -no sólo como una materia más, sino como un elemento transversal a todos los contenidos-; así mismo, se requiere la transformación de los manuales de convivencia y en general de las prácticas cotidianas del maestro al interior del aula. Lo anterior implica, un cambio en el paradigma tradicional que se ha basado en el castigo y la exclusión.

Algunas de las recomendaciones hechas por Morrison (2007) para la implementación de las prácticas restaurativas en los contextos escolares son:

1. Puede desarrollarse en cualquier grado escolar, aunque debe adaptarse para cada edad.
2. En la capacitación, los estudiantes deben estar con los facilitadores diez horas durante cinco semanas (dos horas en cada una de éstas).
3. Los conceptos e ideas pueden introducirse a través de videos, juegos de roles o posters.
4. Las prácticas restaurativas deben hacer parte de la cultura escolar y del aula de clase.
5. Debe desarrollarse un lenguaje común que oriente una cultura restaurativa.

Por ello, es muy importante que los maestros sean modelos a seguir, el discurso debe transformarse, para ser coherentes con las prácticas restaurativas.

Generar una pedagogía restaurativa en el aula, implica el fomento de la disciplina positiva, educando desde la amabilidad, firmeza, respeto y colaboración.

4.6 Implementación de la Justicia Restaurativa en la escuela

Está claro que, en la actualidad, existe la necesidad por explorar otras formas de solucionar los conflictos contrarias a las disruptivas, así que las prácticas restaurativas resultan unas herramientas bondadosas, que le permiten a la comunidad educativa no solo resolver sus conflictos, sino, además mejorar el clima escolar, restaurar las relaciones y construir cultura de paz en las aulas.

Siguiendo el planteamiento de Hopkins (2011) este propone la posibilidad de “empezar a hablar de pedagogía restaurativa, la cual solo podrá desarrollarse en un sistema donde la convivencia no esté dissociada del contenido curricular” (p. 43).

El implementar la pedagogía restaurativa en la escuela, requiere transformar el currículo, el cual debe ser coherente con el fortalecimiento de la convivencia escolar. Algunos de los temas que deben hacer parte del currículo son la educación en y para el conflicto, valores sociales, además de la inteligencia emocional. Estas áreas son esenciales para brindar al estudiantado herramientas de empoderamiento de las prácticas restaurativas al interior del aula.

Las prácticas restaurativas que se pueden utilizar en el ámbito escolar son cinco: la escucha activa, las expresiones afectivas, los diálogos restaurativos, las reuniones informales y los círculos restaurativos. Cada una de estas técnicas, son definidas a la luz de los autores Bernal y Echeverry (2009) como:

- La escucha activa: Es la actividad básica de relación con el otro. Dependiendo del grado de calidad de la escucha ésta facilitará o dificultará el entendimiento y las posibilidades de colaboración mutua, y determinará las opciones a la hora de afrontar los conflictos cuando éstos aparezcan.
- Expresiones afectivas: Esta técnica consiste en, a partir de una sola pregunta, ayudar a personas que enfrentan un conflicto a darle un giro al tratamiento del mismo, de tal manera que puedan aprovechar la crisis que enfrentan en una oportunidad para encontrar nuevas formas de convivencia.
- Los círculos restaurativos: Son sesiones estructuradas en las cuales se cuenta con un guion y quienes facilitan dan seguimiento y dirigen el proceso.
- El diálogo restaurativo: Son reuniones de diálogo o análisis de problemáticas en un grupo, sin seguir una técnica en especial, pero con el objetivo siempre de buscar la forma de restaurar las relaciones y curar las heridas entre las personas que han participado en un conflicto.
- Reuniones informales: Consiste en realizar una reunión espontánea en la cual se logre un acercamiento entre las partes en conflicto y encontrar puntos de consenso para resolver satisfactoriamente el mismo para ambas partes.

Con lo anterior, se busca que los alumnos se apropien de estas prácticas restaurativas para que solucionen sus conflictos de una manera asertiva y no violenta.

A pesar de la gran variedad de prácticas restaurativas que existen, las más utilizadas son los círculos restaurativos; su origen se encuentra en las “raíces de las comunidades indias norteamericanas, en los *Healing Cercles* o *Pacemaking Cercles* y los *Sentencing Cercles* originarios de Canadá. Parte de la premisa que todos los miembros de la comunidad tienen interés en la resolución del conflicto y por lo tanto todos son invitados a participar” (McCold, 2006, p. 23).

Esto ayuda mucho en las escuelas que presentan manifestaciones violentas; el implementar los círculos restaurativos les permite a los maestros generar un clima de seguridad y confianza al interior de las aulas, para que sus estudiantes manifiesten de forma libre sus inquietudes o posiciones frente a las situaciones presentadas.

Así pues, los círculos restaurativos, permiten a los participantes expresar sus opiniones respecto a la situación ocurrida, con un fin restaurativo para las partes involucradas. Esta práctica resulta una opción asertiva diferente a la forma común en que las escuelas “resuelven los conflictos del alumnado recurriendo a mecanismos tradicionales asentados en la imposición y el poder” (Síndic de Greuges, 2006); “la mayoría de conflictos que no se resuelven en la escuela acaban en lo penal” (Carrasco, Villa, Ponferrada & Casañas, 2010; Rodríguez-Sedano, Madrid Liras, 2010).

De tal suerte que en la medida en que se utilicen los círculos restaurativos en las escuelas, no solo se estarán solucionando conflictos, sino que también se estará evitando que muchos de ellos lleguen a instancias judiciales fuera de la escuela, los cuales bien podrían terminar incluso con un antecedente criminal para el ofensor.

Además, existen otras variaciones de las prácticas restaurativas implementadas en el ámbito educativo, por ejemplo: “Conferencias informales o miniconferencias, improvisadas y breves, encuentros

restaurativos, conferencias de pasillo (la profesora sale con el grupo a conversar sobre el problema), conferencias de aula (se realiza con todo el grupo)” (YJB, 2004, p. 54).

Lo anterior destaca, la importancia de fortalecer la convivencia con ayuda de las Prácticas Restaurativas, que supone concebir el conflicto como una oportunidad de cambio, la aceptación de responsabilidades y la necesaria reparación de daños a las víctimas.

En términos generales la implementación de la Justicia Restaurativa en las aulas resulta viable, siempre y cuando se tenga bien definido el tipo de proceso que eventualmente se vaya a utilizar y que se requiere de un importante involucramiento por parte de los docentes o del personal que lo vaya a implementar; es decir que éstos se comprometan a generar las condiciones adecuadas para facilitar a través del diálogo y la negociación, la reparación del daño que se ha causado, además de generar una mayor conciencia de sus actos entre los implicados.

4.7 Experiencias significativas de las Prácticas Restaurativas en el aula

En Colombia se destacan dos proyectos macro sobre Prácticas Restaurativas: uno desarrollado por la Cámara de Comercio de Bogotá y otro de la Universidad Javeriana de Cali. Ambos han basado su trabajo en los principios de la Justicia Restaurativa. Este último proyecto se ha venido gestionando en el Colegio Bolívar en el Valle y “constituye un modelo IAP que intenta comprender la naturaleza del conflicto en las instituciones educativas, así como indagar por las causas subjetivas, estructurales, sociales y culturales que lo generen, para posteriormente desarrollar una propuesta de intervención” (Asociación de Padres, 2006, p. 34).

También en la ciudad de Santiago de Cali, se destaca el proyecto liderado por la Secretaría de Educación Municipal y la Subsecretaría de Calidad Educativa, a través del equipo a cargo de la implementación del Sistema Municipal de Convivencia Escolar DHSyR, que viene traba-

jando para implementar las disposiciones de la Ley 1620 de 2013 y las orientaciones del Comité Municipal de Convivencia Escolar COMCE, para lo cual se esfuerzan por la transversalización del Enfoque Restaurativo en el abordaje de las situaciones que afectan la convivencia escolar.

Es por esto que se ha desarrollado el proyecto “Implementación de prácticas restaurativas en el contexto escolar” en quince instituciones educativas. Su operación inicial la está realizando el Programa Institucional de Paz de la Universidad del Valle.

En México, también se realizó la consulta, y se encontró un estudio de Prácticas Restaurativas para la convivencia escolar realizado en un jardín de niños de Tierra Nueva, en el Estado de México. Los resultados indican que el círculo restaurativo permitió que los niños expresaran sus emociones y sintieran la necesidad y seguridad de compartirles a sus compañeros anécdotas personales que influyen en las mismas. Además, resalta el hecho que a la par de la escucha activa, los niños manifiestan valores como el respeto, la amistad y apoyo mutuo.

Vale la pena decir, que en México no se encontraron documentadas más experiencias de Prácticas Restaurativas en el ámbito educativo. No obstante, se logró evidenciar que el Estado de Oaxaca tiene el programa más desarrollado de justicia restaurativa a nivel nacional, activo desde 2007, y la mayoría de las experiencias de Prácticas Restaurativas se han aplicado en el campo penal en los casos de jóvenes y adolescentes.

En cambio, en Costa Rica se evidencia un mayor desarrollo de estas prácticas en el ámbito educativo. Se han realizado programas de implementación de Prácticas Restaurativas; específicamente se cuenta con el programa a nivel nacional que ha articulado sus esfuerzos desde todos los sectores del gobierno, así como instituciones privadas y grupos de la sociedad civil. Su trabajo para rehabilitar a personas de penitenciarias juvenil y adulto en los últimos cinco años se ve reflejado en un 96% de efectividad en el cumplimiento de las sentencias en los 3 542 individuos que han participado del programa.

Adicionalmente, el Programa de Justicia Restaurativa del Poder Judicial de Costa Rica recibió recientemente una concesión de un millón de euros por parte de la Unión Europea para fortalecer su Programa de Justicia Restaurativa y apoyar programas similares en países como México y Colombia.

Otra experiencia significativa sobre prácticas restaurativas en el ámbito educativo, es la realizada en Porto Alegre, Brasil, referente al mejoramiento de la convivencia en los centros, “Bullying nas escolas: a metodologia dos círculos restaurativos”, publicada en el año 2014. Se trabajó con una metodología cualitativa en cuatro escuelas de Porto Alegre, a través de grupos de enfoque con 64 estudiantes y las entrevistas en diez escuelas profesionales. “Los resultados que presentan, muestran la satisfacción en relación con los círculos restaurativos, pero advierten su riesgo cuando esta práctica es paliativa o punitiva” (Mendes dos Santos, Krieger Grossi, & Scherer, 2014, p. 67).

También se revisó el ejercicio que realizaron de Prácticas Restaurativas en los Estados Unidos específicamente en una escuela de Denver, Colorado, que surgió como una alianza producto de una coalición que incluye las siguientes organizaciones: Advancement Project, Asociación de Maestros de Clase de Denver, Escuelas Públicas de Denver, Asociación Nacional de Educación, y Padres y Jóvenes Unidos.

El contenido de la “Guía de Prácticas Restaurativas” fue elaborado por grupos de trabajo compuestos por representantes de las organizaciones participantes, aliados de la comunidad y personal experto de la Escuela Preparatoria North, la Escuela Media Skinner y la Academia Fundamental Hallett, de Denver, Colorado. La guía de implementación profundiza el trabajo del primer informe emitido por la Alianza de Prácticas Restaurativas en la Escuela de Denver, “Cómo llevar las prácticas restaurativas a toda la escuela: impresiones en tres escuelas de Denver” (Taking Restorative Practices School-Wide: Insights from three schools in Denver), escrito por Yolanda Anyon, MSW, Ph.D., de la Escuela de Posgrado en Trabajo Social de la Universidad de Denver.

En la ciudad de Palma de Mallorca, en Baleares (España), existe un número creciente de centros que contemplan las Prácticas Restaurativas como modelo de gestión de la convivencia en la comunidad educativa. A raíz del Programa Comenius Regio (2011-13) financiado con fondos europeos, en la barriada palmesana de Son Gotleu (colegios e institutos de la zona, policía local, etc.) “se inició un proyecto de prácticas restaurativas para la convivencia, con la colaboración y asesoramiento de instituciones educativas y sociales de la ciudad inglesa de Hull, donde lleva a cabo esta metodología” (Pomar y Vecina, 2013, p. 86).

4.8 Conclusiones

La Justicia Restaurativa es un modelo de justicia, que reconoce que el crimen causa heridas tanto en la gente como en las comunidades, este tipo de justicia insiste en la reparación de dicho daño y a la vez que permite que las partes involucradas participen en el proceso.

Las Prácticas Restaurativas ofrecen un abanico de propuestas desde las más informales hasta las más formales; éstas son: la escucha, las expresiones afectivas, las conversaciones restaurativas, las pequeñas reuniones informales, los círculos restaurativos y las reuniones formales.

En el ámbito escolar, el implementar estas Prácticas Restaurativas tiene una doble función, por un lado, fortalece la comunidad educativa y por el otro, repara el daño provocado. Además, permite la construcción de relaciones sociales armoniosas, previene y gestiona los conflictos y mejora la convivencia escolar.

Las Prácticas Restaurativas más utilizadas en el ámbito educativo son los círculos restaurativos, que consisten en sesiones estructuradas en las cuales se cuenta con un guión y quienes facilitan dan seguimiento y dirigen el proceso. Esta Práctica Restaurativa fortalece la educación para la paz y el abordaje de propuestas alternativas al castigo, la desescolarización de estudiantes y/o medidas expulsoras de la escuela.

Las experiencias significativas en los programas de Prácticas Restaurativas que se han desarrollado en el ámbito escolar de países como Colombia, México, Costa Rica, Brasil, Estados Unidos y España, avalan la viabilidad de estas prácticas como una alternativa positiva para la solución de conflictos en el ámbito educativo, además, destacan las bondades de estas experiencias en la reparación del daño y el mejoramiento de la convivencia escolar.

Las prácticas restaurativas en el aula, suponen una transformación de paradigmas desde el mismo modelo educativo, que tiende a propender por el castigo y la exclusión. En este sentido, la Justicia Restaurativa trae consigo la transformación de las prácticas pedagógicas y el modelo de disciplina castigadora, por una positiva con un fin restaurador entre los implicados.

Se debe desarrollar un sistema educativo integral, donde la convivencia no esté disociada del contenido curricular. Lo anterior, para favorecer el aprendizaje transversal de los estudiantes.

Debemos suponer entonces que en la medida en que las escuelas adopten las prácticas restaurativas para la solución de conflictos escolares tales como el acoso escolar y peleas entre alumnos, entre otros, los resultados serán mejores, pues los intervinientes, tendrán la posibilidad de participar activamente en la solución del conflicto y les generará un aprendizaje de lo vivido, haciendo consciente al ofensor de los daños provocados, buscando que éste se haga responsable de la manera en que va a resarcir el daño y en algunos casos ganando hasta el perdón de la víctima,

Como mencionamos al inicio de este capítulo, son maneras de solucionar conflictos que se presentan diariamente en las escuelas; no más novedosas, no más complicadas, no más de moda, sino más humanas.

4.9 Referencias Bibliográficas

- Asopadres, Colegio Bolívar. (2006). Justicia restaurativa en colegios. Una manera de transformar positivamente los conflictos, Cali. Recuperado de: http://www.colegiobolivar.edu.co/about/Publications/CB_Magazine/CBMagazine_mar_2006/mar_24.pdf
- Bach, K. (2005). Justicia Restaurativa: Antecedentes, significado y diferencias con la justicia penal. En: *Revista historia*, p. 45.
- Bernal, F. y Echeverry, A. (2009). *Manual para facilitación de círculos de dialogo en Instituciones Educativas*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública; El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia; La Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Administración de Justicia.
- Britto, D. (2006). Justicia restaurativa otra forma de establecer disciplina. Recuperado de: <http://www.justiciarestaurativa.org/news/britto/>
- Gutiérrez et al. (2011). Resolución de conflictos en la escuela a partir de los principios de la justicia restaurativa. En: *Hallazgos Revista de investigaciones*, No 16, Vol. 08, Julio-diciembre. p. 9.
- Hopkins, B. A. (2002). Whole School Approach to Restorative Justice Voma Connections. En: *Revista Winter*, 13, 5-6. Recuperado de: <http://www.voma.org/docs/connect13>. Pdf. p. 9.
- Hopkins, B. (2011). *The restorative classroom. Using restorative approaches to foster effective learning*. Londres, Inglaterra: Optimus Education.
- Howard Zehr. (2007). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Intercourse, Estados Unidos: Good Books.
- Mendes dos Santos, A.; Krieger Grossi, P. y Scherer, P. (2014). Bullying nas escolas: a metodologia dos círculos restaurativos. En: *Revista Educação*, 37 (2), pp. 278-287.

- Morrison, B. (2007). *Restoring Safe School Communities A Whole School Response to Bullying, Violence and Alienation*. Sydney, Estados Unidos: Federation Press.
- Mccold, P. (2006). The Recent History of Restorative Justice: mediation, circles and conferencing. En: Sullivan, D. y Tifft, L. (Eds.). *Handbook of Restorative Justice. A Global Perspective*, (pp. 23- 41). Londres y Nueva York: Routledge; Taylor & Francis Group.
- Pomar Fiol, M. B. y Vecina Merchante, C. (2013). Prácticas restaurativas: construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza. Educació i Cultura. En: *Revista Mallorquina de Pedagogia*, 24, 213-224. Recuperado de: http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/educacio/index/assoc/Educacio/_i_Cultu/ra_2013v/24p213.dir/Educacio_i_Cultura_2013v24p213.pdf
- Van Ness, D. (2005). *An Overview of Restorative Justice around the World*” 18 al 25 de abril. Documento presentado en el taller “Enhancing Criminal Justice Reform” del XI Congreso de la ONU sobre Prevención del Delito y Justicia Criminal. Bangkok, p. 23.
- YJB (2004). *National Evaluation of the Restorative Justice in Schools Programme*, Londres, Inglaterra: Youth Justice Board.

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Resultados sobre cultura de paz. Tema resolución de conflictos	104
Ilustración 2. Valoración de la Catedra de Paz	106
Ilustración 3. Resultados sobre educación para la paz. Tema conflicto armado colombiano	107
Ilustración 4. Resultados sobre desarrollo sostenible.....	108

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipos de familia de los agresores según algunas investigaciones revisadas en el presente documento, realizadas en Chile, España, Estados Unidos y Colombia	32
Tabla 2. Contexto social de los agresores escolares.....	33
Tabla 3. Características personales de los acosadores escolares.....	34
Tabla 4. Características sociodemográficas participantes de entrevistas individuales. Diseño propio.....	93
Tabla 5. Características sociodemográficas participantes de grupos focales. Diseño propio.....	94
Tabla 6. Resultados derivados de la técnica de análisis de contenido-presencia. Diseño propio.....	98
Tabla 7. Matriz descriptiva de resultados observación participante. Diseño propio	100
Tabla 8. Diferencias entre el paradigma tradicional y el restaurativo de solución de conflictos en la escuela.....	129

INDEX OF ILLUSTRATIONS

Illustration 1. <i>Results On A Culture Of Peace. Issue Resolution Conflicts.....</i>	104
Illustration 2. <i>Valuation Of The Chair Of Peace.....</i>	106
Illustration 3. <i>Results On Education For Peace. Colombian Conflict Issue</i>	107
Illustration 4. <i>Results On Sustainable Development.....</i>	108

ÍNDICE DE TABLAS

Table 1. <i>Family types of the aggressors according to some investigations reviewed in this document, carried out in Chile, Spain, United United and Colombia.....</i>	32
Table 2. <i>Social context of school aggressors.....</i>	33
Table 3. <i>Personal characteristics of bullying at school.....</i>	34
Table 4. <i>Sociodemographic characteristics of individual interview participants.</i>	93
Table 5. <i>Sociodemographic characteristics of focus group participants. Source: Own elaboration.....</i>	94
Table 6. <i>Results derived from the content analysis technique presence. Source: Own elaboration.....</i>	98
Table 7. <i>Descriptive matrix of participant observation results. Source: Own elaboration.....</i>	100
Table 8. <i>Differences between the traditional and the restorative paradigm of conflict resolution at school.....</i>	129

ACERCA DE LOS AUTORES

Rosaura Rojas Monedero

Colombiana, candidata a Doctora en Métodos Alternos de Solución de conflictos de la universidad Autónoma de Nuevo León, México. Magister en Gestión Pública de la Universidad Santiago de Cali. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, de la Universidad del Valle.

Certificada internacionalmente en Educación para la Paz, por el International Education For Peace Institute.

Actualmente se desempeña como docente de tiempo completo de la Universidad Santiago de Cali, en comisión de estudio en México y docente invitada de la Universidad Autónoma de Nuevo León, donde imparte la cátedra de Cultura de Paz.

Pertenece al grupo de investigación de Ciencias de la Educación, Educación Superior y Conceptos-CIEDUS, de la Universidad Santiago de Cali.

Coautora del libro Conflictos Escolares, Transformación y Mediación, marzo de 2019. Autora del Libro La Escuela un Escenario de Paz, diciembre 2018.

Universidad Santiago de Cali
<https://orcid.org/000-0003-1008-5338>
Cali, Colombia
✉ rosaurarojas@usc.edu.co

Ángela Maria Arce Cabrera

Colombiana. Doctora en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano - Chile (2016). Magistra en Educación. Pontificia Universidad Javeriana - Cali (2000). Licenciada en Arte Dramático - Universidad del Valle (1994).

Vinculada a la Universidad Santiago de Cali desde el año 2002. Tiene una importante trayectoria en el campo de la investigación en Educación, especialmente en adolescencia y discursividad violenta. Ha participado como líder y co-líder de varios proyectos de investigación y como líder del Grupo de Investigación en Ciencias Sociales, Humanas y Artes GISOHA de la Facultad de Comunicación y Publicidad de la Universidad Santiago de Cali.

Universidad Santiago de Cali
<https://orcid.org/0000-0001-8337-4072>
Cali, Colombia
✉ Angela.arce00@Usc.edu.co

Yolanda Moscoso Sáchica

Colombiana. Magister en Derechos Humanos - Universidad Javeriana - Cali, Especialista en Psicología Jurídica - Universidad Católica de Colombia - Bogotá D.C. y psicóloga - Universidad Católica de Colombia - Bogotá D.C.

Se ha desempeñado como docente en el Ejército Nacional, en la Embajada Americana, en el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario INPEC. Responsable del programa resocializador para internos postulados a la Ley de Justicia y Paz.

De igual manera ha sido maestra de la Policía Nacional y actualmente se encuentra vinculada con la Fundación Universitaria Lumen Gentium, Unicatólica.

Con experiencia investigativa en temas referentes a la cultura organizacional, en universidades adscritas a Ascofapsi, de igual manera en estudios psicosociodemográfica de personas privadas de la libertad en un establecimiento penitenciario en Colombia, condenadas por delitos sexuales. También en temas relacionados a los desmovilizados privados de la libertad, sus expectativas y percepción de desamparo frente a la inclusión socio-laboral.

Fundación Universitaria Lumen Gentium-Unicatólica
<https://Orcid/0000-0002-1721-0202>
Cali, Colombia
✉ yolipsico@hotmail.com

Claudia Katherine Palacios

Colombiana. Profesional en Psicología desde el 2009 de la Universidad Cooperativa de Colombia, con certificación de cualificación docentes de la Universidad Santiago de Cali.

Se encuentra cursando el Máster Internacional en Resolución de Conflictos y Mediación y Maestría en Dirección Estratégica. Especialidad: Gerencia.

Activista de Derechos Humanos, integrante del Movimiento Social de Mujeres Cali, durante los años 2015, 2016 y 2017 junto con otras mujeres a la reparación simbólica desde la Colectiva Reparando Ausencias con familias víctimas de feminicidio.

Durante los nueve años como profesional, una de las experiencias más significativas por su impacto psicosocial, fue el abordaje y atención psicológica con victimarios desvinculados del conflicto armado. Actualmente se desempeña como docente de futuras técnicas en Atención a la Primera Infancia, formando para el reconocimiento de los derechos de NNA.

Subsecretaria de Equidad de Género-Alcaldía de Santiago de Cali
<https://Orcid/0000-0001-5020-2952>
Cali, Colombia
✉ Claudiakaterinepalacios@Yahoo.es

Anyelo Salas Osorio

Colombiano. Magíster en DDHH y Cultura de Paz, Licenciado en Educación con énfasis en Ciencias Sociales. Manifiesta un especial interés en la investigación en Educación y estudios de paz. Cuenta con experiencia en investigación académica en Educación.

Se ha desempeñado como tallerista en Instituciones Educativas de Secundaria y Media Vocacional de la ciudad de Santiago de Cali, en calidad de funcionario de las secretarías de Cultura y Turismo y de Convivencia y Seguridad de la Alcaldía Municipal de Santiago de Cali.

Ha sido ponente en el Encuentro de Facultades de Educación y Pedagogía en la Universidad del Cauca. ASCOFADE-Capitulo Sur Occidente.

Actualmente, se desempeña como funcionario de la Secretaría de Educación de la Alcaldía Municipal de Santiago de Cali en calidad de docente del área de Ciencias Sociales, en una Institución Educativa pública de Secundaria y Media Vocacional de la ciudad y en el Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad Carcelario de Cali, Villahermosa.

Secretaria de Educación Municipal- Alcaldia de Santiago de Cali

<https://orcid.org/0000-0001-9788-0742>

cali, colombia

✉ anyelosalas@gmail.com

Jesús España Lozano

Mexicano. Doctor y Magister en Métodos Alternos de Solución de Conflictos de la Universidad Autónoma de Nuevo León y Licenciado en Derecho de la misma Universidad.

Es Abogado, consultor en materia de seguridad, justicia y mecanismos alternativos de solución de controversias en Fortis Consultores S.C, profesor de doctorado la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL),

docente del Instituto Nacional de Ciencias Penales (INACIPE), socio del Centro de Especialización Jurídica y Justicia Alternativa S.C (CEJJA).

Cuenta con diversas publicaciones de MASC en diversos artículos tanto en revistas, periódicos y libros.

Universidad Autónoma De Nuevo León

<https://orcid.org/0000-0003-3431-1299>

Monterrey, México

✉ jespana@cejja.com.mx

PARES EVALUADORES

Jorge Eduardo Moncayo

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6458-4162>

Universidad Antonio Nariño

Lucely Obando Cabezas

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8770-2966>

Universidad Libre

Julián Andrés Zapata Cortés

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8888-1521>

Instituto de Química, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales,
Universidad de Antioquia

Ricardo Tapía

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2750-1828>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, y Coordinador Editorial
de El Colegio de Morelos, México

William Fredy Palta Velasco

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1888-0416>

Universidad de San Buenaventura- Cali

Carolina Sandoval Cuellar

Investigador Senior (IS)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1576-4380>

Universidad de Boyaca

Mildred Alexandra Vianchá Pinzón

Investigador Asociado (I)

Orcid:<https://orcid.org/0000-0001-9438-8955>

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Kevin Alexis García

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8412-9156>

Universidad del Valle

Jorge Ladino Gaitán Bayona

Investigador Junior (IJ)

Orcid:<https://orcid.org/0000-0001-9539-4660>

Universidad del Tolima

Arsenio Hidalgo Troya

Investigador Asociado (I)

Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-6393-8085>

Universidad de Nariño

Marco Alexis Salcedo

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0444-703X>

Universidad Nacional de Colombia

**Distribución y Comercialización /
Distribution and Marketing**

Universidad Santiago de Cali
Publicaciones / Editorial USC
Bloque 7 - Piso 5
Calle 5 No. 62 - 00
Tel: (57+) (2+) 518 3000
Ext. 323 - 324 - 414
✉ editor@usc.edu.co
✉ publica@usc.edu.co
Cali, Valle del Cauca
Colombia

Diseño y diagramación

Juan Diego Tovar Cardenas
Universidad Santiago de Cali
Tel. 5183000 - Ext. 322
Cel. 301 439 7925

Fabio Angel Patiño Mejia
Universidad Santiago de Cali
Tel. 5183003 - Ext 9131
Cel. 300 446 3524

Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas Blogger
Sans a 12 puntos para el contenido del texto y Axis para los
títulos en sus respectivas variaciones. Se Terminó de imprimir en
septiembre en los talleres de SAMAVA EDICIONES E.U.
POPAYÁN - COLOMBIA 2020.

Fue publicado por la Facultad de Educación y la Facultad de
Comunicación y Publicidad de la Universidad Santiago de Cali.