



**HAL**  
open science

# La violencia escolar femenina : una mirada desde los adolescentes

Carmen Beatriz Torres Castro

► **To cite this version:**

Carmen Beatriz Torres Castro. La violencia escolar femenina : una mirada desde los adolescentes. Education. Université de Bourgogne; Universidad Distrital Francisco José De Caldas (Bogotá, República de Colombia). Facultad de Educación, 2012. Español. NNT : 2012DIJOL003 . tel-00732452

**HAL Id: tel-00732452**

**<https://theses.hal.science/tel-00732452>**

Submitted on 14 Sep 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Universidad Distrital  
Francisco José De Caldas  
Facultad De Educación  
Doctorado Interinstitucional En  
Educación



Université De Bourgogne  
Ecole Doctorale LISIT - Langages,  
Idées, Sociétés, Institutions, Territoires  
Institut de Recherche sur l'Education-  
IREDU

## **THÈSE**

**Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Bourgogne**

**Discipline : Sciences de l'éducation**

Présentée et soutenue publiquement le janvier 2012

Par

**CARMEN BEATRIZ TORRES CASTRO**

**LA VIOLENCE SCOLAIRE FEMININE : UN REGARD  
D'ADOLESCENTES**

Sous la direction de

**Bárbara Yadira García Sánchez Ph.D. et Catherine Blaya-Debarbieux Ph.D.**

**Jurados:**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

**Dra. BLANCA ORTIZ MOLINA.** Doctorado Interinstitucional en Educación.  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

**Dr. ÁLVARO MORENO DURÁN.** Instituto Latinoamericano de Altos  
Estudios, ILAE, Bogotá.

**Dr. SERAPHIN ALAVA.** Universidad de Toulouse, Francia.

**UNIVERSITE DE BOURGOGNE**

**Dra. CATHERINE BLAYA-DEBARBIEUX.** Université de Bourgogne,  
Ecole Doctoral LISIT-langages, Idées, Sociétés, Institutions Territoires. Institut  
de Recherche sur l'Education - IREDU.

**Dr. SERAPHIN ALAVA.** Université de Toulouse, Francia.

**Dra. BÁRBARA YADIRA GARCÍA SÁNCHEZ.** Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas. Doctorado Interinstitucional en Educación.

**Dr. ÁLVARO MORENO DURÁN.** Instituto Latinoamericano de Altos  
Estudios, ILAE, Bogotá.

**VIOLENCE SCOLAIRE FEMININE : UN REGARD D'ADOLESCENTES****RESUME.**

Cet article a pour but de présenter la violence scolaire féminine en tant que phénomène social d'actualité dans les établissements d'enseignement. L'analyse se fait grâce à l'interprétation du rôle des relations, des stéréotypes et des rôles de genre, qui se trouvent à la base des comportements agressifs et de la violence chez les élèves adolescentes, qui ne trouvent une autre façon que de résoudre les conflits avec les pairs de manière réactive, parce qu'elles ne connaissent pas d'autre moyen de le faire ou bien parce que de cette façon, elles gagnent la reconnaissance de leurs pairs avec qui elles partagent l'espace scolaire.

Les raisons d'un tel comportement doivent être analysées dans les espaces de relation tels que la famille, l'école et le quartier ; structures sociales qui jouent un rôle dans la dynamique culturelle. Ce phénomène place les acteurs éducatifs dans la perspective d'une recherche de mesures d'intervention et de prévention contre les manifestations de cette difficulté dans les écoles. Il est important, également, d'établir le rôle des enseignants et leur influence sur le climat scolaire. Cette influence négative empêche le progrès dans l'utilisation de stratégies pour la résolution pacifique des conflits, évitant ainsi les comportements violents des adolescents, qui est considérée dans cette recherche comme facilitateur de ce qu'on appelle la violence scolaire féminine.

L'analyse du phénomène nécessite une approche épistémologique et phénoménologique, et puis, la mise en tension des comportements observés avec les théories existantes sur le genre, la violence domestique, l'école et la culture scolaire. Ce processus a permis l'établissement des catégories d'analyse appropriées à la recherche, grâce auxquelles s'établit la discussion et les étapes à suivre dans la recherche de mesures d'intervention et de prévention. La conception méthodologique utilisée prend en compte la recherche qualitative de type participative, ancrée dans les « Núcleos de Educación Social y la Prevención de las Violencias Difusas en Contextos Educativos, (NES) ». Nous avons interrogé soixante et onze adolescentes âgées de 11 à 19 ans, de la sixième à la Terminale de cinq écoles publiques dans les quartiers de Santa Fe, Usme, Fontibón, Suba et Usaquén (Bogotá – Colombie).

Grâce à une stratégie de groupes de discussion (focus groups), les participantes ont exprimé les manifestations de la violence féminine dans différents contextes (sujet/famille, école, quartier) et étapes

(rencontres/exploration, promenades, déplacements/transformation), tout en proposant des mesures de prévention et d'intervention pour le traitement du phénomène.

L'analyse des résultats et la discussion rendent compte de la dynamique du phénomène, sa caractérisation et son impact sur l'environnement scolaire, afin de générer une réflexion en profondeur au sein des communautés scolaires, universitaires et scientifiques. Parmi les résultats obtenus sont présentés a) la possibilité que les participantes soient des vecteurs de coexistence au sein de leurs établissements scolaires en collaborant avec pour un renforcement du climat de l'établissement positif. b) Produire un historique sur la violence scolaire féminine afin d'identifier les différents étapes du phénomène, les facteurs générateurs de cette violence et les conséquences, de sorte que dans les écoles, la violence scolaire féminine soit reconnue comme un fait de société qui touche la vie quotidienne à l'école, de même que dans la vie des participantes et de leurs familles.

**Mots Clés :** Violence, Genre, Ecole, Adolescentes.



En memoria de mis padres, de quienes aprendí el valor de la dignidad humana  
y el amor por mi profesión.

“El Amor es el significado ultimado de todo lo que nos rodea.  
No es un simple sentimiento, es la verdad, es la alegría que está en el origen de toda creación...”

Rabindranath Tagore

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b>	<b>15</b>
<b>1. Lineamientos Teóricos</b>	<b>22</b>
1.1 La aproximación psicológica con el bullying	23
1.2 La aproximación sociológica a las violencias simbólicas	25
1.3 La violencia escolar como consecuencia de las desigualdades sociales	27
1.4 El clima escolar	28
1.5 Aproximación criminológica a la inseguridad, las incivildades y los barrios desorganizados	31
1.6 Escuelas eficaces y el efecto establecimiento	33
<b>2. Método</b>	<b>36</b>
2.1 Postura epistemológica	36
2.2 Participantes	39
2.3 Diseño metodológico	44
2.3.1 El modelo de intervención Núcleos de Educación Social NES	47
2.3.2 Procedimiento	53
2.3.2.1 Primera fase: Recolección de la información	53
2.3.2.2 Segunda fase: Selección de la información	54
2.3.2.3 Tercera fase: Análisis de resultados y elaboración del informe	54
2.3.2.4 Validación del modelo de los Núcleos de Educación Social (NES)	55
<b>3. Resultados y discusión</b>	<b>57</b>
<b>Escuela y Violencia</b>	<b>58</b>
3.1 La escuela hoy	58
3.2 Nociones y conceptos asociados	61
3.2.1 Agresividad	61
3.2.2 Comportamiento agresivo	63
3.2.3 Conflicto	64



3.2.4	Violencia	65
3.2.5	Violencia escolar	68
3.2.6	Violencia juvenil	72
3.2.7	Violencia simbólica	75
3.3	Cultura escolar, clima escolar y violencia simbólica en el ambiente educativo	78
3.3.1	Cultura escolar	78
3.3.2	Clima escolar	82

### **Violencia escolar femenina 86**

3.4	Concepto.	87
3.5	Dinámica de la violencia femenina	90
3.5.1	Agresión física	90
3.5.2	Agresión psicológica y emocional	95
3.5.3	Agresión verbal	98
3.5.4	Ciclo de violencia	102
3.6	Violencia escolar femenina vs violencia escolar masculina	104
3.7	Estructura física de la institución	106
3.7.1	Instalación de cámaras de seguridad	108
3.8	El docente ante las manifestaciones de violencia femenina	109

### **Género 117**

3.9	Aproximación sociológica al concepto de género	118
3.9.1	Diada Sexo/Género.	118
3.9.2	Diada Cultura/Género.	130
3.10	La conformación de la identidad y los roles de género	137
3.10.1	El papel de la familia	137
3.10.2	Papel de la escuela	145
3.10.3	El papel del barrio	151
3.11	Violencia y Género	160

### **La violencia Intrafamiliar como desencadenante de violencia escolar femenina 162**

3.12	Nociones de violencia intrafamiliar	163
3.12.1	Familia	163
3.12.2	Concepto de violencia intrafamiliar.	165

- 3.13 El aporte de diferentes disciplinas 168
- 3.14 La responsabilidad de los padres frente la violencia intrafamiliar 171
- 3.15 Un fenómeno que involucra a las adolescentes 177
- 3.15.1 Modelos de comportamiento violento en el medio familiar 177
- 3.15.2 Los efectos de la violencia intrafamiliar 182
- 3.15.3 Las repercusiones en el comportamiento de las adolescentes 184
- 3.16 Un vínculo posible entre violencia intrafamiliar y violencia escolar femenina 190
- 3.16.1 Analogía de los fenómenos 195
- 3.16.2 Ciclo de la violencia un elemento común entre los dos fenómenos 200

### **Una mirada a la violencia femenina en el contexto barrial 203**

- 3.17 El ámbito comunitario y su relación con la violencia escolar femenina 204
- 3.17.1 Estructura barrial y violencia femenina 204
- 3.17.2 Formas de organización juvenil, una extensión hacía la violencia escolar femenina 216

### **Factores asociados al fenómeno de la violencia escolar femenina en la escuela 241**

- 3.18 Concepto de factores de asociados 242
- 3.19 La importancia de identificar los factores de riesgo 245
- 3.20 Espacios de relación social y factores asociados 247
- 3.20.1 Factores de riesgo y protección asociados al ambiente familiar 248
- 3.20.2 Factores de riesgo y de protección en el contexto escolar 250
- 3.20.3 Factores de riesgo y protección asociados a la dinámica barrial 253
- 3.20.4 Otros factores de riesgo asociados al fenómeno 256
- 3.20.5 Factores de riesgo asociados al perfil de las participantes 261
- 3.20.6 Evaluación de los NES como modelo de intervención de los factores asociados 265

## **4. CONCLUSIONES 268**

- 4.1 Escuela y Violencia 268
- 4.2 Violencia escolar femenina 270
- 4.3 Género 272
- 4.4 Violencia intrafamiliar 278
- 4.5 Ámbito comunitario - Barrio 280
- 4.6 Factores asociados 284

4.7 Alcances, limitaciones y recomendaciones 287

**REFERENCIAS 291**

**ANEXOS 326**

## Listado de figuras

Figura 1.	Distribución de las localidades seleccionadas	41
Figura 2.	Categorías desarrolladas en escuela y violencia	57
Figura 3.	Categorías de violencia escolar femenina	87
Figura 4.	Representación gráfica de la violencia escolar femenina	88
Figura 5.	Representación gráfica de las armas que usan las estudiantes	92
Figura 6.	Informes de prensa sobre violencia escolar femenina.	95
Figura 7.	Escritura colocada sobre una pared para ofender a una compañera.	98
Figura 8.	Ciclo de la violencia escolar femenina.	103
Figura 9.	Cámara instalada en pasillo de una institución.	109
Figura 10.	Aproximación Sociológica al concepto de género	118
Figura 11.	La Violencia Intrafamiliar, Desencadenante de Violencia Escolar Femenina.	163
Figura 12.	Desencadenantes de comportamiento violento	181
Figura 13.	Ciclo de la violencia intrafamiliar	201
Figura 14.	Una Mirada a la Violencia Femenina en el Contexto Barrial	204
Figura 15.	Sector del barrio propicio para episodios de violencia	207
Figura 16.	Parque de los palos	215
Figura 17.	Formas de organización juvenil asociadas a violencia escolar femenina	216
Figura 18.	Representación gráfica de una pandilla femenina.	220
Figura 19.	Representación gráfica de una cultura juvenil	225
Figura 20.	Representación gráfica de las adolescentes en las barras del fútbol	239
Figura 21.	Factores Asociados al Fenómeno de la Violencia Escolar Femenina en la Escuela.	242
Figura 22.	Desencadenantes de la violencia escolar femenina	257
Figura 23.	Reacción en cadena entre circunstancias asociadas a violencia escolar femenina	258
Figura 24.	Representación gráfica del perfil de las adolescentes agresoras	264

## Lista de Tablas

Tabla 1.	Ubicación de las instituciones educativa por localidad	44
Tabla 2.	Matriz general de acercamiento al fenómeno de la violencia escolar femenina.	51
Tabla 3.	Carta a un docente	76
Tabla 4.	Clasificación de las armas utilizadas en las adolescentes	94
Tabla 5.	Términos agresivos en el marco de la violencia escolar femenina.	99
Tabla 6.	Frases provocadoras	100
Tabla 7.	Lesiones personales según edad y sexo de las víctimas. Colombia, 2009	124

## Lista de Gráficas

Gráfica 1.	Distribución por edad de las participantes.	40
Gráfica 2.	Distribución por grado de escolaridad.	41
Gráfica 3.	Distribución del grupo de acuerdo con el estrato socioeconómico	43
Gráfica 4.	Formas de expresión de la violencia escolar.	72
Gráfica 5.	Aproximación a las dinámicas de la violencia	80
Gráfica 6.	Sitios vulnerables de la escuela	106
Gráfica 7.	Porcentaje de lesiones personales recibidas por las adolescentes	124
Gráfica 8.	Estructura familiar	167
Gráfica 9.	Ejercicio de autoridad a la fuerza en hogares conflictivos	179

## Lista de anexos

Anexo 1.	Cuadro General de identificación de participantes	326
Anexo 2.	Matriz General de Intervención para la implementación del proceso metodológico	329
Anexo 3.	Agendas de trabajo	331
Anexo 4.	Ejemplo de protocolo	338
Anexo 5.	Notas de prensa	343
Anexo 6.	Ilustraciones sobre violencia femenina, realizadas por las estudiantes.	347

## Introducción

La presente investigación tiene como objeto presentar la violencia escolar femenina como fenómeno social que ha hecho presencia en las instituciones educativas, pero que tiene sus raíces en la familia, la misma escuela y el barrio. El análisis parte de una interpretación del papel que juegan las relaciones, los estereotipos y los roles de género, que originan los comportamientos agresivos y de violencia en las adolescentes que no les muestran otro camino más que el de resolver los conflictos con sus pares de manera reactiva, porque no conocen otra forma de hacerlo o porque con sus acciones violentas, ganan espacio y reconocimiento de sus pares, con quienes comparten el espacio escolar.

Entre las características del problema cabe señalar que es un fenómeno de actualidad, que ha permeado la vida de la escuela y se ha manifestado permanentemente a través de un conjunto de indicadores, que llaman la atención de los diferentes estamentos educativos, dado el desmedido aumento de las situaciones de agresión, en las que participan las adolescentes, quienes no calculan las consecuencias en sus propias vidas y en el entorno de las instituciones educativas en donde se realizó el presente estudio. En la actualidad, un paso indispensable para entender los eventos de violencia, consiste en caracterizarla como un fenómeno femenino, que altera la jornada escolar, convirtiendo la escuela y sus alrededores en el escenario propicio para pactar las peleas que terminan en agresión física y verbal en la propia institución educativa o en sitios aledaños al colegio, donde generalmente toman partido otros estudiantes o habitantes del barrio animándolas o haciéndoles barra (Torres, C., 2006).

Así mismo, en la prensa hablada y escrita se presentan los hechos de violencia perpetrados por las adolescentes dentro o fuera de sus instituciones educativas, con consecuencia de graves lesiones personales o muerte en algunos de los casos expuestos, indicadores que hacen previsible un abordaje del tema, teniendo en cuenta que la violencia en su multicausalidad y singularidad



tiende a expandirse o no, como uno de los factores asociados, afectando notoriamente la vida de las protagonistas, ya sea en calidad de víctimas, agresoras o espectadoras, impidiendo que su proceso de formación integral se lleve a cabo en las condiciones en que ellas lo requieren. Por lo tanto, asumir el tema con perspectiva investigativa, fue una tarea indispensable, porque permitió establecer desde las mismas estudiantes, propuestas de intervención y prevención a través del trabajo de campo.

Así, el propósito de la presente investigación consiste en determinar si las manifestaciones de violencia femenina deben ser consideradas hechos de género, dado que involucra la vida de las adolescentes y los comportamientos agresivos manifestados por ellas en situaciones de confrontación y de conflicto, no resueltos adecuadamente con sus pares. Se convierten así en generadoras de violencia, como producto del aprendizaje de modelos reactivos, donde experimentan directamente la influencia de los estereotipos y roles de género, establecidos por la cultura patriarcal o por relaciones de poder que las coloca en situaciones de inferioridad, las descalifica o les da un trato diferenciado con relación a sus hermanos, compañeros de curso o amigos.

Desde la perspectiva anterior, abordar el fenómeno implicó asumir una posición que partió de las teorías explicativas de la realidad, propuestas por Schwartz (1984); Berger y Luckmann (1984), Así mismo de la Fenomenología Interpretativa de Schütz (1974) y de la Sociología Comprensiva de Weber (1992), a fin de aclarar y entender la violencia escolar femenina; desde una perspectiva amplia que parte de las siguientes preguntas:

¿Por qué las manifestaciones de violencia femenina deben ser consideradas hechos de género?

Y alrededor de esta pregunta surgen unos nuevos cuestionamientos como:

- ¿Qué manifestaciones de violencia femenina en la escuela son consecuencia de relaciones de género?
- ¿Qué relación existe entre violencia intrafamiliar, modelos de comportamiento, relaciones de género y VEF?
- ¿Qué relación existe entre violencia femenina y la participación de adolescentes en organizaciones juveniles con orientación delictiva?
- ¿Cuáles son los factores de riesgo y de protección asociados a violencia escolar femenina?

Interrogantes sobre los que se originaron las siguientes hipótesis de trabajo:

- Al identificar las manifestaciones de violencia escolar femenina, es posible hacer la caracterización del fenómeno desde las posturas de género y posicionarlo dentro del ámbito académico e investigativo, como una problemática que está presente en la esfera de lo social, pero que afecta de manera directa la escuela.
- La violencia ejercida por las adolescentes en el medio escolar, ha cambiado su dinámica, está orientada hacia el ejercicio de la agresión física, es mucho más fuerte y reiterativa, especialmente después de la confrontación, por eso es factible enmarcarla dentro de los conceptos de violencia de género en la diada víctimas-victimarias.
- La violencia escolar femenina es una consecuencia directa de la exposición constante de las adolescentes a modelos de comportamiento violento y violencia intrafamiliar.
- La violencia escolar femenina, es una consecuencia de la participación de las adolescentes en formas de organización juvenil con orientación violenta, que les exigen para su vinculación, todo tipo comportamientos delictivos.
- Al intervenir los factores de riesgo y de protección asociados a violencia escolar femenina, en todos los espacios de relación de las adolescentes, se disminuye su incidencia al tiempo que se fortalecen formas proactivas de resolución de los conflictos.

Por consiguiente considerar la violencia escolar femenina, como un fenómeno que implica una multiplicidad de circunstancias y particularmente el desarrollo de la vida escolar, reiterativamente alterada por actos violentos perpetrados por las adolescentes, pero del que no se tiene amplia referencia investigativa particularmente en Colombia, de tal manera que las comunidades educativas cuenten con las herramientas suficientes para la identificación y posterior atención al fenómeno, estableciendo así el camino a seguir pero a partir del siguiente objetivo general:

Establecer si la violencia ejercida por las adolescentes de cinco colegios de Bogotá, durante los últimos cinco años, es considerada violencia de género.

Al plantear una postura explicita, que ayude en la interpretación de la problemática, pero sobre todo que conduzca a la identificación de las acciones adecuadas en función de proponer algunas soluciones acordes con la magnitud del problema, conduce a plantear los siguientes objetivos específicos:

- Identificar la manera como las posturas de género en la escuela, promueven manifestaciones de violencia femenina.
- Elaborar el marco de referencia de la violencia escolar femenina, que conduzca a posicionar el tema en el ámbito científico.
- Desarrollar estrategias de investigación e intervención que conduzcan a la comunidad educativa, hacia la prevención de la violencia escolar femenina en el ámbito educativo.
- Establecer la influencia de la violencia intrafamiliar y de los modelos de comportamiento agresivo en las manifestaciones de la violencia escolar femenina, en la institución educativa.
- Determinar la influencia de las diferentes formas de organización juvenil, en las manifestaciones de violencia femenina en el entorno escolar. Implementar estrategias de prevención afines con el modelo de los NES, a partir de la identificación de los factores de riesgo y de protección asociados a violencia escolar femenina.

Al hacer los acercamientos al tema de la violencia escolar femenina, se precisó su importancia y pertinencia en diferentes ámbitos de las ciencias humanas, como la psicología, porque le muestra caminos para abordar terapéuticamente las dificultades en el desarrollo humano de las adolescentes, que reaccionan con violencia al no encontrar una respuesta positiva al conflicto, no poseer un proyecto de vida adecuado y alimentar sentimientos negativos como producto de sus frustraciones y baja autoestima.

Para la pedagogía, es útil en la medida en que muestra una estrategia didáctica de manejo del conflicto, a partir de la interpretación y comprensión de las expresiones de comportamiento violento, de los factores asociados y de la dinámica del fenómeno. Así mismo, técnicas como el diálogo, la conciliación y la negociación son muy útiles en la medida que sean parte del currículo y formen en las estudiantes hábitos positivos para asumir el conflicto con los sus pares.

La creación de ambientes de aprendizaje que parten del respeto a la diferencia, la solidaridad y la ayuda mutua, le dan la pertinencia al presente trabajo en el medio educativo, porque fomentan la sana convivencia y el reconocimiento del otro, como una vía de formación para canalizar la presión de grupo, hacia un ejercicio positivo del liderazgo en las estudiantes.

Finalmente se pretende que la comunidad educativa utilice el modelo de los Núcleos de Educación Familiar (NEF), ahora Núcleos de Educación Social (NES), como un modelo de prevención e intervención y medida de transformación de la realidad escolar, mediante de la toma de conciencia y reconocimiento de la existencia de la violencia escolar femenina, como un

fenómeno de la vida cotidiana en el medio educativo, originado en el pobre manejo del poder, el ejercicio de la autoridad y las relaciones sociales deficientes en los diferentes espacios de relación tales como la familia, la escuela y el barrio.

Teniendo en cuenta que esta investigación partió desde un enfoque cualitativo para el análisis del comportamiento violento en 71 adolescentes seleccionadas, fue necesario establecer las siguientes consideraciones éticas:

Establecer acuerdos de confidencialidad de la investigación con el grupo de estudio que se hicieron explícitos desde el comienzo del trabajo de campo, garantizando la protección de la identidad de las participantes y el sigiloso cuidado en el manejo de la información, esto garantizó el éxito de las sesiones y el proceso de recolección de la información.

Realizar las sesiones de trabajo todos los viernes en el período comprendido entre el 06 de febrero y el 29 de mayo de 2009, en el horario de 7: 30 a.m. a 9:30 a.m. en los colegios ubicados en las localidades de Santa fe y Suba. En el horario de 1:30 p.m. a 3:30 p.m. en instituciones educativas de las localidades de Usme y Usaquén y los sábados para un colegio de la localidad de Fontibón, previo acuerdo con los Directivos Docentes de dichas instituciones.

Las estudiantes seleccionadas participarán de las sesiones con el debido respeto, guardando silencio cuando no tengan el uso de la palabra y se comprometen a no divulgar la información arrojada en las plenarios y discusiones del grupo focal.

Se mantendrá reserva del nombre de pila y en la primera sesión cada una de las participantes se colocará el nombre, con el cual desea ser identificada durante el proceso y en el presente informe, como se muestra en el anexo 1.

Se garantiza la reserva de la razón social de los colegios donde se llevó a cabo la investigación y siempre se denominarán como Instituciones Educativas Distritales.

Siendo un estudio de alta confidencialidad, las sesiones de trabajo se realizarán dentro de las escuelas seleccionadas y preferiblemente en el espacio asignado, por el docente responsable del acompañamiento a las investigadoras.

La información general y específica producto del trabajo de campo se entregará a docentes, participantes del estudio y otros miembros de las comunidades educativas, en jornadas pedagógicas planeadas con anterioridad, con el docente responsable, pero siempre garantizando el manejo ético de la misma.

Las instituciones educativas formalizarán la asistencia de las adolescentes a través de circulares informativas a los padres de las participantes, quienes participarán del proceso mediante convocatoria a un grupo denominado escenario familia.

Estos acuerdos se discutirán en la primera sesión y estarán presentes a manera de código de ética para el NES, y hasta tanto no se oficialice el informe final que será presentado manteniendo en reserva la identidad de las participantes e informantes durante el proceso, solicitando todas las autorizaciones pertinentes para llevar a cabo la investigación y para la plena participación de las estudiantes durante el proceso de aplicación del Núcleo de Educación Social.

Para dar respuesta a todos los cuestionamientos, hipótesis y objetivos, se ha estructurado el presente trabajo en capítulos, a través de los cuales, se caracteriza el fenómeno de la violencia escolar, pero sin perder de vista las consideraciones generales y específicas que sustentan la dinámica, los factores asociados, las posturas y todos los elementos que dan cuenta de la presencia de la violencia escolar femenina en la escuela.

En el primer capítulo se mencionan los estudios sobre violencia escolar organizados en seis líneas teóricas, a partir de las cuales, se estructura una explicación lógica para la problemática, como un fenómeno social en el que tienen hondas raíces las dinámicas familiares, escolares y barriales.

El segundo capítulo se origina en la postura fenomenológica interpretativa y comprensiva, sobre la que se orienta la mirada al fenómeno, intentando comprender su complejidad, como algo presente en la realidad escolar. El abordaje se hizo desde el modelo cualitativo participativo, denominado Núcleos de Educación Social NES, con el que se pretende determinar de manera sistemática la institucionalización de acciones violentas en el espacio educativo por parte de adolescentes escolarizadas. De la misma manera se describen las características de las participantes y de su contexto escolar y social en cinco localidades de Bogotá D.C., a saber: Santa fe, Usme, Fontibón, Suba y Usaquén, donde se presentaron brotes de violencia escolar.

El tercer capítulo correspondiente al análisis de los resultados y la discusión se dividió en cinco subcapítulos que dan cuenta del fenómeno de la violencia escolar femenina, en el marco general de la violencia y sus diferentes formas de presentación, al tiempo que se muestra la dinámica, funcionamiento y caracterización de la problemática, como el aporte científico de la presente tesis, que parte de la confrontación de las teorías existentes sobre el tema, con los

arrojados en el trabajo de campo. Análisis que requirió el cotejo directo de los resultados, con las conceptualizaciones teóricas debido a la complejidad del problema.

Se hizo un acercamiento cuidadoso a las posturas de género, desde una posición bipolar para la interpretación de la denominada violencia de género, en la díada victimización-agresión y el papel de otras violencias microsociales o de la vida cotidiana, presentes en la familia y el barrio; la influencia del contexto barrial y las formas de organización juvenil relacionadas con el ejercicio de acciones delictivas donde las adolescentes hacen presencia, también forman parte de este análisis, finalizando este recorrido con el abordaje de los factores asociados, completando así el marco de complejidad del fenómeno estudiado, del que se buscan sus causas, consecuencias y avances desde la postura sociológica y científica.

En el capítulo cuarto se presentan las conclusiones y recomendaciones, producto de todo el proceso investigativo a partir del estudio de las bases teóricas, la aplicación del trabajo de campo y el cruce de información con las técnicas de análisis y de triangulación de los resultados, afirmaciones que abren el camino a nuevas investigaciones, al tiempo que se proponen acciones contundentes con miras a disminuir la prevalencia del fenómeno en el ámbito escolar.

Las referencias bibliográficas, permiten asumir una postura científica y veraz, además sustentan y dan cuerpo al trabajo empírico realizado entre los meses de febrero de 2009 y agosto de 2010, tiempo en el que se condensó la información en los protocolos de sesión, el fichaje y la unidad hermenéutica de Atlas Ti.

## 1. Lineamientos Teóricos

La presente investigación está sustentada sobre los aportes teóricos de investigadores que han abordado la violencia escolar, como un fenómeno actual presente en la escuela; para tal efecto, se organizaron seis líneas en las cuales se propone la mirada al fenómeno, pero considerando aspectos muy puntuales como la victimización, la violencia simbólica, las desigualdades sociales, las incivildades, los barrio desorganizados, el clima escolar y el efecto establecimiento. La contribución de cada una de estas líneas permitió caracterizar e interpretar la violencia escolar femenina, como un hecho social que impacta la escuela, pero que también tiene raíces en la familia y el barrio. Por ser un fenómeno global, complejo y multifactorial, requiere un cuidadoso análisis que se genere desde los planteamientos hechos en el Observatorio Internacional de Violencia Escolar, que reúne investigaciones a nivel mundial para la comprensión de sus formas y factores desencadenantes, al tiempo que se diseñan las “estrategias eficaces de prevención e intervención” (Rivas, J.; Rodríguez, L.; Vaccani, C.; Di Bari, M.; Castro, A. 2011).

Las investigaciones desarrolladas en los diferentes países de Europa y América, sugieren marcos de profundización que expliquen de manera global la violencia escolar como un fenómeno multicausal y multidimensional que afecta el normal desarrollo de la labor formadora en la escuela, así es posible clasificar los diferentes estudios, dependiendo del enfoque que cada uno de los autores le ha dado, para dar paso a medidas que permitan tomar el control sobre el fenómeno, que para el momento actual, ya está cobrando víctimas. La utilización de herramientas que partan de procesos investigativos se constituye en una propuesta de trabajo en busca de soluciones eficaces asociadas a la resolución pacífica de los conflictos entre los escolares, como así lo manifiestan algunos autores cuyos estudios están inscritos en las líneas que a continuación se mencionan (Thornton, T.N.; Craft, C.A., Dahlberg, L.L.; Lynch, B.S., Baer, K., (2003); Ortega y Del Rey (2003).

### 1.1 La aproximación psicológica con el bullying

En la que se encuentran todos los estudios que hacen referencia a comportamientos relacionados con la victimización, en ellos se analizan las conductas agresivas de los escolares, que generalmente son dirigidas hacia uno de sus compañeros, quien es intimidado frecuentemente, por un largo periodo de tiempo, en su análisis los investigadores proponen una revisión a la relación víctima-agresor, porque consideran que es ahí donde se encuentran los elementos más significativos del conflicto para describir e interpretar a profundidad un problema que genera sufrimiento en la víctima, no sólo en el momento del ataque sino también frente a las expectativas por recibir agresiones posteriores.

Dentro de esta corriente cabe destacar los estudios realizados por el Noruego Olweus (1998) en calidad de pionero, Díaz-Aguado (1995); el Defensor del Pueblo (1999); Ortega y Del Rey (2003); Thornton (2003); Benítez J. M, y Justicia, F. (2006); Cerezo (2007); Cabezas y Monge (2007), quienes han considerado el acoso escolar como un comportamiento negativo, que se caracteriza por un conjunto de acciones orientadas a producir daño físico y psicológico, mediante acciones que van desde la burla, la amenaza, el chantaje o los golpes produciendo en la víctima sentimientos de inseguridad y baja autoestima que alteran su desarrollo escolar.

El maltrato entre iguales surge como consecuencia de la sumisión en relación agresores-víctimas cuyo origen se encuentra en un modelo escolar rígido y asfixiante. Aquí la victimización se da cuando se presentan condiciones de inferioridad en la relaciones con los pares, dejando secuelas graves para el proceso de aprendizaje social vivido en la escuela. El cuestionamiento a la institución educativa se hace sobre la necesidad de tener a la mano el recurso humano disponible y capacitado para atender en forma eficaz las necesidades sociales de sus estudiantes, como una necesidad de enfrentar la violencia, que se constituye en un problema que tiene que ver con las relaciones interpersonales entre pares, véase (Díaz-Aguado 1995.; Olweus 1998.,Ortega y Del Rey 2003).

Con respecto al tema del acoso se ha analizado el papel que juegan los espectadores y los adultos, ya sea porque toman partido a favor de uno de los dos lados de la dñada, porque callan y no hacen nada para evitar que el problema se mantenga o porque han transmitido un modelo de comportamiento agresivo, esto genera en las víctimas el sentimiento de soledad y depresión en tanto que no percibe salidas posibles a su situación, aquí se destacan los estudios realizados por



Barudy (1998); Avilés (2006) y Díaz-Aguado (2005), entre otros. Pero no todas las investigaciones hacen referencia a este aspecto, porque dan mayor importancia a lo que sucede entre los pares y dentro de la díada “agresor- víctima” como una relación dialéctica en la que intervienen tres elementos: El abuso de poder, la intención de hacer daño y el desequilibrio de fuerzas que deja a la víctima en posición de indefensión, propuesta hecha por Olweus (1998) y que ha sido reforzada por el Defensor del Pueblo (1999), en su análisis sobre los estudios de violencia escolar.

Así mismo, las investigaciones sobre intimidación y victimización han entrado en la discusión sobre cuál es el papel que juega la estructura y el tamaño de la escuela para la producción de este tipo de violencia, tanto Olweus (1999), como Klonsky (2002), plantean que la frecuencia de presentación de los eventos de agresión aumenta cuando la escuela cuenta con un mayor número de estudiantes, un síntoma de ello como posteriormente lo afirma Klonsky (2002), es que los docentes tiende a desplazarse hacia escuelas con menor número de estudiantes, como sucede en las instituciones escolares estadounidenses.

Los estudios más relevantes que sobre el tema se han desarrollado en este país son los de Smith (1991), que analiza las formas de expansión del bullying en contextos escolares y las manifestaciones de violencia como algo que genera temor en las víctimas y altera el clima escolar. En su acercamiento al tema Smith (2006), presenta algunos conceptos de violencia desde la etimología del término, al tiempo que considera que ésta, es el producto de muchas circunstancias en las que intervienen otras entidades como los medios de comunicación, que se convierten en reproductores de violencia al pasar indiscriminadamente sucesos violentos como si fuera algo normal o altamente satisfactorio, ello contribuye a legitimarla y a dificultar en las escuelas un trabajo preventivo.

Pero más allá del análisis de la relación víctima agresor, se ha revisado la situación de las escuelas y de la comunidad educativa en relación con el tema del maltrato entre iguales, aquí no sólo se da cuenta de la terminología utilizada para referirse al fenómeno, sino de las diferentes formas de abuso que es posible encontrar en las relaciones entre pares, concluyendo entre otros aspectos la existencia de una serie de variables relacionadas con datos personales de los estudiantes entre los que se cuentan el sexo, la edad y el nivel de escolaridad, que juegan un papel determinante a la hora de establecer la presencia de maltrato, de comportamientos agresivos o acciones delictuales específicas... Algunas de las investigaciones hechas con este enfoque

son: El Defensor del Pueblo (1999); Trianes (2000); Piñuel, y Oñate (2005); Campo, Fernández y Grisaleña (2005) y Ramírez y justicia (2006).

Para el caso específico de la violencia entre las adolescentes, llama la atención que en la mayor parte de las investigaciones se hace referencia a ella, para expresar que se produce con menor frecuencia en relación a la de los adolescentes, siendo ésta más sutil y de tipo psicológico, donde se presentan comportamientos que fortalecen la descalificación o el chisme (Olweus, 1998; Trianes, 2000, entre otros). Así mismo hay quienes consideran que en la relación víctima-agresor, la mujer está siempre de lado de las víctimas y en consecuencia, no se la ve en el ejercicio de comportamientos violentos dentro de la escuela, ni fuera de ella. Estudios como los de Díaz-Aguado (2001) dan cuenta de ello.

Esta línea le aportó al estudio la posibilidad de analizar el comportamiento de todos los protagonistas en hechos violentos, de la forma como se ubican dentro del entramado de la violencia escolar femenina, pero sobre todo, ayudó a tener una visión de conjunto de la problemática al identificar con claridad las relaciones de fuerza que son inherentes a ella, las características de las actrices y el lugar que ocupan en la dinámica de los acontecimientos. Su importancia radicó no sólo en los aportes teóricos de las diferentes investigaciones, que muestran la manera como sucede el fenómeno de la victimización, sino también en la dirección dada a las observaciones, independientemente de la metodología que se aplique.

## 1.2 La aproximación sociológica a las violencias simbólicas

Bajo este enfoque están los estudios que analizan la escuela como estructura de poder y dominación, donde lo simbólico se manifiesta a través de las prácticas pedagógicas, el ejercicio del poder y la sanción, los estudios de Illich (1974) y Bourdieu (1998), tienen mucho que aportar a éste análisis, de hecho en sus reflexiones sobre las estructuras de poder y el papel que juega la escuela en su reproducción, se ve claramente cómo el manejo de lo simbólico representa “la despersonalización de los individuos” (Bourdieu 1998, p.7), convirtiendo la institución educativa en un espacio propicio para la violencia, en lugar de orientar su función hacia la formación de modelos de autoridad que potencien esquemas de vida colectiva y relaciones sociales aplicables a otros espacios de contacto interpersonal.

Así, la práctica pedagógica se sustenta en un conjunto de relaciones de fuerza, que en últimas representan la violencia simbólica, instaurada en los grupos; es el ejercicio del poder que

encarna la dominación y se mantiene a través de la acción pedagógica por su componente comunicativo, aquí la escuela juega un papel fundamental en la producción de violencia como la trasmisora del capital cultural, que en la mayoría de los casos se ve en el ejercicio del poder a través “la docilidad escolar” (Bourdieu et Passeron 1996) manifestada mediante el uso del castigo o de los estímulos como una manera de ejercer control sobre el comportamiento diario de los escolares; situación que fortalece relaciones tensas y por lo tanto la reproducción de comportamientos violentos en el espacio escolar. Aquí también los estudios de Illich (1974); Bourdieu (1996) y Castón (1996), contribuyen en la comprensión de lo que sucede al interior de la escuela para legitimar el orden social, que no siempre se corresponde con los principios de la democracia.

Lo que plantean los autores que siguen esta corriente, es que la escuela reproduce las desigualdades de la sociedad y por lo tanto es generadora de violencia, pero no de la violencia física, sino de la violencia simbólica, aquella que se ejerce mediante el uso del poder y la convicción de la palabra; la que se ejerce en la acción pedagógica, Pero más allá de eso, es importante aquí entrar en la comprensión del uso que se le da a la violencia como acto de dominación, que implica colocar en posición de inferioridad a quien la padece, es poner en juego un “sistema de relaciones de fuerza” que fortalecen la “dominación y la legitimidad” (Bourdieu, y Passeron 1996, p. 27)

Actualmente la cotidianidad de la escuela está mediada por el discurso y la norma, dos vehículos sobre los que se sustentan el ejercicio del poder y el uso de la autoridad; la experiencia escolar está anclada en estos elementos como un sistema de fuerzas que generan violencia simbólica, en ocasiones puesta en escena a través del currículo oculto, “los discursos de autoridad y saber” y la manera como se construyen y se aplican las normas de convivencia; estudios como los de Ortega (2003); Duschatzky; Corea (2005), y otros, refuerzan esta idea y sostienen que la violencia escolar aparece cuando se instauran las relaciones desiguales y se coloca en posición de inferioridad y sumisión a quienes acuden a ella, pero además este tipo de violencia representa las “condiciones de impotencia instituyente de la escuela y la familia”. Por eso la aplicación de la norma y todo lo que se salga de lo establecido, se convierte en la forma más directa del ejercicio de la violencia (Krauskopf, 2006).

El aporte de esta línea a la investigación, consistió en afinar la mirada sobre las relaciones de poder que sustentan la vida de la escuela y son generadoras de violencia escolar femenina, en

la medida en que a través del currículo oculto, se impone la autoridad y se ejerce poder, pero mediante la acción pedagógica, que genera sentimientos de inferioridad y sumisión, se genera violencia dados los sentimientos de frustración que nacen de las relaciones desiguales docentes-estudiantes.

### 1.3 La violencia escolar como consecuencia de las desigualdades sociales

Los investigadores han abordado la temática pero desde la mirada a la sociedad y sus fenómenos de discriminación, pobreza y marginalidad, para hacer una reflexión y tratar de entender las estructuras sobre las que se cimienta la desigualdad social y el conjunto de acciones que las mantienen en los diferentes ámbitos de desarrollo social como “la riqueza, las oportunidades vitales y laborales, el género, la etnia, entre otros aspectos” (Dussel 2004, p.3), que luego son transferidas a la escuela donde se intensifican y mantienen comportamientos violentos, como una manera de resolver los conflictos, pero siempre en función del daño que se haga al otro por su condición económica, racial o religiosa. Así los estudios de Charles (2000) y Dussel (2004), muestran que la institución educativa es receptora de las problemáticas sociales, frente a su estructura de poder, emergen las expectativas y los intereses no resueltos de los estudiantes, que viven en constante frustración y sentimientos de fracaso por no alcanzar sus metas, convirtiéndose esto en un factor desencadenante de violencia.

Partiendo de la idea de que los comportamientos violentos que se manifiestan en la escuela son una extensión de las desigualdades sociales, investigadoras como Flores (2005), Pintus (2005) y Torres (2005) han planteado en sus estudios que la discriminación, el abuso del poder y la marginalidad, son un medio de transmisión de prácticas violentas que emergen en la institución educativa a través del currículo oculto, dado que ella es como “una caja de resonancia social” (Pintus 2005), donde se reproducen y mantienen las condiciones que favorecen el anclaje del fenómeno violento en su espacio. Aún así resulta complicado afirmar que la escuela es violenta por sí misma, dado que ella como institución está impactada por normas y códigos que fomentan la desigualdad y la injusticia social (Parra 1998); (Debarbieux y Lucas 2003).

Precisamente uno de los fenómenos que ha generado desigualdades al interior de la institución educativa, son las posturas de género, los estudios realizados por Guionnet & Neveu (2004); Laufer & Maurani (2003); Dafflon y otros (2006), analizan con sentido crítico como esta tendencia se ha generalizado a través de los años, privilegiando la jerarquización y la dominación

entre los sexos; esta tendencia también se vive al interior de la escuela, que replica en pequeña escala las problemáticas sociales entre ellas las diferentes formas de discriminación de la que ha sido víctima la mujer en los espacios escolares (Blaya, Debarbieux y Lucas, 2007). En el análisis del tema se observa el bajo impacto que han tenido los programas de intervención aplicados para detener la violencia de género en las escuelas, los investigadores muestran la necesidad de abordar la problemática a partir de la realización de más investigaciones y de la aplicación de evaluaciones de impacto como medidas de prevención.

En el análisis de la violencia escolar con perspectiva de género, se ha enfatizado en que uno de los aspectos que marca la vida de las escolares, es precisamente las diferentes formas de discriminación a través de las concepciones sexistas impartidas en la familia, así se entiende que la violencia representa “abuso del poder” (Flores, 2005), que se transmite mediante del currículo oculto y la designación de roles y en últimas surge “del orden social” determinado en el que se representan los mecanismos y las relaciones de poder, que en esencia son constitutivas de violencia (Bourdieu, 1998).

El aporte de esta línea a la investigación consistió, en la comprensión de la violencia escolar femenina, a partir de las relaciones de género, que fomentan desigualdad y maltrato hacía la mujer en todos los espacios de relación, como la familia, la escuela y el barrio. Las contribuciones de los diferentes estudios, especialmente de aquellos que abordan el tema de género en la escuela, fueron de gran ayuda para interpretar y comprender el papel que juegan las adolescentes en la diada victimización – agresión, pero más allá de eso fue posible observar que la llamada violencia de género tiene dos facetas a saber: La mujer víctima y también la mujer agresora, los polos en que se sugiere se realice una exploración, para conocer a fondo el comportamiento de las adolescentes, antes, en y después de cualquier confrontación, con el fin de determinar si la existencia de señales que indiquen el mal funcionamiento de las relaciones entre pares, están ajustadas a los imaginarios sociales y en consecuencia se visibiliza un camino para intervenir el problema.

#### 1.4 El clima escolar

Se encuentran todos aquellos estudios que hacen un análisis de la violencia en la escuela desde su dinámica interna, pero más exactamente de la forma como se presentan las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. El clima escolar es considerado como un factor

determinante en la producción de factores de riesgo y se aborda de todas las manifestaciones que indican indisciplina, desorden o infracciones a la norma, “afectando el bienestar personal... y la convivencia diaria” (Trianes, 2000, p.106). La violencia en las aulas es un tema tratado a profundidad por Fernández (1999), Blaya (2001) Carbonell (2001) Rodríguez (2004) y Debarbieux y Blaya (2006), quienes han dedicado esfuerzos a investigar e interpretar el fenómeno del clima escolar, considerado como un elemento que altera la organización interna de la escuela e influye en la organización institucional.

Cada uno de los autores mencionados en el párrafo anterior, tienen una visión diferente sobre la influencia del clima escolar en la producción de violencia, por ejemplo, Fernández (1999) relaciona en su estudio de la agresión, la disciplina y el conflicto como elementos importantes para un análisis del fenómeno, dichos elementos se proyectan a otros ámbitos sociales que como agentes exógenos juegan un papel fundamental para la aparición de la violencia en los centros educativos, así mismo considera de gran importancia la intervención, pero básicamente desde la aplicación del currículo como algo inherente a la tarea formadora de la escuela, concluye su estudio planteando que la escuela está inmersa en un contexto social y por lo tanto, no es ajena las dinámicas que allí se viven, eso implica que se deben modificar los modelos de comportamiento menos adecuados para la formación personal de las niñas, niños y jóvenes así como crear ambientes de comunicación que fortalezcan la calidad de vida aplicable a la toma de decisiones y la solución del conflicto.

Así Trianes (2000), lo ve como una complicación de la convivencia que afecta a las instituciones educativas, cuando no responde a los requerimientos de bienestar necesarios para alcanzar comportamientos prosociales, hace una mirada general a las relaciones personales que establecen los estudiantes y propone la aplicación de medidas de intervención y tratamiento a partir de la enseñanza de las habilidades sociales y la observación de las relaciones entre pares, como un factor determinante en la producción de violencia en la escuela y por lo tanto, se deben aprovechar tales dificultades considerándolas como motivos de aprendizaje y ejercitación fortaleciendo las sanas relaciones no sólo en el contexto educativo, sino también en el social, ya que de esa manera se garantiza el mejoramiento de una sociedad democrática y se fomenta crecimiento personal propiciando escuelas seguras.

En esencia cuando el clima escolar es equilibrado, se convierte en un espacio de crecimiento personal, que se origina en el aula de clase y se proyecta a otros lugares de la

escuela, creando en los estudiantes sentimientos positivos de autorrealización y valoración de los propios esfuerzos; de igual manera es posible afirmar que es un factor de socialización que se basa en los principios de organización y jerarquización interna de la institución educativa, pero que también alberga rupturas y conflictos, por esta razón cuando falla, se convierte en un detonador de violencia porque termina potenciando el desinterés, el desapego, la angustia, el miedo y la frustración (Fernández, 1999; Trianes, 2000; Turner & Meyer, 2004; Castro y Gaviria, 2006; Murillo, 2003; Pinzón, Bohórquez, Riveros, García y Zipaquirá, 2004).

Así, en estudios sobre violencia en la escuela, como los de Fernández (1999) y Blaya (2006), el clima escolar representa un factor de calidad para todos los procesos de socialización que se viven en la dinámica interna de la escuela, es la puesta en común de las relaciones sociales entre los miembros de la comunidad educativa, el espacio por excelencia, donde se manifiestan las experiencias personales y colectivas del aula y de la escuela en general, en diferentes niveles “El organizativo e institucional, el del aula y el intrapersonal” (Redondeo y Cornejo, 2001, p. 2), que generalmente están asociados con los intereses y motivaciones que orienta la vida de la escuela, cuando estos fallan es inevitable que la violencia escolar haga presencia y se manifieste a través de relaciones disfuncionales entre docentes y estudiantes.

Los estudios sobre clima escolar y su relación con la percepción de bienestar de los actores educativos, se remontan a 1977 con Magnusson y Endler citado por Cornejo y Redondo (2001, p. 16), quienes a partir de su modelo interaccionista han planteado que existe al interior de la organización escolar un proceso permanente de relación entre los agentes educativos, en consecuencia, dependen de la calidad de tales relaciones que funcionan a manera de retroalimentación; posteriormente otros investigadores han asumido el estudio con miras a buscar en él los elementos que obstaculizan la presentación de sanas relaciones y de convivencia óptima en los centros educativos (Villa y Villar, 1992; Cere, 1993; Debarbieux y Blaya, 1998 y Trianes, 2000).

Otros investigadores, consideran que existen en la sociedad formas exageradas de violencia, de la que son víctimas los niños, niñas y jóvenes, afectándolos notoriamente en su desarrollo personal y emocional, tales problemáticas se gestan en el seno de la familia y se trasladan al espacio escolar donde además, se viven relaciones conflictivas con otros miembros de la comunidad educativa. Estos estudios proponen aplicar medidas de intervención y de

atención a las víctimas, buscando neutralizar los efectos negativos que tales situaciones han provocado en ellas (Ortega, Ramírez y Castelán, 2005).

A partir del análisis de las investigaciones de esta línea, fue necesario considerar las relaciones entre pares y con los docentes al interior de la escuela, de tal manera, que a partir de ellas, se llegará a comprender el fenómeno de la violencia escolar femenina, como un problema que nace de las tensiones y rupturas entre las partes en conflicto. Su aporte consistió en determinar que tan deteriorado está el clima escolar y ¿cuáles son las medidas de intervención para disminuir la incidencia de la violencia escolar femenina en la cotidianidad de las instituciones educativas?, donde hace presencia el fenómeno en estudio.

### 1.5 Aproximación criminológica a la inseguridad, las incivildades y los barrios desorganizados

Naciones como España, Francia, Inglaterra y Estados Unidos, han tomado medidas ejemplarizantes y se ha trabajado con dos enfoques: La reeducación, en cuyas líneas de acción se ubican los dos primeros países, donde se crearon entidades especializadas, para atención y seguimiento a menores delincuentes y se han tomado diferentes medidas en el plano constitucional, legal y educativo. Como también algunas prevenciones de seguridad estructural relacionadas con la contratación de personal suplementario, la introducción de cámaras en los centros educativos y la capacitación a docentes (Rubi, 2003).

El concepto de violencia escolar se aborda ampliamente en muchas investigaciones e incluye no sólo la violencia interpersonal, sino también todas aquellas manifestaciones que indican indisciplina, desorden o infracciones a la norma y consecuentemente estarían relacionadas con las acciones antisociales o delictuales de los jóvenes en los ámbitos escolar y social (Vanderschueren y Lunecke, 2004). Por ejemplo, Basile (2007) presenta una caracterización de tales manifestaciones que van desde la disrupción en el aula hasta el fraude y todo tipo de prácticas ilegales que ejercen los escolares en la escuela, incluyendo el vandalismo y la agresión física (Fierro-Hernández, 2000).

Dado su carácter de problema en salud pública mundial la violencia escolar asociada a la delincuencia, necesita de la construcción de una base de datos que dé cuenta de los estudios que sobre el tema se han realizado, aportando así un buen insumo en la comprensión e interpretación de un fenómeno tan complejo y al mismo tiempo buscar conjuntamente las medidas de



prevención e intervención cuando así sea necesario, de tal manera, que se posibilite ampliar la visión del fenómeno para comprenderlo no sólo como una pequeña delincuencia de barrio (Rubio, 2005), sino también situarlos dentro de los análisis en ámbito nacional e internacional (Vanderschueren Y Lunecke, 2004; Osorio, 2006; Basile, 2007; Álvarez – Correa, 2007; Debarbieux & Blaya, 2007; Lomas, 2007).

La otra cara de la violencia está representada en actos graves denominados “incivildades”, tales actos no dejan de causar inseguridad y dolor, pero más allá de una interpretación de los factores de riesgo asociados a violencia, lo que pretenden los estudios, es hacer un análisis cuidadoso de lo que la violencia oculta, tal vez en el acto violento se pueden descifrar todas las motivaciones internas que provienen del emisor, porque se concatenan una serie de elementos que la convierten “en un círculo vicioso” donde las protagonistas se ven envueltas en un comportamiento intolerable, por lo tanto se debe hacer énfasis en la necesidad de “mejorar la seguridad de la escuela” donde “el factor humano” juega un papel decisivo en el control de comportamientos violentos, por eso el docente debe cumplir un papel activo en la escucha de las necesidades de sus estudiantes, de tal manera que sin perder su condición, logre orientar su comportamiento hasta restaurar las competencias sociales necesarias en cada uno de ellos (Guillote, 2003; Abramovay, 2005; Universidad Alberto Hurtado, 2010).

El concepto de incivildad, surge en Francia como una necesidad de analizar las manifestaciones de violencia escolar asociadas a insultos, burlas y otras formas de maltrato entre los escolares, consideradas por Debarbieux (1998), como violencias antisociales y antiescolares, las manifestaciones de violencia y todo lo que represente maltrato, irrespeto y desconocimiento de la norma, deben ser abordadas como manifestación de incivildad, como una expresión de la violencia simbólica y la consecuencia de una multiplicidad de factores que van desde la organización de las escuelas hasta uso de los mecanismos de control y el clima escolar (Roché, 1996; Peralva, 1997; Dupâquier, 1999 y Fukui 1992).

En Inglaterra y los Estados Unidos, países que han dado importancia a la reinserción social, las investigaciones en esta línea a propósito de los estudios sobre bullying, muestran la faceta de represión que ha sido usada en las escuelas, con el fin de impedir que el fenómeno de la violencia escolar se propague y se convierta en algo incontrolable (Thornton y otros, 2004), Inglaterra es uno de los países con el mayor número de estudios realizados a partir de 1980, en los que los investigadores han encontrado un buen porcentaje de estudiantes víctimas, en cursos como

séptimo y noveno, sus agresores eran compañeros de curso, generalmente del sexo masculino, que utilizaban acciones coercitivas y maltrato frecuente representado en insultos, apodos, agresión física y aislamiento social (Trianes, 2000).

En los Estados Unidos el problema aún es más crítico, el incremento de la violencia escolar, ha llegado a situaciones alarmantes, con un gran número de adolescentes que lleva a la clase armas de fuego; es allí donde se han presentado los casos más graves con muerte de estudiantes por impactos de bala dentro de las escuelas por sus compañeros; factores como las desigualdades sociales, la violencia intrafamiliar, el consumo de sustancias psicoactivas y la presencia de bandas urbanas, son fuertes indicadores de comportamientos agresivos entre los jóvenes y escolares estadounidenses (Trianes, 2000).

Los estudios realizados en este país muestran la tendencia de los investigadores para analizar el comportamiento antisocial en los jóvenes y el bullying como algo propio en el comportamiento agresivo de los niños. Autores como Del Barrio; Barrios; van der Meulen y Gutiérrez (1998), propusieron la aplicación de programas de prevención que buscan la disminución del riesgo en casos de adolescentes con problemas de comportamiento; de acuerdo con estos autores el acercamiento debe hacerse a al grupo de pares, a la familia y a la escuela. Pero con base en una serie de estrategias pedagógicas que ayudan en el desarrollo de habilidades sociales, el trabajo cooperativo y la disminución de los factores de riesgo (Reich, 2006).

El aporte de esta línea, se centra particularmente en las dinámicas del barrio y de las acciones de las diferentes organizaciones juveniles, que tienen dentro de sus objetivos hacerse notar, pero mediante el uso de la violencia en cualquiera de sus formas, especialmente de las denominadas incivildades. La mirada propuesta en estos estudios, fue importante en la medida en que provocó el análisis de la estructura barrial y de la violencia escolar femenina, que se proyecta a la escuela, como producto del aprendizaje de acciones violentas por parte de las adolescentes escolarizadas que forman parte de tales organizaciones.

## 1.6 Escuelas eficaces y el efecto establecimiento

Se encuentran todos aquellos estudios que han observado la relación existente entre las características de la institución educativa, el ejercicio del liderazgo por parte de los directivos docentes, la organización general, los sistemas de enseñanza y el éxito o fracaso de sus estudiantes de acuerdo con sus progresos en el aprendizaje, lo que determinará el grado de

eficacia y de éxito en la gestión centro educativo (Lawrence y Lezotte, 1991; Alvariño y otros, 2000; Léger, 2003; Duru-Bellat, 2003; Dumay & Dupripz 2004; Mureira, 2006; Cuisin, 2010)

Esta tendencia surgió en Inglaterra con Sammons, Hillman y Motimore (1995), como una necesidad de establecer qué escuelas presentaban mayor grado de eficacia y al mismo tiempo desde una observación de su estructura general establece, los indicadores de eficacia dados en el ejercicio del liderazgo, los niveles de enseñanza, los progresos de sus estudiantes, la organización del aprendizaje entre otros, así mismo, este tipo de estudios se ha generalizado a otros países de Europa entre ellos Francia, donde las investigaciones no sólo miran el grado de eficacia de la escuela, sino también, el tipo de estrategias que se aplican con relación a la población negra o de inmigrantes, con el fin de mantenerlos dentro del sistema educativo. Cabe destacar las investigaciones realizadas por Duru-Bellat (1999 - 2004), en las que se hace un análisis de las múltiples facetas que presenta el efecto establecimiento en el mantenimiento de las desigualdades sociales y la jerarquización de las carreras para dichas poblaciones.

En el tema específico de la violencia escolar y su relación con “el efecto establecimiento”, los estudios han demostrado que cuando la escuela presenta dificultades en su funcionamiento y estructura interna y no existe cohesión entre el deber ser y el hacer, se genera una cultura de la violencia; así Debarbieux (1996) en relación con el tema, muestra la importancia de la movilización de la comunidad educativa para la intervención y la prevención de la violencia escolar, pero es necesario que se tengan en cuenta varios aspectos como el funcionamiento general de la institución, la organización del trabajo cotidiano, la labor docente y el diálogo y la conciliación. Los estudios en relación con el tema son los de Cousin (1996), Debarbieux (2007) y Galand (2009).

La jerarquía de valores, la coherencia entre el discurso y el hacer y una práctica pedagógica que responda a los intereses y motivaciones de los y las escolares, representan un esquema estructural que se relaciona con el concepto de escuela eficaz y en consecuencia un buen factor de protección contra las manifestaciones de violencia entre los escolares, cabe destacar aquí también, la importancia que tiene para el buen desarrollo de la escuela el ejercicio del liderazgo por parte del Rector, quien debe asumir con firmeza las acciones de manejo que conduzcan a la prevención fenómeno, lo que también representa el prestigio del centro (Obin, 2005; VanPraet, Smeets y Franssen, 2009).

Así la violencia escolar, se convierte en un problema que se manifiesta a partir de la organización interna de la institución educativa, pero poniendo de relieve no sólo la convivencia como un elemento fundamental para su manejo y control, sino también los esquemas organizativos, que la permitan ver como un sistema de relaciones en los que convergen el modelo curricular y el clima institucional (Carbonell, 2001).

Como una línea novedosa para el estudio, su aporte fue importante en la medida que a través del proceso investigativo y particularmente en el trabajo de campo, se observó el funcionamiento general de las escuelas, el ejercicio del liderazgo por parte de los directivos docentes y la coherencia en los discursos y la práctica pedagógica. A partir de los planteamientos hechos en las investigaciones propuestas en esta línea, fue importante determinar el papel que juega la institución educativa en la producción de violencia femenina.

En resumen en cada una de las líneas mencionadas, se encontraron los suficientes elementos de análisis, interpretación y comprensión del fenómeno de la violencia escolar femenina, como un problema que está tomando posición en el ámbito científico, dado su carácter multifactorial, pero especialmente porque le aportan a los docentes e investigadores de violencia, los elementos de juicio, para proponer medidas de prevención e intervención, frente a una naciente problemática, que día a día se toma más espacios en la escuela.

## 2. Método

Para darle veracidad a los datos y garantizar el rigor científico se utilizó la metodología cualitativa de corte participativo, basada en los Núcleos de Educación Social (NES), que propician la participación de adolescentes protagonistas de violencia escolar femenina. La aplicación del método implicó los siguientes aspectos:

### 2.1 Postura epistemológica

En la comprensión “del objeto de estudio de una ciencia” (Cerde, 1998, p. 27), de su método, de las explicaciones que resulten del proceso científico y de las bases conceptuales necesarias, para la interpretación de los fenómenos, es indispensable identificar los vínculos entre la investigación, la sociología y la epistemología, como un camino que ratifique los modelos de investigación y las concepciones aplicadas de cara a descifrar la realidad social que se intenta explicar, interpretar o conocer.

Al asumir la realidad social, el investigador debe posicionarse de los componentes conceptuales necesarios que le ofrecen estas tres ciencias en una aproximación global para “explorar, describir y comprender” todos los elementos subyacentes en una situación dada, como en el caso de la violencia escolar con la participación activa de las adolescentes, pero desde una postura integradora y de género (Bonilla y Rodríguez, 1997. p.70), que facilite la interpretación del fenómeno, partiendo del “conocimiento e interés” (Camargo, 1995, p. 10) que se tiene sobre esta realidad, lo que significa llegar a ella desde “un análisis fenomenológico de la vida cotidiana” (Berger & Luckmann, 2001, p. 36).

Desde la perspectiva precedente, abordar el fenómeno implica asumir una postura que parta de las teorías interpretativas de la realidad como las propuestas por Alfred Schütz (1974);

Schwartz Howard (1984); Berger y Luckmann (1984) y la Sociología Comprensiva de Weber (1992) a fin de propiciar la identificación, comprensión e interpretación de las manifestaciones de comportamiento asociados a violencia en el espacio de la escuela, de tal manera que sea preciso establecer con precisión hasta qué punto se han institucionalizado y legitimado las acciones conducentes a la victimización, el maltrato y la violencia entre las adolescentes y sus pares.

Para este proceso y dadas las características del fenómeno que se desea indagar desde la perspectiva cualitativa, se han seleccionado las orientaciones del modelo fenomenológico – hermenéutico, en la línea de Weber, porque brinda los espacios para la descripción de sucesos de la cotidianidad, correspondientes a una experiencia concreta; además permite abordar el fenómeno en su singularidad como una experiencia vital, centrada en lo cotidiano de la vida escolar para cuestionar en total libertad y a través de preguntas, su intencionalidad para interpretar sus significados, su coherencia y el sentido que tiene para quienes lo viven de acuerdo con “las reglas del acontecer”, con el fin de establecer las relaciones de causalidad existentes entre los diferentes elementos del fenómeno de la violencia escolar femenina (Weber, 1992 p. 16; Donatello, 2002, entre otros).

Asumir el paradigma interpretativo, significa entrar en un proceso de investigación, para establecer el conjunto de “interacciones simbólicas” y pautas de comportamiento en un fenómeno determinado, como en el caso la violencia escolar femenina, con el fin de analizar el significado especial que tienen las situaciones de crisis, propias de las manifestaciones del problema y al mismo tiempo identificar el funcionamiento de “las rutinas de la vida cotidiana”, porque mediante este saber, es posible encontrar las soluciones para la elaboración y el mantenimiento de las normas que rigen la vida social, la convivencia y el trato entre iguales en el ámbito educativo (Porta y Silva 2003, p.3).

Así mismo, es importante tener en cuenta los espacios de relación donde se mueven las protagonistas “sus expectativas, intenciones y sistemas de valores” porque también juegan un papel determinante en la comprensión del carácter subjetivo de la realidad social donde se manifiesta la problemática estudiada, en este caso la escuela como espacio de interacción y encuentro (Porta y Silva 2003, p.3). Aquí también es posible visibilizar el carácter dinámico del fenómeno y la forma como se han producido los eventos de agresión, en tanto que, se posibilita una mirada subjetiva y objetiva del mismo (García, 2008).

Ahora para comprender el fenómeno de la violencia escolar femenina, es necesario acercarse a él desde una actitud natural, desprovista de cualquier tipo de explicación a priori, observar sus manifestaciones en la cotidianidad del ambiente educativo y tratar de intervenir en ella para modificar con las protagonistas no sólo los factores de riesgo, sino también los comportamientos y situaciones desencadenantes que las conducen a solucionar sus conflictos de manera violenta, esto representa el planteamiento de Schütz, en tanto que “la vida cotidiana es la región de la realidad en la que se puede intervenir al tiempo que se opera en ella para transformarla”. Pero ello implica también establecer los elementos subjetivos y objetivos presentes en las situaciones desencadenantes de violencia (Schütz y Luckman, 1972, p. 25).

El estudio debe abordar el fenómeno para descifrar los límites de una acción con sentido a partir de la interpretación de un hecho concreto desde la subjetividad y la objetividad, de tal manera, que al asumir una postura fenomenológica, el investigador identifique mediante la interpretación los elementos comprensibles y no comprensibles presentes en el problema en estudio y dado que como sostiene Schütz un hecho se presenta y tiene sentido a “partir de los actos explicativos de la conciencia” y es posible que al abordar la violencia escolar desde la experiencia de las protagonistas, se llegue a encontrar el sentido que ellas le dan y en consecuencia se abran las puertas hacia la intervención y la transformación de su comportamiento (Cisneros, 2000, p.530).

Es importante tener en cuenta el proceso que vive la escuela respecto del manejo de los controles sociales, una categoría, que explica la necesidad de interpretar el acatamiento de las normas en función de la autoridad que representa, independientemente del sentido y significado que las adolescentes le dan al hecho de hacer uso de la violencia para resolver las diferencias con los pares, éste es un indicador que vale la pena analizar en tanto que, representa una situación particular, pero que afecta significativamente el quehacer cotidiano de la escuela como realidad social. Por esa razón, es necesario que el investigador no pierda de vista “los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento” de las adolescentes que participan del estudio, porque a partir de ello, es posible hacer la conceptualización de la realidad e identificar mediante la observación “los parámetros normativos de comportamiento” manifiestos en la vivencia cotidiana y su relación con el fenómeno que se investiga (Berger y Luckmann, 2001, p.47).

Por eso en el proceso de investigación, quienes están interesados en interpretar y comprender el fenómeno de la violencia escolar femenina, no deben perder de vista los procesos sociales en los que se enmarca la vida cotidiana de la escuela, es imprescindible que el investigador observe y establezca con precisión lo que experimentan y “leen como actos violentos” las protagonistas y la comunidad educativa en general, e inclusive la percepción que él tiene respecto de la problemática, pero más allá de eso, es la interpretación que se le da como elemento contundente que forma parte de la vida cotidiana, es decir, que se convierta en un acto relacional en el que no sólo se observe la dinámica escolar como realidad social en términos de Schütz, sino que también se analicen las “condiciones contextuales” en las que se presenta (Castorina, 2008, p. 85).

Al asumir la realidad social en la que está inmersa la escuela, para mirar en ella el fenómeno de la violencia escolar, no se debe olvidar que es importante establecer “los marcos de significación” sobre los que se sustentan las acciones violentas, el sentido que las protagonistas les dan y la manera como ellas interpretan su realidad en función de los motivos que tienen para actuar de manera agresiva (Castorina, 2008, p. 85). Esto es lo que Weber citado por Cisneros considera como “fundamento con sentido de su conducta” y que Schütz denomina “motivo-para y motivo-porque ” ; que en el caso particular del fenómeno de estudio, representa la búsqueda de las razones y las justificaciones que las adolescentes tienen para ejercer la violencia y por lo tanto, organizar peleas dentro y fuera de la escuela (Cisneros, 2000, p.530).

## 2.2 Participantes

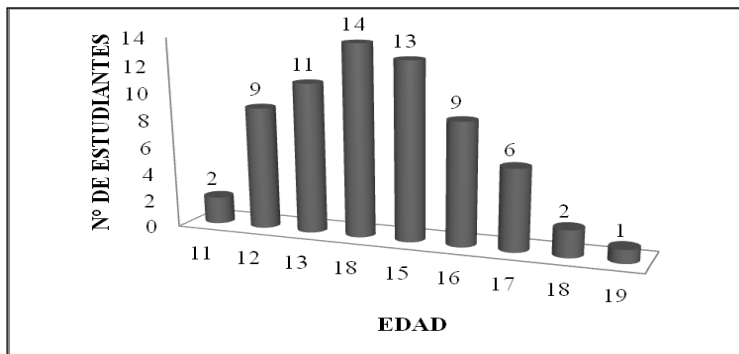
Dentro del marco general de la investigación, es necesario caracterizar y describir el grupo de participantes y el contexto en el que se encuentran, de tal manera que se tenga una idea global de la realidad que se investiga. Para el caso particular de este estudio, se hizo una selección intencional de adolescentes escolarizadas que había presentado reiterativamente eventos de agresión. Esta selección fue propuesta por cada una de las instituciones convocadas, quienes delegaron en cabeza de las coordinadoras, los coordinadores y las orientadoras, la selección de las estudiantes, de acuerdo con los siguientes criterios: Ser adolescentes escolarizadas, estar cursando la básica secundaria, tener anotaciones en el observador del estudiante relacionada con confrontaciones violentas, violación de las normas de convivencia institucionales y tener seguimiento en Orientación por consumo de sustancias psicoactivas y violencia intrafamiliar.



Al elegir a las participantes se tuvo en cuenta que las adolescentes se encontrarán matriculadas en instituciones oficiales pertenecientes a la Secretaria de Educación Distrital, en razón a que es en estas instituciones, donde generalmente se presentan la mayoría de las problemáticas de violencia escolar.

Así, el grupo de participantes quedó conformado por 71 adolescentes entre los 11 y 19 años, que reunieron los criterios de selección antes mencionados y cuya distribución por edad se muestra en la gráfica 1.

Gráfica 1. Distribución por edad de las participantes.

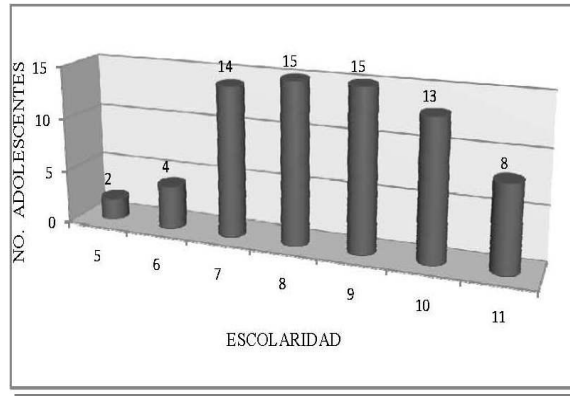


Fuente: Dato tomado de las fichas de inscripción, proporcionado por las estudiantes en la primera sesión del trabajo de campo. El grupo total presentan agrupamiento mayor en la edad de los 14 años, de acuerdo con los datos porcentuales.

Así mismo, se tuvo en cuenta el grado de escolaridad que para la Ley General de Educación (1994) corresponde a los niveles de básica primaria, básica secundaria y media. Las 71 adolescentes participantes están distribuidas en diferentes grados de escolaridad, como lo ilustra la gráfica 2.

Un dato que no debe descuidarse a la hora de analizar las causas de la violencia escolar femenina es la repitencia, porque se constituye en un antecedente importante para la interpretación del fenómeno. De las setenta y una estudiantes, treinta y una reportaron uno o dos grados de repitencia, mientras que veinticuatro informaron no haber reprobado años de escolaridad y dieciseis no respondieron la pregunta.

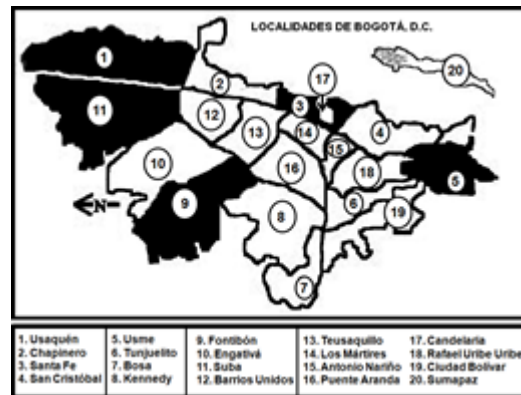
Gráfica 2. Distribución por grado de escolaridad.



Fuente: Los datos expuestos fueron proporcionados por las estudiantes en las fichas de inscripción al inicio del trabajo de campo. En ellos se observa un agrupamiento de las estudiantes con antecedentes de violencia escolar femenina entre los grados séptimos a décimos y el pico se reparte entre los grado séptimo a noveno con 15 estudiantes cada uno.

El contexto social fue otro aspecto importante a la hora de seleccionar a las participantes, para lo cual se tuvo en cuenta la ubicación de las instituciones educativas en las localidades de Usaquén, Santa fe, Usme, Fontibón y Suba, sectores en los que reiterativamente se presentan problemas de violencia escolar, cuya distribución se muestra en la figura 1.

Figura 1. Distribución de las localidades seleccionadas



Fuente: Índice de localidades realizado por [enda.altarraya.org](http://enda.altarraya.org) y adaptado para el presente estudio. Arreglos personales.

Estas localidades fueron seleccionadas por presentar características importantes para efectos del estudio, en relación con eventos de violencia en diferentes ámbitos sociales, como la familia, la escuela y la comunidad. Además están ubicadas en sectores de alto riesgo social para las adolescentes que habitan en estos sectores y presentan problemas de convivencia y victimización según la caracterización hecha por la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2003).

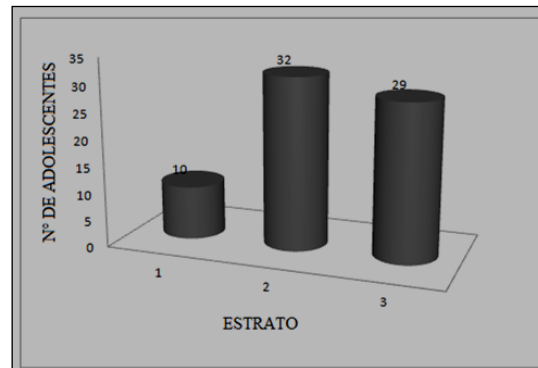
Esta zonas de alto impacto social por la presentación de violencias macro y micro sociales, entre las que se encuentran el crimen organizado, los expendios de drogas, la presencia de bandas, sectores marginales conflictivos y peligrosos para sus habitantes, especialmente en ciertas horas de la noche, entre otras características que impactan la vida de las escuelas, en razón a que muchas de las participantes viven en estos sectores y cuyo estrato social se relaciona en la gráfica 3.

Este dato es importante para la investigación, porque de conformidad con la estratificación socioeconómica del Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], se clasifican los sectores en grupos de acuerdo con las actividades económicas y las características físicas del sector y del contexto, además es posible definir las problemáticas que impactan las escuelas especialmente las que tiene que ver con la violencia escolar femenina.

La gráfica 3 muestra la clasificación de los sectores habitacionales de las estudiantes según el estrato socioeconómico del DANE, esta información es relevante, porque al ubicar a las adolescentes en un determinado sector, con unas características particulares, dado su modus vivendi, es posible establecer su forma de pensar, sentir y actuar, en relación con las problemáticas que cotidianamente las afectan, así como los imaginarios que manejan respecto de los conflictos barriales y su impacto en la escuela. Al precisar estos aspectos se va construyendo, el marco relacional necesario para la interpretación y comprensión de la problemática en estudio.

La estratificación corresponde a un concepto georeferencial, relacionado con la ubicación de la población a partir de un ordenamiento social y espacial según Uribe-Mallarino (2008). La distribución de las estudiantes se hizo con base en la información que aportaron en la ficha de inscripción y como se observa en la gráfica la mayoría de ellas se encuentra viviendo en sectores de estrato dos, que corresponde a un grupo poblacional en el que se vive permanentemente la carencia de empleo, la violencia intrafamiliar y la vivienda compartida con otras familias, circunstancias que dan una idea de las problemáticas sociales que afectan a las participantes del estudio.

Gráfica 3. Distribución del grupo de acuerdo con el estrato socioeconómico



Fuente: Dato tomado de la información que dieron las estudiantes en las fichas de inscripción, al inicio del trabajo de campo.

Como ya se dijo en cada una de las localidades antes mencionadas, se seleccionó una institución educativa distrital, para llevar a cabo el estudio; estas instituciones adscritas a la Secretaría de Educación Distrital, ofrecen educación gratuita en todos los niveles desde grado cero a undécimo. Se encuentran ubicadas en sectores conflictivos de la ciudad y en consecuencia, reciben el impacto directo de las problemáticas sociales que vive el entorno.

Las instituciones seleccionadas se caracterizan por ser entidades educativas de carácter oficial mixtas, ubicadas en sectores populares, para albergar un número considerable de niños, niñas y adolescentes en edad escolar entre tres y diecinueve años aproximadamente en los niveles de preescolar, básica primaria y media. Todas presentan características similares en cuanto a su organización y poseen un Proyecto Educativo Institucional que orienta su quehacer formador. Para efectos del trabajo las instituciones seleccionadas se enumeraron de uno a cinco y de esa manera se identificaron a través del trabajo de campo.

Esta clasificación muestra igualmente el orden dado a cada una de las escuelas de acuerdo con la intervención durante el trabajo de campo, dicho orden no tuvo más intencionalidad, que la acceder a las instituciones conforme a la apertura que directivos y docentes tuvieron hacia la propuesta de investigación, dada a conocer en reuniones generales, en las que ellos se comprometieron a brindar el apoyo para el desarrollo del estudio, facilitar la participación de las adolescentes, mediante convocatoria de acuerdo con su experiencia sobre el fenómeno y brindar

los espacios requeridos de tiempo y espacio para el desarrollo de las sesiones, en la tabla uno se muestra esta calificación.

Tabla 1. Ubicación de las instituciones educativa por localidad

LOCALIDAD	INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Santa fe	Uno
Usme	Dos
Fontibón	Tres
Suba	Cuatro
Usaquén	Cinco

Fuente: Dato tomado de la selección de las localidades, la numeración de las instituciones se hizo de acuerdo con el orden en el que se llevó a cabo el trabajo de campo.

### 2.3 Diseño metodológico

Sobre la base de la investigación cualitativa, se aplicaron estrategias de acción-participativa, para caracterizar, interpretar y comprender el fenómeno de la violencia escolar femenina, pero a partir del conocimiento, contacto y experiencia que las adolescentes escolarizadas tienen del mismo.

Mediante cada una de las etapas previstas en el estudio, se buscó poner en relieve la dinámica del fenómeno, teniendo como punto de partida la presentación y recurrencia del comportamiento violento y el significado que cada una de las protagonistas le han dado a partir de su historia familiar, escolar y comunitaria.

A través de los procedimientos metodológicos utilizados, se identificaron las vías de acercamiento a la problemática, que permitieron su precisión y nos llevaron hacia el planteamiento de estrategias de transformación de esa realidad, de tal manera, que al identificar las distintas formas efectivas de resolución del conflicto, se profundice e institucionalice para que sea posible la neutralización y el control de la violencia escolar femenina.

El proceso investigativo se convirtió, en un canal de acceso para que el grupo de estudio, observará la magnitud del problema y lo colocará dentro del contexto general de la violencia, la violencia escolar y la violencia juvenil, como algo que tiene su propia dinámica y funciona como un engranaje que hace parte de las dinámicas sociales que impactan la escuela.

La acción investigativa tuvo la intención expresa, de profundizar en la dinámica de la violencia escolar femenina, para que al revelar la razón de su funcionamiento, las investigadoras tomen distancia, la pongan entre paréntesis en términos de Shütz (1972), la cuestionen e identifiquen las causas y consecuencias de su presentación en la escuela y en su entorno y al mismo tiempo se formulen los lineamientos teóricos, a partir de los cuales se dé el aval a los hallazgos y se permita la triangulación de los resultados arrojados con la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos, propios de este tipo de investigación (Bonilla y Rodríguez, 1997).

Por la aplicación del modelo de acción participativa, las integrantes del grupo, se constituyeron en investigadoras de su propia realidad, permitiéndoles a partir de su reflexión, identificar plenamente el fenómeno, entrar en la comprensión del mismo y que lógicamente al asumir una actitud crítica se les condujo a ver una necesidad de cambio de comportamientos hacia formas proactivas de resolución del conflicto, que indiscutiblemente le dan una dinámica nueva a la cotidianidad de la escuela.

La conducción del proceso metodológico, permitió avanzar progresivamente en la profundización del fenómeno, que partió de las experiencias de violencia más próximas presentes en la familia, para luego avanzar hacia la escuela, el grupo de pares y el barrio. En cada una de estas instancias, se encontró el camino apropiado para la identificación plena de los factores que inciden en la presentación y recurrencia del fenómeno, al igual que la forma de acceder a una transformación del mismo pero partiendo del establecimiento de redes de apoyo social y la formulación de proyectos de transformación hacia el compromiso de cambio de las adolescentes participantes y protagonistas de violencia escolar femenina (García, B., 2006).

El enfoque investigativo implicó el acercamiento progresivo al fenómeno mediante la utilización de estrategias de observación participante, en las que las adolescentes respondieron o hicieron entrevistas informales, encuestas, gráficos, mapas sociales, diarios de campo, diagramas, relatos de vida, protocolos de observación y dispositivos mecánicos de registro como una ayuda técnica en la recogida de los mismos, para posibilitar siempre el acercamiento al fenómeno desde dos posturas a saber:

Multinivel, que parte de lo más próximo y cercano de la experiencia personal y familiar, hasta avanzar a la escuela y el barrio, como formas de socialización secundaria, donde las adolescentes del grupo, corrieron el riesgo de manifestar violencia, en la medida en que viven en

ambientes conflictivos de alto impacto social para ellas y quienes las rodean en los diferentes espacios de relación.

Longitudinal, porque la observación y el estudio del fenómeno se hizo de forma extensa en su dimensión contextual, en el tiempo y en el espacio, de tal manera que se posibilitó seguir de cerca el itinerario de su desarrollo, pero siempre utilizando la investigación-acción, porque en la medida que se identificaron los riesgos, se diseñaron las acciones que neutralizaran los efectos negativos del mismo.

Con la aplicación de las estrategias mencionadas anteriormente, se logró la reconstrucción de la realidad personal, familiar y social de las adolescentes implicadas en violencia escolar femenina, aportando al estudio en términos generales, el sentido, el significado y los imaginarios que sobre la problemática se maneja, pero especialmente se alcanzó una visión de conjunto que permita acceder al fenómeno de manera gradual que conlleve el diseño y aplicación de estrategias integrales de prevención e intervención.

Por las características del problema y su forma de presentación en la escuela fue necesario privilegiar algunas de las estrategias en las sesiones de trabajo, de hecho ellas se utilizaron constantemente a través del proceso. Tales estrategias son:

Con los grupos focales como técnica principal de investigación, coherente con el modelo, se buscó hacer una exploración de la experiencia que las estudiantes tienen de la violencia escolar femenina y la forma como dicho fenómeno afecta la cotidianidad de la escuela. El conocimiento de la problemática es importante, porque permite su identificación, confrontación, análisis e interpretación, en un espacio centrado en el interés de las participantes, para obtener información ágil y precisa dentro de los diferentes puntos de vista de las adolescentes en su calidad de investigadoras dentro del presente estudio (Páramo Pablo, 2008).

Los relatos de vida representaron una forma de abrirse a los otros, articulando la experiencia de lo vivido, el significado y los imaginarios que cada quien da a los acontecimientos pasados y presentes y su relación con las prácticas sociales asociadas a violencia. Es colocarse en posición de igualdad con los pares, para identificar conjuntamente las acciones violentas que se fueron institucionalizando en la vida personal de cada participante. De esa manera fue posible hacer la reconstrucción de las vivencias de dolor y sufrimiento desencadenantes de agresión en las adolescentes (Schawartz y Jacobs, 1984; Cornejo y Mendoza, 2008).

Las entrevistas como herramientas de indagación, permitieron identificar las acciones, los comportamientos y las características personales asociadas al fenómeno de la violencia escolar femenina, por ellas se posibilitó “la recogida de un conjunto de saberes privados” y “la construcción del sentido social” en el comportamiento violento. Son “el encuentro cara a cara” con las investigadoras, de tal manera, que al expresar una realidad concreta sobre la base de las preguntas, se identifique las razones, los argumentos y los motivos sobre los que se sustenta el fenómeno (Blasco y Otero, 2008).

La cartografía social, fue una herramienta útil para hacer el diagnóstico sobre el territorio en el que se presenta el fenómeno social. Apropia para la investigación-acción ésta permite construir el conocimiento colectivo a través de la elaboración de mapas, donde se posibilita la comunicación entre las participantes y fomenta el cruce de saberes sobre el espacio en el que se trabaja, enriqueciendo el proceso investigativo. La estrategia utilizada fue útil al estudio, ya que facilitó el reconocimiento de los espacios de conflicto en la escuela y el barrio, permitiendo tener la visión global de los problemas que aquejan a la comunidad pero en relación con su uso.

Las técnicas anteriormente detalladas y utilizadas en el marco del modelo de los Núcleos de Educación Familiar (NEF), ahora núcleos de Educación Social (NES), forman parte del conjunto de acciones que al lado de los testimonios, del análisis de gráficas, dibujos y caricaturas (ver Anexo 6.), permitieron un abordaje del fenómeno de la violencia escolar femenina de manera integral. Así el grupo de estudio estuvo en la capacidad de proponer acciones formadoras y transformadoras para neutralizar los efectos negativos del problema en el medio educativo. En la tabla 2, a través del esquema se mencionan las técnicas y herramientas utilizadas en cada uno de los escenarios (García, 2003).

### 2.3.1 El modelo de intervención Núcleos de Educación Social (NES)

El modelo de intervención está constituido por los Núcleos de Educación Social (NES), que de conformidad con la transcendencia y la estructura general de los mismos, abordan no solo las problemáticas familiares generadoras de agresión, sino otros espacios de relación donde las adolescentes hacen presencia y manifiestan comportamientos violentos en la escuela y en el barrio. Propuestos por García (1996), los NES, se constituyen en una red de apoyo, para la prevención de las violencias difusas en diferentes ámbitos sociales, son una herramienta de comprobación de la realidad, que significa encaminar la acción hacia el descubrimiento del



fenómeno, hasta obtener la mayor información posible respecto de los factores que inciden en la presentación o no de un evento de violencia y así buscar las estrategias que contribuirán con el control y la prevención de la problemática en estudio. A través de estas redes de apoyo, se hizo la observación sistemática del fenómeno violento, para que las adolescentes reconocieran las dinámicas de la violencia escolar femenina, en las que se enmarcan los factores de riesgo y de protección, para posteriormente encontrar los cambios de comportamiento requeridos, hacía formas efectivas de resolución de conflictos, mediante el diseño de proyectos integrales en función de mejorar la calidad de vida y las relaciones con los pares.

Dentro del modelo de los NES, se analizaron las características del fenómeno para determinar las “actividades, relaciones, asuntos, medios o instrumentos” que entran en juego para fortalecer los eventos de agresión que se convierten en violencia y en ocasiones colindan con acciones delincuenciales, como presunto intento de homicidio, cuando se lesiona con arma blanca a una compañera, esto consecuentemente, debe conducir a precisar cómo ocurre el proceso (Vera, 2003) desencadenante del acto violento y cuál es la dinámica que se sigue al interior de la institución educativa, la familia o el barrio, para avanzar en la búsqueda de estrategias de prevención e intervención partiendo de los factores asociados existentes en estos espacios, mediante el modelo NES a través de la matriz de intervención, conformada por tres escenarios y tres etapas respectivamente en la que se da cuenta del proceso que siguió para la interpretación y comprensión del fenómeno y cuyo esquema general se presenta detalladamente en el anexo 2.

Para la presente investigación los escenarios son los espacios de “socialización primaria y secundaria”, donde las adolescentes están en relación directa con sus semejantes y comparten aprendizajes, experiencias, formar de ser y de actuar. Es a través de ellos, como se identifican las señales de riesgo y de protección.

Así se constituyó la columna vertebral del proceso investigativo de la siguiente forma:

- a) La familia como escenario de socialización primaria que según los imaginarios sociales, es donde se aprenden los valores fundamentales de respeto a la vida, a sus semejantes y a su entorno; es el lugar en el que se desarrollan “las habilidades personales y familiares” y se aprende el valor de la sana convivencia, la lealtad y la responsabilidad, allí se dan los primeros elementos de formación de la personalidad y del carácter. Que para los efectos de la investigación el escenario se denominó: “sujeto/familia” (García, 2006, p.2).

Tratándose de adolescentes agresoras, el acceso a la dinámica familiar se hizo a través de los relatos de vida, para identificar en ella las dificultades en la transmisión de los valores, los niveles de conflictividad cotidiana y las razones del comportamiento agresivo, que se supone obedece a lo aprendido en el entorno doméstico (García, 2006, p.2).

b) La escuela como escenario de socialización secundaria que para el imaginario social, tiene la misión de hacer extensiva la formación integral, que se supone se ha iniciado en el seno del hogar, es el lugar donde se adquieren los primeros amigos y donde también se aprende a convivir con personas diferentes a las del núcleo familiar, es aquí donde se presentan los primeros conflictos y las dificultades en las relaciones con los pares. A la escuela se llega también con el registro memorístico de las vivencias de dolor y sufrimiento, como experiencias previas de no resolución de conflicto aprendidas en la familia, los mapas sociales juegan un papel determinante para explorar la influencia del territorio en la presentación de violencia escolar femenina y que se denominó “escenario escuela” (García, 2003).

c) El barrio como el espacio comunitario de relación con el vecindario, con los amigos, con el parche, representó para el estudio el escenario del encuentro y del riesgo en razón a las problemáticas sociales que allí se viven, a “las prácticas conflictivas del vicio, el robo y la violencia...” donde “la transgresión” de la norma es una constante y la escasa intervención de las autoridades es notoria, especialmente en los sectores populares, zonas en las que se encuentran ubicados los cinco colegios del estudio y que se denominó “escenario barrio” (Perea, 2000, p.403).

La participación de las adolescentes como investigadoras, se convirtió en un valioso aporte para el proceso, porque en cada sesión de trabajo fueron ellas las que contribuyeron con la información a través de cada una de las técnicas metodológicas utilizadas en sus etapas, que para el proceso fueron los momentos de encuentro con el fenómeno y que se denominaron: “encuentro/exploratorio, recorridos, desplazamiento/transformación” (García, 2003).

El diseño del modelo implica una gradualidad en el manejo de los escenarios y las etapas que lo componen, es ir de lo más sencillo y próximo previsto en la etapa de encuentro/exploratorio, pasar por los recorridos que implican la territorialización y finalmente ir hacia los compromisos de cambio y la formulación de proyectos que conduzcan a la

neutralización de los factores desencadenantes en la etapa de desplazamiento/transformación, para cada uno de los escenarios

La interpretación de los acontecimientos desencadenantes de violencia escolar femenina, se hizo a partir del acercamiento de la “historia individual y colectiva” que en los diferentes escenarios dejó huella en la vida de las adolescentes y les dio motivos para utilizar la violencia como la opción para resolver sus conflictos (García, 1999, p. 10). En esta etapa denominada recorrido se elaboraron los mapas sociales y los análisis de las caricaturas, con el fin de identificar en ellos las condiciones del lugar y su influencia como factores de riesgo para el desarrollo de confrontaciones violentas.

En la tercera etapa llamada desplazamiento/ transformación, se hizo un acercamiento al problema pero desde la intención de buscar las soluciones eficaces para la prevención de la violencia escolar femenina, especialmente por el riesgo en el que se encuentran las adolescentes de involucrarse en confrontaciones y peleas (García, 1999, p.11).

En esta etapa se busca una mirada al fenómeno y la “creación de nuevos espacios internos”..., buscando “.construir otros sentidos” y otras formas posibles de analizar y ver la realidad, en función de “asumir modificaciones a las situaciones que se presentan como un factor de riesgo social” (García 1999, p. 12), que implica darle un nuevo sentido al conflicto, tratando de encontrar el camino acertado para resolverlo, siempre con la intención de ayudar a las participantes a utilizar el diálogo, la conciliación y la negociación, medidas de prevención ante la posibilidad de una confrontación violenta.

De la misma forma y utilizando las reflexiones personales sobre el significado de la violencia, se les invita a modificar hábitos, cambiar maneras de actuar y neutralizar las situaciones de riesgo a través de los compromisos de cambio, asumidos por las adolescentes al terminar el proceso investigativo, así como la postura individual a partir de lo que cada participante tiene previsto en su proyecto de vida.

La evaluación es un momento clave para que cada una de las participantes, mire su proceso e identifique en él los cambios que ha alcanzado respecto al control del comportamiento violento y a la forma cómo reacciona ante la posibilidad de enfrentarse a situaciones violentas una vez que ha vivido el proceso, esto conduce a que ellas se encuentren en la disposición de convertirse en gestoras de sana convivencia al interior de sus instituciones. La tabla 2 muestra la matriz general de acercamiento al fenómeno según los escenarios y las etapas (García, 2003a, p. 228).

Tabla 2. Matriz general de acercamiento al fenómeno de la violencia escolar femenina.

Escenarios Etapas	Sujeto/Familia	Escuela	Barrio
Encuentro/ Exploratorio	Grupos focales Relatos de vida Identificación de problemáticas	Análisis de la realidad escolar Grupos focales, Entrevistas Encuestas Asociación de palabras	Diagnostico barrial Grupos focales, Entrevistas. Encuestas Planos y Mapas sociales
Recorridos	Conversatorio sobre la historia de las problemáticas familiares Imaginarios sociales de la subjetividad y de la vida familiar	Historia escolar Mapas sociales Imaginarios sociales de la escuela Narraciones caricaturas	Identificación de imaginarios sociales del barrio
Desplazamientos/ Transformaciones	Compromisos de cambio	Compromisos de cambio	Compromisos de cambio

Fuente: Matriz de trabajo propuesta por García (2003b), para la aplicación del modelo durante la etapa de recolección de información. Modificada de la original para efectos del presente trabajo.

En el trabajo de campo efectuado entre los meses de febrero a junio de 2009 y realizado en treinta y cinco sesiones, incluidas entrevistas fuera de sesión a personas conocedoras del tema, se desarrollaron las agendas de trabajo que se presentan en el anexo 3, a través de las cuales se analizan diferentes formas de agresión, sus causas y situaciones particulares que motivan la presentación de la violencia escolar femenina en la escuela y los factores de riesgo y de protección.

Por la manera como está concebido el modelo, durante las dos primeras etapas, encuentro/exploratorio y recorrido, se analizaron con detenimiento los síntomas y las señales que hacen predecible la disposición personal para entrar en el ciclo “agresor-víctimas-observador” y ponerse en la disposición de establecer una “red de conversaciones” que conlleva a la exploración y profundización del fenómeno y sus múltiples causas, hasta avanzar a la etapa final desplazamiento/transformación, donde es posible predecir el camino que conduce hacia la búsqueda de medidas de prevención e intervención (Schwartz y Jacobs, 1984., García, 2006).

Dado el alcance de la violencia escolar femenina se requirió de una intervención integral, a partir del análisis de las motivaciones y causas desencadenantes de las confrontaciones y peleas pactadas por las adolescentes. El modelo NES se constituyó así en un camino que favorece su ubicación temporal y su interpretación y que no sólo propone una mirada externa, sino que desde el enfoque cualitativo participativo, promueve la colaboración directa de las involucradas en eventos de violencia, para que sean ellas las protagonistas del análisis de su propia realidad y de las situaciones que las aquejan cuando se enfrentan a situaciones de agresión en calidad de actoras principales (Pinheiro, 2001).

La identificación de los factores asociados a lo personal, familiar, escolar y barrial representan igualmente la caracterización de las zonas de conflicto descritos ampliamente por Camacho y Guzmán (1990), como lo propio en un ámbito de confrontación, pero esto sólo es posible, si dentro de un proceso investigativo, se aplica un modelo que indague e identifique los indicadores de que algo no funciona bien en la realidad de las adolescentes comprometidas dentro de un esquema de violencia a resolver en forma no adecuada la confrontación con sus pares, como ocurrió con el 100% estudiantes, que participaron del estudio.

En conclusión el modelo de afrontamiento de la violencia escolar femenina aquí presentado, tiene un diseño multi-nivel que permite asumir el estudio de los factores asociados y le aporta a nuevas investigaciones sobre el fenómeno y a otras violencias microsociales datos significativos que se dirigen hacia la formulación de medidas de prevención e intervención para casos esporádicos o crónicos; el enfoque dentro de sus particularidades permite el acercamiento a la realidad que subyace detrás de cada evento de agresión y provee un camino gradual a seguir con el fin de controlar, neutralizar o disminuir los efectos de la violencia escolar femenina, para las estudiantes que la padecen en su calidad de agresoras o víctimas.

La aplicación del modelo implica un cuidadoso diseño de las estrategias, de tal forma, que se garantice la calidad y precisión de las informaciones obtenidas en el desarrollo de las agendas de trabajo y de los materiales seleccionados para cada una de las etapas previstas en el modelo de los NES, de ello depende en gran parte la calidad de los datos y la consistencia de la información que se obtiene.

### 2.3.2 Procedimiento

Definir el procedimiento a seguir es un paso importante en el proceso investigativo, porque así es posible garantizar el rigor científico y la veracidad de las informaciones que arroje el trabajo con los grupos focales y las estrategias utilizadas para interpretar, comprender y dar paso a la obtención de resultados confiables, razón por la cual se abordan las siguientes etapas:

#### 2.3.2.1 Primera fase: Recolección de la información

La aplicación del proceso investigativo partió de la revisión bibliográfica y de la elaboración del proyecto, como un primer paso para obtener un diagnóstico general del problema. Una vez aprobado el proyecto se llevó a cabo la realización del trabajo de campo, en las cinco instituciones seleccionadas por presentar altos niveles de conflictividad entre las adolescentes y eventos de violencia protagonizados reiterativamente por ellas, durante la jornada escolar o al término de la misma.

Durante la realización del proceso NES, para la presente tesis y para garantizar la confidencialidad de la información, el respeto por las experiencias de las participantes y la protección de su identidad se utilizaron los seudónimos elegidos por las adolescentes al inicio del proceso.

La opinión dada por otras personas conocedoras de la problemática, se constituyó en un valioso aporte que se logró a través de algunas entrevistas y encuestas realizadas por las participantes o por la investigadora principal, esta tarea se llevó a cabo durante el proceso general de la investigación.

Con la información recogida en cada una de las sesiones a través de la aplicación de los instrumentos y herramientas metodológicas, se elaboraron los protocolos de sesión y el posterior fichaje en el que se colocaron las categorías requeridas para el análisis de contenidos a través del cual se identificaron las actitudes, los valores, las costumbres y los imaginarios, que respecto al fenómeno de la violencia escolar femenina tienen las participantes del estudio.

Para el desarrollo de la matriz general de intervención, se organizaron las agendas trabajo, que se aplicaron de manera progresiva, empezando por el escenario sujeto/familia y la etapa de encuentro exploratorio y progresivamente hacer el abordaje de todas las etapas del escenario, para luego seguir el procedimiento con el escenario desplazamiento/transformación, hasta agotar

lo planeado y recoger la mayor información posible que dé cuenta del fenómeno en toda su extensión. Este procedimiento se extendió por el periodo comprendido entre el 06 de febrero y el 29 de mayo de 2009, en sesiones semanales todos los viernes durante este período de tiempo.

Finalmente se elaboraron los protocolos de sesión, que partieron de la organización del material impreso y de la información obtenida en las grabaciones. La transcripción de las mismas, garantizó la fidelidad de los datos arrojados en cada uno de los grupos focales, realizados durante las sesiones, lo mismo que de las entrevistas levantadas durante el proceso (Rodríguez y otros 1996). Un ejemplo de protocolo se muestra en el anexo 4.

#### 2.3.2.2 Segunda fase: Selección de la información

La organización de la información es un prerrequisito importante para el desarrollo de esta fase, porque a través de ella es posible observar la estructura y dinámica del fenómeno. El procedimiento consiste en distribuir los datos en fichas, debidamente categorizadas de acuerdo con el escenario y sus respectivas etapas. La elaboración de las fichas y su diseño debe ser muy riguroso porque de esa manera no se pierde información valiosa, al tiempo que se detecta aquella que no es tan relevante para la interpretación y comprensión del fenómeno.

A través de la utilización de la “herramienta Atlas.ti”, se diseñó la unidad hermenéutica de análisis de los datos cualitativos arrojados durante el proceso de la investigación; en ella aparecen además de los documentos y libros revisados, todo el trabajo de campo organizado en un amplio fichero de información denominado, “escenario femenino”. Que permite ver “la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación,... la escritura de comentarios y anotaciones”, con este instrumento electrónico, se perfeccionaron las categorías propuestas en la primera etapa, haciendo más fácil, aunque no menos riguroso el análisis y la discusión sobre los resultados en cada uno de los escenarios y cuyo resultado es el documento final que da cuenta de los hallazgos en relación al problema de estudio (Muñoz, 2005, p.2).

#### 2.3.2.3 Tercera fase: Análisis de resultados y elaboración del informe

Una vez organizados los datos obtenidos durante el trabajo de campo, se llevó a cabo el análisis de contenido a partir de las categorías establecidas en la etapa anterior, se procedió a buscar mediante un análisis de porcentajes, las frecuencias relativas, con el fin de conocer la tendencia

del comportamiento violento y luego establecer la comparación entre diferentes tipos de respuesta, en cada instrumento utilizado como un camino para la triangulación y la interpretación de los datos, algunos de ellos trabajados mediante gráficos de pastel o de barras, que permiten entrecruzar y determinar con mayor precisión las regularidades del fenómeno en estudio.

#### 2.3.2.4 Validación del modelo de los Núcleos de Educación Social (NES)

Esta fase que se llevó a cabo durante todo el proceso y consistió en encuentros periódicos con otros investigadores, que en el mismo lugar y periodo de tiempo, realizaron estudios sobre problemáticas similares y cuyos aportes fueron muy valiosos para el presente trabajo. A través de las discusiones en nuevos grupos focales, se determinó la “consistencia lógica de los datos” en los conversatorios una vez finalizada cada sesión de trabajo (Franklin y Ballau, 2005; Salgado, 2007, p. 74).

Particularmente para el caso de estudio sobre la violencia femenina en la escuela, el procedimiento ayudó a comprobar la veracidad de los relatos, porque muchos de los participantes en los diferentes núcleos, tenían algún tipo de relación con las adolescentes del escenario femenino; en el cruce de información durante el ejercicio del análisis se encontraron nuevos datos, que sirvieron como apoyo a la presente tesis.

Otro aspecto que ayudó a establecer el rigor científico de la investigación, fue la credibilidad, que permitió confirmar la veracidad de la información que las participantes ofrecieron a través de las discusiones, relatos y testimonios en los grupos focales. Ésta se produjo en el momento en el que las adolescentes confirmaron que lo expresado reflejaba sus pensamientos y sentimientos y que fue posible verificar mediante la aplicación de otras herramientas metodológicas como las entrevistas, las encuestas los mapas sociales, entre otras estrategias, porque al constatar los resultados de los instrumentos aplicados, se encontraron datos similares en cada uno de los instrumentos y etapas de la investigación (Castillo & Vásquez, 2003; Salgado, 2007).

Así mismo, fue posible verificar esta información en la evaluación de las sesiones donde las participantes expresaron libremente sus sentimientos frente al ejercicio realizado en cada uno de los escenarios y etapas del NES; en reuniones informales con algunos docentes, quienes expresaron que habían observado cambios positivos en el comportamiento de las participantes. También las observaciones y “notas de campo” tomadas durante los procedimientos, se



convirtieron en un recurso de verificación sobre el ambiente que se vivió al interior del grupo focal. La triangulación hecha a través de las diferentes técnicas, transcripciones y procesos de sistematización de datos, las discusiones realizadas con los otros investigadores, para presentar la interpretación de los informes y finalmente la opinión de los lectores, fueron los medios adecuados para establecer la caracterización y dinámica del fenómeno de la violencia escolar femenina (Salgado, 2007).

Para efectos de la presente investigación el documento fue leído en su totalidad por la experta investigadora y autora de los NES, que da cuenta de la fidelidad en la aplicación del modelo y en el seguimiento que se le hizo al proceso de investigación, desde el planteamiento del proyecto y el trabajo de campo, así mismo de algunos documentos elaborados a partir de la recolección de la información como: Las fichas de inscripción utilizadas para caracterizar a las participantes, la revisión de los protocolos de sesión como una fiel copia de la transcripción de los relatos, los testimonios de las adolescentes, la calidad del informe y finalmente del proceso seguido durante el tiempo que duró el estudio (Castillo & Vásquez, 2003).

Finalmente la presente investigación tiene como base un trabajo anterior realizado en el periodo comprendido entre el 2004 y 2006, cuyos resultados permiten un análisis comparativo, en tanto, que se llevó a cabo con adolescentes agresoras de una Institución Educativa Distrital, ubicada en un barrio popular de la ciudad de Bogotá, muy cerca de una de las instituciones seleccionadas para este trabajo (Torres, 2006).

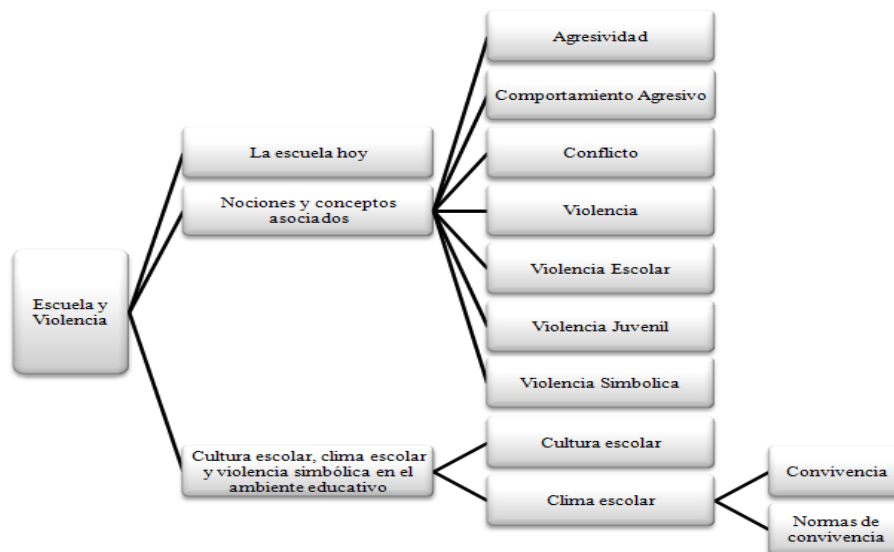
Debido a que el grupo de investigación en ambos estudios estuvo conformado por adolescentes escolarizadas que cursan educación básica secundaria y media, es posible hacer una generalización de resultados para las categorías de violencia femenina, la edad de las participantes, su grado de escolaridad, las características de personalidad, las condiciones de la familia, la escuela, el entorno barrial, así como la presencia de factores de riesgo y de protección asociados a las manifestaciones del fenómeno.

Todo este procedimiento condujo a formular las conclusiones y recomendaciones como producto del trabajo cuidadoso de las investigadoras [estudiantes que participaron del estudio aportando toda la información necesaria para la presente tesis en el trabajo de campo], pero a partir de los análisis de la realidad escolar y de los hallazgos relacionados con la violencia escolar femenina.

### 3. Resultados y discusión

Debido a la gran cantidad de información que se obtuvo mediante la aplicación de las técnicas e instrumentos y la multiplicidad de factores que convergen en el problema de estudio, es necesario presentar los resultados y hacer la discusión en un mismo bloque discursivo, de tal manera, que la caracterización del problema se haga más comprensible para otros investigadores interesados en la temática, ver figura 2

Figura 2. Categorías desarrolladas en escuela y violencia



Fuente: Elaboración propia, esquema general del presente capítulo.

## Escuela y Violencia

Hacer una reflexión en el marco de los conceptos generales de violencia, facilita la comprensión del fenómeno y la manera como los actores sociales han interpretado sus manifestaciones, las circunstancias que la justifican entre las adolescentes y el riesgo de vivirla cuando no se interviene en forma oportuna para disminuir sus efectos. Al identificarla en el medio escolar, se viabiliza la formulación de algunas categorías de análisis inherentes al fenómeno y en consecuencia es posible interpretar el sentido, el significado y los alcances que tiene.

En este capítulo, se pretende dar cuenta de la dinámica de la violencia femenina a partir de todas sus manifestaciones en la escuela hoy, pero antes se desarrollan categorías que le son comunes y ayudan en su interpretación, A partir de temas como agresividad, comportamiento agresivo, conflicto, violencia, violencia escolar y violencia juvenil, se intenta comprender la problemática, que tiene tantos matices como expresiones de la misma y finalmente se aborda el papel del docente, agente educativo que también vive en su labor los efectos de la participación de las escolares en violencia.

### 3.1 La escuela hoy

La escuela como espacio de socialización secundaria, está viviendo en su interior el conjunto de contradicciones y conflictos propios de la sociedad que evoluciona y se transforma; está viviendo de igual forma, la emergencia de nuevos actores educativos, que requieren proyectos de vida acordes con sus necesidades vitales, por lo tanto, debe asumir un rol activo frente al ejercicio responsable de la formación humana, para fortalecer antes que nada los principios de respeto y tolerancia propios de la convivencia cotidiana entre los actores educativos, que reclaman mayor participación en las decisiones y en su proceso de desarrollo; lamentablemente la escuela aún no ha logrado sus metas y su incompetencia no corresponde a los retos que le impone su labor y su responsabilidad (Illich, 1985a).

La escuela está muy lejos de cumplir con su objetivo principal de formar, porque como él afirma, ésta “tiene un efecto antieducacional sobre la sociedad” (Illich, 1985b, p.7), es decir, que ha mostrado su incapacidad para atender desde sus principios, objetivos y metas la formación humana, que es diferente a la adquisición de conocimientos y desde su currículo oculto en

ocasiones, se transmiten maneras de comportarse que sugieren relaciones conflictivas; la escuela en definitiva se está quedando cada vez más rezagada ante los intereses de los padres, los maestros y los estudiantes, sin embargo, como sostiene este autor, la protección que se les brinda a los ciudadanos para evitarles su descalificación, los conduce a ser personas psicológicamente eficaces, inclusive en situaciones conflictivas que eventualmente terminan en agresividad y violencia (Ganem y otras, 2004).

No hay que perder de vista que la escuela esta permeada por el conjunto de valores y antivalores, que hacen que la convivencia escolar, se mueva en medio de relaciones de fuerza, donde las tensiones y las rupturas propician esquemas interpersonales aptos para la disgregación y el conflicto, que choca con la realidad y promueve relaciones conflictivas entre los diferentes actores, docentes, padres de familia o escolares, lo que contribuye a promover expresiones de violencia dentro del escenario escolar, en donde confluyen o se concentran todas las dificultades que las estudiantes adquirieron de su familia, del barrio y de su entorno social (Bourdieu y Passeron, 1996).

Fernández (1999), investigador de la violencia escolar, plantea que la escuela es propiciadora de la agresividad en la medida en que no reconoce las diferencias individuales de los estudiantes, al intentar mantener el “principio de equidad” desconociendo “sus discrepancias”, como así se refleja en aspectos relacionados con la organización escolar y por la forma cómo desde las concepciones de género se asigna a los estudiantes espacios y tiempos para el ejercicio de su actividad escolar. Existe dentro del esquema educativo la reglamentación del rendimiento académico y del comportamiento, que en ocasiones se convierte “en fracaso escolar” como factor de riesgo asociado a violencia, pero que se circunscribe particularmente a la institución educativa.

En el estudio general realizado a las instituciones participantes, se encontró que todas tienen una rutina característica que las hace parecidas, pero a la vez mantienen su particularidad, dependiendo del entorno social, la forma como ha sido concebido el Proyecto Educativo Institucional y cómo se desarrolla el currículo y el transcurrir cotidiano, que se rige por los manuales de convivencia.

En el caso específico de la presente investigación, se encontraron grandes diferencias en la cotidianidad de las escuelas, así:

- a) En el colegio 1, las relaciones entre las y los estudiantes se tornan tensas y altamente agresivas.

- b) En los colegios 2 y 3, aunque no se hizo una observación directa en la jornada de las participantes, si se evidenció que hay rupturas en las relaciones personales entre pares y eventualmente con algunos docentes y directivos, estas rupturas tiene que ver con los mecanismos de comunicación y la aplicación de las normas de convivencia para casos de violencia femenina.
- c) En las instituciones 4 y 5 el hacinamiento por superpoblación es evidente, lo que conduce a inferir que muchos de los eventos de violencia narrados por las estudiantes, se originan en la falta de espacio que genera roces permanentes entre las adolescentes.

Para el análisis de la violencia escolar, la escuela debe ser observada en el tiempo y en el espacio, debido a que en su dinamismo es posible identificar las zonas de encuentro donde se producen eventos de agresión, pero que por su frecuencia se convierten en “rutinas problemáticas de la vida cotidiana”, esto permite identificar el recorrido histórico de todas las circunstancias generadoras de tales eventos, de tal manera que al conocer su “historicidad” en términos de Berger y Luckman (1999) y su origen en aprendizajes impartidos en la familia, sea posible establecer las medidas de prevención e intervención ante la creciente manifestación de hechos violentos entre las adolescentes escolarizadas.

Con una visión más amplia del papel de la escuela en la producción de violencia, Ortega y Del Rey (2003), consideran que la institución debe ir mucho más adelante de la simple instrucción y la identificación de características, porque ella está llamada a propiciar “la formación general de la personalidad individual y social de sus protagonistas” (p. 13) de tal manera, que le sea posible fortalecer un sistema de convivencia que apunte a buscar la calidad en las relaciones interpersonales, y a establecer las medidas de prevención que requiere la institución educativa para casos de violencia escolar.

La escuela está llamada a trabajar por la calidad de vida de las estudiantes, especialmente de aquellas que se encuentran en situación de riesgo frente a la violencia escolar, pero antes deberá revisar su estructura y determinar hasta qué punto está en condiciones de asumir según afirma Martínez (2004) las exigencias sociales, como una forma de “regulación” que permita establecer el control sobre todos los elementos que potencian comportamientos violentos en las adolescentes, esto en definitiva permite que los actores educativos se cuestionen sobre su papel en la sociedad y sobre su quehacer en la escuela desarrollando las acciones que se requieran, para disminuir el impacto negativo que esta produce en el medio escolar.

El Banco Interamericano de Desarrollo considera (2009), que la escuela debe “asumir un papel protagónico...” en la comprensión de la violencia escolar como una problemática que está en estrecha relación con los mecanismos de “...poder y control en las relaciones...”, deberá desarrollar las estrategia que la conviertan en un espacio de aprendizaje donde los miembros de la comunidad educativa comprendan que este problema es un fenómeno que afecta sus vidas, la familia, la sociedad y la escuela misma y en consecuencia se debe insistir en la necesidad de acatar las “...normas y protocolos escolares...” (p.161), como una respuesta a las acciones violentas donde las protagonistas son adolescentes escolarizadas.

### 3.2 Nociones y conceptos asociados

Un paso importante para la interpretación de los elementos que caracterizan el fenómeno de la violencia femenina, consiste en identificar su dinámica a partir de las acciones violentas presentes en el comportamiento de las adolescentes, pero en el marco general de las nociones de agresividad, comportamiento agresivo y conflicto, hasta aproximarse al fenómeno pero en el marco general de la violencia y las clasificaciones que le son propias dado el contexto y la edad de las actoras, que hacen de los actos violentos una vía tránsito hacía el rompimiento de sanas relaciones entre pares (Echeverría, 1998).

#### 3.2.1 Agresividad

Arendt (1998) considera que ésta se asocia a la naturaleza humana y la define como “impulso instintivo...”, como “una acumulación de energía” que resulta peligrosa cuando no ha tenido los activadores internos y externos para que se produzca en condiciones normales, a través de “vías pacíficas de escape” propias en el ser humano que se “corresponde con ciertas actitudes irreflexivas de la sociedad en general” (p.160).

Jimeno y Roldán (1996) afirman, que el concepto de agresividad, ha tenido un desplazamiento para ser considerado como una forma de resolver problemas interpersonales debido a que está determinada por condiciones de aprendizaje, que al ser observadas por la persona asume su actitud como norma o respuesta adecuada a muchas situaciones cotidianas en el trato con los demás y asociada a rasgos de personalidad tales como intolerancia a la frustración o a condiciones sociales estresantes.

En relación con la agresividad, el estudio mostro que generalmente en las escuelas no hay una diferenciación clara entre los eventos de agresión y los hechos violentos; para los miembros de estas comunidades educativas, la situación presentada ocasionalmente con presencia de maltrato físico y verbal por conflictos del momento, no premeditados, ni pactados entre dos estudiantes y atendida a través de mecanismos de resolución de conflictos, corresponden a los imaginarios de violencia que se manejan al interior de las instituciones educativas, lo que consecuentemente lleva a asumir dos posturas: Una en la que se magnifica el hecho y se utilizan mecanismos sancionatorios no apropiados a la dimensión del evento y la otra en la que se deja pasar como si nada hubiera ocurrido; en estos casos se observa claramente que se envía a los actores mensajes errados, que resultan altamente nocivos para la comprensión de lo que se debe hacer, o por el contrario estamos en presencia de un comportamiento omisivo por parte de las personas encargadas de velar por la sana convivencia institucional, que para la víctimas resulta siendo una complicidad por parte del docente, que actuó en forma errónea o no actuó oportunamente y en consecuencia genera en el alumno sentimientos de venganza que puede terminar en conductas violentas abriendo el camino de la agresividad hacía la violencia, como así se expresa: “Uno comenta para que nos ayuden a solucionar y no sea un motivo más de agresión, si porque todo es motivo de agresión, ella no le va a poner atención pues obviamente se va a recurrir a la violencia y entonces eso es lo que no se quiere...” (Alexandra, Colegio 2, Sesión 5, Actividad 1, 06 de marzo de 2009).

Olweus (1998) afirma que en el comportamiento agresivo confluyen “un desequilibrio de fuerzas” manifestadas en “relaciones asimétricas” entre pares, donde uno de los dos individuos es más fuerte que el otro, llevando a su contrincante a una situación extrema, de hecho en las observaciones sobre el comportamiento agresivo, Olweus encontró que existen tres elementos generadores de la agresividad: (a) La “necesidad imperiosa de poder y de dominio”, manifestada en el disfrute de los mecanismos de control y dominación, que generan en el agresor sentimientos de satisfacción, (b) Las “condiciones familiares” en ocasiones adversas y propicias para el fortalecimiento de la agresividad (p. 58) y (c) El hecho de que el agresor reciba un beneficio como consecuencia de sus acciones y que se expresa en el prestigio o la posición que se alcanza al interior de un grupo social.

### 3.2.2 Comportamiento agresivo

“La agresión es una conducta que infringe daño físico o psicológico e incluye amenazas explícitas o implícitas y conductas no verbales (Williams; Zabrack y Joy, 1982, pp. 360-380), al tiempo que descompone los cimientos de las relaciones interpersonales y produce comportamientos “automáticos y compulsivos” que aunque no comprometen la vida de las víctimas, si alteran el funcionamiento normal (Lee, 1993, p. 205). Asociada con el fenómeno de la violencia, la agresión se presenta en la cotidianidad de la escuela y cuyos principales actores son las mismas estudiantes, ya sea como agresoras, víctimas o espectadoras.

Tratándose de la agresión, pueden suceder dos cosas: Una que en las relaciones interpersonales se ponga en juego un equilibrio del poder, hay una devolución del comportamiento agresivo, como cuando dos compañeras en igualdad de condiciones se golpean y se arañan mutuamente el rostro o se dejan morados, como así relataron algunas de las participantes. La otra implica las relaciones asimétricas o desbalanceadas y se presenta cuando una de las dos partes se encuentra en posición desventajosa con respecto a la otra, entonces se hace evidente la existencia de la relación “la víctima-agresor” (Trianes, 2000, p. 17). El relato de mayita describe una situación en la que se balancean las fuerzas entre dos compañeras, con ello también se muestra como se miden las fuerzas, cuando de agredir se trata:

Yo casi no tuve problemas este año sino el año pasado, pues digo que si no los buscamos, responde quien los busca, no poner, ni traer parches, porq' [porque] eso es una bandera como dicen por ahí, el que está quieto se deja quieto y pues q' (que) no le busquen a uno problemas porq' uno no sabe cómo responder si hablando o con los puños. (Mayita, colegio 4, sesión 4, actividad 2, 15 de mayo de 2004).

Relacionada con el conjunto de acciones que de manera repetitiva busca hacerle daño a otros, la agresión es un fenómeno que se presenta reiterativamente en la escuela y aunque es inevitable su manifestación, todos los miembros de la comunidad educativa, están llamados a neutralizar sus efectos, prevenir sus expresiones e intervenir cuando por diferentes motivos se muestra sin importar las circunstancias y la intensidad de ellos. La tarea consiste en aplicar estrategias que conduzcan a las adolescentes a entender claramente, que no pueden seguir maltratando a sus compañeras, sin embargo, esto sólo se presenta en un 30% de los casos que son atendidos, porque en ocasiones los docentes al utilizar la agresión, transmiten el mensaje que agredir es parte de la



cotidianidad. Y por lo tanto algo normal. Monclús y Saban (2007). Al respecto una docente dice...

El ambiente que se vive es ese, hay mucha agresión, mucho maltrato, las mamás son personas como muy sumisas, muy conformistas. Por ejemplo los chicos son maltratados en la casa, en el colegio son rebeldes pero también maltratan a los otros. Eso es como una cuestión repetitiva. También por ejemplo con los maestros; hay maestros que son bastante enérgicos, y también son fuertes en el trabajo, digamos “usted no viene aquí a irrespetarme”, pero no lo dicen de esta manera sino con violencia y los muchachos a veces responden con violencia o los mandan a amenazar; a veces hay casos de amenazas a los maestros de que los mandan a chuzar..., J.M. Pérez (Comunicación personal, abril 9 del 2003).

Para la presente investigación el concepto de agresión estará asociado siempre a la noción de violencia y en algunas ocasiones se hace referencia también a ella para denotar el comportamiento de las adolescentes en una confrontación.

### 3.2.3 Conflicto

El conflicto se inscribe en el conjunto de valores, hábitos y costumbres de una sociedad dada, tiene lugar en “el ámbito de la convivencia diaria de sus protagonistas” por la forma de afrontar la vida y los criterios de resolución de sus dificultades y sus desacuerdos. Valores relacionados con la convivencia como la tolerancia, el respeto y aceptación del otro en su diferencia, lo mismo que la capacidad para llegar a acuerdos como aspectos vitales para entender los fenómenos de la violencia y de la agresión, del manejo adecuado que se les dé y de la comprensión de los elementos que lo componen, depende la dirección de situaciones escolares donde ha hecho presencia (Parra y otros, 1998., Fernández, 1999).

Como una función de la sociedad, el conflicto tiene varias acepciones: Puede significar distanciamiento y negación de las normas impuestas o también el intercambio positivo de los valores sociales para su fortalecimiento. Toro (2001). Consiste igualmente en la identificación de problemas en ambientes tensos, pero con el ánimo de buscar una solución a los mismos. Es “una oportunidad educativa,... para aprender a construir otro tipo de relaciones”, que implican el respeto a los derechos fundamentales pero sin el uso de la violencia (Cascón, 2004, p.5).

Ortega y Del Rey (2003), lo definen como “la confrontación de emociones y afectos...de ideas, intereses, puntos de vista...”. Es una forma de poder basado en la imposición, que por la

influencia de tensiones deterioran los sistemas de comunicación...es el uso de la fuerza y el poder unilateralmente, sin diálogo, ni consenso (p. 102).

El conflicto significa la posibilidad de identificar la justicia y la equidad así como, la injusticia y la desigualdad, las dos caras que tienen las relaciones sociales. En sí mismo es la “palanca de transformación social” hacia formas proactivas o reactivas de comportamiento, eso depende de su abordaje en los espacios sociales, que permiten el avance o retroceso de la sociedad y de las relaciones entre los individuos; intervenir en él cuando se presenta, es tarea importante, es convertirlo en una oportunidad de aprender, en lugar de ir en su contra, como ocurre en ambientes como los identificados en el estudio, donde los actores educativos lo han convertido en un espacio de cruces y tensiones que implican maltrato y violencia (Cascón, 2004, p. 7). El 100% de las participantes lo reconoce como el desencadenante de sus confrontaciones y la posibilidad de desahogar los sentimientos de frustración o ira contra compañeras a las que consideran sus contrincantes y para algunos docentes, es una situación que se presenta cotidianamente, aunque no siempre termine en violencia, eso depende de las circunstancias, de su intervención oportuna, de la de los padres de familia y de la disposición de las estudiantes para propiciar o no las peleas. Al respecto una docente dice: “A propósito hoy hablando con la Rectora tocamos ese tema, pues las muchachas tiene muchos conflictos y el sector es conflictivo ...Si, lo que genera ciertos tipo de malestares, que uno no observa porque no son evidentes, no son tangibles...”. P. J. Zapata (Investigador 3, colegio 5, sesión 5, 6 de marzo de 2009).

Aquí lo más importante es identificar la existencia del conflicto y sus características, para que en función de ello, la comunidad educativa desarrolle las estrategias necesarias que impidan su reiterada presentación entre las escolares que altera la diaria convivencia, por eso en el marco de la investigación, identificar los conflictos que generan violencia entre las adolescentes es un paso importante para interpretar y comprender los móviles de la violencia femenina en la escuela (Echezarreta, 2007).

#### 3.2.4 Violencia

Estudiados los conceptos enunciados anteriormente entramos al análisis del concepto de violencia, que “se distingue por su carácter instrumental” y que se configura como el marco general para el abordaje del tema específico de la violencia escolar.

Arendt (1999) quien la considera como la coerción que se ejerce sobre otro, o imponer a la fuerza la voluntad utilizando los instrumentos sin los cuales ésta no es posible, porque mediante ellos se multiplica “la potencia natural”, que es utilizada como “último recurso para mantener intacta la estructura del poder frente a los retos individuales” y aunque es posible su justificación jamás podrá ser legitimada porque se constituye en “una arbitrariedad” y al mismo tiempo en una imposición hacía los otros (p. 148-149).

Mardones (1994) la subraya como “el lado instrumental de la acción” asociado al ejercicio de la violencia, dado que se hace uso de todos los “medios y recursos posibles” para que se suceda tal imposición, aunque para este Autor, “la violencia tiene un carácter jerárquico” en tanto que busca mantener el control y la dominación implícitos en el logro de unos objetivos sobre los más débiles, lo que provoca es un acercamiento a formas de negación del otro a través del control de sus acciones y ¿por qué no de su manera de pensar?, haciendo historia en su vida cotidiana (p.48).

Keane (1996) considera que la violencia “transgrede el principio de sacralidad de la vida humana” y es en esencia “la agresión gratuita” con la intención de dañar a una persona en “su integridad física”, es algo que se hace presente en muchos actos de la vida humana, se relaciona opuestamente con el concepto de civilización y en ese sentido “se hace predecible y controlable”, se mantiene “en un clima de violencia, inseguridad, agravamiento de los conflictos y cuentas pendientes”, en las que muchas veces se involucran las personas sin importar su condición para ponerlas en el lugar de víctimas (pp. 16-34).

La violencia es una “cualidad propia de una acción que se ejerce sobre el otro”, con el fin de imponerle por la fuerza “un comportamiento contrario a su voluntad”, para conducirlo a una situación “límite” a través de las amenazas (Echeverría, 1997, p. 373), pero sobre todo llevándolo a vivir un estado de “negación como sujeto humano libre”, que al convertirse en un hecho cotidiano, porque va más allá de un simple incidente y “el único procedimiento eficaz” para formar una cultura de la violencia, que es en sí misma un “principio de destructividad, agresividad y opresión” (González 1998, p. 145).

Mattaini, Twyman, Chind y Lee (1996) definen la violencia como una manera intencional de causar daño físico mediante amenaza, con el fin de tomar el control de una situación determinada que para el agresor es molesta y cuyo objetivo consiste en disminuir su presentación, de hecho y aunque esta definición ofrece pautas importantes para diseñar medidas de

intervención y prevención, lo que se sugiere es que todos los modelos que intentan explicar la violencia se basen especialmente en la interpretación de los factores de riesgo y socioculturales que fortalecen un comportamiento violento.

Fernández (1999), afirma que la violencia se manifiesta cuando “Un individuo, impone su fuerza, su poder y su status en contra de otro, de forma que lo dañe, lo maltrate o abuse física o psicológicamente, directa o indirectamente de él” es escolar porque se presenta en el ámbito de la labor académica afectando significativamente “los sistemas de poder y comunicación” entre los diferentes actores educativos (pp. 26-27).

“La exposición constante a una violencia crónica generada por el mal funcionamiento de la familia”, es el detonador de altos niveles de stress y por consiguiente el amplificador de otro tipo de violencia, cuando la carga emocional es bastante significativa se confirman las reacciones violentas y las actitudes de agresión ante el conflicto y que expresa la predisposición para solucionar los problemas mediante la confrontación, como una forma aprendida en la relación con las figuras de autoridad, inclusive cuando se conocen otras formas de solución al conflicto (Trianes, 2000, pp. 46-49).

Para esta investigación y atendiendo la definición de los mismos autores, el término violencia hace referencia a un fenómeno que afecta la vida de las personas, por sus características y la forma como la experimentan, es considerada una violación intencional de los derechos fundamentales de las víctimas, debido a la falta de respeto en contra de la dignidad humana, es reiterativa y no mide las consecuencias causadas por las actoras, representa un peligro constante porque eventualmente causa daños irreparables o provoca la muerte (Mattaini, Twyman, Chind y Lee, 1996)

La violencia “es fuerza indómita, extrema, implacable, avasalladora, poder de oposición y trasgresión” que traspasa los límites del respeto y de los derechos humanos para ejercer dominio sobre otros, es un “recurso de la fuerza humana” asociado a sentimientos de rencor, odio, dominación y guerra que llevan consigo el abandono de formas de resolución de conflicto basadas en el dialogo, la mediación y la conciliación (González, 1998, p. 140).

En la investigación sobre el tema, se encontró que para el 90% de las adolescentes participantes del estudio, la violencia es un mal necesario, porque es el mejor camino para lograr respeto y porque sólo así se alcanza el desahogo que se necesita, es el camino para defender lo que siente amenazado, la vida, la dignidad, el respeto o la pertenencias.

Así, al profundizar en el imaginario de las adolescentes para “el concepto de violencia” se encontró, que para el 61% del grupo es algo que se origina en la falta de respeto y en la violación de los derechos humanos, el 30% piensa que se genera en el pésimo manejo del conflicto, el desconocimiento de formas proactivas para asumir los problema sociales o en el maltrato del que se es víctima en la niñez y el 9% restante no mencionó razones.

De otro lado algunas adolescentes consideraron que la violencia es una mala experiencia que no tiene sentido y no es el mejor camino para resolver los conflictos, pero la utilizan porque no encuentran otro recurso para enfrentar los problemas cotidianos. Se relaciona con la muerte y la integridad personal, por ello cuando la enfrentan se van dispuestas a todo, inclusive a dar la vida por sus “derechos” si esto es necesario.

La violencia y la agresión se acompañan mutuamente, en ocasiones podría decirse que se confunden la una con la otra, no existe límite para determinarlas sin embargo, no sobra hacer una distinción entre ellas, tomando lo ya expuesto “la agresión es una conducta que infringe daño físico o psicológico e incluye amenazas explícitas o implícitas y conductas no verbales, la violencia es la conducta que viola los derechos básicos de otras personas y potencialmente causa la muerte” (Williams, Zabrack y Joy, 1982, pp. 360-380).

### 3.2.5 Violencia escolar

Considerada como un “fenómeno muy complejo” que crece y se desarrolla en el ámbito de la escuela, la violencia escolar, consiste en la manifestación reiterativa de comportamientos agresivos, cuya intención es la de causar el mayor daño posible a otro compañero o compañera. Por lo general son los y las escolares los actores principales, que “motivados por una confrontación de intereses” emprenden acciones dañinas en contra del que consideran su contrincante, cuando el diálogo y la mediación fallan (Fernández, 1999, p. 20; Castañeda, 1999; Trianes, 2000).

Durante el ejercicio de reconocimiento de la violencia escolar, el 95% de las participantes manifestaron sus sentimientos en relación a la violencia contra los pares, ellas consideran que si bien es cierto éste no es un camino adecuado para la solución de los problemas, la utilizan porque no ven otra alternativa, para ganar espacios y reconocimiento frente a sus compañeros; la expresión más frecuente que utilizan para justificar la violencia es: “Si yo estoy quieta que me dejen quieta, porque si me buscan yo no me voy a dejar”, en conclusión, no reaccionar a una

provocación, es invitar a su contrincante a que “se la monten” [Término muy utilizado dentro de la connotación de convertirse en víctima de acoso y agresión por parte de sus compañeros].

La violencia escolar afecta las estructuras sobre las que se sustenta el trabajo formativo de la escuela, porque no sólo se limita al cruce de acciones agresivas entre las y los protagonistas, sino que además traspasa los linderos de la convivencia escolar, cuyos efectos se salen del control de la propia institución. Se pierde el sentido de las normas y las relaciones violentas toman fuerza en la estructura de poder-dominación, desde donde se posicionan tanto el agresor como la víctima, con consecuencia graves, porque se violan derechos fundamentales y se pierde el respeto por la vida. Fernández (1999). Como dice Shillys:

Yo le metí un puño y ella se resbaló, porque el pasto estaba mojado y entonces ella cayó al piso y yo le empecé a dar pata en la barriga y acá [señala el pecho], entonces se ahogó y yo no sé cómo hacía y si convulsionó, ella era botando saliva y según mis amigas la pararon como a la media hora después, yo me abrí porque ella era la princesa... (Colegio 5, sesión 3, actividad 2, 08 de mayo de 2009).

Lo que mostró el estudio en términos generales, es que al interior de las cinco instituciones, la problemática es una constante donde se perciben tensas relaciones entre los diferentes actores educativos y las condiciones favorables para que la problemática se presente de diferentes formas: Agresiones verbales o físicas, victimización a través de amenazas y el daño a los objetos personales y como en la presencia permanente del conflicto que no se resuelve en condiciones adecuadas, lo que produce en los actores miedo a que se presente un ataque, por cualquier circunstancia no prevista. En su relato dice Shillys: “...Cuando yo tuve la pelea de hace unos días a mí me dijeron que a mí me iban a traer los del Río frío [un barrio de la localidad], entonces yo el otro día vine sola y yo dije, si me toca, morir muero a lo bien, si todas se me vienen encima...” (Colegio 5, Sesión 4, Actividad 3).

La violencia escolar se considera además, como el conjunto de actos denominados “incivildades” que producen en quien la experimenta un profundo sentimiento de miedo e inseguridad por su carácter “perjudicial y destructivo”, es en esencia “una concatenación de los comportamientos agresivo”, que terminan por convertirse en un círculo vicioso para generar malestar al interior de la comunidad educativa y al mismo tiempo fomentar relaciones conflictivas entre los diferentes actores escolares (Guillote 2003, p. 11). Respecto de una pelea una estudiante afirma:

Yo nunca había tenido una pelea yo no soy de esas que me gusta agarrarme y peliar, a mi no me gusta, porque la verdad a mí eso me parece de quinta, me parece horrible, lo peor, peliarse en la calle y agarrarse del pelo eso parece como dice el Rector, dos vagabundas [Término despectivo para nombrar a las trabajadoras sexuales] y uno dice son vagabundas y ver dos estudiantes es algo que no, que boleta, la verdad yo nunca había peliado y la verdad yo le alcancé a aruñar la cara, la verdad yo no me siento bien de haberle aruñado la cara a esa niña” (Yenny, colegio 5, sesión 4, 24 de abril de 2009).

Uno de los síntomas significativos al interior de la escuela, es la presencia de tensiones y rupturas donde las escolares se ven enfrentadas a situaciones de violencia escolar; como “un fenómeno que se caracteriza por la presentación y recurrencia de eventos de agresión con participación activa de adolescentes, que solucionan sus diferencias con los pares de manera violenta, convirtiendo la jornada escolar en el escenario propicio para pactar las peleas que terminan en agresión física y verbal, en sitios aledaños al colegio. Generalmente toman partido otros estudiantes o habitantes del barrio” que los animan y les hacen barra (Torres Castro, 2006, p. 175).

Fue evidente a través de los diálogos con docentes, padres de familia y estudiantes que la violencia escolar es un problema real en todas las cinco instituciones, ella se manifiesta de diferentes formas y se convierte en ocasiones, en un cruce de acciones violentas donde intervienen cursos completos de estudiantes de ambos sexos, que armados con palos, piedras o navajas convierten los campos deportivos en escenarios de maltrato y agresión. O como se narra en una situación que se presentó a la salida del colegio:

La verdad sí me llena de ira porque anoche me peleé, le pegaron a mi primo, le pegaron a mi amiga y estoy, no sé, me da rabia todo eso, pues obvio, por mí fue que comenzó, pues es que pasó una niña, entonces me trató mal y yo le hice así con el dedito que me duele, [hace pistola con la mano, gesto ofensivo que provoca reacciones agresivas], ella me paró y me preguntó que si era que yo estaba enamorada y yo le dije enamorada de qué, entonces nos agarramos, en ese trajín que ella y yo nos estábamos agarrando, el novio y los amigos del novio cogieron a mi prima y los amigos de la china cogieron a mi amiga y la tiraron al piso y le dieron pata y puño y le dieron de lo que cayó, entonces yo estoy muy ofendida y yo creo que ese problema sigue...” (Paola, colegio 3, sesión 3, actividad 1, 14 de marzo de 2009).

La violencia escolar “es un fenómeno que provoca malestar en la sociedad” por el impacto negativo que produce en las víctimas que se sienten amenazadas en su seguridad personal, generando sentimientos de inseguridad hacía la escuela como “un factor de degradación” de la convivencia cotidiana y de las relaciones entre pares, que los hace más vulnerables a los fenómenos como el de la victimización y “no sólo los afecta psicológicamente” sino que se

convierte en un malestar generalizado, que incide en el transcurrir normal de las labores escolares, convirtiéndose en una señal de peligro “para la convivencia” y las sanas relaciones interpersonales en el ámbito escolar (Blaya, y otros, 2006).

Otros descriptores de la violencia escolar mencionados por las adolescentes hacen referencia a formas de expresión manifiestas a través del sentimiento, los juegos, los deseos de venganza, los gestos con la manos, los graffittis y mensajes ofensivos, son entre otras formas, signos evidentes de la presencia del fenómeno al interior de la escuela, así para el 44% de las participantes la ven como un desahogo, cuando consideran que tienen cuentas pendientes con algún compañero o compañera, sobre la relación violencia-juego, 33% del grupo, piensa que la primera no es esparcimiento, aun así la utilizan como en el caso del “burrito”:

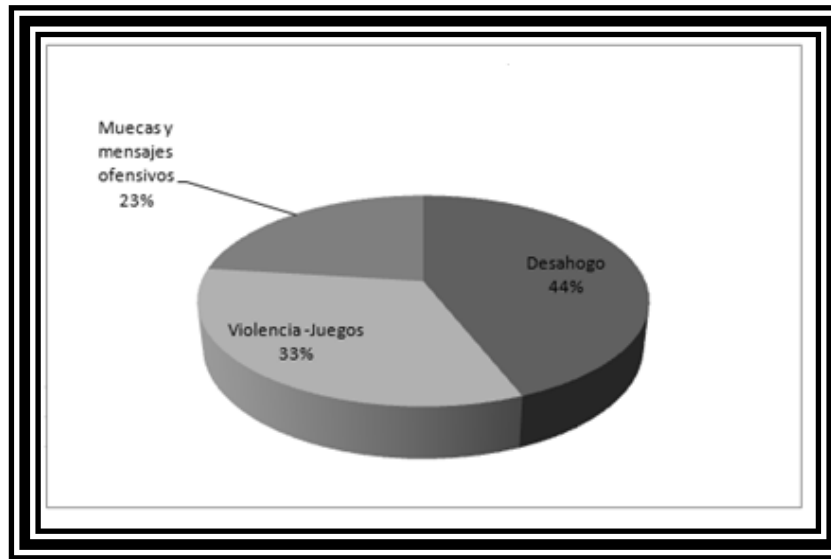
Por ejemplo cuando jugamos el burrito, jugamos nosotras las mujeres o con los hombres y digamos nos colocamos todas en fila y los hombres se nos tiran a nosotros y pues eso pasó que una amiga mía se puso ahí y le cayó el más gordo de todos, se le cayó encima y cómo que le dañó la columna y pues eso es un problema porque uno no soporta el peso de un hombre (Daniela, Sesión 5, actividad 1, 06 de marzo de 2009).

El porcentaje restante representado en el 23% afirma que la violencia escolar se expresa a través de las muecas y los mensajes ofensivos, que se presenta de un momento a otro cuando cada quien se encuentra en la disposición para manifestarla, pero especialmente cuando se tiene el deseo de causar daño emocional a quien la recibe. Además afirman que es a través de estos mecanismos como ellas logran desestabilizar a sus víctimas y provocar en ellas las reacciones necesarias para inducirlas hacia una confrontación y pactar una pelea. En la gráfica 4 se ilustran las formas de expresión de la violencia.

En definitiva el tema de la violencia escolar requiere de atención urgente, en la medida en que el progresivo aumento de sus manifestaciones y el grado de agresividad de las mismas, va mostrando características delictivas del acto violento, como la premeditación, el deseo intencional de causar daño sin motivos, propinar lesiones personales como el deseo de marcar la cara, dejar una cicatriz o la posibilidad de causar la muerte (Vázquez, 2003). El siguiente titular de prensa habla por sí solo sobre la magnitud del problema: “Una estudiante de un colegio oficial mata por celos a una compañera de su institución” (El Espectador. Bogotá D. C. 26, agosto, 2010).



Gráfica 4. Formas de expresión de la violencia escolar.



Representación gráfica de las formas de expresión de la violencia. Datos obtenidos durante la sesión de reflexión sobre violencia escolar, en las que las participantes expresan sus pensamientos respecto del tema.

### 3.2.6 Violencia juvenil

Considerada como un fenómeno de salud pública, por su incidencia en el bienestar de las personas, que involucra al agresor y a la víctima, actores directos en una problemática que trasciende los muros de la escuela y cuyos ejecutores hacen parte de la población adolescente y juvenil en un espacio determinado (Berkowich, 1998). Como se hizo evidente en una entrevista con un líder barrial quien comenta: "...El comandante nos invito por medio de la junta y yo le puse la problemática de la violencia juvenil que estamos sufriendo en el colegio y alrededor de los colegios que no siempre son promovidos por los mismos estudiantes y ellos son los que cargan con el estigma..." (Colegio 3, sesión 5, 28 de marzo de 2009).

La participación de los jóvenes y de los adolescentes en este tipo de violencia, particularmente en Colombia, tiene sus primeras raíces en la década de los cincuenta, lo que hace pensar que es un fenómeno que va en progresivo aumento, dadas las últimas manifestaciones de agresión interpersonal o colectiva como es el caso del fenómeno del pandillismo, la barras del fútbol o las tribus urbanas, donde se ejerce la violencia sin restricciones, dado que no existe una

reglamentación que contribuya con la disminución o el control de tales fenómenos, que además se asocian con el aumento de la delincuencia y la violencia general que viven los países de América Latina (Deas y Gaitan, 1995).

La violencia juvenil se convierte así, en un medio para que quienes la ejecutan dañen a sus víctimas, a través de la amenaza, el chantaje, la deshumanización o la muerte, esto en términos generales constituye el comportamiento violento, que tiene multiplicidad de causas entre las que se encuentran la pobreza, la marginalidad, los ambientes barriales conflictivos, la disponibilidad para la tenencia y uso de armas, la violencia intrafamiliar y las características de personalidad, como se demostró durante el proceso de los NES, que dio como resultado la confirmación de la relación existente entre violencia juvenil y violencia escolar (Mcalister 2000., Blaya, 2006). En el siguiente testimonio se muestran elementos de este tipo de violencia:

... pasó una muchacha y un muchacho en una moto, la policía los detuvo pero en realidad no les hicieron nada, al muchacho que tenía armas lo dejaron ir y al chico de la barra de Millonarios, le tocó protegerse acá porque a él lo querían matar... y él le dio el número de celular a otro compañero para que llamara a otro amigo para que lo recogiera, la policía vino y lo escoltó hasta la puerta de la casa porque a él lo estaban esperando ... en realidad la patrulla no hizo nada con los muchachos que estaban en la moto... (Líder barrial, colegio 3, sesión 7, Abril 18 de 2009).

Dentro de los rasgos característicos de la violencia juvenil se destacan, la falta de seguridad que hace que un joven se convierta en persona vulnerable y frágil que asume comportamientos propios de “una identidad grandiosa y fuerte que resulta ser una pseudo identidad” (Monserrat y Muñoz 2003, p. 52), a través de la cual se da curso a manifestaciones de violencia; sin embargo, es importante precisar que dicho comportamiento puede ser el resultado de la no aceptación al “sistema de normas, actitudes y recursos” propios de los contextos sociales que se hacen evidentes en situaciones de conflicto donde es posible su aparición (Scandroglio, 2003, p. 151).

En el siguiente relato se muestra un hecho que da cuenta de la participación de los jóvenes en actos delictivos: “Como le comenté antes, nosotros como salimos de noche a patrullar el barrio, encontramos unos quince o veinte muchachos todos vestidos de azul, una barra, tenían cuchillos, tubos, palos, cadenas, y esperando a la otra pandilla...” (Líder barrial, colegio 3, sesión 7, 18 de abril 2009).

Así el estudio mostró que algunas de las estudiantes, por la edad que limita con el final de la adolescencia y se acerca al inicio de la juventud, asumen actitudes irreverentes y son arrogantes con sus compañeras, docentes y a la misma escuela y en ocasiones ejercen un

liderazgo negativo que las conduce a participar en hechos violentos. En efecto existe una caracterización del comportamiento agresivo del que no escapan las adolescentes, que manifiestan tener “una actitud positiva hacia la violencia” (Trianes, 2000). Por sus actitudes impulsivas y su deseo de querer tener el dominio en situaciones de confrontación en las que involucran a sus amigas y pares, se hace evidente que frente al conflicto hay un deseo implícito de resolverlo con agresión, ya sea de manera interpersonal o conformando pequeños grupos de amigas, que se involucran en la peleas, en calidad de propiciadoras o espectadoras, siendo ésta una manifestación de violencia juvenil que muestra “...la posibilidad que tienen las estudiantes de pertenecer a bandas delincuenciales armadas ...”. Por los relatos y la manera como se describen los eventos que se han presentado al interior de las instituciones educativas o en su entorno inmediato, este riesgo lo tiene el grupo de mayor edad correspondiente a los 17 años (p. 17), de acuerdo con la descripción de las participantes.

La violencia juvenil que “no es un fenómeno exclusivamente colombiano”, es un problema que va en ascenso en diferentes partes del mundo y contribuye en forma significativa en el aumento de los “índices de violencia, criminalidad y delincuencia” donde los jóvenes toman parte activa (Deas y Gaitán 1995, p. 280). Factores como la necesidad de búsqueda e identidad propia del comportamiento adolescente y juvenil, se constituyen en las claves para interpretar su significado sobre el ejercicio de la autoridad, el poder, el control social y los efectos de la herencia socio-histórica como impulsores de la conciencia colectiva y un medio para fortalecer comportamientos asociados al surgimiento de una cultura juvenil contemporánea, que manifiesta en ocasiones comportamientos violentos. Moral (2004).

Mattaini, Twyman, Chind y Lee (1996) en sus estudios, plantean la necesidad de abordar el tema, para establecer la influencia de los eventos del entorno, las normas, los modelos de imitación y los estímulos discriminativos que puedan afectar el comportamiento y generar acciones violentas en los jóvenes, consideran la existencia de factores desencadenantes asociados a situaciones del ambiente, como el consumo de alcohol o de sustancias psicoactivas, la cocaína por ejemplo durante la gestación; fenómenos estos, que pueden incidir en la posterior relación con los padres o el desempeño académico y consecuentemente convertirse en un camino directo hacia la agresión (p.6).

Mattaini y otros (1996) al referirse a la explicación del comportamiento violento en los jóvenes, definen el acto de violencia como la intencionalidad de causar daño físico mediante

amenaza, con el fin de tomar el control de una situación determinada que para el agresor es molesta y cuyo objetivo consiste en disminuir su presentación, de hecho y aunque esta definición ofrece pautas importantes para diseñar medidas de prevención e intervención, lo que se sugiere es que todos los modelos que intentan explicar la violencia juvenil se basan especialmente en la interpretación de los desencadenantes socio culturales que favorecen el comportamiento agresivo; por lo que en la utilización de estrategias de intervención y los postulados teóricos, buscan la transición de los comportamientos violentos hacia formas efectivas de dirimir los conflictos.

### 3.2.7 Violencia simbólica

En la escuela es predecible la existencia de violencia simbólica, en la medida en que el ejercicio del poder se antepone a las relaciones interpersonales y al mismo tiempo se oculta o se respalda la violencia física con indiferencia o desconocimiento. Bourdieu y Passeron (1990). Como en el caso de algunos docentes que en aras de ejercer su autoridad e imponer el orden intervienen en las confrontaciones de los estudiantes, pero terminan siendo golpeados, entonces deciden asumir una actitud indiferente dejando que la agresión continúe, que la pelea avance, como lo narra un profesor de educación física en una de las instituciones con más alto índice de violencia:

Al comienzo cuando uno es inocente va y se mete y sale lacrado..., por ahí le cascaron [le pegaron] a un profe, entonces la actitud de uno, es no entrar en sus pelea, allá que arreglen y además como eso es fuera del horario, mejor por cuidarse uno, deja que eso se desarrolle sólo, a veces llega la policía. J.M. Peralta (Comunicación personal, 06 de marzo de 2011).

Las relaciones desiguales entre los miembros de una cultura legitiman el ejercicio de la violencia dándole significado en un esquema de fuerza, para abrir paso a la denominada violencia simbólica, que representa una forma de dominación en la que sutilmente se niegan las relaciones sociales y al mismo tiempo se encubre y sustenta la violencia física. Bourdieu y Passeron (1996).

En el ejercicio de la práctica pedagógica muchos docentes tienden a reproducir este esquema en la medida en que dentro del desarrollo de su clase, se privilegia el desempeño escolar de unos estudiantes, mientras que se desconoce el de otros, por diversas razones que únicamente él conoce y a través de las cuales, ejerce un poder arbitrario sobre su grupo. Para el caso particular de las adolescentes que participaron del estudio, algunas de ellas reconocen la existencia de este tipo de acciones en su aula de clase y argumentan que la preferencia de los docentes hacia algunos estudiante o porque consideran que sus aportes a la clase no son importantes, haciéndolas

poco valiosas, situación que fue reiterativa en la mayoría de los diálogos, donde se analizaron las relaciones profesor-alumno. Como se ilustra en la tabla 3, que contiene una carta escrita por Jacky estudiante a uno de sus docentes.

Tabla 3. Carta a un docente

“Bogotá, D. C. 29 de mayo de 2009

Profesor Manuel:

Esta carta va referida a usted, porque usted puede ser que sea un buen maestro, pero también no entiende lo que pueden sentir los estudiantes. Con su actitud y su forma de decir o expresarse, no valora lo que una alumna hace para poder así quedar bien. El esfuerzo que uno hace y el aporte que uno hace, como pasó el día de los juegos, uno trata de quedar bien, como para que lo humillen a uno. Aprenda a valorar lo que hacen las personas y a tratarlos.

Att. Jacky Ok.

Posdata: Si no quiere que le hagan lo mismo cambie su forma de ser y de pensar.

Fuente: Las estudiantes expresan a sus docentes su malestar por el trato que les dan. La carta escrita por una de las participantes en una de las sesiones del los NES (Colegio 4, sesión 6-actividad 2,29 de mayo de 2009).

El currículo oculto manifestado por los docentes y evidenciado por las estudiantes durante la jornada escolar, lleva consigo los sentimientos de frustración e ira intensa, que acarren eventos de violencia entre las estudiantes. Es sentirse rechazadas por sus condiciones físicas o porque no le caen bien a un docente, esto implica igualmente que se despierten envidias y celos, que posteriormente se traducen en agresión. Así a través de la violencia simbólica el docente también se convierte en generador de violencia escolar, en la medida que despierta sentimientos de venganza en sus estudiantes como lo expresa Mayita, en su relato:

..Igual cuando uno odia mucho a esa persona, uno le hace el daño y uno como que se siente bien, porque uno dice lo que me hizo lo pagó porque yo se lo hice, entonces pues si... es un desquite porque uno la verdad se siente bien, cuando uno le hace el daño porque ahí está pagando todo lo que le hizo a uno... (Colegio 5, sesión 2, 24 de abril de 2009).

Como elementos de la violencia simbólica, que no es ejercida por la fuerza, sino de una manera muy sutil, las acciones del docente son dispositivos importantes para interpretar la violencia escolar. Esto confirma que “hablar de violencia en el entorno pedagógico, es hablar de

reproducción social e imposición”. Es darle paso a otros tipos de violencia que son abiertas y explícitas y se manifiestan a través de actos violentos como el narrado por una participante del NES (Alzate, 2011, p. 5):

Primero pues ellos llegaron al parque de “Los Palos” y había una mona toda ñera, ahí llegó la policía entonces se vinieron para este parque y Leonora no se pudo soltar los piercings, iban a comenzar a pelear cuando llegó la policía, y todos tenían navajas. Los policías ya conocen a Leonora y ya sabían que ella tenía algo, ella lo único que hizo fue dármele a mí a guardar. Se armó y bueno un policía me pegó en el estómago y me sacó el aire, y pues qué... pues quieta porque sin aire y sin nada. Pero no dejé que se los llevaran, 25 de abril de 2009a ninguno porque a todos se los iban a llevar (Pabla, colegio 3, sesión 7, Actividad 1)

La cultura escolar y la violencia simbólica en muchas ocasiones forman parte del conjunto de circunstancias que fortalecen un ambiente escolar cargado de confrontación y conflicto, esto se explica porque al legitimarse ciertos comportamientos, pueden surgir acciones inadecuadas que se salen del control de lo que se ha establecido para mantener el orden institucional (Bourdieu y Passeron (1996). Lo que ha sucedido en la escuela, es que aunque se han creado los mecanismos de regulación necesarios, todas las adolescentes que participaron en el estudio reportaron una serie de circunstancias que a nivel personal y familiar confluyen con las del establecimiento escolar y son las propicias para una confrontación violenta, pero además de ello, se encontró una institucionalización de acciones que tienen que ver con la dinámica de la violencia, por ejemplo, el hecho de llevar en las maletas objetos que son utilizados para agredir a sus compañeras o para defenderse. Entre las cosas mencionadas, están los útiles escolares, algunas de sus pertenencias y otros objetos que utilizan para rayar la cara o chuzar a su contrincante. Este aspecto se desarrolla a fondo en el capítulo siguiente.

La inmersión de los individuos en el espacio escolar y su visibilización dentro del mismo, permite el reconocimiento, la comprensión de los valores y patrones de comportamiento interiorizados mediante procesos de socialización, que para Bourdieu, representa el “habitus”, como una forma de aprendizaje en el que se da la “incorporación de prácticas, visiones y valores del espacio social” que llevan consigo el bagaje de los sentidos y las significaciones construidas históricamente dentro de diferentes dinámicas, para desarrollar en ellos, la capacidad de formarse a sí mismos junto con los otros, en un proceso de interacción a partir de las opciones que el contexto les ofrece, de tal manera que pueden reconocerse como sujetos sociales (Bourdieu y Passeron, 1990, p. 3).

### 3.3 Cultura escolar, clima escolar y violencia simbólica en el ambiente educativo

En la dinámica interna de la institución educativa se pone en juego la dimensión social de los actores educativos, que interactúan y se relacionan para darle vida al clima escolar dentro de su espacio relacional en términos de Maturana (2000), en el que además se manifiesta la cultura escolar representada en las maneras de ser y de actuar, en las normas y en el desarrollo organizacional general de la escuela y a través de la práctica pedagógica se manifiestan las relaciones de fuerza, en el sentido planteado por Bourdieu (1996), con el fin de instaurar un poder determinado sobre los otros, dando paso a la violencia simbólica. Estos tres elementos confluyen en la cotidianidad institucional y en ocasiones contribuyen con el fortalecimiento de la violencia escolar femenina, en la medida en que generan malestar y conflicto que alteran las relaciones interpersonales, esta confluencia al interior de la escuela determina su caracterización, de tal manera, que sea posible identificarla en el esquema educativo en el que la cultura se convierte en la mediadora de las relaciones educativas, la violencia simbólica representa el poder y ambas forman parte del clima institucional, como se verá a continuación

#### 3.3.1 Cultura escolar

Entendida como la serie de manifestaciones relacionadas con “los patrones de significado que son transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales y las tradiciones comprendidos quizás en distinto grado por los miembros de la comunidad escolar”[traducción personal], que hacen posible reconocer las diferentes maneras de actuar y de ser de los sujetos que comparten el ambiente educativo, que muestran cómo se actúa para la construcción de los esquemas vitales y la forma de resolver los conflictos. Las circunstancias, las experiencias pedagógicas, el desenvolvimiento de la vida escolar y las prácticas sociales, como elementos constitutivos de la cultura escolar, establecen un sistema de relaciones para dar identidad propia a cada una de las escuelas (Stolp, 1994, p.2).

En los relatos, entrevistas y observaciones formuladas en el estudio, se encuentran elementos que dan cuenta de la existencia de fuertes indicadores de violencia escolar femenina, que se asocian al conjunto de componentes de la cultura escolar. Al hacer un cruce entre los componentes de la violencia femenina y la cultura escolar se encontró que el 61% de las estudiantes, justifica el uso de la violencia como una manera “acertada” para resolver los

problemas; si bien es cierto que se le considera como fenómeno negativo, también lo es, que se le tiene como referente para posicionarse entre los pares, porque les produce satisfacción, reconocimiento y poder.

El 32% de las estudiantes, consideran que el mejor camino es el del diálogo aunque éste no sea eficaz en la resolución de problemas, porque finalmente termina siendo un mecanismo que no aporta nada para cambiar la situación que les genera malestar: “Todo el mundo dice que todo es con el diálogo, pero le meten a uno “el tomé y lleve”, le meten a uno un bailao (un golpe) y uno no venga hablamos” (Cirse, colegio 4, sesión 4, actividad 1, 15 de mayo de 2009), según lo expresado, no se acepta que existan otros caminos diferentes a la confrontación violenta y aunque las adolescentes reconocen que la violencia no es el mejor camino, tampoco ven en el diálogo una posibilidad para evitar la pelea: “Porque uno hable y hable y hable, yo he tenido restos de problemas y es como a retarlo a uno así, y es mejor no arreglarlos así, uno queda re-ofendido y uno hasta que no se desahogue no queda bien, o sea ese es mi caso. La otra vez yo traté de hablar pero eso no resulta” (Paty, colegio 4, Sesión 4, Actividad 1, 15 de mayo de 2009).

Las participantes mencionan algunos rituales que tienen que ver con la dinámica de la confrontación violenta, como el “aplicarse vaselina para evitar los rasguños”

...ella me dijo si es tanta la bobada, tengamos un encuentro a la salida, yo le dije listo, entonces llegamos allá y mis amigas me empezaron a echar vaselina en la cara y nos empezamos a dar. Para que me resbalaran las uñas así [se toca la cara], me empezaron a halar el cabello y me dijo que con la cara no nos metiéramos y yo le dije que listo, nos empezamos a halar del cabello y me dio severo rodillazo y gritaron que venía un profesor, dijeron que las siguiéramos, les dije que no y nos fuimos el profesor se acercó y todos salieron corriendo (Alexandra, Colegio 2, Sesión 1, actividad 1, 06 de febrero de 2009).

Cuando existe la intencionalidad de pelear con el deseo de causar el mayor daño posible al contrincante con la garantía de “ganar la pelea”, se habla de una particularidad de la violencia, lo delicado es que sean precisamente las adolescentes escolarizadas, quienes así lo estén pensando, hecho que contagia e impregna el clima escolar haciéndolo en ocasiones insostenible.

En las cinco instituciones estudiadas, se encontró que la totalidad de las adolescentes manejan acciones violentas, porque que pactan peleas en forma sistemática y organizada, de tal manera que garantizan su “éxito” es decir, que se lleve a cabo en su totalidad, que haya una ganadora, se tenga un trofeo y que no sean descubiertas por los docentes, como en el comentario que hacen una estudiantes:

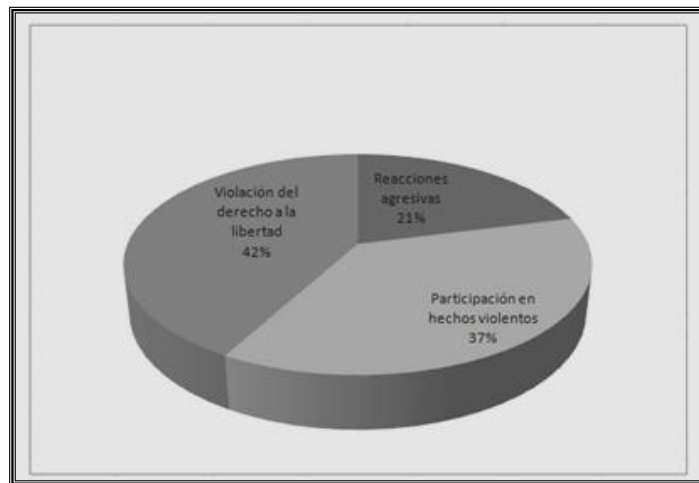


...Lo que pasa es que usted, tiene la pelea cazada, pero dice “puño limpio o navaja”, ahí escogen,...ya digamos usted sabe que yo tengo grupo y yo sé del suyo, yo me consigo más para que le den a su grupo y se agarran con cuchillo y todo” (Carola, Colegio 3, 04 de abril de 2009). Las niñas utilizan navajas, cuando les tiene bronca se cogen alfileres, los meten entre los anillos para contra marcarles la cara, dejársela fea, eso es lo feo, cuando a uno le tienen envidia, traen máquinas de afeitar, manoplas, para pegar, de esas puntudas y las traen entre los dedos, entre los senos y todo eso...acá” (Yomara, colegio 1, sesión 7, actividad 1, Marzo 20 de 2009).

Este conjunto de situaciones están determinadas por los grandes cambios en las estructuras familiar y social, que afectan significativamente formas de producción y difusión de la cultura en el entorno escolar, y a su vez interfieren en los procesos de construcción personal de las adolescentes, haciendo del sistema educativo un campo relativo y relacional, que fomenta de manera particular las acciones violentas; eso sí dependiendo del clima escolar existente en la escuela y fuera de ella (Tedesco, 1995).

Al hacer la aproximación a la dinámica de la violencia, ilustrada en la gráfica 5, el 21% de las participantes identifica las reacciones agresivas como un primer componente de la misma, el 37% menciona que ésta dinámica comprende su participación en hechos violentos y para el 42% del grupo la violación del derecho a la libertad es un fuerte componente que da vida al fenómeno.

Gráfica 5. Aproximación a las dinámicas de la violencia



Fuente: Las estudiantes expresaron la forma como se manifiesta la dinámica de la violencia presente en la cultura escolar. Dato tomado en la sesión NES sobre la reflexión del sentido de la violencia.

Establecido el paralelo entre la cultura escolar y la violencia femenina, el estudio mostró que cada una de las instituciones tiene su propia identidad, sin embargo, en ellas se detectó la influencia de sectores con serios problemas socioeconómicos que les dan algún grado de parecido, ya que juegan un papel determinante en el fortalecimiento del conflicto y su consecuente aumento, por el número de eventos y estudiantes que participan de la confrontación, pero especialmente por “el cambio de actitud en relación con la violencia”, que ahora es ejercida mayoritariamente por las adolescentes, según el reporte de las participantes que expresan que en una semana suelen suceder en promedio de hasta tres o cuatro eventos donde ellas han participado abiertamente (Monclús, y Saban, 2006. p. 9).

La mayoría de las estudiantes, describen que durante el trabajo de campo, se presentaron peleas graves, con agresión física y maltrato al interior de una de las instituciones, pero igualmente en las otras cuatro, los hechos de agresión son recurrentes y repetitivos y suceden dentro o los alrededores de la institución. En el colegio 1, una estudiante fue herida con arma blanca por la espalda durante una formación, se comprobó luego que el incidente lo protagonizó otra adolescente, como lo mencionó una estudiante: “A una china la chuzaron aquí dentro del colegio, estábamos en una formación y la chuzaron...Fue el año pasado, después de que eso sucedió la sardina no volvió a estudiar... Por ahí unos profesores dicen que fue otra niña” (Yomara, colegio 1, sesión 7, actividad 2, 20 de marzo de 2009).

La cultura escolar juega un papel definitivo, porque determina una manera particular de comportamiento y orienta las pautas a seguir ante la presentación de cualquier evento que tenga influencia directa con la convivencia cotidiana, podría pensarse que en ese entramado de relaciones, existen una serie de indicadores que son significativos al momento de direccionar las prácticas pedagógicas, ya que cada fenómeno manifiesto es una señal de advertencia sobre el estancamiento de los procesos y el valor de la escuela como entidad social que propicia la educación y la formación para la vida; en todo caso, ello depende de la forma como se desarrolla la vida de la escuela, es en ese contacto diario donde los diferentes actores educativos interactúan y ponen en práctica herramientas pedagógicas a través del currículo oculto o manifiesto, para crear un forma particular de ser y de vivir; es allí donde se afianzan y adquieren los patrones de comportamiento que responden a un orden escolar, social y cultural y a las exigencias de un ambiente que en ocasiones no es tan motivante para las escolares; es en medio de tensiones y

rupturas, donde la cultura escolar hace presencia para dar a la institución educativa una identidad particular.

### 3.3.2 Clima escolar

“...El clima es la calidad general del centro que emerge de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de la comunidad educativa. El clima se basa en la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales que se establecen en el centro y es un factor influyente en los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa” (Blaya, Debarbieux, del Rey y Ortega, 2005. P. 3).

El clima escolar favorece la adquisición de comportamientos violentos en la medida en que los miembros de la comunidad educativa, no se comportan solidariamente y en cambio, se persiste en establecer relaciones negativas que contribuyen con la creación de un ambiente promotor de agresión y en ocasiones de comportamientos antisociales, que influyen directamente en la calidad de la educación que se transmite en la escuela. Trianes (2000). Dentro de los hallazgos sobresalientes en las cinco instituciones, se encontró que existe una atmosfera escolar cargada de conflictos, las relaciones sociales son tensas y se hacen evidentes cuando las estudiantes expresan que no hay confianza con los docentes, especialmente para evitar dificultades o simplemente en el trato irrespetuoso que se dan las adolescentes en cualquier momento de la jornada escolar. Al inicio de la última sesión dos estudiantes se propinaron un trato irrespetuoso tanto físico como verbal, se insultaron mutuamente tratándose con palabras soeces, al tiempo que se golpearon fuertemente con las manos y los pies, como lo observó uno de los investigadores:

...Me encontraba en uno de los pasillos hablando con un grupo mixto de estudiantes, el joven estaba consumiendo un bombón-bum [colombina] y una de las estudiantes del colegio llegó y con muchísima agresividad cogió el palo del bombón-bum que comía el chico y se lo restregaba con fuerza, maltratándole la boca, el estudiante que no reclamó, y ella se sostuvo en la actitud de agresión que fue muy fuerte, el estudiante lo toma como juego, ríe...Lo que se concluye es que hay un acostumbamiento de las relaciones agresivas, que se interpretan como normales, esto conlleva a que haya comportamiento agresivo generalizado en el que los estudiantes juegan bruscamente, se rocen, se maltratan, cotidiana y permanentemente. L.N. Torres (Comunicación personal, 13 de 2009).

El clima escolar juega un papel determinante a la hora de definir la eficacia de las escuelas, que ven en las relaciones sociales una variable importante para establecer los criterios de

organización, los resultados escolares en relación con el éxito o el fracaso y los niveles de satisfacción de la comunidad, así como la posibilidad de contar con una adecuada convivencia basada en el respeto y la ayuda mutua, elementos que no fueron encontrados en las instituciones estudiadas ya que a simple vista, por las condiciones del medio escolar y la superpoblación en algunas de las escuelas, fue evidente que no existe un clima escolar apto para realizar procesos adecuados de aprendizaje y mucho menos para la resolución del conflicto que generalmente se hace a través de la violencia. Cid (2004). Como lo ilustra el siguiente caso:

Estábamos haciendo la clase y me dijo “ay córrase, estúpida”, empezó a tratarme mal, entonces, yo si no me dejo, porque es que estábamos haciendo la cadena, yo le dije no... no, porque estaban ... empujándonos, yo le dije, no venga espere, córranse un poquito para atrás, porque se estaban acalorando, y yo le dije vengan córranse un poquito para atrás y me dijo algo así, “sino quiero ¿qué? estúpida, algo así me dijo y yo la traté mal porque es que en verdad es muy alzada y le dije ustedes no conocen bien este colegio (Andy, colegio 5 sesión 4 15 de mayo de 2011).

El clima escolar es un elemento determinante porque muestra señales evidentes de su influencia en las manifestaciones de violencia femenina, debido a que forma parte de la red de comportamientos con sus interacciones; en ella, se identifican también relaciones interpersonales tensas y conflictivas, por esa razón, es que su caracterización es de vital importancia para la potenciación de comportamientos proactivos, que impacten la estructura, las personas y las funciones de las escuela, de tal manera que la posicionen como una entidad eficaz (Fontinos, 2006., Mena y Valdez 2008).

Durante el proceso NES, el 45% de las estudiantes ubicó en su institución, aspectos positivos en las relaciones interpersonales, como la camaradería, el respeto mutuo y la ausencia de confrontaciones, ellas perciben que cuando no hay conflictos, el clima escolar es armónico, aunque en ocasiones se presenten dificultades que terminan en peleas, especialmente entre las adolescentes. El 40% considera que las peleas y la falta de comprensión por parte de los docentes, son indicativos de ambientes tensos que producen desánimo y aburrimiento, algunas de ellas piensan que de la eficacia del clima escolar, dependen las motivaciones personales para el estudio porque se sienten reconocidas y valoradas por parte de sus profesores y compañeros, el 5% no respondió la pregunta.

**Convivencia.**

La convivencia como elemento determinante del clima o ambiente escolar, es: “La capacidad de vivir juntos, respetándonos y consensuando las normas básicas, así como la resolución de conflictos, ya sea previniendo su aparición o evitando su escalada cuando ya se ha producido” y se ha convertido en violencia y agresividad (López, 2004, P. 4).

Como pilar en el que se sustenta la sociedad, la convivencia representa el deseo de los individuos de vivir juntos y compartir pacíficamente sus experiencias (López, 2004. p. 4), que en el marco de la institución educativa significa, el ejercicio de valores primordiales como la tolerancia, la solidaridad, la justicia y el reconocimiento a la diferencia; así mismo, representa las relaciones sociales, el manejo y represión de la agresividad dentro del encuentro cotidiano con nuestros semejantes. Es en definitiva, algo importante para que exista al interior de la escuela un clima escolar de calidad.

Sin embargo, el estudio mostró que en la totalidad de los colegios se presentan alteraciones constantes de las relaciones entre pares, por una serie de conflictos, que generalmente terminan en agresión o violencia, como queda registrado en la carpeta de seguimiento de la oficina de Orientación escolar de una institución:

Dos estudiantes pactaron una peleas en el colegio, una de sus compañeras le dejo los dientes marcados en su mejilla, después de una pelea en un parque aledaño a la institución, ella a su vez le marcó la cara con las uñas dejándole cicatrices con secuelas médico legales que generan denuncias por lesiones personales. Las estudiantes reportan que en sus casas hay agresión permanente y violencia intrafamiliar. A.N. Montaña (comunicación personal, 14 de mayo de 2009).

Pero también en los cargos de representación que desempeñan algunas alumnas de los colegios, se evidencian problemas con los demás estudiantes, esto permite conocer que en el trasfondo de las relaciones entre pares, existen situaciones conflictivas que eventualmente pueden ser desencadenantes de violencia al interior de la institución educativa por la alteración del clima institucional: En el relato de una Personera Escolar se observan algunos elementos que sugieren que tales conflictos se originan por chismes, por envidias o por desconfianza y se convierten en factores de riesgo para que haya agresión o violencia:

Me dan muchas ganas de llorar, por ejemplo ahorita con esto de la personería, estoy así muy estresada, porque me sacan de clases muy importantes, para ponerme a hablar con niños... después dijeron que dos compañeros del salón se habían robado unos refrigerios de 904,

ellos me culparon a mí, me culparon, que yo había dicho eso, y me culparon a mí, igual ese día me gané un problema con una niña que se llama Melanie, que porque yo era una sapa, igual yo no sabía que se habían robado los refrigerios” (Celina, colegio 3, Sesión 1 – actividad 1, 28 de febrero de 2009 ).

### **Normas de convivencia.**

La vida en cualquier comunidad debe estar regulada por los mínimos principios de orden y respeto, de tal manera, que se les garantice a sus miembros el pleno desarrollo de sus habilidades y competencias. Su construcción obedece al cumplimiento de cánones constitucionales que buscan el pleno desarrollo de los individuos. La escuela no escapa a estas directrices, está llamada a construir con todos los miembros de la comunidad educativa, las normas y principios que promuevan la formación integral de los educandos.

Un manual de convivencia es una herramienta que establece los parámetros a seguir en las relaciones de quienes interactúan al interior de la escuela, promoviendo la resolución oportuna y eficaz de los conflictos y “la construcción de una idea de justicia”. Es el medio a través del cual, se orientan los principios rectores del comportamiento sobre los ideales de “convivencia pacífica y... tolerancia” (Arcila y Pereira, 2011, p. 1).

Aunque la construcción de las normas de convivencia tienen una intencionalidad y son el requisito exigido por la Ley 115 de 1994, en los artículos 73, 87 y en el decreto 1860 de 1994 el artículo 17, se comprobó su existencia en todos los colegios del estudio. Pero según las participantes, estas no tienen funcionalidad ni aplicabilidad, no se identifican con ellas, porque no participaron en su construcción y “nadie las cumple” además representan la posibilidad de no acatarlas, como lo manifestó una estudiante: “Yo no las respeto, para ser realista, nadie las respeta aquí en este colegio, si existen o no... da como igual, porque nadie las respeta” (Shillys. Colegio 5, Sesión 4, Actividad 1, 15 de mayo de 2010).

Un 89% de las adolescentes las consideran inútiles, poco atractivas o algo que está por fuera de la realidad escolar, además son una forma inadecuada de resolver los conflictos, porque no se aplican con justicia y en igualdad de condiciones, y aunque regulan su comportamiento, sienten que están hechas para infringirlas, además afirman que son los profesores quienes insisten en su cumplimiento pero se encuentran con una resistencia para aceptarlas y acatarlas, como lo muestra el siguiente relato:

Hay unos estudiantes que no las siguen como es, hay otros que si y los profesores es jodan y jodan con que “ese no es el uniforme completo, no se pinten las uñas, no se maquillen,

córtese el cabello” (cambia la voz), o sea los profesores podrán poner las reglas, pero son los nerds [estudiantes disciplinados y con buen rendimiento académico] las que siguen y el resto no...” (Jeniffer, Colegio 1, sesión 6, actividad 1, 13 de marzo de 2009).

Sin embargo el no cumplimiento de las normas acarrea sanciones a las estudiantes, que son equivalente a la gravedad de la falta y están descritas en los artículos correspondientes a los deberes de los estudiantes, en todos los manuales de convivencia, pero siguiendo el debido proceso, contemplado en las normas de convivencia en concordancia con el artículo 29 de la Constitución Política de Colombia. Una estudiante comenta: “Yo un día tuve una pelea ¡y me sancionaron ocho días! Simplemente porque le rasguñé la cara a una niña..., pero la mayoría todos salen expulsados, eso depende de la pelea...” (Daniela, colegio 2, sesión 5, 06 de marzo de 2009).

A la luz del artículo 44 de la Constitución Política de Colombia, entre los derechos fundamentales de los niños, está la educación, razón por la cual hablar hoy de “expulsión” no es muy actual, debido a la reglamentación, que protege a los niños, niñas y adolescentes aun así en los discursos docentes en ocasiones se maneja, como una forma de ejercer presión para disminuir los comportamientos violentos en la escuela.

Finalmente se encontró que un 25% de las estudiantes considera que las normas de convivencia son necesarias y útiles, ya que a través de ellas logran la mejor organización institucional y más control de los estudiantes. Como se ve en el siguiente testimonio “Que son muy buenas, dado que esto mejora la disciplina y la parte académica y le enseñan a respetar las normas” (Pabla, colegio 3, actividad 1, 21 de marzo de 2009).

## Violencia escolar femenina

La violencia escolar femenina es un fenómeno de actualidad que ha hecho presencia en la escuela, su dinámica y forma de presentación perturba el ambiente institucional, dejando una sensación de malestar e incomodidad entre los actores educativos, que no encuentran un camino adecuado en la búsqueda de soluciones oportunas y eficaces para controlar el comportamiento violento de las adolescentes, que tanto daño hace a las protagonistas. La figura 3 muestra las categorías analizadas en el siguiente capítulo.

Figura 3. Categorías de violencia escolar femenina



Fuente: Esquema general de los temas tratados en el presente capítulo. Elaboración propia.

### 3.4 Concepto.

El estudio mostró que existe al interior de la escuela, la denominada violencia escolar femenina, que no es una copia de la violencia ejercida por los adolescentes o una masculinización del comportamiento femenino, este fenómeno es propio de las adolescentes y tiene una características particulares que le dan el carácter de violencia de género, con un panorama preocupante, debido a los altos niveles de agresividad manifestados por ellas, que se reconocen como personas violentas, necesitadas de sus acciones para sentirse grandes y con el poder suficiente para amenazar o amedrentar a sus compañeras de curso. En todo caso, de acuerdo con los resultados arrojados en el estudio se observa una caracterización típicamente femenina dentro del ejercicio de la violencia escolar, como lo expresaron las adolescentes que participaron de las discusiones y los análisis en los grupos focales, pero siempre en el marco de los NES, para todas las instituciones participantes.

Un elemento que se ha institucionalizado en el ejercicio de la violencia impuesta por las estudiantes al interior de la escuela, ha sido la manera como se enfrentan en las peleas, así la violencia escolar femenina se convierte en una situación altamente compleja, por la forma como las estudiantes se agreden para hacerse daño, porque quien gana la pelea es quien más lesiones personales y faciales haya causado a su contrincante, como lo afirma un testigo: "...La pelea



termina cuando las jóvenes involucradas en el conflicto, acaban con la cara rasguñada y sangrando” (M, Pinzón, Comunicación personal, 13 de marzo de 2009).

Es importante analizar el sentimiento de las jóvenes, el deseo de venganza y la sed de sangre derramada, por cuanto con esta situación se sienten bien y consideran haber ganado la pelea; este tipo de información pone de relieve los componentes muy violentos de las confrontaciones entre las estudiantes, considerando la edad de las protagonistas, su nivel de escolaridad y los alcances de sus acciones, representados en el 90% de las respuestas en relación con la dinámica de las peleas (Cornejo y Redondo, 2001). En un ejercicio realizado sobre la dinámica de las confrontaciones, las estudiantes hicieron los respectivos dibujos, en la figura 4, se muestra de manera gráfica la manera como ven las peleas, por la expresión de los rostros en la imágenes femeninas se infiere la severidad de los encuentros, que en esencia es lo que experimentan las adolescentes en los mismos.

Figura 4. Representación gráfica de la violencia escolar femenina



Fuente: Dibujo realizado por una estudiante de una Institución Educativa Distrital. Bogotá. D.C. 13 de marzo de 2010.

Para esta investigación y sobre la base de las experiencias narradas durante el desarrollo de los NES, la violencia femenina es un fenómeno de salud pública asociado a la violencia juvenil y de género, que viola los derechos humanos en las víctimas y se caracteriza por la participación activa de las adolescentes en eventos reiterativos de agresión contra sus pares al interior de la

institución educativa o en su entorno inmediato (Reflexiones, grupo NES. Bogotá D.C. 6 de febrero de 2009 al 29 de mayo de 2009).

A través de las observaciones hechas al tema de la violencia femenina, se hace evidente que el fenómeno es una constante en todos los colegios participantes, sólo que la problemática tiene dimensiones y manifestaciones diferentes que dependen en gran parte del medio familiar y social en el que se inscribe la población escolar en cada uno de ellos.

En el colegio 1, las estudiantes mostraron en todo momento relaciones conflictivas, tratos denigrantes y agresiones físicas y verbales que se disfrazan como formas de juego y con mucha dificultad, se refieren a las problemáticas que las afectan en el entorno familiar o en el barrio.

En los colegios 2 y 3, se muestran tranquilas, pero a través de los diálogos en las Sesiones NES, sale a flote su deseo de agredir cuando se sienten amenazadas, reconocen que el tema de la violencia ha impactado la cotidianidad de la escuela y que a pesar de que no es bien visto, si las llaman a pelear están disponibles, son abiertas y manifiestan las relaciones tensas que existen en su grupo familiar y en el barrio particularmente.

En el colegio 4, en una semana se presentaron por lo menos cinco casos de agresión, siendo las adolescentes las protagonistas, la influencia de las culturas juveniles es alta, los conflictos familiares y el consumo de sustancia psicoactivas requirió de manejo terapéutico para varias de las adolescentes del grupo NES.

En el colegio 5, la presencia de pandillas con integrantes dentro del colegio, las relaciones de género conflictivas y evidentes en el trato dado a las estudiantes por parte de directivos y docentes, las narraciones de hechos de violencia donde son protagonistas sugieren que tienen experiencias respecto al tema (CB, observaciones realizadas durante las sesiones febrero a mayo de 2009).

Las relaciones entre pares que se tornan difíciles, se hacen presentes en las dinámicas de la escuela y determinan las “situaciones críticas” que en la forma de “conflicto interpersonal” generan las tensiones y rupturas propias de ambientes conflictivos, como lo son los que se encontraron en las cinco instituciones, donde las adolescentes han participado de violencia escolar femenina (Ortega y Del Rey, 2003, p. 92). En relación al tema el 88% de las estudiantes, reportaron haber participado de eventos que comprometen dignidad y la vida de las víctimas; en el relato siguiente, se evidencia la falta de respeto mutuo entre las protagonistas que no miden las consecuencias de sus acciones: “...una nena me buscó, me dijo que fuéramos al parque... y se me

subió encima y me empezó a dar con anillos y entonces después la cogieron del cabello, pero a mí me quedaron las cicatrices” (Yiyi, colegio 3, Sesión 4, actividad 2, 21 de marzo de 2009).

Analizando la manifestación creciente de eventos de violencia femenina en la escuela, deben tenerse en cuenta las circunstancias particulares de la institución tales como: Las diferentes manifestaciones de agresión, la estructura interna de la institución, la dinámica de la violencia, con el fin de establecer hasta qué punto confluyen en ella los indicadores de violencia femenina, porque de la adecuada y oportuna atención depende el control ejercido para fomentar la sana convivencia y el desarrollo de las actividades escolares acordes con las necesidades de las estudiantes y con los retos que se le plantean a la comunidad educativa, en relación con la formación integral de las estudiantes, especialmente de aquellas que por sus características de personalidad y sus historias particulares, tienen experiencia en el manejo agresivo del conflicto.

Clasificadas dentro de las categorías de micro sociales... estas violencias en comparación con las violencias instrumentales, que son el resultado del conflicto interno que vive el país y por presentarse en pequeña escala, no se les brinda la atención que requieren. A estas violencias también se les denomina “impulsivas, difusas, internas... o “pequeñas violencias de la vida cotidiana”, son el producto de la situación de conflicto social, a través de las cuales se pierde el “lazo social” y generan deterioro en la red de relaciones existentes en las instituciones sociales primarias como la familia y la escuela (García, 2003, P 50-55).

### 3.5 Dinámica de la violencia femenina

A través del estudio se comprobó que la violencia escolar femenina tiene su propia dinámica, al identificarla y conocer sus mecanismos se facilita su comprensión, en consecuencia es posible inferir las condiciones y circunstancias de su presentación. Las siguientes categorías dan cuenta de sus manifestaciones en el medio escolar y las acciones que utilizan las adolescentes para darle vida como un fenómeno que es una copia del comportamiento de los adolescentes.

#### 3.5.1 Agresión física

Como parte de los mecanismos utilizados por las adolescentes en las manifestaciones de violencia escolar femenina, está la agresión física, una forma directa de maltrato causado en diferentes partes del cuerpo de las víctimas y dentro de las que se consideran: halar el cabello,

empujar, golpear y herir con cualquier objeto; formas muy populares de maltratar a la contrincante, una vez se ha desencadenado la pelea, que deja como consecuencias lesiones irreversibles y el enfrentamiento de problemas legales. Olivas (2009). Esta forma de presentación del fenómeno, se encontró en el 100% de los relatos, donde algunas participantes manifiestan que detrás del acto mismo de la agresión, está la emoción que produce ver sangrar la herida que se propino, poner un ojo morado o ver el dolor en la cara de la compañera una vez terminada la pelea. Una estudiante afirma:

... Y a uno como que se le sube la calentura a la cabeza y uno no haya qué hacer entonces, uno la coge y le daba pata y no sé qué..., la china me rasguñó la cara y yo le dije listo eso va y viene pum le metí un bailao [un puño] a mí me sacó la piedra, yo ya estaba cansada de darle por esas mechas y dele duro y dele y dele patada y hacerle más duro a ver,[lo narra con emoción]hasta que mi amiga me pasó la cabra [una navaja] y una amiga de ella le pasó la cabra y nos encendimos a cabra, entonces la china no sabía usar la cabra, y yo le boté un puntazo en este un muslo [herida en la pierna] y tun le di, pasó la pelea... (Daniela, colegio 3, Sesión 7, actividad 2, 20 de marzo de 2009).

Pero también se presenta de manera indirecta como la que se ejerce sobre las pertenencias de quien padece la victimización. En ese caso se recurre a utilizar los objetos personales para dañarlos, dejarles marcas o mediante actos vandálicos romper los vidrios de sus casas. Aunque este comportamiento no es muy utilizado en los relatos, si se hizo mención a él como una manera de desahogo. Veamos la siguiente descripción de un trabajo de grupo: “Si he roto la ropa de las demás personas y las maletas, los vidrios, etc. cuando estoy malgeniada” (Lulú, colegio 4, Sesión 3, actividad 3, 08 de mayo de 2009).

Este tipo de comportamiento, responde a sentimientos de frustración, provocados por el fracaso que produce no alcanzar las metas, la exposición a modelos de comportamiento violento donde se reacciona con agresiones físicas y “cuyo resultado es el aprendizaje de las conductas sociales... negativas...consideradas adecuadas dentro del contexto social en que se encuentra el individuo” y que no se corresponden con “las normas y valores” proactivos propios de ámbitos familiares equilibrados (Young, Boye y Nelson, 2006; Olivas, 2009).

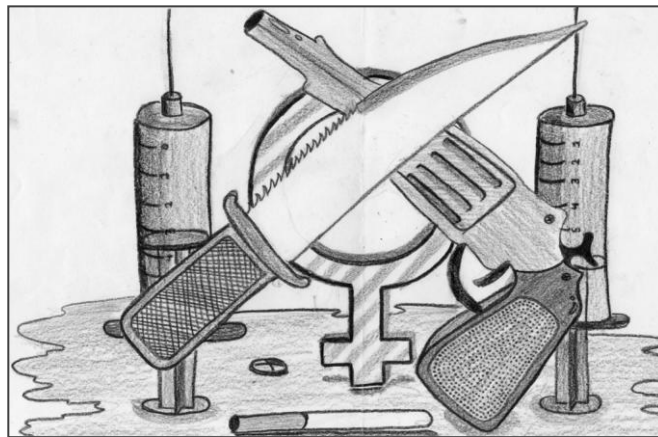
Con el estudio se demostró que muchos de los comportamientos asociados a agresión física manifestados por las adolescentes, corresponde con los anteriores planteamientos. Como lo describe una estudiante. “Influye porq’ [porque] los papás no nos pudieron formar adecuadamente y nos dan mucha libertad y se dejan dominar por sus hijas...”. P.C. Torrado (Comunicación personal, 16 de mayo de 2009).

**Porte y manejo de armas.**

Otro aspecto que por su importancia dentro de la violencia femenina, requiere de un análisis cuidadoso es el tema del porte y uso de armas y que se denomina “la violencia armada” al interior de las escuelas, en razón al aumento de lesiones provocadas entre las adolescentes por el porte y uso de este tipo de elementos que causan lesiones personales y que constituyen una preocupación por el impacto social y las consecuencias que provoca para “...el deterioro en la calidad de vida...” y la deserción escolar de muchas de las víctimas (Naciones Unidas, 2011, p.3).

Para la agresión física las estudiantes recurren a todo tipo de elemento susceptible de ser utilizado para dañar a sus compañeras, en un ejercicio de identificación de los objetos más utilizados por ellas, se realizó el dibujo de la figura 5 en el cual se resalta un arma de fuego, si bien en la mención al tema, únicamente el 5% del grupo la identificó como parte de sus objetos personales, llama la atención el hecho de que aparezca en un lugar privilegiado de la ilustración, que además se sustenta con un comentario en el que otra estudiante afirma que también cargan en sus morrales balas.

Figura 5. Representación gráfica de las armas que usan las estudiantes



Fuente: Dibujo realizado por una estudiante de una Institución Educativa Distrital. Bogotá. D.C. 13 de marzo de 2009.

Como lo expresa P. M. Vela (Comunicación personal, Colegio 4, sesión actividad 1, 29 de mayo de 2009) al preguntarles ¿qué si las estudiantes portan armas?, responden:

Yo no, pues además de traerles problemas, se ve mal...” (Wendy, colegio.5. Actividad No 1. 6 de marzo de 2009). “Si piedras, lo que caiga, pata, mordiscos, para uno de mujer no hay nada que se interponga, sí, pues ya coger una pistola pues no, porque a uno se le va un tiro mal y le pega a otra persona inocente pues no, no aguanta, en cambio la navaja uno sabe que va fijo ahí y que le va a dar duro a ella no a las demás, una pistola es más para los que saben utilizar esas armas y ya (Daniela, Colegio 2, Sesión 7, Actividad 1, 20 de marzo de 2009).

El porte y manejo de arma blanca, depende de las circunstancias del entorno social, dados los “conflictos latentes” o explícitos que viven las adolescentes en sus barrios, que las obliga a portarlas para defenderse de un eventual ataque como así lo afirman el 46% de las participantes, el 40% considera que muchas compañeras las usan para amenazar y asustar a quien les causa problemas, porque al estar armadas se sienten seguras de no vivir el acoso escolar, el 14 % manifiestan no tener conocimiento de que sus compañeras porten armas y otros elementos con los que agreden a sus pares (Naciones Unidas, 2011, P.3).

Arendt (1998) afirma, que para el ejercicio de la violencia se necesitan “herramientas” con las que se potencializa el daño sobre la víctima, y que para efectos de la violencia femenina, las herramientas son aquellos artefactos utilizados durante la confrontación y que por la propiedad con que se manejan, se muestra en las adolescentes el deseo de causar daño a su contrincante, utilizando los instrumentos que sean, inclusive algunos que forman parte de su cuerpo como las manos para dar bofetadas, las uñas para dejar cicatrices, las rodillas y los pies como elementos contundentes y para poner en estado de indefensión a la víctima (p. 112).

Una constante en el momento de describir la dinámica de la pelea, fue que el 70% de las estudiantes, reconocen haber usado armas o estar dispuestas a utilizarlas en casos extremos, y que por lo general, las tienen a la mano usándolas de ser necesario tales como: Anillos, esferos, lápices y libros. El comportamiento de estar a la defensiva por un supuesto ataque y portar objetos para defenderse, es algo que actualmente forma parte de la dinámica de la violencia femenina, aceptado por el 80% de las estudiantes participantes, que reconocen que son necesarias en caso de pactar una pelea.

De acuerdo con los análisis de los objetos que las estudiantes portan en sus maletas para agredir a sus compañeras en la tabla 4 aparece la clasificación hecha por Garrido (2011), como una ayuda para la interpretación de la violencia escolar femenina, al lado de esta clasificación que también es mencionada por las estudiantes, se nombran aquellas que podrían denominarse “armas corporales” [categoría personal], porque corresponden al uso de ciertas partes del cuerpo, con las

que golpean o producen heridas a las víctimas, son tan mortales y dolorosas como las producidas con las herramientas mencionadas por Garrido en su clasificación ilustradas en la tabla 4.

En las descripciones hechas sobre la forma como se desarrolla una pelea y particularmente en lo relativo a la no utilización de de instrumentos con el cuales se causan lesiones físicas; las participantes reconocen que el golpe, la patada, el arañazo o el mordisco, son mecanismos útiles para defenderse en el ataque y están siempre disponibles porque forman parte de su anatomía, por esa razón cuando no recurren a objetos, saben que las armas corporales también son útiles para causar el daño que desean a sus contrincantes o a su víctimas.

Tabla 4. Clasificación de las armas utilizadas por las adolescentes

ARMAS BLANCAS	ARMAS CORPORALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Instrumentos contundentes</b> 30% (Piedras, libros, correas, palos, anillos, cajas de madera).</li> <li>• <b>Instrumentos cortantes</b> 28% (Navajas, cuchillos, cuchillas).</li> <li>• <b>Instrumentos punzantes</b> 31% (Alfileres, puntillas, punzones, vidrios rotos).</li> <li>• <b>Instrumentos corto punzantes</b> 11% (Tijeras, cortaúñas, depiladores).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Las manos</b> (Dar bofetadas, puños, halar o arrancar el cabello).</li> <li>• <b>Las uñas</b> (Arañar, dejar cicatrices).</li> <li>• <b>Las rodillas y los pies</b> (Producir hematomas, ojos morados).</li> <li>• <b>Los dientes</b> (Morder, arrancar el pedazo).</li> </ul>

Fuente: Para las armas blancas se utilizó la clasificación hecha por Garrido (2011), la denominación de armas corporales, son una categoría personal utilizada en la presente investigación.

Las respuestas de las adolescentes con respecto al uso de las armas y la descripción de las peleas, permitió hacer la anterior clasificación, como puede verse el uso de armas de fuego no se detectó en ninguno de los colegios, aunque un reducido número de estudiantes las mencionó.

Los casos de violencia escolar femenina con el uso de armas blancas, que comprometen la integridad física o la vida de las víctimas van en aumento. En el periodo comprendido entre el 2010 y el 2011, se reportaron a través de los medios de comunicación aproximadamente cinco casos graves en los que las adolescentes agredieron a sus compañeras a la salida del colegio, los hechos fueron reportados como aparece en la figura 6, con lo que se demuestra no solamente el aumento de la problemática, sino los alcances que está tomando, El anexo 5 muestra algunas notas de prensa.

Figura 6. Informes de prensa sobre violencia escolar femenina.

### LO QUE FUE NOTICIA



Gráfico tomado de Internet

Aunque estos hechos no sucedieron en los colegios donde se estudió el problema, si compromete el sistema educativo general de la Nación y de Bogotá D.C. por ser instituciones de carácter público, encargadas de formar integralmente a los niños, niñas y adolescentes y se encuentran regidas por la misma legislación.

- “Niña mató a compañera de colegio por celos en Bogotá”. (El Espectador, agosto 26 de 2010).
  - “En cuidados intensivos permanece una estudiante golpeada por una de sus compañeras a la salida del colegio”. (Noticiero Caracol, emisión televisiva del 05 de diciembre de 2010).
  - “Graves heridas en la cara le propinó una compañera de colegio a una patinadora de doce años”. (Noticiero Caracol, emisión televisiva del 05 de febrero de 2011).
  - “En riña una colegiala pierde parte de su oreja”. (Noticiero Caracol, 07 de febrero de 2011).
- Gráfico tomado de Internet

Información tomada de los diferentes medios de difusión en el periodo comprendido entre agosto del 2010 y febrero de 2011.

#### 3.5.2 Agresión psicológica y emocional

Esta forma de agresión que produce daños en la estructura afectiva de la víctima, es la más reconocida como característica del comportamiento femenino por investigadores como (Olweus, 1998) y (Trianes, 1999) A través de la desvalorización y la exclusión, en ocasiones las



adolescentes logran poner a sus contrincantes, en estado de alerta, preparándolas para dar la pelea. Como lo muestra el siguiente relato:

La pelea empezó porque hay una niña del curso 704 que me cae mal,... ella siempre ha sido mal mirada [mira mal] y las amigas le decían y yo sana[quieta, que no debe nada] Y un día yo le dije que si nos íbamos a probar [enfrentarse en una pelea]y me dijo que sí, nos quedamos de ver a la salida y ella me quedó faltona, o sea no fue a la hora de salida a donde quedamos de acuerdo, al otro día me llamó y yo le di dije pues baje gallina y yo le hice así [señas ofensivas con la mano]y me dijo ¡ah que nos vemos a la hora de salida en la tarima!...” [Un lugar en un parque aledaño al colegio] (Shillys, colegio 4, sesión 3, actividad 2, 8 de mayo de 2009).

La provocación por el insulto es una manera de invitar a su contrincante a la pelea, perfectamente se puede reconocer este tipo de agresión, como un componente esencial en la dinámica de la violencia escolar femenina, que fue identificado en algunos relatos, especialmente de aquellos en los que la pelea fue encarnecida (Salas-Menotti, 2008). El siguiente relato muestra los elementos mencionados:

Golpearnos hasta sangrar o dejar moretones. Yo pienso que pedir ayuda, pues eso es para un cobarde, porque cuando uno pide ayuda, pues empiezan a decirle que soy cobarde, que soy gallina, que no se sabe defender sólo, mejor dicho lo empiezan ahí a insultar a uno y uno en el colegio queda mal, ya queda como la gallina del colegio (Yuly, colegio 5, Sesión 4, actividad 3, 15 de mayo de 2009).

Otras formas de agresión psicológica muy común entre las adolescentes, son el chisme y el rumor, dos “semillas... detonantes de violencia” por la carga afectiva que acarrear tanto en las víctimas como en las agresoras. Cuando estos dos males hacen presencia en la institución educativa, se desencadenan los eventos de violencia, porque induce a quien las viven a “armarse” como una forma de defensa o de reparación del daño causado. Los comentarios negativos a que se somete a una estudiante a través de estas situaciones, generan alteraciones en el clima escolar y producen acciones colectivas en contra de la víctima. Siendo expresiones “de anomía o pérdida de la conciencia colectiva” el chisme y el rumor se asocian con la pérdida de credibilidad y respeto (Rey, 2011, p. 20).

Se observó en algunos testimonios que estas situaciones toman fuerza, cuando se espera que una estudiante sea golpeada por otras, que se hayan encargado de circular comentarios negativos sobre ella por lo tanto, se ha hecho acreedora de una golpiza. Muchos de sus compañeros y compañeras, mantienen el rumor informándole o preguntándole, si tiene

conocimiento del momento en que va a ser agredida, lo que ocasiona en la posible víctimas sufrimiento moral, sentimientos de pánico y necesidad de prepararse para un posible ataque. Posiblemente este tipo de agresión no termine violencia física, pero no se deben despreciar los daños causados a la víctima. Como así lo expresó una adolescente que se vio enfrentada a chismes sobre supuestas acciones que son generadoras de rechazo social y exclusión.

Desde hace varios días unas compañeras me viene preguntando que si me van pegar...Ayer dos niños me pararon cerca al baño para decirme que Laura y Jenniffer, les habían dicho que la iban a cascar [pegarle] y hoy unas compañeras de otro curso me hicieron la misma pregunta...Yo tengo miedo, porque también en mi curso la mayoría de los compañeros llevan días regando ese chisme... El profe habló con ellas y todo quedó resuelto, pero hoy otra vez dijeron que de hoy no pasa, porque toca...Yo no quiero problemas y lo peor es que mi mejor amiga también está con ellas... L. Pineda (Comunicación personal, 11 de junio de 2010).

### **Agresiones escritas.**

La violencia escolar femenina también ha hecho su manifestación a través de los mensajes escritos en paredes, puertas, cuadernos, volantes y mensajes anónimos que llegan a las manos de las víctimas, “son una forma empírica, evidente, amplia... y profunda” de la legitimización de la violencia, una acción contundente de maltrato y exclusión, porque generalmente a través de ellos se hace daño mediante insultos, burlas satíricas o en el peor de los casos de amenazas. Durante el trabajo de campo se observó que esta es una forma preferida por las adolescentes cuando no quieren ser descubiertas como agresoras y además se justifican diciendo que quien recibe el mensaje se hizo acreedora a él por su comportamiento, según lo manifestado en una sesión de grupo:

“...Si pero es que se las buscan, por ejemplo en mi curso hay una niña y ella se llama Cotrino y le tomaron una foto y escribieron se busca marrano en potrero (risas)... Lo que pasa es que ella no se hace respetar y levantaron un chisme de ella...” (Jessy, colegio 4, sesión 5, actividad 2,22 de mayo de 2009).

Se observó también que las adolescentes utilizan los grafitis, como medio para desacreditar públicamente a sus compañeras, los hacen sobre carteleras que pegan en las ventanas, garantizando que sean vistos por el mayor número de estudiantes, en ocasiones utilizan spray para plasmar en las paredes de la institución comentarios ofensivos hacía compañeras con las que tiene peleas cazadas. En la figura 7, se muestra uno de estos grafitis, que según las estudiantes fue hecho para agredir a la Personera Escolar.

Figura 7. Escritura colocada sobre una pared para ofender a una compañera.



En uno de los colegios las estudiantes señalaron que los grafitis son una forma rápida que enviar mensajes a compañeras que consideran sus enemigas. Fotografía tomada durante el trabajo de campo en el recorrido por las instalaciones del colegio.

### 3.5.3 Agresión verbal

Ayarza y otros (2009), consideran importante destacar la agresión verbal, considerada como una forma de incivildad que viola los derechos humanos fundamentales como la salud física y mental, la integridad de las víctimas y su interferencia en el funcionamiento de la institución, por el daño que causan. Las groserías, las humillaciones y los insultos, se encuentran dentro de esta categoría y hacen parte de la transgresión de las normas de sana convivencia ya que el uso del vocabulario soez, las palabras ofensivas y los empujones, se constituyen en la antesala para el pacto de las peleas (Constitución política de Colombia, 1991, Capítulo 1, de los derechos fundamentales).

Otro aspecto que debe tenerse en cuenta, son los imaginarios que manejan las adolescentes con respecto a la terminología propia de la violencia y la manera como su uso es motivo de ofensas y de acoso escolar. Durante la investigación se detectó que en todas las cinco instituciones, las adolescentes utilizan este tipo de vocabulario, a veces incomprensible para los docentes y padres de familia, por ejemplo el término “lámpara”, como así manifiesta una ellas: “...nosotros utilizamos términos depende a la persona, cuando es una lámpara... En el sentido que uno dice lámpara es que se hace notar para mí... es una mocosita tonta...” (Mariana, colegio No 5, Actividad 1, 22 de mayo de 2009). El tipo de vocabulario empleado por las adolescentes, es

motivo para victimizar a una compañera; en el 70 % de las respuestas sobre motivos de acoso, lo ubican como una de las principales causas y la forma de utilización se aprecia con claridad en el presente testimonio: “Eso dele más duro - revíentela - Eso le pasa por lámpara, \$%&”# - suélteme estúpida- ya no más” (Paty, Colegio 4, Sesión 4, actividad 2, 15 de mayo de 2009).

La terminología usada en los casos de agresión entre compañeras, es una provocación de la que se desprenden muchas de las peleas que terminan en agresión física, mal trato o vandalismo y que forma parte de la caracterización general de la violencia femenina. El estudio mostró, que existe una amplia gama de palabras y expresiones que tienen una connotación violenta y muestran la carga emocional al ser pronunciadas, como sucedió en las sesiones de imaginarios, donde las adolescentes tuvieron la oportunidad de verbalizar sus sentimientos respecto de la violencia o de sus contrincantes, algunas de las expresiones y palabras manifiestan los deseos de enfrentarse, de insultar y de hacer daño; estos términos en sí mismos, son agresivos y forman parte del cuadro general de violencia en el que se encuentran inmersas las estudiantes. Las categorías más usadas son las que se presentan en la tabla 5.

Así mismo las estudiantes utilizan frases para ratificarse en su posición de agredir a las compañeras o de utilizar la violencia como el camino acertado para la resolución del conflicto. A través de este recurso explican y justifican sus acciones o se valen de él para enviar mensajes ofensivos y amenazantes en forma satírica en los encuentros cara a cara, asegurándose que la víctimas los recibe; las expresiones de la tabla 6, representan también una forma de proteger el territorio, de asegurarse un espacio propio en el que pueden causar todo el daño posible, porque se han apropiado de un lugar vedado a otras compañeras. Detrás de este proceder está la búsqueda de un objetivo relacionado con el uso del poder y la dominación, Aquí la violencia simbólica se hace evidente entre iguales (Valadez, 2008).

Tabla 5. Términos agresivos en el marco de la violencia escolar femenina.

Categorías	Palabras asociadas	Testimonios
	Mal genio	“De alto contenido emocional, el mal genio, es
Sentimientos	Dolor - Tristeza	una palabra que desencadena violencia por su
62%,	Deseos de llorar	relación con lo que pugna, con el deseo de
	Ira - Descontrol	responder ante cualquier provocación,

	Frustración -Rencor Violencia - Venganza	considerada un factor de riesgo que aparece en los rasgos de personalidad de adolescentes, involucradas en situaciones de confrontación. Sus causas se asocian con situaciones indeseables y con agresiones físicas y verbales que reciben de otros, es un estado emocional que en ocasiones provoca comportamientos reactivos hacía otras personas en circunstancias especiales, como hablar, levantar chismes o molestar (B, Martínez. Comunicación personal, 14 de marzo de 2009).
Reacción 46%	Groserías - Insultar Apodos gritar Responder con altanería Tratar mal Deseos de pegarle a alguien.	“Opino que la violencia se da porque nos insultan, nos humillan, nos hacen quedar mal, o vivimos con mucho estrés, estábamos muy estresadas por los problemas entonces respondemos de alguna forma” (Cilia, colegio 3, sesión 3 actividad 1, 14 de marzo de 2009).
Acción 79%.	Dar Puños - Romper Dar golpes Usar armas Rayar la cara, Arañar cicatrices Dejar morados Halar el cabello,	“Es cuando una persona utiliza elementos para defenderse, se experimenta poder, muerte, cuando se tiene rabia uno las utiliza para agredir y sentirse grande” (Colegio 4, sesión 3, actividad 2 grupo 2,08 de mayo de 2009).

Sesiones NES 3. Actividad 1. Todas las instituciones participantes. Bogotá D.C. (20 de febrero de 2011 al 8 de mayo de 2011).

Tabla 6. Frases provocadoras

## LO QUE SE PIENSA ... LO QUE SE DICE ...



Tomado de Internet

- “Tan seca y arrogante como el solo sarcasmo puede entender ...”
- “En la pelea a esta le marco la cara...”
- “Cuando una tiene armas se siente con poder ...”
- “Agredir a otra para sentirse grande ...”
- ” De un puño le rompo la geta. A palabras necias puño seguro.”
- “Me quedaron tres marcas del deseo como yo les digo...”
- “Es mejor gallina viva que no gallina muerta...”

Fuente: Selección frases pronunciadas por algunas estudiantes durante la descripción de sus peleas a través de todo el proceso investigativo.

“El componente afectivo” que surge del momento en el que se presenta el acontecimiento agresivo, muestra la magnitud y el impacto de los hechos (Soler, 2004, p. 124). En los relatos y las expresiones asociadas a violencia, las protagonistas manifiestan que “experimentan e interpretan” su vivencia, de acuerdo con la forma cómo conciben su realidad y su mundo y en muchas ocasiones ésta se hace evidente en el “trasfondo psicológico de razones, motivos y actitudes valorativas” implícitas en una experiencia que se narra, pero siempre dentro del contexto de violencia en el que se encuentran, porque lo que se busca con su utilización es someter a la víctima y salir airosas de la pelea (Duero y Limón 2007, p. 14).

Es importante resaltar que en la dinámica de la violencia cualquiera que sea su manifestación, existe un fenómeno claramente observable que es el de la victimización. Considerada como un conjunto de experiencias negativas que afectan el bienestar psicológico de quien la padece, debido a que se encuentra en una relación desigual sobre un desequilibrio de fuerzas, que impiden a la víctima defenderse o buscar ayuda, ante el maltrato constante por abuso

de poder al interior de la familia o de la escuela para el caso de la violencia escolar femenina (Estévez, 2005., Olweus, 1998).

#### 3.5.4 Ciclo de violencia

La violencia escolar femenina es una experiencia real que sufren diariamente muchas estudiantes, especialmente cuando sus víctimas consideran que hay suficiente mérito para el acoso, colocándola en estado de vulnerabilidad permanente, hasta lograr que pierda su “capacidad para la defensa”. A través de las acciones hostiles, se van fortaleciendo los conflictos en las relaciones interpersonales entre pares, siendo afectadas por un conjunto de comportamientos, que van desde la agresión verbal, hasta llegar al maltrato físico, no sin antes abordar estrategias de agresión psicológica, esta situación seguirá en aumento hasta fortalecer el denominado ciclo de violencia (Cardozo, 2011). Al respecto una estudiante comenta:

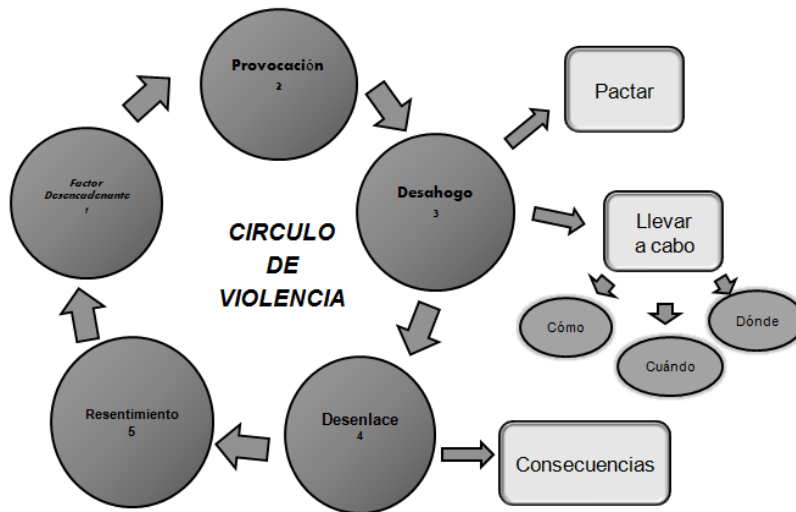
“Cuando ya me empiezan a decir las cosas de lo que ya no me gusta, yo comienzo a decirles groserías, a pegarles, a tratarlas mal y cuando ya me voy, ella me coge del pelo, me rasguña una vez me dejó un rasguño en la cara, porque yo me cogí con ella así [hace señas de sostener la cara con las uñas]...eso a mí no me gustó, pues yo cogí a la niña y la arrastré por todo lado (Alexa, colegio 2, 2 sesión 6 entrevista informal, 13 de marzo de 2009).

Entendido como una sucesión de eventos que se repiten de manera periódica, un ciclo de violencia está en concordancia con las acciones de abuso contra las víctimas y cuya recurrencia se mantienen en el tiempo, hasta tanto no se intervengan para neutralizar su acción; propuesto por Leonore Walker (1979), “El Ciclo de la Violencia” presenta un movimiento en espiral, que es más intenso en la medida en que se repite. A través de él es posible identificar los movimientos que se dan en la relación víctima-agresor (Paz, 2010).

A través de los eventos de violencia escolar femenina y la forma como las participantes describen el conflicto y las confrontaciones se detectaron una serie de mecanismos, que perfectamente muestran lo que para esta investigación se denomina “círculo de violencia” que comprende las siguientes etapas: a) Factor desencadenante, es un hecho que provoca una reacción, mirar mal, meterse con un amigo o un novio, creerse más que los demás, b) La provocación, que consiste en invitar a la pelea de manera directa, a través de actuaciones tales como empujarla, levantar chismes o victimizar, c) El desahogo, entendido como la liberación de un estado de tensión producido por angustia o miedo permanentes y comprende: Pactar la pelea y

llevarla a cabo, a través de puños, patada, arañazos, usando armas, participando el parche o los amigos; generalmente estas peleas se pactan para ejecutarlas a la hora de salida, en el descanso, en el cambio de clase y ocurren con frecuencia en el salón de clases, en el patio, en el parque vecino, o en un callejón aledaño al colegio, d) El desenlace, consiste en la finalización de la confrontación violenta; se gana, cuando se dejan lesiones a su contrincante o es la menos golpeada, se obtienen como trofeos las lesiones faciales, el mechón de cabello o el ojo negro; se pierde, cuando se es sujeto pasivo de la mayoría de las agresiones del contrincante sin obtener reconocimiento alguno de parte de los espectadores y activistas de la pelea, e) Las consecuencias disciplinarias o médico legales, que se surten al interior del colegio de conformidad con las normas de convivencia, o ante las autoridades judiciales competentes. f) El resentimiento, genera estados emocionales asociados al rencor, la ira y el odio, que produce un nuevo episodio de violencia, pero con otros factores desencadenantes, como puede verse en la figura 8.

Figura 8. Ciclo de la violencia escolar femenina.



Este proceso fue identificado en cada uno de los eventos de violencia escolar femenina. En él se muestra la recurrencia del fenómeno. Grafico realizado para el proceso de análisis de la dinámica del fenómeno en estudio.



### 3.6 Violencia escolar femenina vs violencia escolar masculina

Para tener un referente de comparación de la violencia escolar femenina e interpretar su dinámica, es necesario contrastar lo que sucede en las confrontaciones masculinas y femeninas, donde los y las adolescentes se comportan de una manera similar, aunque los móviles del hecho violento sean diferentes. Generalmente en los estudios sobre violencia escolar, se ha encontrado que hay una tendencia a mirar el fenómeno, pero desde lo que hacen los jóvenes en contra de sus pares para victimizarlos, aunque en el momento actual algunos estudios, han incursionado en el terreno de la violencia escolar femenina, todavía es un terreno inexplorado del que hay mucho que decir, debido la multiplicidad de factores que confluyen para que se manifieste y al gran número de peleas y hechos violentos, en los que las adolescentes son las protagonistas (Trianes 2000., Debarbueux, 2000 y Carbonell, 2001).

Lo que mostró el estudio respecto al ejercicio de comportamientos violentos en los adolescentes, es que antes de enfrentarse a una pelea intentan un acercamiento verbal, de diálogo y reclamos mutuos, en los que se advierte la intención de recurrir a la agresión física, si el contrincante no cambia los comportamientos que originaron el malestar. Por esa razón cuando se presenta una pelea, generalmente lo hacen en el mismo lugar, aunque se encontraron algunos casos en los que buscan un espacio abierto para golpearse, como sucedió con dos estudiantes de décimo grado, que por estar en un juego de palabras, terminaron agrediendo y causándose heridas y contusiones faciales y aunque sólo recurrieron a los puños y no utilizaron ningún tipo de arma para causarse daño, si terminaron con un ojo negro, el tabique roto y la cara marcada pero con sus diferencias resueltas (Institución Educativa Distrital, 2009).

En cambio en una confrontación entre tres estudiantes de noveno grado se observó que antes de agredirse físicamente recurren a cualquier tipo de acción provocadora, que conlleva un enfrentamiento verbal y físico, premeditado y con la intención de causar el mayor daño posible como se muestra en el siguiente relato:

Estaba en el descanso cuando las dos niñas de noveno grado, jornada de la mañana me agredieron físicamente..., más exactamente una de ellas me dio un puño en la cara y me agredieron verbalmente, me amenazaron que me cuidara en el colegio y en la calle”..., “el día sábado 10 de mayo yo me encontraba en el salón de clases ... ellas, tomaron mi billetera mientras yo hablaba con un profesor y en ésta estaban mis papeles y ciento cincuenta y cinco mil pesos y el pin de mi vida, desde ahí empezaron los problemas con estas niñas, aclarando que yo nunca he sido amiga de ellas, el martes siguiente fueron llamadas a coordinación y éstas aceptaron que habían cogido el dinero y nunca me lo devolvieron, estas chicas, me

viven pegando chicles, me empujan, me dicen que me cuide... (D.V. Gutiérrez, comunicación personal, Comisaría de familia, 17 de septiembre de 2008).

En estas dos situaciones se muestra la manera como se desenvuelve un problema entre los y las adolescentes, en ellos se observa la manera como cada uno afronta sus conflictos y como los resuelve y aunque en ambos casos se evidencian actos violentos, las dinámicas de los mismos son diferentes. Los adolescentes son más ágiles para la solución de los conflictos, pero cuando es inminente la confrontación por falta de control, pactan citas a la salida del colegio, donde se esperan para golpearse o traer a su grupo de amigos o a la pandilla para que los apoye. Mientras que las adolescentes se demoran más en entablar las peleas, porque antes utilizan mecanismos de pugna, para hacer más aguerrida la confrontación, se dan un tiempo, mientras organizan los rituales, determinan el tipo de armas a utilizar y las condiciones se llevarán a cabo... una vez están listas llevan a cabo las riñas. Al respecto una estudiante comenta: “Pues bueno, llegan y lo paran a uno y le dicen: entonces qué ¿nos vamos a dar? Y entonces uno dice pues sí, de una. Y entonces dicen que no, que tal, que yo estoy en uniforme, entonces ¿qué día? y uno cuadra“(Karina, colegio 4, sesión 4, actividad 2, 21 de marzo de 2009).

También en las razones por las cuales las adolescentes y los adolescentes ejercen la violencia escolar, se encuentran algunas semejanzas y diferencias, en ambos casos: La competencia desleal que lleva a la pérdida de amigos, amigas y novios es muy común entre los dos fenómenos, así como el porte de símbolos y la territorialización. Mientras que las diferencias son bien notorias, las adolescentes pelean por chismes, descalificación, malas miradas o envidias y los hombres por choques durante los partidos de fútbol, la pertenencia a barras bravas o defender a una persona de la victimización por parte de algunos compañeros de mayor tamaño.

En el ejercicio del acto violento se encontraron algunos elementos que son comunes en ambos casos, por ejemplo, la patada, los rodillazos, los puños, botarse al piso y el uso de armas, aunque por lo general, las adolescentes arrancan la confrontación mediante la cachetada y a medida que se desarrolla la riña, utilizan comportamientos propios de los adolescentes, acompañados de la agresión verbal, palabras de corte sexista y expresiones que atentan contra la dignidad de sus víctimas. Pero en cuanto al uso de armas ellas utilizan todo tipo de elementos incluyendo las partes del cuerpo y el conflicto no termina con el enfrentamiento, como si sucede con los adolescentes en la mayoría de los casos. La violencia femenina es mucho más aguerrida,

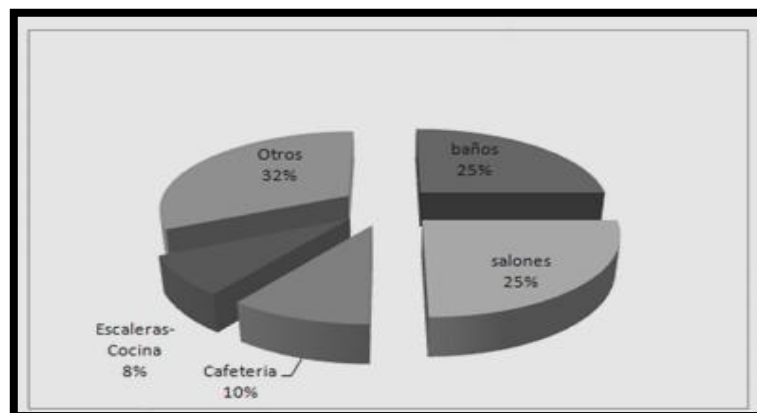
por los sucesos que siguen a la confrontación, debido a que continúan aplicando la victimización en cualquiera de sus formas.

Durante el desarrollo del trabajo de campo, se presentó mayor número de peleas entre las adolescentes que entre sus pares del sexo masculino, la proporción fue de cuatro a uno a aproximadamente, como lo comentaron algunas estudiantes.

### 3.7 Estructura física de la institución

En la estructura física de las instituciones educativas donde se realizó el estudio, fueron identificados por las adolescentes algunos lugares preferidos por ellas para pactar y llevar a cabo peleas, los porcentajes de estos lugares se obtuvieron a partir del número de respuestas dadas, debido a que cada una de ellas tenía la opción de seleccionar tantos lugares como eventos de violencia se hubieran presentado. Las opciones fueron: a) Los baños 25% b) Los salones de clase 25%, c) d) La cafetería 10%, e) Las escaleras 8%, f) otros lugares (patios, canchas deportivas, tarimas, pasillos primer piso, puerta de entrada corredores, biblioteca y rectoría) 32% y aunque no tienen un preferencia alta, también cuentan porque su ubicación en algunos colegios es apta para la presentación del fenómeno. En la gráfica 6 se muestran los datos agrupados según las respuestas de las estudiantes.

Gráfica 6. Sitios vulnerables de la escuela



Fuente: Datos reportados por las adolescentes durante el recorrido por el colegio durante la sesión de cartografía social.

Estos sitios forman parte de los factores de riesgo de las plantas físicas, por considerarlos de alta vulnerabilidad, ya sea por el lugar que ocupan en la escuela, porque tiene poco acceso a las personas, porque son sitios donde hay poco o ningún control por parte de los docentes o simplemente están a la vista de todos y los miembros de la comunidad educativa no esperan que allí suceda algo, como lo manifiesta una estudiante: “Este es mi salón y aquí fue que yo me agarré con la “caballo” porque tiene un capul [corte de cabello sobre la frente] que parece caballo..., una compañera con la que tengo dificultades. La cogí del pelo y le pegué contra el vidrio...” (Mile, Colegio 1, Sesión 5, 28 de marzo de 2009).

Pero no son solamente los elementos mencionados los que entran en juego a la hora de establecer los motivos para la producción de violencia femenina; es importante recalcar, que en ocasiones las problemáticas más relevantes son: “La falta de espacio”, porque esto ocasiona roces y encuentros agresivos, que sumados a la escasez de tolerancia, respeto y habilidades sociales, son fuente de primera mano en la producción de comportamientos agresivos, aun así y a pesar de todo lo dicho anteriormente, la escuela representa para las jóvenes una “alternativa para el encuentro de pares”, convirtiéndola en “un espacio significativo” para verse con las amigas y los amigos, aunque en muchas ocasiones se convierta en los espacios preferidos para la complicidad cuando se trata de defenderse o armar conflictos (Pérez, Y Mejía, 1999, p. 99).

La información que se aportó a la investigación es bastante rica e importante, cabe destacar que en ocasiones la ausencia de los docentes en algunos sectores del colegio facilita la presentación de eventos que terminan siendo agresivos para las estudiantes. En ocasiones se ha comprometido la vida de las adolescentes y aunque esto no haya tenido consecuencias fatales para las protagonistas, si es algo preocupante, por la magnitud de sucedido. Como en los relatos de Mile y Karina:

Aquí tuve la pelea con la Caballo, ella me dijo que yo ¿qué iba a hacer? y pues yo le dije ¡pues véngase! Entonces ella se volteó y yo la cogí del cabello y hasta me quedó pelo en la mano... Karina/ ¡Sí! ¡Yo la vi! Eso esa china gritaba y gritaba y hacía puro teatro y... la acorraló contra la ventana. Mile/ La caballo empezó a gritar: ¡Ay! No puedo pelear, me mareé, estoy mareada... pero era que tenía miedo y no quería pelear. Yo le dije: entonces qué nos vamos a parar [enfrentarse] y me dijo: no, es que yo con usted no tengo ninguna bronca. Ella se aculilló, [tuvo miedo] me dijo es que yo no tengo ningún problema. Cuando yo salí todo el mundo me decía: ¡buena Mile. Después llegó el profesor y dijo ¿qué pasó aquí que no sé qué...? y yo... nada: no profe, tranquilo que no ha pasado nada, sólo estábamos conversando. Un compañero: “El Gafas” él fue el que tuvo la puerta, el policía fue a abrir y él tenía la puerta, no lo dejaron (Colegio 3, actividad 1, 21 de marzo de 2009).

### 3.7.1 Instalación de cámaras de seguridad

Dado el alto índice de situaciones violentas al interior de las instituciones educativas la Alcaldía de Bogotá y la Secretaría de Educación Distrital, implementaron el programa de instalación de “cámaras de seguridad” en los 607 colegios oficiales de la ciudad, como lo muestra el “Proyecto de Acuerdo No. 009 de 2008, "por medio del cual se crean los centros de monitoreo a través de cámaras de video en escuelas, colegios y universidades de las 20 localidades de Bogotá, D.C."

Estas cámaras colocadas en sitios estratégicos como en salones, baños, patios, escaleras y en los alrededores de la escuela, permiten el monitoreo detallado de lo que sucede en los lugares donde se encuentran, de esta manera se ejerce mayor control sobre los y las estudiantes y se disminuye el riesgo de presentación de actos violentos o la comisión de delitos en los alrededores de la institución educativa, según lo estipulado en el proyecto (Moreno, 2008).

Por las características de las cámaras algunas fijan otros tipos “domo” que giran 360 grados, se mantiene control permanente sobre estos sectores considerados de alta vulnerabilidad dentro y fuera de las instituciones educativas, al tiempo que muestran el comportamiento de los y las estudiantes. En la figura 9 se muestra el ejemplo de uno de los tipos de cámara colocada en un sitio estratégico de la institución.

Lo que se observó en el estudio especialmente en la institución tres, donde se encontraron las cámaras instaladas, es que no hay garantía de la disminución de la violencia, debido a que los y las estudiantes las cubren con sus sacos o se ubican en lugares a donde la visibilidad de las mismas no llega, en lo que ellos denominan puntos ciegos” es ahí donde pasan situaciones que no están al alcance del control docente. El siguiente fragmento de una entrevista muestra el malestar de las estudiantes frente a esta situación.

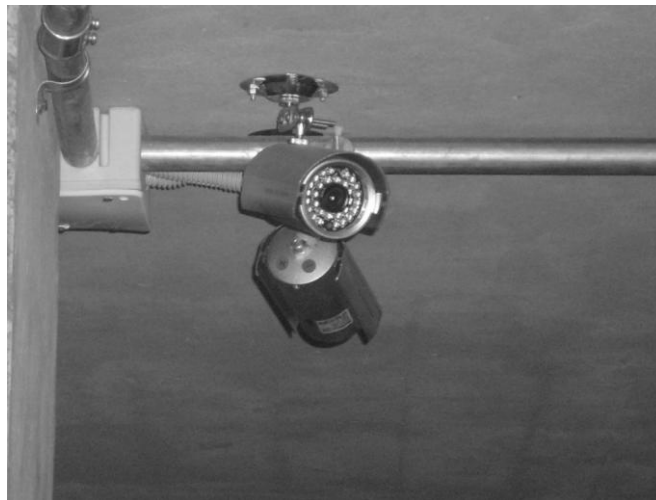
CB: ¿Hay cámaras de seguridad? ¿Ustedes están supervisados por cámaras? Pabla: Si este año pusieron cámaras, ¡en todas partes!, en los corredores, en los salones, ¡hasta en los baños!... eso dicen (Todas comentan).

Yiyi: Uno aquí no puede entrar tranquilo al baño... por las cámaras. Toca hacer rápido (risas). Con esas cámaras uno no puede andar tranquilo, uno no pueda entrar tranquilo al baño, porque ¡Uy juemadre!, ¿qué tal que me estén viendo?

Pabla: Uno aquí no puede hacer nada porque ahí mismo se dan cuenta. Un día hubo cambio de clase y estaban dos compañeros afuera... se quedaron, pues capando clase... y de una vez los llamaron para donde la rectora. Ella ve todo el tiempo lo que pasa aquí. ¡Una vez nos acusaron que dizque de habernos robado la puerta de un salón! y la rectora dijo que éramos

nosotros, entonces yo le dije: para eso si no le sirven las cámaras ¿no? si, fui yo, ¡me la eché en un bolsillo y la saqué! Entonces las cámaras si sirven pero para molestar a la gente, pero para estos robos y eso, ¡no!” (Colegio 3, sesión 4, Actividad 1, 21 de marzo de 2008).

Figura 9. Cámara instalada en pasillo de una institución.



Fuente: Esta cámara se encuentra instalada en uno de los pasillos del colegio tres, las estudiantes reportan que antes de una confrontación ellas las tapan con sus sacos, eso les garantiza no ser vistas por los docentes, la foto se tomó durante la sesión de cartografía social en el escenario escuela.

### 3.8 El docente ante las manifestaciones de violencia femenina

Los docentes no son ajenos a los procesos sociales que vive la escuela y su entorno, porque es allí donde se desenvuelven las dinámicas personales y familiares, que propician en la convivencia escolar, un ambiente tenso y poco adecuado para la solución eficaz de los conflictos; en su estructura y organización se fortalecen los patrones culturales propios de la realidad, del medio circundante y del clima escolar que en muchas ocasiones es apto para la presentación de violencia escolar femenina, que ellos no desconocen, porque también están expuestos a ser agredidos por diferentes motivos asociados al clima escolar en el ejercicio de su labor pedagógica, por esa razón buscan diferentes maneras de protegerse como lo explica un docente:

...Pero frente a eso organizamos lo que se llama la gavilla pedagógica, que es que uno no puede enfrentar un problema directo con un estudiante por todo la problemática y por todo lo que hay detrás de él, porque le puede mandar al tío, al hermano, al primo, o al que venga... Es que yo no enfrento directamente al estudiante sino que vamos varios profes y el que está

involucrado con el estudiante, [término genérico], es el que menos lo enfrenta y los demás ayudamos, esa es la metodología que toco inventar y los demás ayudamos para diluir el problema, para que no esté concentrado en tu imagen” R. Peralta (Comunicación personal, 06 de febrero de 2009).

La acción docente, en muchas ocasiones se ve alterada por las relaciones conflictivas, que exceden su capacidad de resolución oportuna y eficaz, generando sentimientos de insatisfacción y desafecto, que alteran el clima escolar, dada la acumulación “de pequeñas situaciones hostiles”, que como lo demostró el estudio en ocasiones no se manejan de manera eficaz, así lo afirman dos estudiantes “a ellos no les interesa nada...” (Ana, colegio 5, sesión 4, actividad 3, 2009). Y a continuación Dina dice: “la mayoría son indiferentes” (colegio 5, sesión 4, actividad 3, 2009). Esto provoca situaciones alarmantes de maltrato y agresión. Lamentablemente en la cotidianidad de la escuela, surgen situaciones que operan como elementos reactivos del comportamiento, originando así, eventos violentos que impiden un correcto desarrollo de la jornada escolar. Muchos docentes se ven abocados a interrumpir sus actividades, para atender estas confrontaciones, propiciadas por las adolescentes dentro del aula y la escuela, como se evidencia a través del estudio, en el que se encontró que el 100% de las participantes afrontó llamados de atención y sanciones por parte de los docentes, por su participación en peleas que alteran la jornada escolar, al menos una vez durante los dos últimos años (Rodríguez, 2008, p. 1). Como se evidencia en el siguiente fragmento de una entrevista:

Mariana: La pelea comenzó en el baño por un mal entendido, entonces ella Shirlys me dio una cachetada y me untó nos boronas de un paquete de chitos en la cara, yo no reaccioné, porque ella es mi amiga, CB/ ¿Es cierto que le tumbó los brakets? Mariana: No sólo me safó uno, CB/¿Qué hicieron ustedes? Mariana: Nos llevaron donde el Rector, pero él nos trató mal. CB/ ¿la pelea continua? Mariana: Nosotras ya hablamos y lo arreglamos todo (Colegio 5, sesión 5, 22 de mayo de 2005).

En la interpretación del papel que juegan los docentes en la escuela, cuando se enfrentan a violencia femenina, no va más allá de atender el hecho y simplemente se utiliza la sanción como una forma de resolverlo, en ocasiones se minimiza el hecho o se actúa como si no hubiera sucedido nada, por esa razón, las estudiantes se ven avocadas a enfrentarse, tratando de resolver los problemas que no fueron abordados de manera integral y terminan utilizando como recurso la violencia.

Gómez (2008) considera que cuando se presentan comportamientos tendientes a afectar la jornada escolar, algunos docentes no los asumen directamente y no le dan el tratamiento

oportuno, dejando a la deriva los casos que requieren de atención inmediata. Así se transmite un mensaje oculto que representa para las estudiantes, asumir el problema y resolverlo mediante la provocación, la victimización y la confrontación violenta, como se aprecia en el comentario que hace una de las Orientadoras en una sesión de evaluación del NES:

...El año pasado no trabajamos casos porque estaban en manos del comité de convivencia, como una instancia de sanción. Este comité cumple únicamente funciones sancionatorias, entonces cuando se empezó a ver esto, comenzamos a limitar el estudio... (L.M. Velázquez, colegio 1, sesión 5, plenaria, 6 de marzo de 2009).

Parra y otros (1998), manifiestan que existe una nueva escuela con muchas dificultades para “generar valores de convivencia y sistemas de aplicación de justicia” en la búsqueda de la solución de conflictos a los que se ven enfrentados cotidianamente los agentes educativos (p.17). “La acción física del fenómeno violento” se hace mucho más visible en el medio escolar y fortalece la presentación de situaciones violentas, que se consolidan por la influencia de la violencia intrafamiliar y comunitaria a las que están expuestas las escolares en el medio social (Del Rey y Ortega, 2001, p. 209).

En los cinco colegios, los docentes deben asumir una problemática desconocida para ellos: La violencia escolar femenina, que ha sido sistemáticamente negada, desestimada y silenciada, pero que progresivamente va emergiendo en la cotidianidad de la escuela como un fenómeno con profundas raíces sociales y de género, que no solamente afecta las relaciones entre pares, sino que también implica al maestro. Además está mostrando una faceta que perfectamente puede llegar a ser asociada con la delincuencia juvenil, por los altos índices de agresión representados en el 87% y la frialdad con que se asumen los comportamientos violentos únicamente por hacerle daño al contrincante, llamase compañero o docente.

La intencionalidad de hacer daño se vive como un reto y se buscan los espacios que pueden ser en cualquier parte de la escuela o por fuera de ella, como lo narra Bertha, en relación a un incidente con una de sus profesoras:

A una profe que no me quería recibir los trabajos, ella me dijo que no me los iba a recibir porque yo nunca le entraba a clase, pero yo los había hecho todos y se los iba a entregar y me dijo “No, no se los voy a recibir” yo agarré todos los trabajos, se los rompí y se los tiré en la cara, yo siempre sabía por dónde cogía para ir a coger el bus de la casa y la robé, si me puse una chaqueta oscura, una capota, me puse una bufanda y con otras dos chinas la robamos...



Le pusimos una cabra (una navaja) y le dijimos bájese lo que tenga sino la chuzamos, y le quitamos hasta el celular y vendimos las cosas y compramos papeletas (Marihuana), cuando llegó la profesora al colegio, como yo la había amenazado, entonces ella le dijo a la Coordinadora y yo le dije pues sí ¿y qué?... y ella por sapiarme, le rayé el carro, cogí la cabra...Ella tenía un carro re lindo rojo y lo acababa de pintar y yo se lo rayé todo, cogí con spray y en la parte de atrás escribí, “perra... (Bertha, colegio 1, sesión 7, actividad 2 20 de marzo de 2009).

Situaciones como las que se narran en el párrafo anterior y otra gama de circunstancias que van entre el intento de lanzar a una docente por las escaleras, ponerles tachuelas en las sillas o lanzarles petardos, fueron mencionadas por algunas adolescentes en sus relatos. Si bien es cierto que el tema es de actualidad y afecta directamente la actividad pedagógica, también lo es, el que en muchas ocasiones los y las docentes son propiciadores de la violencia que sus estudiantes ejercen sobre ellos y ellas, debido al ejercicio de “una autoridad desproporcionada o en conflicto” dadas las malas relaciones que establecen por la “imposición arbitraria” de las normas, que para el 70% de las participantes no se constituyen en un recurso adecuado para resolver sus confrontaciones (Esteve, 1994, p. 56), lo que provoca que muchas de ellas se revelen y agredan a sus docentes como retaliación a sus acciones, estas situaciones muestran su vulnerabilidad al no ejercer un control asertivo que les ayude a minimizar el problema. Así lo narra Cirse en una situación constante de conflicto con una de sus docentes:

Yo el año pasado le metí un ratón a una profesora en la maleta, supieron que había sido yo, esa profesora tenía clase en los décimos y en los novenos sólo nos dictaba clase a nosotros y entonces ella siempre me la montaba y que yo no trabajaba y dizque que yo no hacía nada y yo le trabajaba y cada nada diga mi nombre y era siempre mi grupo el que lo cogía, entonces nosotras encontramos un ratón muerto y de la cola lo sacamos y vimos la maleta y se lo echamos allá y nos pillaron. CB/ ¿cuántas niñas participaron en eso? Cirse/ Cómo tres CB/. ¿Las sancionaron? Cirse/ No sólo nos citaron a los acudientes y nos hicieron una anotación. CB ¿cómo se dieron cuenta? Cirse/ claro, es que la cola me quedó por fuera. Es que de los nervios, abrí la maleta y lo echamos ahí de la cola, entonces el ratón quedó acostado, pero como la cola era larga y fuimos a cerrar y la mitad de la cola quedó por fuera de la maleta, se acabaron las dos horas y nosotros pensamos que ya no nos iban a decir nada, cuando ya íbamos a salir nos llamó y nosotros claro pensamos que alguien había sido, que si no decían, que todos tenían disciplina y listo, hicieron lo de los papelitos y claro ahí aparecieron los nombres de nosotras (Colegio 5, sesión actividad 1, 22 de mayo de 2009).

El papel desempeñado por los docentes frente al manejo de las habilidades sociales no es lo suficientemente determinante que conduzca a una solución pacífica de los conflictos, con este tipo de manifestaciones se muestra su debilidad y permisividad, para impedir el recrudecimiento

de los comportamientos violentos, en los que también son victimizados, acosados y violentados, como se observó en el estudio. Marchiori (2008). Al parecer hay un desconocimiento total de las acciones agresivas, que podría catalogarse como “no me interesa” o de “colocarse a la defensiva” frente a esa realidad para no intervenir en ella; como puede apreciarse en el fragmento de una entrevista, al hacer referencia de un hecho en el que dos niñas se golpean violentamente en el salón de clase:

CB, ¿Qué piensan los profesores al respecto de estas situaciones? Karina/ Que se quieren perder del mapa. CB/ ¿Cómo así, que se quieren perder del mapa? Paloma/ O sea, que no les interesa. Carola/ Pues ya para ellos es una cosa más; es que los profesores ya están muy cansados...” (Karina, Paloma, Carola, colegio 3, sesión 4, actividad 1, 21 de marzo de 2008).

Esta es una situación preocupante, porque se supone que no existe un trabajo multidisciplinario, para la comprensión de los sucesos violentos al interior de la escuela, lo que significa que muchos de los docentes son susceptibles de vivir experiencias dolorosas, relacionadas con las acciones violentas de las estudiantes y no se hace nada, por desconocimiento o falta de información.

Parra y otros (1998), consideran que “siendo el docente un actor central” en el medio escolar, también lo es de la violencia que se genera en la escuela en sus diferentes formas y manifestaciones, en ese lugar de encuentro diario ellos se ven abocados a vivir situaciones que por el mismo ejercicio de su labor no parecerían violentas (p. 93). Sin embargo y de acuerdo con lo observado en el trabajo de campo, se hizo evidente que ciertos comportamientos de algunos docentes y directivos, propician muchas veces las manifestaciones de violencia que afectan a las adolescentes y les muestran un modelo inadecuado de resolver sus conflictos. Por lo menos el 95% de las estudiantes que participaron del estudio reconocen que las relaciones con algunos de sus docentes no son las mejores y en sí mismas son generadoras de violencia; como lo confirma el siguiente relato:

Es que el profesor de ciencias él es muy abusivo y muy contestón, yo le pregunté profe, toca hacer este cuadro y dijo haga lo que se le dé la regalada gana, me dijo así, entonces yo le dije ¡le estoy preguntando de buena manera! y no responde de buena manera, es todo abusivo, siempre comienza, ¡es que usted grita mucho!, y le baja la nota, él le habla a uno de mala manera para que uno le conteste de buena manera, él es así...Por eso uno tiene que hablarle de mala manera” (Viviana, colegio 5, sesión 4, actividad 1, 15 de mayo de 2009).

Desde el espacio de la escuela y fuera de ella, en el contacto diario con los miembros de la comunidad educativa y desde la cultura escolar, los actos violentos tocan al docente, fortaleciendo distanciamientos con los estudiantes, desfigurando su tarea formadora y afectando significativamente la calidad de la educación. Las discordias asociadas a su trabajo, a la convivencia diaria, al ejercicio de la autoridad, al uso de los mecanismos de control y al encuentro generacional, se presentan de la misma manera entre las estudiantes, pero en el acatamiento de las normas, en el acceso al aprendizaje, en las relaciones de poder, en los imaginarios sociales y particularmente en el clima escolar, generan los conflictos y la negación de los mismo, como una forma habitual de encarar la vida en la escuela, que se convierte en un cruce de situaciones donde la violencia encuentra su mejor caldo de cultivo (Parra y otros, 1998) (Brawer, 2006). Para ilustrar lo anteriormente expuesto, tomamos el relato de una madre de familia, preocupada por acontecimientos graves al interior del colegio:

...yo pienso que también el problema es dentro del colegio, dentro de las mismas cosas que vivimos a diario, el hecho de que se presenten casos no resueltos, el hecho de que uno venga aquí al colegio y trate de hablar con ellos (los docentes) y no lo reciban, es desmotivante tanto para el alumno como para uno de papá y por ejemplo a mí me ha causado como mucho trauma el hecho por ejemplo que el año pasado los muchachos... [En término genérico] de este colegio se tomaron el colegio, hubo un incendio de pupitres, hubo una serie de cosas horribles, la Rectora no tomó ningún tipo de acción” (Madre de familia, colegio 3, sesión padres, 28 de marzo de 2011).

En las instituciones analizadas en relación con las acciones de los docentes, se percibieron las siguientes situaciones que impiden el normal desarrollo de la jornada escolar y por lo tanto, el desempeño del cuerpo docente en su labor formadora queda rezagado abriendo con ello espacio para que la violencia femenina se manifieste, así.

- No hay autoridad.
- Estigmatización de los estudiantes por parte de los maestros.
- Desproporciones en la justicia escolar.
- Faltan acciones contundentes frente a los problemas escolares.
- Desarticulación de los estamentos del colegio maestros-directivos-estudiantes-padres de familia. (Padres y madres de familia, colegio 3, sesión problemáticas escolares, 4 de abril del 2009).

La escuela y los docentes, producen en las estudiantes un gran impacto para sus vidas, en razón al tiempo de permanencia en ella, el trabajo que se realiza, la clase de relaciones que establecen con sus pares y en especial porque es allí donde se fortalecen los modelos de comportamiento y se construye, además “una idea de mundo, de sociedad, de persona”, es allí

donde se amplían los vínculos de amistad o de enemistad y donde el docente está llamado a actuar y formar pero a partir de las nociones de “democracia, equidad, participación, tolerancia y respeto a la diferencia”, como valores relacionados directamente con los factores de protección frente a la violencia escolar donde las adolescentes son protagonista (Camargo, 1996, p. 4).

En algunas de las instituciones estudiadas, se percibe malestar entre las adolescentes por el comportamiento y acciones de ciertos rectores, coordinadores y docentes. El 80% de las participantes expresan que el ejercicio de la autoridad y de los mecanismos de control no son los adecuados. Porque con ello se sienten maltratadas, especialmente por algunos rectores, que las ponen en evidencia frente a sus compañeros, les llaman la atención con palabras y actos que atentan contra su dignidad, como lo han expresado en muchos de los relatos de los colegios tres y cinco. En el ejercicio de redacción de cartas para los docentes, se evidencia la carencia de una buena relación, lo que impide el trabajo preventivo e integral contra la violencia femenina.

Usted me parece una persona muy hipócrita y para decirle que si es posible, se vaya del colegio porque grita a los estudiantes, les dice un montón de cosas que no le gustarían que le dijeran a usted y además es una solapada, usted nos trata de solapados y usted es lo mismo..., lo único que quiero con esta nota es que cambie con los alumnos del colegio y deje de tratarnos de solapadas, de brutos, mejor dicho, no nos hable sino que nos dicte las clases, cambie, y salir mejor como una bruja, porque mejor no deja de estorbar en este colegio, puede ser la mejor profesora, pero se la tira su mal genio. Te detesto, deja el maltrato ecológico” (Yuly, colegio 3, Sesión 6 Actividad 2, 04 de abril de 2009).

Durante el ejercicio de análisis de las relaciones pedagógicas docentes-estudiantes en el NES, se encontraron tensiones que impiden un acercamiento productivo entre estos agentes educativos, que afectan el desarrollo normal de la cotidianidad de la escuela, pero especialmente en la búsqueda de soluciones a la permanente confrontación entre las escolares, que como lo mostró el estudio va en creciente aumento, dado el número de eventos de violencia femenina que se presentan durante la jornada escolar. En los cinco colegios y durante el trabajo de campo, se presentaron al menos tres o cuatro situaciones de agresión, donde las víctimas, escolares del sexo femenino, sufrieron heridas en cualquier parte del cuerpo, como se narra al referirse a una pelea:

Frecuentemente hay peleas entre las niñas, todas se ven muy mal peleándose, son todas groseras, se cogen de las mechas y se rasguñan y todo por hombres, por chismes o por creídas, porque le tienen envidia a uno, a veces inventan problemas y no son capaz de arreglarlos con palabras sino de una acogiéndose, apuñaleándose y todo...(B.S. Morales. Colegio 1, sesión 5 Conversatorio sobre violencia en la escuela con estudiantes noveno y once grado).

El problema radica en la incapacidad que han demostrado los docentes para prevenir y erradicar estas dificultades, que día a día toman fuerza, afectando de manera directa la vida en estas instituciones educativas, porque aunque existan las normas de convivencia, no son lo suficientemente funcionales y no se aplican de manera regular, cómo debería ser y no existen en la dinámica escolar o en los proyectos educativos, programas de prevención integral que ayuden a controlar el aumento del fenómeno.

En ocasiones los docentes evitan intervenir para no salir lastimados, como así se comprobó en el estudio; ignorar la problemática o dejarla en manos de la policía es una salida fácil y poco comprometedor, de esa manera ellos garantizan su bienestar y velan por su integridad, así lo manifiesta un docente, que lleva más de ocho años de trabajo en una de las instituciones del estudio:

... La antigua coordinadora era muy permisiva, poco punitiva, o era muy psicóloga, entonces en ese momento toca frenar eso, toca botarles la policía, cuando se acaba la pedagogía sigue la policía, ella no traía la policía, CB/ ¿la coordinadora actual, si llama a la policía? Si es que hay que asesorarse de la policía o cuando va haber problema eso ha hecho ella. Esas son acciones directas. Cuando ya se sabe que está cazada una pelea se llama a la policía. CB/¿Ustedes han tenido que salir a los alrededores del colegio a parar peleas de niñas, por ejemplo? R/ Si pero ese es un problema, CB/ ¿Por qué? R/Porque uno muchas veces termina involucrado en esas peleas, al comienzo cuando uno es inocente va y se mete en ellas y uno sale lacrado, porque le cascan. Por ahí le cascaron a uno profe, él salió cascado, entonces la actitud de uno frente a sus peleas allá que se arreglen y además como eso es fuera del horario de uno, mejor cuidarse y dejar que eso se desarrolle sólo, a veces llega la policía... (Roberto, colegio 1, sesión 1, entrevista a docente de educación física, 06 de febrero de 2011).

Las actuaciones del agresor, no dependen única y exclusivamente del momento presente en el que tiene que resolver una situación determinada, sino de todo ese conjunto de elementos que entran en juego a manera de engranaje se manifiestan como una acción reactiva que terminan en agresión frente a una situación de conflicto y surgen como el producto de circunstancias que han estado presentes en la vida de las estudiantes, pero que no han sido atendidos en forma eficaz ni por el docente ni por la comunidad educativa en general (Ortega, Mora-Merchán, 1994).

Esta fue una constante en todos los cinco colegios, donde se pudo ver que si bien hay un preocupación latente por la presentación del fenómeno, no hay una claridad sobre la manera de abordarla, tal vez por no involucrarse en la misma o porque simplemente no es de interés particular para la práctica pedagógica; en este sentido el docente se convierte eventualmente en propiciador de violencia, en la medida en que no reconoce las diferencias individuales de las

estudiantes y en cambio en aras del mantenimiento “del principio de equidad” intenta desconocer “sus discrepancias”, esto se refleja en aspectos de la cotidianidad que tiene que ver con la organización escolar (Fernández, 1999 p. 8).

En conclusión, cuando el docente no asume con responsabilidad todos los eventos de violencia donde sus estudiantes son protagonistas, ya sea en calidad de víctimas, agresoras o espectadoras y las deja solas en la resolución de los problemas con sus pares, aparece la violencia escolar femenina, con toda su dinámica, haciéndole daño a la escuela y a los demás espacios sociales. Con la aplicación de los NES, especialmente durante las discusiones en los escenarios familia y escuela, fue posible hacer este cruce de información que permitió identificar en el 97% de los casos la no participación de los docentes en la solución de los conflictos que conducen a violencia escolar femenina, el 3% restante no aporta ninguna información.

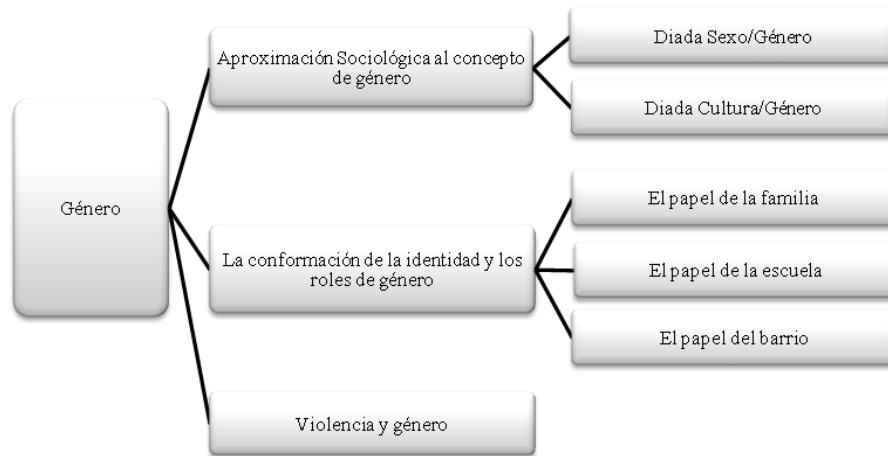
## Género

Una postura de género para la interpretación de la violencia femenina, es un recurso valioso en la medida que le permite al investigador, identificar las diferencias en el rol de hombres y mujeres a través del ejercicio de la violencia, pero no solamente desde sus características biológicas, sino también desde las culturales que los definen y determinan en su condición femenina o masculina.

Es importante para la investigación identificar las características de género, que intervienen en cada uno de los espacios de relación, donde las adolescentes hacen presencia, porque de esta manera se posibilita la comprensión del fenómeno violento que también tiene matices de género, en la medida en que hace referencia a los rasgos particulares de cada quien y el lugar que ocupa en la sociedad, que por lo general mantiene el trato desigual fortaleciendo los mecanismos de poder y el ejercicio de la autoridad.

Así analizar el fenómeno violento en la perspectiva de género, implica asumir una postura abierta para entrar en la comprensión de lo que sucede en las adolescentes, cuando toman conciencia del trato discriminativo dado por los padres, otros familiares y la escuela misma, generándoles frustración, debido al rechazo y al trato diferencial que las coloca en condición de inferioridad por el sólo hecho de ser mujeres. En la figura 10 se muestra de manera esquemática las categorías abordadas en el presente capítulo.

Figura 10. Aproximación Sociológica al concepto de género



Fuente: Mapa conceptual de las categorías trabajadas en el presente capítulo. Construcción personal

### 3.9 Aproximación sociológica al concepto de género

#### 3.9.1 Diada Sexo/Género.

Al tomar una postura desde las concepciones sociológicas de género, se pretende analizar y profundizar los conceptos de masculinidad y feminidad, en el marco general de las teorías existentes, teniendo como punto de partida las relaciones y los roles que desempeñan los hombres y las mujeres en función de su sexo y al mismo tiempo, observarlos con un enfoque bifocal como seres complementarios. Implica poner la mirada en el quehacer de cada uno, pero dentro de un marco de unidad con dos caras, para la identificación de las tareas que le son asignadas culturalmente, así como los aspectos que en la sociedad han contribuido en la cimentación de la desigualdad y la supremacía que consecuentemente provoca la violencia de género sobre la mujer en su doble aspecto, el de agredida y agresora.

Alrededor del concepto de género han surgido muchas discusiones, que tratan de explicar las relaciones que se establecen entre los dos sexos de acuerdo con sus tareas en la familia y en la sociedad en general. La identificación de género respondería a la formación que se recibe de los

padres y serían ellos los responsables directos de transmitirla a sus hijos, a través de los papeles que desempeñen desde su nacimiento y durante el proceso formación y educación de los mismos (Guionnet y Neveu, 2004, p.33), constituyéndose en un término que designa la categoría social de los roles que se ejercen en el cumplimiento de las obligaciones cotidianas, partiendo de los juegos infantiles y labores asignadas a cada uno en el escenario familiar, hasta el cumplimiento de sus funciones, en la compleja organización de la sociedad (Dafflon, 2006, p.11).

Dicha categoría ha sido utilizada desde el inicio de la humanidad por muchas sociedades, como una manera de determinar las diferencias en el comportamiento de las personas y se fundamenta en “la repartición natural de roles” (Tarazona, 2005), que asigna a cada uno de los sexos una función específica dentro de los espacios de relación, pero sobre la base de un conjunto de “creencias y costumbres” en las que se sustenta el transcurrir de la vida cotidiana, que al mismo tiempo legitima la inequidad en las tareas que se asignan a los hombres y las mujeres, así como las posturas dominantes, que traspasan el ámbito político y económico con una proyección hacia la “esfera de la sexualidad, donde la mujer llegó a constituirse en la propiedad privada de padres y esposos...” (P.3). Así lo muestra el siguiente relato:

“...el que le está hablando es su papá, no le está hablando ningún baboso de la calle, ni cualquier asqueroso aparecido, le está hablando es su papá y su papá soy yo por esto y esto y lo que le digo y se lo hago es por su bien no por el mío...” (Madre 001, Colegio 2, Sesión 1, Febrero 6 de 2009).

Pero más allá de estas consideraciones, es importante precisar el origen del término género, como algo que surge de la necesidad de diferenciar las características biológicas de los sexos y el comportamiento asignado a cada uno de ellos; el término con esa connotación, fue descrito como “La condición legal, social y personal de uno como masculino o femenino, o como una mezcla de ambos, más sobre la base de criterios somáticos y conductuales que sobre criterios genitales y/o eróticos por si solos” (Money, 1993, p. 6); esta definición surge a partir de 1955 y desde entonces ha evolucionado hasta convertirse “en un referente simbólico” del comportamiento social, asociado a los términos de “identidad de género...que corresponde al propio sentido o convicción de masculinidad o feminidad” (p.13) y “rol de género...como el estereotipo cultural de lo que es masculino y lo que es femenino” (p. 14).

Las discusiones posteriores alrededor del término, han permitido analizar y precisar desde diferentes tendencias clínicas, psicológicas y antropológicas lo relativo a la dicotomía



sexo/género, como un “criterio de agrupación o de diferenciación”, esto con el fin de clarificar el sentido científico del concepto en sí mismo; así surge otra noción que desde la sociología pretende dar un nuevo significado a la concepción de género, pero partiendo de la identificación de “las cualidades descriptivas y analíticas” que se originen en la noción dual y permitan al mismo tiempo identificar “la diferencia entre sexos” no como tradicionalmente se ha hecho, sino como una relación estrecha entre “lo genético y lo adquirido, lo innato y lo aprendido, lo biológico y lo social” y colocar en la misma línea de importancia lo que es natural e inherente a cada sexo y lo que se adquiere posteriormente en lo relativo a la definición de lo masculino y lo femenino (Cervantes, 1994, p. 10).

Sin embargo, es importante tener en cuenta que existen tanto en los hombres y las mujeres unas características biológicas, que les dan una particularidad, no sólo desde la conformación antropomorfa, sino también del comportamiento que se asuma a partir de su naturaleza, pero depende mucho también de la sociedad en la cual se desempeñan. Desde una postura sociológica se evidencia, que existe una multiplicidad de interacciones sobre las que se construye la identidad de género, que no sólo es una función de los modelos parentales, sino de otros espacios de relación donde es posible adquirirla y fortalecerla (p 25). Aun así, en el imaginario cultural se mantiene la idea de que es en el seno del hogar donde se forma, como se muestra en el siguiente relato:

“la esencia de la educación de una persona nace en el hogar, pero cuando damos con un padre que es piperero [se embriaga recurrentemente], vicioso, mujeriego, que visita los prostíbulos, que a la casa no llega el día sábado sino el día domingo ya viene por la noche de tufo, a cigarrillo, a cualquier tipo de alcohol, con un vocabulario soez, ¿qué le puede exigir al niño y viceversa?” (Madre 001, Colegio 2, Sesión 1, Febrero 6 de 2009).

El concepto de género corresponde así a una construcción social en la que se hace referencia a las particularidades de cada sexo, tanto en diferencias biológicas como psicológicas (Guionnet y Neveu, 1995, p. 25), de ellas se derivan los imaginarios culturales que atribuyen las características de masculinidad y femineidad, como proceso subjetivo mediante el cual se determina y se construye “la identidad personal” a lo largo de la historia (Estrada, 1997, p. 34) por lo tanto, es imprescindible no olvidar, que el sexo está construido a partir de las diferencias naturales y el género de las diferencias universales, es decir que el sexo corresponde a una categoría natural y el género se percibe como categoría social y determinada por una categoría

natural, pero sin la primacía del uno sobre el otro, esto para Guionnet y Neveu, corresponde a una posición existencialista.

Así es posible ver el género como “una de las dimensiones básicas de toda organización social” (Cervantes, 1994, p.11), en ella quedan implícitas las relaciones existentes entre los factores sociales, históricos y culturales que favorecen el fortalecimiento de la identidad sexual, que en esencia se constituye no en un producto terminado sino como “el resultado de acciones humanas” que bajo ciertas condiciones recrean y dan significado a la identidad de los hombres y las mujeres, pero en el marco de las relaciones sociales y no como una característica particular del mismo (p. 11) Por ello es necesario tener presente que “la variable sexo” en términos de Duru-Bellat (2004) debe relacionarse con el género, como otra “variable” que ayuda a estructurar por ejemplo, la identidad de género y el rol de género para darles un lugar dentro del orden social establecido para la humanidad.

La identidad asignada socialmente a la condición de hombre o mujer es una categoría que se designa a partir del saber-ser y del saber - hacer, en orden a determinar una definición de lo masculino y lo femenino (Duru-Bellat, 2004, p. 113), es decir, que cada quien asuma los modelos ejemplares de comportamiento social, que parten de la actividad cotidiana en los espacios de relación, con el fin de construir tal identidad, pero partiendo de la necesidad que tienen los individuos de adaptarse a los “patrones de género” y a la resistencia que entraña la necesidad de apropiarse del orden social; esto dentro del enfoque de género, significa diferenciar claramente las características de hombre y mujer como “dos categorías opuestas”, que en muchas ocasiones son aceptadas como lo que es natural para el orden social establecido (Lobato, 2006, p. 4).

Estas concepciones como lo afirma Scott (1996) no deben tener una sola faceta, “una información sobre las mujeres es necesariamente una información sobre los hombres”, en la base de esta aseveración se plantea, que al hacer un estudio sobre el comportamiento de las adolescentes, se tiene un referente de comparación con el comportamiento de sus pares del sexo masculino (Scott 1996, P.271). Así las expresiones sexistas, utilizadas como insulto por las adolescentes como el término “perra”, designa un comportamiento sexual reprochable, que es aceptado como dañar la dignidad femenina; en sentido contrario el término “perro”, utilizado para los adolescentes, es más bien una cualidad que designa la hombría y la virilidad. En el estudio se encontró que en la mayoría de los casos la utilización de este tipo de términos que además de tener un carácter sexista, son una forma de colocar a las adolescentes en una posición

de inferioridad y de vulnerabilidad que las predispone a responder con violencia porque se sienten agredidas por insultos de este tipo.

También puede entenderse el género como la matriz de roles socialmente construidos y las relaciones, los rasgos de la personalidad, las actitudes, comportamientos, valores, el poder que la sociedad atribuye a los dos sexos sobre una base diferencial (Esplen and Jolly, 2006 ), es decir que el género, siendo una construcción social, representa “el conjunto de normas diferenciadas para cada sexo” (Subirats, 1994, p. 59 ) que se adquieren en los espacios de relación, es variable y depende de la cultura, del modo de vida y los requerimientos de la sociedad; mientras que el sexo, es mutuamente excluyente y se define por las características anatómicas, genéticas y biológicas de los hombres y las mujeres, que además los identifica en su ser masculino o femenino, con lo cual se le asigna un papel en la sociedad. Lo importante aquí es el rol que juega este tipo de identidad para la adquisición de comportamientos violentos, especialmente en las adolescentes, como lo ha mostrado el estudio, al analizar las relaciones existentes entre ellas y sus pares del sexo masculino.

Esta es una discusión que generó muchas reflexiones en torno al papel de la mujer en la sociedad, pero más específicamente frente a su posición en relación con los hombres de su medio social, dado que en él, a cada uno se le ha asignado un “rasgo específico” femenino o masculino, lo que determina los roles y las tareas y al mismo tiempo se les dota de ciertas cualidades particulares, que justifican su quehacer en los espacios de relación. Por ejemplo para la mujer existen “ciertos atributos”, es decir, “una inteligencia práctica”, mediante la cual se justifica para ella, la asignación de labores domésticas, esto es lo que representa su ubicación en el espacio privado.

Con el nacimiento cada quien viene dotado de los atributos anatómicos que lo definen como hombre o mujer, esto para la sociedad significa que los niños y las niñas poseen las características propias dentro de lo que culturalmente se ha definido como lo masculino y lo femenino, aquí la familia y la escuela en primera instancia, serán las encargadas de formar y fortalecer respectivamente los roles asignados culturalmente a cada uno, para asegurar la reproducción de una cultura de dominación, que en últimas dará un predominio a lo masculino sobre lo femenino (Villareal, 2001).

Durante el proceso investigativo, se constató que en las dinámicas familiares de las participantes, existe un orden jerárquico para el manejo de la autoridad y sobre él se sustentan las

relaciones entre los hombres y las mujeres, privilegiando mayoritariamente el rol masculino, que entraña poder, y en aras de ello se utilizan términos descalificadores como en el caso citado anteriormente. Por eso en muchos de los relatos las estudiantes y sus madres, hacen referencia al maltrato físico, verbal y psicológico ejercido sobre ellas, con el fin de mantener el control, pero también para mostrar superioridad y fuerza sobre la idea de la debilidad y la impotencia femenina. Algunas adolescentes contaron con mucha emotividad las experiencias de dolor ocasionadas por el dominio masculino. En el relato de una estudiante, se encuentran algunos elementos que sustentan lo dicho anteriormente, así:

“Un problema es cuando peleamos con mis hermanos y con mis papás que nos ponemos a discutir porque ellos me mandan y a veces salimos golpeándonos y tratándonos mal, Realmente casi todos los días, con mis hermanos mayores, esto ocurre en la casa y en la calle... Porque ellos se creen mis papás y son a mandarme y a elegirme mis amistades..., la verdad es que no me los aguanto” (Viviana, Colegio 4, Sesión 2 actividad 2, 24 de abril de 2009).

Así se hace evidente la tendencia de considerar a las adolescentes en una posición inferior en relación con sus hermanos, a quienes no se les exige demasiado en el cumplimiento de tareas domésticas; por esa razón, se les maltrata y se les obliga a permanecer por más tiempo en el espacio privado de la casa, porque de lo contrario recibirán como castigo una golpiza de parte de sus padres o madres, dependiendo de quién ejerza la autoridad familiar.

Al respecto de las relaciones de género conflictivas, en los cinco colegios estudiados se encontró, que el 44% de las lesiones personales hacía las adolescentes lo ejercen las mujeres (madres, abuelas, tías o hermanas mayores), en cambio los varones, sólo reciben agresión en una proporción del 19% por parte del mismo grupo. El 37% de las participantes no reportó información.

Al contrastar estos datos con los propuestos por Roa (2009), respecto a la victimización hacía la población adolescente en sus hogares independientemente del sexo, con escolaridad secundaria se encuentran “las principales víctimas de lesiones personales como forma de violencia común” de acuerdo con las denuncias formuladas, “Las cifras trazan un comportamiento similar tanto para hombres como para mujeres” (p, 80). Como se ilustra en la tabla 7 que en contraste con los datos arrojados en la presente investigación, son las adolescentes que participaron del estudio quienes mayoritariamente reciben las lesiones personales. Son ellas las que están expuestas a reproducir la violencia de la que son víctimas en el seno de sus hogares,

en la medida en que están sometidas permanentemente a maltrato por parte de sus padres o de otros miembros de la familia extensa.

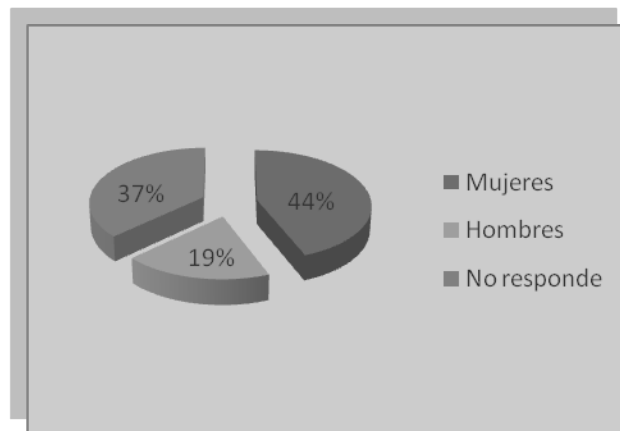
Tabla 7. Lesiones personales según edad y sexo de las víctimas. Colombia, 2009

Edad	Mujeres	Tasa	Hombres	Tasa	Total	Tasa total
15-17	5.263	407	8.278	606	13.541	509

Fuente: Roa (2009, p. 80)

Si se comparan los datos de la gráfica 7 correspondiente a respuestas de las estudiantes con relación a la persona que lo ejerce, se ve la diferencia entre los resultados del estudio de Roa (2009) y los de la presente investigación, posiblemente esta diferencia tenga que ver con el hecho de que la información haya sido tomada con un grupo exclusivamente femenino, dadas las características del estudio.

Gráfica 7. Porcentaje de lesiones personales recibidas por las adolescentes



Fuente: Datos que arrojó el estudio con respecto a lesiones personales recibidas por las adolescentes, reportados en las sesiones análisis de problemáticas familiares.

Todas estas circunstancias conducen a reflexionar sobre el papel que juega la sociedad en la determinación de la identidad y de los roles de género y su papel en la producción de violencia,

dado que no es un proceso lineal, sino que se presenta en la díada sexo/género, con una serie de movimientos en los que se incluyen las crisis, las contradicciones, las faltas de sentido y la dominación, este sistema binario por lo general confrontan al hombre y a la mujer desde un “orden jerárquico” (Conway, Bourque., y Scott, 1996, p.31) donde impera la desigualdad y donde el encuentro permanente de los hombres y las mujeres determina la cotidianidad y el quehacer en cada uno en los ámbitos sociales y en los espacios de relación. Así la sociedad a través de sus diferentes sistemas, especialmente los encargados de educar, como la familia, la escuela, los medios masivos de comunicación entre otros, juegan un papel decisivo en la definición de tales roles. El problema aquí es la forma como se transmiten, los mecanismos de desigualdad que generan y la violencia que en aras del mantenimiento del orden jerárquico se ejerce sobre las adolescentes (p.31) por ejemplo, el caso de una estudiante quien vive al interior de su familia una experiencia de consumo, que trae como consecuencia dominación y maltrato, así:

“Cuando mi hermano toma,... se le corre la teja entonces tienen que hacer todo lo que diga y se desquita. Él toma demasiado y se desquita con mi mami porque sabe que ella le complace todo lo que él diga, Porque o si no él hace el paro que se va a matar y mi mami se pone muy nerviosa... Pienso que mi mami en unas cosas debe ponerse fuerte y no dejarse dominar por mi hermano” (Jessica, Colegio 4, Sesión 2, actividad 2, 24 de abril de 2009).

Desde esta perspectiva social, el concepto de género toma una forma más completa e integral, ya que no solamente implica lo sexual en su construcción natural, sino que además lo traslada a un “sistema de diferenciación social” (Cervantes, 1994, p. 11), involucrando en su dinamismo, otro tipo de estructuras que se articulan a partir de tres mecanismos importantes a saber: La identificación de los padres y los diversos modelos sociales; la adopción de un cierto número de normas y saberes; la experimentación progresiva de los modos de conducta y las prácticas, de tal manera, que sea posible la identificación de los roles de género y los valores que se fortalecen a través del contacto cotidiano con los modelos de aprendizaje (Duru-Bellat, 2004, p. 114).

Durante ese proceso de estructuración de la identidad de género y sus roles, aparece el caudal personal y social en el que los hombres y las mujeres fortalecen sus potencialidades y en medio de un desarrollo más integral surgen las características particulares con las que tradicionalmente se identifican los atributos y los valores que determinan el comportamiento masculino o femenino así: “fortaleza, osadía, apoyo” para los hombres y “paciencia, ternura y conciliación” para las mujeres, cualidades que se espera se muestren en el quehacer cotidiano y

dentro del ámbito público y privado, pero ante todo en una relación de corresponsabilidades mutuas (Luévanos, 1997, p. 4).

Este proceso que se da en concordancia con la educación, que entrena a los individuos según sea su condición hombre o mujer, para que asuman los criterios de comportamiento que la sociedad ha designado para ellos, lo que en últimas se manifiesta a través de los propósitos, los ideales y el significado que cada quien da a su existencia, pero en función de la identidad de género, sobre la cual, posteriormente reposan todas las experiencias de vida. Lo masculino y lo femenino, vienen a representar en términos generales las funciones y roles sociales diferenciadas para cada uno de los sexos, en relación con la conformación anatómica; así la sociedad se ha encargado de “transformar la sexualidad biológica en productos de la actividad humana” (Lamas, 1996, p.14) dando fuerza al concepto de “esfera doméstica” (p. 14) dentro de la cual se inscribe el espacio asignado a la mujer y a partir de allí, se muestran las formas como se organizan las relaciones de género, que fundamentalmente acentúan el papel dominador de uno de los dos sexos, pero básicamente en función de las características señaladas para cada uno; estos conceptos son construcciones sociales y por lo tanto, están sujetos a ser modificados y a tener variaciones dependiendo de la sociedad a la que pertenezcan, su momento histórico y su cultura; pero sobre la base de que lo social es “transformable” y no sobre lo biológico que representa “lo inmutable” (Lamas, 1996, p, 106; Villareal, 2001).

En general, en la sociedad existe la tendencia a organizar los espacios, actividades y objetos relacionados con las nociones de género y sexualidad dentro de una matriz conformada por la diada sexo/género, donde lo femenino y lo masculino toman relieve y subsisten pero en una relación de opuestos absolutamente desiguales, así los patrones de referencia implican el hecho de que uno de los componentes de esta matriz es inferior y por lo tanto, lo coloca en una relación de dependencia y dominación, que parte de la identificación de las cualidades y atributos propios de cada uno de los sexos que ligados a los imaginarios sociales fortalecen el concepto de inferioridad, pero siempre en función de su rol y su desempeño (Lamas, 1996., Estrada, 2001., y Scharagrodsky, 2001, entre otros).

Una definición de género que confirma lo dicho anteriormente sería: “la construcción sociocultural de roles, identidades, imaginarios y expectativas, atribuidos a los individuos en función de su sexo, es decir, como producto dinámico de las relaciones sociales” (Carrasco y otras, 2001, p. 51). Este concepto muestra la clara dependencia en la diada sexo/género, pero

introduce en la dinámica social todas las consideraciones necesarias para que se concrete y materialice el “conjunto de normas” (Rubin, 1996, p. 37) que regularan el quehacer de los hombres y las mujeres según sean las características que los especifican, de esta manera se deja en claro que para la sociedad la “sexualidad biológica” (Lamas, 1996, p. 116) está en estrecha relación con las acciones humanas, que en últimas representan la satisfacción de sus necesidades y al mismo tiempo muestra como lo afirma Lamas, una forma primitiva de concebir “las relaciones de poder” enmarcadas en el quehacer cotidiano y en el desenvolvimiento de la sociedad (p. 17). Aspecto que fue notorio en la mayor parte de los relatos, donde las estudiantes afirman, que algunos de sus padres y madres ejercen la autoridad y se hacen obedecer, utilizando mecanismos de coerción y violencia, ya sea de tipo verbal, físico o psicológico, tales como, los insultos, las amenazas y los golpes.

Dentro de este análisis es importante ver que en el trasfondo de la noción de género, concebida como el producto de la correlación dual ya mencionada, la relación hombre/ mujer se mantiene dentro de los elementos de la matriz que implican básicamente un juego de poder, donde los atributos que caracterizan y definen lo masculino y lo femenino adquieren una jerarquía dentro de las categorías de prestigio, honor, trabajo, matrimonio y práctica sociales, que en esencia definen la calidad de las relaciones entre ambos sexos tomando relieve en los procesos sociales, en los imaginarios y representaciones que orientan los conceptos identidad y los roles pero a través de las prácticas cotidianas, en las que generalmente la ausencia paterna es una constante (Lamas, 1996) como lo muestra el siguiente relato:

“...en la problemática que veo en los colegios es que la que tiene que asumir es la mamá, el papá no puede pedir permiso, no es que no pueda, no se esfuerza entonces siempre uno ve las reuniones mamás y mamás... es una problemática que hay poca colaboración de la pareja de uno para estas cosas” (Grupo familiar, colegio 4, sesión 17 de Abril de 2009).

También es posible tratar de entender como la generación de las desigualdades entre los sexos se justifica en la sociedad a través de sus sistemas político, económico y social, pero desde las construcciones simbólicas e ideológicas, elaboradas como argumento que alimentan la idea que las diferencias biológicas entre los humanos son un patrón de medida y una razón suprema que justifica la jerarquización de las acciones y de los comportamientos, para fortalecer los estereotipos que continuamente recrean la dicotomía masculino/femenino, como atributos constitutivos del quehacer en los espacios de relación y donde los hombres y las mujeres asumen



el lugar que les corresponde y que tradicionalmente les ha sido asignado, pero en condiciones de desigualdad social (Duru-Bellat, 2004).

Dicho argumento ha permitido precisar que las desigualdades entre los sexos han sido focalizadas a nivel general dentro de los parámetros del ser y del hacer en la vida cotidiana, aquí los modelos de comportamiento sexual aprendidos desde la infancia juegan un papel determinante, en la asignación de los espacios que cada quien debe ocupar en su medio social y en la sociedad en general, pero más importante que eso, es precisar el papel que juega el género como un hecho social que posee tal fuerza y permite a la vez crear estereotipos rígidos para condicionar la vida de las personas definiendo sus dinámicas y en muchas ocasiones limitando sus potencialidades humanas (Lamas, 1996., Duru-Bellat, 2008, y otros).

Cada sociedad dentro de sus esquemas estructurales, establece la categorización y clasificación del comportamiento humano dentro de los atributos que considera propios para la diada masculino/femenino, esto es transmitido a través del sistema educativo ejercido por las diferentes instituciones que conjugan los “procesos psicológicos, cognitivos, emocionales y motivacionales” y condicionan la reproducción de la cultura dominante, que se representa en el patriarcalismo y que es asimilado en el proceso de aprendizaje en las mismas condiciones para ambos sexos, pero en la realidad en condiciones desfavorables como así lo expresaron muchas de las participantes (Villareal, 2001, p. 5).

Cuando se trata de interpretar el género, los sistemas propios de la sociedad que encarnan el poder político, económico y social, por lo general, tienden a dar relieve al poder masculino, pero especialmente en lo que tiene que ver con los procesos de participación, el uso de los recursos, la toma de decisiones y la vida pública, así el rol que desempeña la mujer toma una posición poco relevante, que fortalece el concepto de inferioridad y se asocia con lo que es “natural” con la tradición, como algo que es inalterable, así al identificar los roles de género en el marco de las relaciones sociales, se pretende describir el comportamiento que deben asumir los dos en todo lo relativo al control de los recursos y de los sistemas de vida en una sociedad dada (Reeves and Baden, 2000).

Precisando lo antes manifestado, observamos que el género es un concepto inherente a las características particulares que diferencian los sexos, pero enmarcado en la dinámica social donde las relaciones sociales juegan un papel determinante en la construcción de lo masculino y lo femenino. Esto en esencia, viene a representar “la organización social de la diferencia sexual”

(Corredor, Barreto y Plata, 2006, p. 18), dándole así al concepto de hombre y de mujer el perfil mediante el cual los atributos particulares de cada elemento de la diada sexo/ género, toma sentido y adquiere los significados que se reproducen en la cotidianidad. Pero en el caso particular de las estudiantes que participaron en el estudio, se encontró que en muchas ocasiones, su educación está cimentada sobre la base de la obediencia y por lo tanto, el perfil deseable para ellas en el medio familiar, corresponde al de la sumisión y el respeto obligado a pesar de recibir constante maltrato como así se vio en uno de los relatos: “si nosotros le pegamos porque es muy altanera y no vamos a permitir que se salga de las manos, además nos educaron así y somos personas de bien” (A. P. Sanabria, Comunicación personal, 23 de marzo de 2009).

Al utilizar esta explicación basada en las relaciones sociales como elemento categórico que define la diada sexo/género y el papel de la mujer en condiciones de inferioridad y desigualdad, se llega a una comprensión más profunda de la dinámica que encierran las relaciones de género, desde los diferentes contextos institucionales que abarcan la familia y se extiende a otros espacios de relación, en los que se incluye igualmente el mercado y las instituciones del Estado. Lo fundamental de este análisis, es identificar la manera como los investigadores sociales abordan el tema para justificar mediante sus reflexiones el origen de uno de los sistemas que más ha generado desigualdad entre los sexos, al mismo tiempo han propuesto en aras de las relaciones sociales, la jerarquización del comportamiento y la posición donde la mujer no ocupa un lugar privilegiado, lo que se traduce en maltrato y descalificación (Reeves and Baden, 2000).

Al respecto el estudio mostró que existen en el medio social donde se desenvuelven las participantes, una serie de circunstancias asociadas al papel que juegan las mujeres como agentes activos en las dinámicas familiares y ante la ausencia de los hombres, ellas tienen la responsabilidad del buen funcionamiento de sus hogares y como madres cabeza de familia, han asumido la tarea de educar a los hijos y las hijas aportando además económicamente, para cubrir los gastos que requiere el grupo familiar. En tal situación lo que queda claro, es que culturalmente los roles de género se mantienen y esto se ve reflejado en la exigencia hacía sus hijas, a las que tratan con más dureza. Tania describe aquí una situación cotidiana, así: “Mi mamá a veces la forma de tratarlo a uno es con vulgaridades: como hágale &\$%^∅, ≠U±€£, ≠∞≠&\*, o sea el carácter de ella es con vulgaridades y dice que ya no puede cambiar eso, casi todos los días nos trata así... La segunda vez fue a principios de enero cuando mi mami cogió y me rasguñó la cara” (Tania, comunicación personal, 01 de Febrero de 2008).

En la relación sexo/género, debemos e precisar a qué hacen referencia los términos de la diada en cuestión, porque el concepto que se desea ampliar, debe conducir en la presente investigación a descifrar desde una postura de género, las dinámicas que presentan los eventos de violencia manifestados por las adolescentes en el espacio escolar y demostrar que no sólo la llamada violencia de género, hace referencia a la victimización, sino que también dentro de ella, es posible circunscribir los comportamientos femeninos en calidad de agresoras. Tal afirmación tiene una explicación en la forma como se ha concebido la relación existente entre lo “biológico y los hechos sociales” porque es a partir de allí, donde se coloca a la mujer en posición de inferioridad y es vista con poca capacidad de dirigir hasta su propia vida. Al hombre se le asigna el carácter dominante implícito en acciones de poder. Lo interesante de esta discusión es la manera como se conciben los conceptos de sexo y género, porque es a partir de allí, donde se construyen las diferencias y particularidades de cada sexo, pero esto no quiere decir, que se incluya en él las capacidades, comportamientos y actitudes, para justificar las relaciones desiguales entre los sexos Subirats (1994).

### 3.9.2 Diada Cultura/Género

En una posición anti-existencialista, se encuentra la postura en la que se afirma que las relaciones de género se conciben como una consecuencia de la dominación y por lo tanto, algo construido culturalmente; igualmente que existe una multiplicidad de identidades de género que son transmitidas culturalmente, no como una consecuencia de la dicotomía sexo/género (Guionnet y Neveu, 1995), sino que el término en su noción más esencial, viene a ser como “un filtro cultural” a través del cual es posible hacer una interpretación del mundo, pero dándole significatividad (Lamas, 1996, p. 18).

Debemos igualmente analizar la relación naturaleza/cultura, porque al interior de los términos se sustenta el hecho de que al asignar a cada uno de los sexos sus atributos particulares, se da origen a los roles sociales, que en últimas indican a los hombres y las mujeres sus quehaceres en la vida cotidiana, determinando al mismo tiempo las relaciones sociales, como una manifestación de la cultura, instituida en la categorización de las acciones y comportamientos propios de lo masculino y lo femenino, como componentes fundamentales de la sociedad dentro de la que es posible precisar las identidades de género y sexo (Guionnet y Neveu, 1995.,Lamas, 1996., Bourdieu, 1998).

Esta discusión puede encontrarse entre las posturas existencialista y anti-existencialista, que tratan de interpretar la relación entre las categorías cultura y género, donde el comportamiento humano de lo que es innato y lo aprendido, se convierten en el eje central del análisis cultural, para explicar la aparición en la sociedad de una variedad de comportamientos, en el que predomina el comportamiento de lo masculino sobre lo femenino, colocando éste último en posición de inferioridad. Este estudio en particular significa la visualización e interpretación de los orígenes de la agresión femenina, manifestada por las adolescentes escolarizadas (Guionnet y Neveu, 1995., Lamas, 1996., Bourdieu, 1998).

Los datos arrojados en el estudio en relación con el tema de la discusión, tienen que ver con lo que culturalmente se les transmite a las adolescentes desde los diferentes espacios de relación, así: En las 71 familias que fueron objeto directo del estudio por la participación de las adolescentes en los NES y en las que sirvieron de apoyo para comparar lo encontrado, se observó que en más de la mitad de los casos hay un aprendizaje de los roles y estereotipos de género, asignados para el cumplimiento de funciones sociales en los hombres y las mujeres, independientemente si la mujer o el hombre ejercen la autoridad en el medio familiar. Desde allí se enseña un comportamiento específico que deben cumplir las niñas, los niños y las adolescentes en su vida futura, independientemente de su escolarización, de hecho en las actuaciones de los adultos en este medio, se indica de manera implícita las tareas de orden femenino o masculino según sea el caso. Al respecto Paola manifiesta: "...llego a la casa a las 8 le ayudo a mi mamá a hacer la comida, mientras mi papá toma y cuando está borracho nos empieza a regañar y a pelear con mi mamá..." (Paola, Colegio 1, Sesión 2 - actividad 2, 13 de febrero de 2009).

Se trataron de esclarecer todos los elementos que forman parte de las construcciones de género en la perspectiva cultural y en la adquisición de comportamientos violentos en las adolescentes, para comprender la relación existente entre las diferentes manifestaciones de la cultura asociadas a lo femenino y lo masculino, en el marco de la multiplicidad de aspectos propios de las relaciones sociales; poniendo en relieve el conjunto de normas reguladoras de la actuación de los hombres y las mujeres, pero sobre la base de las interacciones sobre las que se sustentan las diferentes instituciones que regulan la sociedad en general, porque ello conduce a ver el género como "un sistema de relaciones culturales" que determina el quehacer de los sexos, pero enmarcado en una simbología cultural, que permite darle sentido dentro de las dimensiones básicas de la vida social, en función de la diferenciación sexual (Lamas, 1996, p.12).

Las adolescentes que participaron en la investigación, muestran cómo en la vivencia interna de su familia, hay elementos que sugieren la existencia de patrones culturales de género, manifestados a través de relaciones familiares que impactan su vida directa o indirectamente. Culturalmente el ejercicio de la autoridad en la familia era asignado a los varones, mientras la mujer se ocupaba de los oficios domésticos y la crianza de los hijos lo que evidencia la relación entre naturaleza – cultura y que actualmente ha variado en algunos casos, al asumir la mujer la autoridad en la familia, ante la ausencia del padre dadas las nuevas formas de agrupación familiar.

Ahora, es preciso identificar la postura mediante la cual, las diferencias particulares de ambos sexos conllevan a la asignación de roles, como un elemento importante dentro de las manifestaciones culturales pero, dentro de un proceso de categorización del comportamiento de los hombres y las mujeres específicamente, en función de sus características particulares que los identifican dentro del contexto social, para constituir al mismo tiempo las identidades de sexo y género, en un proceso dialéctico, donde el concepto en cuestión, se instituye a nivel individual y al mismo tiempo se contextualiza en el marco de las instituciones que lo definen (Guionnet y Neveu, 1995., Lamas, 1996).

El surgimiento de los comportamientos que culturalmente son apropiados a los hombres y a las mujeres, parte de la “autoridad social” (Conway y otros, 1996, 23), que se representa en las instituciones; de igual manera allí, se fortalece la identidad sexual, representada en las diferentes manifestaciones culturales sobre las que juega un papel importante el quehacer y las costumbres. Así las formas de vestir, las prácticas deportivas, religiosas, económicas, entre otras formas de “simbolismos sociales” que en términos de Bourdieu (1996), representan una división sexual que determina para cada uno el tipo de actividades, los momentos de encuentro, los espacios de relación, dentro de los que se hacen evidentes también las diferentes formas de dominación (Guionnet y Neveu, 1995).

En el marco de la violencia femenina y su relación con las concepciones de género, lo que mostró el estudio, es que las adolescentes han asumido un rol contrario al que se espera en relación con sus características particulares de feminidad. El 23% de ellas, reconoce haber actuado con agresividad y utilizado en sus confrontaciones, golpes, bofetadas, rodillazos, puños y patadas, comportamientos típicos de los adolescentes cuando se enfrentan a una pelea. Con ello se demuestra un cambio en el comportamiento en relación con los patrones culturales asignados a

su rol femenino y en comparación con lo que hacen sus pares masculinos en situaciones similares.

Aquí lo importante consiste en entender que la postura de género debe ir más allá de una comprensión biologista, amparada bajo la diada sexo/género, que asigna a partir de las características anatómicas de los hombres y las mujeres un comportamiento social y un papel a desarrollar en sus espacios de relación, porque desde esa óptica, todos los fenómenos sociales y culturales que tienen mayor complejidad no son entendibles, por ello en la interpretación de las nociones de género que traspasan esta posición binaria, entra en juego el sentido y el significado de lo masculino y lo femenino, pero como una forma de conceptualizar las manifestaciones culturales y provocar otra manera de organización social, donde las fronteras y los territorios establecidos para ambos sexos varían dependiendo de la época, lo que ha provocado una nueva formulación en las concepciones y papeles designados dentro de las concepciones de género, que termina demostrándose a través de lo observado en el estudio y especialmente en la descripción de los detalles y de la forma como se prepara una confrontación entre las adolescentes.

Al mirar las relaciones de género en el marco del enfoque culturalista, es posible observar una gama de posibilidades que se enmarcan dentro de los simbolismos particulares de cada sociedad. Así los imaginarios y representaciones sobre los que se sustentan las relaciones entre los sexos, su quehacer cotidiano y su funcionamiento social, permiten avanzar hacia un concepto de género desligado de lo biológico, para trasladarlo a los procesos de aprendizaje en el ámbito de la socialización, donde las nociones de desigualdad, dominación e inferioridad pierden peso social, al tiempo que nos ubica en los escenarios sociales en calidad de hombres y mujeres capaces de asumir sus roles con el carácter masculino o femenino según corresponda, como una práctica donde cada quien necesariamente se siente involucrado (Ortoner y Whitehead, 1996., Graña, 2005).

De hecho en las reflexiones sobre las que se sustenta esta corriente, se resalta las características particulares en cada uno de los sexos, como el reconocimiento de que las diferencias entre los hombres y las mujeres, son absolutamente incuestionables desde lo biológico y no deben generar ningún tipo de señalamiento que enmarque las relaciones sociales, más bien busca en su análisis, dar a la mujer la identidad femenina que le corresponde dentro un modelo igualitario y al mismo tiempo generar un tipo de categorización a partir de otros criterios diferentes al sexo, como la edad o la raza, constituyéndose así un factor de protección, en contra

de la violencia de género desde una de las dos perspectivas, víctima o víctimasria (Vigneron, 2004).

Pero esta comprensión debe ir más allá de una simple reformulación y de los nuevos significados del concepto de género, aquí lo importante y trascendente, es ver lo que ocurre al interior de la sociedad y en los sistemas inscritos en ella, porque en sus dinámicas el sentido y el significado de dicha noción, cambia en función de lo que le es opuesto; entonces ya no se utilizan términos genéricos para referirse a lo que es pertinente a los hombres y las mujeres, sino que se habla de él o ella en igualdad de condiciones, y sólo lo que es muy particular a cada sexo, como la maternidad en la mujer, no debe ser objeto de discriminación, de dominación o de otro término que la descalifique socialmente.

En ese orden de ideas, es imprescindible entonces proponer una nueva conceptualización para el término género a partir de las ciencias sociales “como categoría con una acepción específica”, donde se plantea que “las diferencias significativas entre los sexos”, representan en sí mismas las diferencias de género y al mismo tiempo las diversas formas de participación asignadas a los hombres y las mujeres dentro de la sociedad en ejercicio de las prácticas religiosas, axiológicas, económicas y políticas, ente otras (Lamas, 1996, p.97).

Para Lamas (1996), cuatro cosas son importantes en la definición del término género: a) “La asignación de género” que sucede con el nacimiento y corresponde con su aparato genital evidente en el bebé; b) “la identidad de género” ubicada entre los dos y tres años de edad, como una etapa anterior a la comprensión de las diferencias anatómicas entre el hombre y la mujer, representada en el sentimiento de lo que se es, para mostrar al niño o a la niña; c) “la pertenencia a un grupo específico” femenino o lo masculino a través de las acciones, los valores, la lúdica y el comportamiento y finalmente, d) “el papel de género”, que representa los códigos, los cánones y las normas que son dictadas desde lo sociocultural en el quehacer y en función de la condición masculina o femenina.

Así el término género, “se diferencia de sexo para expresar que el rol y la condición de hombres y mujeres responden a una construcción social y están sujetas a cambio; educar o formar niños/as, jóvenes para la vida adulta, incluye mostrar la existencia de igualdad de posibilidades en las relaciones adultas y una distribución más equitativa de roles, funciones, tareas y responsabilidades públicas y privadas” (Dórel, 2005, p. 2), vale la pena resaltar en esta definición, la manera como está expresada la diferencia entre el comportamiento social y las

disposiciones culturales. Se destaca el hecho de que tanto a los hombres como a las mujeres se les reconozca la igualdad de derechos, independiente de su conformación biológica, esto en esencia es lo que “da fuerza y coherencia a la identidad de género” (Lamas Martha, 1996, p.114), y al mismo tiempo refuerza la idea que este concepto, es un constructo sociocultural y no una consecuencia de las características biológicas.

Por eso al definir el género en el marco de la cultura es necesario tener en cuenta, la movilidad del término en función de la sociedad donde se inscriba, dado que los procesos sociales no son rígidos, sino que presentan cambios que se hacen evidentes según el lugar o el tiempo. Un ejemplo clásico, es la manera como en el pasado se asumían las tareas en los espacios privados y públicos, algunas de ellas eran exclusivas de la mujer, pero ahora dadas las dinámicas de la vida moderna, son ejercidas por uno u otro sexo según las necesidades que se tengan y las condiciones de vida en las que se dan. Esto en el momento actual, conduce a precisar una gran cantidad de funciones ejercidas indistintamente por ellos o ellas, lo que implica la necesidad de analizar además, las relaciones sociales, los contextos y al mismo tiempo identificar las construcciones simbólicas que se manejan a fin de conocer los elementos que eventualmente se relacionan con las manifestaciones de violencia de las adolescentes en contextos escolares (Subirats, 1994., Flores, 2005).

El análisis debe partir de la identificación de los modelos propuestos para la observación de lo masculino o lo femenino, pero en función de los roles de género y de los estereotipos asignados en cada cultura, que deben sobrepasar las miradas sesgadas, con el fin de tomar una postura neutral, permitiendo ver las consecuencias que trae para la sociedad el hecho de fomentar y mantener relaciones desiguales entre los hombres y las mujeres en aras de guardar el orden sociocultural dentro de la lógica de la dominación y del uso de la violencia. En el estudio, este aspecto se reflejó especialmente en el colegio 2, donde el manejo de la agresión se da como resultado del dominio femenino que corresponde al 56%, sobre el 44% que concierne al masculino.

Las diferencias anatómicas entre ambos sexos “son absolutas, naturales, esenciales y universales” (Cabral y García, 2002, p. 3), no así los roles que son asignados culturalmente y varían dependiendo de la sociedad, el modo de vida y de la cultura donde se inscriban, por ello un modelo de aprendizaje que muestre inferioridad y desigualdad entre los sexos, conduce a formar sentimientos de frustración, especialmente en la mujer que bajo la lógica de la dominación y la



subordinación, puede desarrollar comportamientos agresivos, como así se demostró en el 69% de los casos donde las adolescentes y madres son agresoras.

En la vida cotidiana, los sistemas de género se mueven dentro de un orden subordinado de valores, sobre los que se sustentan las construcciones socioculturales para institucionalizarse mediante el conjunto de normas y códigos de comportamiento; que se ubican en los espacios sociales y permiten identificar desde una postura más integral y reflexiva la condición de los hombres y las mujeres en relación mutua, que implica en muchas ocasiones, desigualdad y dominación mostrando las dinámicas en las relaciones de poder y de conflicto en el marco de las representaciones simbólicas, encargadas de mantener, reproducir y legitimar, tales diferencias (Ortoner y Whitehead, 1996., Flores, 2005., Graña, 2005).

En esencia el género es una categoría que define las relaciones entre los sexos, su reciprocidad entre lo masculino y lo femenino, su relación con la normatividad social nos permite verlo como función simbólica e integradora en el esquema y eje central de la organización social, de tal manera que legitima el quehacer de hombres y mujeres en el espacio cotidiano. Lo importante aquí, es verlo en su dimensión relacional como un producto del devenir histórico en cada sociedad, que reproduce esquemas de poder y con ellos la violencia simbólica, dentro de la que también es posible analizar la agresión que manifiestan las adolescentes en el espacio escolar.

Desde este punto de vista la noción de género y sus elementos constituyentes: El estatus, los roles, la identidad, las normas, los estereotipos y todos sus significados, aportan elementos de análisis al estudio sobre violencia femenina, porque en la interpretación de sus rituales, imposiciones y jerarquías, se puede evidenciar los ritmos y las improntas culturales que como consecuencia del poder social se transfieren a los hombres y las mujeres para imponerles una caracterización en el ser y el actuar de cada uno y de cada una (Puelo, 2001).

Estas miradas con respecto a las conceptualizaciones de género, deben conducir hacia un pensamiento más integral, que permita ver las relaciones sociales de hombres y mujeres dentro de la tesis de la complementariedad de roles, en función del desempeño de cada quien en los diferentes espacios sociales, en la familia y en el trabajo por ejemplo. Sin embargo, esta posición tampoco permite tener una visión más amplia del papel que juega la mujer en tales espacios, dado que en las investigaciones sobre sexo y género la tendencia es precisamente a tratar de interpretar las características particulares de cada uno y es ahí, donde se tiende a establecer el modelo dominante, en el que siempre se le da prelación a las características propias de la masculinidad,

en perjuicio del puesto que ocupan las mujeres en la familia y en la sociedad (Laufer, Marry, Maurani, 2003).

En conclusión, todas las cuestiones de género están inscritas en el marco de las relaciones sociales, donde el ejercicio del poder se asume en forma primaria pero significativa y simbólica, en donde pierden sentido las explicaciones biológicas que colocan a la mujer en una posición diferente a la del hombre, para fundamentar las desigualdades entre ambos sexos en un sistema de relaciones dominantes y del ejercicio del poder. Por eso las relaciones de género deben ser entendidas como “construcciones culturales” (Scott 1996, p.271) y una forma diferente de comprender el funcionamiento social de cada uno de los sexos. En esencia los cuestionamientos sobre las mujeres deben tener un referente en los cuestionamientos que atañen a los hombres, para entender finalmente que al hablar de género se hace referencia a las tareas y roles complementarios asignados a ambos en su medio social (Mosconi, 1994).

### 3.10 La conformación de la identidad y los roles de género

En la conformación de la identidad de género entran en juego una serie de circunstancias que se dan al interior de la familia, donde las niñas y los niños, aprenden una manera de comportarse en función de los roles asignados culturalmente, según su condición masculina o femenina, que posteriormente se hace extensiva a otros espacios de socialización como la escuela y el barrio, donde también hay un fortalecimiento de los mismos, en razón a la influencia de la cultura patriarcal. Estos conceptos se desarrollan a fondo a través de los siguientes párrafos.

#### 3.10.1 El papel de la familia

La familia como núcleo de la sociedad representa los sistemas y simbologías que en ella se encuentran, como una génesis de lo que deben ser los procesos de socialización primaria (Guionnet y Neveu, 1995), así los padres se encargan de mostrar a sus hijos e hijas las dinámicas sociales que en función del ejercicio del poder y de la autoridad, privilegiando un tipo de organización particular en la que se otorga supremacía al sexo masculino y se le autoriza a ejercer el derecho de controlar todo al interior de su familia, desde las tareas y papeles femeninos hasta la sexualidad y las relaciones de género, esto en esencia consiste en mostrar un “principio de

ordenamiento social” en el que se evidencia la competencia familiar para ordenar las relaciones hombre - mujer, desde las prácticas cotidianas que legitiman al mismo tiempo todos los aspectos concernientes a la vida social, como un elemento importante para la construcción de identidad, pero dentro del esquema de sumisión y obediencia en el que se ha colocado a la mujer (Mosconi, 1994., Cucciari, 1996).

Es imprescindible también observar el papel que juega la familia, particularmente porque ella es el primer núcleo de socialización y de aprendizaje, es en este espacio doméstico, donde se fomentan las mayores “desigualdades” entre los hombres y las mujeres; de alguna manera este aprendizaje se reproduce en otros ámbitos sociales y se evidencia mediante la discriminación, especialmente cuando se ejercen cargos directivos por parte de la mujer (Laufer y otros, 2003, p. 14). En la educación impartida a los hijos y las hijas, se replica el modelo que privilegia el comportamiento de lo masculino como se evidencia en el presente relato: “... a mi hermano no le dicen nada que porque él es hombre y eso que es menor que yo y le dejan hacer lo que quiere solo porque es hombre...” (Nohema, colegio 1, sesión 2, actividad 1,13 de febrero de 2009).

El entorno familiar es un indicador fundamental para la reproducción de los roles de género, en casi todas las actividades cotidianas se está transmitiendo un modelo de comportamiento particular, asignado a los niños y a las niñas dadas sus características biológicas, que se refleja en la forma de vestir, los juegos, el comportamiento, las prácticas educativas, las interacciones y las actividades que son asignadas por los padres y que corresponde a modelos mediante los cuales se van construyendo las representaciones y los imaginarios que definirán posteriormente las identidades de género y en general su proyecto de vida, dado que desde el ámbito doméstico se les transmite a los hijos el ideal de mujer y de hombre construido culturalmente, a partir de las tareas asignadas a cada uno (Rouyer et Zaouche-Gaudron, 2006). En el siguiente relato respecto al tema, una madre de familia afirma:

...es como sembrarle a la mujer como formadora uno es quien hace el hogar, la mujer es la que debe tener la guía y formarlos en valores, enseñarles principios, enseñarles a dar amor a que el niño también llora y hay madres que se cohiben en mostrarle afecto a los niños y uno debe sensibilizar al niño para que no tenga violencia y a la mujer para que sea responsable para que siembre amor, entonces la base de todo es el amor, sembrar esa conciencia ciudadana (Colegio 3, entrevista Líderes comunitarios, 21 de marzo de 2009).

En algunos casos, en la educación impartida en el seno familiar independientemente de quien ejerza la autoridad, las adolescentes son siempre colocadas en una posición de inferioridad, que

se manifiesta en la exigencia de cumplir con los deberes de la casa antes que hacer otro tipo de actividades como se aprecia en los siguientes relatos: “mi papá a cada rato me regañaba y me quería coger en la casa solo para hacer aseo” (Paola, colegio 1, Sesión 2 - actividad 1, 13 de febrero de 2009), “...mi hermano... Se cree el rey el que no tiene que hacer nada y Para él yo soy la que hago todo porque mi mamá y mi papá no le dicen nada” (Jessica, Colegio 4, Sesión 3, actividad 3, 08 de mayo de 2009).

En el ambiente familiar los patrones de crianza juegan un papel determinante para la construcción de las identidades de género, allí se encuentran fácilmente una serie de elementos y circunstancias que preparan los padres para dar a sus hijos e hijas la orientación que ellos consideran deben tener en función del sexo, así todo tipo de actividad encaminada a desarrollar procesos de aprendizaje en los niños y las niñas, los juguetes, las interacciones con los pares, las prácticas deportivas, son estrategias que se utilizan en el espacio doméstico, con el fin de fortalecer esta identidad y al mismo tiempo orientar las experiencias de socialización, que se harán extensivas al grupo de pares o a otros espacios de relación como la escuela y el vecindario (Rodríguez, 1999., Rouyer et Zaouche-Gaudron, 2006, p. 27).

Si se miran con más cuidado estas apreciaciones, es posible encontrar que desde muy pequeños las mujeres y los hombres son tratados de manera diferente; culturalmente se concibe al hombre potencialmente fuerte y rudo, a la mujer delicada y tierna, porque siempre se la ve en el ejercicio de la maternidad, cualidad ésta que es muy importante para la sociedad y que se fortalece en el rol educativo en el seno familiar. Así en este espacio doméstico, la reproducción de los modelos parentales y las representaciones e imaginarios sobre el papel que se juega en la sociedad es fuerte, debido a que en la distribución del trabajo doméstico, cada quien tiene un lugar y este es el modelo de aprendizaje que se transmite a los hijos, obviamente, que no es nada favorecedor para la mujer, posición compartida por Guionnet y Neveu (2004), quienes plantean que en los modelos familiares, la formación de identidad está en estrecha relación con las tareas ejecutadas y asignadas por los padres, son ellos quienes se encargan de orientar el quehacer de los niños y las niñas, pero en función de su vida futura, que significa además de otras cosas, formarlos para el ejercicio de la maternidad y de la paternidad (Torres, 2006).

En el seno del ambiente doméstico se forman el tipo de relaciones necesarias para que cada quien asuma los roles correspondientes según su género, esto determina la dinámica familiar e involucra la convivencia “con sus tensiones y conflictos” (Rodríguez, 1999, 124) y se

compromete la capacidad de cada uno de los miembros para canalizar sus acciones a formas de comportamiento, en las que se coloca generalmente a las mujeres y a las niñas en una posición inferior en relación con los hombres y los niños de su medio, afectando sus estructuras comportamentales y emocionales. La creación de ambientes especiales para cada uno de los sexos al interior de la familia, puede producir efectos negativos en la estructuración de la personalidad de las mujeres especialmente, lo que trae como consecuencia una afectación en “diferentes áreas de su desempeño”, en las relaciones de pareja y/o con los demás miembros del medio familiar, así como sus relaciones con los pares en otros espacios, como la escuela o el barrio (Rodríguez, 1999., Rouyer et Zaouche-Gaudron, 2006).

La mayoría de los casos estudiados, muestran relaciones conflictivas al interior de la familia, en muchos de los relatos se encuentra que las relaciones de género, marcan la dinámica familiar y establecen las tensiones y conflictos, que comienzan en violencia conyugal para terminar con la intervención de los hijos, quienes toman partido en contra del agresor. En el siguiente relato se muestran algunos elementos que sugieren el aprendizaje de comportamientos violentos determinados por la cultura patriarcal y el domino masculino ejercido a través de violencia:

“...mi papá es una porquería yo no vivo con mi papá hace diez años, se separó de mi mamá porque era como todo ficticio, él tomaba mucho y llegaba a la casa y le pegaba a mi mamá, nosotros éramos pequeñitos, mi hermano mayor tenía como ocho años, .... Le pedía plata y nunca tenía hasta que una vez mi mami se cansó y mi papá llegó a pegarle y mi hermano se metió, desde ahí para acá mi papá pues nunca respondió y nunca va a responder por nosotros pero tampoco está pendiente de nosotros, entonces para mí prácticamente mi papá no es nadie” (Soraya, colegio 4, sesión 2, actividad 1, 24 de abril de 2009).

La conformación de la familia, que comienza con la unión del hombre y la mujer para desarrollar un proyecto común mediante cualquier vínculo, en el que de manera tácita o manifiesta se procura la división de tareas en el ambiente doméstico, está mediado por el entorno social y cultural, donde las relaciones de género, a pesar de la modernidad mantienen el impacto de la sociedad patriarcal y la dominación de uno de los sexos, que se refleja por la división del trabajo y la posición que cada quien ocupa en el espacio social o doméstico, esto para la formación de la mujer significa que está llamada a ocupar el espacio familiar, de orden “privado y particular”, mientras que para el hombre esto significa verlo bajo una orientación pública y “universal” (Ortoner y Whitehead, 1996, p. 139), lo que finalmente provoca “consecuencias sociales” entre las que fácilmente es posible encontrar la violencia femenina, en cualquiera de sus formas, hacía

la pareja, los hijos o los pares en el espacio escolar y que para el caso de esta investigación, constituyen un factor de riesgo (Schereiner 2007).

Pero no solamente las dinámicas de la pareja que conforman la familia entran en juego a la hora de definir el ejercicio de la maternidad o la paternidad en función de las relaciones de género, también existen una serie de pautas y contratos que surgen de las relaciones en la vida cotidiana y determinan el quehacer de los hijos en función del sexo, los modelos de comportamiento social, la crianza, la división del trabajo y las responsabilidades económicas, se convierten entre otras cosas en los modelos que integran los respectivos roles por ejemplo, la mujer designada para ser ama de casa y el hombre que sale al trabajo manejando el espacio público; son los modelos transmitidos a los hijos y las hijas, que van estructurando el concepto de superioridad dado a los hombres por su autoridad y manejo del mundo exterior, parecería que al interior de la familia “la equidad de género” (Schereiner, 2007, p. 9) no existe y por lo tanto, el sentimiento de inferioridad y frustración en la mujer es alto (Guionnet, Neveu, 2004).

Aunque en la mayoría de los casos no se muestra cómo al interior de la familia las relaciones de género determinan la violencia intrafamiliar, si hay evidencias de este tipo de problemática que afecta las estructuras valorativas en las estudiantes. Uno de los relatos que llama la atención es el de Lúlu al expresar su malestar por situaciones de discriminación que la impactan directamente:

... con el que peor me la llevo es con mi tío Esteban porque es un fastidio, le pegaba a mi hermana y también me molesta a mí y eso me ofusca y llega como a las tres de la mañana a pelear y yo en mi cuarto durmiendo y él llega a hacer escándalo y entonces pues eso a mí me da piedra, es soltero, con 23 años y mi mamá le lava la ropa... yo con 14 años y yo si lavo mi ropa y él dizque con 23 años y nada, me parece que es una concha, además que mi mamá es abuelita, mi mamá tiene 53 años y lavándole a él, pues me da rabia”(Lulú, colegio 5, sesión 2, actividad No. 1, 17 de abril de 2009).

La formación del concepto de género en el medio familiar, está mediado por el conjunto de valores, prácticas de crianza, representaciones sociales e imaginarios, sobre el papel que juegan los hombres y las mujeres en la sociedad que son incorporados a las estructuras de personalidad a través de los roles ejercidos por los padres y las madres como figuras de autoridad, que ejecutan en primera instancia la formación de los hijos y las hijas; allí y bajo los criterios de poder, los niños y las niñas adquieren progresivamente los aprendizajes, los juicios de valor y los estereotipos de hombre o mujer en función de la realidad que viven cotidianamente y sobre la base de las prácticas y objetos que le son propios a cada uno por ejemplo, el papel de los juguetes

en el medio familiar y que determinan en la mayoría de las circunstancias, los estereotipos de género y las tareas que deben cumplir en su vida futura; así la decisión de los padres en la selección de los juegos y juguetes es un factor concluyente para la formación de la identidad sexual y de los roles de género que en esencia representan un argumento cultural sobre el que es posible sustentar la adquisición de estos estereotipos (Baerlocher, 2006).

Los juegos y juguetes como instrumentos culturales, son determinantes para que los niños y las niñas, adquieran las nociones estereotipadas de los comportamientos de los hombres y las mujeres en todos sus espacios de relación, así, se incorporan componentes de la cultura patriarcal, que desde la jerarquización del comportamiento según el sexo, fortalece las diferencias sociales en todos los ámbitos de desempeño, generando relaciones inequitativas entre los sexos, pero más que eso, es poner en la tarea de los padres la obligatoriedad de mostrar a los hijos y las hijas una manera particular de ser hombre o mujer y del papel que cada uno va desempeñando en el medio social, dependiendo de las características específicas en su condición masculina o femenina, fortaleciendo por ejemplo, el ejercicio desigual del poder que consecuentemente tiene efectos significativos para cada uno en el ejercicio de la libertad, el acceso a la educación y a la cultura, la adquisición de bienes y la participación en todos los procesos sociales (Schreiner, 2007).

Esas diferencias familiares marcadas por cuestiones de género, se mantienen aún en el momento actual, a pesar de todas las reflexiones que se han hecho en diferentes ámbitos de la sociedad; la acción del entorno familiar en el fortalecimiento de las relaciones de poder, son definitivas para mantener las desigualdades entre las tareas masculinas y femeninas, donde se considera a la mujer como el “sexo débil”, y la determina en su quehacer y su desempeño social, esto es transmitido a los hijos a través de los modelos de aprendizaje familiar y de los instrumentos que se emplean para ello, como los juegos y juguetes entre otros medios, a través de los cuales se estructuran las representaciones sociales, los imaginarios y se transmiten los valores, los códigos las normas, que consecuentemente reafirman los estereotipos de género (Baerlocher, 2006).

Un estudio internacional reciente realizado en 50 países demostró que el “65%” de hombres jóvenes, cuyas edades oscilan entre 12 y 18 años, consideran que la mujer debe ser condescendiente con la violencia que sufre, con el fin de “mantener unida a la familia” y el “43%” dentro del mismo género y rango de edad “aprueba que hay ocasiones en las que una mujer merece ser golpeada”. Así mismo, el “67%” de los niños participantes del estudio,

identifican como labores exclusivas de las madres, “cambiar pañales, bañar y alimentar a los niños”.

Esto demuestra que la situación para el sexo femenino, no ha variado mucho en relación con el pasado, actualmente la mujer sigue siendo discriminada y colocada en una posición inferior en relación con los hombres y lo que agrava aún más el problema, es la vulnerabilidad de la mujer para sufrir maltrato, bajo el justificativo de que ella “se lo meceré o lo provoca”. Comparando estos datos con los arrojados por este estudio, se encontró que muchas de las participantes son víctimas de violencia, por parte de sus padres, independientemente del género, por sus hermanos mayores o algunos miembros del sexo masculino pertenecientes a su familia extensa. Esto lógicamente las ubica en una situación de riesgo para producir violencia, dado el nivel de frustración que padecen (El Tiempo, 2011).

La desigualdad impuesta a la mujer desde su infancia, debe ser considerada como un factor de riesgos asociado a violencia femenina, especialmente para el desempeño social de las adolescentes escolarizadas, quienes viven la desvalorización permanente por parte de los miembros del grupo familiar, se les ha impuesto como una exigencia para asumir los roles socialmente determinados y los espacios que deben ocupar en su entorno relacional, generando la “desventaja cultural y social en las relaciones de género” (Torres 2006, p.27 ) y por supuesto, la discriminación que se mantiene en el 55% de los hogares estudiados con predominio de la autoridad materna en los que el ejercicio del poder y el manejo económico lo tienen en su calidad de mujeres cabeza de familia (Asturias 1997., Schereiner, 2007).

Los roles de género son a la luz de las circunstancias familiares, papeles y tareas que designan culturalmente lo masculino y lo femenino en los hombres y las mujeres, pero con variaciones dependiendo del grupo social, el periodo histórico, los imaginarios, las representaciones y las clases sociales entre otros factores, también se ha creado en torno a la mujer y a su actividad un ambiente de desvalorización que fortalece las tensiones y rupturas en el ambiente doméstico produciendo en el esquema emocional de ésta, sentimientos de frustración que alimentan reacciones agresivas cuando su grado de vulnerabilidad sobre pasa los límites de la indiferencia y el desconocimiento de sus cualidades, de sus capacidades y de su derecho a participar de las decisiones que sobre ella se tomen (Torres Castro, 2006., Díaz-Aguado, 2011).

Desde la perspectiva de género, los ambientes familiares analizados, muestran relaciones conflictivas hacia las adolescentes, donde los padres y madres utilizan la rigidez y el castigo



físico y verbal, como medida correctiva hacía ellas, los sistemas formativos empleados con sus hermanos, son mucho más tolerantes por su condición masculina. En la mayoría de las familias donde hay hijos de ambos sexos, se identifican patrones de crianza, que muestran un trato diferencial entre los hombres y las mujeres; a ellas se les exige más, se les llama la atención utilizando términos sexistas, que las descalifican y las ponen en condición de inferioridad. Algunos padres utilizan el maltrato como medida correctiva, así lo narra una estudiante, cuya familia está compuesta además, por su padre y un hermano pequeño: “...yo llegué a las 9 de estudiar. Mi papá me preguntó dónde estaba yo no le contesté y el cogió un palo y empezó a golpearme en los brazos... él siempre me ha pegado... él es bravo, me pega y me trata mal...” (Mónica, comunicación personal, 10 de octubre de 2007).

Precisamente una de las consecuencias que ha generado el trato desigual a los hijos y las hijas en el seno del ambiente familiar, ha sido el fortalecimiento de una formación sexista impartida por los padres y las madres; de esta manera se transmite los estereotipos de género, que se enmarcan en el conjunto de valores, hábitos, creencias, las características propias de lo masculino y lo femenino en las que se asocia al hombre con sinónimos de fuerza, energía, agresividad, competitividad y a la mujer con ternura, debilidad, incapacidad, maternidad, entre muchas otras cualidades para que desde su corta edad adquieran los hábitos propios de su género conozcan y actúen en función de lo que se debe o no se debe hacer, del espacio que se debe o no ocupar. Por supuesto esto sería igualmente otro factor de riesgo para la formación de una personalidad agresiva en las niñas y adolescentes, aunque en estudios sobre violencia se haga referencia al tema pero con orientación hacía lo masculino (Díaz-Aguado, 2011).

El tema de las relaciones de género es relativamente nuevo, a través de él se han abordado diferentes enfoques que permiten reivindicar la función social de la mujer, buscando su reconocimiento en la diferencia, es por ello que se debe fomentar una nueva valoración de lo femenino especialmente “en los procesos de construcción de la vida cotidiana y familiar” ya que es en estos espacios, donde se fortalecen los perfiles dominantes y autoritarios característicos de la cultura patriarcal, que fueron encontrados en muchos relatos y donde se evidencia la discriminación y eventualmente se produce la adquisición de comportamientos agresivos, llegando a ser fuertes indicadores de frustración (Brullet, 1995, p. 47).

### 3.10.2 Papel de la escuela

Dentro del papel de la escuela en la definición de identidades de género, el espacio escolar debe ser analizado en relación con el contexto familiar, social, institucional y político, porque en ellos las relaciones de género “juegan un papel dinámico” que se reproduce de la misma forma, aunque en menor escala en el ámbito educativo, ya que ello tiene una fuerte influencia en el comportamiento docente, que privilegia la educación en función de los roles masculinos y femeninos, en detrimento de la posibilidad de un trato igual para ambos, independientemente de las tareas que ellos desempeñan de acuerdo con sus características particulares (Cacouault-bitaud, 2003, p. 164).

La escuela en su quehacer pedagógico, tiene como objetivo enseñar que todos los estudiantes independientemente de su sexo, tienen los mismos derechos, porque al interior de sus familias han aprendido a través de sus experiencias cotidianas, que existe una jerarquización del poder con primacía hacia los hombres. Culturalmente se ha concebido que la mujer ejerza una doble función de trabajadora y madre y que su proceso de formación se efectúe de acuerdo a las normas establecidas por la sociedad. En ocasiones la escuela fortalece este pensamiento, porque para ciertas tareas se evidencia un trato discriminatorio y asimétrico, especialmente en las escuelas mixtas. Estas diferencias de género se trasladan a las relaciones entre compañeros, ya que dadas las condiciones determinadas por el trato discriminatorio, fortalecen los conflictos y generan un ambiente tenso que termina en la mayoría de los casos en violencia escolar (Parra (1985., Durand-Delvigne, 1998., Mosconi, 1998., Cacouault-Bitaud, 2003).

La escolaridad de las adolescentes debe representar para la escuela una forma diferente de abordar el proceso pedagógico, de tal manera que las actividades escolares y de aprendizaje se lleven a cabo de manera neutra (Mosconi Nicole.1998), esto porque así se garantiza la igualdad en el trato; cuando los grupos son mixtos y se transmiten en forma equitativa independientemente de si son los hombres o mujeres, es posible pensar en la aplicación de la pedagogía de la diversidad, es decir, más centrada en la concepción social del individuo que pertenece a un grupo (Mapelli, 1998), pero sin olvidar las características particulares sobre las cuales se puede construir el currículo, lo que no deben olvidar los docentes, es que “la construcción de la identidad sexual...es una construcción cognitiva”, cultural y social, por lo tanto, su papel debe ir más allá de las diferencias naturales de cada uno de los sexos (Chanponnière, 2006, P. 139).

¿Qué significa esto?, que la escuela y en particular los maestros tienen que asumir una postura más abierta y dinámica en la comprensión de los constructos sociales, que como el tema de género significa eliminar del currículo toda forma de discriminación según sea el caso, pero lo que interesa, es la necesidad de posicionar a la mujer en el lugar que le corresponde desde una pedagogía que la potencie y le dé el reconocimiento que tiene en función del quehacer en la escuela y como centro del proceso enseñanza aprendizaje, aquí el fortalecimiento de valores centrados en el respeto al otro debe ser una tarea que se imponga en todos los espacios del ambiente escolar; y no como se determinó en el estudio efectuado en los colegios seleccionados y como se infiere de la siguiente observación formulada en las instituciones del estudio.

En general en el ambiente escolar se percibió malestar entre las estudiantes por el comportamiento y acciones de algunos directivos y docentes, las adolescentes expresan que lo que ellos hacen en el ejercicio de la autoridad y de los mecanismos de control no son los mejores y además se sienten maltratadas especialmente por el Rector que las pone en evidencia frente a sus compañeros y les llama la atención con palabras y actos que atentan contra su dignidad, según lo expresado por las adolescentes en muchos de sus relatos. Así se pone de manifiesto que al interior de la escuela, se viven tensiones y conflictos que aumentan malestar entre las adolescentes, ya que además de ello en muchos de los relatos se encuentran indicadores que sugieren que existe discriminación de género.

En estudios sobre violencia, el tema de género puede constituirse en una fuente de información, porque como una “construcción cultural y una representación social asimétrica” (Meertens, 2000, p. 38) permite enfocar la mirada sobre la forma como los hombres y las mujeres reaccionan para dirimir las diferencias durante la confrontación, así mismo, se convierte en un indicador más de la existencia de patrones de comportamiento que conducen a poner a la mujer en un lugar de inferioridad con respecto al hombre y de esa manera justificar el trato discriminatorio hacia ella, de hecho, los programas escolares y el procesos de formación realizado en la familia y en la escuela tienden a establecer el rol social de cada uno en un encuadre dicotómico, que deshecha el papel de la cultura y de la historia, justificando así la posición de inferioridad en la que se coloca a la mujer (Díaz-Aguado, 2006).

Desde la perspectiva de género se considera (Torres 2006) que la violencia escolar debe estudiarse como una posibilidad de dar cuenta de las diversas manifestaciones que traspasan los límites de lo privado y lo público, de lo oculto y lo manifiesto, de lo real y lo imaginario, del

dominio y la sumisión presentes en el tejido social, debido a que tales conceptos, marcan grandes diferencias en el comportamiento femenino y no son ajenos a la cotidianidad de la escuela inmersa en una realidad donde hay agresión por parte de las adolescentes; en ese mismo sentido es que Chaponnière (2006), sostiene que la enseñanza debe partir de las prácticas que fortalezcan el respeto por las diferencias entre los hombres y las mujeres, y que se desarrollen cotidianamente acciones reflexivas que conduzcan a crear un clima escolar adecuado, donde se vea a las escolares y a los escolares, como personas en formación con “características propias” que hacen parte de una categoría, pero que comparten “una historia común” (p. 141).

Ahora bien, “las relaciones entre iguales, están marcadas por diferentes concepciones e imaginarios que llevan a establecer claras diferencias entre el comportamiento femenino y masculino” (Chaponnière, 2006, p. 141). En ocasiones, se cree que el comportamiento femenino ayuda a neutralizar las manifestaciones agresivas del comportamiento violento en los hombres; por lo tanto, se tiene la tendencia a descuidar los rasgos agresivos y sutiles que muestran las adolescentes en sus relaciones cotidianas, en tal concepción se perpetúa la tradición de privilegiar en las adolescentes un comportamiento delicado; aunque para Toro (2001) ejecuten respuestas diversas, cercanas entre géneros, frente a las demandas de la autoridad, de manera que, al hacer una mirada global del comportamiento deseable en la mujer, se encuentra en el ambiente escolar un funcionamiento cotidiano que determina formas de convivencia que no permiten “la internalización del comportamiento” (Berger, y Luckman, 1999) y se orienten acciones desde los imaginarios que se manejan, sobre todo en lo relacionado con la resolución pacífica de los conflictos.

Tal condición permite un desplazamiento de patrones altamente significativos para juzgar el actuar de las adolescentes con relación a las expresiones de violencia, ya que no se concibe que en el comportamiento de ellas existan rasgos agresivos, admitiendo de esta manera, que las manifestaciones de violencia soterrada, no están al alcance de cualquier comprensión o de cualquier medida de intervención ejercida desde la escuela. Sin embargo, en la observación de los colegios y en los diálogos realizados en los grupos focales, se encontró que todas las participantes están predisuestas para el uso de la violencia, lo que no ocurre con sus compañeros de quienes no se supo que hubieran participado en peleas, al menos en el tiempo que duró el trabajo de campo. La observación de una Coordinadora con respecto al tema de la violencia femenina y de la reacción de las estudiantes en la cotidianidad de la escuela es: “...un pésimo manejo del

conflicto, terrible, muy agresivas, muy agresivas, exclusivamente agresivas, dos en una baja autoestima, tres un manejo tan grave de las relaciones afectivas, ellas no se valoran no se quieren...” (Perla, colegio 1, sesión 5, 6 de marzo de 2009).

En muchos de los casos las adolescentes tienden a mostrar veladamente, que algunos docentes utilizan en su práctica pedagógica comentarios sexistas, que las descalifican o las colocan en una posición de inferioridad con respecto a sus compañeros de curso, como se aprecia en los siguientes comentarios en los que se evidencia el abuso de autoridad, por ejemplo, decirle a la estudiante, porque tiene novio “que uno al colegio viene a estudiar no a calentarse...” es un hecho que ella considera como algo descalificador, agresivo y discriminatorio, por una situación privada, que está por fuera de los objetivos del aprendizaje (Pabla, Colegio 3, Sesión 4 Actividad 1, 21 de marzo de 2009). Se afirma que un docente: “...les pone interés a las niñas que le gustan” (Yomara, colegio 1, Sesión 6, actividad 1,13 de marzo de 2009) por lo tanto la clase no se desarrolla en igualdad de condiciones para todos los estudiantes hombres y mujeres, ya que muestra un trato discriminatorio, donde sólo se atiende a las estudiantes por sus cualidades físicas.

Las escuelas mixtas son el lugar ideal para observar los estereotipos, los roles y las identidades de género, su clima escolar muestra ciertos rasgos que hacen posible la favorabilidad hacia los adolescentes, ya sea porque se les considera mucho más capaces en su desarrollo intelectual o porque aún los docentes tienden a reproducir a través de la práctica pedagógica los principios de la cultura patriarcal (Duru Bellat 2006., Chaponnière (2006).

Lo que generalmente se observa en estas escuelas, es que se fomenta un clima de competitividad, que genera relaciones disfuncionales entre géneros, en algunos casos los resultados académicos suelen ser un motivo de agresiones sexistas por parte de algunos estudiantes y docentes, como así se expuso anteriormente, que hacen comentarios descalificadores poniendo a las adolescentes en ridículo por su condición femenina, de esta manera se promueve la aparición de comportamientos agresivos como el camino para encontrar el reconocimiento y un lugar privilegiado entre los y las compañeras de curso (Marry, 2003., Marguerite 2008).

La dinámica escolar en este tipo de instituciones, provoca desigualdades, abiertamente relacionadas con el fortalecimiento de los roles y de los estereotipos de género, especialmente cuando se hacen más notorias las características particulares sobre las que desarrolla el currículo

escolar. La adecuación del saber, muestra la especificidad que le da la preparación para la vida a los y las estudiantes, pero en función de las tareas que les han sido asignadas socialmente, según su carácter femenino o masculino, Duru.Bellat (2004) considera que en el recorrido escolar se encuentran las señales relacionadas con esas desigualdades de género, originadas en el ambiente familiar pero que tienen su valor en el sistema educativo (Guionnet y Neveu 2004).

El sistema de organización en las escuelas mixtas, favorece la reproducción de las relaciones de género desiguales, porque se basa en la estructura sexo/género lo que favorece el fortalecimiento de los roles de género y las tareas que cada uno de los sexos debe cumplir en la sociedad. Tal circunstancia coloca a las adolescentes en desventaja, ya que algunos docentes, el currículo y la escuela misma, desvalorizan abiertamente el comportamiento femenino y en consecuencia se afecta el clima escolar, debido a las manifestaciones de violencia, que se desprenden de sentimientos de frustración en las estudiantes, por trato desigual y a la descalificación que cotidianamente reciben en su ambiente escolar (Fize, 2004., Mosconi, 2004., y Perrot 2004).

Dado que el estudio se desarrolló en las escuelas mixtas, se observó que bajo ciertas circunstancias se presenta en la dinámica escolar, una serie de normas y comportamientos de docentes y estudiantes que sugieren un trato discriminatorio para las estudiantes, de hecho la misma acción pedagógica y la manera como se concibe el proceso de aprender deja ver una diferencia en las expectativas académicas con relación al desempeño de los y las escolares, la mayoría de los docentes maneja el imaginario de que son mejores las escuelas exclusivamente masculinas o femeninas, porque ello garantiza el éxito escolar de cada uno de los sexos. Lo que sí es evidente es que existen señales de diferenciación de género, el uniforme, el manejo de los embarazos que generalmente afecta a las niñas, los comentarios sexistas que son una constante en el clima escolar, además con ellos se descalifica el comportamiento femenino, el acoso a las estudiantes y los insultos proferidos por algunos docentes como una medida de impacto ante actos graves de indisciplina propiciado por las estudiantes.

En los siguientes relatos se encierran elementos que sustentan lo dicho anteriormente en relación con la discriminación de género al interior de las escuelas:

¿Cómo las tratan los docentes? Son mañosos, ¿Qué quiere decir que son mañosos? Por lo menos los veo y son bobos mirándole a uno, el culo, ¿Qué quiere decir que son mañosos? Es como abrazarlas, a cogerlas... ¿Les hacen insinuaciones, les dicen palabras inadecuadas? sí, a Franci le dijeron que era una puta..." (Karina, colegio 1, sesión 6, actividad 1, 13 de

marzo de 2009). “Él llegó nuevo y era de matemáticas y él nos hacía pasar la materia... un día yo le estaba presentando un trabajo y me cogió de la cintura, al cogermé más de la cintura me desapuntó la falda, yo casi me pongo a llorar y así fue pasando y así fue pasando y un día nos hizo traer metro y que para medirnos los senos, que para medirnos las colas, que para contar los centímetros (risas nerviosas) y nos decía tranquilas quítense las chaquetas y mídense” (Cirse, Colegio 4, Sesión 5 - actividad 2, 22 de mayo de 2009). “Eso lo trata a uno de vagabunda y eso es no... en pocas palabras le dice a uno: perra. Ella (la maestra), fue la que me hizo perder el año, me la tenía montada... (Karina, colegio 3, Sesión 4 Actividad 1, 21 de marzo de 2009).

Dentro de los imaginarios que se manejan en la escuela mixta, está el hecho de concebir el comportamiento de los adolescentes como apropiados para la ruptura de las normas, todo aquello que está prohibido es más fácilmente apropiados por las adolescentes, pero tratándose de violencia escolar la realidad muestra otra cosa, las adolescentes han roto fácilmente la norma y en aras de la defensa de sus derechos, como ellas lo afirman, han transgredido el deber de respetar al otro en su diferencia y han utilizado mecanismos de agresión para ganar espacios, aun a costa de ellas mismas y de su dignidad personal, pero lo más preocupante aquí, es que algunos docentes aceptan como norma esas tensiones que generan los estudiantes con su mal comportamiento y desconocen el desequilibrio del orden por parte de las adolescentes (Huerre , 2004), es como si se tapan los ojos y fuera una autorización implícita a la transgresión.

Pero también, al hacer observaciones sobre los imaginarios de género utilizados en la escuela, se encontraron señales de protección que ayudan a canalizar las expresiones de agresión entre las participantes. Estos factores están relacionados con la confianza que existe entre las estudiantes y algunos docentes con quienes ellas se comunican, para expresarles sus miedos o situaciones de peligro, cuando se sienten afectadas por circunstancias negativas o en los mecanismos de solución de conflictos como estrategia pedagógica que ayuda a canalizar positivamente el conflicto evitando que se llegue a consecuencias más graves, en el relato de Mickyma, se encuentran algunos elementos que dan cuenta de lo dicho: “... El Profesor Pedro: que es un buen profesor, que me cae súper bien, es una persona honesta, humilde, colaboradora, es una persona en quien se puede confiar, es el mejor profesor que he conocido en mi vida. ...además no es solo un profesor, es un gran amigo...” (Mickyma Colegio No. 5 Sesión 6 - Actividad No. 29 de mayo de 2009). Con estos pensamientos algunas estudiantes reconocen en sus docentes cualidades necesarias para que las apoyen, especialmente en sus dificultades escolares. Así mismo una Coordinadora afirma:

...nosotros hemos venido trabajando con muchísima responsabilidad el manejo del conflicto pero siempre con acompañamiento de padres de familia y con reconocimiento de que las mujeres y los seres humanos tenemos la posibilidad de sentarnos a dialogar y tomar otras decisiones frente a como solucionamos y resolvemos un problema siempre ha sido así con el acompañamiento de padres de familia eso es fundamental porque los padres de familia son los que responden por los hechos sus hijos cuando son menores de edad” (Nidia, Colegio No. 1 Sesión 5, 06 de Marzo de 2009).

En todas las instituciones observadas, se encontraron evidencias que muestran en la dinámica escolar la influencia directa de las posturas de género, en alguno casos se observaron tratos discriminatorios hacia las estudiantes, que además de encontrarse en situación de vulnerabilidad por sus historias personales, familiares y sociales, se vieron enfrentadas al señalamiento, al maltrato psicológico y a la descalificación, no sólo por su condición femenina, sino también por su comportamiento agresivo que genera malestar entre los miembros de la comunidad educativa. De hecho en el clima escolar de tales instituciones, se experimentan relaciones conflictivas con el tratamiento de género, fundamentadas en las afirmaciones de S Rubí (Comunicación personal, 17 de marzo de 2010), en relación con el tema de estudio, como algo discriminatorio asociado con la dominación.

El género como una manera particular de abordar los conceptos de ser hombre o de ser mujer, ofrece a la escuela un aporte importante, en su labor formadora y socializadora, la acerca a una categoría de análisis social, en la que se destacan los atributos de la masculinidad y la feminidad; le muestra las particularidades y la forma cómo es posible el cumplimiento de los objetivos en la educación de hombres y mujeres, capaces de transformar el entorno y “participar de los avances de la sociedad hacía formas mejor organizadas y acordes con el mundo moderno. Así la afirmación según la cual el género está socialmente construido, significa que es el resultado de los procesos históricos y culturales, para ser interpretado a partir de “una historia y una sociología de lo femenino” (Béraud et Coulmont, 2008).

### 3.10.3 El papel del barrio

En la vida cotidiana del barrio y en su dinámica interna, se evidencian significativamente los imaginarios y las representaciones sociales que el vecindario maneja en relación con los roles de género, aquí también como en otros espacios de socialización los hombres y las mujeres se ven enfrentados a cumplir con una serie de tareas dadas en función del ejercicio del poder y de la



autoridad. La organización barrial en sí misma, muestra una jerarquización en su estructura y unos espacios particularmente asignados a cada sexo según la identificación de las características específicas en cada uno, pero siempre en función del lugar que se deba ocupar ya sea privado o público y de los atributos femeninos o masculinos (Zamudio, L., Toledo, A, y Wartenberg; L (1999., Battistini, 2010, otros).

Al hacer los recorridos barriales y sobre todo el entorno inmediato en los cinco colegios, se identificaron los lugares y los tiempos, que en general están distribuidos de acuerdo con los roles de género y con el deber ser del comportamiento femenino, en función del uso del espacio público y de las horas del día que son aptas para que una mujer pueda movilizarse. Hay sitios en la estructura del barrio que están prohibidos o permitidos para las adolescentes, como los parques durante las horas de la noche o los salones de belleza durante el día. La percepción de Kenia respecto a su barrio es: "...Yo Pienso q' mi barrio si es un poco peligroso... Por las pandillas o por los ladrones después de las 10 pm de la noche..." (Kenia, colegio 2, sesión 7, actividad 3, 20 de Marzo de 2009). Esta es una idea de lo que se vive en muchos vecindarios, especialmente en aquellos donde hay problemáticas sociales que afectan la vida comunitaria de los residentes.

En el barrio existe "una estricta repartición de tareas entre mujeres y hombres" [traducción personal] (Battistini 2010, p. 54), de tal manera que en las zonas de socialización se diferencia claramente quien debe ocupar el espacio público y quien el privado. Así para las participantes el lugar privilegiado es su casa, porque con ello ganan respeto e implícitamente adquieren dignidad, según se desprende del presente testimonio: "...una mujer es de su casa, pues la mayoría no todas. Mi mami por el ejemplo, cuando no está trabajando está en la casa y así..." (Paloma, colegio 3, Sesión 7 Actividad 1, 25 de abril de 2009). En esencia es reconocer y aceptar que existe una diferencia de género, en el momento de colocar a uno de los dos sexos en los espacios que por tradición le han sido asignados. Esto le garantiza a la mujer y especialmente a las adolescentes seguridad y protección, porque de lo contrario sería exponerse al peligro de un ataque imprevisto como se afirma: "Estos barrios son muy feos porque uno casi no puede recorrer bien las calles, con el miedo que lo atraquen o lo violen" (Francia, colegio 3, Sesión 7 Actividad 1, 25 de abril de 2009), por lo tanto estarán siempre a la defensiva y tras esa mirada se encuentran todas las tensiones no siempre resueltas, que se convierten en factores de riesgo desencadenantes de violencia femenina.

La cultura del vecindario se maneja con ésta dinámica, fortaleciendo un trato desigual hacía las mujeres, pero particularmente para las más jóvenes, como es el caso de algunas de las participantes, quienes consideran que en su comunidad la vida para ellas es difícil, porque no pueden desplazarse libremente convirtiéndose en potenciales víctimas: “A mí me iban siguiendo, yo iba acompañando a una compañera, pero luego yo me bajé sola, yo me bajé de un bus, fui a timbrar y él se paró como a rayarme, entonces yo bajé rápido y empezó a seguirme y a seguirme...” (Mónica, Colegio 5, Sesión 6, Actividad 2 29 de mayo de 2009). Este es un ejemplo de la vulnerabilidad que tienen las adolescentes en los espacios barriales que no les brinda ningún tipo de confianza pero si las expone a un peligro inminente.

La discriminación de género encargada de mantener la desigualdad entre hombres y mujeres, se evidencia claramente en el uso que se hace de los espacios barriales, porque la misma infraestructura y la forma como está concebida la dinámica del vecindario, enmarcada en las nociones de lo público y lo privado, muestran el conjunto de prohibiciones socialmente impuestas para el uso de los espacios por cada uno de los sexos; así la mujer está llamada a distribuir y organizar las reglas de juego al interior de la casa, en cambio al hombre le corresponde representar a la familia en la esfera pública, la trasgresión de uno u otro espacio, como tal, representa una disfuncionalidad en el imaginario cultural de lo que es adecuado a uno u otro sexo, esto en esencia constituye el trato desigual e inequitativo en cuanto a la participación por parte de la mujer en las decisiones barriales (Saborido, 1999., Zamudio, Toledo, A y Wartenberg, 1999).

En el uso de los roles de género en el barrio, es importante considerar tres aspectos que entran en juego en el momento de analizar la presencia de violencia femenina protagonizada por adolescentes escolarizadas: a) La simplificación de este tipo de violencia, como algo poco trascendental; b) La distribución social de los espacios barriales, donde los hombres son los poseedores del espacio exterior y de ciertas zonas exclusivas para ellos en el vecindario, situación que ha generado incidentes, cuando alguna mujer los ha trasgredido y c) El peso que tienen los aprendizajes familiares en relación con el papel de la mujer en la sociedad y las tareas que de él se desglosan (Oriv alsace – compte-rendu de l’apv, 2009). Estos elementos encontrados en los recorridos barriales, muestran claramente cómo se viven al interior de las comunidades estudiadas, las desigualdades sociales asociadas a posturas que se desprenden aún de la cultura patriarcal. El dominio masculino de ciertos sectores especialmente en la ejecución de acciones

delictivas victimizan a las adolescentes y las colocan en una posición vulnerable como se demostró en el 36% de los casos.

Pero más allá de eso, es tratar de entender que al interior del entorno barrial, las concepciones sociales de la identidad y de los roles de género, son cuestiones que se manifiestan en las dinámicas del barrio; por ejemplo la distribución de los espacios asignados para el cumplimiento de tareas en lugares exclusivos para uno u otro sexo, ayuda a interpretar la manera como ese juego de relaciones se inscribe en un conjunto de evoluciones sociales (Oriv alsace – compte-rendu de l'apv, 2009), que van desde la génesis del barrio, la sectorización de los espacios, las tensiones y rupturas que se presentan entre los hombres y las mujeres y finalmente también, es un camino para interpretar la manera como las adolescentes asumen comportamientos agresivos y cómo se vinculan con la violencia que ejercen en los alrededores de la escuela, un espacio educativo por excelencia, inscrito en la cotidianidad del vecindario (Rubí, 2003, p. 40).

Las circunstancias descritas anteriormente hacen del espacio barrial, un lugar de conflictos para ambos sexos, ya sea porque se encuentran en situaciones de vulnerabilidad frente a la ejecución del delito, porque se convierten en potenciales víctimas, especialmente cuando traspasan los límites permitidos en los casos de territorialización o transitan a altas horas de la noche sin ningún tipo de compañía. Esto para las adolescentes participantes del estudio, se constituye en una problemática que afecta su integridad personal, por el riesgo que representa vivir en barrios donde su alto nivel de peligrosidad y de conflicto social es permanente tal como lo muestra el presente relato:

Hubo un tiempo de que sí estaba un poco como caliente, por lo que estaban rondando de un violador y todo ¿cierto?, suponían... incluso apareció allá más adelante esa foto no, pero ya después como que no, se calmó la cosa... y por la noche, es que la mayoría de esas personas se la pasa por ahí once o doce de la noche pues por la calle, obviamente uno da papayaso y sí... uno también anda solo..." (Alexandra. Colegio 2, Sesión 7 - Actividad 2, 20 de marzo de 2009).

También la dinámica barrial, ofrece la posibilidad de observar los modelos de socialización de género existentes entre los habitantes de un sector o de manera global la caracterización y funcionamiento del barrio. En relación al modo de vida de los hombres y las mujeres, las nociones de masculinidad y feminidad asociados a comportamientos violentos, se encuentra que la mayoría de las adolescentes en los barrios del estudio, manifiestan su singularidad a través de símbolos, expresiones y formas de vestir, que en ocasiones generan entre sus pares reacciones

agresivas convirtiéndose en potenciales víctimas de maltrato en parques y calles. Es una forma de observar cómo se desarrolla la vida cotidiana y escolar de las estudiantes, específicamente los mecanismos que utilizan para relacionarse cuando hay conflictos entre ellas, por lo que se afirma:

...digamos uno llega al barrio y llega todo picado ahí, a creerse la loca ¡o sea! (cambia el tono de la voz) la va agarrando de la ropa, porque digamos una persona que se cree más que uno significa que tiene plata que tiene donde comer, pero una pobretona como uno a picárselas de loca, conmigo no va eso y con ellos sí que peor. ¡No!...Cuando yo entré a ese barrio me iban a dar duro y si era por él, pues ¡pummm! Ya tendría moretiadas esas... después de eso me hablé con ellos, empecé a decirles que ¿por qué les caía mal? Ellos empezaron a decir que por una persona pagan dos, si yo me estoy metiendo con alguien y a ellos les cae mal ella, nos dan a las dos, o sea que sin necesidad de conocerme como yo soy a ellos no les importa eso... (Daniela, colegio 2, sesión 5, 6 de marzo de 2009).

Ya se dijo que entre los imaginarios que se manejan en el medio barrial, está el hecho de ver de manera simplista la violencia ejercida por o en contra de las adolescentes; como el uso de ofensas o insultos de orden sexista utilizados con frecuencia para calificarlas, las críticas que surgen sobre su apariencia física, su vestimenta o su comportamiento, produciéndoles sentimientos de frustración o miedo que en ocasiones se traduce en actos violentos perpetrados por ellas como un excusa para defenderse (Rubí, 2003., Encabo y López, 2004., Oriv alsace – compte rendu de l'apv, 2009). Algunas de las estudiantes afirman, que la forma de vestir juega un papel importante para el trato que ellas reciben, en ocasiones se sienten atacadas y burladas por manifestarse como jóvenes a través de sus atuendos o de sus comportamientos. El peligro que se corre es que las estudiantes sean atacadas por otras adolescentes y sus grupos, cuando a estas personas no les gusta la forma como ellas están vestidas, frecuentemente estas situaciones son generadoras de violencia, Un comentario al margen muestra el pensamiento de una de las participantes respecto del tema: "...Por ejemplo anoche que yo estaba trabajando, pasó ¡una ñera! ¡Una gordotota y con mucha ombliguera y con los pantalones casi por la mitad de la cola!, ¡qué boleta! Y estaba fumando marihuana... Uy, esa china es toda ñera". Y eso es tenaz pues porque como uno es mujer eso se ve muy mal" (Carola, colegio 4, Sesión 7 Actividad 1, 25 de abril de 2009).

Los modos de comunicación utilizados por los habitantes del barrio permiten identificar los códigos, los significados y las condiciones en que se llevan a cabo los niveles de socialización y el conjunto de valores, ideas e imaginarios que reflejan las circunstancias sobre las que se sustenta la vida del vecindario. En ella se reflejan igualmente las relaciones de género, a través de

las cuales se transmite una intencionalidad y el deseo de obtener algo. Sin embargo, lo que más interesa aquí, es la identificación de los lenguajes verbales y no verbales empleados por las adolescentes en el contexto barrial, especialmente aquellos que implican un tipo específico de relación donde la carga afectiva es alta y a partir la cual, aparecen los conflictos, pero más allá de ello la violencia que se traslada desde aquí hasta la escuela y desde ella hacia el barrio (Encabo y López, 2004., Oriv alsace – compte-rendu de l'apv, 2009).

La comunicación verbal y no verbal en el vecindario frecuentemente representa un factor de riesgo para la producción de violencia en algunos discursos y expresiones con carácter de género. El lenguaje es el medio por el cual se descalifica o se señala un comportamiento aprobatorio o desaprobatorio. De hecho el chisme o los rumores, tienen connotaciones sociales negativas especialmente para el sexo femenino y aunque se usan con frecuencia, representan una forma sutil de generar sentimientos de ira, que con frecuencia desencadenan en violencia, hacía quien supuestamente los profiere. Lo que se busca con ellos, es dañar la imagen de algún miembro del vecindario o de su familia y aunque se presenta en ambos géneros, es entre las adolescentes el que más problemas acarrea, porque busca dañar la imagen de la víctima y colocarla en una posición de inferioridad, como ocurre en el presente caso:

En mi curso hay una niña... y le tomaron una foto y escribieron se busca marrano en potrero... Lo que pasa es que ella no se hace respetar...y levantaron un chisme de ella... Le hicieron el amor en un potrero y después el chino, los hombres no se quedan callados y no se quedó callado el muchacho y a todo el mundo le regó el cuento y llegó acá en el colegio y todo eso... y ella se mete con maridos de potras viejas y las viejas no se huelen que es ella y vienen y le echan la culpa a uno porque uno medio los voltea a mirar y por eso es que le hacen lo que le hacen... (Yessy, colegio 4 sesión 5, 22 de mayo de 2009).

Al establecer la relación entre barrio y género, resulta interesante evidenciar “el conjunto de inequidades y desigualdades” (Saborido, 1999, p. 3,) sobre las que se sustenta la dinámica cotidiana del vecindario, bajo esta perspectiva se identificaron las manifestaciones culturales, los imaginarios, los mecanismos de control y el uso de los espacios asignados a cada uno de los sexos. Así como en la familia y en la escuela, los roles de género, están determinados por todas las construcciones sociales que establecen los tipos de comportamiento asignados a los hombre y las mujeres, también en el ambiente comunitario es posible encontrarlas, pero bajo el significado que representa el cumplimiento de las normas y códigos en cada uno de los espacios y tiempos, con el fin de mantener el orden establecido y seguir los patrones dados, que al romperse aparece el conflicto, el desorden y la violencia, especialmente cuando se trasgreden los derechos humanos

o se desconoce abiertamente el papel que juegan las personas independientemente de su sexo o su condición.

Lo anteriormente dicho, deja en evidencia que el territorio barrial, caracteriza los roles y las identidades de género culturalmente contruidos, fortalecidos en la dinámica del vecindario que a su vez están determinadas por la percepción que se tiene de su hábitat, del acceso a los servicios, de las posibilidades de uso en los diferentes espacios, pero sobre todo de las relaciones de género y la forma como estas condicionan la vida cotidiana y las experiencia adquiridas por sus habitantes, dentro de las cuales es también identificable la desigualdad existente entre los hombres y las mujeres, especialmente en lo referente a la participación en los procesos de desarrollo y cambios urbanos Saborido (1999). Pero se encontró, que la mujer va tomando un posicionamiento diferente en relación con los aportes que está en capacidad de ofrecer al desarrollo y el bienestar comunitarios. Sin embargo, se mantiene la idea de que la protección debe ofrecerla el hombre, por eso ante las dificultades y los conflictos que presenta el barrio, se organizan para garantizar seguridad a sus familias, a los habitantes del sector, como lo narró un líder barrial en una entrevista: “No nosotros somos particulares, somos un grupo de patrullaje, solamente salimos de noche, a patrullar el barrio... y por la noche nosotros prestamos vigilancia en el parque X... aquí no permitimos desorden, persona que robe, que consuma o que se porte mal aquí le vamos dando...” (LB, Comunicación personal, 18 de abril de 2009).

Ahora bien, los espacios de socialización en el contexto barrial son otro factor de trascendencia en la comprensión de los roles y de las identidades de género, que construidas social y culturalmente contribuyen con “la fragmentación y la desigualdad social” (Saborido 1999, p.21) , lo que hace que las representaciones e imaginarios sobre el papel que juega cada uno de los sexos, determine la dinámica del vecindario, su percepción de lo público y lo privado se viva de diferente manera como una experiencia a la vez determinante y descalificadora, en beneficio de lo masculino que se coloca en una jerarquía superior. Es el caso de los parques y muchas zonas de socialización, donde su uso lo hacen mayoritariamente hombres jóvenes o adolescentes que se reúnen, en ocasiones para consumir o cometer algún ilícito, estas zonas representa peligro para las adolescentes, cómo así lo expresa una adolescente: “Todos los parques que recorrimos es muy peligroso porque de por si en todos estos forman peleas, atracos y violación. En algunos pues para uno de mujer, es muy feo porque no tenemos esa tranquilidad de

siempre sino como pendientes que no nos hagan daño” (Paloma, colegio 3, sesión 7, 25 de abril de 2009).

Como tal el espacio barrial es un medio donde se fortalecen las relaciones sociales, es donde cada uno de los géneros tiene lugares asignados por definición sociocultural, por lo tanto, cada uno de ellos experimenta la vida del vecindario de manera diferente, no solamente por el papel que se les ha asignado, sino también por las responsabilidades que se tiene en función del lugar que ocupan en la jerarquía de poder históricamente dado, así en cada ámbito se fortalecen los valores, códigos y normas que indican a los hombres y las mujeres su posición en el espacio, dándoles un ordenamiento donde lo femenino es sinónimo de espacio privado, la casa y lo masculino de espacio público, la calle, con ese argumento en muchas ocasiones se violan los derechos a la mujer, por ejemplo el desplazarse con tranquilidad por un parque en la noche o ingresar a un lugar destinado para consumo de licor, convirtiéndolas en posibles víctimas de ataques y agresiones Saborido (1999).

Tal situación hace que la mujer también busque un empoderamiento de las realidades barriales, ya que enfrentada a los malos tratos y falta de responsabilidad de los hombres que la rodean deben asumir continuamente los problemas cotidianos que surgen de las relaciones conflictivas con sus vecinos, su posicionamiento se origina en el dominio que tiene de su espacio privado y desde allí interpreta la dinámica barrial, sus imaginarios en ocasiones se confunden con la realidad y en ocasiones traslada hacia el entorno inmediato, la violencia de la que es víctima, para convertirse en víctima al sentirse agredida, menospreciada y maltratada. Vale aclarar que esta dinámica la viven las adolescentes que trasladan sus conflictos de la casa a la escuela y desde ésta al barrio (Rauber, Ganusa, Grillo, Machado, 1999).

Todos los procesos de socialización tendientes a fortalecer las relaciones de género en el ámbito barrial tienen correspondencia con los códigos y normas de comportamiento asignados a los hombres y las mujeres, que se evidencian en toda la dinámica del vecindario, en los recorridos, en los discursos, en el quehacer y en general en su cotidianidad; lastimosamente, estos sistemas de comportamiento están mediados por la discriminación y la exclusión, que a su vez mantiene y propaga ambientes altamente conflictivos, donde la violencia se vive de manera indiscriminada entre los hombres y las mujeres, entre los adultos y los jóvenes, siendo este un modelo de comportamientos de los que aprenden las adolescentes escolarizadas y que reproducen con sus

pares Rauber y otros (1999). En el siguiente fragmento de una entrevista, se muestran elementos de lo dicho anteriormente:

Carola/...A una amiga le tocó volarse... porque la iban a matar. AP/ ¿Era una amiga tuya del colegio? Carola/ No, era compinche así de calle. Se tuvo que volar... porque la estaban buscando para matarla. CB/ ¿De cuántos años? Carola/ De diecinueve años. CB/ Estaba estudiando, trabajando, ¿ella qué hacía? Carola/ no, pues ella... nada. Prácticamente se acostaba con cualquiera. Se fue y se metió con el papá o con el marido de una vieja que es como ñerita y la vieja la estaba buscando para matarla. (Colegio 3, Sesión 7 Actividad 1, 25 de abril de 2009).

El estudio mostró que en los espacios de relación como la familia, la escuela y el barrio, la mayoría de las adolescentes han sido sometidas a maltrato físico, verbal, psicológico, marginalidad y discriminación, por su condición femenina, y que provoca reacciones violentas no sólo en los casos particulares, sino como producto de una cultura de violencia experimentada por ellas en su vida cotidiana. Durante la investigación se hizo evidente la vulnerabilidad en que viven las adolescentes en relación con la llamada violencia de género y la nueva forma de abordarla, para diferenciar el sometimiento a violencia mediante la victimización y la condición de víctimas, para ejercer la violencia que se categoriza como violencia de género. En el relato de Francia se hacen evidentes algunos problemas familiares que terminan en agresión y por consiguiente modelos de resolución violenta de conflictos:

...No vivíamos acá pero vivíamos donde una abuelita, pues allá se presentaban muchos problemas y muchas peleas, pues seguramente fue por eso, porque nosotros también sufrimos,... Pues que cuando empiezan a tomar, que se emborrachan y empiezan ahí a pelear y siempre uno de niño y de bobo ahí, mirando las cosas, lo que pasa, entonces uno al ver, uno también como que aprende (Francia, colegio 3, Sesión 2, actividad 1, 7 de marzo de 2009).

Dos consideraciones deben ser claras para la investigación, la primera que al hablar de género necesariamente se debe pensar en que existen dos categorías que están en relación y son complementarias, lo femenino y lo masculino, el hombre y la mujer con los mismos derechos y responsabilidades en sus espacios de relación y segundo sobre el tema de la violencia de género, viendo a la mujer en condición de víctima como fue planteado en párrafos anteriores; es necesario también, verla como ejecutora de violencia, ésta sería otra forma de mirar dicho fenómeno social, desde una perspectiva diferente para entrar en la comprensión de que si existe una violencia de género, que llama la atención sobre la victimización de la mujer a partir del



ejercicio del poder, de la jerarquización de los roles y del espacio social, también existe una violencia de género que muestra el fenómeno de la victimización y del acoso perpetrado por las adolescentes escolarizadas, un comportamiento coercitivo y agresivo, que es producto de la experiencia en ambientes conflictivo, que se traslada a la escuela y al barrio, donde ellas quieren ganar respeto y reconocimiento pero mediante la utilización de la violencia sobre sus pares.

### 3.11 Violencia y Género

Una vez clarificados los conceptos de violencia y género, es importante establecer la posible relación que existe entre estas dos categorías así, la violencia se refiere a la transgresión de los derechos humanos de las víctimas, al ser colocadas en estado de indefensión, con el objeto de hacerles daño y el género es un constructo cultural, que define las características de los sexos en función de su masculinidad o feminidad.

La violencia en sí misma, no tiene género, la ejercen los hombres y las mujeres como la consecuencia de una serie de circunstancias y factores que confluyen en sus vidas, como una condición necesaria en la producción del acto violento, en cambio el género puede engendrar violencia en la medida que se utiliza para maltratar, violentar y colocar en posición de superioridad o inferioridad a uno de los dos sexos, tal como mostró el estudio a través del cual se evidenció que la mayoría de las participantes viven situaciones que las demeritan por su condición femenina (Lorente, 2009). Circunstancia que se ilustra con el siguiente ejemplo:

Yo sé que me citaron por la situación de conflicto que se vive en mi casa y porque mi esposo le pegó a nuestra hija de 16 años de manera muy fuerte y tuve que pasarla al médico... El día de hoy por ejemplo estábamos citados y dijo que no venía porque no tenía tiempo de acercarse por acá. Él ha sido grosero y patán con nosotros, no es de todas las veces, pero si es frecuente... Yo no me he podido separar... porque económicamente no tengo cómo independizarme y en cierto modo me siento obligada a estar viviendo con él, en este momento estoy en disposición de denunciar para que deje su agresividad con nosotros (J.A. Calvo, comunicación personal, Comisaría de Familia 11, 2008).

Ahora bien, como expresión de las violencias microsociales, se encuentra la denominada violencia de género, que se define en función de las estructuras de poder que perpetúan y mantiene las relaciones de discriminación y desigualdad entre los hombres y mujeres (Ferrer, Lozano y González, 2009). Es importante abordar este fenómeno, porque de aquí parte la caracterización de la violencia escolar femenina es decir, que dentro de la concepción general de

violencia de género, se muestra la faceta de manifestaciones agresivas, ejercida por las adolescentes escolarizadas contra sus pares y que fue analizado en el cuarto capítulo del presente trabajo.

Lo importante es establecer la reciprocidad entre violencia y género y la forma como esta correspondencia influye en la presentación del fenómeno en estudio, así la violencia se origina en una serie de condiciones desencadenantes propias del medio social como la exclusión, la injusticia, el desempleo, entre otras y en las características individuales asociadas a la frustración o al fracaso, que por lo general confluye en agresión, maltrato o muerte según sea el caso.

Mientras que el género, abarca “la identidad social” de hombres y mujeres, representada en el quehacer de cada quien, por mantener una posición en la sociedad (Hierro, 1998, p. 264). En el intento por cambiar tales estructuras o fortalecerlas, aparece la violencia de género, sustentada en las motivaciones del agresor y bajo ciertas circunstancias, que buscan mantener el orden y los imaginarios existentes respecto de las estructuras de poder y al ejercicio de la autoridad al interior de la familia (González, 1998); (Lorente, 2009). Como se comprobó a través de los diálogos en los grupos focales, donde la mayoría de las participantes mencionaron situaciones de maltrato, se hizo evidente la relación entre las categorías de violencia y género, como se muestra en el siguiente relato:

El conflicto comenzó por el marido de mi mamá pues le inventó un chisme y desde ahí cambiaron las cosas con ella, él le dijo que yo estaba acostada con un muchacho en la pieza... Un día yo traté mal al marido de mi mamá, le dije que no fiera sapo y que no se metiera en mis problemas entonces mi mamá me tiró una botella de plástico y yo me fui para la casa de mi abuela y ella llegó allá y me pegó tres patadas y entonces yo le di una patada y le escupí el pantalón (F.P. Santibáñez, comunicación personal, Comisaría de familia, 2009).

Estos hechos que fueron registrados en diferentes momentos del proceso investigativo y ratifican la existencia de la relación violencia género, pero siempre bajo el imaginario de que el comportamiento del agresor, está dentro de los parámetros de lo que es correcto para algunas mujeres, debido a que consideran que sus acciones violentas están orientadas a salvaguardar un orden establecido. Así se observó en una de las sesiones del trabajo de campo, cuando algunas de las participantes consideraron que la violencia empleada por sus padres es el camino correcto para su formación (Lorente, 2009). En el siguiente fragmento, se muestra una situación de violencia y la posterior reacción de una de las participantes.

La Orientadora llega con una estudiante que al parecer está alicorada y se dispone a citar a su acudiente. La mamá al verla le pega una cachetada, la coge del cabello e intentan golpearla en la cabeza, a lo que la niña responde con agresividad y altanería, la actitud de la señora es bastante agresiva. Se oye un forcejeo y lamentos por parte de la estudiante. Una de las participantes del NES, comenta: Los papás deben corregirlo a uno yo si estoy de acuerdo, porque a veces uno sabe que no debe hacer cosas y las hace... la mía me pega por la cabeza (Tianita, colegio 4, sesión 4, actividad 3, 15 de mayo de 2009) y Natalia afirma: A mi tía si les llegan con una cosa de esas, ella si les pega y ellos se lo buscan, esa es la manera de actuar de ella [refiriéndose a la mamá que le pegó a la estudiante en la oficina] (Cirse, colegio 4, sesión 4, actividad 3, 15 de mayo de 2009).

Situaciones como las descritas y analizadas por las observadoras, llevan a concluir que en las relaciones de género la violencia es inminente, para tratar de mantener “el conjunto instrumentado de prácticas reales y prácticas simbólicas... que se apoyan en los pactos masculinos que son el fundamento de la jerarquización patriarcal”, aun en moda (Hierro, p. 267).

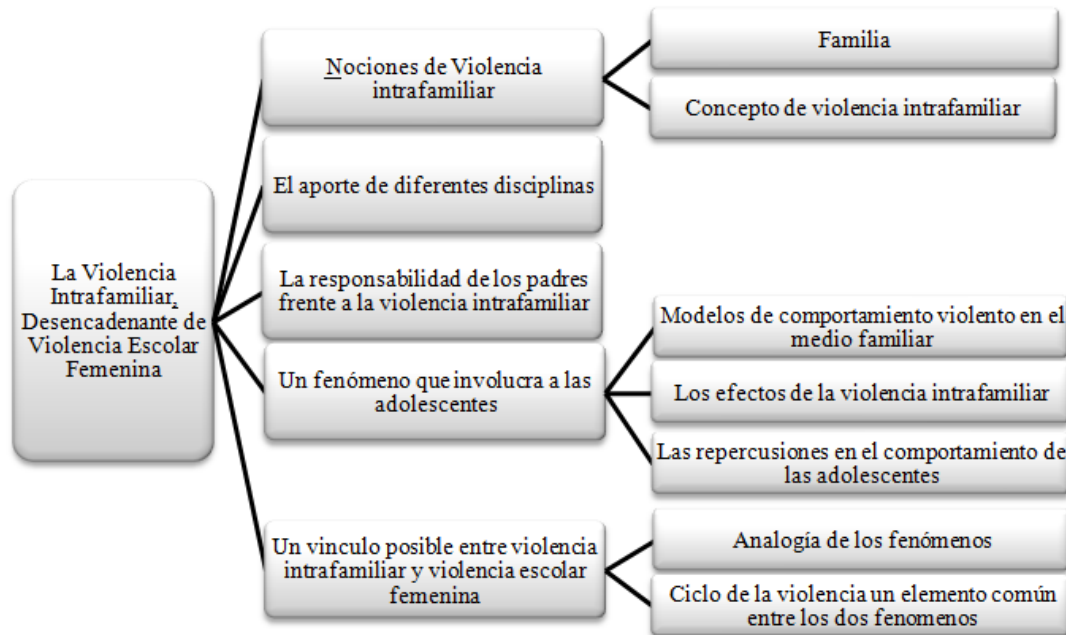
## La violencia Intrafamiliar como desencadenante de violencia escolar femenina

Con el presente capítulo se pretende mostrar los efectos de la violencia intrafamiliar sobre el comportamiento de las adolescentes, que se ven enfrentadas a conflictos permanentes en su familia y que posteriormente reproducen en la escuela como consecuencia del aprendizaje de los mismos.

Al interior de las familias se viven circunstancias dolorosas propias de ambientes cargados de tensión y generadoras de relaciones conflictivas, que consecuentemente se traducen en maltrato y violencia, estas circunstancias afectan directamente a las adolescentes, como las primeras víctimas de la violencia intrafamiliar un fenómeno que bien puede asociarse a violencia escolar femenina.

Por esa razón el objeto de este capítulo consiste en establecer la relación existente entre ambos fenómenos, como una aproximación que debe ayudar en la interpretación de los múltiples factores que los generan. En la figura 11

Figura 11. La Violencia Intrafamiliar, Desencadenante de Violencia Escolar Femenina.



Fuente: Categorías de violencia intrafamiliar desarrolladas en el presente capítulo.

### 3.12 Nociones de violencia intrafamiliar

Este aparte tiene el propósito de precisar los conceptos de violencia intrafamiliar, que para el marco general de la presente investigación, son valiosos en la medida en que permiten comprender la relación existente entre este fenómeno y la violencia escolar femenina, debido al sufrimiento permanente el que permanecen las adolescentes, como producto las experiencias de dolor propias estado de tensión al interior de sus familias.

#### 3.12.1 Familia

Antes de hacer una aproximación a la violencia intrafamiliar, es importante precisar el papel que juega la familia como espacio de socialización primaria, porque es allí donde surge la esencia y la importancia de las relaciones humanas; es donde se construyen las bases para la formación de valores como la solidaridad, el respeto y el amor, entre otros. La familia es en esencia el lugar

donde se fortalece la afectividad y se cimentan los elementos vitales para su estructuración, que luego se afianzarán en las relaciones sociales que se establezcan en la escuela.

La familia en el mundo actual se ha constituido de diferentes formas, por eso al analizarla como categoría social, se debe tener en cuenta que no es una unidad compacta, sino que en ella confluyen la multiplicidad de situaciones, que hacen del colectivo doméstico y de las relaciones entre los miembros, algo dinámico sujeto a permanentes cambios originados en su “naturaleza social, histórica y multicultural” determinantes de su dinámica y de su funcionamiento del que no se escapa la violencia doméstica (Cicerchia, 1999, p.52).

Las experiencias dadas al interior de la familia, están en relación directa con el ejercicio de la autoridad, las relaciones de poder, la construcción de identidad, la afectividad, la relación entre iguales que muestran la manera como las adolescentes estructuran en su aparato psíquico, esquemas de realización o frustración que determinan el manejo de los conflictos en la vida diaria; en estas circunstancias, no es de extrañar que se evidencie un “débil soporte familiar” (Martínez y Pérez, 2005, p.38), sustituido en ocasiones por los amigos y generalmente se oriente el comportamiento social hacia “una subcultura delictiva”. Aquí la familia juega un papel decisivo en la formulación de esquemas de comportamiento violento entre las adolescentes. Al interior de ella se construyen patrones de aprendizaje abusivo en relación “con el género y la edad” generando “desequilibrios en las relaciones intrafamiliares” (Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 1999, p.100), lo que ocasiona la violencia doméstica, que en esencia es un determinante en la producción de comportamientos agresivos.

El estudio de la violencia intrafamiliar mostró, que las estudiantes de los cinco colegios seleccionados, con frecuencia se ven enfrentadas a situaciones de maltrato y agresión por parte de alguno de sus padres o de los miembros de la familia extensa; estas situaciones según el 24% de los reportes de las adolescentes, son reiterativas y en ocasiones se producen bajo los efectos del alcohol y/o sustancias psicoactivas. Aquí es importante señalar además, que en las dinámicas familiares se evidencian ambientes tensos donde el uso de la fuerza y la falta de diálogo son una constante. Como en la siguiente denuncia: “Nuestra estudiante de 13 años y 5 meses de edad, se presentó hoy al colegio... en un importante estado de desajuste emocional, relató el maltrato de que fue objeto por parte de su progenitor,... en palabras y cachetadas motivado, según dice la menor en que llegó a casa y no la quisieron recibir con los perjuicios que esta situación desencadena...” J. S. Márquez (comunicación personal, 23 de Julio de 2008).

Considerada como un problema de salud pública, la violencia intrafamiliar es una de las dificultades que más afecta la vida de las escolares, porque reciben su efecto negativo no sólo a través del maltrato sino también porque adoptan modelos de aprendizaje que resultan perjudiciales para las posteriores relaciones que establecen con sus pares, en otros espacios de relación como la escuela y además porque en su condición de mujeres son vistas como las primeras víctimas (Banco Interamericano de Desarrollo, 2009).

### 3.12.2 Concepto de violencia intrafamiliar

La violencia intrafamiliar es el producto de las tensiones generadas en las relaciones conflictivas no resueltas en el ambiente doméstico, produciendo sentimientos de frustración ante la incapacidad de responder de manera efectiva a las provocaciones y el maltrato. El daño causado tiene consecuencias graves para el desarrollo psicológico, social o emocional de las adolescentes y se ve reflejado en las relaciones sociales, la toma de decisiones o la autoestima de quien cotidianamente soporta la agresión, según lo manifestado por algunas de las adolescentes, que ante la inminencia del maltrato a que son sometidas, terminan vinculándose con grupos de amigos o amigas que les ofrecen colaboración, defensa o cuidado (Rubiano, 2003); (Sierra y otros, 2006).

Son muchos los abordajes que se le han hecho a la violencia doméstica como también se le conoce y desde diferentes áreas del conocimiento tales como la Sociología, la Psicología social y la Antropología se ha tratado de explicar su funcionamiento y los motivos de su manifestación, se explican a continuación así:

Para la Sociología la violencia intrafamiliar es un fenómeno social, una “violación de los derechos humanos” en el contexto doméstico, que provoca la reproducción de mecanismos violentos como “la amenaza, la coerción o la prohibición arbitraria de la libertad”, cuando quien ejerce la autoridad, maltrata y victimiza a sus miembros, incluyendo a las mujeres a quienes se les provoca deterioro físico y emocional, y consecuentemente se propicia la legitimización de la conducta violenta que se traslada a sus futuras familias o a la escuela cuando tienen conflicto con los pares (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2002., Salas, 2005).

Además considera que la existencia de indicadores que determinan la organización de la familia, operan como propiciadores de desequilibrios en su estructura y dinámica; esto es, la manera como está constituido el grupo familiar, quién ejerce la autoridad, quién tiene el poder

económico y cómo se dan las relaciones entre sus miembros. Concepciones que han cambiado inclusive, las pautas de crianza, las tareas ejercidas en el seno del hogar, las formas de resolución del conflicto y quien ejerce la autoridad, constituyéndose un nuevo tipo de familia que opera dependiendo de la jerarquización de los roles y del poder económico, aunque en algunos casos se mantenga la estructura tradicional (González. 1999., Universidad externado de Colombia y Alcaldía mayor de Bogotá, 2002).

Así, el estudio mostró que el 46% de los casos, corresponde a lo que tradicionalmente se denomina como familia nuclear, aunque no siempre el padre mantenga protagonismo o sea un integrante activo que ejerza sus funciones de manera responsable, ya que sólo en el 24% de los casos, se menciona su participación en asuntos importantes para el desarrollo familiar.

Un 24% corresponde a familias monoparentales con mujeres cabeza de familia, que cumplen la doble función de madres y trabajadoras, en este tipo de hogar las estudiantes reportan relaciones conflictivas, maltrato, violencia verbal y física, ejercida mayoritariamente por las mujeres, debido a que con alguna frecuencia, se presentan carencias en el cumplimiento de las normas, dada la variabilidad en la dinámica familiar y la multiplicidad de factores, que favorecen la presentación de ambientes cargados de tensiones y rupturas propios de las crisis que afectan mayoritariamente a las adolescentes como primeras víctimas de la disfuncionalidad (Krauskopf, 2008). Así lo manifiesta Z Rodríguez de 12 años, en un relato sobre las difíciles relaciones con su progenitora: "...un día me pegó con una chancleta y me dejo marcada la espalda, eso fue el viernes pasado, hay veces que me regaña y a mi hermana le pega..." (Z, Rodríguez. Comunicación personal, 6 de febrero de 2008).

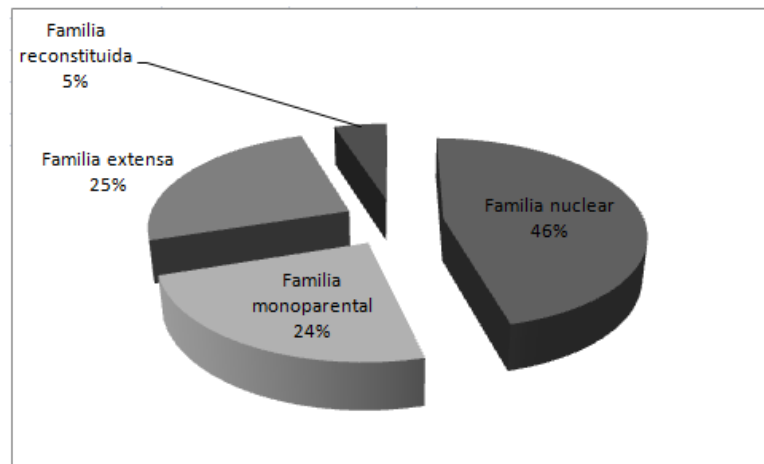
El 25% de los casos, se clasifica dentro de la denominada familia extensa, donde las relaciones son abiertamente tensas por la manera como los abuelos, los tíos o los primos imponen la autoridad y el uso de la fuerza en el ejercicio del poder; generalmente se constituyen en "espacios de vulnerabilidad" por la gran cantidad de situaciones y conflictos que surgen de las tensas relaciones entre los miembros, pero especialmente de las rupturas generacionales que desembocan en "violencia y exclusión social" (Observatorio para la equidad y la Integración social en Medellín y Antioquia, 2006, p. 3). La familia extensa juega un papel fundamental a la hora de promover la violencia intrafamiliar, en todos los casos donde se evidenció su presencia, se presentaron grandes dificultades que terminaron en violencia doméstica. En el siguiente relato se ve el papel que juegan este tipos hogares, sobre la formación de estructuras violentas para el

cuadro comportamental de las adolescentes que cotidianamente las viven: “...tengo conflictos es de mi casa, la verdad yo a mi familia no la considero como eso... ellos tres me aporrean (papá, abuelita y hermano), eso que mi hermano es menor que yo, mi hermano a mi me pega patadas, me pega puños, mi abuelita lo único que hace es echarme de la casa... me pegó con una varilla” (Dina, colegio 4, sesión 1 actividad 1, 4 de abril de 2009).

El 5% está ubicado dentro de las denominadas familias reconstituidas o poligenéticas, donde la presencia de padrastros y madrastras juega papeles de importancia en la formación de las adolescentes, aquí se hace evidente la existencia de conflictos conyugales anteriores desencadenantes de competencias y rivalidades que ocasionalmente terminan en violencia, por la intervención del segundo en escena, en las decisiones importantes para el funcionamiento familiar o para la educación de los hijos o las hijas. A pesar de ser tan reducido el índice de este tipo de familias para el estudio, en todos los casos se detectó la existencia de relaciones conflictivas con estructuras altamente complejas en el manejo de la autoridad, especialmente en lo que tiene que ver con la educación de las adolescentes. En el relato de Dina, se observa que en la conformación de las nuevas familias de sus padres, su situación es de vulnerabilidad frente a la violencia, por los sentimientos de frustración que en ella se desencadenan (Krauskopf, 2008). “... yo vivo con mi abuelita, mi papá, la mujer de mi papá, los dos niños, una niña pequeñita y el bebé. Mi mamá aparte vive con el marido, los dos bebés y yo vivo en la deriva por eso y a mí no me respetan y todos me pegan...” (Dina, colegio 4, sesión 1 actividad 1, 4 de abril de 2009).

Gráfica 8. Estructura familiar





Fuente: Porcentaje de distribución de las familias de las participantes de acuerdo con la clasificación de González (1999). Elaboración personal.

### 3.13 El aporte de diferentes disciplinas

La Psicología Social ve la violencia intrafamiliar como algo que toca directamente con “una interacción entre los ámbitos individual y colectivo” (Universidad Externado de Colombia y otro, 2002, p. 3) cuyas características y mecanismos de funcionamiento van fortaleciendo acciones violentas en estos niveles. Desde esta disciplina se intenta dar una explicación a las acciones agresivas manifiestas en el espacio doméstico, pero en función del esquema de personalidad de cada uno de los miembros de la familia, particularmente en lo relacionado con las adolescentes, quienes se ven enfrentadas a todas las tensiones y conflictos que se dan en la dinámica familiar afectándolas en los aspectos emocional, físico, psicológico y comportamental.

La violencia intrafamiliar es su dinámica posee una serie de circunstancias, que contribuyen con su desarrollo en el ambiente doméstico así: En el ejercicio del poder se asumen “posiciones y conductas estratégicas” que convierten la autoridad en un mecanismo de dominación sobre los otros miembros del grupo familiar, afectando su dignidad e integridad. Le siguen las relaciones interpersonales conflictivas que impiden el pleno desarrollo de las “funciones,... derechos y obligaciones”, que al no cumplirse dan paso a los conflictos, tensiones y rupturas propios de un clima familiar tenso. A continuación están las invisibilidades en las que se niegan como propios

los hábitos, los valores y se fomenta la confrontación, finalmente la naturalización que es la aceptación de los cánones culturales de la jerarquización de la autoridad y la legitimización del maltrato a mujeres y niñas independientemente de su condición o edad (Romano, 2003, p. 27).

Estas circunstancias se mueven como un engranaje, en ambientes propicios para el sufrimiento o el dolor, como lo característico de familias en conflicto. La confluencia de una o varias de ellas provoca el desencadenamiento de diferentes formas de violencia en el ámbito familiar. Como se muestra en el siguiente ejemplo:

Dos menores se encontraban mojadas y desnudas, mostrando signos de violencia, ya que presentaban inflamaciones en varias partes del cuerpo. Al preguntarle a la señora madre de las menores ésta manifestó que las había golpeado con ortiga y las había mojado por portarse mal... (A. Suarez, comunicación personal, 24 de Febrero de 2009).

Las manifestaciones de violencia intrafamiliar son muchas y se acentúan en la medida en que las condiciones familiares lo permitan. Para Margairaz, Girard y Halpérin (2006), estas señales van desde el daño corporal hasta el abuso de confianza y la privación de la libertad, pasando por la negligencia para prestar a los miembros de la familia la satisfacción de las necesidades primarias. En la investigación se encontró que el 38% de las adolescentes sufren violencia física, representada en golpes, maltrato y lesiones corporales; el 34% reporta violencia verbal como vocabulario soez por parte de la madre, insultos y discusiones permanentes y el 28% padece la combinación de estos dos tipos de violencia, aún así, no se descartó que algunos de los elementos mencionados por dichos autores, hagan parte de las dinámicas familiares de los hogares estudiados.

La experiencia permanente y reiterativa de la violencia intrafamiliar, se convierte en un factor de riesgo que afecta la formación de la personalidad y contribuye a desarrollar en las adolescentes esquemas de comportamiento asociados a reacción violenta, tal situación debe observarse cuidadosamente a partir de los elementos significativos del contexto familiar, en los que hay indicadores de agresión y violencia, porque a través de ellos es posible predecir la aparición de conflictos afectivos y de desadaptación social que tienen mayor prevalencia en la adolescencia, debido a su edad y a la etapa evolutiva (Vinet y Alarcón 2009, p.145). Al respecto el estudio mostró que todas las adolescentes muestran señales de tener una personalidad vulnerable y apta para presentar comportamientos agresivos en situaciones de confrontación. Así lo manifiesta Yesenia en uno de sus relatos:

Mi tío nos pegaba y ofendía a mi hermano y a mí. También trataba mal a mi mamá y a mi abuela o sea la mamá de él, pues reprimir todo ahora solo me ahogo, es lo que siento me reprimo, me he vuelto arrogante y fría ante todo. Le pierdo un poco de miedo a las cosas... Me parece injusto perder la infancia con golpes, me parece injusto ser tan responsable..." (Yesenia, colegio 4, Sesión 2 - actividad 2, 24 de abril de 2009).

La Antropología explica la violencia intrafamiliar, como un "comportamiento cultural... en comunidades específicas" de alta conflictividad intercultural, para interpretar el comportamiento violento en el espacio del vecindario donde está ubicada la familia (Universidad Externado de Colombia y otro 2006, p. 4). Tratándose del tejido social en el que se encuentran ubicados los cinco colegios, se observaron ambientes delictivos con alto impacto hacia el grupo familiar, porque están rodeados por barrios deprimidos y en contextos peligrosos, que fortalecen el comportamiento violento de algunos miembros de la familia que asociado al porte de armas, al consumo de sustancias psicoactivas y en algunos casos con experiencia carcelaria, constituyen factores de riesgo en la presentación de violencia intrafamiliar.

Caracterizada "por ser un hecho histórico del ámbito privado de la familia" que afecta las dimensiones personales y sociales, la violencia intrafamiliar hace referencia "a toda acción u omisión realizada por un miembro sobre otro del mismo grupo familiar, que cause dolor o sufrimiento físico y/o psicológico e incide negativamente en el desarrollo armónico de las personas, porque vulnera sus derechos fundamentales", generando ambientes de tensión y conflicto que hacen que sus vidas se conviertan en algo insoportable, además de transmitir a los miembros más jóvenes, formas inadecuadas de resolución del conflictos que luego son puestas en práctica en otros espacios de relación, entre ellos la escuela (Universidad Externado de Colombia y otro 2006, p. 21). Sobre este aspecto se encontró que existe en las dinámicas familiares una institucionalización de la violencia doméstica, porque en su cotidianidad son reiterativos los hechos de agresión conyugal, entre padres e hijos, entre hermanos y/o hermanas o con los miembros de la familia extensa; tal como lo describe en su relato una estudiante, que manifiesta el dolor y el significado que para ellas tiene el estar sometidas permanentemente a este tipo de violencia: Lo que pasa es que mi hermano es muy fastidioso, entonces empieza a halarme el pelo, a chuzarme, a pegarme en la cabeza... Yo le digo que me deje y me dice: "¡estúpida, si usted es mi hermana!" y le respondía: déjeme y yo no sé qué... entonces a mí me da rabia y lo trato mal (Karina, colegio 3, sesión 2, 7 de marzo de 2009).

### 3.14 La responsabilidad de los padres frente a la violencia intrafamiliar

El ejercicio de la autoridad en el seno de la familia, supone que los padres y cuidadores, enseñen a sus hijos e hijas, que hay un orden para el desarrollo pleno del colectivo familiar, esto implica la jerarquización de las funciones, que no debe ser entendida como la imposición por la fuerza de las tareas para cada uno de los miembros ha sido asignada, en detrimento de la salud emocional, especialmente de las mujeres las directas implicadas en los conflictos domésticos. La armonía familiar, se logra en la medida en que el uso del poder sea regulado y las adolescentes encuentren en sus padres y madres la ayuda que requieren. Pero el estudio mostró que al interior de los hogares observados, hay una serie de circunstancias que fomentan el abandono y la falta de compromiso especialmente con la educación de las hijas (Romano, 2004). Como en el caso de una estudiante que vive con su familia extensa:

...Lo que pasa es que ella tiene su hogar y... no está trabajando, el marido me le pega, me la trata mal y ella tiene que atenderlo. Una vez que el marido le pegó yo suelo meterme, pero yo no sé yo creo que el marido no deja que viva con ellos, yo me pongo a trabajar en las horas de la mañana, hasta las tres de la tarde y luego me pongo a estudiar, yo hablé con ella [la mamá] y me dijo que no me podía tener porque tenía que cuidar al bebe, yo hablé con Bienestar Familiar y allá me dijeron que le iban a quitar los niños a mi mamá (Dina, colegio 4, sesión 1 actividad 1, 17 de abril de 2009).

Pero también se detectaron otros actores que toman parte en la violencia intrafamiliar, indiscriminadamente en el seno del hogar se presentan circunstancias en las que altos índices de intolerancia provocan reacciones adversas que terminan en violencia. Las adolescentes de los cinco colegios identificaron el mayor índice de violencia entre las mujeres de su grupo familiar con el 44% de los casos, esto se debe a que las relaciones entre ellas son tensas y competitivas como lo afirma F, Zamora en uno de sus relatos: "... el conflicto es porque mi hermana siempre me ha tenido bronca, nunca nos hemos entendido porque ella es muy chismosa y mentirosa. Nos hemos golpeado, si ella me pega yo le respondo..." (Comunicación personal, 09 de Junio de 2009). Este comportamiento se repite en otros espacios de relación, donde las adolescentes encuentran situaciones similares a las vividas con personas más cercanas a ellas.

En el contexto familiar se encuentran generalmente una serie de factores de legitimización de la ejecución de actos violentos (Goudet y Labeyrie, 2005, P.15) tales indicadores hacen de la vida familiar, un medio apto para que los conflictos y las discusiones generalmente terminen en agresión, esta exposición a violencia permanente hace que las adolescentes estén siempre

disponibles para la agresión, especialmente en lo que tiene que ver con la forma cómo reaccionan ante situaciones que ellas consideran son injustas, en momentos donde la interferencia de algún familiar, las pone en estado de alerta por un posible ataque; así lo narra una madre de familia al hacer mención de las respuestas de su hija adolescente quien ha sentido vulnerados sus derechos, pero además su actuar es motivo de maltrato por parte de la progenitora: "...ella se ha vuelto agresiva conmigo, me dice "ay no me grite, no me mande" todo lo que yo le diga lo toma como agresión... y me decía cosas y por eso le di la cachetada..." (Madre de familia, comunicación personal, 30 de abril de 2009).

Para definir la violencia intrafamiliar es necesario tener en cuenta dos aspectos fundamentales, como lo plantean Fernández y Giraldo (2006) el poder y el género porque muestran las estructuras dominantes en la organización familiar y la forma vertical para la distribución jerárquica del mandato, que está en función del dominio económico y del poder. Cuando las estructuras muestran el dominio masculino, se hace evidente la posición de inferioridad en que se coloca a la mujer, hecho que es aprovechado por los hombres para reproducir la cultura de la violencia en la familia. Así, la violencia intrafamiliar se constituye por el abuso de las relaciones al interior del espacio doméstico, donde se repiten modelos de comportamiento violento y se coloca a los demás miembros en estados de inferioridad e indefensión (Salas, 2005).

Al abordar el tema de la violencia intrafamiliar y su relación con el ejercicio del poder, las adolescentes señalaron que si bien ésta constituye una situación incómoda, también en algunos casos es necesaria porque de ello depende ganar los espacios de reconocimiento al interior del grupo familiar, especialmente frente a quienes se toman el poder o la autoridad sin merecerlo o porque simplemente no lo tienen, así compartan la vida cotidiana de la familia. El siguiente relato de una estudiante muestra una situación que es representativa de lo dicho anteriormente: "...con mi hermana..., una vez por yo no hacerle caso, una vez cogió y me pegó, me empezó a regañar y a mí no me gusta que me regañen entonces yo la cogí del pelo y me enrede el pelo en la mano mía y ella se tuvo que agarrar el pelo, porque ella tiene un tumor en la cabeza... yo creo que desde ahí empezó la rivalidad". (Paola, colegio 2, sesión 5, marzo 06 de 2009).

En la mayoría de los relatos se encuentran los elementos suficientes para considerar el impacto que este fenómeno provoca en la vida emocional de las adolescentes, quienes por efecto de la victimización se refugian en situaciones que les acarrearán mayores problemas como lo relata

una madre de familia, al expresar su preocupación por el comportamiento de su hija menor: "...mi hija no respeta; ayer agredió a mi mamá en la cara, se la pasa en la calle con muchachos de la calle, consumidores, y cuando llegué en la noche, después de que me cuentan todo lo ocurrido, me dio tanto mal genio que la agredí físicamente..." T, Mora (comunicación personal, 19 de enero de 2007). Este hecho en el marco general de la investigación se muestra como una constante en los colegios uno, cuatro y cinco, donde las adolescentes manifiestan con más frecuencia relaciones conflictivas que terminan en agresión, especialmente con sus hermanas. En las instituciones uno y dos, no se muestran abiertamente ese tipo de situaciones, pero sí manifiestan otras, asociadas a violencia intrafamiliar, que representan su vulnerabilidad para ser víctimas o para convertirse en agresoras, como por ejemplo el que su familia se vea involucrada en actos violentos o alguno de sus familiares esté siendo victimizados como algunas de ellas lo reportan, al respecto una estudiante cuenta: "Mi mamá tomaba mucho y un día llegaron a una discusión que se fue a mayores, porque mi mamá cogió un cuchillo y le pegó cinco puñaladas a mi papá, la llevaron a la Fiscalía... ella dice que lo hizo por lesiones personales, ¡ummmmm! Ella fue la que agredió" A.L. Rincón (Comunicación personal, 08 de mayo de 2009).

Este tipo de violencia, está en una relación directa con el daño causado de manera intencional al producir dolor físico o emocional a las víctimas, lo que ocasiona alteraciones de su desarrollo bio-psico-social, haciéndolas vulnerables a vivir otro tipo de violencia, porque afecta su desarrollo armónico y su capacidad para resolver los conflictos de manera adecuada (Universidad Externado de Colombia y la Alcaldía Mayor de Bogotá, 2002). En la mayoría de los casos se encontró un número considerable de situaciones en las que se coloca a las víctimas en posiciones de indefensión que les impide reaccionar de manera eficaz, debido al constante maltrato, como lo manifiesta una menor de 14 años sometida a violencia por parte de su progenitor: "... mi papa me pegó ayer por la mañana... no es la primera vez... él es alcohólico, me trata mal, me dice groserías, me pega puños y patadas" (S, Martínez, comunicación personal, 23 de junio de 2009).

Dado que es un fenómeno que afecta los derechos fundamentales de los miembros de la familia, la violencia intrafamiliar, tiene en su desarrollo histórico elementos culturales que la mantienen y la justifican, ya que siendo un problema que se presenta en el ámbito privado, difícilmente se identifica, porque tiene "sus propios patrones de reproducción; es dinámica, fluctuante" (Sierra, 2006, p. 83) pero responde a los códigos de comportamiento aceptados por

cada uno de los afectados, que juegan un papel particular dentro del conflicto, ya sea en calidad de agresores o de víctimas, dependiendo de las circunstancias y de las escalas de valor que se manejan. La gravedad de la situación responde a que termina siendo aprendida y por lo tanto, su nivel de reproducción suele ser alto, dependiendo de las estrategias, códigos y reglas, para que sea el origen de otros tipos de violencia como el que manifiestan las adolescentes en la escuela (Universidad Externado de Colombia y la Alcaldía Mayor de Bogotá, 2002).

Para definir la violencia intrafamiliar la mayor parte del grupo de estudiantes, la considera como un mal que afecta las relaciones entre los miembros de la familia, se origina en la carencia de diálogo, en las discusiones por cosas “sin sentido”, en la falta de tolerancia que parte de las relaciones conyugales y se extiende a los hijos, a los hermanos o a otros miembros de la familia. La incompreensión y las diferentes formas de pensar, son entre otros aspectos desencadenantes de agresiones verbales, físicas y psicológicas, que de manera constantes interfieren la armonía familiar, Esos comportamientos de agresión generan consecuencias en la parte formativa por la escasa claridad de los límites y las rupturas de autoridad, que en muchos casos son el origen de otro tipo de reacción asociado a violencia como el consumo de sustancias psicoactivas, o la pertenencia a parches y pandillas, además de propiciar en el comportamiento de las adolescentes, los deseos de abandonar la casa, el uso de chantajes afectivos y rencores insalvables hacía los padres o los hermanos.

Son múltiples las causas asociados a este tipo de violencia, que generalmente están en estrecha relación con las dinámicas socioculturales y muchas categorías entre las que se encuentra el género, la edad, la marginalidad, la raza, la discapacidad, la falta de un trabajo estable, entre otros aspectos. La concurrencia de uno o más factores en el seno de la familia, es un indicador de su manifestación y del mantenimiento de relaciones conflictivas que afectan su vida cotidiana y el desarrollo personal de los miembros, lo que hace que quien la viva tenga una alta probabilidad de comportarse violentamente o permitir que otros lo ejerzan sobre él o ella (Sierra, 2006).

En la identificación de las dinámicas familiares, se encontró que los hogares de las adolescentes participantes del estudio, están impactados por situaciones difíciles, que afectan constantemente su vida personal, promoviendo entre ellas una serie de comportamientos que bien pueden asociarse a violencia. El 99% reporta violencia intrafamiliar y un ambiente doméstico insoportable, donde el consumo de alcohol y las relaciones conflictivas entran en juego con otros

factores como la edad, el deseo de libertad, el consumo sustancias psicoactivas y la influencia de los amigos y las amigas que pertenecen a pandillas o tienen experiencias delictivas. Estas circunstancias se identificaron en todos los cinco colegios, lo que lleva a concluir que la violencia intrafamiliar es una constante, que influye decididamente en el comportamiento de las estudiantes, dado que muchas de las narraciones sobre las peleas familiares, tienen semejanza con las que se llevan a cabo en la escuela. El siguiente relato es un ejemplo de ello:

...Se agarraron, se volvieron una nada. Se pelearon demasiado duro, entonces yo tampoco dejé, entonces también terminé peleando con mi tía, yo defendí a mi mamá de mi tía. Es que la estaba cogiendo muy duro del cabello, entonces pues a mí eso me molestó mucho porque es que mi mamá es muy noble, entonces a mí me dio mucha rabia y lo que hice fue separar a mi mamá y separar a mi tía y entonces yo seguí con mi tía (risas). Ese es el mayor problema que tenemos nosotros allá: la convivencia... es muy difícil. (Pabla, colegio 5, sesión 2, actividad 1, 22 de marzo de 2009).

En el cruce de relaciones conflictivas y el alcohol, toman relieve además, dos elementos detonantes de agresión y violencia intrafamiliar: La confluencia de imaginarios culturales y el nivel social en el que se encuentran estas familias teniendo en cuenta que provienen de barrios desfavorecidos con altos índices de violencia (Jimeno, 2006). Aquí se dan mecanismos propicios para que se provoque la confrontación, como se manifiesta en el siguiente relato:

...pues a mí no me duele que mi papá me pegue, mi papá es chiquito pero es requete fornido, entonces él me da con correa y a mí me deja las marcas en la piel ¡sí! Pero a mí no me duele... en mi casa casi todos toman, pues los hombres, entonces terminan ellos tomando y resultan entre hermanos peleando... y pues así problemas que hay en mi casa...yo si he tomado pero me ha gustado... (Nohora, colegio 2, sesión 2, actividad 2, 13 de febrero de 2009).

Los dos elementos se ven claramente diferenciados, un padre maltratador, que deja marcas en la piel, provoca una actitud fría ante el dolor asumido por la adolescente y el consumo de alcohol que termina en problemas, se convierte en atractivo para la misma, siendo estas señales de alerta, un indicador importante para el posterior análisis de la violencia escolar femenina, por sus implicaciones para el grupo de pares y la escuela misma.

La dinámica interna de la familia, su estructura y organización, juegan un papel determinante en la reproducción de los comportamientos agresivos que generalmente terminan en violencia, lo importante aquí es establecer si esas situaciones graves de confrontación, son el producto de las concepciones que se tienen desde la cultura patriarcal, si corresponden al



conjunto de imaginarios y representaciones sobre la forma como se deben asumir los procesos formativos y las relaciones en el ambiente doméstico o parten de lo aprendido en experiencias anteriores de los padres. Así la violencia intrafamiliar, se convierte en un segundo factor generador de la violencia que ejercen las adolescentes en la escuela, dado que ellas se encuentran inmersas un ambiente reactivo y nada propicio a su proceso formativo integral. Rubiano (2003) (Sierra y otros 2006).

Entender la dinámica de la violencia doméstica es muy difícil, porque ella se genera en una gran cantidad de situaciones que casi siempre se mantienen ocultas y por la incapacidad de los miembros para responder propositivamente en busca de soluciones efectivas. Lo que se hace evidente es que al interior de las familias conflictivas existen una serie de características, que inciden de manera directa para que se genere la violencia intrafamiliar, estas tienen que ver con la dinámica interna y la estructura jerárquica en las que se mueven las relaciones; como por ejemplo, la estrecha convivencia diaria, las diferencias generacionales y las motivaciones de vida diferentes, que generan conflicto permanente entre los padres y los hijos, entre los hermanos y las hermanas o la participación de la familia extensa, los niveles de estrés que se manejan o el hecho de que al interior de la misma haya incompatibilidad de caracteres y diversas maneras de ser, los imaginarios que se manejan frente al control privado de los acontecimientos, especialmente de aquellos que resultan incomprensibles por el daño que le causan a la familia y a la sociedad en general (Patró y Limiñana, 2005).

En la panorámica general que muestra la situación narrada por las adolescentes respecto de su vida familiar, se encontraron estas situaciones, que se mueven como un engranaje provocando la conflictividad familiar, son como un círculo de circunstancias negativas, que entran en juego y afectan aspectos tales como el ejercicio del poder, el deseo de ganar espacios afectivos, de sentirse amadas y reconocidas y de cubrir sus necesidades básicas. El ambiente doméstico está cargado de suficientes tensiones y rupturas, aspectos que alimentan sentimientos encontrados, que van desde el respeto y el reconocimiento a sus progenitoras, hasta el desprecio manifiesto hacia los padres que consideran personas ajenas a sus vidas y la complicidad abierta con sus hermanas, por quienes están dispuestas a pelear, en el caso que sea necesario. Los relatos son narrados con afectividad en ocasiones como la añoranza y el deseo de ser felices, en otras como el desahogo de situaciones insostenibles que se han convertido para ellas en el peor de los ejemplos y el aprendizaje de modelos violentos manifiestos o implícitos, donde los límites se

rompen y no existe el mínimo esfuerzo por mantener un orden o llegar a crear los mínimos acuerdos de convivencia.

Este conjunto de situaciones asociadas al ambiente doméstico conflictivo de la familia, ha sido denominada por Rubiano (2003), como la “configuración crítica... de la organización familiar y del contexto social...” (p.36) para mostrar cómo este tipo de circunstancias coloca a cada uno de los miembros en situaciones desfavorables que afectan su desarrollo social y emocional, limitando sus posibilidades de acción proactiva frente a la solución de conflictos, ya sea dentro de su mismo entorno o en otros espacios de relación, lo que explica y sustenta los comportamientos agresivos en adolescentes escolarizadas, cuando su familia muestra desequilibrios, que alteran en forma negativa su dinámica o su desarrollo vital.

### 3.15 Un fenómeno que involucra a las adolescentes

En el ejercicio de la autoridad y con el deseo de mantener el orden al interior de la familia, los padres y las madres utilizan mecanismos que no siempre resultan ser adecuados para cumplir con este propósito, tales circunstancias provocan malestar entre los miembros y desencadenan hechos de maltrato y agresión que terminan convirtiéndose en modelos inadecuados de resolución de conflictos, tema que es abordado a continuación.

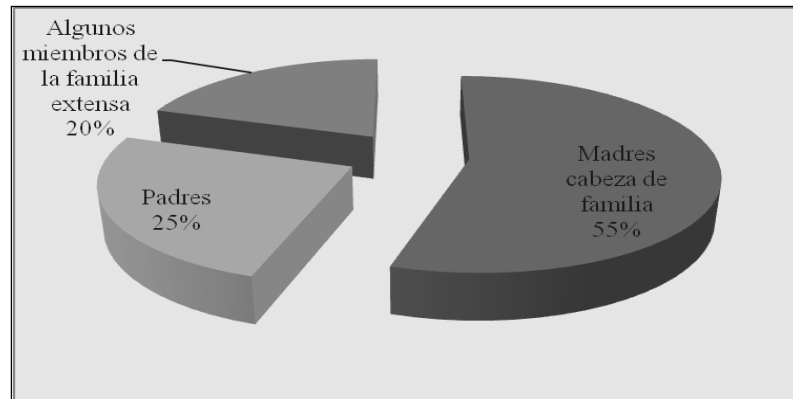
#### 3.15.1 Modelos de comportamiento violento en el medio familiar

La familia “Es una organización grupal instituyente del sujeto que configura su mundo interno en la reconstrucción e internalización” de las relaciones sociales (Fernández. 2011, p. 1). En sus dinámicas cotidianas es posible encontrar los mecanismos pedagógicos a través de los cuales, se les enseña la manera como deben relacionarse con sus semejantes. Este aprendizaje se presenta siempre en función del espacio social en el que se inscribe y se da a través de la observación directa de las formas de actuar y de reaccionar de los adultos. La imitación juega un papel importante, porque los niños, las niñas y los adolescentes en general, tienden a repetir el proceder de las personas con las que conviven y tiene relevancia afectiva para ellos y ellas, es decir que se convierten en los ideales de identificación, de aprendizaje y por consiguiente sus acciones serán para ellos, su modelo de comportamiento.

Estos modelos se constituyen en el mecanismo de aprendizaje social, en el que entran en interacción el conocimiento, las acciones y las condiciones del entorno, pero haciendo énfasis en lo que ha sido observado y en la significatividad de quien produce la acción (Hernández, 2001). Por eso los modelos de comportamiento violento que nacen de las relaciones conflictivas establecidas entre los diferentes miembros de la familia, tienen también su componente cognitivo, una conducta violenta y las condiciones desfavorables del medio. Para el Instituto de Medicina Legal (1999, p. 85), las relaciones padres-hijos con frecuencia son confrontadas por los conflictos interpersonales ya sea entre los padres y los hijos, entre los hermanos o en la pareja, produciéndose un clima de tensión y maltrato que impacta las diferentes áreas de desarrollo personal en las adolescentes, porque las convierte en las víctimas y les trasmite la idea de que todo conflicto se debe resolver utilizando la fuerza, el maltrato y la violencia.

El estudio mostró, que la mayor parte de las adolescentes participantes, tienen experiencias de conflictos familiares y modelos de comportamiento relacionados con el ejercicio de la violencia. En las cinco instituciones, existe una marcada influencia de ambientes domésticos conflictivos, donde las estudiantes han aprendido a manejar sus problemas de manera agresiva, es allí donde el ejercicio del poder y de la autoridad se impone a la fuerza, por las madres cabezas de familia que constituyen el 55%, por los padres con el 25% y finalmente de algunos miembros de la familia extensa que corresponden al 20%. Estos actores con sus comportamientos y verticalidad en las decisiones, han fortalecido actitudes agresivas en las adolescentes y les han mostrado formas de resolución de conflicto que no están mediadas por el diálogo. Ver figura 13

Gráfica 9. Ejercicio de autoridad a la fuerza en hogares conflictivos



Fuente El ejercicio de la autoridad de acuerdo a su ejercicio en los hogares de las participantes.

Las acciones agresivas ejercidas por los miembros de mayor edad en la familia, deben asimilarse a modelos de comportamiento violento, porque además de convertirse en un camino fácil para la disolución de los vínculos afectivos, se tornan tensas y provocan rupturas en ocasiones irreconciliables, esto indica que no hay mecanismos que regulen de manera efectiva el orden y por lo tanto, se recurre al uso de la fuerza y la violencia, que consecuentemente se convierte en el aprendizaje de comportamientos violentos, reconocidos por la mayoría de las adolescentes, como los mecanismos usados y aprendidos por ellas, a partir de lo que se enseña en relación con la resolución del conflicto. La violencia que demuestran las participantes con sus pares lleva implícita violencia intrafamiliar, la cual predispone a las adolescentes para que frente a un desencadenante simple como el mirar mal, provoque una respuesta con un alto nivel de agresividad.

La vida familiar está determinada por el conjunto de situaciones, imaginarios y condiciones que influyen en el comportamiento personal y colectivo de sus miembros. De las reacciones ante la dificultad y el conflicto, las características de personalidad y la forma cómo se interactúa en el contexto doméstico, depende la creación de los espacios propicios para la aparición de relaciones conflictivas y de comportamiento violento en las adolescentes, que como un paso en el aprendizaje de reacciones agresivas y del fomento de la violencia, se convierte en un escalón más para que en la institución educativa, se refleje lo aprendido en el contexto familiar. (Sierra Macanua y Cortés, 2006).

En la relación violencia intrafamiliar, modelos de aprendizaje violento, se encontró que las adolescentes de los cinco colegios, viven cotidianamente el efecto de la violencia verbal, física y psicológica, esto permite que ellas hayan aprendido a reaccionar de manera agresiva frente a situaciones que las incomodan. Ejercer la violencia se convirtió en un hábito, en la medida en que se está dispuesto a responder con golpes, insultos o amenazas, a todo tipo de provocación o a la indiferencia de los padres como se muestra en el siguiente relato:

Yo soy muy pasada con mi mamá pero es que ella a mí no me ha enseñado lo que es el respeto, ni ella me ha dado ningún ejemplo, ella a mí no me ha exigido nada, ni yo tampoco le pido ella... por ejemplo cuando era chiquita ella nunca me ayudó a mí en ninguna tarea, nunca me ha ayudado... ella verá cómo vive. En el colegio a mí me iba más o menos bien, entonces si pues yo soy pepa y todo y tengo que portarme bien, para demostrarle que yo soy pepa... y ahoritica empecé a portarme mal, a ver si la llamo hola aquí estoy, como por llamar la atención y todo, pero bueno nada funciona... (Karla, Colegio 4, Sesión 2, actividad, 24 de abril de 2009).

En el aprendizaje en el medio familiar, es importante resaltar que la violencia permanente, predispone a las adolescentes para asumir roles agresivos, debido a que en la práctica de formación utilizada por los padres o cuidadores, se transmite la creencia que ella es un medio adecuado y el camino correcto para resolver los problemas, agravada por los rasgos de personalidad y fortalecida por las experiencias de agresión en las relaciones conflictivas, especialmente las que tiene que ver con las figuras de autoridad. Este factor sumado al manejo arbitrario del poder, las pautas de crianza asociadas a castigo, el consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas, colocan a las estudiantes en el riesgo de asumir la violencia como una práctica de vida (Patró y Limiñana, 2005). Alrededor del aprendizaje de los modelos violentos propios de la violencia intrafamiliar, se presentan tres situaciones, que para Palencia (2002), fortalecen el comportamiento agresivo en las adolescentes víctimas de este fenómeno, así:

La observación: Ellas imitan y refuerzan sus experiencias de dolor y se convierten en testigos fehacientes de lo sucedido al interior de sus hogares.

El uso de la comunicación verbal o no verbal: Se manifiesta lo aprehendido, pero en otros espacios de relación como la escuela o el entorno social donde se encuentran con sus pares.

Las representaciones y los imaginarios con respecto al ejercicio de la violencia: Se convierte en la directriz que orienta sus acciones en medio de los conflictos y las confrontaciones con sus compañeras de colegio a las que victimizan por diferentes motivos como: Ser bonitas, hacer mala cara, tener un amigo, mirar al novio, coquetear, hablar mal, entre otras razones.

Entonces, la escuela se convierte, en el escenario propicio para poner en práctica lo aprendido y para ganar los espacios que no tienen en el ambiente familiar, como así lo demostró el estudio. En la figura 12 se condensan las circunstancias que generan el comportamiento violento en las adolescentes.

Figura 12. Desencadenantes del comportamiento violento



Fuente: La identificación de estas situaciones conduce a precisar la información sobre el las situaciones que influyen en la presentación del comportamiento violento. Construcción personal.

Del análisis de los desencadenantes del comportamiento violento planteado por Palencia (2002) y lo observado en el trabajo de campo surge la figura XX, que muestra gráficamente la manera como estos elementos se relacionan en el fortalecimiento de este proceder en las adolescentes.

Los modelos mencionados, funcionan dentro de las experiencias familiares como mecanismos integradores de representaciones e imaginarios, que sobre la violencia se van adquiriendo y fortaleciendo a través de la identidad personal y de las formas de reaccionar frente al conflicto. En ese engranaje entran en juego las estructuras cognitivas y afectivas, que permiten percibir la realidad cotidiana como un deber ser, al tiempo que le da sentido a las acciones agresivas ejercidas de manera reiterativa por diferentes miembros en el medio familiar. El problema radica particularmente en la influencia de las experiencias de dolor que se transmiten con la violencia intrafamiliar, porque se convierten en los desencadenantes de comportamientos

violentos y en modelos inapropiados de resolución de conflictos, que impide a las adolescentes el desarrollo apropiado del sentido de pertenencia, la identificación plena con los padres y su formación integral (Palencia, 2002). Esto consecuentemente se refleja en la violencia escolar, ejercida por las adolescentes, al no encontrar otro camino que las ayude a resolver de manera positiva las diferencias con sus pares.

Se observa que la violencia intrafamiliar y los modelos de comportamiento violento, puestos en escena en las dinámicas cotidianas de los hogares con altos niveles de conflictividad, juegan un papel determinante en la producción de la violencia escolar femenina. Tales afirmaciones surgen a partir de los análisis hechos en los grupos focales, que permitieron discutir abiertamente con las adolescentes las problemáticas familiares y la forma cómo se resuelven las dificultades en la mayoría de los casos, de cara a la confrontación, el maltrato y la victimización.

### 3.15.2 Los efectos de la violencia intrafamiliar

De esta manera la violencia intrafamiliar afecta notoriamente a las adolescentes, porque en muchas ocasiones son ellas las que reciben directamente los efectos negativos de la misma en tres áreas importantes como:

La salud física y emocional, ya que muchas de las adolescentes agresoras sufren desordenes en el funcionamiento orgánico y alteraciones del comportamiento, asociados a depresión, ansiedad y estrés. Como en el caso de Alexandra que reacciona violentamente cuando se pone de malgenio. Ella, así lo manifiesta, “Tiro todo, me pongo a llorar y grito a las personas”... (Alexandra, colegio 2, sesión 1 actividad 1, 06 de febrero de 2009) y Kenia afirma “cuando me estreso por las peleas con mis compañeras, siento un nudo en la garganta y dolores en el corazón...” (Kenia, colegio 2, Sesión 3 – actividad 1, 20 de febrero de 2002).

El rendimiento escolar: Porque aumenta la mortalidad académica y en ocasiones provoca la deserción y los sentimientos de fracaso, que consecuentemente se asocian con la frustración y a sentimientos de odio y rencor.

El proyecto de vida, que se construye a partir de la formación integral, se ve afectado en la medida en que no se es capaz de resolver los problemas de convivencia y por lo tanto, no hay una proyección futura hacía metas claras de realización personal asumiéndose comportamientos reactivos, que desvían el interés de las adolescentes en la construcción de una vida mejor.

Tales áreas se convierten en los desencadenante de violencia escolar, que asociado a las condiciones de la familia y la escuela generan los comportamientos con los que responden las escolares, cuando se enfrentan a situaciones de conflicto y cuyas respuestas son similares a las aprendidas en el ámbito doméstico o el producto de su malestar físico y emocional (Banco Interamericano de Desarrollo, 1999).

La exposición a la violencia en los espacios más cercanos, ayuda a desarrollar en las estudiantes la predisposición a responder con agresividad, especialmente en el manejo de las emociones y la baja tolerancia a la frustración. El sometimiento permanente al fenómeno, desarrolla “actitudes favorables a la agresión” (Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana 2006, p. 13) y una incapacidad para manejar sentimientos como el rencor o el deseo de venganza, como así lo manifiesta Pabla en su relato:

A mí me da mucho mal genio que se metan con mi mamá, entonces siempre termino en conflicto con mis primos, porque ellos tratan mal a mi mamá...yo defendí a mi mamá de mi tía. Es que la estaba cogiendo muy duro del cabello, entonces pues a mí eso me molestó mucho porque es que mi mamá es muy noble, entonces a mí me dio mucha rabia ... (Pabla, colegio 3, sesión 2, 7 de marzo de 2009).

Los modelos de agresión transmitidos a través de las experiencias familiares, tienen una fuerte influencia sobre la formación de personalidades violentas en las adolescentes, porque fortalece en ellas las mismas actitudes y las dispone para estar siempre a la defensiva, de tal manera, que ellas terminen considerando dichos modelos, como adecuados y oportunos para la resolución de los conflictos, además las prepara para que tengan un concepto frío del dolor, reaccionen a él con indiferencia y con más deseos de agredir en la medida en que sienten placer con el sufrimiento de sus víctimas. Aquí el manejo negativo de los sentimientos se convierte en un medio eficaz para el maltrato y la violación de los derechos humanos (Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana 2006, p. 13).

En uno de los relatos llama la atención la manera como las adolescentes asumen la confrontación y buscan la satisfacción personal en contra de la integridad de su contrincante, este comportamiento cómo ella lo señaló nace de lo aprendido en su familia. Como se ve en el siguiente relato:

...mi hija de 15 años de edad, se encontraba ingresando a mi casa cuando dos niñas de 14 años, llamaron a mi hija, según ellas para hablar pero luego de cruzar algunas palabras una



de ellas [...] agredió en forma brutal pegándole un puño, haciéndola caer y ya cuando ella se encontraba en el piso se le sentó encima de ella y empezó a golpearla en la cabeza ocasionándoles varios moretones, rasguños y una inflamación en la parte derecha de la frente, la otra niña al ver que la menor le estaba pegando de esa manera se la quitó de encima a mi hija y ella en su desespero y en legítima defensa le ocasionó un rasguño. Vemos con preocupación que esta niña, aparentemente, tiene como muchos resentimientos (Madre de familia, 16 de Abril de 2008).

La violencia intrafamiliar se convierte así en “una situación de abuso de poder o maltrato psíquico o físico, de un miembro de la familia sobre otro” y se manifiesta a través de diferentes actos que van desde la descalificación hasta la muerte, pasando por los insultos, manejo económico, amenazas, chantajes, control de actividades, abuso sexual, aislamiento de familiares y amistades, prohibición de trabajar fuera de la casa, abandono físico o afectivo, humillaciones o el irrespeto a las opiniones de las otras personas, lamentablemente este es el aprendizaje a que están sometidas las adolescentes en su hogar, es el modelo de relación con el que llegan a la escuela ocasionando que el clima escolar se vea sometido a situaciones de conflicto que se salen de control de los miembros de la comunidad educativa (Vega, 2011).

### 3.15.3 Las repercusiones en el comportamiento de las adolescentes

Siendo la familia una institución social encargada de formar en los hijos y las hijas la estructura valorativa necesaria a su desarrollo personal, es muy grave que al interior de la misma, se viva cotidianamente la violencia doméstica, ya que como fenómeno complejo y multifactorial de difícil manejo, predispone para la manifestación de otro tipo de violencia como la femenina, especialmente cuando se enseña que todo conflicto se resuelve mediante el maltrato, la descalificación, los golpes, las relaciones de género mal encauzadas que muestran “derechos implícitos a influir la conducta del otro, la desigualdad que resulta de la organización jerárquica de la familia, donde hay descontrol permanente...” donde la autoridad es ejercida mediante la coacción (Patrón y Limiñana, 2005 p.185). Lo que generalmente ocurre es que se transmite una forma reactiva de manejo de los problemas, especialmente de aquellos que se presentan en las relaciones interpersonales y también el hecho de que nada se logra sin la violación de los derechos del otro, que es lo que en esencia ocurre con las adolescentes que ejecutan la violencia contra sus pares, como así se verificó en la mayoría de los relatos, donde ellas reconocen que aprendieron a reaccionar con violencia viendo a sus padres y hermanos actuar de la misma forma.

Como así se muestra en el siguiente relato: Con mi hermano. Le mandé la plancha, le partí el palo de la escoba, entonces se mandó a darme puño, llegó mi papá y entonces nos encendió a cable y a palo, me partió tres palos encima... mi papá es un gamín...” (Carola, sesión 5, 7 de marzo de 2009).

En muchas investigaciones sobre violencia intrafamiliar, se ha manifestado tímidamente que quienes padecen este tipo de problemática en sus hogares, generalmente tiende a reproducirla en otros espacios. El solo hecho de resolver un problema a gritos, ya es un comportamiento que hace que los hijos e hijas lo repitan con sus pares, por considerarlos de inferior condición o porque sencillamente ven que pueden manejarlos mediante el uso de la violencia. La conclusión, es que los comportamientos agresivos y violentos que manifiestan las adolescentes en el aula de clase o en la escuela, son una consecuencia de la exposición permanente a violencia intrafamiliar, lo que hace que sus competencias sociales y su capacidad para reaccionar al conflicto de manera positiva, esté por debajo del nivel esperado, en relación con compañeras de curso que no son víctimas de violencia doméstica (Patró y Limiñana, 2005). Un caso que llama la atención en el estudio, es el de una estudiante que sometida constantemente a violencia intrafamiliar por parte de los miembros de su grupo familiar, genera rechazo entre sus compañeras por sus actuaciones, quienes la consideran una persona difícil, ya que siempre está dispuesta a dar la pelea aunque sea por cosas en las que su intervención produce el deseo de agredirla.

Al estudiar la violencia intrafamiliar y los efectos que ella produce en las víctimas, surge la idea de que las manifestaciones violentas en la escuela, han sido aprendidas por “Imitación del modelo violento parental”, ya sea porque la han experimentado como una consecuencia de la exposición permanente a un ambiente familiar conflictivo o porque la viven de manera indirecta en la relación conyugal de sus padres, su incapacidad a reaccionar y defenderse del maltrato y el castigo permanente, produce en ellas sentimientos de frustración, de ira y de venganza; que luego se transforman en violencia cuando viven situaciones similares con sus compañeros y/o compañeras porque no los toleran o porque no encuentran otra forma de reaccionar, cuando se ven afectadas en su seguridad o su autoestima (Méndez, 2006, p. 10).

Los modelos de aprendizaje violento adquiridos en el medio familiar, desarrollan en las adolescentes la necesidad de “hacerse sentir”. Muchos de los comportamientos agresivos, se relacionan directamente con la “sensación de poder” (Sepúlveda, 2011, p 5) y el deseo de venganza, que ha surgido como producto de su impotencia y de su incapacidad para defenderse.

De hecho tal exposición representada en el 48% de los casos, les ha generado alteraciones en su desarrollo emocional, social y cognitivo, como producto de las experiencias paralizantes y altamente nocivas, que consecuentemente las predispone para el ejercicio de la violencia, como así lo reportó el 21% de las estudiantes.

La exposición permanente y reiterativa de las adolescentes a la violencia física, verbal y psicológica en su entorno familiar, fue una constante en los cinco colegios estudiados, conductas en muchos casos asociadas al consumo de alcohol y en menor escala a otro tipo de sustancias psicoactivas. En sus relatos el 50% de ellas, reconoce haber aprendido a reaccionar de manera agresiva viendo cómo sus padres o los adultos de sus hogares, utilizan la violencia como un medio de formación o de coacción. Así una estudiante comenta:

Nosotros antes vivíamos donde una abuelita, pues allá se presentaban muchos problemas y muchas peleas, pues seguramente fue por eso, porque nosotros también sufrimos... cuando empiezan a tomar, que se emborrachan y empiezan ahí a pelear, y siempre uno de niño y de bobo ahí, mirando las cosas, lo que pasa, entonces uno al ver, uno también como que aprende (Francia, colegio 3, sesión 2, 7 de marzo de 2009).

El problema de este tipo de aprendizaje, radica en las consecuencias que traen consigo para quien no conoce otra forma de manejo de los conflictos, porque se corre el peligro de asumir actitudes violentas como parte del repertorio comportamental y la adquisición de un hábito peligroso que perfectamente es asociado con la delincuencia a temprana edad o más adelante en la juventud. Esta probabilidad aumenta en la medida en que las menores están sometidas a violencia en forma directa, cuando son ellas quienes la reciben a través de los castigos denigrantes o que la presencian de sus padres y demás miembros de la familia con quienes conviven. El 90% de las mujeres son víctimas de violencia, por lo tanto, potenciales ejecutoras de la misma. El aprendizaje por imitación es un factor determinante para que una adolescente repita la conducta violenta en la edad adulta o permita que se aplique sobre ella (Banco Interamericano de Desarrollo 1999).

Mi nieta es de muy mal genio, no cambia y por eso tenemos problemas, toma y echa cigarrillo, le hablo pero más lo hace, un día llegó la mamá a pegarle como una leona, que porque estaba perdiendo materias. con una correa le dio una soltera,[una golpiza] le dio mucho y a mí me duele, yo me he ganado unos correazos por meterme... con lo que encuentre le pega, junto con mi esposo la hemos tenido, le pega mucho por donde le caiga... porque la demandé, fue por el colegio y llegó como una leona, ella perdía años también... (Comisaría de Familia 11, Localidad Suba 3, Barrio Rincón de Suba, Bogotá. Maltrato contra una menor de 12 años. 22 de Abril de 2008).

La mayor parte de los aprendizajes que se adquieren en los primeros años de vida, se convierten en orientaciones que dirigen la vida futura de una persona, muchos de ellos son aprendidos como una radiografía de lo que se ve en la familia, como primer espacio de enseñanza. La exposición a violencia en la niñez, provoca la adquisición de comportamientos asociados a ella, que es lo que ha pasado con la mayoría de las adolescentes participantes de la investigación. Ellas narran en sus relatos experiencias de dolor y sufrimiento, que perfectamente se asocian con el fenómeno en estudio. Como receptoras primarias o testigos del maltrato propinado a sus madres y hermanas, quedaron predisuestas para reaccionar agresivamente, en caso de enfrentarse a situaciones similares a las vividas en su medio familiar desde muy pequeñas (Banco Interamericano de Desarrollo, 1999).

En la cotidianidad de muchas familias se utiliza la violencia como una forma “adecuada” de formar a los hijos y las hijas, cualquier diferencia o conflicto se tiende a solucionar de manera reactiva, de tal manera que se produzca dolor físico o emocional, siendo éste el camino más propicio para dar legitimidad al aprendizaje de la agresividad “y la reproducción de la violencia como “solución” de los más diversos problemas sociales o individuales”, esto forma parte de los principios rectores de la cultura patriarcal, así: ... “la imposición, abuso de autoridad, dominio y control de una de las partes sobre la otra”, que aún se mantienen latentes en muchos hogares y sobre los cuales se justifica causar daño y al mismo tiempo sirve como una práctica de corrección que si bien no tiene nada de pedagógico, si deja experiencias negativas (Cantera 2007, p. 1), como en el caso de Soraya, que fue llevada a una institución de rehabilitación, donde vivió experiencias muy desagradables como ello lo cuenta:

... yo una vez casi le pego a un profesor me devolví y le metí el manazo (risas) Le metí un calvazo al profesor [palmada que se da con fuerza sobre la cabeza de alguien] del colegio me sacaron y de una me llevaron a coordinación y después de tantas cosas al Centro Zonal del Bienestar Familiar, que me remitió a una institución... ahí estuve dos meses y medio. ...Allá es horrible. Eso es tenaz, porque uno no puede dormir tranquilo de que le corten el cabello, lo quemen, ¡uy no!... Allá cuando se tratan de escapar, rompen los vidrios y los cogen y empiezan a cortar... De la angustia que a uno le pinten el cabello o algo uno no duerme... (Yiyi, colegio 3, Sesión 4 Actividad 2, 21 de marzo de 2009).

En las familias conflictivas donde la vulnerabilidad y la incapacidad de respuesta son altas, se evidenció, la reiterada presentación del maltrato en cualquiera de sus formas en el 100% de los casos analizados, igualmente los comportamientos delictivos de alguno de sus miembros representado en el 7%, el impedimento para hacer uso de la defensa con un 20%, la aceptación de

la violencia física en la dinámica familiar como algo “normal” 60% y el autoritarismo de los padres y hermanos mayores el 13% de los casos; son modelos de aprendizaje negativo, que permiten a las adolescentes ver en la violencia el camino fácil para posicionarse y ganar reconocimiento en el espacio escolar. Es decir que la violencia intrafamiliar se convierte en la mayoría de los casos reportados, en el camino directo para la adquisición y fortalecimiento de formas de agresión que se viven en la escuela (Asturias, 1997., McAlister, 1998., y López, y Milanesi, 2004).

Potencialmente la familia se convierte en reproductora de comportamientos agresivos en las adolescentes, cuando desde sus primeros años sus padres han asumido “actitudes emocionales negativas” como reaccionar con ira ante su llanto o no atender las necesidades básicas expresadas a través del mismo, esto aumenta la posibilidad de formar una personalidad reactiva, que se manifiesta luego con expresiones de agresión y violencia. Un segundo aspecto está relacionado con la permisividad y la tolerancia hacia el comportamiento agresivo con los padres, hermanos o iguales. No corregir a tiempo y en el momento oportuno, es un indicador del aprendizaje del comportamiento violento. Un tercer aspecto tiene que ver con los patrones de autoridad y ejercicio del poder como una expresión de la violación de los derechos humanos de las menores que se expresan a través del maltrato, la violencia verbal, física o psicológica. Estos aspectos que a simple vista resultan comportamientos normales para los padres en las familias conflictivas, se convierten en el camino propicio para que las adolescentes asuman comportamientos agresivos, que perfectamente se pueden asociar con la violencia o la delincuencia (Trianes, 2000, p.17).

La investigación mostró que la mayoría de las adolescentes participantes del estudio, desde muy pequeñas vivieron experiencias relacionadas con estos aspectos, de tal manera que al declararse “personas violentas” reconocen con ello, que es producto de los modelos aprendidos en el seno de sus familia, por el sometimiento permanente a la violencia física, verbal o psicológica de sus padres, hermanos mayores u otros miembros de la familia extensa. Según lo manifestado en sus testimonios:

Supongo fue la falta de un modelo paterno, el vivir con un tío violento y agresivo. Que mi mamá no tenía un empleo permanente. Toda la infancia hasta hace 3 años,... Mi tío siempre es a pegarnos por todo. Tal vez culpa en parte a mi hermana pues la usaba de excusa. En la casa hubo violencia todo el tiempo” (Yesenia, colegio 5, sesión 2, actividad 2, 24 de abril de 2009). “Cuando yo era pequeña, mi papá llegaba y me pegaba con lo que encontrara, otras veces llegaba de mal genio y también, era muy de mal genio. Por ejemplo mi abuelita me decía algo y yo tiraba la puerta” (Mile, colegio 3, sesión 2 7 de marzo de 2009).

Es importante recalcar que uno de los aspectos más sobresalientes y de gran impacto para las adolescentes, es el de la intolerancia que manifiestan algunos padres, hacia las faltas cometidas por sus hijas, especialmente cuando el colegio los requiere, para que acompañen el debido proceso por la transgresión de las normas de convivencia. Un hecho que produjo reacciones de las participantes en el estudio, es el narrado por un docente, que atendió una situación de alicoramiento por parte de una estudiante de noveno grado, así:

La niña que fue traída a la oficina de Orientación por estar consumiendo licor dentro del colegio, estaba en muy malas condiciones, vomitó y se desgonzó sobre una silla, la mamá al verla le pega una cachetada, la coge del cabello e intentan golpearla en la cabeza, a lo que la niña responde con agresividad y altanería, la actitud de la mamá es bastantes agresiva. Se oye un forcejeo y lamentos por parte de la estudiante, la mamá le dice cosas en voz baja. Además cuando se da cuenta que nosotros estamos presentes cambia su actitud y saluda con amabilidad... R.L. Pedroza (Comunicación personal, 29 de mayo de 2009).

En el análisis posterior al hecho, la mayoría de las participantes considera que situaciones como la narrada en el párrafo anterior, desencadenan sentimientos de frustración e ira y aunque manifiestan que los padres deben corregirlas, algunas de ellas consideran que esta no es la forma, el lugar o las circunstancias. Esto les enseña una manera inadecuada de resolver los conflictos, convirtiéndose en un factor de riesgo, que aumenta la posibilidad para las adolescentes de manifestar comportamientos violentos, que parte generalmente de las relaciones conflictivas originadas en el seno del hogar (Pérez, 2011).

Los modelos de aprendizaje violento adquiridos en el seno del hogar, tienden a marcar el camino que seguirán las adolescentes en sus relaciones con los pares, pero que especialmente tienden a fortalecer la vulnerabilidad para que en algunas de ellas, se presenten situaciones violentas o delictuales, ya que han tenido que vivir situaciones familiares insoportables a través de las rutinas diarias, que las han hecho indiferentes ante el propio dolor y consecuentemente el que puedan sentir por sus víctimas (Ulloa, 1996). Como lo narra en su testimonio una adolescente que llena de rabia cuando recuerda su niñez...afirma: ... “sin papá y con un abuelo que sacaba en cara platos de comida”. “Se fue a la calle a desfogar la rabia con golpes, “latazo” [puñaladas] y tiros”. Desde los 12 años se enfrenta a la delincuencia y no tiene reparo alguno, en decir que aquí

en la calle hay una sola ley: ¡el que es parado se para duro y el que es sapo recibe lo suyo!” Entrevista dada a por una adolescentes a Valencia, y Sitter (2009).

### 3.16 Un vínculo posible entre violencia intrafamiliar y violencia escolar femenina

En el abordaje de la violencia escolar femenina, se debe establecer la relación existente entre ésta y la violencia intrafamiliar, porque en el seno de la familia suceden situaciones en las que las adolescentes son puestas en desventaja en relación con sus hermanos, este “componente de desigualdad entre los géneros” produce en la mujer sensaciones de inseguridad, desvalorización de sí misma y sentimientos de frustración que al no ser resueltos acertadamente, fortalecen los comportamientos violentos que luego se manifiestan con sus pares cuando enfrentan situaciones similares y en ocasiones como una necesidad de ganar reconocimiento entre ellos, lo que generalmente se manifiesta en el medio escolar (Organización Panamericana de la Salud OPS/OMS 2006).

Al analizar la relación existente entre la exposición a violencia intrafamiliar y la violencia escolar femenina, se encontró que existe una proporción ascendente de las experiencias personales de maltrato en el seno del hogar, con el ejercicio de la violencia escolar, donde las adolescentes aplican en sus pares el mismo tipo de agresión física, verbal o psicológica que han vivido en las rutinas cotidianas de sus casas y aunque ellas reconocen que no es una forma adecuada de resolver los problemas, afirman que ante la exposición permanente al maltrato, no encuentran una estrategia distinta, que les permita resolver sus conflictos de otra manera, porque siempre están dispuestas a la pelea como lo afirman el 95% de las estudiantes, como la que sustenta su actitud con la expresión: “Al que está quieto, se le deja quieto...que no le busquen a uno problemas porque uno no sabe cómo responder si hablando, o con los puños...” (Mayita, colegio 4, sesión 4, actividad 2, 15 de mayo de 2009).

Es por esa razón, que al estudiar la violencia femenina presente en el ambiente educativo, no se puede olvidar la existencia de la violencia intrafamiliar transmitida a través de las experiencias cotidianas de maltrato, en las que básicamente la mujer ha llevado la peor parte y ha terminado bajo el dominio de figuras de autoridad, dueñas del poder y repetidoras de comportamientos violentos, independientemente de si son los padres, las madres u otros miembros de la familia extensa, como se hizo evidente en el estudio. Una experiencia particular es la de Tatiana, que se enfrenta de manera constante con su progenitora y terminan golpeándose

mutuamente, siempre que hay entre ellas un conflicto por cualquier motivo. Así lo narra una madre de familia que fue testigo de una situación familiar bastante compleja, entre una mujer cabeza de familia y su hija adolescente, por una pelea que tuvo con una compañera del colegio:

Entonces la mamá le dijo que ¿qué le pasaba? Que ella la tenía estudiando y no buscando problemas en otro sitio y menos revolcándose con otras niñas en la calle y la niña le contestó que pensara lo que quisiera que eso era problema de ella, la mamá le va a pegar una cachetada y Tatiana, le dice usted no me vaya a pegar “igualada” y la señalaba con el dedo, le dijo así como tres veces, entonces la señora se lanzó a pegarle y la niña la cogió de las manos también a pegarle, la empujó contra la nevera... (I, Rodríguez, comunicación personal, marzo 18 de 2009).

La situación descrita, llaman la atención por dos motivos:

Primero porque hay una manifestación de violencia psicológica seguida de agresión física, que genera un empoderamiento de la adolescente para maltratar a su progenitora. En esencia existe un clima de violencia que se origina en las tensiones no resueltas y la violación de los derechos humanos (Dominici, 2004).

Segundo por las experiencias negativas, las historias de maltrato y abandono, los antecedentes de agresión, originados en el seno de la familia, constituyen una carga afectiva que la mayoría de las adolescentes, manifestaron haber experimentado al interior de sus hogares y que constituye la huella, que ha dejado la violencia intrafamiliar en su estructura emocional, al estar sometidas a situaciones de riesgo. Esto consecuentemente, es una forma particular de asumir la vida en familia y aunque no es la más apropiada, si es el rasgo característico en los hogares de las adolescentes que participaron del estudio. El hecho aquí, es el traslado que se hace de la misma a los espacios de la escuela, como lo afirma (Dominici, 2004), la repetición del ciclo de violencia, que a manera de espiral reproduce las experiencias familiares de agresión sobre las víctimas, en este caso sobre sus compañeras de colegio (Salas, 2005).

Este ciclo presente en la dinámica familiar, representa la trasmisión de un tipo de violencia que inicia en la vida íntima del hogar y se traslada hacia el exterior del ambiente doméstico. Sus antecedentes, los mecanismos de maltrato que se ejercen, los actores en calidad de agresores y de víctimas y las consecuencias que provoca, se convierte en un insumo importante para la comprensión de la violencia escolar femenina, en tanto que quienes la viven y la transmiten, se encuentran incapacitadas para resolver de manera positiva los conflictos cotidianos; ya sea porque han aprendido a utilizar los mecanismos violentos para intimidar y anular al contrincante, porque así se siente fuertes para ejercer control permanente sobre la víctima, a quien maltratan y



agreden de la misma forma como lo aprendieron al interior de sus familias o porque consideran que no recurrir a ella cuando es necesario, “cuando no las dejan quietas”, es perder reconocimiento y puede convertirse en potenciales víctimas de otras compañeras. Aquí entra en juego la autoestima, porque golpear, defenderse y no dejarse de nadie es el camino adecuado para ganar un puesto de reconocimiento en el espacio escolar, como no lo pueden hacer en sus casas (Dominici, 2004; Salas, 2005). Un ejemplo de ello está en el relato de Andy “Me escapé de la casa porque mis primos y mis primas son muy fastidiosos, entonces me pegaron muy duro... por eso cuando llegó al colegio estoy de mal genio y me desquito....” (Colegio 5, Sesión 1, actividad No. 2, 17 de abril de 2009).

La violencia intrafamiliar presenta una serie de características asociadas a la “dimensión conceptual de género” (Pineda y Otero2004, p. 19), entre ellas el hecho que sea la mujer quien prioritariamente la recibe; sin embargo, en esa dinámica es posible encontrar que muchas de ellas responden agrediendo y pasan de ser “víctimas pasivas” para convertirse igualmente en propiciadoras de comportamientos violentos. Así la violencia se convierte en una estrategia más, para “dirimir los desacuerdos y hacer prevalecer los propios deseos u opiniones” en cualquier espacio de relación donde haya conflicto, de esto no escapa la escuela, que se ha visto afectada por las manifestaciones de agresión, que las adolescentes han aprendido en el seno familiar (Daza, 2006, p. 24)

Durante las reflexiones en los grupos focales en las que se estableció la relación violencia intrafamiliar, género y violencia femenina, se encontró una constante que atraviesa estos tres fenómenos, es decir que en el 97% de los hogares de las participantes se presenta las manifestaciones de los mismos, de la siguiente forma:

En las rutinas familiares cotidianas se identificaron una serie de señales asociadas al primer fenómeno; esto es maltrato físico y verbal, consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, el desempleo, la falta de respeto y madres cabeza de familia. La mayoría de las estudiantes reconoce haber vivido cotidianamente todas o algunos de los indicadores antes mencionados.

Con relación al segundo fenómeno se encontró la fuerte influencia de la cultura patriarcal, el abuso de autoridad de parte de los progenitores y los hermanos mayores, la transmisión de roles de género cuya evidencia se mostró en el trato dado a los hombres y las mujeres y la exigencia hacía las adolescentes de cumplir con las tareas domésticas.

Al caracterizar el tercer fenómeno, las estudiantes reconocen que los elementos consecuentes relacionados con su comportamiento violento, están en línea directa con las experiencias de dolor y maltrato aprendidas al interior de sus hogares y /o en las relaciones de género donde en aras del abuso del poder, se les hace daño y se les causa dolor. Estos factores se identificaron en el 68% de los casos y cuyos testimonios muestran algunas evidencias que sustentan de lo dicho anteriormente, así:

...Yo cojo el ejemplo de mis hermanos, agresivos, o sea ellos no se dejan, así soy yo, yo no me dejo de nadie, pues si a mí me buscan, me encuentran, estoy lista para la pelea y trato mal, digo groserías...” (Colegio 5, sesión 2, Actividad No. 1, 17 de abril de 2009) y “... mi hermano es uno de los que pelea demasiado, a él lo miran mal y él se alborota, mi mamá, dice que si me ofenden que me defienda... Mi papá un día me vio con mi novio y me dio una cachetada delante de todo el mundo, ¡Qué pena, pero bueno! Risas, me dejó como un %\$.#++”, pues uno se siente re-mal (Colegio 5, sesión 2. actividad No. 1, 17 de abril de 2009).

Las consecuencia de la violencia intrafamiliar a largo plazo, representan en las adolescentes la posibilidad de desarrollar trastornos en el comportamiento, en la salud mental y en la personalidad que van desde stress, reacciones agresivas por intolerancia, malgenio, depresión o frustración, hasta asumir comportamientos delincuenciales como recibir dinero para agredir a otras personas, amenazarlas o causarles la muerte. Los desequilibrios en las dinámicas familiares, son un indicador de alto impacto y crean el contexto propicio para que se presente la conducta violenta, que luego se desplaza hacía la escuela (Coomaraswamy, 2000., Sierra y otras. 2006).

En este sentido la investigación mostró, que existe una estrecha relación entre las manifestaciones de violencia escolar y las reacciones comportamentales asociadas a rasgos de personalidad, de hecho en las cinco instituciones observadas, el 74% de las estudiantes participantes del estudio, manifestaron abiertamente su comportamiento violento, como parte del repertorio de sus prácticas agresivas. En muchas ocasiones se detectó el maltrato físico y psicológico como un ejercicio de juego, expresado en maltrato, utilizar palabras soeces y golpearse repetidamente aún delante de sus docentes y compañeros. Este comportamiento fue más notorio en los colegios uno y cuatro, donde los niveles de agresión entre las estudiantes son muy altos, dado el medio social deprimido donde están ubicados los colegios y el ambiente familiar tenso y conflictivo, según lo expresado por las participantes.

Los conflictos no resueltos, los ambientes tensos y las crisis cotidianas en las que no hay salida posible convierten a la familia, “en un espacio vulnerable” para experimentar de manera

constante y repetitiva la violencia intrafamiliar. Lo que ocurre generalmente con estas situaciones es que al interior de los hogares, se pone a prueba la resistencia de cada uno de los miembros, que ve en la violencia el camino más fácil para resolver las dificultades cotidianas. Sumado a esto se encuentran los cambios en la estructura familiar y en los procesos de educación de los hijos y las hijas, que chocan en la mayoría de las veces, con las transformaciones en las dinámicas sociales y con las exigencias del mundo globalizado, que no da espacio para el diálogo y en cambio si genera estrés y bajos niveles de tolerancia, haciendo de la vida familiar un espacio de desencuentros, maltrato y violencia femenina, que se manifiesta por la reproducción de actos violentos aprendidas de los padres u otros miembros de la familia (Observatorio para la equidad y la integración social en Medellín y Antioquia. 2006. P. 3).

Durante las discusiones de grupo sobre la relación existentes entre la violencia intrafamiliar y la violencia femenina, sólo el 19% de las participantes reconoce, que la primera tiene una incidencia directa en el comportamiento violento que ellas manifiestan en la escuela. Argumentan su posición al afirmar, que las dificultades de sus hogares se trasladan a la institución educativa, cuando ellas no son capaces de resolver positivamente las dificultades con sus pares, debido al mal genio y los bajos niveles de tolerancia, originados en el permanente estrés que les producen las crisis no resueltas con sus familiares. Sin embargo, lo que se observó sobre el tema durante el trabajo en todas las cinco instituciones, es que este porcentaje es susceptible de aumentar hasta en un 90%, dado que en la mayoría de las familias de las participantes, se identificaron altos niveles de violencia intrafamiliar, que tiene consecuencias directas con el comportamiento de las adolescentes en la escuela.

La familia en primera instancia y luego la escuela, son los espacios por excelencia donde las adolescentes fortalecen sus experiencias vitales. En ese transcurrir cotidiano se espera que ellas aprendan a convivir con sus semejantes y a resolver las dificultades de manera efectiva. Pero en ocasiones las dinámicas familiares están cargadas de tensiones, porque mantienen “los estilos de comunicación verbal” y el orden jerárquico propios de la cultura patriarcal. El uso de mecanismos para la formación de hábitos y valores, como el respeto por los derechos humanos, no son los adecuados. Además porque mediante el maltrato, se pretende lograr obediencia y sometimiento, como algo natural en el proceso educativo. Es decir que se utiliza la violencia intrafamiliar a manera de vehículo que transmite “la inhabilidad” para acudir al diálogo. Esto consecuentemente “deja huellas indelebles en la personalidad”, que hace su manifestación en las

formas de ser y de actuar y reproduce una manera particular de resolver los conflictos, pero mediante prácticas agresivas, que generalmente se traducen en violencia escolar femenina, como así lo mostró el estudio a través de las discusiones en los grupos focales (Ramírez. 1991, p. 173).

### 3.16.1 Analogía de los fenómenos

Entender la violencia escolar femenina desde la dinámica de la violencia intrafamiliar, implica observar en paralelo estos dos fenómenos: En ambos casos se comparten varios indicadores desencadenantes, repartidos en dos grandes grupos:

El primero corresponde a la formación en valores, como el respeto a la diferencia y a la dignidad del otro, la tolerancia, la convivencia y la capacidad de utilizar los mecanismos adecuados para la resolución de conflictos como la conciliación, la negociación y el diálogo.

En el segundo encontramos, la organización jerárquica del poder y el ejercicio de la autoridad, así como la forma como se imparte la justicia tanto en la familia, como en la escuela.

Estas señales muestran las grandes deficiencias en los procesos educativos utilizados en ambos ambientes. El discurso y la práctica van por caminos diferentes, una cosa es la que se enseña y otra es la que se hace, “Los mecanismos de justicia son inexistentes y el poder se ejerce en forma autoritaria e inapelable”. Cuando estas señales hacen presencia es inevitable el uso de la violencia que toma su nombre según el espacio de presentación y los actores que la ejercen (Parra, 1992, p. 31).

En los cinco colegios estudiados dadas las condiciones sociales del entorno en que se desenvuelven las familias, las participantes manifestaron que en las relaciones con los progenitores, los hermanos y los miembros de la familia extensa, se presentan permanentemente situaciones conflictivas y de violencia intrafamiliar, donde el abuso de autoridad, la falta de respeto, la intolerancia y el querer ejercer dominio sobre la contraparte son constantes. Por otro lado al analizar los hechos de violencia manifestados por ellas al interior del espacio escolar, se encontró que estas señales también son una constante en los conflictos y peleas pactados y reportados en las sesiones de trabajo. Una estudiante en sus narraciones comenta lo siguiente:  
Situación familiar:

En mi caso son peleas porque mi hermanito como que se la pasa viendo televisión y como que no, no coge una escoba o alza un zapato, o sea es como muy, que no le gusta hacer nada, le gusta pelear mucho con uno y sacarle a uno la piedra y pues se la mantiene peleando

mucho con mi papá y con mi mamá, pero pues... Tiene como once, es que la verdad no sé... cuando me da mucha piedra, yo si le pego pero pues él me responde también y pues ahí nos empezamos los dos a pelear y a mi mamá le da mucha piedra que los dos nos peleemos y pues ella nos empieza también a pegar pero ya cada uno sale a correr... Me gusta rasguñarlo mucho... (Francia, colegio 3, sesión 2, 7 de marzo de 2009).

#### Situación escolar:

...pero cuando yo arañó si me gusta porque a nadie le gusta que le rasguñen la cara. Es cuando se araña a otra persona por un pleito. Cuando yo lo hago me siento no muy bien, pero sí algo bien. Es una mierda. Pues cuando estamos con rabia deseamos arañar a alguien. Pues pienso que es muy loco. Cosa que nos causa cicatrices cuando no las hacen. Cosa que nos gusta algunas personas hacer. La cara, cuando tenemos alguna pelea (Francia, colegio 3, sesión 3, actividad 1, 14 de marzo de 2009).

Aquí lo importante es resaltar que en ambos casos la mujer y particularmente las adolescentes, viven estas experiencias dolorosas, ya sea porque son víctimas directas o porque han presenciado el maltrato cotidiano ejercido sobre sus progenitoras, lo que las hace personas vulnerables para repetir la violencia con sus pares en otros espacios de relación (Banco Interamericano de Desarrollo, 1999; Díaz-Aguado, 2003; Del barrio, Barrios, Van der Meulen y Gutiérrez, 2003; Margairaz, Girard, Halperin, 2006).

Con relación a la victimización el 23% de las adolescentes participantes del estudio, manifestó la presencia del fenómeno al interior de sus familias, muchas de ellas mencionaron situaciones críticas que las afectan en su integridad personal y su dignidad. En ese contexto ser víctimas, significa "... tener la experiencia de una serie de sensaciones psíquicas y emocionales, cuya forma de expresarse es mediante el dolor moral, el sufrimiento y los deseos de llorar, lo que consecuentemente las lleva a utilizar con sus pares, un vocabulario soez y el deseo de desquitarse con otros, que generalmente son sus hermanos menores o sus pares..." (Investigador, Colegio 1, Sesión 3 actividad 1, 20 de febrero de 2009). Al estar sometidas a maltrato permanente en sus hogares, algunas participantes afirmaron, haber utilizado mecanismos de compensación, que generalmente corresponden al uso de la violencia en el espacio escolar. Un caso de victimización al interior de la familia, es el narrado por Paola, quien afirma:

Mi papá me pega... él a mí no me puede tocar, porque de una vez me jala, me deja todo marcado... Mi papá en estos días me pegó, con un cable de un carro, y me dejó marcado y a mí me daba pena venirme en uniforme... Me marcó las piernas y la espalda... Esto me duró como un mes... yo le tengo mucho miedo a mi papá, porque él no más con la mirada ya lo deja a uno llorando... Mi papá me da mucho miedo, digamos cuando yo me salgo de la casa, mi papá, él va y me busca y a él le importa cinco, así le toque pegarme en la calle, él me

pega... Yo soy muy malgeniada... cuando estoy de mal genio nadie me puede mirar, porque de una vez; yo le pego, le doy duro... A puño, rasguño (risas) lo que sea... una vez que me agarre con una china del colegio, me sacó la piedra y yo la empecé a mechonear, por todo el colegio, así por el patio abajo, del otro colegio y cogí y la revolqué y se le empezó a reventar la nariz... (Paola, Colegio 1, Sesión 2 - actividad 2, 13 de febrero de 2009).

Así mismo, en la revisión de los factores desencadenantes, se encontraron indicadores que nos muestran la relación directa que existe entre la violencia intrafamiliar y la violencia escolar femenina. El origen de la última debe buscarse en los modelos de crianza, especialmente cuando las adolescentes se han enfrentado cotidianamente al maltrato, agresión y violación de los derechos humanos. Estas señales muestran una estrecha relación entre estos dos fenómenos, lo mismo que los niveles de tensión y estrés que terminan en confrontaciones violentas. En familias conflictivas, donde el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas es una constante y su uso reiterativo provoca agresiones a los miembros más indefensos, el grado de vulnerabilidad para que las adolescentes repitan en la escuela esos comportamientos es bastante alto y finalmente creer que no existe otro mecanismo para la resolución de conflictos, que el uso de la violencia y la victimización, muestran en ambas problemáticas una estructura parecida, un modelo que nace en la familia y se desplaza hacia la institución educativa, bajo un esquema de inequidad de relaciones asimétricas donde el ejercicio del poder y “la relación dominante” existe entre quienes ejercen la violencia y quienes la padecen (Vázquez, 2001, p. 2., De La Torre, 2008).

Al describir la cotidianidad de sus familias el 82% las participantes, mencionan que los indicadores citados en el párrafo anterior es que, tanto en las familias como en sus instituciones educativas, existen ambientes conflictivos que aparecen en el ejercicio de la autoridad y la convivencia, debilidades estas, que no permiten la resolución adecuada del conflicto. Al encontrar adolescentes que se denominan “violentas” como se registró en el 50% de los casos, es evidente que hay situaciones en los ambientes familiar y escolar, que están bajo la influencia de “factores negativos entre los individuos y un contexto social anómico,...” como se encontró en el 72% de los relatos (Vázquez. 2001, p 2).

Así la violencia intrafamiliar, se convierte en el peor ejemplo para mantener el orden y la unidad en el ámbito doméstico de los hogares en conflicto. De ella se desprende el debilitamiento de los valores, especialmente los relacionados con el respeto a la diferencia y a la convivencia social, produciendo graves lesiones a la integridad y la dignidad de quienes la padecen, que generalmente son las mujeres, los niños, las niñas y las adolescentes. La desintegración que

provoca, no sólo en las relaciones sino en los esquemas de personalidad, es la antesala para la reproducción de situaciones violentas en otros espacios sociales como la escuela o el vecindario y consecuentemente la propagación de comportamientos delictivos, en los que se ven involucradas las adolescentes, pero a través de la violencia escolar femenina (Palencia, 2002).

El 75% de las adolescentes que participaron del estudio, afirman que no identifican al interior de sus familias señales de unidad y respeto mutuo. Para ellas la convivencia está mediada por el conflicto permanente, especialmente con sus hermanos y/o hermanas o con sus padres, a quienes califican de manera despectiva, desconociendo su autoridad. El 25% asegura además, que prefieren permanecer en la calle, antes de llegar a la casa. Sus amigas se convierten así, en el apoyo que no les brindan sus familiares. El problema radica en que al estar allí, se adquieren comportamientos diferentes a los patrones que son requeridos para una sana convivencia y que influyen directamente en la presentación de la violencia en la escuela, en el relato de Dina se observa cómo funcionan las relaciones en una familia conflictiva.

Yo la verdad con ninguno de mis papás vivo bien, yo solamente vivo con mi mamá y no con mi papá y la mamá de mi papá y pues con ninguno de los dos vivo bien y ahora yo los demandé a los dos y pues llego a mi casa tarde cuando quiero, cuando quiero llego, cuando no quiero no llego me la paso con mis amigas para arriba y para abajo hay veces que llego a las nueve o a las diez de la noche y como los tengo demandados entonces no me dicen nada... (Dina Colegio 4, Sesión 2 - actividad 1, 24 de abril de 2009).

Otro aspecto importante que debe tenerse en cuenta al analizar la influencia de la violencia intrafamiliar en el comportamiento agresivo de las adolescentes, es el uso de sustancias psicoactivas que tradicionalmente se aprende en la familia como un consumo social, particularmente de cigarrillo y alcohol, que sumado a “La búsqueda de nuevas sensaciones, la curiosidad”, y el deseo de alcanzar... “un grado de aceptación dentro de un entorno social” son la disculpa para que las adolescentes, busquen espacios de encuentro con su grupo de pares, donde generalmente se dispara el abuso y otro tipo de comportamientos como los asociados a violencia femenina (Bedoya y Oviedo, 2008). A pesar de ser menores de edad ellas consiguen el licor y otras sustancias psicoactivas a través de sus amigos que las invitan a fiestas, generalmente son ellos los que costean el consumo. Aquí es importante resaltar, que la falta de control por parte de los padres, lleva a las adolescentes a vivir situaciones extremas, que luego se traducen en agresión, por la combinación del estado de alicoramiento, las condiciones del ambiente y la

impulsividad que las caracteriza... En los siguientes testimonios se evidencian las situaciones antes descritas:

Una amiga, se peleó con una muchacha, porque al estar borracha le pego con una piedra a la novia del muchacho..." (Kenia, colegio 2, Sesión 2, Actividad 2, 13 de febrero de 2009). "¿Cómo hacen para conseguir el trago si esto está prohibido para menores de edad? "La gente nos vende" "Si, aunque somos menores de edad, aunque nosotros vamos a fiestas, aunque digamos mis amigos son mayores de edad, gente que ya tiene si, sus cinco sentidos puestos, y vamos a bailar con ellos y ya los tienen listico, en la neverita, todo frío ahí, bueno normal... Yo nunca tengo que dar nada ni para que me den aguardiente ni nada..." ¿Pide permiso en la casa para ir a las fiestas? Si...pero hay veces me vuelo... por la terraza de mi casa (Daniela, colegio 2, Sesión 2 - Actividad No. 1, 13 de febrero de 2009).

Otra circunstancia del clima familiar que afecta a las adolescentes, es "la tenencia de armas" por diferentes motivos y aunque el Código de la Infancia y la Adolescencia (2006), prohíbe el acceso de los niños niñas y adolescente a ellas, fue muy común encontrar entre las participantes una actitud positiva frente a su porte y uso. Ellas reconocen que en ocasiones es muy importante tenerlas a la mano, especialmente cuando transitan por sectores peligrosos en los que pueden ser víctimas de un asalto, pero también cuando en la escuela tiene asuntos pendientes con sus compañeras, con las que han pactado una pelea (Zawadzki, 2007). Este comportamiento lo han vivido en sus casas, generalmente con los adultos, que bajo los efectos del alcohol o en estados altamente emotivos provocan riñas y terminan utilizando las armas que tengan a su alcance.

Así se evidencia en el siguientes testimonio: "Mis hermanos estaban tomando en la puerta, los cogieron y los metieron a la cárcel, porque levantaron a chuzo a mi cuñado..." (Yomara, colegio 1, Sesión 2 - actividad 2, 13 de febrero de 2009).

El comportamiento de los miembros de la familia en relación con el uso de armas, se constituye en un desencadenante de violencia, en la medida en que no solamente se utilizan en presencia de las adolescentes, sino que se permite su porte sin ningún tipo de restricción, lo que contribuye poderosamente a desarrollar posibles patrones de comportamiento violentos y/o antisociales. Con estas manifestaciones adultas, simplemente se está dando. "La aprobación explícita o tácita" de que su porte y uso no representa peligro y mucho menos, el que se fomenten acciones violentas por omisión del correctivo en el momento oportuno (Revista eco. 2008, pp. 3-4). Un ejemplo de está en la narración de Daniela:

Yo tengo mis amigos, todos usan navajas y mis papás dejan que eso pase y los papá a ellos no le hacen caso, entonces ellos usan y yo les digo ¿ay me van a regalar una? ... ellos dicen cual quiere de todas las que tengo y cojo cualquiera y me regalan cualquiera... Lo que yo



pienso que digamos en mi caso y en el caso de todas las niñas, es prueba portar armas, sencillamente porque digamos uno con un arma o sea, se creará más que los demás, pero uno sin arma no es nadie... (Colegio 2 Sesión 5, Actividad 1, 06 de marzo de 2009).

En todos los diálogos propuestos respecto de la relación existente entre violencia intrafamiliar y violencia escolar femenina, se encontró, que existe una correspondencia directa entre los mecanismos utilizados al interior de la familia para la resolución del conflicto y las reacciones que asumen las adolescentes cuando se enfrentan a una confrontación. La mayoría de ellas reconoce que no sólo el aprendizaje de mecanismos violentos se dio en su primer proceso de socialización con sus padres y hermanos, sino que también su estructura afectiva fue vulnerada por la exposición permanente a la frustración y al impedimento para defenderse en situaciones injustas a las que se vieron sometidas, por parte de sus padres, hermanos u otros miembros de la familia extensa.

Igualmente se encontró que el uso de la violencia por las adolescentes, tiene una justificación, porque en muchas ocasiones al interior de su familia, se les colocó en situaciones desfavorables, que las llevaron a experimentar la violación de sus derechos, al recibir un trato desigual o denigrante en relación con sus hermanos. Además consideraron, que fueron colocadas en situaciones límite, donde aprendieron que el uso de la violencia es algo necesario, porque sólo así evitan un castigo mayor o simplemente es un medio a través del cual, pueden vengarse de quien les han hecho daño (Keane, 2000) Para ellas es la reacción propia, frente a circunstancias de extrema molestia e incomodidad, donde la negociación no existe porque al utilizarla están pasando por incapaces. Es la opción que tienen para “ganar respeto”, puesto que consideran que no recurrir a la agresión, cuando es necesario, o sea, “cuando no las dejan quietas”, es perder lugares de reconocimiento y además, convertirse en potenciales víctimas de otras compañeras. Aquí entra en juego la autoestima, porque golpear, defenderse y no dejarse de nadie, es el camino adecuado para posicionarse en el espacio escolar y el aprendizaje que les dejó la vivencia cotidiana de la violencia intrafamiliar (Mayita, colegio 4. Sesión 4, actividad 2, 15 de mayo de 2009).

### 3.16.2 Ciclo de la violencia un elemento común entre los dos fenómenos

Otro componente que permite relacionar estos dos tipos de violencia, lo constituyen una serie de etapas concatenadas de manera progresiva, conformando el denominado “ciclo de violencia” (De

la Torre, 2008, p.34) a través del cual se produce tanto en el agresor como en la víctima altos niveles de estrés, que aumenta la posibilidad de que se presente y se mantenga el comportamiento violento. Además está el hecho de que culturalmente se vea la violencia, como una forma de resolver los conflictos a partir de los modelos de aprendizaje ineficaces, adquiridos en el seno de la familia, que hacen tránsito hacia la escuela, como el espacio propicio para reproducir lo observado y aprendido en las dinámicas familiares.

La carencia de una formación en valores basados en el ejercicio de la libertad, el respeto a la diferencia, la ayuda mutua y la solidaridad, se constituyen en los desencadenantes primarios para crear y mantener este ciclo, que es propio de familias en conflicto pero que tiene repercusiones en la escuela, cuando el clima institucional se hace propicio para ello, especialmente si las adolescentes tienen la experiencia de haber padecido la violencia intrafamiliar. Es importante aclarar, que si bien es cierto, en ambos fenómenos se visualiza el ciclo, cada uno tiene su propia estructura y mientras en la violencia intrafamiliar se identifican cuatro etapas, en el ciclo de la violencia escolar femenina se identificaron seis etapas, como un aporte a la presente investigación.

La importancia que tiene para el presente estudio, la identificación del ciclo de la violencia familiar, es que, si bien es propio del ambiente doméstico, por aprendizaje las adolescentes que están en contacto con él, trasladan su dinámica a la escuela y aunque las circunstancias son otras, se mantiene un patrón de comportamiento asociado a la recurrencia de las etapas, esto significa un aumento en la gravedad de la violencia, en la medida que se va avanzando hacia el desenlace de un conflicto que no ha sido atendido oportuna y eficientemente. La figura 13 ilustra el ciclo de la violencia intrafamiliar, un elemento esencial en el reconocimiento del ciclo de la violencia escolar femenina.

Figura 13. Ciclo de la violencia intrafamiliar



Este ciclo propuesto por Walker (1979). Para el análisis de la violencia, sirve de base en la interpretación y comprensión de las etapas que sigue el fenómeno de la violencia escolar femenina.

Al hablar de estas experiencias, la mayoría de las participantes reconoce que cuando se presentan conflictos al interior de la familia y en la escuela, se dan una serie de circunstancias negativas, que aumentan progresivamente y conllevan a reacciones agresivas. A estas situaciones ellas las denominan “ciclo de violencia”, considerado como un mecanismo que fortalece, mantiene y repite el fenómeno. Al respecto Daniela comenta: “Yo pienso que las peleas empiezan así, es como un círculo de problemas que uno se va generando...” (Daniela, colegio 2 Sesión 4. actividad 2, 27 de febrero de 2009).

Las estudiantes consideran que este ciclo prevalece en situaciones similares y las convierten en agresoras o eventualmente en víctimas, pero en los espacios escolares. Salas (2005). En el caso de Dina una adolescente, que vive violencia intrafamiliar y al mismo tiempo ha generado situaciones de agresión entre sus compañeras, que la colocan en el doble rol de agresora y de víctima, se presentó la siguiente situación entre la mencionada estudiante y sus compañeras:

“Diana/ A veces me meten en chismes y yo quiero meterles la mano, pero si yo le llego a meter la mano a ella (señalando a una estudiante nueva en el NES), tendré muchos problemas en el salón. Ana/ usted no tiene porque decirle eso a ella y menos en esa forma. Tianita/ es que todo el mundo odia a Diana, no le respetan, porque se mete en todo. Diana/ pues a mi igual forma poco me importa. Tianita/ es muy grosera. Ana/ si fuera conmigo yo ya le hubiera puesto la mano...” (Colegio 4, sesión 4, actividad 1, 15 de mayo de 2009).

Cómo uno más de los factores de riesgo asociados a la problemática en estudio y siempre en función de la violencia intrafamiliar, fue preciso igualmente reconocer la relación que existe entre

este tipo de violencia y la ejercida por las adolescentes en el contexto escolar. En el cruce de información, se hizo evidente que hay una serie de señales e indicadores que permiten poner en paralelo estas dos problemáticas, para identificar con precisión el impacto que generan las relaciones conflictivas en la vida de las adolescentes, que deja como consecuencia una alteración del comportamiento y en ocasiones es posible asociar con altos niveles de agresividad y delincuencia juvenil, manifestados en el maltrato a sus pares, la conformación de pandillas y la búsqueda de respeto y reconocimiento a través de la agresión.

Al abordar la violencia escolar femenina, será preciso siempre observarla dentro del contexto de la vida familiar, especialmente en hogares donde se presenta violación de los derechos humanos, donde el maltrato dado a las adolescentes es algo permanente y reiterativo, lo que provoca indiscutiblemente el aprendizaje de patrones de “comportamiento violento y coercitivo”, que dejan como consecuencia una alteración en las relaciones interpersonales y cuyo efecto pueden ser las reacciones agresivas manifestadas por las adolescentes cuando se enfrentan con sus pares (Vega, 2011, p 1). Tal afirmación quedó ampliamente demostrada con el estudio, dado que las estudiantes así lo manifestaron persistentemente, como un problema al que ellas no le encuentran salida, por la multiplicidad de factores que la provocan.

## Una mirada a la violencia femenina en el contexto barrial

Las dinámicas barriales influyen en la presentación de violencia femenina, en la medida en que sus problemas afectan el vecindario, la vida de la escuela y lógicamente a las estudiantes, quienes deben permanecer a la defensiva ante la posibilidad de ser víctimas de un ataque en el camino de su casa a la escuela y viceversa. En el presente capítulo además de analizar este problema presenta diferentes formas de organización juvenil asociadas al fenómeno de la violencia escolar femenina.

Generalmente los barrios que no presentan un plan de desarrollo adecuado a las condiciones de vida de sus habitantes, tienden a mostrar desorganización y poco sentido de pertenencia, razones que llevan a inferir que el vecindario en términos generales, está sujeto a padecer el flagelo de la violencia social ya sea en calidad de potenciales víctimas, como es el caso de las adolescentes escolarizadas o de propiciadores de actos delictivos un rasgo característico que se detectó en todos los barrios del estudio.

Las categorías desarrolladas, dan cuenta de la forma como las problemáticas sociales que vive el vecindario no son ajenos a la escuela, las circunstancias del entorno son generadoras de violencia escolar femenina, en la medida en que las adolescentes se ven enfrentadas cotidianamente a hechos violentos. En la figura 14 se ilustra la organización del capítulo.

Figura 14. Una Mirada a la Violencia Femenina en el Contexto Barrial



Fuente: Mapa conceptual de las categorías desarrolladas en el presente capítulo, Elaboración propia.

### 3.17 El ámbito comunitario y su relación con la violencia escolar femenina

#### 3.17.1 Estructura barrial y violencia femenina

El barrio en su construcción social, juega un papel importante para determinar qué tan significativas son las manifestaciones de violencia escolar femenina, tal vez, en su estructura y dinámicas sea previsible encontrar los indicadores que faciliten una mejor comprensión del fenómeno, partiendo de los factores de riesgo y protección presentes en el ámbito comunitario; para ello debe considerarse el barrio, como unidad ambiental con características propias y una subcultura particular que fortalece en sus habitantes un modo de vida propio en el que entran en juego además del espacio físico, los fenómenos sociales.

En el barrio se encuentran “Ámbitos claramente identificables por su homogeneidad interna” en los que “se comparten sistemas simbólicos o culturales comunes” que le dan la particularidad y las características con las cuales los miembros de otras comunidades barriales lo identifican (Franco, 1999, p. 4). La mirada del barrio en su contexto social y en su identificación plena, será una tarea que ayude a definir los elementos que eventualmente están asociados a la violencia y la agresión manifiesta en las adolescentes y su consecuente repercusión en el ambiente escolar.

Para las participantes del estudio el barrio significa, el entorno próximo entre la casa y la escuela, es el lugar donde se hace posible el encuentro con los amigos y donde transcurre la vida con los problemas y las dificultades familiares, el ámbito adecuado para manifestar las expresiones de la moda, la música, los juegos y las organizaciones juveniles, sin interesar el objetivo que éstas tengan según la siguiente afirmación: “...hoy en día todo es moda de alguna manera, entonces los jóvenes de hoy en día imponen... y en los sectores de los centros comerciales es donde más se ve el movimiento...” (Moreno, Colegio 4, sesión líderes comunitarios, 4 de abril de 2009).

La noción de barrio, también se asocia con la carencia de calidad de vida, especialmente en los barrios marginales o que no presentan una estructura adecuada y por lo tanto, el tejido social, entendido como “el conjunto de relaciones efectivas que determinan formas particulares de ser, producir, interactuar y proyectarse en los ámbitos familiar, comunitario, y laboral” (Romero, Arciniegas y Jiménez. 2006, p.11), no presenta la consistencia requerida, pero sí es productor de violencia en razón a las circunstancias cotidianas y las problemáticas que identificaron el 100% de las adolescentes que consideran que el entorno comunitario, está cargado de problemáticas sociales asociadas al expendio y consumo de sustancias psicoactivas, la presencia de pandillas, los atracos y la inseguridad en general, como lo muestra el fragmento de una entrevista así:

CB/ ¿Ustedes qué opinan de las calles?, ¿del sector del colegio y los alrededores? Todas/ Muy mal. Paloma/ tenaz esa parte de abajo de la carrilera, porque hay como semáforos y salen los buses de todo lado y eso es un desorden. Carola/ A mí me atracaron por ahí. Y fuera de noche, pero eran las cuatro de la tarde; y un bobo disque a atracarme. Y Yo: “Y ese igualao’, ¿qué inventa?”. CB/ ¿Y ud. Qué le hizo? Carola/ Le menté la madre y le tiré todo lo que traía (Colegio 3, sesión 7, actividad 1, 25 de abril de 2009).

La escuela está permeada por las dinámicas sociales y vive en pequeña escala los fenómenos inherentes a estas, esto es aplicable precisamente a la forma como el barrio y su estructura influye

en la vida de los habitantes, muchos de ellos son miembros de la comunidad educativa que comparte en el sector un modo de vida y una forma particular de cultura; los imaginarios, las rupturas y las tensiones, tienen mucho que ver con la manera de actuar y la calidad de vida de sus habitantes. Identificar los factores de riesgo barrial, permitirá entender la forma como la dinámica propia del sector tiene influencia en el ambiente escolar, pero sobre todo es volver la mirada hacia las circunstancias barriales que inciden para que las adolescentes adquieren formas de comportamiento violento (Rodrigo y otros, 2006).

Para establecer la relación entre la dinámica del vecindario y la violencia escolar femenina, fue necesario revisar la estructura de los barrios donde se ubican los colegios participantes de la investigación y que al ser lo contextos comunitarios de alta conflictividad, se indagó sobre la relación que existe entre las problemáticas barriales y la producción de comportamientos agresivos en las adolescentes, que dio como resultado que el 67% de las participantes, no se sienta identificadas con su entorno, por considerarlo peligroso y poco atractivo para la realización de actividades culturales, es evidente que para el 35% de ellas, este espacio se utiliza para escapar de las experiencias asfixiantes de la violencia intrafamiliar, como lo manifiesta la estudiante, que prefiere permanecer en la calle hasta las 10:00 p.m., exponiéndose a los peligros propios de su sector: “A veces que no puedo ni salir del cuarto, ni a la esquina, por eso me la paso hasta las diez de la noche por la calle, no me importa lo que me pase...”(Dina, colegio 4, sesión 1, actividad 1, 17-04-2009).

La extrema pobreza originada en la falta de oportunidades de empleo, los consiguientes problemas económicos, la desorganización de la comunidad, el poco apego al vecindario, el escaso sentido de pertenencia al sector manifestado a través del daño a bienes de uso público y el vandalismo, son indicadores de riesgo, que generan en sus habitantes sentimientos de insatisfacción que los hace vulnerables e inseguros, pero especialmente a ser potenciales víctimas de situaciones violentas; es como construir en paralelo, un modo de vida y un “...conocimiento situacional, referencial, territorial, simbólico, social...” ajeno a condiciones ideales de convivencia comunitaria, y por consiguiente a situaciones favorables a la ejecución de acciones violentas entre las adolescentes habitantes del lugar (Avendaño, 2002, p. 4-5).

El ambiente barrial juega un papel importante para el fortalecimiento de la violencia, en él se viven una serie de circunstancias que pueden indicar la existencia de factores de riesgo que trascienden los otros espacios sociales como la familia y la escuela. Se considera el barrio como

un espacio popular de encuentro que ha permitido crear las zonas de socialización donde las jóvenes estructuran las “identidades comunes y diferenciadas” como sujetos sociales; ello en esencia les otorga las herramientas necesarias para establecer “ relaciones con el entorno social y natural, tanto en lo cotidiano como en momentos coyunturales y especiales...” para dar cuenta del proceso de socialización dentro del ámbito comunitario y al mismo tiempo facilitar la identificación de situaciones generadoras de violencia (Torres, 1999; Muñoz, 2002, p. 3). En la figura 15, se muestra el sector de un barrio, que por sus características es propicio para la producción de violencia.

Figura 15. Sector del barrio propicio para episodios de violencia



Fuente: En el recorrido barrial las estudiantes elaboraron un plano que muestra el recorrido que ellas hacen diariamente entre la casa y la escuela y viceversa. Foto tomada en sesión de cartografía social, muestra un sector del barrio propicio para acciones delictivas, que afectan a las adolescentes (colegio3, sesión 7, 18 de abril de 2009).

El entorno barrial representa para el 21% de las adolescentes el contexto adecuado para la expresión de hechos violentos; la presencia de sectores marginales, el alto grado de conflictividad, la falta de oportunidades de empleo y la extrema pobreza, generan situaciones violentas que impactan la vida de sus habitantes. Muchas de las problemáticas sociales que allí se viven, involucran la comunidad, porque se trasladan del espacio privado (familia) al público (comunidad), provocándose agresiones físicas y verbales, como así lo narra Yomara:



... Cuando mis hermanos estaban tomando en la puerta, los cogieron y los metieron a la cárcel, porque levantaron a mi cuñado y mi cuñado se agarró con un chúcaro [auxiliar de policía, bachiller que presta el servicio militar obligatorio]. En mi casa ha habido como cinco problemas..., uno fue cuando mi mamá se agarró con una vieja porque me agarró del pelo y a mi mamá no le gusta y ahí yo me le mandé y no me dejaron... (Colegio 1, Sesión 2 - actividad 2, 13 de febrero de 2009).

En el diario transcurrir del barrio se presentan “formas específicas de relaciones sociales”, en ese entramado se encuentra “una gran diversidad de espacios” que dinamizan la red de comportamientos de los que no son ajenas las adolescentes, ello implica, la vida en los hogares, las acciones del vecindario, los lugares de encuentro social y las problemáticas que aquejan a sus pobladores; así se “producen patrones y normas culturales” que le dan especificidad al barrio, ello necesariamente incluye la escuela, porque ésta representa el espacio de relación de los niños, las niñas y los jóvenes de ambos sexos y por lo tanto lo que se vive en este ámbito comunitario, hace parte también de la institución educativa, que recibe todas las dificultades y la desorganización cuando éstas se presentan en la dinámica del barrio (Muñoz, 2002, p. 9).

Llamó la atención del grupo de estudio de los colegios participantes el fenómeno de la denominada “limpieza social” que, “...hace parte de las operaciones violentas a gran escala propias de sociedades que se internan en procesos totalitarios, en los que se busca despertar en la gente del común el miedo a ultranza que conduce a toda clase de reacciones primarias...” Cepeda 2009, los panfletos, como se les denomina a las cartas amenazantes que se recibieron en los colegios objeto de la investigación y que tuvieron gran impacto en las comunidades educativas, por dos razones: a) Considerar demasiado agresivo el texto amenazante. b) Se involucró a los estudiantes de ambos sexos o a familiares de los mismos, como se evidencia en los relatos que muestran la preocupación por el fenómeno y la alteración de la vida del vecindario: En esa hojita, dice que así esté uno en las esquinas no haciendo nada, lo cogen o lo matarán,... en la hojita dice estén en su casa juiciosos, no importa que caigan inocentes y que %/\*\$%& X&%\$=\*+ de los bares también las van a matar, esa carta es una asquerosidad... (Daniela, colegio 2, Sesión 7 - Actividad 2, 20 de marzo de 2009).

Pero hay una cosa que te quiero decir con respecto a la palabra limpiar, en estos momentos está circulando en todo el país los panfletos de la limpieza social, hay una gente, unas fuerzas oscuras de la sociedad que quieren limpiar a la sociedad en palabras de ellos de las malas influencias, esas fuerzas consideran malas influencias los niños que se visten de una manera o de otra, los que están por fuera de las diez de la noche de la casa, las niñas que salen a los bares por la noche, y otra cantidad de gente que ellos consideran como los malos

y a lo que hay que matar para limpiar la sociedad... (Entrevistador NEF familia, Colegio 3, Sesión 6, 18 de abril de 2009).

Estos grupos buscan generalmente atacar la delincuencia común y se valen de cualquier estrategia para infundir temor en sectores vulnerables de la sociedad, como en el caso de los barrios donde se encuentran ubicados los colegios motivo de estudio. Lo que se pretende con estos procedimientos es generar “miedo colectivo”, buscando controlar las bandas de traficantes de droga, que generan malestar en esos ámbitos sociales. Las estrategias de limpieza social están distribuidas en las siguientes fases, como lo afirma Cepeda (2009), el rumor sobre presencia del grupo en la zona, la entrega de panfletos de manera anónima aprovechando cortes de luz o altas horas de la noche, “la imposición del toque de queda a partir de las diez de la noche” y finalmente los asesinatos colectivos. Situaciones como estas, son generadoras de violencia, porque afectan a las adolescentes en la medida que algunas de ellas tienen vínculos con integrantes de pandillas, de quienes han aprendido técnicas de defensa, consumo de sustancias psicoactivas y uso de armas, al respecto Wendy dice:

Es que el chino no me dijo a mí que tenía novia y el colmo que no tenía trabajo y la bruta es menor y entonces a mí me da cosa, porque la china, por culpa de ella hizo meter al chino a la cárcel y pues ahora todas las amigas lo están buscando a él para darle duro porque supuestamente le puso los cachos y tienen parche, lo están buscando para darle duro y lo amenazan, yo no le digo que van a hacer limpieza, uno de los que están ahí es él, ya los tienen como fijo que lo pasan en la esquina sin oficio, atracando, robando y matando (Wendy, Colegio No. 2, Sesión 7 - Actividad 2, 20 de marzo de 2009).

Así es posible considerar el papel que juega el barrio en la producción de todo tipo de violencia, que como lo afirma Muñoz (2002<sup>a</sup>), es un ámbito concéntrico que transcribe los modelos y cánones culturales, provocando un complejo dinamismo de intercambios y acciones que en muchas ocasiones se fortalecen a través de los medios de comunicación, eso lleva a suponer que si un barrio vive circunstancias violentas en su diario transcurrir, existe una alta posibilidad de que éstas se trasladen a la escuela, lo que lleva a explicar las razones por las cuales las adolescentes ejercen la violencia en la confrontación con sus pares.

Las situaciones extremas provocadas por el desorden social de los barrios, ha hecho que las adolescentes vivan siempre a la defensiva, el sólo hecho de ser posibles víctimas de atracos, violaciones o limpieza social, las hace vulnerables a reaccionar de manera agresiva, cómo así lo afirmó el 32% del grupo. Las problemáticas barriales toman fuerza en la medida en que no

existan planes estratégicos de atención y/o políticas públicas de ordenamiento territorial, que controlen el aumento desmedido de la delincuencia y la exclusión social (Mira Grau, 2001).

En las dinámicas barriales, es posible identificar “los intereses más sentidos de una población” (Muñoz, 2002, p. 3). Situaciones como la vida cotidiana en los espacios de socialización, como la familia, la escuela y el vecindario, representan en la mayoría de los casos “los intercambios culturales” que potencian la identidad y el sentido de pertenencia. Esto hace que precisamente se adquiriera una identificación plena con el barrio y la red de comportamientos sociales se exprese en códigos y normas comunitarias, que orientan el quehacer diario de los habitantes, buscando mejorar el entorno, resolver las necesidades comunitarias y mantener un orden establecido. Por esa razón es que al hacer un estudio sobre violencia escolar femenina asociado a la vida del barrio, los indicadores de la vida comunitaria, son de gran ayuda, porque con ellos no sólo es posible identificar los factores de riesgo sino que al mismo tiempo se aclara hasta donde llega el desconocimiento de formas efectivas para la solución del conflicto por parte de las adolescentes, que agreden a sus semejantes o se asocian en grupos juveniles con ese objetivo u otros que alteran la vida barrial (Franco y Pérez, 2009).

El estudio demostró que la mayoría de las adolescentes de los cinco colegios, desconocen las normas que rigen la vida del vecindario y por lo tanto no se sienten identificadas con su comunidad, la irrespetan con sus acciones violentas provocando escándalos que afectan la tranquilidad del entorno y aunque estos se pactan al interior de la escuela como lo identificó el 13% del grupo, terminan en sus alrededores como las calles, los parques o los callejones, generando el malestar suficiente para que los habitantes se vean en la necesidad de llamar la atención a través de las alarmas comunitarias. Al respecto se afirma:

Por allá en un jardincito prendieron la alarma y la vieja empezó a correr como pep'guama corriendo ahí de para arriba... [Términos usados para decir que salió muy rápido] ¡Que boleta! [hacerse notar] CB/ ¿ustedes creen que las alarmas son una manera de control? Todas/ Nooo, Soraya/ Lo único que logran es que uno corra...” (Soraya, Colegio 4, sesión, 6 Actividad, 2, 29 de mayo de 2009).

En el imaginario social se tiende a pensar que la violencia se gesta en la mayoría de los barrios marginalizados y empobrecidos, aunque esta afirmación tiene algo de verdad, es posible encontrarla en los estrato altos, donde se supone que las adolescentes tienen cubiertas todas sus necesidades. Los amigos juegan un papel fundamental a la hora de organizarse y producir los

conflictos que generalmente terminan en agresión y delincuencia fortalecidas por las crisis en las que se encuentran inmersas la familia y la escuela, agravadas por el “consumo en los jóvenes y su relación con el mercado”, como promotor de la moda, las marcas y los comportamientos que como factores desencadenantes, son fuertes indicadores para la identificación de situaciones violentas, que luego se trasladan a la escuela (Catalán, 2010, P.139). El 35% del grupo reconoce que ésta es una circunstancia propia de la vida barrial, porque los niveles de tolerancia son bajos (Ceballos, 2004).

Si bien no existe un amplio sentido de pertenencia con el barrio, hay formas de acercamiento al mismo, a través de pequeños encuentros que nacen de la necesidad de movilización por lugares como los parques, las iglesias, las tiendas o los supermercados y porque el medio circundante que rodea la escuela se convierte en el sitio de reunión, donde la cultura barrial hace presencia a través de las prácticas y valores que en ocasiones impiden a la escuela cumplir “su papel socializador y disciplinario”, porque se imponen pautas de comportamiento sustentadas en el imaginario social que impera en la vida comunitaria y particularmente en las normas que rigen a los grupos juveniles a los cuales pertenecen las adolescentes (Pérez, y Mejía, 1999, p.75).

El entorno comunitario juega un papel importante en la producción de violencia y aunque en los cinco colegios se identificaron problemáticas asociadas al consumo de sustancias psicoactivas, al atraco generalizado a la comunidad del sector, la hora y la presencia de pandillas; se encontraron aspectos relevantes en cada colegio, así:

a) Colegio uno: Se encuentra ubicado en un sector de alta conflictividad social colindante con barrios marginales donde es latente el peligro permanentemente, por la situación de extrema pobreza y la presencia de delincuencia organizada.

b) Colegio dos: El ambiente enrarecido por la contaminación, la organización social por las características desiguales de los barrios que lo circundan, la imposibilidad de entrar sin la debida autorización y la alta presencia de pandillas es la constante que estimula la presentación de violencia femenina, como lo expone una estudiante:

La cuestión es que a ese barrio usted no puede entrar, usted entra y no cae bien, tiene que salir corriendo porque sale muerta de ahí, a mí me gusta ese barrio, porque ahí no entra cualquier loca, hay personas que piensan que la Nevada es cualquier bobada, pero no, en realidad la Nevada es muy peligrosa. Usted dice yo voy a tener problemas con ese muchacho, se le viene todo el barrio y eso parece una procesión de sólo la Nevada..., todos venían preparados con armas, A ustedes los pueden venir matando... En la Nevada, hay un

parque, o sea es barrio chiquito y solamente hay uno que los dirige a todos... Para todo problema ellos buscan la muerte, lo matan porque lo matan... ¡La Nevada, es la Nevada!, antes yo no podía entrar porque no conocía a nadie, mi amigo me presento uno, tras otro, tras otro y así sucesivamente fui conociendo a los de la Nevada y pues ellos empezaron a decirme que cómo me llamaba, qué cuantos años tenía, qué donde vivía, que si estudiaba, que si tenía amigos, pues todas esas preguntas y me dijeron que si quería pertenecer al combo de ellos, o sea ser amiga de ellos y yo les dije que si... (Daniela, colegio 2, sesión 5, 06 de marzo de 2009).

c) Colegio tres: Ubicado en un barrio en donde confluye lo industrial y lo residencial, por su estructura urbanística, la gran cantidad de parques y callejones sin control policial, en el cual “la limpieza social” hizo presencia por lo que la comunidad, ha creado frentes de seguridad ciudadana, buscando mantener el control y el orden en el sector, los barrios aledaños juegan una fuerte influencia que favorece la violencia femenina, porque son sectores deprimidos y el nivel de desempleo es considerable, especialmente para los adolescentes de ambos sexos, en el que las estudiantes se sienten en constante amenaza, debiendo estar a la defensiva.

d) Los colegios cuatro y cinco: Ubicados en barrios que fueron municipios anexados al Distrito Capital, con características particulares propias de la conversión de pequeños municipios a sectores urbanos que enfrentan problemas sociales no resueltos, como el desplazamiento forzado, el desempleo o el empleo informal, conflictos y hechos violentos cuyo origen lo constituyen la presencia constante de expendios de droga, jibaros y pandillas que operan en sitios cercanos a la residencia y escuelas de los y las escolares, con un nivel de vulnerabilidad alto, para la presentación de eventos de violencia escolar. Valencia y otros (2004). Carvajal (2009).

Sin embargo y de conformidad con las características propias de estos dos colegios encontramos que la situación de orden social para el entorno del colegio cuatro, es complicada por la presencia de grupos de delincuencia organizada donde hay trata de personas y homicidios a cualquier hora de la noche; la mayoría de las participantes culpan a los afro descendientes, porque consideran que llegaron a vivir en condiciones inadecuadas, lo que aumenta el peligro de atracos, robos y violaciones. La aparente calma existente en el sector donde está situado el colegio cinco, presenta problemas por la existencia de pandillas y grupos de familias en los que la mayoría de sus miembros son delincuentes según lo manifestado por Shilys en su relato:

...hace poquito encontraron a un hombre muerto, lo habían quemado y le dejaron botado en un parque cerca del colegio, a uno le da miedo salir a la calle con eso de la limpieza... Aquí se hace limpieza cada año y dura dos meses, uno no puede salir de las fiestas porque da

miedo, no se puede salir, generalmente eso pasa a las tres de la mañana. (Colegio 5, sesión 6, Actividad 2, 29 de mayo de 2009).

En términos generales se puede afirmar que el grupo posee muy bajos niveles de confianza, con respecto a su territorio, debido a la percepción de inseguridad y miedo como una constante dada la evidencia y gravedad de las problemáticas descritas por el 100% de las participantes (Segovia y Neira, 2005).

En general, al interior del barrio existen una serie de problemáticas relacionadas con el quehacer de la mujer en el entorno barrial. Los conflictos con el vecindario y la disposición de las viviendas, en ocasiones dejan huellas en la vida de las adolescentes y propician en ellas comportamientos agresivos, como una necesidad de subsistir en un ambiente violento, Quintero, Caicedo y Bejarano, 2002) afirman que las jóvenes resultan afectadas por estos hechos y deben aprender a vivir en medio de los conflictos sociales, que se presentan en su comunidad. El impacto individual y colectivo que tiene esta circunstancia, es alto para la estructura de la personalidad de las adolescentes, porque las afecta de manera sistemática y las hace vulnerables a reaccionar con violencia cuando tienen dificultades con sus pares.

A partir de la comprensión de los hechos cotidianos en las dinámicas barriales, es importante entrar en el análisis de la violencia escolar, especialmente de aquellas situaciones en las que los jóvenes de ambos sexos, se organizan y generan actos violentos y delincuencia, pero particularmente en los barrios deprimidos, con baja calidad de vida y pocas oportunidades de desarrollo social, como es el caso de los cinco sectores en los que se encuentran ubicadas las instituciones motivo de estudio. Aquí se encontró que en el 100% de los relatos que en el camino de la casa al colegio y viceversa, las participantes están expuestas permanentemente a ser blanco de hechos violentos y por esa razón, justifican sus acciones, dado que algunas de sus compañeras, se aprovechan de estos ambientes para agredirlas a través de terceros, es decir de su grupo de amigos, el parche o la pandilla (Blaya, 2003).

Las características de los entornos sociales y del vecindario en particular, determinan el tipo de institución educativa que hay en ellos, porque como lo afirma Blaya (2003), las escuelas no son ajenas al ambiente barrial, ellas se circunscriben a su comunidad y reciben mayoritariamente todas las problemáticas que allí se viven. Tratándose de barrios desfavorecidos con graves dificultades en su estructura, organización y dinámicas, es de esperarse que el comportamiento

violento haga presencia entre las jóvenes escolarizadas, porque es una elemental regla de supervivencia, atacar y saberse defender, como así se menciona:

...las dos nos dimos por igual y porque la china sacó la cabra [la navaja] y yo no me iba a dejar de ella ¿si me entiende? Aunque la china era severo burro grandote y no, pues esa china me iba a dar duro pero, ¡pero qué va, nos dimos por igual! Y supuestamente que ellas me pegaron después que yo que le había dejado un ojo morado, que la había rasguñado,... (Daniela, colegio 2, sesión 5, 06 de marzo de 2009).

La mayoría de las integrantes del NES reconocen que por su estructura física y disposición de las viviendas a veces se presentan confrontaciones, ya que la cercanía con los vecinos puede sugerir intromisión en la vida privada y originar situaciones violentas o también encontrarse en medio de tensiones, cruces y conflictos, que generan el deseo de agredir o involucrarse en problemas que generalmente terminan en agresión y violencia. A la pregunta ¿Qué puedo decir del barrio en que yo vivo? Una estudiante responde: “Se Pelean contra vecinos, se cortan entre pandillas usan Armas echan mucha mariguana y bazuco y pepas, robo contra la gente la gente y la matan...” (Yury colegio 1, Sesión 7, actividad 3, 20 de marzo de 2009).

En la mirada de cómo el ambiente barrial puede ser un agente generador de violencia escolar femenina, se determinó que el 100% del grupo vive en un medio hostil y adecuado para la adquisición de comportamientos violentos. La confluencia de los barrios aledaños con característica de alta conflictividad y problemáticas sociales como las pandillas, la inseguridad y el consumo y distribución de sustancias psicoactivas, hace predecible el aumento de agresión entre las adolescentes, porque la mayoría de sus hermanos o amigos pertenecen a grupos juveniles sin objetivos claros y su radio de acción generalmente es el centro educativo o las calles aledañas, donde se participa en peleas y se provocan acciones violentas que las afectan.

Cuando todos los miembros de la comunidad desarrollan el sentido de pertenencia, buscando por diferentes medios neutralizar el impacto negativo de las dificultades de convivencia entre vecinos; la cultura barrial se constituye en un fuerte elemento de construcción de identidad comunitaria y de tejido social. Lastimosamente la violencia escolar femenina, ha encontrado asiento en el desinterés de la comunidad y la poca participación en los proyectos de desarrollo, generados desde las alcaldías locales y la Junta Administradora Local. Así el proceso evolutivo del barrio ha generado un modo de actuar diferente, que asociado a oportunidades de empleo, al uso de los espacios comunitarios y al poco fomento de la participación, lo convierten en un detonador de violencia que fortalece la disposición para el ataque, ante cualquier situación que

atente contra la tranquilidad personal, como es el caso de la mayoría de las adolescentes, que viven a la expectativa de encontrar el momento apropiado para resolver mediante la violencia los conflictos con sus pares, como lo manifiesta Pabla en su relato:

Ellos llegaron al parque de “Los Palos” figura 16, y había una mona toda ñera, ahí llegó la policía entonces se vinieron para este parque, entonces Xiomara no se pudo soltar los piercings, iban a comenzar a pelear cuando llegó la policía, y todos tenían navajas. Los policías ya conocen a Xiomara y ya sabían que ella tenía algo, ella lo único que hizo fue dármele a mí a guardar. Se armó y bueno un policía me pegó en el estómago y me sacó el aire, y pues qué... pues quieta porque sin aire y sin nada. Pero no dejé que se los llevaran, a ninguno porque a todos se los iban a llevar (Colegio 3, Sesión 7 Actividad 1, 25 de abril de 2009).

Figura 16. Parque de los palos

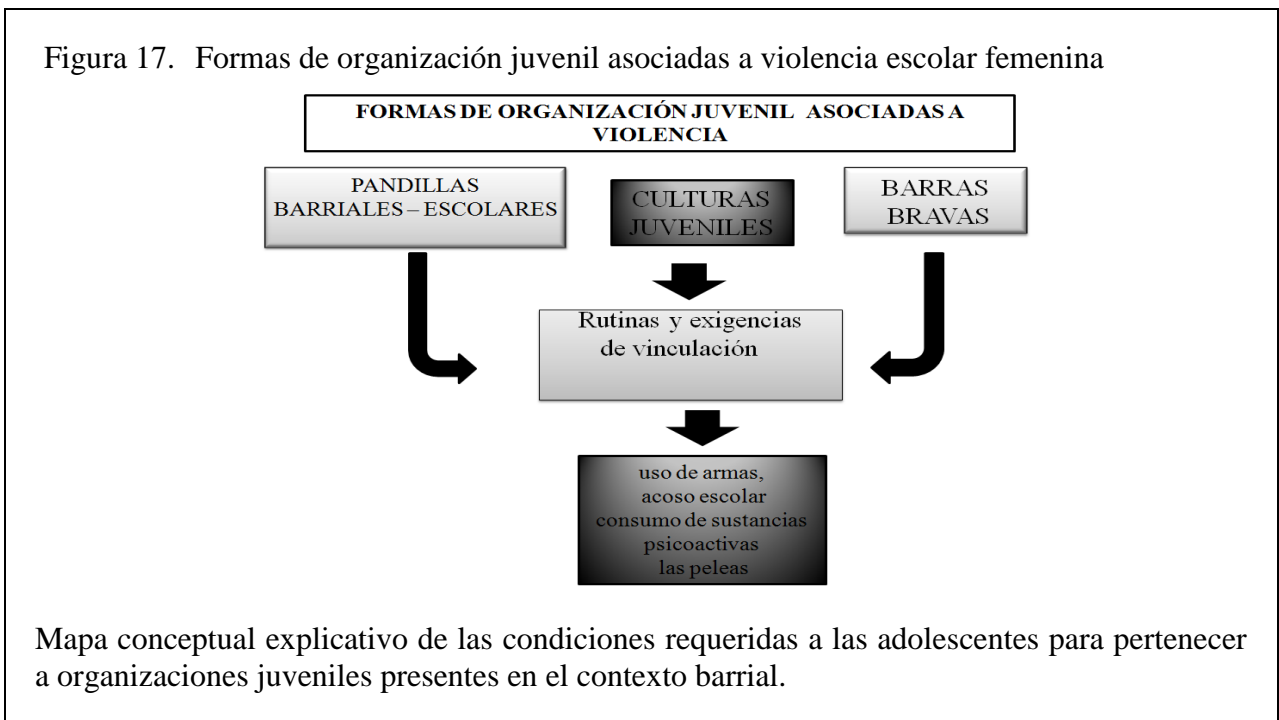


Este lugar es el predilecto para que las adolescentes lleven a cabo peleas, porque es muy cerca de su institución educativa.

Hay una problemática que afecta desde el entorno inmediato a la escuela y que ha surgido de las necesidades insatisfechas que tienen los adolescentes y las adolescentes ante las deficiencias que se presentan en ejercicio de la autoridad familiar o escolar y que son las formas de organización juvenil que contempla dentro de sus objetivos la no aceptación de la diferencia, defenderse o defender a sus compañeros más pequeños y finalmente mostrar una forma diferente de ser. Este tipo de organizaciones ha convertido los espacios escolares en campos de enfrentamientos y conflictos que terminan en agresión y violencia. Al hacer referencia al tema en las sesiones de trabajo el 100% de las adolescentes registra que tienen conocimiento sobre el tema y de ese



porcentaje, el 67% reconoce que forma parte de estos grupos. La intervención de las adolescentes en hechos delictivos asociados con ellas es altamente significativa, en la actualidad es posible encontrar un número nada despreciable de las jóvenes entre los 14 y 21 años que pertenecen a “pandillas escolares, barriales, culturas juveniles y barras bravas” (Avellaneda, 2010, p 1), donde el uso de las armas, el acoso escolar y las peleas forman parte de las rutinas y de las exigencias que se deben cumplir para pertenecer a ellas, como se ilustra en la figura 17.



3.17.2 Formas de organización juvenil, una extensión hacía la violencia escolar femenina

**El pandillismo femenino.**

Entendido este fenómeno como forma de organización juvenil que rompe con las normas sociales y representadas como formas colectivas de agrupamiento denominadas pandillas o el parche, en las cuales las adolescentes y jóvenes fortalecen su “propio espacio social” (Pérez y Mejía, 1996, p.75). Estas estructuras en las que generalmente se viven experiencias extremas relacionadas con el consumo de droga o con actos delincuenciales con dinámica propia representan en su razón de ser, el momento para el encuentro y el intercambio. La mayoría de sus miembros, generalmente

se encuentran en conflicto con la autoridad y el cumplimiento de las normas por esta razón, se constituyen en “una problemática global” (Moncaleano, 2006 p. 19), que no sólo afecta el espacio comunitario, sino que trasciende las fronteras del mismo y se extiende hacia otros espacios sociales como la familia y la escuela.

Estos grupos juveniles con su propia dinámica, se auto regulan a través del uso de códigos y normas que son de estricto cumplimiento por parte de todos los miembros, son organizaciones que con frecuencia se propagan por el barrio convirtiéndose en un problema social por las características del comportamiento colectivo y el tipo de actividades que realizan, en las cuales la búsqueda de compañía, solidaridad y compañerismo son las razones por las cuales los integrantes adolescentes y jóvenes forman parte de ellas y tienen su origen en los grupos de pares o parches cuando no tienen una actividad definida en relación con el uso adecuado del tiempo libre. Perea (2000).

Aunque el fenómeno del pandillismo comenzó siendo exclusivamente masculino, en el momento actual existen pandillas mixtas o exclusivamente femeninas, no obstante las dinámicas de todas son muy similares, marcan derroteros e intereses comunes entre los que se mencionan los ritos de iniciación, las normas internas de comportamiento y el lenguaje de identificación externo, el cual es dinámico, flexible y aprendido por personas que no necesariamente pertenecen a la pandilla; en las mixtas, las adolescentes a “menudo desempeñan un papel subordinado y son portadoras de valor que magnifican la sociedad patriarcal” (Hurtado. 2004, p. 13), en cambio en las pandillas femeninas se ejerce un liderazgo más libre y mucho menos determinado por los imaginarios culturales y son mucho más autónomas.

El papel de las adolescentes y jóvenes al interior de la pandilla tiene múltiples facetas, en algunos casos su rol es similar al de los jóvenes, se enfrentan y pelean hombro a hombro con miembros de otras pandillas, auxilian a los heridos o son los correos humanos encargados de traer y llevar información, mensajes, amenazas y desafíos, “muchas de ellas están involucradas sentimentalmente con integrantes de pandillas formando parejas, mientras que otras se relacionan con ellos en los espacios de encuentro de los grupos afirmando así amistades” o fortaleciendo su identidad (Science, 2003, p. 2).

La percepción generalizada en el barrio y particularmente en la escuela, es que este tipo de organizaciones, tiene un efecto negativo en las dinámicas sociales de estos espacios, porque afecta el buen desempeño de sus integrantes y genera altos niveles de inseguridad entre quienes

conviven con ellas, esto por las intimidaciones e imposiciones y además por la presión que se ejerce para que formen parte de las pandillas. Aun así, se constituye para las adolescentes en su grupo de apoyo, el que les brinda confianza, seguridad y al mismo tiempo están dispuestas desde su organización a defender su territorio, o sea el barrio considerado como el espacio “sagrado” que requiere de su cuidado; de esa manera van ganando respeto social, pero en el sentido negativo, dados los altos niveles de violencia que provocan, el miedo, el vandalismo reflejado en el daño que se ocasiona en los espacios públicos o en las casas del vecindario, que también se manifiestan en el espacio escolar, pero con pequeños grupos de estudiantes que pertenecen a la pandilla barrial y que buscan ganarse “espacios negados de expresión juvenil dentro de la comunidad” (Zorro, 2004; Science, 2003).

También la prensa hablada y escrita da cuenta de la participación de las adolescentes en pandillas, este es un fenómeno que viene en aumento desde 1994, año en que se reporta la existencia de grupos pequeños de jovencitas que se dedican al atraco, con un 16% de participación en relación con sus pares del sexo masculino (Eltiempo.com, 1994).

Generalmente estos grupos operan en zonas marginales y siempre andan armadas, se autodenominan con los nombres de: “Los yoguis” con cinco integrantes todas mujeres jóvenes, “charco de sangre” compuesto por cuatro niñas y “los moscos” una organización cuyas integrantes son niñas, su progenitora y dos hombres dedicados al expendio de drogas. También han sido judicializadas algunas de ellas por homicidios, como el caso de dos adolescentes de 14 y 15 años (Gómez, 2000, p. 1-4). Una informante comenta:

Aquí hay una pandilla juvenil femenina llamada Las Gatas, ellas son un grupo de jovencitas que han dejado la escuela y se dedican al consumo de sustancias psicoactivas, la prostitución y el atraco, son muy peligrosas... Esta organización lleva muchos años en el sector y no se acaba porque hay una especie de relevo generacional, las más antiguas y mayores van saliendo para dar paso a las adolescentes que empiezan su vida en la organización desde los doce o trece años. Estas niñas son un peligro para el sector (M.L Espinel, comunicación personal, 12 de mayo de 2009).

Otros hallazgos particularmente en lo que tiene que ver con la organización barrial y su relación con la escuela, las integrantes identifican una serie de problemáticas que asociadas a la estructura del barrio es propicia para que en ella surjan grupos de jóvenes y jovencitas que organizadas en parches, generen al interior de la escuela o en su entorno próximo, situaciones de violencia que se asocian con el fenómeno del pandillismo. Quintero, Caicedo, Bejarano (2002) afirman que las

jóvenes siempre resultan afectadas y deben aprender a vivir en medio de los conflictos sociales, que de una u otra manera impactan sus vidas.

El estudio mostró que efectivamente el impacto social que tiene una vida comunitaria conflictiva y un espacio barrial propicio para la conformación de pandillas es alto para la vida de las adolescentes, que las afecta de manera sistemática y las hace vulnerables frente a una solución violenta de los conflictos, lo que provoca que la violencia escolar femenina se manifieste de acuerdo con lo aprendido en estos grupos. Las adolescentes participantes del estudio manifestaron que el barrio en general presenta problemas por la existencia de pandillas y grupos de familias en los que la mayoría de sus miembros son delincuentes, además afirman que algunas y algunos estudiantes pertenecen a estos grupos, lo que hace muy difícil en ocasiones la convivencia.

Consideradas como formas de organización generadoras de agresión entre las adolescentes y propicias a generar ambientes tensos para la vida comunitaria armónica, provocan malestar al interior de la institución educativa impidiendo que las estudiantes no solucionen solas los problemas con sus pares, como aquí lo afirman: "...cuando hay dificultades al interior de la institución con estás personas, ellas traen a sus amigos o familiares para que a la salida del colegio los "paren" (buscar pelea), esto en palabras de las participantes al NES, representan un peligro para ellas" (Grupo NES, colegio 4, sesión 6 de mayo de 2009).

En el estudio de las pandillas y grupos que afectan la vida del colegio se encontró que existen lugares o espacios estratégicos en los alrededores de las instituciones educativas, que por sus características tienen alto impacto en la vida escolar, aumentando la existencia de situaciones de riesgo para las estudiantes como así se observa en el contenido de esta narración: "En este sector, en estas canchas se formulan las peleas. Aquí es que empiezan entre los grupos: Pues llega toda la gallada del colegio y entonces se quedan ofendidos, llega un sapo y dice: "entonces, ¿cómo es la vuelta?" y entonces comienzan a pelear" (Colegio 3, sesión 7 de abril 27 de 2009).

Al indagar sobre la presencia de los parches o las pandillas en las calles y parques con la participación de las adolescente en la mismas; se afirma que de cada "diez o quince personas...cinco son mujeres" ellas ejercen un rol importante al interior de la pandilla por ejemplo "Son las novias de ellos, pero también se le enfrentan a los hombres y todo eso" (Colegio 3, sesión 7 de abril 27 de 2009). Así dentro de la dinámica de la pandilla las adolescentes juegan un papel fundamental, ya sea por las relaciones que se establecen en su

interior o porque el sólo hecho de ser las novias de los integrantes, representa un peligro para su vida, porque corren la misma suerte de sus compañeros en los enfrentamientos con otros grupos. En los siguientes relatos hay algunos elementos que muestran dicha realidad:

Eso es tenaz, porque por ejemplo usted es novia de un ñero y él le termina y después él la ve con otro, paila. Mejor dicho ya se adueña de usted, así él este con otra vieja” (Carola, colegio 3, sesión 7 de abril 27 de 2009). “Pues para mí me gustan los ásperos, como dicen ustedes los ñeros, pero sencillamente hay personas, uno se da de cuenta que los ñeros para uno, se siente uno más grande con los ñeros... porque precisamente uno tiene la protección de ellos, si me entiende, porque ellos están empanillados (Daniela, colegio 2, sesión 7 marzo de 2009).

Es necesario precisar el término “pandilla”, con el fin de tener un tema común de conversación dentro del grupo focal y ubicar el concepto de “pandilla femenina”...en el marco de la violencia escolar, las encuestas de opinión realizadas en el grupo y con las estudiantes de colegios no participantes de la investigación, se encontró que en el imaginario de las adolescentes las pandillas “son grupos de personas que quieren lastimar a la gente”, es decir que dentro de sus propósitos está el hacer daño, por el sólo hecho de ganar “respeto” dentro del sector o dentro del vecindario, como lo afirma A. Galindo en una entrevista sobre el tema (Comunicación personal, 12 de febrero de 2009). También S.M. González las representó como se muestra en la figura 1.

Figura 18. Representación gráfica de una pandilla femenina.



Fuente: Dibujo de S.M. González estudiante de una Institución Educativa Distrital. 15-05- 2009

El 100% de las participantes del estudio coinciden en afirmar que las pandillas son grupos de personas generalmente jóvenes que se relacionan con situaciones violentas, porque dentro de sus dinámicas y organización está el propósito de armar conflictos, producir miedo entre los vecinos del sector de confluencia, consumir sustancias psicoactivas, agredirse entre sí y robar, como otros comportamientos delictivos. Para el caso específico de las pandillas femeninas, éstas se enmarcan dentro del proceder de las masculinas, consideran que son grupos cerrados porque “no permiten que ninguna otra niña entre” N Ángel (Comunicación personal, febrero 20 de 2009), además tienen definida una forma particular de vestir, especialmente con ropa de marca, tales como jeans, blusas ombligueras y zapatillas de moda o sudaderas muy amplias, peinados particulares con moños, trenzas o adornos extravagantes, perforaciones en cejas, orejas y tatuajes que significan “la pertenencia al grupo”, A Rodríguez (Comunicación personal, febrero 22 de 2009) marcas que corresponden a las iniciales de los nombres de sus novios o a símbolos satánicos con los que se identifican. L. Marín (Comunicación personal, febrero 20 de 2009).

Dependiendo de cada agrupación existen signos e insignias que las identifican entre sí, pero que las diferencian de otras pandillas con las que cohabitan en el mismo sector, como se afirma: “...un rasgo particular de algunas pandillas femeninas, es la cortadura que se hacen sobre las cejas como señal del fallecimiento de una de sus integrantes. Esto es: “murió algent Ø”, de igual forma muchas de sus integrantes presentan cicatrices en diferentes partes del cuerpo, como la evidencia de haber sufrido agresiones en enfrentamientos con otras pandillas. A Moreno (Comunicación personal febrero 22 de 2009).

Los temas de conversación al interior de las pandillas femeninas, tienen que ver con su dinámica delictiva, por ejemplo la forma de robar, los ritos de iniciación, el consumo de sustancias psicoactivas, las enemistades que tienen y la forma cómo van a vengar una mala mirada, un conflicto con sus pares, el forcejeo por un novio o amigo o la presencia de alguien que les cae mal sin razón alguna. Sobre el tema el 56% de las participantes estuvo de acuerdo en señalar que las conversaciones giran alrededor de la mayoría de los temas mencionados, que lo hacen con apasionamiento y con el compromiso de defender su causa.

Otro aspecto que se abordó en esta investigación, consistió en establecer la relación que existe entre las pandillas femeninas y la vida escolar; aquí cabe señalar, que en muchas de las respuestas y reflexiones las adolescentes manifestaron que la pandilla se reúne alrededor de la escuela y que las estudiantes que tienen contacto con ellas cuando tienen problemas con sus pares, los arreglan a la salida del colegio, trayendo a su parche que las respalda y colabora haciéndolas sentir fuertes. En una conversación las participantes afirman:

De pronto algunas personas del colegio están relacionadas con este tipo de pandillas” N Peña y P Doncel (Comunicación personal, febrero 22 de 2009), “Se empiezan a conocer ya que ellas vienen a la salida del colegio a buscar pleitos (Daniela, colegio 2, sesión 7 marzo 20 de 2009). Aunque no se puede precisar el número de participantes, se sabe que un gran número de estudiantes del sexo femenino pertenecen a estos grupos, lo que hace muy difícil en ocasiones la convivencia, porque cuando hay dificultades al interior de la institución con estas personas, ellos traen a sus amigos o familiares para que a la salida del colegio los paren (Shilly, colegio 5, sesión 6, 29 de mayo de 2009).

Para el 18 % de las adolescentes que participaron en el estudio, el pandillismo femenino afecta la vida escolar, porque al interior de algunos colegios se forman grupos de niñas que se dedican al matoneo, como forma con la cual su dinámica se replica al interior de la escuela y la manifestación de su organización sin ningún control, donde se hace evidente el irrespeto a las normas de convivencia, así lo expresa una estudiante de 14 años, que ha vivido el problema en su institución:

Pues en el colegio las reuniones de ellas son en el baño o en las esquinas y la relación que tienen son encontrarse, con las otras pandillas a la salida a meter bóxer y sustancias psicoactivas”. P Hernández (comunicación personal, febrero 22 de 2009). Otra estudiante al respecto afirma: “Muchas veces las pandillas femeninas se forman desde el colegio e intimidan a las demás estudiantes, las niñas al igual que los niños llegan a ser altamente peligrosas. L Suárez (Comunicación personal febrero 22 de 2009).

Finalmente el porte de armas es uno de los aspectos relevantes dentro de la institución educativa por los problemas del matoneo y la amenaza como factor de riesgo asociado al pandillismo escolar femenino, como se le puede denominar al fenómeno en el medio educativo. El 70% de las adolescentes afirman que muchas de sus compañeras llevan al colegio armas blancas en su ropa interior, al respecto Daniela dice:

...yo pienso que eso del porte de armas, cualquier persona puede tener cualquier vaina y se cree el duro y no, no es eso digamos que tener algo que valga la pena decir ¿uy! aquella ñera, y no porque haya un arma uno se puede creer ñero, porque sencillamente cualquiera puede tener una arma y otro viene por detrás y le da duro por bocón” (Colegio 2, sesión 7 marzo 20 de 2009) y Bellota dice: “...han utilizado las cabras (navajas). Parece ser que el hecho de cargar una navaja, las hace más fuertes y más respetadas en una pelea, y posiblemente si su adversario no tiene armas, lleva las de ganar (Colegio 1, sesión 6 marzo 13 de 2009).

El pandillismo femenino es un fenómeno que asociado a la dinámica del barrio, genera inseguridad y afecta la vida de las adolescentes que viven su impacto, ya sea porque participan activamente de él o porque son víctimas cuando enfrentan problemas con sus pares. La

problemática para la escuela, representa en ocasiones la incapacidad de asumirlo, porque no cuenta con los recursos suficientes para su prevención e intervención.

Así al identificar el problema y conocer su dinámica, la escuela está llamada a trabajar sobre los factores de riesgo generadores, pero antes debe partir de la identificación de las adolescentes que participan del fenómeno para crear los espacios de reflexión, propiciar el diálogo y la conciliación que deben conducir a mejorar la convivencia al interior de la escuela.

Al mismo tiempo se deben crear los mecanismos necesarios para establecer un trabajo conjunto en el que participen la comunidad, las entidades protectoras de los Derechos Humanos y todas las demás entidades que trabajan por el bienestar de las niñas y las adolescentes en condición de vulnerabilidad, para ejercer el control y la prevención del pandillismo femenino en el entorno escolar.

Finalmente se evidenció que la violencia escolar femenina tiene algunos elementos que efectivamente se relacionan con el fenómeno del pandillismo y en consecuencia, la comunidad educativa está llamada a tomar las medidas necesarias para evitar los resultados nefastos que producen en el ambiente escolar estos dos fenómenos.

### **Culturas juveniles y violencia escolar femenina.**

Otra forma de organización corresponde a las denominadas culturas juveniles, que son aquellas agrupaciones que convocan a las y los adolescentes para que se manifiesten a través del lenguaje, el arte o la música. Garcés (2007), Feixa (1999) detrás de sus reglamentos y dinámicas existen comportamientos agresivos y provocadores de violencia. Cuando en el espacio escolar confluyen dos o más de estas organizaciones, como se encontró en los colegios 4 y 5, donde algunas de las estudiantes participan activamente de las mismas. El número de organizaciones identificadas fueron: Emos 22%, Metaleros 10%, punkeros 15%, rudos 8 %, entre otras organizaciones con menos porcentaje y que sumadas entre sí corresponden al 26%.

La escuela recibe de manera permanente la influencia de estos grupos juveniles, en razón a que muchas de sus integrantes son estudiantes adolescentes necesitadas de “de protección y seguridad” (Reguillo 2000, p.3) que buscan en sus organizaciones, la identificación y el sentido de pertenencia, que no encuentran en el orden dado por la sociedad, que además pretende “limitar, reglamentar, supervisar y administrar” sus espacios. Lamentablemente estas manifestaciones no les muestran más alternativas que la intolerancia, la discriminación, la



violencia y la delincuencia (Marcial, 2008 p. 72), camino que se convierte en factor de riesgos para el ejercicio de la violencia femenina al interior de la escuela.

En el abordaje del tema en los grupos focales, la mayoría de las participantes manifestó, que muchos jóvenes de ambos sexos necesitan agruparse para buscar y/o construir sus propios espacios, llamar la atención de los adultos que los rodean, de expresarse a través del arte y tomar sus propias decisiones, especialmente de aquellas que les atañen directamente. Pero debido al rechazo social y a la falta de orientación, se han visto en la necesidad de cambiar sus objetivos, tratando de llenar sus vacíos afectivos y sobre todo buscar en su grupo, una forma particular de ser con las que se identifican plenamente (Marcial, 2008) al respecto se comenta:

Últimamente como que se pusieron de moda los emos, entonces como que toda la sociedad burguesita, o sea los gomelitos, son emos y esa gente como que a mí me produce xenofobia, yo no sé me caen mal, yo tengo una amiga que es emo, yo a ellos los odio pero menos a ella porque primero fue mi amiga, que emo y me cuenta que se cortan todo horrible... Lo que pasa es que los gomelitos se deprimen cuando empieza a llover, si el novio está triste ellas también están tristes, ellos se envenenan, se cortan... (Ruth, colegio 4, Sesión 5, actividad 2, de mayo de 2009).

Es preocupante el alto número de culturas que se concentran en la institución educativa, pero más preocupante aun, es el desconocimiento que se tiene de ellas en la comunidad educativa, que ve en sus manifestaciones, expresiones de rebeldía, indisciplina, caos y desorden. De alguna manera, es negarse a conocer y aceptar la realidad que coexiste con las y los estudiantes en su medio social, pero espacialmente lo que viven y sienten estos jóvenes frente a un mundo al que no le encuentran sentido y por esa razón “descargan sus frustraciones, temores, rencores, odios y, lo peor, sus armas..., en contra de sus propios compañeros..., sus profesores y sus autoridades escolares” (Marcial, 2006, p. 3). Situaciones de las que no son ajenas las adolescentes, que ven en estos grupos una forma de escape y desconocimiento de su realidad, porque no les gusta o les parece “un fastidio, una +&%\$” como lo afirma una estudiante (Ana, colegio 4, sesión 4, Actividad 1, 15 de mayo de 2009).

La figura 19 muestra el trabajo realizado por la integrante de una organización juvenil quien considera que estos grupo, si bien les aportan un bienestar emocional, también son un riesgo para sus vida, porque al vincularse a ellas terminan ejecutando acciones delictivas aun en contra de su voluntad. Lo que se infiere es que hay un cruce de sentimientos entre la necesidad de agrupación, la búsqueda de apoyo y la obligación que adquieren de hacerse daño ellas o a otras personas, como en el caso de los emos simplemente por no compartir sus ideales.

Figura 19. Representación gráfica de una cultura juvenil



Fuente: Trabajo elaborado por una estudiante de una Institución educativa distrital.

El ambiente social, la familia, el vecindario y la misma escuela, no les ofrece a las estudiantes formas adecuadas de asumir la vida, de superar sus conflictos, por ellos están sometidas permanentemente a situaciones poco atractivas; por diversas razones, son expuestas a todo tipo de violencia, a la falta de control y de normas claras. En sus espacios de relación encuentran con facilidad diferentes consumos, que van desde la moda, la música hasta el consumo de sustancias psicoactivas, como así lo menciona el 97% del grupo. Permanentemente están a expensas de los amigos y las amigas; otros jóvenes que también viven sus vacíos de existencia y los llenan agrupándose, viviendo experiencias extremas, haciendo rituales o delinquiendo. En esos encuentros cotidianos con su grupo, hallan todo tipo de información relacionada con el funcionamiento grupal, los rituales, las reglas, el sistema de defensa interpersonal, el porte y uso de armas, como requisitos de pertenencia y permanencia en una cultura determinada. Así se demuestra la incapacidad que existe de reconocer los efectos negativos del comportamiento agresivo en las adolescentes, que encuentran en ellos las posibles salidas a sus frustraciones, dificultades y preocupaciones, un factor de riesgo más, asociado a violencia escolar femenina (Marcel, 2006). En su testimonio un líder barrial comenta: “Hay dos negocios, expendios de cerveza donde es supremamente delicado eso, preciso queda uno al frente del otro y mire que todo aquí está marcado, las paredes todas están marcadas, aquí en esos dos negocios es donde hay más peleas... a dos cuadras del colegio” (Colegio 5, sesión 5, 22 de mayo de 2009).

En las culturas juveniles las adolescentes encuentran sentido a su existencia, a través de ellas experimentan la emoción de vivir intensamente aún a costa de la pérdida de sus valores, en sus recorridos vitales recobran permanentemente “sus voces, sensaciones y recuerdos” y la libertad que no tienen en sus familias, es el rompimiento con una cultura que les ha impedido expresarse, que les ha organizado su papel en la sociedad y las ha colocado en un segundo lugar; son formas de desfogue de las problemáticas cotidianas que les presenta su medio social (Garcés 2011, p. 9). Lastimosamente las señales y signos de rebeldía, han sido vistos como un proceso normal y necesario para la formación de la personalidad, como lo propio del comportamiento adolescente. Son “el modelo a seguir”, que forma parte de los “movimientos psicosociales y económicos que suelen marcar a una generación” (García, 2011, p. 13), mostrándoles el camino fácil de la violencia y de la delincuencia en aras de la moda y de otros consumos propios del mundo globalizado y así expresado por una líder del barrio:

Es que esa parte fue la que más me llamó la atención porque hoy en día veo los jóvenes que están en el colegio que comparten con mi hija o con mis sobrinos y si uno está identificando todo lo que a uno no le gusta de lo que ellos son entonces el piercing, la ropa caída, el peinado y eso como entremezclado con la falta de disciplina que hay en los colegios... yo creo que los jóvenes[término genérico]lo que hablabas esa injerencia del Internet en esa globalización cultural que se ha venido dando ha permitido que muchos muchachos se identifiquen con cosas, se identifiquen con cosas sin saber un por qué y un para qué y perder un arraigo cultural de nuestras costumbres, de nuestras familias, de nuestros abuelos, porque les pareció que en Holanda era mejor hacer otra cosa como tú dices adorar a una hoja que se cayó (Líder barrial, colegio 3, sesión 5, 14 de marzo de 2009).

Analizando el tema de las culturas, se encontró que la mayoría de las estudiantes tienen conocimiento de su existencia, además afirman que en el colegio es posible encontrar un buen número de las mismas, hablan de ellas con propiedad y conocen sus objetivos, aunque no necesariamente pertenezcan a alguno de estos grupos o se identifiquen con sus ideales; según esta afirmación: “En la sociedad piensan que porque uno pertenece a una cultura, es porque ya van a hacer daño o porque las veces que se reúnen, van a venir a dañar a la sociedad de hoy en día... La juventud de ahora va como para lo chévere, como el desahogo y lo encuentran en una cultura en la cual basarse para sentirse bien...” (Soraya, colegio 5, sesión 3, Actividad 2, 8 de mayo de 2009).

En medio de las crisis que viven las adolescentes, las culturas juveniles, se les ofrecen como la posibilidad de identificarse con sus pares y vivir de otra manera sus procesos de socialización, son la forma como ellas logran diferenciarse y mostrarse de una manera particular,

es en su interior, donde consiguen el sentido de pertenencia y adquieren los comportamientos colectivos, así la calle, la esquina y los parques, se convierten en sus zonas de encuentro, “para construir otro espacio no institucionalizado, no regulado ni determinado por reglas preestablecidas”, al margen del control y de la norma (Garcés 2006, p. 7) la vida grupal adquiere para ellas sentido y significado, de tal manera que la familia y la escuela pierden poder y autoridad, es ahí donde aparece el riesgo para la adquisición de los comportamientos agresivos que manifiestan las adolescentes apoyadas en su grupo, cuando algo las incomoda o les altera su bienestar. El presente estudio mostró que tres de las instituciones estudiadas cuentan con la influencia de las culturas juveniles, tales organizaciones son las que provocan violencia por la falta de tolerancia y porque entre sus objetivos está el respeto a sus normas a costa del irrespeto a los demás. En ese sentido la violencia escolar femenina se presenta como una expresión de la conflictividad colectiva entre las adolescentes, porque sobrepasa “las dimensiones simbólicas propias de las expresiones culturales juveniles” para convertirse en un proceso de pérdida del respeto consigo mismo (Maluf , 1999, p. 469).

En el colegio tres, se encontró una fuerte influencia de los “emos”, un grupo juvenil que significa emoción y sentimiento, para algunas de las participantes; según ellas se caracterizan por sus vestidos negros, el cabello muy liso que portan sobre la cara, usan tatuajes y perforaciones. Pero su principal característica es que promueven el homosexualismo, el bisexualismo y la violencia auto infringida (Diego García, 2011). El problema fue identificado por el 100% de las participantes en esta institución, aunque en menor escala se identificaron algunos brotes en los colegios restantes, algunos relatos dan cuenta de la problemática, que como se menciona, ha generado situaciones de autoagresión, como así se relata:

...yo también una vez me corté... porque ya uno empieza a mirar las culturas y uno dice: no pues yo me identifico con esto, entonces pues hace cosas. Yo me identifiqué con los emos, y pues por eso fue. En ese tiempo yo tenía problemas y me identifiqué con... una amiga emo. En esa época yo me quería morir, porque yo sentía en ese momento que ya había vivido mucho (Mile, 3, sesión 5, 28 de marzo de 2009).

La pertenencia a una cultura implica para las adolescentes, formar parte de un grupo de iguales, hacerse notar y sobresalir a través de sus expresiones. Tienen sus propios ídolos y los siguen desde la filosofía que ellos promueven, que generalmente parte de expresiones musicales, moda accesorios, formas de vestir y de comportarse. Quienes forman parte de estos grupos, defienden

sus ideales, aun a costa de ser conscientes de sus errores, conocer sus maneras de proceder y de saber que con ello se hacen daño (García, 2011), al respecto un líder barrial afirma:

Como en el caso de los emos, que tienen “una tendencia suicida grandísima”, porque les gusta que les tengan lastima...” permanentemente afirman “...esta sociedad no es para mí... nunca va a reconocer ese escenario... Hoy puede pasar que una niña probablemente se corte grite, pero en los códigos del silencio, eso es tenaz” (Colegio 3, sesión 4, 21 de marzo de 2009).

En el colegio cuatro, se encontraron estudiantes de ambos sexos pertenecientes a diferentes grupos, allí las participantes hablaron con propiedad respecto de estas organizaciones, las distinguen bien y saben cómo funcionan al interior del espacio escolar. Para ellas pertenecer a una cultura significa el aprendizaje de nuevas experiencias que adquieren por el contacto permanente con los integrantes de la misma. Consideran que cada una de las culturas tiene características particulares que las diferencian de otras, por esa razón, en algunas ocasiones se presentan brotes de violencia al interior de la escuela, en este relato se afirma:

“Es posible ubicar grupos de punk, emos, rudos, raperos y ñeros, cada una de éstas culturas, tiene su propia caracterización y su propia ideología y además de ellas, se originan otros grupos que formarían lo que se denomina como “neo” o sea nuevo y la cultura de la que se desprende. Eso quiere decir que dentro de los grupos identificados, existe la tendencia de las jóvenes a perfeccionar las ideologías o a radicalizarlas, pero depende mucho del grado de conformidad que se siente al interior del grupo, con respecto a los criterios sobre los que se reúnen.. (Ana, Colegio 5, sesión 3, Actividad 2, 8 de mayo de 2009).

La influencia de estas organizaciones es menos notoria en el colegio cinco, sin embargo durante los descansos algunos grupos como los “raperos” hacen presencia con sus manifestaciones artísticas, el problema es que entre las espectadoras se presentan roces con agresiones físicas y verbales, como es el caso de dos estudiantes que se golpearon al querer ganar un espacio en la tarima para ver mejor la presentación de uno de sus amigos.

Al abordar el tema de las culturas juveniles y el papel de las estudiantes al interior de estos grupos, Ruth afirma:

Yo soy ruda, pero a mí no me gusta hablar de eso, lo que pasa es que la cultura no se revela, les voy a contar algo muy discreto “hay muchas cosas que yo robé” que es un rudo, escuchan spa ¿Saben que es spa? Son gente que defiende a la clase obrera y que odia a los ricos, a los burgueses, les hacen daño, los roban porque cargan con esa mano de joyas. En Bogotá hay uno grande y digamos uno tiene su parche pequeño y cada vez es más grande, cada vez va escalando más posición, va teniendo más gente y metiéndose más en problemas. Yo soy la única niña en mi grupo, pero en el grupo grande si hay varias... (Colegio 4, sesión 5, actividad 2, 22 de mayo de 2009).

Las manifestaciones culturales y los comportamientos llamativos de estos grupos juveniles, van tomando fuerza en la medida en que se posicionan como tales. Las formas de vestir, el vocabulario que utilizan, los rituales, el ejercicio de la violencia y la presencia en aumento de las adolescentes y las jóvenes, son adecuados indicadores que permiten conocer “los significados sociales...” dados a sus agrupaciones, como un deseo de compartir juntos la aventura de vivir, pero especialmente en aquellos momentos en los que se pretende justificar un comportamiento reactivo ante un conflicto en el contexto barrial o en la escuela (Reguillo 2000, p. 13). Respecto al tema de las culturas juveniles en el espacio escolar, Mile dice: “Los emo se cortan el pelo, se cortan las venas; tienen una forma de vestirse especial, tienen una forma de escuchar música especial. Hay muchas reglas para ser emo...Aquí en el colegio hay como un 20% de emos...” (Colegio 3, sesión 5, actividad 1, 28 de marzo de 2009).

En la génesis de estos grupos se encuentra un proceso de desarrollo que parte de “simples comportamientos básicos”, aparentemente inofensivos a los ojos de la sociedad, porque simplemente se les considera moda, expresión de lo juvenil, “libre desarrollo de la personalidad”, consignado como derecho fundamental en el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia. Pero ante la carencia de control y el desconocimiento de las normas, terminan asumiendo comportamientos degradantes que contaminan a estas adolescentes con acciones perniciosas, no las dignifican, sino que las colocan en una posición de inferioridad frente a su pares, como por ejemplo el consumo de sustancias psicoactivas, la prostitución, la autoagresión entre otros comportamientos que son detonantes de la violencia y el maltrato (García 2011 p. 21). En una conversación sobre este tema algunas estudiantes hacen los siguientes comentarios:

...un día a mí me dijeron: “¡Mile, Mile!, vaya al baño. Y yo: ¿y por qué? “No, pues porque Mónica se cortó las venas”. Y claro me decían a mí porque yo era la amiga. Yo fui y no la encontré y después me dijeron que estaba en la tarima; yo fui y la encontré toda llena de sangre...” Paty concluye: “...lo que pasa es que eso tiene que ver con los Emos también, esa cultura les dice que se corten y ellos se cortan y qué va! Eso es más que todo por llamar la atención... también son bisexuales uy! Tenaz, yo tenía una amiga que un día me dijo que la acompañara por ahí, cuando se me va acercando y yo: ¡uy, quieta!... Y hay otra en mi salón que se la pasa mirando a las niñas...” CB: ¿Ustedes creen que esas demostraciones de afecto pueden llegar a ser motivo de peleas? Paty: “¡Pues claaaro! Es que ya hay mucha gente que se pasa y eso es muy molesto. Pero es que es diferente que le refrieguen todo cuando saludan, yo a esa, no le he pegado porque me echan” (Colegio 3, sesión 5, actividad 1, 28 de marzo de 2009).

Los movimientos juveniles que tiene su asiento en la sociedad de consumo, implican la presencia de conflictos y sus miembros deben estar dispuestos a la agresión y a la delincuencia. Las acciones descontroladas en colectivo, llevan consigo una violencia fragmentada y difusa, que en la mayoría de las situaciones convoca a las adolescentes a expresarlas en el espacio escolar o en la calle, evidenciando así las tensiones y rupturas latentes en su comportamiento, como una forma de pronunciarse en medio los problemas sociales propios de un país en guerra. Martínez y Cantelli (2011). Para la mayoría de las adolescentes de los colegios tres, cuatro y cinco, es claro que si bien, las culturas juveniles representan una forma de agrupación que les permite manifestarse al interior de la organización conforme a los códigos que poseen, entre ellos y otras agrupaciones existen problemas que implican agresión y violencia que se presenta especialmente por la defensa de su pensamiento e ideales en temas como: “el antifascismo, el antirracismo, el fascismo, el nacional socialismo o nazis, los barristas y la delincuencia...” Los miembros en sus discusiones y confrontaciones tienden a reaccionar agresivamente, siendo este otro factor de riesgo que se asocia con la violencia escolar femenina, debido a que estos grupos hacen presencia en las instituciones educativas y dentro de las cuales participan un buen número de niñas. M. D. González (comunicación personal, 12 de febrero de 2009).

Las culturas juveniles se presentan a través de múltiples expresiones, son heterogéneas, van con las tendencias del mundo actual, del mundo globalizado. En la diversidad de sus manifestaciones muestran la cotidianidad de las adolescentes, como un proceso de construcción de identidad social en espacios urbanos como el barrio. Surgen de su rebeldía frente a una sociedad fragmentada por las problemáticas sociales y chocan con el orden y la hegemonía de instituciones como la familia y la escuela. Su lenguaje siempre es extraño para los adultos, tienen un estilo propio dependiendo del grupo. En sus espacios y representaciones conforman “el universo simbólico autónomo” por cierto en ocasiones “errático y difícil de descifrar” (Maluf, 1999, p. 473), permanentemente están creando espacios con sentido y significado, que atraviesan con sus experiencias pasadas, las vivencias actuales y la incertidumbre del futuro. Las prácticas sociales entre las que se cuenta el ejercicio de la violencia, constituyen su identidad individual y colectiva, que colocan como escudo frente al peligro y a las normas que rechazan vehementemente. En los siguientes fragmentos se puede ver el imaginario de un líder barrial respecto a estas organizaciones juveniles para contrastarlo con el pensamiento de algunas adolescentes que afirman formar parte de estas organizaciones:

Lo que pasa es que hoy en día como ustedes saben cuándo uno es joven no sabe por qué lado enfocarse, no sabe que estilo de vida quiere y pues hoy en día todo es moda de alguna manera, entonces los jóvenes de hoy en día imponen... y por ejemplo lo que creen los Emos es que no creen en el amor, todo es malo, que para que van a estar bien, si pueden estar deprimidos si uno está triste no puede llegar a estar peor, de ahí que se infringen dolor es como una salida a los problemas... (Colegio 3, sesión 6, 4 de abril de 2009).

Yo me identifico como una neo-punk, eso significa anarquista y tiene diferentes sociedades, como la forma de mostrarse a lo juvenil, se es anarquista en la necesidad de ser protegido. Neo-punk significa nuevo punkero, o sea una presencia juvenil, que ahora adoptan como un estilo de supervivencia. Los neo punk, no se rapan, sólo se peinan de lado, su importancia por los colores, las calaveras, las estrellas, los corazones rotos. Les tienen cierto rencor a los emos. La mayoría de lo que se ha mostrado ahí, son grupos de hombres y mujeres y cada uno de ellos se representa por su pearing, por su color de cabello, por sus pantalones rotos, su pantalón entubado y los colores es algo personal, cada cultura tiene su forma de representarse. Hay muchas cosas que no se cuentan, ni siquiera con la misma familia. Los "new" son la nueva versión de lo que existe, es lo que se desea cambiar, la cultura es más avanzada... (Soraya, colegio 4, sesión 3, actividad 2, 8 de mayo de 2009).

Frente a la escuela, al orden y a la norma allí impuesta, surgen los grupos juveniles como una contrapropuesta hacia "... los grandes y envolventes ritos educativos" (Maluf, 1999, p. 474). Las y los adolescentes, introdujeron en la cultura escolar el sentido de lo colectivo, lo imprevisible, los ritos y la violencia, elementos desconocidos hasta ahora en el medio escolar. Son su forma de resistencia y de manifestarse en la vida cotidiana. La escuela en su institucionalidad, se ve enfrentada a dos formas de expresión juvenil: a) Los grupos de adentro constituido por los y las estudiantes, donde predomina el conocimiento intencionado y las formas de actuar y de ser rígidos y estereotipado, el orden y la disciplina. b) Los del entorno, "el grupo de la esquina", lo informal e imprevisible, el lugar dominado por las y los jóvenes, donde todo es posible y los "consumos" se hacen evidentes. De ellos surgen en ocasiones las confrontaciones que terminan en violencia, estas actitudes nocivas se infiltran en la escuela, alteran el clima institucional y colocan en posición de vulnerabilidad a las estudiantes que atrapadas por "la moda", terminan siguiendo el mandato de la cultura a la cual pertenecen, incluida la agresión a sus compañeras (García, 2011). Como lo dice una integrante: "yo soy punkera, usamos una cresta, todos deben ser uno, son agresivos, violentos, tienen algunos indicadores para unas cosas, pero para otras no los tienen, se reúnen cuando se les da la gana..." (Ana, colegio 4, sesión 3, actividad 2, 8 de mayo de 2009).

En la relación con la violencia escolar femenina y las culturas juveniles es importante considerar los siguientes aspectos:



El primero está en correspondencia con los procesos internos, que se dan en los eventos violentos protagonizados por las adolescentes; aquí entran el juego los lenguajes, las representaciones y el propio comportamiento agresivo, como las prácticas simbólicas, que ayudan en la interpretación de las estrategias utilizadas por ellas para resolver sus conflictos.

El segundo apunta a ver las construcciones teóricas, que intentan explicar y analizar estos fenómenos pero a partir del comportamiento juvenil, de su organización y de sus prácticas cotidianas, para comprender mejor los procesos de formación colectiva, el manejo del conflicto, el comportamiento reactivo y la violencia que se desprende de la acción en las culturas juveniles.

El tercero tiene que ver con el territorio y los espacios donde se presentan los eventos, los alrededores del colegio, la esquina, el parque, la calle o la misma escuela.

En cuarto lugar está, el deseo de agredir y la intencionalidad que se tiene de provocar peleas y al mismo tiempo de producir en el contrincante el mayor daño posible.

La tensión que se presenta entre todos estos elementos conlleva a identificar “los principios interpretativos de los fenómenos asociados y el papel que juegan las culturas juveniles en la producción de violencia al interior de la escuela. Chaparro (2004).

Queda claro que al identificar la existencia de agrupaciones juveniles al interior de algunas instituciones educativas, donde el fenómeno impacta el clima escolar y la convivencia diaria, no son siempre hechos aislados, en el que dos o más estudiantes se golpean violentamente, sino que parten del comportamiento colectivo aprendido en las formas de asociación juvenil. La confluencia de varios grupos, se convierte en un factor de riesgo para la existencia de violencia escolar femenina, debido a que entre los códigos que se manejan, está el ejercer la violencia, responder con agresión a cualquier provocación o irrespeto y ser intolerantes frente a las manifestaciones de las otras culturas, como se manifiesta en el relato: “ Con las punkeras tenemos problemas porque es que ellas son todas estúpidas, son anarquistas y es hacer lo que les da la gana y no aceptan normas, con las skinheads, porque son racistas y nosotros no somos racistas, entonces peleamos con ellas ...” (Ruth Colegio 5, sesión 5, actividad 2, 22 de mayo de 2009).

### **Participación de las adolescentes escolarizadas en las barras bravas.**

El gusto por el fútbol y la existencia de barristas mujeres especialmente adolescentes que no sólo se preocupan por acompañar a su equipo, sino que además dicen experimentar la emoción y “adrenalina”, ha aumentado de manera significativa su participación en la dinámica de las barras

en las que se presentan eventos de agresión, con golpes y riñas que se traslada a la escuela, Cañón (2011), especialmente cuando encuentran compañeras que portan la camiseta del equipo contrario, como lo afirma una estudiante entrevistada, así: "...hay peleas por barras, aquí hay gente de Nacional... la vieja estaba con sureños, entonces la miró un hombre de otro grupo, que estaba con otra gente y se armó la pelea..." (Paloma, colegio 3, Sesión 4 Actividad 1, 21 de marzo de 2009).

La participación de la mujer en actos violentos es un tema que ha despertado el interés en el medio científico después de largo tiempo. En lo que tiene que ver con el barrismo femenino, autores como Bodin et al (2005), lo consideran como "una realidad social en la que ellas al igual que sus compañeros, forman parte del grupo de personas que se ha organizado dentro de una hinchada por producir diversos incidentes violentos, dentro y fuera del estadio de fútbol" (Fundación Wikimedia, 2011, p. 1). El problema radica en que no se ha concebido su participación como algo que trascienda las esferas sociales por varias razones tales como:

- Negar que puedan ser violentas.
- Concebir el barrismo como una actividad exclusivamente masculina.
- No tener claridad sobre el papel que representan dentro de la organización.
- Verlas como un adorno.
- Despreciar sus capacidades y sus alcances.

Lastimosamente la sociedad de hoy, se ve enfrentada una problemática que tiene sus raíces en los conflictos sociales no resueltos, situaciones como la violencia intrafamiliar, la falta de apoyo por parte de los padres y los maestros, la desorganización escolar, el factor económico y el sin sentido de la escuela, se presentan como los indicadores de riesgo más importantes para que las adolescentes prefieran compartir su vida con personas que han convertido la fiesta del fútbol, en un asunto de honor y en una manifestación de la fuerza física a través de la violencia. Como lo afirma J.P Martínez, cuando hace énfasis en su participación como barrista: "...yo era guía de la barra los crápulas que significa lo peor, Y eso era lo que nos caracterizaba..." (Comunicación personal, 26 de mayo de 2009).

Así para el grupo NES, el barrismo femenino se puede definir como: "...un grupo de mujeres que dice amar, vivir y morir por un equipo de fútbol, por eso lo apoyan y gozan hasta dar su vida por él. En su dinámica está la confrontación violenta en contra de los hinchas y barristas de otros equipos. Quien no porta sus símbolos es considerado un contendor y por eso es retado a

muerte. Las expresiones violentas generalmente, hacen parte de sus experiencias y una forma de conquistar espacios en el mundo masculino de la barra. En las peladas que realizan comprometen su dignidad y su integridad personal, esto por la pasión hacía el equipo que defienden y por el deseo de demostrar su fuerza y su poder” (Grupo NES, 2009). También A. Galindo en una entrevista, dice: “...Pues como les dije antes ellas hacen de todo, hasta matar cuando afuera del Estadio se forman las revueltas cuando ha perdido su equipo o les han robado “los trapos”...” [Las banderas que identifican el grupo] (Comunicación personal, 26 de mayo de 2009).

En esta definición se encuentran elementos importantes para establecer la relación existente entre la participación de las jóvenes en el barrismo femenino y las consecuentes manifestaciones de violencia escolar en la que las barristas escolarizadas se ven involucradas, porque detrás de una agresión en contra de una compañera, está la provocación implícita o no, a la violencia por los comportamiento que asumen sus pares o por los símbolos que portan, como así lo expresa una estudiante en sus análisis sobre las relaciones entre estos dos fenómenos: “...A veces una barrista ve a una china con algo de otro equipo y así sea con el uniforme, la paran y la cascan (le pega) o van al colegio con más gente de las barras, para agredirla...” (Mónica, colegio 5, Sesión 6, Actividad 2, 29 de mayo de 2009). Detrás de todas estas manifestaciones indiscutiblemente, ellas “dan rienda suelta a sus frustraciones y a sus necesidades insatisfechas...” (Torres, 2005, p. 56), porque no se puede negar que en el trasfondo del problema, hay una confluencia de las diferentes violencias microsociales, que afectan la vida de las jóvenes y la dinámica diaria de la escuela, dado que su expresión no es totalmente pura, como lo afirma la mencionada autora, sino que se interrelacionan y por lo tanto se hace más difícil identificarlas, interpretarlas e intervenirlas.

El surgimiento de los nuevos fenómenos sociales que impactan la vida de la escuela es una realidad hoy, los y las adolescentes en la búsqueda de identidad y en la necesidad de encontrar espacios de expresión más apropiados a sus necesidades, han llevado a la institución educativa una dinámica diferente, para convertirla en “el escenario privilegiado para el fortalecimiento y la transformación de iniciativas de organización social que de alguna manera constituyen una respuesta - no siempre la deseable - a múltiples formas de exclusión y marginalización social, cultural y política...” (Fundación Juan Manuel Bermúdez Nieto 2010, p. 1). Son una forma de resistencia, frente a la imposibilidad de mayor participación democrática en los procesos institucionales que allí se viven, así las formas de organización juvenil, entre las que se cuentan las barras del fútbol, juegan un papel determinante en la transformación del clima escolar, porque

dentro de los códigos que se manejan, está el considerar la escuela y su entorno, como el territorio propicio para expresar la pasión por su equipo y por lo tanto, un espacio apto para la confrontación; hecho del que tampoco son ajenas las adolescentes que consideran que su participación en las barra del fútbol es "...Dejarse llevar por la pasión de su equipo, por eso son agresivas contra otros equipos..." J.S. Parra (comunicación personal 29 de abril e 2009).

El porcentaje de mujeres en las barras del fútbol ha ido en aumento, su participación no sólo se limita a la práctica de este deporte, sino que también han incursionado activamente como barristas que defienden con fervor y pasión un equipo del que se declaran hinchas, como miembros activos participan de todas las actividades que se planean y aportan ideas para que los eventos que se realicen lleguen a feliz término, generalmente ocupan un lugar privilegiado dentro del grupo en la tribuna, porque cuando se canta un gol o se presenta una avalancha cuentan con el cuidado, respeto y protección de sus compañeros, en su incursión como barristas se someten a todo tipo de peligros ya sea cuando viajan para animar al equipo, en las confrontaciones que se presentan al finalizar el partido y cuando se muestran abiertamente portando los símbolos del conjunto que respaldan; igualmente, se ven envueltas en problemas penales por el porte y uso de armas blancas, especialmente cuando se llevan a cabo las peleas entre los hinchas de los diferentes equipos. Lemebel (2007).

El estudio sobre el barrismo femenino mostró, que al interior de las cinco instituciones el fenómeno se conoce; así : El 50% de las participantes manifestaron tener información sobre el tema así no pertenezcan a una barra en particular, reconocen que en ocasiones la presencia de los grupos o alguno de sus miembros al interior del colegio constituyen factores de riesgo para la presencia de la violencia femenina, porque los actos violentos aprendidos al interior del grupo por la preferencia a un equipo, se repite en la escuela. En sus comentarios sobre la pertenencia a grupos de barristas y su relación con la violencia escolar, las estudiantes consideran que las adolescentes que pertenecen a estos grupos, apoyan al equipo de su preferencia y al mismo tiempo participan de las peleas especialmente en los clásicos cuando el equipo pierde. "En las instituciones si hay problema, ya que a las personas que miran mal por ser de otro equipo le forman problema, las mujeres andan armadas para evitar que las cojan solas y les peguen..." (M. Z. Rodríguez, comunicación personal, 25 de marzo de 2009).

Otro aspecto a considerar en el tema del barrismo femenino, tiene que ver con el papel que juegan la escuela, la familia y el vecindario en los procesos de socialización juvenil que en la

mayoría de los casos se presenta de manera deficiente, ya que las participantes han estado sometidas a círculos de conflicto en estos espacios sociales y como una necesidad de compañía han buscado en este tipo de agrupaciones, el fortalecimiento de su identidad y la compañía de la que carecen en la vida cotidiana; pertenecer a la barra representa para ellas, no sólo la emoción del fútbol a través de los rituales, los cánticos y los símbolos, sino también participar en las confrontaciones y las expresiones violentas, especialmente en la defensa del territorio, como el espacio simbólico del encuentro. El problema radica en el traslado que se hace de la violencia practicada en el interior del grupo, hacía la escuela y que manifiestan a través de la agresión a las compañeras que no se identifican con sus mismos ideales. Recasens (1999); García (2009); Fundación Juan Manuel Bermúdez Nieto (2010), como lo expresa una estudiante al referirse a su participación en una barra: “...Uf pues que en el entorno escolar no todos adoramos el mismo equipo y por eso empiezan las peleas, muchos piensan que hacer respetar a su equipo es eliminar a los contrarios...” (Daniela, colegio 2, sesión 7, actividad 1, 20 de marzo de 2009).

Aunque para la sociedad en general, la participación femenina en las barras del fútbol es escasa, el estudio de Castaño (2009), muestra que en Colombia al menos unas 15.000 adolescentes entre los 12 y 18 años forman parte de las diferentes agrupaciones de barristas, en las que los conflictos son permanentes con otros grupos, en su interior se evidencia que las mujeres generalmente mantienen tensiones relacionadas con el chisme, pero además “hay una lucha por el poder y el dinero...”, que las mantiene a la defensiva y siempre en disposición para la pelea. Ellas en su rol de amigas, novias o hermanas de los barristas, comparten no sólo la euforia que produce la fiesta del fútbol, sino que en la masculinización de su comportamiento, se han ganado un lugar “en el violento territorio de la galería” porque por sus acciones representadas en expresiones y gestos, se confunden con ellos “en la batalla callejera”, cuidando el territorio, en las peleas, al terminar los encuentros deportivos, en el vecindario o en la escuela cuando sienten el ataque. Es como “un juego de honor” donde generalmente se compromete la vida, dadas las acciones violentas a través del cual se manifiestan (Lemebel, 2006, p.1), tal como lo expresa una estudiante de una institución educativa en el siguiente testimonio:

En Colombia día tras día vemos como las celebraciones pasan de ser divertidas y eufóricas, a agresiones entre barras, ellos mismos matándose entre sí; considero que esta forma de celebrar no se debería permitir ya que ocurren muchas muertes injustificadas, solo porque las personas no piensan igual a uno o a los demás. Durante muchos años han muerto tantas personas solo porque son de diferentes equipos de futbol y día a día hay personas heridas por

causa de utilizar camisetas alusivas al equipo al que pertenecen...” P.J. González (Comunicación personal, 12 de mayo de 2009).

Algunas participantes en el estudio, consideran que son muchas las jóvenes que se vinculan al barrismo femenino, aunque no precisan el número exacto, aseguran que ha ido en aumento, eso depende de las exigencias que les hacen y del gusto que sienten cuando viven la emoción del fútbol; afirman que las edades de las participantes está entre los 13 y 30 años y se caracterizan por ser audaces, “apasionadas por el equipo, tener la fortaleza para sobrevivir y portar tatuajes” P. Julieth (Comunicación personal, 29 de abril de 2009). De esta manera la barra se convierte en el espacio de aprendizaje, aunque no necesariamente de valores o de talentos, sino todo lo contrario, como lo confirma una barrista de 17 años en una entrevista, así: “La enseñanza principal es que tu por un equipo eres capaz de empeñar las cosas de tu hogar, si tu por un equipo eres capaz de correr, sudar, de pronto pagar el precio de matar a alguien, la verdad yo estoy dispuesta a hacer todas esas cosas”. J.P. Martínez (comunicación personal, 26 de mayo de 2009). Aquí es importante recalcar que lo que les exige su agrupación en casos extremos, va en contravía con las normas, el respeto a los derechos humanos, a la diferencia y al pensamiento divergente, como son algunos de los fines de la educación que se reciben en la escuela.

La participación femenina en estos grupos, ha ido en progresivo aumento, su presencia en los estadios es cada vez más notoria y lo hacen como una necesidad de posicionarse en el mundo masculino, de expresar fidelidad a un equipo, de sentir pasión y de ganar respeto entre sus compañeras de grupo. Lemebel (2007). Al respecto P.J. González. Expresa:

Soy de Santa fe y no me arrepiento de eso, pierdan o ganen seguiré siendo hincha fiel, es un buen equipo como otros que existen en Colombia, no me importa que lo insulten de eso yo no vivo. Pero no más guerras en los estadios, no más muertes de personas inocentes; podemos ser personas con pensamientos diferentes pero nunca seamos asesinos de nuestra propia sociedad (Comunicación personal, 12 de mayo de 2009).

La presencia de las barras bravas en la sociedad, se convierte en un problema que afecta diferentes instancias de la misma, la familia, la escuela y el barrio reciben con frecuencia el impacto negativo de la violencia generada por estas organizaciones.

En lo que respecta a la escuela, es posible observar que tales grupos generan desequilibrios en la convivencia cotidiana; el sólo hecho que se presente el fenómeno de la territorialidad, ya es un problema que aqueja a la comunidad educativa, por los efectos nocivos que produce al desarrollo cotidiano de la actividad escolar, trasgredir los códigos implícitos creados por las

diferentes organizaciones de barristas que comparten el espacio escolar, significa la presencia inminente de la agresión y la violencia aunque en ocasiones se lleva a cabo al interior de la institución educativa, el espacio público representado en el entorno barrial, se ve notoriamente afectado, por la forma como se llevan a cabo las peleas y la participación activa de las escolares y de las personas ajenas a la institución que hacen presencia en el momento de la confrontación. Cañón (2011).

Pero lo que interesa aquí, es mostrar la influencia del barrismo femenino en el clima institucional, la pertenencia de las adolescentes en una barra, implica entre otras cosas, que sea factible la repetición de acciones aprendidas al interior de los grupos, especialmente cuando finaliza un encuentro deportivo, como ocurrió en una institución educativa durante los juegos intercurros, así: “Yo estuve observando y cuando se terminó el partido las niñas de 901, empezaron a tratar mal a las niñas de mi salón, un niño de once empezó a tirarles botellas a las de 901. Ellas se dejaron llevar por la ira y terminaron peleando entre sí, después que salimos del patio ellas estaban al otro lado y empezaron a pelear y ahí fue cuando rasguñaron a la niña y se pegaron...” M.P. Torres (Comunicación personal 26 de mayo de 2009).

En el análisis de la participación de las adolescentes en el barrismo femenino y el ejercicio de la violencia, es posible encontrar que muchas de sus manifestaciones tienen que ver con un rechazo a las normas hechas por los adultos, es una forma de expresar su inconformismo en el “contexto de la anomia social”, especialmente cuando tienen la necesidad de mostrar “...los retos personales y la construcción de la identidad de grupo que implementan a través de simples actos de provocación...” como cuando se enfrentan y pactan peleas por el simple hecho de seguir los ideales de un equipo de fútbol, que para el caso de la escuela y de la violencia femenina, consiste en amenazas o agresiones individuales y de grupo, por el uso de los símbolos o por su participación en barras que ellas consideran contrarias (Bodin, Robene, Luc ; Heas, 2007, p. 4). Al respecto se afirma: “Las niñas del equipo de Nacional no pueden ver a una persona de millos en el colegio, porque ya traen a otras barristas para cascarla o apuñalearla. A veces le roban los objetos Adidas y las amenazan...” (Shilys, Colegio 5, Sesión 6, Actividad 2, 29 de mayo de 2009).

El rol que juegan las adolescentes en la barra es muy importante, su tarea no se limita únicamente a corear a su equipo, ellas también ejercen presión sobre el contrario mediante la provocación; su función es cuidar y mostrar los escudos y emblemas durante los partidos. Para

Bodin et al (2007), este es un rol de gran responsabilidad, porque significa el honor del grupo, al igual que guardar los secretos de las experiencias que se tienen al interior de la misma, especialmente en lo relacionado con los códigos, normas y acuerdos. El silencio, como una prohibición de divulgar las actividades que realizan, es algo que está implícito, porque con ello se preserva la integridad de cada uno de los miembros de la barra (Celestino, 2009) no cumplir con este encargo implica, exponerse al escarnio público, lo que genera violencia y deseos de venganza, esto se da como un “efecto en espiral” que se traslada a otros espacios de relación como la familia, la escuela o sectores del vecindario alejados del estadio. Pero además de esto, las barristas tienen la misión de filmar las confrontaciones, es una forma de recopilar el material que será utilizado para enseñar a los nuevos integrantes (Bodin, 2007, p. 7).

En una entrevista informal conocedores del tema expresan: “Ellas llevan los símbolos o sus logos, las formas de vestir con su respectivo color de equipo y sus camisas, sudaderas, gorras, como se ilustra en la figura 20; también están presentes en las reuniones que hacen en el estadio; apoyan a su equipo, cantándole o como les parezca para atraer los goles. También participan en peleas o las filman” (L.A. Poveda y N. Sarmiento, comunicación personal, 29 de mayo de 2009).

Figura 20. Representación gráfica de las adolescentes en las barras del fútbol



Fuente: Dibujo realizado por una estudiante de una institución educativa distrital. 20-12-2010.

¿Cómo pueden entenderse entonces un efecto en espiral, del que hablan Bodin et al (2005-2007, p. 208), para la relación barrismo femenino y violencia escolar en los espacios de la institución educativa y fuera de ella? La pérdida del equipo de su preferencia y de los símbolos en la



confrontación, despiertan deseos de venganza, a manera de “incivilidad” la violencia se presenta como un ejercicio en el que se busca recobrar la dignidad perdida y si en la escuela se encuentran estos actores, las adolescentes barristas no pierden la oportunidad de expresar su ira frente a los contrincantes, que comparten su mismo espacio, de ello también se desprenden los rencores pasados, las reacciones a las provocaciones, las amenazas y el conjunto de sentimientos que han dejado las disputas anteriores, esto para los mencionados autores se convierten en el factor “catalizador o disparador” de la ahora delincuencia juvenil asociada al fútbol, dadas las implicaciones que tiene el fenómeno para la sociedad, que además involucra a un conjunto creciente de adolescentes que han optado acompañar a un equipo, hasta las últimas consecuencias (Bodin, et al, 2007, p. 6). Al respecto se afirma: “La verdad existe mucha influencia ya que desde el colegio se empieza la violencia y empieza a que las jóvenes se metan más en el cuento de ser violentas y defender a un equipo que no les da ni de comer, ni vestir, ni nada, pero eso es lo que no entienden aquellas personas que están metidas en este cuento de ser “Barrista” (A.N. Galindo y N. Sarmiento, comunicación personal, 29 de mayo de 2009).

Un aspecto a tener en cuenta cuando se trata de relacionar estos dos fenómenos, es el porte de objetos prohibidos, con los cuales se hace daño a los contrincantes, así como sucede en la escuela con las adolescentes que portan todo tipo de cosas susceptibles de usar en una pelea, igual lo hacen en el estadio, por tres razones: a) Porque los controles y requisas se hacen con mayor frecuencia sobre sus compañeros, a quienes se les considera sospechosos del porte de armas o de elementos con los que se causa daño. b) El no hacer un control estricto sobre el cuerpo femenino, a no ser que lo haga una mujer policía, pero generalmente se carece de este servicio y esto lo saben las adolescentes. c) El desplazamiento que ellas hacen con más libertad por los entornos del campo deportivo o de la escuela, donde encuentran lugares que no tienen la seguridad y el control de requieren y por ahí ingresan los elementos prohibidos (Bodin, et al, 2007, p. 8). En cuanto al estadio y al colegio las estudiantes afirman:

Hay unos toboganes subterráneos que van hacia el estadio, también nos metemos todo dentro de los jeans y lo amarramos bien para que no se caiga o también nos metemos todo dentro de la ropa interior...” J.P. Martínez (comunicación personal, 26 de mayo de 2009). “A nosotras no nos requisan, por eso nos metemos las armas aquí en los senos, en la ropa interior, en las medias o en los zapatos... En el bolsillo, el punzón del colbón (pegante), que es un chuzo con una goma y las niñas cargan eso... (Ana, colegio 4, Sesión 5 - actividad 2, 22 de mayo de 2009).

Aquí hay un punto de encuentro que debe ser motivo de reflexión por parte de la comunidad educativa, porque como factor de riesgo el porte de armas, puede provocar acciones violentas con consecuencias lamentables para las adolescentes y para la escuela en general.

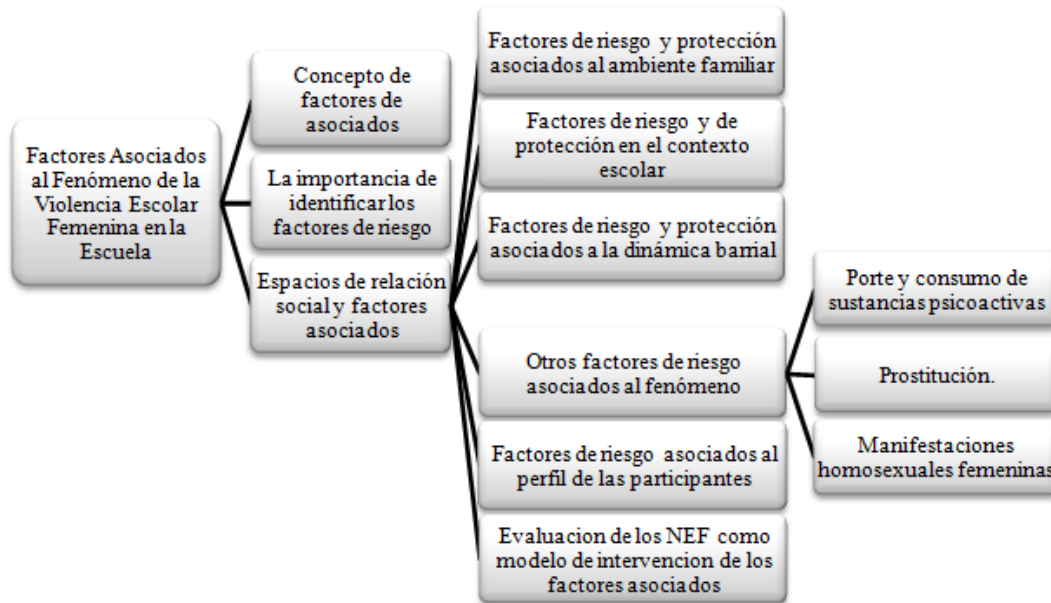
Cómo puede verse la violencia escolar femenina es un fenómeno complejo por el conjunto de factores de riesgos y la gama de manifestaciones que tiene; los indicadores deben ser cuidadosamente analizados por parte de las comunidades educativas, para que se dé a las adolescentes involucradas la atención que requieren. No debe olvidarse que en su materialización se utilizan todo tipo de expresiones que van desde las organizaciones juveniles con objetivos no muy claros, hasta el uso de todo tipo de instrumentos susceptible de ser usado en caso de agresión, así como la utilización de estrategias de carácter lúdico, “en las que el alcohol y las drogas intervienen dentro de unas motivaciones de la más variada índole”, convirtiendo las escolares en las actoras principales de violencia en calidad de agresoras o de víctimas. Lamentablemente estos hechos por desconocimiento o por negligencia quedan en la impunidad, debido a la inexistencia de mecanismos para dirimir los conflictos claros y eficaces, lo que conlleva al “desprecio por la policía, por la justicia y por otras instituciones. Lo cierto es que desenmascarar el rostro de la violencia nos permitirá actuar sobre ella, para eliminar las condiciones que la producen o para prevenirla” (Torres, 2005, p. 57).

## Factores asociados al fenómeno de la violencia escolar femenina en la escuela

Con este capítulo se pretende poner en escena el conjunto de factores desencadenantes de violencia escolar femenina, de tal manera, que las investigaciones posteriores sobre el fenómeno y aquellas que se encuentra en relación con él, tengan un primer paso de aproximación a las problemáticas estudiadas.

El estudio de los factores asociados a violencia, se constituyen en un buen camino de análisis y profundización de las causas y consecuencias en las que se enmarcar el fenómeno, de tal manera que sea posible visibilizar medidas de prevención e intervención, pero a partir de la aplicación de un modelo de investigación que implique la participación directa de las personas que tienen experiencia sobre el fenómeno, porque ese ha sido parte de su realidad y por esa razón se constituyen en autoridad, para analizar, interpretar y profundizar los fenómenos. En la figura número 28 se muestran las categorías de análisis desarrolladas en esta sección.

Figura 21. Factores Asociados al Fenómeno de la Violencia Escolar Femenina en la Escuela.



Fuente: Construcción personal categorías desarrolladas en el presente capítulo.

### 3.18 Concepto de factores de asociados

“No hay un factor único...” que incida en la presentación de la violencia escolar, sino que existen “...modelos complejos ligados, por ejemplo, a la situación familiar, a las condiciones socioeconómicas y al estilo pedagógico de los establecimientos educativos” en donde los y las jóvenes pasan la mayor parte del tiempo. Por tanto, hacer alusión a un conjunto de factores intervinientes se convierte en un elemento fundamental de análisis, para tratar de establecer la relación que existe entre un episodio de violencia escolar y las circunstancias anexas que acompañan tales eventos (Debarbieux, 2004, p.1).

La interpretación y comprensión de los factores asociados a violencia, requiere enfocarlos desde dos puntos de vista, así: a) La de aquellos que representan riesgos y son desencadenantes de la violencia escolar femenina, porque colocan a las adolescentes en estado de vulnerabilidad a reacciones violentas frente a la resolución de conflictos con sus pares y que para efectos de esta investigación se denominaron “Factores de riesgo”. b) La de aquellos que ayudan a desarrollar comportamientos proactivos porque neutralizan o retardan la aparición de la violencia y que se

denominarán “factores de protección” cuya incidencia en el fenómeno se trabajará en el presente capítulo, a partir de la aplicación de un modelo multi-nivel, representado en los Núcleos de Educación Social NES, a fin de hacer un acercamiento al fenómeno de manera integral, en razón a que la violencia escolar femenina es un fenómeno “multideterminado” que según Trianes (2000) está asociada a la existencia de una serie de circunstancias que desarrollan “la predisposición” para manifestar comportamientos violentos.

En los estudios sobre violencia escolar, se requiere efectuar una mirada hacia la multiplicidad de indicadores que a manera de red, confluyen con diferente intensidad a generar, mantener y dar vida a un problema de convivencia en la institución educativa, que según Guillote (2003) debe interpretarse como un síntoma que revela el grado de vulnerabilidad en el que se encuentran muchas jóvenes, que por la estructura de su personalidad y las experiencias dolorosas por la exposición a modelos de aprendizaje social en la familia, la escuela, los amigos y el vecindario (P 11-12)

Con una visión de conjunto hacia el fenómeno de la violencia escolar femenina, el grupo de estudio centró su atención en todas las circunstancias desencadenantes de agresión, de tal manera que, durante el análisis de las mismas, se hiciera una precisión que ayudara a determinar si éstas pueden ser consideradas como factores de riesgo, dada su complejidad y la forma como afectan la vida de las participantes. De hecho en el 80% de relatos, se encontraron señales muy importantes que se ubicaron dentro del esquema general de factores de riesgo. Los indicadores están ubicados en todos los espacios de relación y son un componente importante para entrar en la comprensión del problema, por ejemplo, las relaciones conflictivas que las adolescentes han establecido con los familiares, compañeros y compañeras, docentes o su grupo de pares.

Todo hecho de violencia es producto de una situación antecedente generada por la exposición constante a circunstancias de riesgo, es decir, lo que lo causa y lo disculpa; son esos hechos presentes en el ambiente familiar y social, que al parecer no tienen ninguna importancia, pero que a la postre representan, el motor que impulsa una actuación desmedida en situaciones de conflicto, dando origen a episodios de agresión donde las adolescentes se ven involucradas por no conocer otra forma de resolver las diferencias con sus pares. Por lo tanto, la familia, la escuela y el barrio “poseen responsabilidades compartidas”, Cangas, y otros (2007) dado el hábito constante de generar situaciones adversas y nada proactivas para la adquisición de modelos de aprendizaje social basados en el respeto y la solidaridad (p.1). Esto se hizo evidente a través del

estudio que mostró que en el 100% de los casos, las estudiantes viven situaciones que terminan en agresión como producto del maltrato a que son sometidas en sus hogares, considerándose esto cómo un factor desencadenante. El presente testimonio muestra algunos elementos de lo anteriormente expuesto: "...con mis hermanos nos irrespetamos nos tratamos muy mal, y además no parecemos familia, parecemos enemigos por todo peleamos..." (Viviana, colegio 4, sesión 3, actividad 3, 08 de mayo de 2009).

Una evaluación de la amenaza en la experiencia personal, en la historia y en el ambiente de las adolescentes que presentan comportamientos violentos, será un paso de gran avance para precisar cuáles son los factores que determinan la presentación de acciones agresivas en la convivencia cotidiana con sus pares, porque no es lo mismo una acción que se desprende de un momento de ira, a una que se viene gestando como el producto de roces continuos y reiterados por el hecho de no tolerarse en la diferencia. Esto sugiere, asumir una mirada global de todos los indicadores asociados a la presentación de comportamientos agresivos y darles la atención que requieren para determinar, cuales son las señales que hacen vulnerable a las adolescentes en el contexto escolar.

A través del NES y en todas las sesiones realizadas se encontró que la mayoría de las participantes, han tenido experiencias de maltrato provocadas al interior de la familia y este aprendizaje se constituye en un factor de riesgo para que ellas repitan con sus pares en el espacio escolar la violencia que han vivido en la intimidación del hogar, como lo afirma una de las investigadoras al finalizar una sesión de trabajo: "todas las niñas que participan de este NES, han demostrado violencia con sus pares, pero que detrás de esto, yo creo que en todos los casos, hay violencia intrafamiliar, ... el desencadenante puede ser un gesto, una actitud, y entonces las niñas responden de manera agresiva debido a aprendizajes previos en el núcleo familiar (A.N. Marín. Investigador 2, colegio 3, sesión 2, 07 de marzo de 2009).

Acercarse al estudio de los factores asociados, es una tarea importante, que para Guerrero (2008) es "la mejor alternativa para el control de la violencia, ya que al tener un punto de referencia, es viable hacer el seguimiento del fenómeno, de tal manera, que sea posible determinar la multicausalidad que en ello existe, ya que frente al mismo confluyen una serie de circunstancias generadoras, que lo hacen visible posibilitando su presentación dentro de un espacio social específico, como en la escuela donde se involucran tanto las agresoras como sus víctimas (P.1).

Para efectos del análisis que nos ocupa frente a la multiplicidad de factores asociados, es necesario hacer una diferenciación entre las circunstancias que desencadenan comportamientos reactivos y generan violencia y los que para Guerrero “impiden que la agresividad se manifieste como un comportamiento violento”, potenciando actitudes proactivas para el manejo eficaz del conflicto; los primeros, se denominan factores de riesgo y son importantes en la medida en que el fenómeno desaparece, disminuye o se neutraliza, cuando termina su exposición a ellos y los segundos, factores de protección, porque conducen a modificar la actitud con que se asume el conflicto y detienen la confrontación violenta.

De acuerdo con el planteamiento de Guerrero, al indagar sobre las circunstancias violentas que reiterativamente experimentan las adolescentes participantes de la investigación, no solo al interior de la familia, sino también en los otros espacios sociales como la escuela y el barrio, así como de aquellas que tienen incidencia directa sobre sus características de personalidad, se constató que actúan de manera agresiva frente al conflicto y terminan pactando confrontaciones violentas con sus pares.

### 3.19 La importancia de identificar los factores de riesgo

Las reflexiones hechas alrededor de los factores asociados a violencia escolar femenina, dan cuenta de la necesidad de ubicar las señales de riesgo dentro de un contexto global y de clasificarlas de acuerdo con las características de las participantes y del entorno social donde se presentan, esto es muy importante dado que la violencia según el Banco Interamericano de Desarrollo (2003) tiene hondas repercusiones sobre “el desempeño escolar y hace que se pierda capital humano” de igual manera interfiere en la calidad de vida de quienes la padecen eliminando en la mayoría de los casos la capacidad de respuesta proactiva en una situación de conflicto (p.1)

Por lo tanto, fue un requerimiento para la investigación identificar y clasificar las posibles señales que dan cuenta de la existencia de factores generadores, esto permitió disponer de una serie de estrategias plasmadas en las agendas de trabajo y abordar integralmente el fenómeno de la violencia escolar femenina pero buscando no sólo los “cambios comportamentales” requeridos para mejorar el clima escolar de las instituciones participantes, sino también crear un ambiente de respeto, solidaridad y cooperación, de tal manera, que se vean los resultados a corto, mediano y largo plazo pero a partir de la aplicación del modelo NES. Al respecto un docente afirma (Álvarez-Correa, 2007, p. 144).

Nosotros hemos venido trabajando con muchísima responsabilidad el manejo del conflicto pero siempre con acompañamiento de padres de familia y con reconocimiento de que las mujeres y los seres humanos tenemos la posibilidad de sentarnos a dialogar y tomar otras decisiones frente a como solucionamos y resolvemos un problema siempre ha sido así con el acompañamiento de padres de familia, eso es fundamental son los que responden por los hechos sus hijos cuando son menores de edad (M.N. Nieto, Colegio 1, Sesión 5, entrevista 06 de Marzo de 2009).

Asumir la violencia escolar femenina desde esta óptica, significa “interrogar a las instancias que pueden mediar entre lo que podría considerarse como perteneciente al orden de lo individual y lo que asignaríamos a lo colectivo” de esa manera es posible acceder a factores asociados propios de las características de personalidad y de historia individual, así como de aquellos que intervienen mediados por el grupo social como la familia, la escuela o el entorno próximo, representado por el grupo de amigos o por el vecindario (Forero, 1995, p.30).

En ese sentido la aplicación del modelo NES, permitió identificar a través de los relatos y discusiones, no sólo la particularidad del comportamiento violento, en cada una de las adolescentes, sino que al mismo tiempo, se detectó la dinámica del fenómeno en los colectivos estudiados, esto llevó a concluir que en el engranaje de los factores asociados, existen señales muy sutiles que deben atenderse, porque forman parte del fenómeno y conducen a detectar situaciones más complejas asociadas a la problemática, por ejemplo, en una reacción producto del malgenio que aparentemente es un estado de ánimo momentáneo, surge un conflicto que eventualmente termina resolviéndose con violencia, como en el siguiente relato:

Fui al baño, el baño estaba lleno. Yo sin querer empujé a un pelada porque pues me empujaron a mí, entonces la pelada me dijo que marica que no la empujara que no sé qué. Y bueno, Entonces una compañera me retó. Me dijo: Ay, usted no es capaz de ir a pararla y pues entonces yo me envenené, le dije-. ¿Qué no soy capaz? y entonces fui al salón y la busqué, entonces le reclamé que por qué me había gritado, yo le mandé a decir que si nos íbamos a dar, ella dijo que no que porque estaba en uniforme, que mejor nos viéramos el viernes a la salida en sudadera; y yo: ¡pues listo!, yo fui y le pegué a la china, estaba ahí parada en el pasillo del colegio y le metí un puño (Camila, colegio 3, sesión 4, actividad 2, 21 de marzo de 2009).

“Una actitud básica negativa, caracterizada por carencia de afecto y de dedicación” y de desconocimiento de las cualidades y potencialidades de la mujer, por parte de padres y cuidadores aumenta el riesgo de las adolescentes a desarrollar con los demás, comportamientos hostiles y agresivos (Olweus, 1998, p. 59)

En el presente estudio se encontró que las características de personalidad y las experiencias de dolor y sufrimiento vividas por las adolescentes en los espacios de relación, son factores de riesgo en la medida en que fortalecen manifestaciones de violencia e indican modelos de comportamiento conflictivo experimentados en la familia como primer espacio de socialización y de forma similar en la escuela a través del ciclo víctima-agresoras o en el barrio mediante las diferentes formas de organización juvenil en las que están involucradas las adolescentes.

Dentro del modelo de los factores de riesgo en concordancia con el colectivo, se encuentra la “relación positiva entre pobreza y violencia;” debido a que la primera genera vulnerabilidad en la mujer y en sus hijas, convirtiéndolas frecuentemente en víctima; por las condiciones particulares que se manifiestan en estas circunstancias; como por ejemplo el sentimiento de frustración expresado por muchas de las participantes, ante la falta de empleo y las dificultades para satisfacer necesidades básicas, ello acarrea el fortalecimiento de modelos de comportamiento agresivo, que son reproducidos en la escuela cuando aparece una situación desencadenante dentro del espacio escolar (Banco Interamericano de desarrollo, 1997, p.36., McAlister, 1998).

En términos generales puede decirse que un estudio detallado de los factores asociados a violencia a partir de las señales de riesgo, facilita el conocimiento del ciclo de la violencia, donde la violación de los derechos humanos es una constante. Así mismo es posible visualizar las medidas de prevención e intervención y conocer en qué proporción se puede neutralizar y controlar la relación agresores-víctimas.

### 3.20 Espacios de relación social y factores asociados

Para que el trato social funcione dentro de los parámetros del respeto y la cooperación mutuas, debe haber por parte de los miembros de un colectivo, la disposición para relacionarse de manera proactiva, sin embargo, en muchas ocasiones este encuentro permanente con los otros está marcado por tensiones y rupturas que fortalecen circunstancias y hechos que operan como desencadenantes de violencia y su denominación dependen del espacio de presentación según sea la familia, la escuela o el barrio, como lo veremos en los párrafos siguientes.



### 3.20.1 Factores de riesgo y protección asociados al ambiente familiar.

Dentro del marco de los factores asociados, la familia juega un papel fundamental porque, es allí donde se fortalecen las primeras experiencias conflictivas, cuando en su dinámica opera un desequilibrio de fuerzas entre la permisividad y la represión (Reyes, 2010). El 30% de las participantes, no reconoce autoridad de sus padres, ya sea por sus omisiones o porque simplemente están ausentes y las relaciones con ellas son altamente distantes, tensas o muy agresivas, llegándose a la falta de respeto mutuo, como en el presente caso:

En mi caso no vivo con mi papá y ahorita tengo muchos conflictos con él ... Porque de pronto los papás quieren recuperar el tiempo que no viven con uno cuando uno estaba pequeño, que no estuvieron al lado o sea que no tuvo una figura paterna, ahí ellos quieren revivir ya ese tiempo y ese tiempo no se puede devolver. De mi parte yo peleo mucho con él... Pues una vez cuando me estaba hablando bien con mi papá, fui para que me diera plata para la lista y se puso a tomar y yo llegué allá y yo le dije que dejara de ser tan marica, que yo esperándolo para que me diera la plata y él jartando y claro cogió y me pegó, ¡él nunca me había pegado y me pegó! yo me quedé así como que uuuy, yo pensé que no me iba a pegar y había un pedazo de ladrillo y pum [hace el amague de lanzarlo]pero no le hice nada. sí, yo se lo tiré, pero agachó la cabeza y ahí nos tratamos de “&%\*&\$” pa’rrriba los dos y desde ahí no más...” (Cirse, colegio 4, sesión 1, actividad 2, 17de abril del 2009).

También la represión juega un papel importante como factor desencadenante de la violencia escolar femenina, el trato que reciben las adolescentes a través de la agresión verbal, física o psicológica por diferentes motivos son una fuente importante que alimenta el comportamiento violento. Las relaciones de poder mal entendidas, donde se pone en riesgo la integridad personal en cualquiera de sus formas, juegan un rol importante para el fortalecimiento de las estructuras del comportamiento agresivo. Situaciones como la carencia de normas claras, la falta de expectativas, la utilización de castigos denigrantes, la violencia intrafamiliar, son entre otros indicadores, señales contundentes que permiten identificar una personalidad agresiva (Deas y Gaitán, 1995., Sheidow, Gorman-Smith & Tolan, 2001., Valadez, 2008., y Reyes, 2010).

El exceso de autoridad que colinda con el maltrato físico, psicológico o verbal, fue identificado por el 99% del grupo, como uno de los factores asociados que más afecta la vida de las adolescentes, por ejemplo Yesenia en un análisis sobre las dinámicas familiares que dan cuenta de situaciones de maltratos vividas al interior del espacio doméstico expresa:

Mi mamá a veces llega toda mamona y se viene a desquitar con nosotros, que piedra, ella trabaja en una casa se familia y veces llega de mal genio, a esa señora no le puede decir nada

porque ya es a gritarnos o a pegarnos entonces lo que uno hace es salirse porque que va a ser más... A veces,... se va donde las amigas a chismosear, ellas se van por allá a tomar y quién sabe ¿qué harán?... (Colegio 4, Sesión 2, actividad 1, 24 de abril de 2009).

Para ampliar la observación hacía los factores que disparan o retardan la aparición de comportamientos violentos en las adolescentes, fue necesario identificar aquellas señales que en sí mismas permiten la potenciación de acciones antagónicas frente al conflicto, estos son los denominados factores de protección a los que hace referencia Guerrero (2008), su identificación se convierte en una tarea importante, porque a través de ellos, se facilita la neutralización de los efectos dañinos en las señales de riesgo, y son: a) Fortalecimiento de la autoestima y de las habilidades sociales; b) Capacidad de reaccionar ante la amenaza de violencia o de acciones que disparan la agresión; c) Conocimiento sobre lo que se debe hacer frente al conflicto; d) Diseño de un adecuado proyecto de vida. e) Búsqueda de la ayuda requerida en el momento oportuno (Tuvilla, 2004).

En cuanto a los factores de protección al interior de la familia, el estudio mostró que si bien es cierto las adolescentes están sometidas a factores de riesgo, también lo es, que existen algunos factores de protección que deben ser potencializados, mediante una intervención integral. El 59% de las participantes identificó, como factores de protección, los siguientes: a) Buena comunicación con sus progenitoras; b) Mantenimiento de la unidad familiar a pesar de los conflictos permanentes; c) Diálogo como estrategia para la resolución de conflictos; d) Apoyo de los hermanos y hermanas, fortalecido por la confianza mutua, como aquí se expresa: “Cuando hay conflictos en la casa los arregla mi mamá con amor y con cariño. Si, cuando hay problemas dialogamos, porque no es con regaños ni golpes (Alexandra, colegio 2, sesión 1, actividad 2, 06 de febrero de 2009).

Además de los factores desencadenantes de violencia, abordados en párrafo anteriores y que funcionan como modelos de aprendizaje en las dinámicas familiares, existen otras señales que estimulan las actitudes violentas y fortalecen los hábitos de reacción agresivos. Estas señales entran en juego en ambientes tensos y conflictivos, cuando hay situaciones personales y colectivas que las emiten, ellas son:

- La historia personal de los actores, ya sea en calidad de agresores o víctimas.
- El contexto social donde se inscribe la familia.

- Las circunstancias cotidianas internas o externas que propician la aparición de todo tipo de maltrato dentro del sistema familiar.

Estas señales “actúan como limitantes para la organización y establecimiento de relaciones adecuadas”, y generan el fortalecimiento de actitudes y comportamientos relacionados con el uso de la violencia, como un recurso para resolver eficazmente los conflictos, cuando estos se presentan en el espacio que sea (Fajardo, Macanua y Cortés 2006, p. 80). Al narrar su historia personal Bertha muestra cómo las acciones de su familia la han llevado a asumir actitudes violentas.

Me fui para una fiesta y me emborraché...pero la emborrachada me cayó mal porque me enfermé lo peor es que yo le había dicho mentiras a mi abuela pues llegué enferma como a las 11.00 am y me pegó pues yo no me dejé y también le pegué, de ahí me llevaron al hospital luego de que salí me fui de la casa pero primero robé a mi abuela para poderme ir (Bertha, colegio 1, sesión 2, actividad 1,13 de febrero de 2009).

El análisis de los factores generadores de violencia mencionados a lo largo de este capítulo, debe conducir a la identificación de los indicadores que se convierten en modelos de aprendizaje violento, sus características y el impacto al interior del medio familiar, deben ser tenidos en cuenta como elementos generadores de violencia escolar femenina, dado que muchas de las situaciones de agresión recaen sobre la mujer y son a su vez un medio para fortalecer el esquema de comportamiento agresivo en las adolescentes. Estos signos para Rubiano (2003) son: “la falta de diálogo y comunicación (16%)..., el incumplimiento de responsabilidades y acuerdos (12%), las dificultades en el manejo de la autoridad (13%), los hijos (11%)...los conflictos no resueltos y las tensiones acumuladas (48%)” (pp. 77-79), señales propias del inadecuado funcionamiento familiar, desencadenantes de ambientes conflictivos en este ámbito y que fortalecen la disposición para responder con violencia en situaciones de confrontación.

### 3.20.2 Factores de riesgo y de protección en el contexto escolar

La escuela como ámbito de socialización secundaria, se enfrenta permanentemente con las relaciones interpersonales conflictivas entre los diferentes actores, que se convierten en factores de riesgo cuando no son atendidas de manera oportuna y eficaz. Son muchas las circunstancias que al interior de las instituciones educativas disparan la violencia, tales como: La exclusión, la no aceptación de la diferencia, la competitividad mal entendida, la xenofobia, la imposición de la

autoridad son indicadores que muestran que en la dinámica de la vida escolar algo no funciona bien en los aspectos que determinan la convivencia y las normas que la rigen. La misma organización institucional, la estructura, la disposición de las escuelas y a veces la falta de liderazgo de los docentes, forman parte de este conjunto de factores que ponen a las adolescentes en estado de vulnerabilidad que las convierten en actores directos de la violencia en calidad de víctimas, agresoras o espectadoras. Amaya (1999); Trianes (1999).

Así en los diálogos referentes a la vida escolar, el 100% de las participantes identificaron una serie de señales de riesgo que son el cultivo de enfrentamientos, tensiones y conflictos transformando la jornada escolar en el ámbito propicio para la confrontación. En las discusiones y en los relatos las participantes reconocieron que aunque ellas son responsables del enrarecimiento del clima escolar, también lo son los docentes, que no han sabido manejar los conflictos al dejar pasar las situaciones que requieren atención inmediata. Así, una explicación que se solicita al docente, un mensaje ofensivo en un cuaderno, un graffiti puesto en las ventanas que dan al patio del centro o una amenaza a través de terceros, pasan desapercibidas y sin atención contundente por parte de los docentes.

Los factores desencadenantes de violencia en las relaciones interpersonales conflictivas, se convierten en modelos de respuestas ante las peticiones formuladas por las estudiantes con cualquiera de los miembros de la comunidad educativa. “Estas relaciones pueden proporcionar un aprendizaje directo, en el que el alumno reciba refuerzo y aprobación por su conducta agresiva” (Trianes, 1999, p. 17), así el docente pierde toda autoridad y la estudiante se convierte en repetidora de la agresión con sus pares, esto es lo que se denomina un factor desencadenante de violencia.

Además de los factores desencadenantes de violencia escolar femenina identificados y mencionados en párrafos anteriores, se deben tener en cuenta: a) Manifestaciones de agresión en las que se involucran las estudiantes sin justificación alguna; b) Ausencias repetitivas a clase o al colegio sin excusa; c) Dificultades de convivencia que en ocasiones terminan siendo un problema de orden legal; d) Desordenes propiciados durante las clases impidiendo su desarrollo; e) Expresiones de altivez y mal genio; f) Aislamiento; g) Negación de sus comportamientos agresivos (Torres, 2004). Actitudes estas que indican que algo no anda bien en el comportamiento de las estudiantes y eventualmente puede hacerlas más propensas a involucrarse en eventos de violencia, que les acarrearán problemas serios en todos sus espacios de relación. En

el presente relato, se encuentran elementos que muestran la forma como termina un ejercicio propuesto por un docente para la clase de educación física:

Estábamos en la clase de Educación física y Gloria comenzó a gritar cosas como (no se deje de esa lámpara o de esa boba) no entendí bien. A mis compañeras les da malgenio pero no tenían el plan de cogerla a patadas. Ella iba llegando a nuestra cancha e iba con el balón y detrás de ella iban varias de los dos equipos, no las vi bien. Ella se cayó y se metió el balón entre las piernas y todas por tratarle de quitar el balón le dieron patadas. Yo no estuve ahí metida porque yo me hice a un lado. lo considero como un hecho de violencia, porque tanto las unas como la otra se tenían rabia guardada...” L.A. Peñaloza (comunicación personal, 26 de junio de 2009). Posteriormente Gloria afirma: “La patada fue en mis partes íntimas, se me fueron las luces, el profesor me levantó y unos estudiantes, me dolió, me levanté y participe en la clase. Llegué a la casa y mi mamá me llevó a Medicina Legal, tengo un hematoma en mis partes íntimas y una incapacidad de quince días... [Los padres de la estudiante se negaron a poner el denuncia].G.N. Duque (Comunicación personal, 28 de junio de 2009).

Al interior de las instituciones educativas, se viven situaciones que se convierten en factores de protección, en la medida en que se les brinde a las adolescentes la confianza y la seguridad para acercarse a un docente y comentarle sus inquietudes. Para Tuvilla (2004), la escuela está en la obligación de identificar todas las estrategias y herramientas que le permitan atender de manera eficaz y oportuna, mediante los procesos de intervención, las necesidades de las adolescentes que buscan respaldo para no comprometerse en situaciones violentas, ante la amenaza constante, por la presencia de factores de riesgo donde son vulnerados sus derechos o cuando no se sienten en la capacidad de resolver los conflictos en forma efectiva. En este sentido la comunidad educativa, está llamada a reflexionar sobre su experiencia con el fenómeno de la violencia escolar femenina, y a partir de su conocimiento, darle el significado y el sentido que tiene, hasta llegar al diseño de proyectos transformadores, que ayuden a minimizar “el riesgo social” que tienen las protagonistas de eventos violentos, de vivir situaciones que alteren su desarrollo integral y armónico (García, 2006, P. 2).

Durante el proceso investigativo se encontró que algunas participantes, ven en sus docentes la posibilidad de librarse de los conflictos, consideran además, que su papel en la prevención de la violencia escolar femenina es muy importante, dado que es por su intervención y manejo, se pueden evitar muchos de los eventos que terminan en violencia, como así se expresa:

“Mi colegio es muy chévere porque nos apoyan para resolver situaciones que tenemos, es mi consentido de preferencia, tiene una Orientadora donde podemos dialogar con ella y nos

podemos desahogar también, nos hacen sentir nuestros valores, y nos trata con respeto” (Daniela, colegio 2, sesión 4, actividad 1, 27 de Febrero de 2011).

Una vez identificados los factores de riesgo y de protección en el espacio de la escuela, es necesario igualmente, identificar la dinámica de la violencia que se ejerce y el puesto que ocupan los actores dentro del esquema general en su calidad de víctimas, agresoras o espectadoras, esto porque de ello dependen la manera como se evalúan las circunstancias y se aplican los planes de prevención e intervención. De hecho al profundizar en el estudio de los factores asociados se debe tener en cuenta a qué tipo de riesgo están expuestas las adolescentes y al mismo tiempo anteponer el factor de protección que sea aplicable a dicho riesgo: Por ejemplo, si una estudiante es sometida a victimización permanente por parte de un grupo de compañeras, se debe atender prioritariamente el fortalecimiento de su autoestima y en paralelo enseñar a las agresoras formas proactivas de resolución de conflictos para lo cual se requerirá de un equipo interdisciplinario que atienda la problemática desde diferentes posiciones (Reddy y otros, 2001).

### 3.20.3 Factores de riesgo y protección asociados a la dinámica barrial

Considerado como el entorno próximo, el barrio ocupa un espacio o territorialidad y es coherente con el modo vida de sus habitantes, es la zona que pertenece al vecindario, que todos identifican como propia, como unidad urbana, en la que se realizan “sueños eventos y deseos” que no escapa a las problemáticas sociales, porque inmersas en él le dan su caracterización (Avendaño, 2005, p. 1). Como no es ajeno a las manifestaciones de violencia escolar femenina, es necesario conocer, que factores del entorno se constituyen en riesgo para las adolescentes escolarizadas, porque desencadenan manifestaciones de violencia a través de las peleas, que se desarrollan en las zonas más próximas a la escuela, pero que corresponden a las áreas de influencia del ámbito barrial.

El modo de vida en el vecindario, está dado por las circunstancias del entorno que orientan su quehacer por esta razón y particularmente en los barrios populares, se presentan hechos o actitudes de los pobladores, que muestran “una carga permanente de agresividad”, expresada en las problemáticas sociales, como los homicidios, los atracos, el porte de armas y la violencia sexual, las redes de narcotráfico, entre otros comportamientos, que ayudan a la caracterización barrial y cuyos problemas son el producto de la cultura, la idiosincrasia y la personalidad de sus habitantes; por esta razón, es que el contexto comunitario juega un papel determinante en la producción de factores de riesgo, asociados a la manifestación del fenómeno estudiado. La

dinámica del barrio y las condiciones en las que se desenvuelven los habitantes, permite, establecer los indicadores más relevantes, que desde el barrio están en concordancia con el fenómeno y la manera como se facilitan en sus espacios el desarrollo de acciones violentas protagonizadas por las adolescentes (Cardozo, 1994, p. 1). Un líder barrial afirma: “El problema no es el colegio, es el entorno porque tenemos un barrio... que se volvió traqueto [persona dedicada a la mafia] eso influye en las cosas y la cultura del dinero fácil y apropiación... esta tenaz... hay un alto índice de prostitución y de acoso, de drogadicción grandísima desde aquí se manejan rutas del narcotráfico” y hay una cultura del dinero fácil grandísimo (Colegio 3, 21 de marzo).

Para entender e interpretar la dinámica del barrio frente a la violencia escolar femenina, es necesario primero efectuar la identificación de los factores de riesgo que han hecho presencia en el ámbito barrial y que se constituyen en los desencadenantes del fenómeno que impacta la escuela, como institución que se circunscribe en su territorio. Se observó que el 100% de las participantes, viven en barrios que presentan conflictos sociales que no son ajenos a la institución educativa. Los factores de riesgo que influyen en la preparación para la violencia son: a) Las características del sector; b) La falta de identificación con el vecindario; c) Las ventas callejeras que se constituyen en expendio de drogas; d) La comunidad desorganizada y con pocas oportunidades de empleo; e) El daño a los bienes públicos; f) La limpieza social; g) La presencia de pandillas en parques, calles o los alrededores de la escuela; h) La intimidación; i) El porte de armas; j) La carencia de actividades sociales para la participación de las adolescentes; k) La carencia de normas de convivencia claras; l) Las riñas callejeras provocadas por el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, entre otras señales de riesgo, que afectan la vida de las escolares (Sheidow, et al 2001; Cruz, 2005; Moncaleano, 2006 y Dalmazzo , Serrano y 2008), como se manifiesta en el siguiente testimonio: “Las niñas hoy en día también forman pandillas... también consumen psicoactivos,... atracan,... se prostituyen y eso..., ha sido de siempre por la falta de recursos económicos para sostenerse en su casa o un nivel académico más alto” (Líder barrial 1, colegio 1, sesión 1, 06 de febrero de 2009).

Durante el análisis de los factores de riesgo presentes en la dinámica del barrio, la mayoría de las adolescentes se refirieron en sus relatos a la preocupación que siente cuando transitan solas por algunos de sus sectores, por eso sienten la necesidad de portar armas y utilizar sus útiles escolares como tales en caso de un eventual ataque, aunque este aspecto se aborda en el capítulo

de barrio, es necesaria su referencia, que como circunstancia se convierte en factor de riesgo, en la medida en que además del miedo se sientan en la necesidad de usarlas con sus pares en peleas ocasionales, como lo manifiesta la adolescente en su relato:

...El año pasado yo tuve una pelean en un barrio al noroccidente de Bogotá, que es muy peligroso y yo iba con una prima, entonces, una amiga de ella me formó problema y ella no era a uña, sino con navaja, entonces yo no tenía nada y yo cogí un esférico y le rayé la cara, y uno si puede morir, si porque ella también me alcanzó a rayar, en el estómago... casi me acribilla la gonorrea... [Este nombre, en este contexto, lo utilizan como insulto contra sus contrincantes] (Shillys, colegio 4, sesión, actividad 4, 15 de mayo de 2009).

Contrastando los indicadores enumerados por diferentes autores, con los testimonios de las sesiones de trabajo, se pudo determinar que existen al interior del barrio situaciones de alta complejidad, que pueden asimilarse a las señales mencionadas en el párrafo anterior, como se deduce del presente testimonio:

En esta segunda casa mire la peluquería ya la cerraron ahí era la venta de droga, esta casa es venta de droga y ahí un barcito que hay en el rincón es venta de droga, en ese pedazo fue donde amaneció la niña muerta una pelada como de 15, 18 años más o menos, estamos a una cuadra del CAI y hay repartición de droga a una cuadra del CAI, y detrás del CAI quedaba el famoso Carlos Roza, otra venta de droga es esta tienda... (Líderes barriales, colegio 3, sesión 7, 18 de abril de 2009.)

En la estructura del barrio existen unos factores de protección que al ser implementados de manera sistemática y organizada, ayudan a neutralizar los efectos negativos del riesgo al que están sometidas las adolescentes para asumir comportamientos violentos dadas las condiciones de su entorno inmediato, y son: a) El trabajo de las juntas de acción comunal; b) Las estrategias de participación juvenil a nivel local; c) El proyecto de caminos seguros implementado desde la Secretaría de Educación; d) El uso adecuado del tiempo libre, el sano esparcimiento y el crecimiento personal, deben fortalecerse mediante programas en los que se incluyan temas de convivencia, tolerancia y comprensión de la diferencia; e) El impulso de las artes, la cultura y el deporte. Estas estrategias y vías de prevención eficaces progresivamente disminuyen en el vecindario la participación de las adolescentes en situaciones violentas que alteran la dinámica del barrio, la familia y la escuela (Dalmazzo, Serrano y Cardona, 2008).



### 3.20.4 Otros factores de riesgo asociados al fenómeno

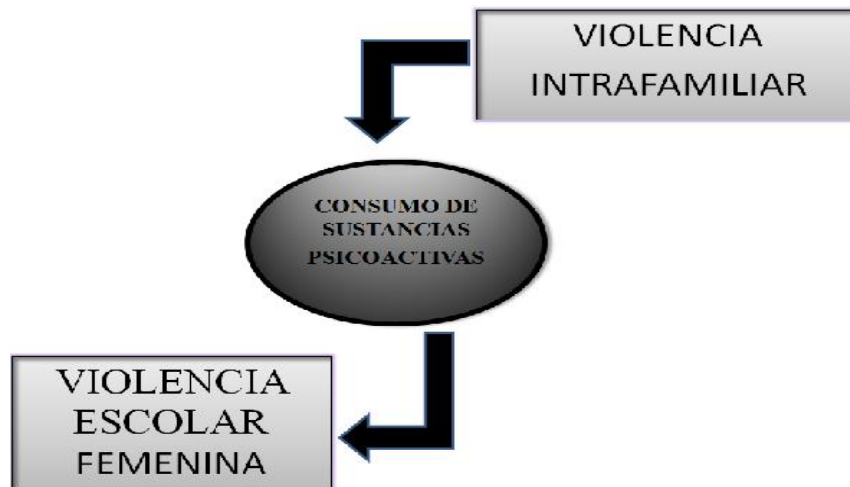
Alrededor del fenómeno de la violencia escolar femenina, existen una serie de circunstancias que se convierten en factores desencadenantes, cuando su presentación pone en peligro a las adolescentes de provocar un hecho violento. Tales circunstancias son un riesgo en la medida en que se muestra la incapacidad de las adolescentes para evitarlas y más bien las asumen como una opción de escape ante la carencia de un buen proyecto de vida. Tales circunstancias son: El porte y consumo de sustancia psicoactivas, la prostitución y manifestaciones homosexuales femeninas que fueron identificadas por algunas de las participantes como señales de peligro desencadenantes de violencia escolar femenina. Rojas (2005). Una estudiante comenta al hablar del tema: “Pelears, vandalismo, drogas, prostitución, homosexualidad, distintas maneras de cultura, mala relación entre maestros y estudiantes, amenazas, portes de armas en los estudiantes, venta de drogas y asesinatos por causa de influencia de drogas...” (Heidy, colegio 5, Sesión 4 - Actividad 1, de 15 de mayo de 2010).

#### **Porte y consumo de sustancias psicoactivas.**

Considerado como “una alternativa de afrontamiento a problemas personales” se convirtió en un factor de riesgo para la producción de violencia escolar femenina, cuando bajo los efectos de sustancias como el bazuco, la marihuana, el b6xer o el alcohol, entre otras, las adolescentes reconocen haber participado en un hecho de violencia y cuya relación se muestra en la figura 22. Así mismo se encontró una correlación entre los dos fenómenos al comprobarse que las participantes han padecido la victimización a través de la de violencia intrafamiliar, en consecuencia han entrado en el consumo y a su vez han desencadenado una confrontación con sus pares como se ve en el siguiente fragmento de una entrevista.

CB/ ¿Agredió alguna vez con arma blanca? Berta/ A una china porque no me quería pagar un boleto, entonces yo la cogí y la chucé en el baño. CB/ ¿fue grave lo que pasó? Berta / ¿Qué si fue grave? Yo no sé porque yo la cogí y la apuñalé y después me le enfrenté a la mamá y la hermana me iba a chuzar y yo chucé y me demandaron pero yo no sé....CB/ ¿Se arrepiente de eso? Berta / No me quería pagar, entonces, yo la cogí y la chucé. Ahorita yo me arrepiento, porque de todas maneras ella me debía el bareto eran mil quinientos no más y yo por mil quinientos chucé a la china en una pierna y a la hermana la chucé en un brazo.CB/ ¿Estaba bajo los efectos de alguna droga cuando hizo eso? Berta / ¿Yo? Pepas yo me había echado dos pepas y las había explotado con un repollo (Colegio 5, entrevista participante de los NES, 06 de marzo de 2009).

Figura 22. Desencadenantes de la violencia escolar femenina

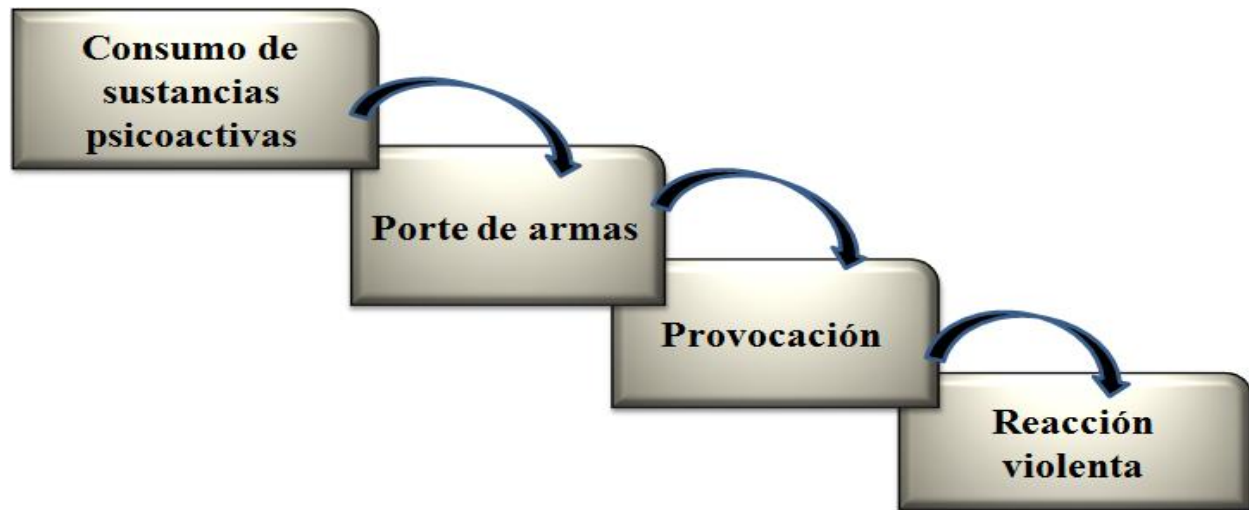


Fuente: Esquema de relación de factores de desencadenantes de violencia escolar femenina partir de la violencia intrafamiliar.

De hecho la combinación, de consumo y porte de armas, se convierte en un factor de riesgo en la medida en que al estar armadas las adolescentes y bajo los efectos de una sustancia psicoactiva, que puede ser alcohol, se posibilita una reacción violenta, si se presenta un nuevo factor de riesgo, como la provocación. Es decir se da una reacción en cadena con un desenlace que implica la vida de las protagonistas. Como se evidenció en el fragmento del párrafo anterior (Guerrero 2003). Otro ejemplo de esta relación muestra además el lugar, que para el caso de los cinco colegios, es el baño el sitio preferido por las estudiantes para todo tipo de consumo desde inhalantes, marihuana y cocaína. Algunas de ellas reconocen que estas situaciones son provocadoras de violencia, cuando sus compañeras informan lo sucedido a sus docentes, por no pagar a tiempo las deudas contraídas con quienes les suministran la droga. En el siguiente fragmento de una entrevista las estudiantes informan sobre el porte de armas y de sustancias psicoactivas dos circunstancias que están asociadas con la violencia escolar femenina.

CB/ ¿qué problemas se presentan en los baños? Consumos, en el baño de los hombres consumen cigarrillos, marihuana, pegante, en algunas ocasiones han encontrado a las niñas tomando. También la cafetería que está al lado de esos baños. CB/ ¿Portan de armas? Karla/ Por ejemplo un vidrio. CB/ ¿las niñas es sus maletas cargan armas, droga? Ana/ En las maletas no, por aquí en los senos, Karla/ en el bolsillo Tianita/ En las medias (risas), en los zapatos. Cindy/ aquí hay más peladas que se han visto con cuchillos” (colegio 4, sesión 4, actividad 1, 22 de mayo de 2000).

Figura 23. Reacción en cadena entre circunstancias asociadas a violencia escolar femenina



Forma como se presentan las circunstancias desencadenantes que como factores de riesgo provocan violencia escolar femenina. Elaboración propia.

Está problemática acarrea varias situaciones, en las que se ven involucradas algunas estudiantes de los cinco colegios, porque los sectores donde se encuentran ubicados, son de alta conflictividad social y están expuestas no sólo al consumo de sustancias psicoactivas, como: marihuana, bóxer [pegante], alcohol y perica [cocaína], sino también a comprometer sus vidas en problemas sociales asociados a la violencia y la delincuencia. Al respecto una docente dice: El 80% son consumidores de droga y ellas justamente se relacionan con los tipos que son jíbaros [expendedores de droga], con los tipos que son los duros que están de moda y tienen hijos con ellas, si el referente de ellas es buscar el tipo o el muchacho que esté en boga en su comunidad, que generalmente son chicos que no hacen nada, que se dedican a robar, a vender droga, a consumirla y ellas se sienten muy bien, tienen una autoestima muy baja a reconocerse como mujeres. (Nidia, Colegio 1, Sesión 5, entrevista, 06 de Marzo de 2009).

El uso abusivo de sustancias como el alcohol, debe ser considerado un factor generador de violencia, porque bajo sus efectos muchas adolescentes, se comportan agresivamente, el estado de excitación que se produce ante la dificultad de asumir la frustración y el desánimo por situaciones personales y familiares aumentan, la posibilidad que ellas reaccionen con violencia cuando se presenta un factor desencadenante (Otero, 1999). Como en el siguiente relato: "... Nos

fuimos con unos amigos a tomar y yo borracha... no me conocen, pero... ¡Ah! yo no me sé controlar, cuando me sacan la piedra, así mejor dicho...estallo y golpeo...” (Daniela, Colegio 2, Sesión 2, actividad 1, 13 de febrero de 2011). La preocupación está en la manera como ellas lo ingresan al colegio y el lugar que eligen para consumirlo, éstas son situaciones ajenas en muchas ocasiones a los docentes, que no se enteran de lo que está ocurriendo con sus estudiantes durante la jornada escolar. El siguiente relato muestra esta realidad que en muchas ocasiones es más frecuente de lo que creen los docentes y los padres de familia. “...Si y también consumen licor que echan en botellas de agua, es que ellas se meten en problemas, ¡porque si no saben tomar! En la maleta, aquí todo es fácil...” (Karla, colegio 4, Sesión 3 - actividad 2, 8 de mayo de 2009).

El consumo de sustancias psicoactivas, se convierte en una situación problemática para la institución, porque en el entorno inmediato las estudiantes las consiguen con mucha facilidad y además, los padres no se enteran debido a que no se ejerce un control de sus actividades. Algunas adolescentes comentaron que ellas permanecen fuera de la observación de sus progenitores y cuando tienen la oportunidad de consumir lo hacen acompañadas de amigos y amigas. Así lo expresa Daniela: “CB ¿cuándo está embriagada pelea? ¡No yo sé lo que hago! Si no es que hablo como con la letra pegada, no pero nunca me han pillado, mi mamá no sabe, ¡no...!” (Colegio 2, sesión 2, 13 de febrero de 2009).

### **Prostitución.**

Asociada al entorno barrial, pero con repercusiones en la escuela, este fenómeno nace de la vulnerabilidad en la que se encuentran las adolescentes, víctimas de la violencia intrafamiliar, la marginalidad y la pobreza. Se convierte en un factor desencadenante de violencia escolar femenina, porque muchas de las adolescentes combinan sus características de personalidad, la prostitución y la violencia, especialmente al divulgarse la información sobre su oficio dentro del colegio o pretender que algunas de sus compañeras las acompañen en esa tarea. La mayoría del grupo de participantes, reconoce su existencia como un problema que se presenta en las instituciones educativas, a la respuesta sobre la presencia del fenómeno contestaron al unísono que si lo hay y explicaron que muchas estudiantes la practican en la modalidad de prepago, que consiste en “la explotación sexual comercial” (Zuluaga, 2011, p. 1), que de manera silenciosa, convoca a las y a los jóvenes, a través de las redes sociales, el celular o establecimientos ficticios, con el fin de “explotarlos sexualmente” (Arango, 2006, p. 9). La siguiente entrevista es el fragmento de una conversación sobre problemas barriales que afectan la escuela:

CB/ ¿ustedes creen que aquí hay niñas que trabajan en la prostitución? Todas/ Uuuuuy, muchas... CB/ ¿Cómo trabajan? Cindy/ Hay de todo, prepago y de todo. Ana/ Lo que pasa es que ellas ganan mucha plata y consiguen plata, aquí existe un negocio que pasa por una inmobiliaria, pero eso es para contratar muchachas para la prostitución. CB ¿Conocen dentro del colegio a las chicas que andan en eso? Ana/ Si, pero no es un problema que sea del colegio, ellas trabajan en eso, pero no es lo que se da aquí, es su trabajo... (Colegio 4, sesión 5, actividad 1, 22 de mayo de 2009).

Considerada como una forma de victimización femenina, la prostitución, se está tomando en forma sigilosa los espacios escolares, convirtiendo a sus protagonistas, en potenciales propiciadoras de violencia escolar, dados los efectos en la salud emocional y las frustraciones a que están sometidas, por la confluencia de “factores psico-sociales asociados a problemas en “la familia, la educación, entorno social, la sexualidad” (Arango, 2006, p. 9). En ese sentido J.M. Peralta dice: “Las mujeres [haciendo referencia a las estudiantes del colegio], que no tiene dinero andan allá a comerciar (risas)... La 19 es una zona muy agredida históricamente... ha sido el prostíbulo del Centro de Bogotá...” (Comunicación personal, 06 de marzo de 2011).

El problema de la prostitución debe ser entendida desde dos ángulos: El mencionado en párrafos anteriores, como algo que se está presente en las instituciones educativas y que representan un “síntoma” de la conflictividad social que afecta la escuela y como parte de la cultura en ciertos sectores de la población. En lo referente a las escolares que niegan la nominación de esta actividad, se encubre bajo “la doble vida de las adolescentes” (Arango, 2006, p. 1), que se exponen a situaciones de peligrosas para sus vidas, como se muestra en el siguiente relato “Prácticamente se acostaba con cualquiera. Se fue y se metió con el papá o con el marido de una vieja que es como ñerita [expresión muy utilizada para designar a una persona que es desordenada, habla mal y tiene actitudes grotescas] y la vieja la estaba buscando para matarla” (Carola, Colegio 3, Sesión 7 Actividad 1, 25 de abril de 2009).

### **Manifestaciones homosexuales femeninas.**

En algunos colegios el grupo manifestó que algunas de sus compañeras muestran expresiones amorosas hacía otras compañeras o actúan con ellas como si tuvieran una relación de pareja, que corresponde con activación psicológica, o una relación afectiva con personas del mismo sexo” (Doña, García, Fasulo y, Pedernera, 2006, p.2). Consideran las estudiantes que manifestaciones de este tipo son provocadoras convirtiéndose en las potenciales víctimas de agresión. Al respecto Paty dice: “...uy! Tenaz, yo tenía una amiga que día me dijo que la acompañara por ahí, cuando

es que se me va acercando y yo: ¡uy, quieto! Y hay otra en mi salón que se la pasa mirando a las niñas... (Colegio 3, sesión 3, Actividad No 1, 14 de marzo de 2011).

Acerca del tema y su vinculación con la violencia femenina, se encontró que es un fenómeno que van en aumento y tiene tantas repercusiones en la escuela, como número de estudiantes pertenecientes a la cultura emo. Grupo juvenil que se caracterizan por asumir un “sin número de aptitudes y comportamientos... de otros grupos urbanos por “la exaltación de los fenómenos oscuros y las fuerzas del mal” que promueve la rebeldía, la negación de la autoridad y las relaciones homosexuales (García, 2011). “...Y es que, para poder ser emo, tienen que gozarse [besarse] una persona del mismo sexo... (Paty, colegio 3, sesión 3, Actividad No 1, 14 de marzo de 2011).

Este fenómeno es aplicativo a un factor de riesgo que promueve la violencia escolar femenina en la medida que proporciona una relación mutua, que genera deseos de agresión, en doble entrada: Por pertenecer a dicha cultura y por ser tomada como homosexual, de acuerdo con lo expuesto en párrafos anteriores. En otro relato una líder estudiantil manifiesta:

...problemas que he tenido con otra niña, como de octavo, bueno, ella me busca problema, le gusta hacerme la pistolita pero así (mandándole un beso) y yo le digo lesbiana, es hermosa, y entonces sí, ella me busca, yo puedo estar en cálculo, en la materia que esté y entonces yo volteo a mirar y ella me está haciendo muecas, me está haciendo pistola, o sea, todos dicen que está enamorada de mí, la verdad no me consta. Pues no sé ella es muy rara (Camila, colegio 3, sesión 3, Actividad No 1, 14 de marzo de 2011).

### 3.20.5 Factores de riesgo asociados al perfil de las participantes

Antes de mostrar el perfil de las participantes y describir las condiciones y motivos metodológicos por las cuales fueron seleccionadas para la investigación, es importante precisar la etapa de la vida que las determina y define, los criterios de edad y el desarrollo de la personalidad, que contrastados con diferentes concepciones etéreas, se ubican dentro de los nociones de adolescencia (Urresti, 2000; Arrieta, 2002, entre otros).

Caracterizada por ser un grupo poblacional en el que las fronteras reales no pueden determinarse, en razón a la cultural, la historia o el contexto geográfico, la adolescencia debe enmarcarse dentro de las condiciones sociales, biológicas y psíquicas, donde la exploración de caminos diferentes hacia la autonomía partiendo de los referentes de la niñez, las actitudes displicentes por las opiniones de los demás, la autosuficiencia y el deseo de libertad, se

convierten en los lineamientos principales que ayudan a su definición (Urresti, 2000; Arrieta, 2002, García, 2008).

La adolescencia para los efectos de la investigación, consiste en la etapa de la vida que sigue a la niñez y a la pubertad comprendida entre los 13 y 18 años, es el “momento de fuertes cambios y confrontación personal” donde “la inconsciencia, la irreflexividad...y la inmadurez predominan...” dentro del contexto relacional, en el que las adolescentes requieren orientación y ayuda hasta alcanzar su formación como personas capaces de vincularse integralmente a la sociedad (Portillo, 2004, p. 45., Parolari, 2007).

En términos generales se observa que en la dinámica de la violencia escolar femenina, existen una serie de actitudes de las adolescentes que determinan el fenómeno y lo colocan dentro de una problemática de efectos nocivos, multifactorial y de difícil manejo; estas señales tienen que ver con “las características personales de riesgo” (Vinet y Alarcón, 2009, p. 144), que muestran una serie de comportamientos negativos, caracterizados por la agresividad, la altanería, la grosería, la conflictividad y el responder a gritos, es compatible con el conjunto de actitudes de riesgo que conlleva hacia un comportamiento violento o como el 50% de ellas, que se autodefinen “violentas”

Este perfil permite evidenciar otro tipo de reacciones asociadas a los rasgos de la personalidad, que sugieren un factor de riesgo relacionado con el mal genio representado en el 34% de los casos, a ésta categoría se asocian algunos estado de ánimo como “el enojo, el disgusto, la tristeza, la amargura, el resentimiento, el estrés y la irresponsabilidad”. Finalmente tenemos otra categoría asociada a la disponibilidad para dar la pelea, como ser “Maltratante, irrespetuosa, impulsiva, regañona e intolerante, que define un patrón de comportamiento denominado “peleadora” reconocido por el 46% de las participantes como uno de sus rasgos de personalidad, que sugiere el gusto por la pelea, así: “yo me meto es para dar también (risas), yo soy alguien que amo las peleas, yo adoro las peleas, yo soy aficionada a las peleas, no se pero yo me siento bien peliando, si me buscan lógicamente, si me meto en alguna pelea me siento bien, no se uno se siente todo despejado ahí por pegarle a alguien” (Shilys, Colegio 5, Sesión 2, 24 de abril de 2009).

Por las características de personalidad, los comportamientos y actitudes de las participantes, evidenciados durante el trabajo de campo, el grupo de participantes se ubicó dentro de la categoría de adolescentes agresoras. El 100% del grupo a través de las sesiones de trabajo,

demonstró inmadurez, irreverencia y actitudes infantiles que bien pueden compararse con las categorías mencionadas en la definición propuesta. Muchas de ellas se autodefinieron como personas rebeldes y poco comprometidas con los lineamientos dado por los adultos que las rodean. Frente a los problemas que diariamente enfrentan consideran, según sus testimonios, que son el producto de la poca o ninguna comprensión que sus padres y docentes demuestran hacía ellas, porque no están dispuestas a ceder a sus pretensiones cuando se trata de asumir normas ajenas, porque como también lo afirman nunca participaron de su construcción.

Esta actitud de desajuste social representada en la figura 23, se manifiesta en la adolescencia por el desconocimiento de las normas, debe conducir a tener en cuenta algunas dimensiones de la personalidad que bien se relacionan con actos violentos o delincuenciales, como producto de la irresponsabilidad que caracteriza a las adolescentes, ya que no son capaces de “anticipar las consecuencias de sus actos” y mucho menos de hacerse cargo del dolor causado a sus víctimas, por la satisfacción que les produce su sufrimiento, aun siendo “extremadamente sensibles” a los propios. Esto en el estudio fue un rasgo predominante, que además condujo a detectar que en el comportamiento de las participantes, existe la tendencia intencionada de causar el mayor daño posible, cuando dentro de las características personales se señalan las reacciones impulsivas y la extrema agresividad “aprendidas en contextos familiares adversos” A través de pautas de crianza deficientes o por la necesidad de “satisfacer intereses inmediatos” como la defensa o la presión de grupo (García, 2008, p. 157). Camila una estudiante que estuvo interna en una institución de rehabilitación por consumo de sustancias psicoactivas dice:

A mí también me la tenía montada una peladita, era a pegarme todas las noches, entonces yo entré un tenedor y se lo enterré en la cara, me dieron dos meses más... CB/ ¿el uso de los cubiertos es muy restringido? Jessy/Claro, uno los tiene solo para comer y cuando... la ponen a lavar la loza y se sale de la cocina la requisan porque uno no puede cargar cuchillos ni nada y más como hay una supervisora y una coordinadora para que cuiden ahí. CB/ ¿cómo saco el tenedor? Jessy/ yo iba para donde la coordinadora, me entré, lo saqué y se lo enterré por la noche, ella se me fue a tirar y yo lo saqué y se lo enterré así.... [Indica con la mano cómo le clavó los dientes del tenedor a su compañera]CB/ ¿Le cogieron puntos? Jessy/ No sé, yo se lo bajé [desliza la mano hacia el mentón y hace fuerza sobre su cara para indicar la manera como le marcó la cara a su contrincante], después lo llevan a uno a la defensoría y ya... yo tuve que decir que ella me buscaba problemas y yo no me le aguanté más, al que está quieto se le deja quieto, pero lo molesten... [Cierra los labios y muestra expresión de amenaza] (Colegio 4, sesión No 6 Actividad No 3ª, 29 de mayo de 2009).



Figura 24. Representación gráfica del perfil de las adolescentes agresoras



Fuente: En el imaginario de las estudiantes una adolescente agresora tiene ciertas actitudes y comportamiento, que permiten ubicarla como una potencial ejecutora de violencia escolar femenina. Dibujo realizado por una estudiante de una institución educativa distrital. 09-09-2010.

En la relación víctima - agresora, también se observan una serie de características de personalidad, “situacionales y de aprendizaje”, que favorecen el mantenimiento de comportamientos violentos presentes tanto en las víctimas como en las agresoras. Para la primera categoría las adolescentes señalaron a compañeras con baja autoestima, pasividad, depresivas, ansiosas, dóciles, arrogantes, sin control, de mal genio, groseras, agresivas, entre otros comportamientos característicos de su edad y que las definen como violentas (Cerezo, 2001, p. 38). El 81% de las participantes se autodenominan como agresoras, mientras que el 19% mencionó características que las ubican en las dos categorías y su manifestación depende de las circunstancias en las que se presente el hecho violento Pintor (2007).

La adolescencia, no es una etapa que haya sido definida únicamente por límites etéreos, pero éste es otro componente fundamental, para entender la participación de las adolescentes en eventos de violencia, por esa razón y teniendo en cuenta, los patrones dados a partir del desarrollo psicológico y social, relacionados con las características de personalidad y las manifestaciones violentas expresadas en su condición adolescente, es necesario definir un rango

de edad, como un referente más en la interpretación del fenómeno y de la influencia de los factores asociados.

Autores como Olweus (1998), ubica la aparición del comportamiento violento en el rango de 13 a 15 años, para el Defensor del Pueblo entre los 11 y los 14 años en relación con los sucesos de agresión y maltrato entre pares. Para esta investigación se toman las edades entre los 13 y los 17 años, porque la mayoría de las participantes presentan las características propias de una adolescente rebelde, que generalmente tienden a solucionar sus dificultades recurriendo a la violencia, manifestando comportamientos altamente significativos para el estudio, como tener rasgos de personalidad asociados a comportamientos impulsivos, reacciones agresivas ante el conflicto y no actuar razonadamente cuando se enfrentan a problemas con sus pares, entre otras motivaciones, se relacionan con eventos de violencia dentro y fuera del aula y de la institución, y que presentaron episodios de amenaza y agresividad en la que manipularon a sus víctimas, solucionaron conflictos mediante el enfrentamiento y se golpearon o invitaron a grupos de amigas para que las apoyaran, lideran grupos en los que se manifiesten enfrentamientos verbales y físicos y/o amenazas a sus compañeros y compañeras como una forma de manipulación y chantaje afectivo (Olweus 1998., Defensor del Pueblo, 2006., Díaz Aguado, 1999., Sevilla y Hernández, 2006).

### 3.20.6 Evaluación de los NES como modelo de intervención de los factores asociados

La evaluación del modelo NES, es un procedimiento importante para esta investigación, porque con ello se garantiza su validez y confiabilidad, en la medida que se apliquen al proceso los criterios necesarios que permitan identificar la veracidad de los datos que arroja el proceso, para ello permanentemente se preguntó a las estudiantes sobre su experiencia en cada una de las sesiones. La mayoría del grupo reconoció que a partir de las reflexiones y análisis del comportamiento violentos hizo cambios en su comportamiento, aunque ellas saben, que siendo una tarea difícil por el ambiente social en el que viven.

El proceso evaluativo se constituyó en un elemento clave para establecer la veracidad de los datos y el rigor científico, en cada una de las sesiones se hizo el seguimiento de las experiencias narradas por las participantes, a través del registro de los aprendizajes, el cambio de actitud verificado con los docentes en las entrevistas realizadas a ellos durante el proceso y los compromisos adquiridos. La coordinadora de uno de los colegios, al preguntársele por el

comportamiento de una de las participantes, comentó: “Ustedes no saben cómo ha cambiado esta niña (señalándola) desde que está en el proceso, ahora no se involucra en peleas, se le ve una actitud más proactiva y ha mejorado su rendimiento académico...” F. Bernal (Comunicación personal, 25 de abril de 2009).

Para poder establecer los cambios presentados por las adolescentes durante el proceso de los NES, se identificaron como primer paso, algunos rasgos de personalidad, que informaran sobre la viabilidad de participación de las adolescentes al proceso. Mediante la convocatoria a las instituciones se les solicitó, inscribir estudiantes que fueran agresivos y de mal genio o que hubieran participado en eventos de violencia, esto se confirmó en las primeras sesiones cuando las estudiantes expusieron sus razones para participar del proceso investigativo. Con ello se comprobó que un 95% de las convocadas había participado alguna vez en un evento de violencia. Una estudiante comenta:

La primera pelea que tuve fue porque una compañera de mi salón, se la montó a mi prima y le dijo que si se iban a dar, no me acuerdo porque fue, entonces mi prima le dijo que si, entonces a la salida de la jornada, nos fuimos para allá, entonces mi prima, estaba en una escalera del parque y la china estaba arriba, entonces la muchacha cogió a mi prima y la cogió del cabello entonces yo me ofendí y después la cogió de la cara y la reventó re feo, le marcó la cara, entonces yo le dije no, que con mi prima no se metieran, entonces yo me le fui a la china y la cogí del cabello, y la pasie por todo el parque y le dije que con mi prima no se metiera, me cogió una pierna y me rasguño la pierna, entonces eso que uno siente un rasguño y a mí me da mal genio (Wendy, colegio 2, sesión 1, actividad1, 06 de febrero de 2009).

Entre las características presentadas por las adolescentes se señalaron: La exposición a violencia, la presión de grupo, las amigas, los novios y amigos, responder agresivamente a las provocaciones, ganar reconocimiento, como desencadenantes de violencia escolar femenina, sobre las cuales están dispuestas a trabajar, para encontrar las causas y consecuencias y comprometerse con cambios de comportamiento que les evite el problema de involucrarse en situaciones violentas.

Yo he aprendido mucho en esto, porque si a uno le enseñan cosas para la vida, he aprendido que uno no tiene que ser violento, una mujer no tiene por qué andarse pegando ahí por la calle.... me siento comprometida la verdad a mí no me ha gustado la pelea, pues a pelearme así cada rato, pero pues igual me siento comprometida de que a uno lo busquen y lo busquen uno no debe dejarse provocar, normal así como si nada (Yeimy, colegio 5, sección 6, actividad 3, 29 de mayo de 2009).

Como segundo paso se llevó a cabo la evaluación de cada una de las sesiones, esta con el fin de verificar y contrastar los relatos, con los imaginarios que sobre violencia escolar femenina se manejan y los sentimientos que les despierta a las adolescentes el ser protagonistas de eventos de agresión. Así mismo para verificar la coherencia interna del proyecto, de sus objetivos y la efectividad de las estrategias metodológicas, e ir haciendo ajustes a partir de los testimonios dados y de las nuevas categorías que surgieran durante el proceso. Tamayo (1999).

## 4. CONCLUSIONES

Las conclusiones que a continuación se presentan, son el producto del proceso investigativo que se inicia a partir de los hallazgos encontrados en cada una de las sesiones de trabajo. De esta forma se da respuesta a las preguntas de investigación, las hipótesis y los objetivos, además de la manera como se interpreta y se comprende el fenómeno de la violencia escolar femenina, que poco a poco va ganando espacios no sólo en la escuela, la familia y el barrio, sino también en el ámbito de científico, como una problemática que requiere de su estudio cuidadoso, debido a la multiplicidad de factores que la generan y mantienen. Para cada uno de los capítulos desarrollados en el presente trabajo se muestran algunas conclusiones y se formulan las recomendaciones.

### 4.1 Escuela y Violencia

La escuela está viviendo en su interior el conjunto de contradicciones y conflictos propios de la sociedad que evoluciona y se transforma, así se enfrenta a la emergencia de nuevos actores educativos, que requieren proyectos de vida coherentes a sus necesidades vitales; razón por la cual la institución escolar debe asumir una postura abierta frente a su labor formadora, de tal manera que en su accionar se fortalezcan los principios de respeto, tolerancia y cooperación mutua, valores estos, inherentes a la sana convivencia entre los actores educativos, que reclaman un clima institucional adecuado para alcanzar los objetivos educacionales planteados en los proyectos educativos.

Lamentablemente se observa en su dinámica cotidiana que los niveles de actualización requeridos están lejos de alcanzar el desarrollo adecuado para el mundo moderno y aunque se hayan hecho grandes esfuerzos por atender la formación humana y los niveles de conocimiento

esperados en los escolares, el establecimiento educativo mantiene un bajo perfil en la sociedad, que no le permite avanzar hacia formas educacionales convenientes al desarrollo de los individuos, especialmente en lo relativo a la protección que está obligado a brindar a los niños, niñas y adolescentes enfrentados constantemente al fenómeno de la violencia escolar.

Esta situación que surge como el producto de las tensiones y las rupturas originadas en la no resolución oportuna del conflicto, da paso a una serie de circunstancias acordes con esquemas de comportamiento problemático, a través de los cuales se manifiesta una confrontación permanente de intereses, por no reconocer las diferencias individuales debido al uso permanente de procesos disciplinarios rígidos, basado en el acatamiento de la autoridad. En ese sentido la escuela es propiciadora de violencia, porque fortalece una educación igualitaria, donde el no reconocimiento a las diferencias individuales es un factor de riesgo propicio para la presentación del fenómeno.

Por eso es imprescindible no perder de vista las dinámicas de la escuela, identificando en ella todas las circunstancias que anteceden a los eventos de agresión, de tal manera, que se posibilite la realización de programas de intervención y prevención, como el preámbulo al manejo integral del problema que ya es una realidad en las instituciones educativas.

Así la escuela, debe trabajar en función de la calidad de vida de las estudiantes, especialmente de aquellas que se encuentran en situación de riesgo frente a la violencia escolar, pero antes deberá revisar su estructura y determinar hasta qué punto está en condiciones de asumir las exigencias de la sociedad moderna, al tiempo que identifique una forma adecuada de regular el comportamiento violento y controlar todos los elementos que potencian esta forma de actuar en las adolescentes.

De la misma manera está llamada a ejercer un papel protagónico en la comprensión del fenómeno, como un problema que se encuentra en estrecha relación con los mecanismos de poder ejercidos a través de la práctica pedagógica y mediante los manuales de convivencia, herramientas que regulan la vida escolar pero que, en muchas ocasiones son ajenas a las adolescentes escolarizadas .

Como un paso del proceso investigativo para la interpretación y comprensión del fenómeno, se hizo necesario crear un marco de referencia a partir de las nociones de la violencia y de los conceptos asociados, como paso fundamental en la aproximación al fenómeno de la violencia escolar, para que sirva de puente teórico sobre el que sea posible dar una explicación

acertada del fenómeno en estudio y al mismo tiempo se ubique la problemática dentro del ámbito científico.

Finalmente y a través del estudio se encontró, que en las instituciones participantes se presentan las situaciones ya descritas que hacen parte de la rutina cotidiana y propicias para generar la violencia escolar, por el cruce permanente de intereses diversos entre los actores educativos, que no encuentran otro recurso que el de solucionar sus problemas mediante la agresión y el maltrato mutuo.

Con la presente investigación se ratifica que la violencia escolar tiene diferentes rostros, uno de ellos es el que muestra a las adolescentes como potenciales agresoras, debido al impacto de la multiplicidad de situaciones que las afectan y las llevan a reaccionar violentamente en contra de sus pares, cuando por las circunstancias y el clima escolar, se ven enfrentadas a problemáticas sin otro camino aparente que el de la confrontación violenta.

#### 4.2 Violencia escolar femenina

La violencia escolar femenina es un hecho real que está impactando la vida de la escuela, su acción desmedida va en progresivo aumento, dejando consecuencias graves en la vida de las protagonistas, que generalmente son adolescentes escolarizadas en la enseñanza básica o media, según la clasificación propuesta para el sistema educativo colombiano.

A través del estudio se demostró que este fenómeno, ha tomado posición en el marco general de la violencia, como un problema de salud pública violatorio de los derechos humanos de las víctimas, que coloca a las agresoras en los límites del acto delictivo, cuando actúan con premeditación, sin medir las consecuencias por el deseo intenso de hacer daño, tanto a las compañeras, como a algunos docentes a quienes agreden dentro o fuera de la institución.

Así los hechos violentos acaecidos en los últimos cinco años, han ido tomando dimensiones insospechadas, que ya ocupan los primeros lugares en los titulares de la prensa hablada y escrita, desde donde se ve con preocupación cómo las adolescentes utilizan todo tipo de mecanismos, para hacerle daño a sus contrincantes causándoles lesiones personales graves y en el peor de los casos la muerte.

Circunstancias como la falta de tolerancia, de respeto a la diferencia y el deseo de ganar reconocimiento en el espacio escolar, ha disparado el fenómeno, que se manifiesta en cualquier momento de la jornada, alterando su buen desarrollo y las relaciones interpersonales entre pares.

De esta manera las adolescentes que protagonizan hechos violentos, dejan ver la intencionalidad de causar el mayor daño posible a la contrincante, porque eso representa la obtención de trofeos, tales como lesiones faciales y el mechón de cabello arrancado que se exhibe frente a las compañeras de colegio, los espectadores convocados a presenciar la pelea y los transeúntes cuando el evento se ha desarrollado en un lugar aledaño a la institución educativa.

De la construcción concertada de las normas de convivencia, que debe convertirse en una tarea urgente a desarrollar en la escuela, depende en gran medida que criterios como el de los mínimos no negociables, sean un camino acertado para controlar las manifestaciones de violencia entre las adolescentes, de tal manera que ellas, al identificarse con los manuales escolares, reconozcan sus derechos, límites y obligaciones en el contexto escolar.

La instalación de cámaras en las instituciones educativas, no es en manera alguna una medida de prevención, debido a que como lo reconocen las estudiantes éstas muestran puntos ciegos o pueden ser cubiertas con sacos, según la conveniencia de los estudiantes que las consideran violatorias de su intimidad.

También los docentes como actores del proceso educativo, están llamados a plantear las estrategias de sana convivencia y desde su práctica pedagógica, deben velar porque al interior del aula y la escuela, se lleven a cabo los procesos necesarios que eviten el maltrato y el abuso entre sus estudiantes.

Así, el docente debe convertirse en el gestor de espacios de encuentro y diálogo entre las adolescentes en conflicto, para que siendo el mediador en esta circunstancia, les muestre a sus estudiantes que el manejo del conflicto debe hacerse mediante el diálogo y la conciliación y no como un camino para hacerse daño.

Pero antes está llamado a conocer la dinámica de la violencia escolar femenina a profundidad, para que a partir de este conocimiento, les brinde a sus estudiantes el apoyo que requieren cuando están enfrentadas a situaciones de conflicto, en las que ellas no encuentran otra salida que la de agredirse. Su apoyo, firmeza y diálogo abierto, son un buen recurso pedagógico para controlar posibles de eventos de este tipo de fenómeno.

Por tal razón, no se puede desconocer, que la violencia escolar femenina, es uno de los fenómenos que ha hecho presencia en la vida de la escuela y que los actores educativos están llamados a reconocerla dentro del ámbito cotidiano, para que la práctica pedagógica se re



direccione y se adapte a la realidad, que debe transformarse, para atender los requerimientos de una nueva generación de estudiantes que reclama una escuela más moderna y abierta al cambio.

#### 4.3 Género

El tema de las relaciones de género es relativamente nuevo, a través de él se han abordado diferentes enfoques que permiten reivindicar la función social de la mujer, buscando su reconocimiento en la diferencia. Por ello se debe fomentar una nueva valoración de lo femenino al interior de la familia, ya que es en este espacio donde se fortalecen los perfiles dominantes y autoritarios propios de la cultura patriarcal, en la que se evidencia la discriminación y los comportamientos agresivos, que son fuertes indicadores de la frustración en la población femenina adolescente.

Estudiadas y analizadas en la presente investigación, las diferentes posturas dirigidas a precisar la noción de género, se mostraron elementos que bien pueden asociarse con la presentación de violencia escolar femenina en el medio educativo. Así, el concepto inherente a las características particulares que diferencian los sexos, donde las relaciones sociales juegan un papel determinante en la construcción de lo masculino y lo femenino, en muchas ocasiones es discriminatorio, privilegiando el papel de los hombres en el medio social, en detrimento de las tareas femeninas; lo que causa en ellas los sentimientos de frustración encontrados en las dinámicas del fenómeno.

Como categoría que define las relaciones en ambos sexos, el género en su reciprocidad entre lo masculino y lo femenino, está determinado por la normatividad, que permite verlo como una función simbólica e integradora y eje central de la organización social, que legitima el quehacer de hombres y mujeres en la cotidianidad; reproduciendo esquemas de poder y violencia simbólica dentro de la que es posible caracterizar la agresión que manifiestan las adolescentes en el espacio escolar.

Por eso el analizar la violencia escolar femenina desde esta perspectiva, implica entrar en la comprensión del papel que juega en la definición cultural las características femeninas y masculinas, en función del comportamiento violento, como una consecuencia de la discriminación en la que se coloca a la mujer en su condición femenina.

Así, al interpretar la problemática como un hecho social, pero desde la perspectiva de género, se pone de relieve lo que significa ser hombre o mujer en una determinada cultura, al

tiempo que se muestran las circunstancias de agresión, exclusión y desconocimiento de las habilidades femeninas, circunstancias todas, que son desencadenantes de violencia, en la medida en que no hay una propuesta más factible para ellas en el contexto social.

Por esa razón, reconocer los contrastes en el comportamiento de los sexos al interior de la escuela, es una forma de aceptar la diferencia, en un mundo eminentemente masculino y que se constituye en una buena estrategia pedagógica que promueve el respeto por la diferencia, la solidaridad y la ayuda mutua, valores propios en un clima escolar sano y propicio para la resolución del conflicto de manera proactiva.

Es así que, en la noción de género y sus elementos constitutivos, como las normas, el estatus, los estereotipos, los roles, la identidad, y sus significados, aportan elementos de análisis al estudio, porque en la interpretación de sus ritos, sus imposiciones, sus jerarquías, se evidencian ritmos y huellas culturales, que se transfieren a los hombres y a las mujeres para caracterizar la manera en que deben desenvolverse en el contexto social, situación ésta desfavorable para la mujer y en muchas ocasiones desencadenante de agresión.

Finalmente la violencia escolar femenina, no es la masculinización del comportamiento en las adolescentes, ni la extensión del comportamiento violento de los jóvenes, es una violencia de género con característica y dinámica propias, que se presenta en la díada victimización –agresión y debe tener su propia denominación dentro de cualquier ámbito del conocimiento o ciencia.

El papel que juega la familia, como primer núcleo de socialización en las relaciones de género, es de mucha importancia para entender los orígenes del fenómeno de violencia escolar femenina, ya que es en este espacio, en el que se fomentan la mayoría de desigualdades entre los hombres y las mujeres, por la discriminación y la educación diferente impartida a los hijos de ambos sexos, privilegiando lo masculino sobre lo femenino.

De la misma forma en el contexto familiar, fácilmente se encuentran los elementos y las circunstancias, que preparan los padres para dar a sus hijos e hijas la orientación que ellos consideran deben tener en función del sexo, así todo tipo de actividad encaminada a desarrollar procesos de aprendizaje en los niños y las niñas; los juguetes, las interacciones con los pares, las prácticas deportivas, son estrategias que se utilizan en el espacio doméstico, para fortalecer la identidad y orientar las relaciones de socialización extensivas a otros espacios de relación, como la escuela y el barrio.

Los ambientes familiares analizados desde esta perspectiva, manifiestan acciones discriminatorias hacia las adolescentes, donde los padres y madres utilizan la rigidez y el castigo físico o verbal, como medida correctiva, mientras que el trato empleado con los hermanos, es más tolerante dada su condición masculina, causándoles así dolor y sufrimiento; lo que origina que ellas recurran a la violencia con sus pares, como una medida de escape, frente a lo que consideran injusto.

Bajo este modelo discriminatorio, se definen las identidades de género, mostrando a ambos sexos las opciones ideales de comportarse como hombre o mujer, pero a partir de las tareas que desde las concepciones culturales se asignan en el medio familiar. Esto consecuentemente, hace que los patrones de crianza, cumplan su función, mostrándole a cada quien su posición en el medio social. Lo grave es cuando en aras del mantenimiento del orden, se demeriten las tareas domésticas, se muestre un desequilibrio de fuerzas y se relacione al hombre con nociones de inteligencia y capacidad para..., mientras que a la mujer se le coloca en una posición inferior.

Analizando más cuidadosamente estas apreciaciones, se puede determinar que desde muy pequeños los hombres y las mujeres reciben un tratamiento diferente; porque culturalmente se concibe al hombre potencialmente valiente y preparado para el ejercicio de la autoridad y la paternidad; por el contrario a la mujer sensible y suave con capacidad para ejercer la maternidad, cualidades que son muy importantes para la sociedad que las fortalece a través del sistema educativo desarrollado en la familia y la escuela que tiende a mantenerse en el medio laboral.

Estos imaginarios contrario a lo que se espera, están siendo relegados para dar paso a comportamientos femeninos asociados a fuerza, virilidad, agresión, liderazgo negativo, encontrados en la dinámica de la violencia escolar femenina. Las adolescentes los defienden, en su necesidad de hacerse reconocer y por lo tanto, han generado en sus espacios de relación, las crisis y conflictos propios de su rebeldía, que manifiestan a través del ejercicio de la agresión y del maltrato a sus compañeras, especialmente cuando encuentran que ellas asumen actitudes acordes con el modelo reinante.

En las familias del estudio con hijos de ambos sexos, es donde especialmente se identificaron patrones de crianza que muestran un trato diferencial entre los hombres y las mujeres; a ellas se les exige más, se les llama la atención utilizando términos sexistas, se las descalifica, se les pone en condición de inferioridad y se les maltrata a través de la violencia en cualquiera de sus formas, como medida correctiva, con el agravante de que ellas repiten éstas

conductas con sus pares en otros espacios de socialización, como lo son la escuela y ámbito barrial.

La escuela en su organización interna y en el ejercicio de su función, tiende a mantener el orden social impartido desde la familia, que propicia la jerarquización del poder, con primacía hacia el papel social de los hombres y a la mujer en el ejercicio de su doble función de trabajadora y madre, en condición de inferioridad. Esta situación provoca en las adolescentes rechazo y sentimientos de ira, hacía todo lo que tienda a mantener dicho esquema y aunque ellas lo viven cotidianamente en sus hogares, se niegan a aceptarlo como modelo educativo, por eso en su rebeldía, asumen la violencia, como una manera de expresar su deseo de poder y capacidad para ejercer autoridad.

Lamentablemente la institución educativa, tiende a fortalecer este esquema de pensamiento social, cuando en la asignación de tareas, instaura un trato discriminatorio y asimétrico, que se evidencia generalmente en las escuelas mixtas; así, las diferencias de género se trasladan a las relaciones entre compañeros, ya que dadas las condiciones determinadas por este trato, se fortalecen los conflictos y se generan los ambientes tensos que propician entre las adolescentes los comportamientos agresivos.

Cuando los grupos son mixtos y los conocimientos se imparten equitativamente, se da paso a la aplicación de una pedagogía de la diversidad, que tiene en cuenta las diferencias individuales, sobre las cuales se sustentan el currículo. Sin embargo lo que se observó es que en aras de ese pensamiento los docentes tienden a mantener un trato diferencial entre las y los estudiantes, generando en las adolescentes baja autoestima y pocos niveles de credibilidad en sus capacidad, situación que abre paso al inconformismo y los deseos de venganza que se manifiestan en pequeñas luchas internas, al interior del aula y de la escuela y por lo general terminan generando conflictos que se resuelven a través de confrontaciones violentas.

En las instituciones analizadas se encontraron evidencias que muestran que el ambiente escolar está influenciado en forma directa por las posturas de género, ya que se observaron tratos discriminatorios hacia las estudiantes, que a pesar de encontrarse en situación de vulnerabilidad por sus historias personales, familiares y sociales, se vieron enfrentadas al señalamiento, al maltrato psicológico y a la descalificación, no sólo por su condición femenina, sino también por su comportamiento agresivo que le genera malestar a los miembros de la comunidad educativa.

En el barrio como en los otros espacios de socialización los hombres y las mujeres se ven enfrentados a cumplir con los roles dados en función del ejercicio del poder y de la autoridad. La organización barrial en sí misma, muestra una jerarquización en su estructura y unos espacios particularmente asignados a cada sexo, según la identificación de sus características específicas, pero en función del lugar que les ha sido asignado, ya sea privado o público, esto trae como consecuencia que las adolescentes particularmente por su edad, estén expuestas a la victimización, lo que las dispone al ejercicio de la violencia, en la medida en que ellas asuman actitudes defensivas ante cualquier situación en las que eventualmente se les haga daño.

Por eso en el análisis del entorno inmediato de los colegios observados, se identificaron los lugares y los tiempos, que son propicios para el ejercicio de la violencia, pero desde la mirada de género y en función del uso del espacio público y de las horas del día que son aptas para que las adolescentes puedan movilizarse, encontrándose que existen lugares en las estructuras barriales que están prohibidos o permitidos para las adolescentes, como los parques durante las horas de la noche o los salones de belleza durante el día. Esto para el caso de quienes no pertenecen a ninguna organización juvenil con fines delictivos, porque ahí sí, ellas cuentan con el respaldo de su grupo y de sus acciones, para desplazarse libremente por el entorno comunitario a cualquier hora del día o de la noche.

De igual manera en el vecindario se identificaron una serie de actividades y tareas que son asignadas por la comunidad de conformidad con el rol de hombre o mujer, de tal manera que en las zonas de socialización hay una diferencia clara de quién debe ocupar el espacio público y quién el privado. Así para las adolescentes participantes el lugar privilegiado es su casa, porque con ello ganan respeto e implícitamente adquieren dignidad. Sin embargo, algunas de ellas que infringen estas normas comunitarias, permanecen por fuera de sus casas hasta altas horas de la noche, pero garantizan su seguridad apoyadas en su grupo de amigos.

En consecuencia al reconocer y aceptar que en el barrio existe una diferencia de género, en el momento de colocar a uno de los dos sexos en los espacios que por tradición le han sido asignados, le garantiza a la mujer y especialmente a las adolescentes la seguridad y la protección que requieren, de lo contrario sería exponerse al peligro de un ataque imprevisto; lo que las obliga a estar siempre a la defensiva, situación ésta, que se convierte en factor de riesgo, generador de violencia femenina.

La cultura del vecindario manejada con ésta dinámica, fortalece el trato desigual hacía las mujeres, pero particularmente para las jóvenes adolescentes, que consideran que en sus comunidades la vida para ellas es difícil, ya que no pueden desplazarse libremente porque se convierten en potenciales víctimas de agresiones y culpadas de ello a la discriminación de género, por mantener la desigualdad entre los hombres y las mujeres a nivel barrial. Al respecto, ellas expresan que existe la posibilidad o no de hacer uso de los espacios circundantes, debido a que la misma infraestructura y la forma como está concebida su dinámica, muestran el conjunto de prohibiciones socialmente impuestas para su utilización. Así, la mujer está llamada a distribuir y organizar las reglas de juego en el espacio privado de la casa, en cambio, al hombre le corresponde representar a la familia en la esfera pública.

La trasgresión de uno u otro espacio, representa una conflictividad en el imaginario cultural de lo que es adecuado para cada quien, que en esencia constituye el trato desigual e inequitativo en cuanto a la participación de la mujer en muchas de las decisiones barriales. Circunstancias que han hecho del espacio barrial un lugar de conflictos para ambos sexos, ya sea porque se encuentran en situaciones de vulnerabilidad frente a la ejecución del delito y se convierten en potenciales víctimas cuando traspasan los límites permitidos ya que al transitar a altas horas de la noche sin ningún tipo de compañía, representa un peligro latente, que afecta su integridad personal, por el riesgo que representa vivir en barrios con alto nivel de peligrosidad y de conflicto social permanente.

Otro aspecto importante para entender la dinámica de la violencia escolar femenina en el barrio, tiene que ver con el modo de vida de los hombres y las mujeres, las nociones de masculinidad y feminidad asociadas a comportamientos violentos, su singularidad a través de símbolos, expresiones y formas de vestir, que en ocasiones generan reacciones agresivas, convirtiéndose en potenciales víctimas de maltrato en parques y calles. Es una forma de observar cómo se desarrolla la vida cotidiana y escolar de las estudiantes adolescentes en el entorno comunitario y más específicamente, los mecanismos que utilizan para relacionarse cuando hay conflictos entre ellas y la participación de amigos y transeúntes que las animan, en las confrontaciones de sectores aledaños a la escuela.

Por lo general manejan ciertos imaginarios propios del medio barrial, como el hecho de ver de manera simplista la violencia ejercida por o en contra de las adolescentes, representado en el uso de ofensas o insultos de orden sexista utilizados con frecuencia para descalificarlas. Las

críticas que surgen sobre su apariencia física, su vestimenta o su comportamiento, produciendo sentimientos de frustración o miedo que en ocasiones se traducen en actos violentos perpetrados por ellas, como la excusa para defenderse.

De esta manera, las formas de comunicación utilizadas por los habitantes del barrio, permiten identificar los códigos, los significados y las condiciones en las que se llevan a cabo los niveles de socialización y el conjunto de valores, ideas e imaginarios que reflejan las circunstancias sobre las que se sustenta la vida comunitaria; pero especialmente las relaciones de género que manifiestan una intencionalidad y el deseo de obtener algo. Sin embargo, lo que más interesa aquí, es la identificación de los lenguajes verbales y no verbales, empleados por las adolescentes en el contexto barrial, especialmente aquellos que implican un tipo específico de relación donde la carga afectiva es alta y a partir la cual, aparecen los conflictos, que se repiten en el ámbito escolar.

Finalmente todas las cuestiones de género están inscritas en el marco de las relaciones sociales, donde el ejercicio del poder se asume en forma primaria pero significativa en la mayoría de los casos, como una medida de dominación y violación de los derechos humanos fundamentales, fomentando desigualdades entre los sexos en un sistema de relaciones arbitrarias, que provocan la agresión y la violencia escolar femenina como un medio de escape y necesidad de reconocimiento, especialmente para las adolescentes que son las directamente afectadas por estas concepciones e imaginarios.

#### 4.4 Violencia intrafamiliar

La familia es el lugar de fortalecimiento de la afectividad y de los elementos vitales para la estructuración de la personalidad en las adolescentes, que luego se afianzarán en las relaciones sociales que se establezcan en la escuela; ella juega un papel decisivo en la formulación de esquemas de comportamiento violento, dado que allí es donde se construyen los patrones de aprendizaje abusivos generadores de inestabilidad emocional, dentro de las relaciones intrafamiliares. Dicha circunstancia origina la violencia doméstica, como determinante de los comportamientos agresivos y su consecuente proyección que se manifiesta en el medio educativo.

Por esa razón, para comprender el fenómeno de la violencia escolar femenina, se hace necesario determinar el papel que desempeña la familia, como primer espacio de socialización, porque es allí donde se genera la esencia y la importancia de las relaciones humanas; donde se

cimentan las bases para la formación de valores tales como la solidaridad, el respeto, el amor, entre otros y también se orienta una forma particular de reaccionar frente al conflicto, que no necesariamente se asume de manera proactiva.

Así en la violencia intrafamiliar, la manifestación de la no resolución adecuada del conflicto, es producto de las tensiones que se originan dentro de las relaciones conflictivas en el ambiente doméstico, produciendo sentimientos de frustración en las adolescentes, ante la incapacidad de responder de manera eficaz a las provocaciones y al maltrato, con graves consecuencias para su desarrollo psicológico, social o emocional que se refleja en las relaciones sociales intolerantes, la toma de decisiones para la resolución de sus conflictos, o la autoestima de quien cotidianamente soporta la agresión.

La familia se convierte en reproductora de comportamientos agresivos de las adolescentes, en la medida en que desde los primeros años de vida, los padres asumen actitudes negativas, como reaccionar con ira ante su llanto o no atender las necesidades básicas expresadas a través del mismo, esto aumenta la posibilidad de formar una personalidad reactiva, que se manifiesta luego con expresiones de agresión y violencia.

Igualmente la permisividad o tolerancia hacía el comportamiento agresivo en contra de sus progenitores, hermanos y demás actores en el medio familiar, se convierten en indicadores de aprendizaje de comportamiento violento, al no ser corregidos oportunamente. Así como, los patrones de autoridad y ejercicio del poder ejecutado por los padres y manifestado a través del maltrato, la violencia verbal, física o psicológica a las adolescentes, se constituyen en la reiterada violación de los derechos humanos dentro del medio doméstico. Estos aspectos que a simple vista resultan comportamientos normales en familias conflictivas, se convierten para las adolescentes en el camino propicio para que asuman patrones agresivos, que pueden ser asociados con la violencia o la delincuencia.

Por esa razón, los modelos de aprendizaje violento adquiridos en el seno del hogar, tienden a marcar el camino que seguirán las adolescentes en sus relaciones con los pares, pero especialmente a fortalecer su vulnerabilidad para que en algunas de ellas, se presenten situaciones violentas o delictuales, ya que han tenido que vivir circunstancias familiares insoportables a través de las rutinas diarias, que las han hecho indiferentes ante el propio dolor y consecuentemente el que puedan sentir por sus víctimas.



Así, la violencia intrafamiliar se convierte en el peor ejemplo para mantener el orden y la unidad en el ámbito familiar en conflicto. De ella se desprende el debilitamiento de los valores, especialmente los relacionados con el respeto a la diferencia y a la convivencia social, produciendo graves lesiones a la integridad y la dignidad de quienes la padecen, que generalmente son las mujeres, los niños, las niñas y las adolescentes.

La desintegración que provocan estas situaciones, en las relaciones interpersonales y en los esquemas de personalidad, se convierten en un ingrediente importante de la violencia escolar femenina, en la medida que colaboran con el fortalecimiento del conjunto de comportamientos asociados a violencia, desde el mal genio, hasta las reacciones impulsivas que terminan en golpes y maltrato verbal y físico, con sus hermanos, hermanas y pares o con algunos docentes que tampoco escapan de este modelo de acción agresiva, al ser identificados con las figuras de autoridad presentes en la familia.

Desestimar el papel que juega la violencia intrafamiliar como la antesala a la reproducción de violencia no sería pertinente, pues muchas situaciones violentas propias del primer fenómeno, se propagan a los otros espacios sociales como la escuela o el vecindario y consecuentemente en la propagación de comportamientos delictivos, en que se ven involucradas las adolescentes a través de la violencia escolar femenina.

Finalmente es importante recalcar que tanto la violencia intrafamiliar, como la violencia escolar femenina, tienen muchos puntos en común, ambas son el producto del poco entendimiento entre las personas de un mismo espacio social, tiene una dinámica propia, son violatorias de los derechos humanos, se desarrollan en un ciclo de acciones que implican el dolor y el sufrimiento de las víctimas y por su carácter multifactorial requieren atención y cuidado especializado, que atienda todas las perspectivas de presentación en forma integral.

#### 4.5 Ámbito comunitario - Barrio

Un aspecto imprescindible de analizar dentro del esquema de presentación de la violencia escolar femenina es el barrio, porque dentro de su estructura como unidad ambiental y su dinámica, se encuentran algunas características que hacen predecible la presencia del fenómeno, entre las que se cuentan las características estructurales de disposición de las viviendas, parques, calles y carreras; el comportamiento de los habitantes, especialmente, si se cuenta con una subcultura particular que fortalece en el vecindario un modo de vida propio, en el que entran en juego

además del espacio físico, los fenómenos sociales, asociados con la baja calidad de vida, como en los sectores marginales o que no presentan una distribución adecuada y su tejido social determina las formas particulares de ser, producir, interactuar y proyectarse en los demás ámbitos sociales, pero siempre en función del desorden, el delito, la delincuencia y las acciones agresivas contra la población.

Así mismo, la extrema pobreza originada en la falta de oportunidades de empleo, los problemas económicos, la desorganización comunitaria, el poco apego al vecindario, el escaso sentido de pertenencia al sector y que se manifiesta a través del daño a los bienes de uso público y el vandalismo, generan en sus habitantes sentimientos de insatisfacción que los hace vulnerables e inseguros, pero especialmente a ser potenciales víctimas en situaciones violentas, de las que no escapan las adolescentes escolarizadas, que protagonizan confrontaciones y provocan desorden en diferentes sectores aledaños a sus instituciones escolares.

El barrio se convierte así, en el primer espectador de las relaciones conflictivas de las adolescentes, que sin ningún respeto hacía la población provocan alteraciones permanentes del orden e implican al mismo tiempo a los transeúntes o habitantes de las casas cercanas, lo que genera un clima de malestar e inconformidad, que se traduce en la necesidad de activar las alarmas comunales, para que la policía haga presencia y tome las medidas correctivas, según la gravedad del caso.

Socialmente se tiende a pensar que la violencia se gesta en los barrios marginados y empobrecidos, aunque esta afirmación tiene algo de verdad, no se descarta la posibilidad de encontrarla en los estrato altos, donde se supone que las adolescentes tienen cubiertas todas sus necesidades, sin embargo, este no es el tema del presente informe; lo que se encontró aquí, es una correlación lo suficientemente clara entre: Necesidades sociales insatisfechas, barrios desorganizados y con pocas oportunidades de empleo, adolescentes maltratadas e inconformes, presencia de amigos y parches [grupos de amigos contemporáneos que comparten los mismos intereses] que juegan un papel fundamental a la hora de organizarse y generar los conflictos que habitualmente terminan en agresión y delincuencia.

Estas situaciones se hicieron evidentes a través del estudio, por el que se comprobó, que la mayoría de las adolescentes participantes de la investigación, desconocen las normas que rigen la vida del barrio, no se sienten identificadas con su comunidad, la irrespetan con acciones violentas provocando en las calles, los parques o los callejones, todo tipo de escándalos que afectan la

tranquilidad del entorno y generan el malestar suficiente, para que los habitantes las vean como las potenciales delincuentes debido a la crudeza de sus acciones y a la frialdad con que tratan a sus víctimas. Situaciones que se reflejan en las denuncias hechas ante las autoridades escolares, de policía y en las notas de prensa.

Debido de la carencia del sentido de pertenencia al barrio, existen formas de acercamiento a través de pequeños encuentros nacidos de la necesidad de movilización por lugares como los parques, las iglesias, las tiendas o los supermercados y porque el medio circundante a la escuela se convierte en el sitio de reunión, donde la cultura barrial hace presencia a través de las prácticas y valores que en ocasiones impiden a la escuela cumplir con su papel educativo y formativo, allí se imponen pautas de comportamiento sustentadas en el imaginario social que impera en la vida comunitaria, a través de las normas que rigen a los grupos juveniles a los cuales pertenecen las adolescentes.

Lastimosamente, el desinterés de la comunidad y la poca participación en los proyectos de desarrollo, generados desde las Alcaldías Locales y las Juntas Administradoras Locales, convierten el barrio en un detonador de violencia en cualquiera de sus manifestaciones, incluida la violencia escolar femenina, que fortalece la disposición para el ataque, ante cualquier situación que atente contra la tranquilidad personal, ya que las adolescentes viven a la expectativa de encontrar el momento apropiado para resolver mediante la violencia, los conflictos con sus pares.

En la organización barrial hay un fuerte lazo de unión con la escuela, lo que sucede es que dicho lazo no es de la calidad esperada, la red de relaciones establecidas entre las dos, generalmente se corresponde con la conformación de organizaciones juveniles asociadas con los delitos, que se originan en encuentros permanentes y cotidianos de las adolescentes con sus pares, no necesariamente estudiantes de su institución. Esto conlleva al surgimiento de grupos de jóvenes y jovencitas, que organizados en grupos perfectamente identificables, generan en su entorno próximo y al interior de la escuela, situaciones violentas asociadas con el fenómeno del pandillismo, las culturas juveniles y las barras bravas, dentro de los cuales resultan afectadas, porque asumen comportamientos negativos, asociados al consumo, al porte de armas y el maltrato a sus iguales.

El impacto social que tales situaciones tienen en la escuela, toca directamente el entorno barrial y se constituye en un alto costo para la vida de las adolescentes, que han elegido la violencia escolar femenina, como una forma de resolver las dificultades y donde el diálogo y la

conciliación fallan. Esto las afecta de manera sistemática y las hace vulnerables frente a una solución violenta de los conflictos, que se manifiesta de conformidad con el aprendizaje en tales grupos.

Existen en los barrios lugares o circunstancias estratégicas, que aumentan el riesgo para las adolescentes escolarizadas, de ejercer la violencia escolar femenina, por ejemplo: Las relaciones deficientes con los pares, porque generalmente se resuelven mediante violencia en los alrededores de las instituciones educativas, en sectores del entorno barrial con escaso control por parte de las autoridades; las relaciones de noviazgo que establecen con hombres de su grupo, representa peligro para sus vidas, porque corren la misma suerte de sus compañeros en los enfrentamientos con otros grupos.

Finalmente la pertenencia a pandillas, culturas juveniles y barras bravas se convierten en un fuerte detonador de la violencia escolar femenina, en la medida que estos grupos tienen dentro de sus objetivos, realizar acciones violentas o delictivas, que son exigidas a las adolescentes como un requisito de entrada y continuidad en los mismos. Situaciones que a su vez les genera inseguridad y las prepara para la manifestación de comportamientos violentos, en la medida que son víctimas cuando se enfrentan a peleas con otros grupos, o fortalecen en ellas el deseo de agredir o dañar a alguna compañera de curso o de colegio, por el sólo hecho de portar una prenda o un símbolo, que es contrario a los ideales de su grupo.

Los grupos juveniles femeninos llámense pandillas, culturas juveniles o barras bravas, tiene características propias y aunque es posible caracterizarlas en el proceder de los grupos masculinos, en ocasiones son mucho más aguerridas y fuertes, muestran esquemas cerrados de participación, porque no permiten que otras adolescentes entren en ellas, sus integrantes tienen definida la forma de vestir, principalmente usan ropa de marca, tales como jeans, blusas ombligueras y zapatillas de moda o sudaderas muy amplias, peinados particulares con moños, trenzas o adornos extravagantes, perforaciones en cejas, orejas y tatuajes, que significan el pertenecer a tal o cual grupo.

La influencia de estos grupos juveniles en las adolescentes escolarizadas es alta, y surge de la necesidad de agruparse para construir sus propios espacios, llamar la atención de los adultos que los rodean, de expresarse a través del arte y tomar sus propias decisiones, especialmente de aquellas que les atañen directamente.

#### 4.6 Factores asociados

Uno de los aspectos que tiene mayor incidencia en la ocurrencia de las acciones agresivas por parte de las adolescentes, tiene que ver con la existencia de una serie de indicadores que fueron detectados de manera constante a lo largo de la presente investigación, a los que se les denominó como factores asociados a la violencia escolar femenina.

Tales factores se clasificaron de acuerdo con la incidencia sobre el fenómeno así: Los que representan riesgo, por la vulnerabilidad en la que colocan a las adolescentes para reaccionar violentamente frente a la solución de los conflictos con sus pares y consecuentemente desencadenan violencia femenina y son los factores de riesgo. Aquellas actuaciones, situaciones, circunstancias, que por el contrario promueven y desarrollan comportamientos proactivos y neutralizan o retardan la aparición de la violencia, son los factores de protección y pueden encontrarse en los espacios de relación de las adolescentes como la familia, la escuela y el barrio.

En su dinámica la familia juega un papel importante en la producción de violencia escolar femenina, en la medida en que fortalecen algunos factores de riesgo como el mantenimiento de las reacciones conflictivas entre sus miembros, en las relaciones de poder opera un desequilibrio entre la permisividad y la represión. Las adolescentes se enfrentan a la agresión verbal, física o psicológica, la carencia de normas claras, la falta de expectativas, la utilización de castigos denigrantes y la violencia intrafamiliar, que son entre otros indicadores, señales contundentes que permiten la formación de la personalidad agresiva.

Pero también se encontraron algunos factores de protección como: la buena comunicación de algunas adolescentes con sus progenitoras, el mantenimiento de la unidad familiar a pesar de los conflictos permanentes; el diálogo como estrategia para la resolución de conflictos; el apoyo entre los hermanos y hermanas fortalecido por la confianza mutua y aunque estas señales no son una constante si se constituyen en la puerta de entrada, para hacer intervención y prevención a partir de la aplicación de los NES.

La escuela se ve enfrentada permanentemente a la presencia de factores de riesgo que indiscutiblemente son desencadenantes de violencia escolar femenina como: El clima escolar tenso, la exclusión, la no aceptación de la diferencia, la competitividad mal entendida, la xenofobia y la imposición de la autoridad, la falta de liderazgo de los docentes, la presencia de grupos juveniles sin objetivos claros y el desconocimiento de las normas de convivencia.

La identificación de las señales antes mencionadas, se constituyen en el camino adecuado para la búsqueda de soluciones, que deben partir del interés de las protagonistas por asumir actitudes proactivas frente al conflicto y de los esfuerzos de las instituciones educativas, por buscarle una salida posible al problema de la violencia escolar femenina. No obstante, la aplicación del proceso investigativo mostró que la aplicación de los NES, son una vía eficaz para intervenir la problemática de manera integral, debido a que con la aplicación de las herramientas de investigación, se evidencian cambios en el comportamiento de quienes participan de ellos.

A través de cada una de las sesiones se identificaron las señales que son propias de climas escolares tensos como: Los enfrentamientos permanentes entre diferentes miembros de la comunidad educativa, la ineficacia en el manejo del conflicto y el deseo de venganza cuando no se resuelven eficazmente las discrepancias; circunstancias que generan tensiones y rupturas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y aunque las estudiantes reconocen su responsabilidad, también culpan a los docentes porque dejan pasar situaciones que requieren atención inmediata o las pasan de manera desapercibida, sin la adecuada atención.

Pero también se encontraron otros indicadores que juegan un papel importante para que las adolescentes se involucren en situaciones de agresión asociadas a violencia escolar femenina, estas señales son: Las manifestaciones de agresión en las estudiantes sin justificación alguna, las ausencias repetitivas a clase o al colegio sin excusa, las dificultades de convivencia convertidas en problemas de orden legal, los desordenes en las clases que impiden su desarrollo normal, las expresiones de altivez y mal genio, el aislamiento y la negación de comportamientos agresivos. Indicadores que deben ser tenidos en cuenta y atendidos de manera integral, por el personal docente de la Institución respectiva.

Así mismo, se identificaron algunos factores de protección que ayudan a contener el deseo de las adolescentes de involucrarse en hechos violentos, estas señales son: La confianza hacía algunos docentes, la vinculación de entidades como el SENA, que propone nuevas alternativas de aprendizaje y preparación para la vida, los proyectos que buscan la negociación y la conciliación, las salidas pedagógicas y finalmente la posibilidad de reflexionar y analizar sobre la violencia escolar femenina, en un espacio diferente, como el propuesto con la aplicación de los NES, cuya evaluación hecha por las participantes, mostró los efectos del proceso en su vida personal y escolar.

La escuela y sus docentes dentro de los procesos de intervención propuestos para los NES, están en la obligación de identificar estrategias, instrumentos y métodos que les permitan atender de manera eficaz y oportuna, las necesidades de las adolescentes que buscan su respaldo para no comprometerse con la violencia escolar femenina, debido a la amenaza constante en la que las colocan los factores de riesgo y particularmente, cuando no se sienten en la capacidad de resolver los conflictos de manera proactiva.

Por eso, la comunidad educativa está llamada a reflexionar sobre su experiencia con el fenómeno para darle el significado y el sentido que tiene, hasta llegar al diseño de proyectos transformadores, como el propuesto en la presente investigación; que busca minimizar los factores de riesgo aquí expuestos y porque sólo a través de una adecuada prevención e intervención, es posible crear un clima escolar apto para el cumplimiento de los objetivos propuestos en el Proyecto Educativo Institucional.

También en el contexto barrial se identificaron una serie de factores de riesgo que propician la presentación de violencia escolar femenina, tales indicadores afectan la vida de las adolescentes que se sienten sometidas a su influencia y las prepara para ejercer la violencia, dado el impacto negativo que produce en sus vidas, estos factores son: Los homicidios, los atracos, el porte de armas, la limpieza social, el expendio de drogas, la presencia de organizaciones juveniles sin objetivos claros y la violencia sexual, entre otros comportamientos que ayudan a la caracterización barrial y cuya presentación son el producto de la cultura, la idiosincrasia y la personalidad de sus habitantes.

Existen también otra serie de factores que no deben descuidarse a la hora de analizar la violencia escolar femenina, porque han tenido mucho que ver en su presentación, pero lógicamente desde el entorno que rodea a la escuela, así: Las características del sector, la falta de identificación con el vecindario, las ventas callejeras que se constituyen en expendios de drogas, la comunidad desorganizada y con pocas oportunidades de empleo, el daño y destrucción constante de los bienes públicos, la presencia de pandillas y grupos de culturas juveniles en parques, calles o los alrededores de la escuela, la intimidación, el porte de armas, la carencia de actividades sociales para la participación de las adolescentes, la escasez de normas claras de convivencia, las riñas callejeras provocadas por el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, mostraron la influencia que tiene el barrio en la presentación del fenómeno porque muchas de

estas señales, afectan directamente a las adolescentes y las prepara para la defensa o para confrontaciones violentas según sea el caso.

Pero no se debe desconocer que dentro de la estructura del barrio existen también los llamados factores de protección como la presencia de las juntas de acción comunal, las actividades barriales encaminadas a fortalecer en los jóvenes el uso del tiempo libre que al ser implementadas de manera sistemática y organizada, neutralizan los efectos negativos del riesgo al que están sometidas las adolescentes y son: El trabajo de las juntas de acción comunal, las estrategias de participación juvenil a nivel local, el proyecto de caminos seguros implementado desde la Secretaría de Educación, el uso adecuado del tiempo libre, el sano esparcimiento y el crecimiento personal y aunque fueron pocas las participantes que las mencionaron, están ahí y prestan un servicio a la comunidad, aunque no tengan el impacto que se requiere para controlar los efectos negativos del problema.

#### 4.7 Alcances, limitaciones y recomendaciones

##### **Alcances**

Una vez identificada la problemática de la violencia escolar femenina, los factores desencadenantes y las dinámicas que le son propias, las instituciones encargadas de la formación y desarrollo de los individuos desde la niñez y continuando con la adolescencia, deberán profundizar en las causas, consecuencias y soluciones para atenuar los efectos nocivos de este fenómeno, estableciendo los mecanismos necesarios e idóneos aplicables para fortalecer los factores de protección que deberán generarse dentro de la familia, la sociedad representada por las comunidades barriales con sus juntas de acción comunal y el Estado a través de sus instituciones educativas, para dar cumplimiento a los mandatos consagrados en los artículos 44 y 45 de la Constitución Política de Colombia, que establecen:

##### **Artículo 44...**

La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.



**Artículo 45.** El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud.

La violencia escolar femenina como fenómeno social afecta la vida de las escuelas y de las estudiantes, sus manifestaciones en el medio educativo, se han generalizado para convertirse en una problemática de grandes dimensiones, que no es exclusiva de unos ambientes, ni mucho menos de ciertas regiones, especialmente de países en vía de desarrollo.

Por la globalización y la expansión de las comunicaciones, se sabe que muchos países alrededor del mundo la padecen, lo que conlleva a que se unan esfuerzos con miras a buscar medidas integrales de intervención y prevención. Desde la presente investigación se abre el espacio al mundo científico, para que el modelo de los Núcleos de Educación Social encuentre su aplicación en los espacios nacionales e internacionales, de tal manera, que los resultados obtenidos ayuden a enriquecer el marco teórico aquí presentado.

### **Limitaciones**

La acción formadora de la escuela no tiene un objetivo claro de sus responsabilidades en la disminución del fenómeno reflejado al interior de la misma, ya que existe un desinterés por abordarlo pretendiendo desconocer su existencia a pesar de las innumerables informaciones a través de la prensa hablada y escrita y de sus manifestaciones en el espacio escolar. Por esa razón al realizar el trabajo de campo en las diferentes instituciones, algunos docentes asumieron una actitud de poco compromiso y colaboración con el trabajo realizado por el equipo de investigación.

En muchas ocasiones durante el proceso de recolección de la información, las estudiantes no pudieron asistir a las sesiones NES, porque sus docentes consideraron que sus inasistencias a clase por estar en el trabajo de investigación, no tenían validez e importancia para su formación, lo que muestra el temor de la escuela para afrontar esta realidad latente.

La dimensión terapéutica del trabajo y del análisis personal que sigue cambios de comportamiento en las adolescentes agresoras, se hace muy difícil porque los modelos de aprendizaje violento al interior de la familia, juegan un papel determinante a la hora de proponer formas proactivas de resolución de conflictos como medida de prevención de la violencia femenina en la escuela.

Las dinámicas del barrio cargado de problemas sociales, impiden la aplicación de acciones contundentes para disminuir el impacto negativo que tienen en el ámbito escolar, al ser generadoras de violencia escolar femenina y fomentar la participación de las jóvenes en organizaciones juveniles con objetivos poco claros, representadas en pandillas, culturas juveniles y barras bravas.

### **Recomendaciones**

Desde la presente investigación se recomiendan las siguientes acciones: Debe haber una política pública como apoyo a la comprensión e interpretación del fenómeno de la violencia escolar femenina, de tal manera, que las instituciones educativas, la familias y los entornos sociales, cuenten con un recurso legal frente al manejo que debe dársele a dicha problemática.

Así mismo, las Facultades de Educación e Instituciones formadoras de docentes, están llamadas a incluir dentro de su plan curricular un seminario que aborde el tema de la violencia escolar femenina, como un fenómeno que afecta el normal desarrollo de la escuela, dadas sus características y modos de presentación.

De otra parte, el Ministerio y las Secretarías de Educación, deben proponer una reglamentación específica, para que las instituciones educativas incluyan dentro de los proyectos de democracia, derechos humanos y convivencia escolar, estrategias de prevención e intervención de la violencia escolar femenina, como una necesidad de controlar el fenómeno que cada día cobra víctimas y en ocasiones toma matices delincuenciales, que requieren un manejo interdisciplinario, pero que se origine desde las protagonistas, como lo propone el modelo de los Núcleos de Educación Familiar – NEF.

Consecuentemente, las estudiantes agresoras deben constituirse para la escuela, en una población vulnerable, para que el proceso pedagógico se aborde integralmente, de tal forma que las actividades escolares y de aprendizaje, se lleven a cabo de manera imparcial y que sean una garantía de la igualdad de trato, frente a sus pares del sexo opuesto.

Esto debe conducir a la aplicación de proyectos centrados en la concepción social del sujeto pero fortaleciendo las características individuales, sobre las cuales se construye el currículo, pues su papel debe ir más allá de las características particulares de cada uno de los sexos. Por lo tanto, los docentes tienen que asumir una postura más abierta y dinámica en la comprensión de los constructos sociales, que como el tema de género, significa eliminar toda

forma de discriminación, como la necesidad de posicionar a la mujer en el lugar que le corresponde, desde una pedagogía que la potencie y le dé el reconocimiento en función del quehacer en la escuela y como el centro del proceso enseñanza aprendizaje, pero sin olvidar el equilibrio que debe existir con sus pares del sexo opuesto.

En consecuencia, la violencia escolar femenina mirada desde la perspectiva de género, debe ser analizada por la escuela, como la posibilidad de tener en cuenta las diversas manifestaciones y formas de organización que tiene las estudiantes, porque estas marcan grandes diferencias en el comportamiento femenino, que no son ajenos a la vida escolar inmersa en una realidad donde hay agresión por parte de las adolescentes escolarizadas.

De la misma forma el proceso investigativo que sigue a los resultados obtenidos en el presente estudio, deben extenderse a una nueva forma de violencia escolar femenina, que ya está cobrando víctimas, es el uso de las redes sociales a través de las cuales, se maltrata a las compañeras o se les invita a pactar peleas, por eso la familia, la escuela y la comunidad, deben brindar a quienes la padecen la ayuda requerida y proponer desde los organismos reguladores de las comunicaciones las medidas adecuadas para controlar y frenar los efectos de este nuevo flagelo que victimiza a las adolescentes.

Por lo tanto, debe ser tarea de los docentes desde su práctica pedagógica, identificar las circunstancias de situaciones violentas para minimizar y neutralizar sus efectos, ya que de la acción que se ejerza sobre ellos, dependerá en gran parte la construcción de una cultura de respeto, solidaridad y paz. Además la comunidad educativa debe promover acciones colaborativas y solidarias, que conduzcan a las adolescentes a ejercer un liderazgo positivo, al tiempo que utilicen el diálogo, la conciliación y la negociación, como una vía alterna en la prevención de la violencia escolar femenina.

Finalmente se debe construir una institución educativa distinta, transformarla en un espacio para el aprendizaje con sentido y significado, donde las adolescentes sean consideradas sujetos sociales de derecho y responsabilidad, una escuela que promueva la participación y fomente la cultura escolar propicia para el fortalecimiento de la identidad personal, donde se promueva el diálogo, la libre expresión de lo juvenil y el desarrollo integral de las adolescentes, en un ambiente de libertad, en el pleno uso de sus derechos y obligaciones.

## REFERENCIAS

1. Abramovay, M. (2010). Violencia en las escuelas: Un gran desafío 2005. [en línea], Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie38a03.htm> OEI - Revista Iberoamericana de Educación.
  2. Aguilar, M. (2011) Mediación y conciliación, medios alternativos vitales en la solución de controversias en materia familiar internacional. [en línea], Recuperado de: [http://.amedip.org/pdf/maria\\_virginia.PDF](http://.amedip.org/pdf/maria_virginia.PDF).
- Aguilar, I. M. (2011). Violencia en nuestras aulas. La realidad de las clases. En Revista de la Educación de Extremadura. [en línea], Recuperado de: [www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta.2./i\\_m\\_a\\_perez.pdf](http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta.2./i_m_a_perez.pdf).
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2002). Violencia intrafamiliar en Bogotá D.C. 2001-2002. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Monografía., Secretaría de Gobierno., Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana. Monografías locales de seguridad y convivencia. (2003). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Álvarez-Correa, M., Parra, S., Louis, E., Quintero, J., y Corzo. (2007). Pescadores de ilusiones: Niños y jóvenes infractores de la ley penal. Bogotá: Procuraduría General de la Nación, Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M. O., y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: Un estado del arte de la literatura 29, 15-43. Chile: Paideia,.
- Alzate, L. A. (2011) De la violencia escolar a la violencia simbólica en los colegios “matoneo en las aulas” [en línea], Recuperado de: <http://www.slideshare.net/rosquifleis/de-la-violencia-escolar-a-la-violencia-simbolica-en-los-colegios-matoneo-en-las-aulas>.

- Amaya, Y. (1999). Currículo silenciado o el saber hacer de las culturas juveniles para la transformación de conflictos en la escuela. En: Jóvenes conflicto-convivencia y derechos humanos en el ámbito educativo, 3 Bogotá. Oficina para la defensa de los jóvenes.
- Arango, M. C. (2006). La prostitución universitaria “las prepagos”. Trabajo de grado [tesis para optar al título de psicóloga]. Universidad Pontificia Bolivariana. Escuela de Ciencias Sociales. Facultad de Psicología. Medellín.
- Arcila, E., y Pereira, A. (2011). Los manuales de convivencia y la construcción de la noción de justicia. Cali: Red local de educación para la democracia.
- Arendt, H. (1998). Crisis de la República: Sobre la violencia. Madrid: Taurus.
- Arrieta, J. (2002). Propuesta desde un encuentro de ideas pedagógicas: Rousseau y Freire. *Revista Educación*, 26, (2), 147-158.
- Asturias, L. (1997). Construcción de la masculinidad y relaciones de género. Foro mujeres en lucha por la igualdad de derechos y la justicia social. Espacio y relaciones de género. Recuperado de: [www.colciencias.gov.co/seiaal/congreso/Ponen13/MUNOZ.htm](http://www.colciencias.gov.co/seiaal/congreso/Ponen13/MUNOZ.htm) - 32k.
- Avellaneda, J. (2011). Chicas malas: 951 mujeres integran pandillas juveniles de Lima y Callao. [en línea], Recuperado de: <http://peru21.pe/noticia/417300/chicas-malas-951-mujeres-integran-pandillas-juveniles-lima-callao>.
- Avendaño, F. (2002). La ciudad desplazada, reflexiones. Boletín CODHES y Arquidiócesis de Bogotá, (pp. 4-5). Bogotá.
- Avendaño, F. (2009). El barrio, de la unicidad a la multiplicidad. En el barrio fragmento de ciudad. *Barrio-Taller*, 5. [en línea], Recuperado de: [http://www.google.fr/url?sa=t&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0cboqfjaa&url=http%3a%2f%2fwww.barriotaller.org.co%2fpublicaciones%2fbarrio\\_multicipidad.rtf&rct=j&q=el%20barrio%2c%20de%20la%20unicidad%20a%20la%20multiplicidad&ei=o7evttldkjg0qgqknnfbw&usg=afqjcne94zc\\_xvzzykbjr-t9olfl8adqfg&cad=rjt](http://www.google.fr/url?sa=t&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0cboqfjaa&url=http%3a%2f%2fwww.barriotaller.org.co%2fpublicaciones%2fbarrio_multicipidad.rtf&rct=j&q=el%20barrio%2c%20de%20la%20unicidad%20a%20la%20multiplicidad&ei=o7evttldkjg0qgqknnfbw&usg=afqjcne94zc_xvzzykbjr-t9olfl8adqfg&cad=rjt) p.18.
- Avilés, J. M. (2006). Diferencias de atribución casual en el bullying entre sus protagonistas. *Revista electrónica de investigación*. [en línea], Recuperado de: <http://www.investigación-psicopedagógica.org/frevista/new7index.php?9>.
- Ayarza, R., Barbero, M., Betancor, G., y Briozzo, A. (2009). Convivencia. El centro educativo como espacio de aprendizajes. Apoyo al fortalecimiento de las políticas educativas. Programa conjunto ANEP-OPP-UnaONU. Proyecto Prevención de la violencia y

- emergentes de riesgo en los Centros Educativos. Montevideo: Presidencia República Oriental del Uruguay, Sistema de las Naciones Unidas Unidos en la acción, ANEP, UNESCO, UNICEF.
- Baerlocher. (2006). Barbie® contre Action Man® Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre dans En Filles-garçons Socialisation différenciée? (pp. 267-286). Presses universitaires: Grenoble.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (1997). El costo del silencio. Violencia en las Américas. Morrison Andrew R., y Biehl María. New York: Loreto Editores.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2003). Lineamientos para el diseño de proyectos de reducción de la violencia. Washington, D. C. Serie de informes de buenas prácticas del Departamento de Desarrollo Sostenible. [en línea], Recuperado de:  
<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=360867>.
- Barudy, J. (1998). El dolor invisible Una lectura ecosistémica al maltrato infantil. Barcelona: Paidós.
- Basile, H. (2007). Violencia escolar. Recuperado de:  
<http://www.psicoadolescencia.com.ar/docs/violenciaes.pdf>.
- Battistini, M. (2010). Rapports de genre dans les associations de quartier. Un exemple en Ville de Genève, travail de gradé (Maîtrise en Etudes Genre). Université de Genève.
- Bedoya, M. A., y Oviedo, C. G. (2008). Ensayo propositivo alerta por consumo de nuevas sustancias psicoactivas. Policía Nacional de Colombia. Escuela de Estudios Superiores de policía. [en línea], Recuperado de:  
[http://oasportal.policia.gov.co/portal/page/portal/unidades\\_policiales/escuelas\\_formacon/esp/la\\_escuela/areas/area\\_investigacion/procesos\\_invest/investigacion\\_formativa/alerta%20por%20consumo%20de%20nuevas%20sustancias%20psicoactivas.pdf](http://oasportal.policia.gov.co/portal/page/portal/unidades_policiales/escuelas_formacon/esp/la_escuela/areas/area_investigacion/procesos_invest/investigacion_formativa/alerta%20por%20consumo%20de%20nuevas%20sustancias%20psicoactivas.pdf).
- Benítez, J., y Justicia F. (2006). El maltrato entre iguales descripción y análisis del fenómeno. Revista electrónica de investigación, 4(2), 9, 151-170. [en línea], Recuperado de:  
<http://www.cejamericas.org/doc/documentos/elmaltratoentreiguales.pdf> p.
- Béraud, C., y Coulmont, B. (2008). Les courants contemporains de la sociologie.
- Berger, L., y Luckman. T. (1999). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Berkowich, L. (1998). Psychology of Aggression. En Kurtz, L., Turpin, J. (Eds). The encyclopedia of violence, peace, conflict, 35-37, New York: Academic Press.
- Blasco, T., y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista. Nure-Investigación, Revista española de salud pública, 33. 1-5 España.
- Blaya, C., (2003). Los centros educativos: gestión, disciplina y entorno social. Recuperado de: <http://www.doredin.mec.es/documentos/01220063000101.pdf>.
- Blaya, C., et al., Debarbieux, E., y Ortega – Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia [En línea] Revista de educación., 339, 293-315 Recuperado de:; [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339\\_13.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_13.pdf).
- Blaya, C., y Lucas, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos. Violencia de género y relaciones de poder: Implicaciones para la educación, 342, 61 - 81.
- Bodin, D., Robène, L., Héas S., y Gendron, M. (2005) Une approche de la criminalité féminine à travers l'exemple du hooliganisme. Marcel Marquis. Criminologie, 38, 2, 195-224.
- Bodin, D., Robène, L., Héas S., y Gendron, M. (2007). Les femmes hooligans: paralogisme ou réalité social éludée. En Science et Motricité 62 [en línea], Recuperado de: <http://www.cairn.info/reveu-science-et-motricite-2007-3-page-37.htm>.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Librería Universidad Nacional.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (1996). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. [En línea], Recuperado de: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Bourdieu%20y%20Passeron.pdf>.
- Bourdieu, P., y Passeron, J, C. (1998). La dominación masculina. Recuperado de: <http://udg.mx/laventana/libr3/bourdieu.html#cola>.
- Brawer, M. (2006). Una aproximación etnográfica a la cotidianidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares. En: miradas interdisciplinarias sobre violencia en las escuelas. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. Observatorio Argentino de violencia en las escuelas. Buenos Aires.
- Briones, G. (1998). La investigación en el aula y en la escuela, Santa fe de Bogotá: T.M. Editores.

- Brullet, C. (1995). *Prácticas de crianza e identidades parentales*. Sociología de las relaciones de género, Congreso de sociología Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales. Barcelona.
- Buendía, L., Bravo, P., y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buvinic M., Morrison, J., Shifter, M. (1999). *La Violencia en América Latina y el Caribe: Un Marco de Referencia para la Acción*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible. División de desarrollo social.
- Caballero, J. (1991). *Etnometodología: una explicación de la construcción social de la realidad*. REIS, 56 Universidad Complutense. [En línea], Recuperado de: [http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS\\_056\\_06.pdf](http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_056_06.pdf) [] p.88.
- Cabezas, H., y Monge I. (2007). *Maltrato entre iguales en la escuela costarricense*. Revista de Educación, 31, (001), 135-144. Costa Rica.
- Cacouault-Bitaud, M. (2003) *La sociologie de l'éducation et les enseignants: cherchez la femme...* En Laufer J., Marry C., y Maurani M. *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*, (pp. 164-187). París: La Découverte/MAGE.
- Caicedo, C., Hernández. F., Bernal, M., y García. C. (2001). *Masculinidades y violencia intrafamiliar*. Bogotá: Cargraphics. S.A.
- Cajigas, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson S., y Zamalvide, G. *Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados Facultad de Psicología*. [En línea], Recuperado de: [http://www.ucu.edu.uy/facultades/Psicologia/TB/Documentos/accion\\_psico.pdf](http://www.ucu.edu.uy/facultades/Psicologia/TB/Documentos/accion_psico.pdf).
- Camacho, A., y Guzmán, A. (1990). *Cuidad y Violencia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional.
- Camargo, M. (1995). *Hacia la construcción de una etnografía del adolescente en Colombia*. Proyecto Atlántida Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones CIUP.
- Camargo, M. (2009). *Violencia escolar y violencia social*. Universidad Pedagógica Nacional. Digitalizado por Red Académica. [En línea], Recuperado de: [http://www.acosomoral.org/pdf/rce34\\_03ensa.pdf](http://www.acosomoral.org/pdf/rce34_03ensa.pdf).
- Campo, A., Fernández, A., y Grisaleña, J. (2005). *La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos*. Revista iberoamericana de educación, 38, 121-145.
- Cangas, A., Gázquez, J., Pérez C., Moldes, P., y Rubio, C. (2007) *Influencia de las Características Familiares en la Percepción de los Conflictos de Convivencia Escolar En*



- TÍPICA, 3, [En línea], Recuperado de:  
[http://tipica.org/pdf/cangas\\_caracteristicas\\_familiares\\_y\\_conflictos\\_de\\_convivencia\\_escolar.pdf](http://tipica.org/pdf/cangas_caracteristicas_familiares_y_conflictos_de_convivencia_escolar.pdf).
- Cantera, L. (2007). Entrevista ¿Cómo se aprende la violencia? Concedida a la revista *Estudios de la Violència*, 1, Gener – Institut Català D'estudis de la violència. Universidad de la Rioja. Argentina.
- Cañón, S. (2011). Caracterización de la violencia escolar relacionada con el fenómeno de las barras de fútbol en una institución educativa de Bogotá. *Típica*, Boletín Electrónico de Salud Escolar, 7, [En línea], Recuperado de:  
<http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol7N1/V7N104>.
- Carbonell, J.L. (2000). El despertar de la violencia en las aulas: La convivencia en los centros educativos. (pp. 29 – 116). Madrid: Editorial CES.
- Carbonel, J, L. (2001). El despertar de la violencia en las aulas: La convivencia en los centros educativos. Madrid: Editorial CES.
- Cardozo, A. (2011). Ciclos de la violencia de género. Recuperado de:  
<http://www.noalmaltrato.com/documentos/ciclos-de-la-violencia-de-genero>.
- Cardozo, J. (1994). "Vivienda y comportamiento humano". En: *práctica barrial*, 14. CREARQ-taller. [En línea], Recuperado de:  
[http://www.google.fr/url?sa=t&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0cbcqfjaa&url=http%3a%2f%2fwww.barriotaller.org.co%2fpublicaciones%2fvivienda\\_humano.rtf&rct=j&q=vivienda%20y%20comportamiento%20humano%20jaidive%20cardozo%20a%20c3%20b1o%20de%20publicaci%20n&ei=ncgvtsywdkxn0qg5nkdnbw&usg=afqjcnemkvff1ftift5fdwf-vqejj0zzjw&cad=rjt](http://www.google.fr/url?sa=t&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0cbcqfjaa&url=http%3a%2f%2fwww.barriotaller.org.co%2fpublicaciones%2fvivienda_humano.rtf&rct=j&q=vivienda%20y%20comportamiento%20humano%20jaidive%20cardozo%20a%20c3%20b1o%20de%20publicaci%20n&ei=ncgvtsywdkxn0qg5nkdnbw&usg=afqjcnemkvff1ftift5fdwf-vqejj0zzjw&cad=rjt).
- Carrasco, S., Bellestín, B., Bertran, M., y Betrones, E. (2001). Educación, aculturación y género. Reflexiones desde la investigación en el nuevo contexto multicultural de Cataluña. *Nómadas*, 14, 50-66.
- Carvajal, A. (2009). En suba no cesa la violencia. Ministerio de Educación Nacional, Al día con las noticias, Monitoreo de prensa. Bogotá. [En línea], Recuperado de:  
[www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-189358.html](http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-189358.html).

- Carvajal, J.C. (2005). Territorio y cartografía social. Proyecto: Fortalecimiento de las Organizaciones pertenecientes a la Asociación de Proyectos Comunitarios. A.P.C. Módulos de trabajo Asociación Comunitaria de Estudios. Popayán,.
- Cascon, P. (2004). Educar en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Universidad Autónoma. Barcelona: Mar Nieto.
- Castañeda, E. (1999). La educación secundaria un presente para construir. En Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Violencia en la escuela, (pp. 43-49). Bogotá: Prensa moderna.
- Castaño, S. (2009). Barras bravas: ¿víctimas o víctimas de la sociedad? En XVII Seminario de Administración Pública. Construyendo ciudades: realidades, desafíos y buenas prácticas para la gestión ciudadana. (pp. 266-280) Universidad Nacional de Colombia. Medellín.
- Castillo, E., y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. Revista Colombia Médica, 34, 03. 164-167.
- Castón, P. (1996). La sociología de Pierre Bourdieu. España: REIS.
- Castorina, J. A. (2008). Las contribuciones de la teoría social de Elías, N., para el estudio de las violencias en la escuela: Un enfoque epistemológico. En: Simposio Internacional Proceso Civilizador. Buenos Aires.
- Castro B., y Gaviria, M. (2006). Clima escolar y comportamientos psicosociales en niños, Sistema de Información Científica. Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública, 23, (2), 59-69. España.
- Castillo, E., y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. Revista Colombia Médica, 34, (3), 164 - 167.
- Catalán, O. (2010). Juventud y consumo: bases analíticas para una problematización. En Revista Última Década, 32, 137-158. Valparaíso México.
- Ceballos, R. (2004). Estudio sobre la violencia en los barrios empobrecidos de Santo Domingo: relevancia de la educación en la prevención de la violencia. Centro Cultural Poveda. [En línea], Recuperado de: [http://jane.coe.uga.edu/hsp/pdf/year4/ceballos\\_Spanish.pdf](http://jane.coe.uga.edu/hsp/pdf/year4/ceballos_Spanish.pdf).
- Celestino, T. (2009). Globalización y origen de las barras "La adicción" y los "Libres y Lokos" En Razón y Palabra Primera Revista Electrónica en América Latina especializada en Comunicación, 69, [En línea], Recuperado de:

- <http://www.razonypalabra.org.mx/GLOBALIZACION%20Y%20ORIGEN%20DE%20LAS%20BARRAS%20LA%20ADICCION%20Y%20LOS%20LIBRES%20Y%20LOKOS.pdf>.
- Cere, (1993). *Evaluar el contexto educativo*. Documento de estudio, Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco. España: Vitoria.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying: (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*, 17, (1) 37- 43. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia.
- Cerda, H. (1998). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: Editorial el Búho.
- Cervantes, A. (1994). *Identidad de género de la mujer: Tres tesis sobre su dimensión social*. *Frontera norte*, 6, (12), 10-23.
- Cicerchia, R. (1999). Alianzas, redes y estrategias. El encanto y la crisis de las formas familiares. *Nómadas*, Bogotá: Universidad Central, 11, 46 - 53.
- Cid, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. En *Revista de Investigación Educativa*, 22, (1), 113-144. [En línea], Recuperado de: [revistas.um.es/rie/article/download/98811/94431](http://revistas.um.es/rie/article/download/98811/94431).
- Cisneros, C. (2000). La intersubjetividad y la tradición interpretativa en Psicología social en *Estudios Sociológicos XVIII*.
- Código de la Niñez y la Adolescencia. (2005). *Diario Oficial No. 45.982 de 27 de julio de 2005*. Por el cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. [En línea], Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>.
- Colmenares, E. (2006). Lo que guardan las tribus urbanas. *El Tiempo*, (23 de abril de 2006, 287, 1-2). Colombia, Código de la Infancia y la Adolescencia, Ley 1098 (2006), [En línea], Recuperado de: [http://www.presidencia.gov.co/prensa\\_new/leyes/2006/noviembre/ley1098081106.pdf](http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/leyes/2006/noviembre/ley1098081106.pdf).
- Comisaría 3ª de Familia. Localidad de Santa fe, Barrio El Dorado, Bogotá. Archivo Acta Medida Correctiva. AZ 016/09 RUG: 310900791, 09 de Junio de 2009.
- Comisaría 11ª de Familia. Localidad de Suba. Barrio Bosques de San Jorge, Bogotá. Archivo Oficio, AZ 017/08, RUG 1130801302. 16 de abril de 2008, Barrio Suba Rincón, Bogotá.

- Archivo Constancia de Atención de Caso, AZ 018/08, RUG: 1130801408, 28 de Julio de 2008.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Capítulo 2, art. 44, De los derechos sociales, económicos y culturales. Bogotá: Editorial Temis.
- Conway, J., Bourque, S., y Scott, J. (1996). El concepto de género. En Lamas, M. El género: La construcción cultural de la diferencia sexual. (pp. 29-33). México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Coomaraswamy, R. (2000). La violence domestique à l' egard des femmes et des filles. UNICEF Fonds des Nations Unies pour l'Enfance Centre de recherche Digest Innocenti, (6), 1- 29. Florence.
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. Pontificia Universidad Católica de Chile. Psykhe. 17, (1), 29-39. Chile.
- Cornejo, R., Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. Última Década, 15, Centro de investigaciones y difusión poblacional de Achupallas. Viña del Mar. 4-16.
- Corredor, N., Barreto, J., y Plata, M.I. (2006). Mujeres Salud y la salud pública. Cuadernos del doctorado, p.74. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Cousin, O. (1996). Construction et évaluation de l'effet-établissement: le travail des collèges. Revue française de pédagogie, 115, 59-75. France.
- Cruz, J. (2005). Los factores asociados a las pandillas juveniles en Centroamérica. Estudios centroamericanos ECA. [En línea], Recuperado de: [Dhttp://www.uca.edu.sv/publica/ued/eca- proceso/ecas\\_anter/eca/2005/685-686/art5-eca-685-686.pdf](http://www.uca.edu.sv/publica/ued/eca- proceso/ecas_anter/eca/2005/685-686/art5-eca-685-686.pdf).
- Cucciari, S. (1996). La revolución del género y la transición de la horda bisexual a la banda patriolocal: los orígenes de la jerarquía de género. En Lamas, M El género: La construcción cultural de la diferencia sexual. pp. 181- 263. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Chaparro, D. (2004). Tribus urbanas en los colegios del área metropolitana. 118. p. Trabajo de grado (Tesis de sociólogo). Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

- Chaponnière, M. (2006). La mixité scolaire: débats d'hier et d'aujourd'hui. Dafflon, A. Filles-garçons Socialisation différenciée ? (pp. 127- 144). Grenoble.
- Dafflon, A. et al. (2006). Identité sexuée. Construction et processus. En, Dafflon, A. (com). Filles-garçons Socialisation différenciée? (pp. 9-26) Grenoble. Editorial.
- Dalmazzo, M., Serrano, N., y Cardona, L. (2008). Programa regional. Ciudades seguras: violencia contra las mujeres y políticas públicas programa de política pública de mujer y géneros. Localidad Suba. Bogotá, D.C., 1, [En línea], Recuperado [http://www.redmujer.org.ar/pdf\\_publicaciones/art\\_32.pdf](http://www.redmujer.org.ar/pdf_publicaciones/art_32.pdf).
- Dante, G., y Limón, G. (2008). Relato autobiográfico e identidad personal: un modelo de análisis narrativo. [En línea], Recuperado de: <http://www.aibr.org/antropologia/02v02/articulos/020202.pdf>.
- Daza, R. (2006). Marco conceptual de la prevención de la violencia en el contexto Colombiano. Equipo nacional asociado al proyecto de fomento del desarrollo juvenil y prevención de la violencia. Organización Panamericana de la Salud OPS/OMS. [En línea], Recuperado de: [http://www.col.ops-oms.org/juventudes/noviencia/marco\\_conceptual\\_violencia\\_jovenes.pdf](http://www.col.ops-oms.org/juventudes/noviencia/marco_conceptual_violencia_jovenes.pdf).
- Deas, M., y Gaitán, F. (1995). Dos ensayos especulativos sobre la violencia en Colombia. Teorías de la agresión. Santa fe de Bogotá: Tercer mundo editores.
- Debarbieux, E. (2004). Violencia escolar: un problema mundial. [En línea], Recuperado de: [Obsviolence@aol.com](mailto:Obsviolence@aol.com).
- Defensor del pueblo. (2007). La violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. (1999-2006). [En línea], Recuperado de: <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>.
- Del Barrio, C., Barrios, A., Van Der Meulen, K., y Gutiérrez, H. (2003). Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. Estudios de Juventud, 62, Aspectos psicosociales de la violencia juvenil, 65-80. Instituto de la Juventud. Madrid.
- De la Torre, M. (2008). Normativa y protocolos de atención Integral de la violencia de género, intrafamiliar y sexual por ciclos de vida. [En línea], Recuperado de: [http://ypinaction.org/files/02/00/Ecuador\\_Protocolo20de20violencia.pdf](http://ypinaction.org/files/02/00/Ecuador_Protocolo20de20violencia.pdf).

- Del Rey, R., y Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar: La propuesta del modelo Sevilla antiviolencia escolar, 41, 59-71. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, Madrid.
- Del Rey, R., y Ortega, R., (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia. Revista Interamericana de formación de profesorado, 044, 93 - 113.
- Departamento de psicopedagogía. Fundación FES. Bogotá.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. Aspectos psicosociales de la violencia juvenil. Estudios de Juventud, 62, 21-36. Madrid.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. Revista de Estudios de Juventud. Adolescencia y comportamiento de género. 73, 38 -57.
- Díaz-Aguado, M.J. (2011). La prevención de la violencia de género desde la educación. Catedrática de Psicología de la Educación, Universidad Complutense. Madrid. [En línea], Recuperado de: <http://mariajosediaz-aguado.tk>.
- Dominici, L. (2004). Regards sur la violence domestique au Luxembourg. Enquête réalisée par la section luxembourgeoise d'Amnesty International. Luxembourg. pp. 1- 42.
- Donatello, L. L. (2002). Permanente, lo excepcional y la/s sociología/s comprensiva/s de la cultura. NOMADAS. 6 | Revista critica de ciencias sociales y jurídicas. Universidad Complutense de Madrid. [En línea], Recuperado <http://www.ucm.es/info/nomadas/6/lmdonatello.htm>.
- Doña, R., García, A., Fasulo, S., y Pedernera, M. (2006). Homosexualidad en mujeres estudiantes universitarias. Fundamentos en humanidades, 13, (014), 169-181. Universidad Nacional de San Luis. Argentina,.
- Dórelo, L. (2005). La perspectiva de género en la educación: "la coeducación, un desafío" [En línea], Recuperado de: <http://www.sercorporal.com.ar/articulos/La%20perspectiva%20de%20genero%20en%20educacion%20-%20La%20coeducacion,%20un%20desafio.pdf>.
- Dumay, X., y Dupripz, V. (2004). Effet établissement: effet de processus et/ou effet de composition? Les cahiers de recherche en éducation et formation, 34, 1-23. Belgique.

- Dunia, M., Ferrer, González, M. (2009). Género y violencia. Nuevas miradas a una vieja relación. Recuperado de: [http://www.cenesex.sld.cu/webs/genero\\_y\\_violencia\\_37.htm](http://www.cenesex.sld.cu/webs/genero_y_violencia_37.htm).
- Dupâquier, J. (1999). La Violence en milieu scolaire, Presses universitaires de France, collection Éducation et formation / Enfants et adolescents en difficulté. France.
- Durand-Delvigne, A. (1998). Pour la qui travaille. En Mosconi Nicole. Égalité des sexes en éducation et formation. (pp. 159-163). Paris: Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2004). L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ? Paris: L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2006). Les ambivalences de la mixité scolaire. Trimestrielle de l'Association Française des Administrateurs de L'Education. L'Ecole au féminin, 110, 39-48.
- Duru-Bellat, M. (2008) La (re) production des rapports sociaux de sexe: Quelle place pour l'institution scolaire? Travail, genre et société, 19, 135-149.
- Duschatzky, S., y Corea C. (2002). Chicos de banda. Buenos Aires: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En publicación: Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>.
- Echeverría, B. (1998). Violencia y Modernidad. En Sánchez, A. El mundo de la violencia. (pp. 373-379). Fondo de Cultura Económico: México.
- Echezarreta, C. F. (2007) Las características del conflicto social, [En línea], Recuperado de: <http://estudioechezarreta.wordpress.com/2007/10/09/las-caracteristicas-del-conflicto-social/>.
- Elías, N. (1987). El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Traducción de Ramón García Cotarelo. México: Fondo de Cultura Económica, El Tiempo. (20 de julio de 2008). 5 lecciones contra la violencia en Bogotá. Sección educación, pp. 3 - 9. El Tiempo. (23 de septiembre de 2011). Jóvenes creen que la mujer puede ser golpeada. Bogotá. Sección primera debes saber, p. 7.
- Encabo, E., y López, A. (2004), Diferencias de género y comunicación: Aspectos no verbales y propuestas didácticas. Didáctica, Lengua y Literatura, 16, 45-56. Departamento de

- Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Murcia. [En línea], Recuperado de: [http://www.e-mujeres.gob.mx/wb2/eMex/eMex\\_Conquistar\\_la\\_igualdad\\_la\\_coeducacion](http://www.e-mujeres.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Conquistar_la_igualdad_la_coeducacion)  
<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0404110045A.PDF>.
- Esplen, E., y Jolly, S. (2006) Gender and Sex a sample of definitions. BRIDGE (gender and development) Institute of Development Studies University of Sussex. Available from Internet: [http://www.iwtc.org/ideas/15\\_definitions.pdf](http://www.iwtc.org/ideas/15_definitions.pdf).
- Esteve, J. (1994). El malestar docente 3º edición. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Estévez, E. (2005). Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia. 219 p. Trabajo de grado (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia. Departamento de Psicología Social.
- Estrada, A. (1997). Los estudios de género en Colombia: Entre los límites y las posibilidades. *Nómadas*, 6, 34.
- Estrada, A. (2001). Los fragmentos del caleidoscopio. Una propuesta teórico - metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela. *Nómadas*, 14, 10- 23.
- Fajardo, M., y Cortés. (2006). Violencia intrafamiliar en Instituto de Medicina Legal. Forensis, Recuperado de: [www.medicinalegal.gov.co](http://www.medicinalegal.gov.co) <http://www.medicinalegal.gov.co>.
- Feixa, C. (1999). De jóvenes bandas y tribus. Antropología de la juventud Barcelona: Ariel.
- Fernández, A., y Giraldo, C. (2006). Proyecto de “ampliación del observatorio de violencia y delincuencia” Elaboración del modelo de seguimiento y evaluación del eje de violencia intrafamiliar del observatorio de violencia y delincuencia de Bogotá D.C. Estado del arte sobre el registro e información existente sobre violencia intrafamiliar y abuso sexual en Bogotá D.C. Bogotá: Subdirección de Convivencia y Seguridad Ciudadana.
- Fernández, A.M. (2011). Estructura Familiar y Procesos de Aprendizaje. Rol de la Familia en la Génesis de las Matrices de Aprendizaje. [En línea], Recuperado de: [http://www.psicologiagrupal.cl/documentos/articulos/familia\\_matrices.htm](http://www.psicologiagrupal.cl/documentos/articulos/familia_matrices.htm).
- Fernández, I. (1999). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Nancea.
- Fierro-Hernández, C. (2000). Patrón de rasgos personales y comportamiento escolar en jóvenes. *Revista de Educación*, 332, 291 -304. Málaga.
- Fize, M. (2004). Sortir la mixité des tabous. En *Quelle mixité pour l'école ?* (pp. 73-80). Paris: SCÉRÉN/ CNDP - Albin Michael.



- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 65- 86.
- Fontinos, G. (2006). *Le climat des écoles primaires. État des lieux, analyse propositions*. Francia: MGEN.
- Forero, G. (1995). La institución: una categoría a reconstruir en revista *nómadas*. No 2 Violencia y socialización. Departamento de investigaciones. Fundación Universidad Central.
- Forselledo, G. (2006) Una aproximación al perfil de las pandillas violentas UNESO.ORG Montevideo. p.17.
- Franco, F. (1999) Enajenable, Algunas definiciones de barrio: En Ciudad-II- Serie Ciudad Y Habitat, 6 Recuperado de: [www.barriotaller.org.co](http://www.barriotaller.org.co).
- Franklin, C., y Ballau, M. (2005). Reliability and validity in qualitative research. En: Grinnell, R., y Unrau, Y. (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*. (pp.438-449). Nueva York: Oxford University Press.
- Fundación Juan Manuel Bermúdez Nieto. (2010). Escuela y barrismo social. Fútbol Rebelde. Recuperado de: <http://futbolrebelde.blogspot.com/2010/09/escuela-y-barrismo-social.html>.
- Galand, B. (2009). L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? Les cahiers de recherche en éducation et formation 69, Chaire UNESCO de Pédagogie interuniversitaire. Belgique.
- Ganem, P. (2004). *Escuelas que matan: Las partes enfermas de las instituciones educativas* México D.F.: Editorial Limusa.
- Garcés, A. (2006). *Nosotros los jóvenes: Pistas para su reconocimiento*. [En línea], Recuperado en: [http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/71\\_garces.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/71_garces.pdf).
- Garcés, A. 2007. Juventud, música e identidad. Hip hop en Medellín En Moreno William Pulido, Sandra. *Educación, cuerpo y ciudad: El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. (pp. 229 – 250). Medellín Funámbulos Editores,
- Garcés, A. (2011). *Culturas juveniles en tono de mujer*. 1º encuentro sobre juventud, medios de comunicación e industrias culturales [JUMIC]. Universidad de Medellín. Grupo de Investigación: Discurso, Organización y Política. Línea de Investigación: comunicación y culturales juveniles. Recuperado de: <http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/archivos/ponencias/catino/garces.pdf>.

- García, B. (1996). Núcleos de educación familiar. Para la prevención de la violencia. Documento de trabajo. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- García, B. (2000) Los Núcleos de educación familiar “NEF”: redes de apoyo social para la prevención de violencias microsociales. Universidad Católica de Colombia, Centro de estudios e investigaciones sobre adicción y violencia. Bogotá D.C.
- García, B. Los Núcleos de Educación Familiar: Investigación participativa, para la prevención de las violencias difusas en la escuela, la familia y el barrio. Bogotá, 2003a. Tesis de Maestría en Sociología. Universidad Nacional de Colombia, p. 228.
- García, B. (2003b) Los Núcleos de Educación Familiar y la prevención de las violencias difusas en contextos educativos". Revista Colombiana de Psicología. Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá, 49 - 59.
- García, B. (2006) Los Núcleos de Educación Familiar: Redes de Apoyo Social para la Prevención de las Violencias Microsociales. TIPICA, 2 (1), [En línea], Recuperado de: [http://www.tipica.org/pdf/nef\\_2.pdf](http://www.tipica.org/pdf/nef_2.pdf).
- García, C. T., y Cabral, B. E. (2002). El género. Una categoría de análisis crítico para repensar las relaciones sociales entre los sexos. Ensayo y Error, 22, 23-40. Venezuela. [En línea], Recuperado de: [http://www.fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1\\_ARTICULOS\\_Y\\_DOCUMENTOS\\_DE\\_REFERENCIA/A\\_CONCEPTOS\\_BASICOS/El\\_genero\\_como\\_categoria\\_de\\_analisis\\_critico.pdf](http://www.fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/A_CONCEPTOS_BASICOS/El_genero_como_categoria_de_analisis_critico.pdf).
- García, C. (2008). Comentario sobre el libro la construcción social de realidad de Peter Berger y thomas luckmann. [En línea], Recuperado de: <http://vensociolib.blogspot.com/2008/06/comentario-sobre-el-libro-la.html>.
- García, D. (2011). Subculturas: ¿Moda o Peligro? Bogotá: Editorial San Pablo. Colombia,.
- García, G. Jóvenes, identidad y fútbol: Las barras bravas en los estadios de Quito. 1999. 119 p. Trabajo de grado (Tesis de maestría en ciencias sociales con mención en comunicación). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Periodismo y comunicación. Quito. Ecuador.
- García M. (2008). Preadolescentes de hoy buscando su identidad. Madrid: Editorial CCS.

- Garrido, A. (2011). Heridas por arma blanca y su clasificación. En Anatomía del crimen. [En línea], Recuperado de: <http://anatomiadelcrimen.blogspot.com/2011/06/heridas-por-arma-blanca-y-su.html>.
- González, F. Investigación cualitativa y subjetividad. [En línea], Recuperado de: [http://www.odhag.org.gt/pdf/R\\_INVESTIGACION%20CUALITATIVA.pdf](http://www.odhag.org.gt/pdf/R_INVESTIGACION%20CUALITATIVA.pdf).
- Gómez, M. (27 de septiembre de 2009). Las niñas nuevas protagonistas de la delincuencia en Soacha. El tiempo. Sección Nación, pp. 1 - 4.
- González, J. (1998). Ética y violencia (la vis de la virtud frente a la vis de la violencia) En Sánchez Adolfo. El mundo de la violencia. (p 142-145) México: Fondo de Cultura Económico.
- González, M. (1999). Cambio social y dinámica familiar. México: Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Goudet, B., y Labeyrie H. (2005). Lutte contre les violences intrafamiliales et le sexisme. Recuperado de: **Erreur ! Référence de lien hypertexte non valide.**
- Graña, F. (2005). Ellos son más inteligentes que ellas. Los estereotipos de género en la socialización escolar. Universidad de la República - Uruguay. [En línea], Recuperado [http://www.choike.org/documentos/grana\\_2005.pdf](http://www.choike.org/documentos/grana_2005.pdf).
- Guerrero, R. (2003). Violencia y exclusión las experiencias de Cali y Bogotá, (Colombia). La violencia desde la Perspectiva de la Salud Pública. Lima: Tercer curso de gestión urbana para Latinoamérica.
- Guerrero, R. (2008). Control de la violencia a través de los factores de riesgo. Fundación Carvajal. [En línea], Recuperado de: [http://www.pasa.cl/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=246](http://www.pasa.cl/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=246).
- Guillote, A. (2003) Violencia y Educación Incidentes, incivildades, y autoridad en el contexto escolar Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Guionnet, C., Neveu, E. (2004). Féminins / Masculins. Sociologie du genre. 2ª edición, París: Editorial Armand Colin.
- Gutiérrez, G. (1998). Estado y violencia una perspectiva realista. En el mundo de la violencia. II Plan joven de la cav (2002-2005). México: Fondo de cultura económico.

- Haggerty, K., Catalano R.F., Harachi, T., Abbott, B. (1998). Description de l'implantation d'un programme de prévention des problèmes de comportement l'adolescence. *Criminologie*, 1, 26-46.
- Hernández, F. (2001). Proyecto de innovación educativa aprendizaje emocional y social (SEL). [En línea], Recuperado de:  
<http://centros3.pntic.mec.es/cp.gregorio.minano/principal/PROYECTO%20DE%20INNOVACION%20EDUCATIVA%20G.M.%20PARA%20P.G.A.pdf>.
- Hierro, G. (1998). La violencia de género, En Sánchez Adolfo. *El mundo de la violencia*. (pp. 264 – 273). México: Fondo de Cultura Económico.
- Huerre, P. (2004). La mixité, c'est la vie. En *Quelle mixité pour l'école?* (pp. 106-110). Paris: SCÉRÉN/ CNDP - Albin Michael.
- Iafrancesco, G. (1998). *La investigación pedagógica una alternativa para el cambio educacional*. Bogotá: Libros & libros.
- Illich, I. (1985a). *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?* 5º ed. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Illich, I. (1985b). *La sociedad desescolarizada*, México: Joaquín, M. Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (1999). *Violencia intrafamiliar*. Forensis, Bogotá: Panamericana.
- Jimeno, M., y Roldan, I. (1996). *Las sombras arbitrarias*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional.
- Keane, J. (1996). *Reflexiones sobre violencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Klonsky, M. (2002). "How Smaller Schools Prevent School Violence". *Educational Leadership* 59, (5), 65-69.
- Krauskopf, D. (2006). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares. Organización Panamericana de la Salud, Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo. Washington.
- Krauskopf, D. (2008). Los procesos de la adolescencia en las familias contemporáneas. Abordaje a la sexualidad adolescente: Un enfoque preventivo integral. [En línea], Recuperado de:  
<http://www.sasia.org.ar/sites/www.sasia.org.ar/files/Familias%20Contemporaneas%20.%20Dina%20Krauskopf.pdf>.
- Lamas, M. (1996a). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.

- Lamas, M. (1996b). La antropología feminista y la categoría de “género” En el género: La construcción cultural de la diferencia sexual. (pp. 97- 125). Mexico. Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Laufer, J., Marry, C., Maurani, M. (2003). Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'apreuve des différences de sexe. París: La Découverte/MAGE.
- Lawrence, W., y Lezotte, L. (1991). Correlates of Effective Schools: The First and Second Generation. Effective Schools Products, Ltd., Okemos, MI.
- Leal, R. (2006) La sociología interpretativa de Alfred Schütz. Reflexiones en torno a un planteamiento epistemológico cualitativo. *Alpha*, 23, 201-213.
- Lee, Z. M. (1993). La visión política de Hannah Arendt. *Iztaf' Aiapa*, 30, 203-215.
- Léger, A. (2004). L'effet établissement. Caen: Centre de Télé-Enseignement universitaire.
- Lemebel, P. (2006). Las mujeres de las barras. [En línea], Recuperado de: <http://lemebel.blogspot.com/2006/08/las-mujeres-de-las-barras.html>.
- Lemebel, P. (2006). Las mujeres en las barras bravas colombianas juegan un rol y desarrollan un estilo de vida. [En línea], Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-8017241>.
- Lobato, E. (2006). Construyendo el género, la escuela como agente coeducador. Recuperado de: [web.educastur.princast.es/./coeduca/./Construyendo Genero\\_EmmaLobato.pdf](http://web.educastur.princast.es/./coeduca/./Construyendo_Genero_EmmaLobato.pdf).
- Lomas, C. (2007), ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad *Revista de Educación*, 342, 83-101. [En línea], Recuperado de: [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re342/re342\\_05.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re342/re342_05.pdf).
- López, A. (2000) Vínculos y diversidad – grupos de riesgo discriminación, trabajo en red abordaje interdisciplinario en un caso de violencia familiar. Recuperado de: <http://www.redespacialweb.org/ponencias4/21resumencongreso.dog>.
- López, A., y Milanesi, M. (2004). Abordaje interdisciplinario en un caso de violencia intrafamiliar. [En línea], Recuperado de: <http://www.redespacialweb.org/ponencias4/21resumencongreso.dog>.
- López, S., y otros (2004). Programa de mejora de la convivencia en centros escolares. Seminario mejora de la convivencia. [En línea], Recuperado de: <http://convivenciaescolar.net/RACE/procesados/34%20Programa%20de%20mejora%20de%20la%20convivencia%20en%20centros%20escolares.pdf>.

- Lorente, M. (2009). género y violencia. [En línea], Recuperado de:  
<http://blogs.publico.es/dominiopublico/1230/genero-y-violencia/>.
- Luévanos, C. (1997). Identidad de género en los procesos socioculturales de la familia y la escuela. Historias de vida con padres y madres docentes de educación primaria. [En línea], Recuperado de: <http://educar.jalisco.gob.mx/07/7celial.html>.
- Magnusson, D., y Endler, N. (1977): *Personality at the Crossroads: Current Issues in Interactional Psychology*. The Halsted Press Division of Wiley.
- Mahoney, K. 1994. Masculinidad y Violencia. Memorias de la Conferencia Interamericana sobre Sociedad, Violencia y Salud. OPS, Washington, DC. 16 – 17.
- Maluf, N. 1999. Educación subjetividades y culturas juveniles. En *bull Inst.fr.études andines*, 3 (28), 469-483. [En línea], Recuperado de:  
[http://www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/28\(3\)/469.pdf](http://www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/28(3)/469.pdf).
- Manuel, J. (2008) ¿Por qué las chicas son cada vez más violentas? Recuperado de:  
<http://terciarioscapuchinos.amigonianos.org>.
- Mapelli, B. (1998). Les adolescents et la mixité scolaire. En Mosconi Nicole. *Égalité des sexes en éducation et formation*. (p. 185-190). Paris: Presses universitaires de France.
- Marcial, R. (2006). *Andamos como andamos porque somos como somos: Culturas juveniles en Guadalajara: México Colegio de Jalisco*.
- Marcial, R. (2008). Jóvenes en diversidad: culturas juveniles en Guadalajara (México). *comunicação, mídia e consumo* são Paulo, 5, (13). 71 - 92.
- Marchiori, H. (2008). *Criminología: Violencia Escolar. Necesidad de Mediación*. [En línea], Recuperado de: <http://www.dniu.org.uy/Public/Revista1/Marchioni.pdf>.
- Mardones, J. (1994). Violencia y democracia, sobre el concepto político de violencia en Hannah Arendt. En Binaburo, J.A. y Etxeberria. *Pensando en la violencia Desde W benjamín, H., Arendt, R., Girard y P Ricoeur*. Madrid: Bakeaz.
- Margairaz, C.; Girard, J., y Halperin, D. *Violences au sein du couple et de la famille. Implications pour le praticien*. (2006) Consultation interdisciplinaire de médecine et de prévention de la violence (cimpv), *Forum Med Suisse*, 6,367–373. Genève: Hôpitaux universitaires.
- Marguerite. H. (2008). Genre et éducation. Dossier d'actualité, 37, Recuperado de:  
<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/37-septembre-2008.php>.

- Mcalister, A. (1998). Pobreza desigualdad y violencia. [En línea], Recuperado de: [www.iadb.org/sds/doc/SOCNotaTecnica3S.pdf\\_Ç-204K-View as html](http://www.iadb.org/sds/doc/SOCNotaTecnica3S.pdf_Ç-204K-View as html).
- Mcalister, A. (1998). Los factores demográficos y la violencia. Banco Interamericano de desarrollo. [En línea], Recuperado de: [www.iadb.org/sds/doc/SOCNotaTecnica38.pdf-204k-View\\_as html](http://www.iadb.org/sds/doc/SOCNotaTecnica38.pdf-204k-View_as html).
- Mcalister, A. (2000). La violencia juvenil en las Américas. Organización panamericana de la Salud: Fundación Kellogg.
- Marry, C. (2003). Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école Perspectives internationales. [En línea], Recuperado de: <http://www1.ac-rennes.fr/orient/egalchanc/rapmixite22103.pdf>.
- Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América latina. Barcelona: Anthropos editorial.
- Martínez, A., y Cantelli, L. (2011) Culturas juveniles: representaciones de la violencia en el rock. 1º encuentro sobre juventud, Medios de comunicación e industrias culturales JUMIC Recuperado de: <http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/archivos/archivos/ponencias/vinas/martinez.pdf>.
- Martínez, V., y Pérez, O. (2005) Conflictividad escolar y fomento de la convivencia Revista Iberoamericana de Educación, 38, 38. Madrid.
- Mattaini, Twyman, y Chind, Lee. (1996). *Youth Violence*. En Mattaini, M.; Thyer, B (Eds): *Findign solutions to social problems*, p.6. Washinton, D.C.: American Psychological Association.
- Maturana, H. (2000). El sentido de lo humano. Dolmen ediciones: España, p. 214.
- Mauger, G. (2009). La sociologie de la délinquance juvénile. Paris: La Découverte.
- Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, (4), Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid. [En línea], Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55140402>.
- Meertens, D. (2000). Género y violencia representaciones y prácticas de investigación, en Robledo, A. y Puyana, Y. *Ética: masculinidades y feminidades*. (p. 38). Centro de Estudios Sociales Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Mena, I., y Valdez, A. (2008). Clima social escolar. Valoras UC. Recuperado de: [http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima\\_social\\_escolar.pdf](http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf).

- Méndez I. (2006). Adolescencia y violencia: ¿Crisis o patología? [En línea], Recuperado de: [http://www.acosomoral.org/pdf/adolescencia\\_y\\_violencia.PDF](http://www.acosomoral.org/pdf/adolescencia_y_violencia.PDF).
- Merino, J., Paniagua, J. Violencia simbólica: el mobbing y la cultura del poder del mercado. [En línea], Recuperado de: [http://www.asana-enlinea.org/opc07/archivos/mesa\\_3.pdf](http://www.asana-enlinea.org/opc07/archivos/mesa_3.pdf).
- Mira-Grau, F. J. (2001). Territorio, hábitat y vivienda frente a la exclusión social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*. (9), 241-262.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. [En línea], Recuperado de: <http://menweb.mineducacion.gov.co/normas/concordadas/Decreto115.htm>.
- Moncaleano, G. Incidencia de la violencia de pandillas en la seguridad nacional de los países del hemisferio. 2006. 19 p. Trabajo de grado (Máster en Defensa y Seguridad Hemisférica) Universidad de El Salvador Buenos Aires y Colegio Interamericano de Defensa, Washington, DC.
- Monclús, E., y Saban, C. (2006). Violencia escolar: Actuaciones y propuesta a nivel internacional. (pp. 9- 15). Davinci Continental. España: Colección redes.
- Money, J. (1993). El Concepto de trastorno de identidad de género en la niñez y en la adolescencia después de 37 años. *Revista Latinoamericana de Sexología*, 3, 221-240.
- Monserrat, A., y Muñoz M. T. (2003). Violencia y familia. En revista de estudios de juventud (62), 51-58. Madrid: ARTEGAF, S.A.
- Moral, M. (2004). Jóvenes, violencia y tribalidad urbana como forma emergente de identidad difusa. [En línea], Recuperado de: <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v2n1/articulo2.html>.
- Moreno, I. (2008). Proyecto de Acuerdo 9 de 2008. Concejo de Bogotá D.C. Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Anales del Conejo. Bogotá D.C.
- Mosconi. (1994). Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs. Paris: Editorial L'Harmattan.
- Mosconi, N. (1998). Égalité des sexes en éducation et formation. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mosconi, N. (2004). Point de vue: Les mécanismes de l'inégalité. En PERROT, Quelle mixité pour l'école ? (pp.19-33) Paris: SCÉRÉN/ CNDP - Albin Michael.



- Muñoz, G. (2006). Una mirada desde la perspectiva cultural juvenil a las políticas de juventud. Seminario realidad juvenil y tendencia educativas en la escuela salesiana, Bogotá: Prensa digital Centro Don Bosco.
- Muñoz, J. (1998). Espacio y relaciones de género. [En línea], Recuperado de: En [www.colciencias.gov.co/seiaal/congreso/Ponen13/MUNOZ.htm](http://www.colciencias.gov.co/seiaal/congreso/Ponen13/MUNOZ.htm).
- Muñoz, J. (2002a). Los entrecruces de la diversidad ¿es posible hablar de cultura popular urbana? Bogotá: Boletín CODHES y Arquidiócesis de Bogotá.
- Muñoz, J. (2002b). Los sistemas de género vistos desde el barrio como un espacio micro-local de la ciudad. Bogotá: Boletín CODHES y Arquidiócesis de Bogotá.
- Muñoz, J. (2005). Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas. Ti 5. Versión 3.03 Universitat Autònoma de Barcelona [En línea], Recuperado de: [http://www.fcp.uncu.edu.ar/upload/atlas5\\_manual.pdf](http://www.fcp.uncu.edu.ar/upload/atlas5_manual.pdf).
- Murcia, J. (1998). Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación-acción participante. Bogotá: Editorial magisterio.
- Murillo, J. (2007). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia Escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 1, (1). [En línea], Recuperado de: [http://www.utecnologica.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/TeoriaPractEn/PracticasEn/6\\_EfectividadEducativa.pdf](http://www.utecnologica.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/TeoriaPractEn/PracticasEn/6_EfectividadEducativa.pdf).
- Naciones Unidas. (2011) Previniendo la Proliferación de Armas de Fuego y la Violencia Armada en Centros Educativos en América Latina y el Caribe. Centro Regional de las Naciones Unidas para la Paz, el Desarme y el Desarrollo en América Latina y el Caribe (UNLIREC), 39, Lima: documento de trabajo.
- Nullvalue. Bandas juveniles azotan a Bogotá. [eltiempo.com](http://www.eltiempo.com). 30 de junio de 1994. [En línea], Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-162530>.
- Obin, J. P. (2005). Une nouvelle mission pour les chefs d'établissement: prévenir et gérer les situations de violence. *Revue Administration & Education* (1), 1-13. Genève.
- Observatorio de Convivencia y seguridad Ciudadana. (2006). Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá. Sub.-Secretaria de Asuntos para la Convivencia y Seguridad

- Ciudadana. [En línea], Recuperado de:  
[http://www.ilsed.org/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=354](http://www.ilsed.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=354).
- Observatorio para la Equidad y la Integración Social en Medellín y Antioquia. (2006). Viaje al interior de la familia colombiana: Análisis sobre cambios y tendencias, sus tipologías y conflictos, procesos de acompañamiento social. Medellín: Informe de coyuntura social.
- OBSERVAR, COMFAMA. Unidad de Cooperación Nacional e Internacional. Unidad de Comunicaciones y Relaciones Públicas. pp. 1-39.
- Oficina Internacional del Trabajo. (2003). Explotación sexual comercial. Documentos de trabajo: Reflexiones sobre programas de atención a víctimas. San José, Costa Rica. [En línea], Recuperado de: [http://white.oit.org.pe/spanish/260ameri/oitreg/activid/proyectos/ipec/documentos/pa\\_documentos\\_de\\_trabajo.pdf](http://white.oit.org.pe/spanish/260ameri/oitreg/activid/proyectos/ipec/documentos/pa_documentos_de_trabajo.pdf).
- Oficina Internacional del Trabajo. (2003). Explotación sexual comercial. Reflexiones sobre programas de atención a víctimas de Violencia, América Central, Panamá, República Dominicana. San José, Costa Rica, [En línea], Recuperado de:  
[http://white.oit.org.pe/spanish/260ameri/oitreg/activid/proyectos/ipec/documentos/pa\\_documentos\\_de\\_trabajo.pdf](http://white.oit.org.pe/spanish/260ameri/oitreg/activid/proyectos/ipec/documentos/pa_documentos_de_trabajo.pdf).
- Olivas, R. (2009). Factores psicosociales de la agresión escolar: La variable género como factor diferencial. Cuenca: Ediciones la Universidad De Castilla - La Mancha. (UCLM).
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata.
- Organización Panamericana de la Salud, Ministerios Federal de Cooperación Económica y Desarrollo.
- Oriv, A. – Compte rendu de l'apv. (2009). La construction sociale des rapports de genre. Observatoire régional de l'intégration et de la ville Alsace. Strasbourg [En línea], Recuperado de: [http://www.oriv-alsace.org/pages1/6-poli/thematiques/cr\\_apv\\_oriv\\_construction\\_sociale\\_rapports\\_genre.pdf](http://www.oriv-alsace.org/pages1/6-poli/thematiques/cr_apv_oriv_construction_sociale_rapports_genre.pdf).
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. (1994). El aula como escenario de la vida afectiva y moral En revista de educación 304: Educación y Cultura. Madrid., p. 5.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J., y Del Rey, R. (2003) Violencia escolar: Estrategias de prevención. Barcelona: Editorial Graó.

- Ortega S., Ramírez, M., y Castelán A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 147-169.
- Ortoner, S., y Whitehead, H. (1996). Indagaciones acerca de los significados sexuales. En el género: La construcción cultural de la diferencia sexual. (pp. 127-179) México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Osorio, F. (2001). El Método fenomenológico. Aplicación de la epoché al sentido absoluto de la conciencia. [En línea], Recuperado de:  
<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/03/frames48.htm>.
- Otero J.M. (1999). Relación droga-delinuencia en los adolescentes: una perspectiva de futuro desde una mirada al pasado. I Congreso Virtual sobre Drogodependencias, Recuperado de: [http://www.fad.es/sala\\_lectura/CongresoViolencia.pdf](http://www.fad.es/sala_lectura/CongresoViolencia.pdf).
- Palencia, N. Problemas de aprendizaje y su relación con la violencia intrafamiliar. 2002. 146 p. Trabajo de grado (Tesis doctoral en Psicología). Universidad Pedagógica Nacional. Academia de Psicología Educativa. México D.F.
- Páramo, P. (2008). La investigación en las ciencias Sociales. Universidad Piloto de Colombia. Bogotá D.C. p.149-160.
- Parolari, F. (2007). Psicología de la adolescencia: Despertar para la vida. Ediciones San Pablo, Bogotá. 169 p.
- Parra, R. (1991). Ausencia de futuro. Bogotá: Editorial Plaza & Janes.
- Parra, R. (1992). Violencia y maltrato en la escuela En Asociación Colombiana para de defensa del menor maltratado. El Drama de la niñez maltratada en Colombia, Santa fe de Bogotá: Editora Guadalupe Ltda.
- Parra, R., González, A., Moritz, O., Blandón, A., y Bustamante, R. (1998). La escuela violenta. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Patró, R., Limiñana, R. M. (2005). Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas Murcia: *Anales de psicología*, 21, (1), p. 11-17.
- Paz, J.I. (2010). El ciclo de la violencia. [En línea], Recuperado de:  
[http://www.dameroazul.com/documents/CICLO\\_VIOLENCIA\\_JUAN\\_IGNACIO\\_PAZ\\_RODRIGUEZ.pdf](http://www.dameroazul.com/documents/CICLO_VIOLENCIA_JUAN_IGNACIO_PAZ_RODRIGUEZ.pdf).

- Peralva, A. (1997). Escola e violência nas periferias urbanas francesas, in E. Guimarães, y E. Paiva, (org.): *Violência e vida escolar. Contemporaneidade e educação*, Revista semestral de Ciências Sociais e Educação, 2, 2, Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada.
- Perea, C. M. (2000). Un ruedo significa respeto y poder: Pandillas y violencia en Bogotá. En *Bull. Inst. Fr. études andines*, 29 (3), 403-432. [En línea], Recuperado de: [http://www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/29\(3\)/403.pdf](http://www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/29(3)/403.pdf).
- Pérez, D., Mejía, M. (1996). De calles, parques, galladas y escuelas. Transformaciones en los procesos de socialización de los jóvenes de hoy. Bogotá: CINEP.
- Pérez, D., Mejía, M. (1999). Violencia en la escuela. En *Vida de Maestros*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. IDEP.
- Pérez, D., Mejía M. (1999). Escuela y juventud en los procesos escolares. En *Vida de Maestros violencia en la escuela*. Bogotá: Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Pérez, S. (2011). Conducta adictiva: consejos a los padres y las madres. [En línea], Recuperado de: [http://www.inspirapr.com/a\\_conducta\\_adictiva.htm](http://www.inspirapr.com/a_conducta_adictiva.htm).
- Peralva, A. (1997). Escola e violência nas periferias urbanas francesas, in E. Guimarães, y E. Paiva, (org.): *Violência e vida escolar. Contemporaneidade e educação*, Revista semestral de Ciências Sociais e Educação, 2, 2, Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada.
- Perrot, M. *La mixité scolaire: Une expérience récente*. (p 19-27). Paris: Albin Michael.
- Pineda, J., y Otero, L. (2004). Género, violencia intrafamiliar e intervención pública en Colombia. *Revista de estudios Sociales No 17*. Universidad de los Andes. Bogotá Colombia. P.19-31.
- Pinheiro, P. (2001) Acabar con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes. [En línea], Recuperado de: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/5036.pdf>.
- Pintus A. (2005). La violencia en la escuela: Compartiendo la búsqueda de soluciones. *Revista iberoamericana de educación*, 37, 117-134.
- Pintor, M. (2007). Análisis factorial de las actitudes personales en educación secundaria. Un estudio empírico en la Comunidad de Madrid. Consulta. 16 de octubre de 2011. Recuperado de: *Revista Internacional on line de Psicología.com*, 11, (1) [En línea],

- Recuperado de: [www.psiquiatria.com/picologia/revista/198/](http://www.psiquiatria.com/picologia/revista/198/)  
[www.neurologia.tv/revistas/index.php/psicologiacom/article/.713/](http://www.neurologia.tv/revistas/index.php/psicologiacom/article/.713/).
- Pinzón, E., Bohórquez L., Riveros, O., García, P., y Zipaquirá, E. (2004). *Axolotl. Trayectos y aconteceres. Un proyecto sobre violencia y escuela*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Antropos Ltda.
- Piñuel, I., Oñate, A., *La Violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: Estrategias preventivas* Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. [En línea], Recuperado de: [http://www.adolescenciasema.org/ficheros/curso\\_ado\\_2009/B-La\\_violencia\\_y\\_sus\\_manifestaciones\\_en\\_jovenes.pdf](http://www.adolescenciasema.org/ficheros/curso_ado_2009/B-La_violencia_y_sus_manifestaciones_en_jovenes.pdf).
- Poncelas, A.M. (2002). *Estereotipos y roles de género en el refranero popular*. Madrid: Anthropos.
- Porta, L., Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*?. [En línea], Recuperado de: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf> [].
- Portillo, M. *Culturas juveniles y cultura política: La construcción de la opinión pública de los jóvenes de la ciudad de México*. 2004. 395 P. Trabajo de grado [tesis doctoral en periodismo y Ciencias de la comunicación]. Universidad autónoma de Barcelona. Facultad de Periodismos y Ciencias de la Comunicación.
- Powell. K., Mercy. J., Crosby. A., Dahlberg. L. y Simon. T. (1999) *Public Health Models of Violence and violence Prevention*. En *Encyclopedia of violence, peace and conflict*. Projet Academique. *La lutte contre la violence a l'école*. [En línea], Recuperado de: <http://www.ac-orleans-tours.fr/rectorat/dossiers/violence.htm>.
- Puleo, A. (2000). *Filosofía género y pensamiento crítico*. Universidad de Valladolid Valladolid: Secretariado de publicaciones e intercambio editorial.
- Puleo, A. (2001). *Horizontes filosóficos de una educación no androcéntrica*. En Blanco, N. (com). *Educación en femenino y en masculino*, pp. 21 -30. Universidad Internacional de Andalucía. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Quinta Conferencia Mundial y IV congreso Iberoamericano sobre violencia en la escuela, (2011). *Presentación. Investigaciones y políticas públicas*. Observatorio Internacional de Violencia Escolar. Dirección General de Escuela. Mendoza Argentina. Recuperado de: <http://www.5cmve.mendoza.edu.ar/recursos/LLAMADO.pdf>.

- Ramírez, M. (1991). Socialización de la violencia: Una acentuada tendencia en la familia y en la escuela. Género clase y raza en América Latina. Algunas aportaciones. (pp.165-175). Barcelona: Edición del Seminario Interdisciplinar Mujeres y Sociedad.
- Ramírez, S., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-conductas problemas para la convivencia. *Electronic journal of research*, 4 (2), (9), 565-289. [En línea], Recuperado de: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art\\_9\\_139.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_139.pdf) PDF] El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia.
- Rauber, I., Ganusa, E., Grillo, J. M., y Machado, D. (1999). Género y pobreza. Ginebra: MO S T - U N E S C O.
- Recasens, A. (1999). Las barras bravas diagnóstico antropológico de las barras bravas y de la violencia ligada al fútbol. Libros electrónicos. Facultad Ciencias Sociales Universidad de Chile. Segunda Edición. [En línea], Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/biblioteca/docs/libros/barras.pdf>.
- Reich, S. (2010). Do nice guys finish last? the role of prosocial and aggressive behavior in peer interactions. [En línea], Recuperado de: <http://etd.library.vanderbilt.edu/available/etd-02252006-115545/unrestricted/Reich.pdf>.
- Reguillo, R. (2000). Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Reeves, H., y Baden, S. (2000). Gender and Development: Concepts and Definitions Prepared for the Department for International Development (DFID) for its gender, 55, mainstreaming intranet resource. Recuperado de: <http://www.bridge.ids.ac.uk/reports/re55.pdf>.
- Reddy, M., Borum R., Berglund, J., Vossekuil, B., Fein, R., y Modzeleski, W. (2001). Evaluating risk for targeted violence in schools: comparing risk assessment, threat assessment, and other approaches. *Psychology in the Schools*, 38,(2), pp. 157-172. John Wiley y Sons, Inc. Washington D.C.
- Revista Eco. (2008). El papel de la familia en la violencia escolar, 4. [En línea], Recuperado de: [http://www.cepazahar.org/eco/n4/IMG/article\\_PDF/article\\_44.pdf](http://www.cepazahar.org/eco/n4/IMG/article_PDF/article_44.pdf).
- Rey, G.H. Chisme: (2011). Redes sociales: Redes sociales le suma peligrosidad a la maledicencia. *Separata Lecturas. El Tiempo*. (Septiembre de 2011), pp. 20 - 21.

- Reyes, A. (2010). Factores de riesgo en la violencia escolar. *Techtrainig. Aula y docentes*, 18, 123-128. [En línea], Recuperado de:  
[http://www.techtraining.es/revista/numeros/PDF/2010/revista\\_18/123.pdf](http://www.techtraining.es/revista/numeros/PDF/2010/revista_18/123.pdf).
- Rivas, J., Rodríguez, L., Vaccani, C., Di Bari, M., Castro, A. (2011). Investigaciones, intervenciones, evaluaciones y políticas públicas. Quinta Conferencia Mundial y IV congreso Iberoamericano sobre violencia en la escuela. [En línea], Recuperado de:  
<http://www.5cmve.mendoza.edu.ar/recursos/LLAMADO.pdf>.
- Roché, S. (1996). *La société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité?*, Le Seuil, Paris. Recuperado de:  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc\\_0035-2969\\_1999\\_num\\_40\\_1\\_5159](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1999_num_40_1_5159).
- Rodríguez, E. (1999). *Sexualidad y cultura*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá: Facultad de Ciencias y Educación.
- Rodríguez-Gómez, J. M. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *REIFOP*, 27, (3), [En línea], Recuperado de:  
[http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1228112544.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228112544.pdf).
- Rodríguez, N. (2004). El clima escolar revista digital investigación y educación revista número (7), 3. [En línea], Recuperado de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.pdf).
- Rojas, M. (2005). *Consumo de drogas psicoactivas en un colectivo de púberes y adolescentes: Pautas y tendencias CEDRO*. Naciones Unidas oficina contra la droga y el delito. Perú: Imprenta diseño Gráfico.
- Romano, S. (2003), *Una forma de capacitar para la atención de la Violencia Domestica*. Guía de apoyo para la elaboración de propuestas. Uruguay: Fundación PLEMUU – PSC.
- Rouyer, V., et Zaouche-Gaudron. (2006). *La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille: enjeux pour le développement*. En DAFFLON A. *Filles-garçon Socialisation différenciée*. (pp. 27-54). Grenoble: Presses universitaires.
- Rubiano, N. (2003). *Conflicto y violencia intrafamiliar*, Bogotá: Editorial Sigma Editores,.
- Rubí, S. (2003). Les comportements “déviant” des adolescentes des quartiers populaires être « crapuleuse », pourquoi et comment ? *La Découverte. Travail, genre et sociétés*, 9, 39-70.

- Rubin, G. El tráfico de mujeres: Notas sobre “la economía política del sexo” En Lamas, M. (2006) *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 35-93). México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Rubio, M. La mara, trucha y voraz Violencia Juvenil Organizada en Centroamérica. Banco Interamericano de Desarrollo. [En línea], Recuperado de:  
[www.cicad.oas.org/./La%20mara,%20trucha%20y%20voraz%20REje.doc](http://www.cicad.oas.org/./La%20mara,%20trucha%20y%20voraz%20REje.doc).
- Saborido, M., (1999). *Ciudad y género*. Unidad Mujer y Desarrollo. Chile: CEPAL.
- Salas, L. M. (2005). Transmisión intergeneracional de la violencia intrafamiliar: Evidencia para las familias colombianas. *Desarrollo y Sociedad*. Revista electrónica. [En línea], Recuperado de:  
[http://economia.uniandes.edu.co/investigaciones\\_y\\_publicaciones/CEDE/Publicaciones/Revista\\_Desarrollo\\_y\\_Sociedad/Ediciones/revista\\_desarrollo\\_y\\_sociedad\\_no\\_56/transmision\\_intergeneracional\\_de\\_la\\_violencia\\_intrafamiliar\\_evidencia\\_para\\_las\\_familias\\_colombianas](http://economia.uniandes.edu.co/investigaciones_y_publicaciones/CEDE/Publicaciones/Revista_Desarrollo_y_Sociedad/Ediciones/revista_desarrollo_y_sociedad_no_56/transmision_intergeneracional_de_la_violencia_intrafamiliar_evidencia_para_las_familias_colombianas).
- Salas-Menotti, I. (2008). Significado psicológico de la violencia y la agresión en una muestra urbana colombiana. *Bogotá: Diversitas Perspectivas en Psicología*, 4, (2), 331-343.
- Salazar, M. C. (1997). *Investigación acción participativa. Inicios y desarrollo*. Bogotá: Magisterio.
- Salgado A. C. Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Universidad de San Martín de Porres: Lima: Liberabit*, 34, (3), 164-167.
- Sammons, P., Hillman J., y Morimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools. At review effectiveness research. *International School Effectiveness & Improvement Centre. Institute of Education. University of London. Office for Standards in education. London*.
- Scandroglio, B.; López, J.S.; Martínez, J.M.; San José, M.C.; Martín, M.J. y Martín, A. (2003). La conducta violenta en grupos juveniles: características descriptivas. *Revista de Estudios de Juventud*, 62, 151-158.
- Scharagrodsky, P. (2001). Juntos pero no revueltos. La educación física mixta en clave de género, 14, 10- 23.
- Schreiner, G. (2007). Responsabilidad compartida desde una perspectiva de género. Género y familia. Ponencia presentada en el II Foro Responsabilidad Compartida: Marco para el desarrollo integral de una participación paterna en la crianza de los hijos. Organizado por



- CEINDES/ Proyecto “Papá en acción” y MIMDES/ Dirección de Apoyo y Fortalecimiento de la Familia. Lima, Perú. [En línea], Recuperado de: <http://famiyaiygenero.blogspot.com/2007/12/responsabilidad-compartida-desde-una.html>.
- Schütz, A., y Luckman, T. (1972). La estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A., y Luckman, T. (1974). Estudios sobre teoría social. Traduc. Nestor Míguez, (Com.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Schwartz, H., y Jacobs, J. (1984) Sociología cualitativa, métodos para la construcción de la realidad. México: Editorial Trillas.
- Science C. (2003). Crece el número de chicas en pandillas y de pandillas femeninas en EEUU y Europa. Time Europe, Boston Phoenix, Associated Press. [En línea], Recuperado de: <http://www.comunidadessegura.org/es/node/10858>.
- Scott, J. (1996). El género una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas M. (2006). El género: La construcción cultural de la diferencia sexual. (P. 265- 302). México: Miguel Ángel Porrúa., 271.
- Sevilla, C. M., Hernández, M. Á. Perfil de alumno agresor en la escuela. VI Congreso Internacional Virtual de Educación 6-26 de Febrero de 2006. 18p. Ciber educación.com Consulta 16 de octubre de 2011. [En línea], Recuperado de: <http://www.acosomoral.org/pdf/El%20perfil%20del%20alumno%20agresor%20en%20la%20escue.pdf>.
- Sepúlveda A. (2011) La Violencia de Género como causa de Maltrato Infantil. Cuadernos de Medicina Forense. Sevilla. Servicio de Patología Forense.
- Sheidow, A. J., Gorman-Smith, D., Tolan, P., y Henry, D.B. (2001). Family and community characteristics: risk factors for violence exposure in inner-city youth. *Journal of Community Psychology*, 29 (3), 345-360 Institute for Juvenile Research, Department of Psychiatry, University of Illinois at Chicag. John Wiley & Sons, Inc.
- Sierra, R. H., Macanua, N., Cortés, C. (2006). El impacto Social de la violencia intrafamiliar. En Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2006). *Forensis*, 79-149. [En línea], Recuperado de: <http://www.medicinalegal.gov.co/images/stories/root/FORENSIS/2006/Violenciaintrafamiliar.pdf>.

- Smith, P. (2008). The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. *The psychologist*, 4, 243-248.
- Smith, P. (2009) Definición, tipos y expansión del bullying y la violencia escolar. Trac. Mercedes Bravo Carnicero. [En línea], Recuperado de:  
<http://convivencia.mec.es/sgc/con2005/SMITH.pdf>.
- Soler, S. (2004). Narrativa y género. Discurso y género en historias de vida. Una investigación de relatos de hombres y mujeres en Bogotá. Chía: Imprenta patriótica del Instituto Caro y Cuervo.
- Sosa T. La Invisibilizada Violencia Simbólica. [En línea], Recuperado de:  
[http://www.mujereshoy.com/imagenes/4069\\_a\\_3med\\_inv\\_MH\\_25set09.pdf](http://www.mujereshoy.com/imagenes/4069_a_3med_inv_MH_25set09.pdf).
- Stolp, S., y Stuart, C. S. (1994). School Culture and Climate: The Role of the Leader. OSSC Bulletin. Eugene: Oregon School Study Council, January. June 1994, 91. Available from Internet:  
<https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/3312/digest091.pdf?sequence=1>.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy *Revista Iberoamericana de Educación. Género y Educación*, 6, Biblioteca Digital. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 49-77. [En línea], Recuperado de: [http://www.e-ujeres.gob.mx/wb2/eMex/eMex\\_Conquistar\\_la\\_igualdad\\_la\\_coeducacion](http://www.e-ujeres.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Conquistar_la_igualdad_la_coeducacion).
- Subsecretaría de asuntos para la convivencia y la seguridad ciudadana. Observatorio de convivencia y seguridad ciudadana. (2006). Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá, 65, 139-171. Secretaría de Gobierno Distrital, Secretaría de Educación Distrital, Oficina de jóvenes sin indiferencia. Bogotá.
- Tamayo, M. Aprender a investigar: El proyecto de investigación Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Santa Fe de Bogotá, D.C.: Arfo Editores Ltda.
- Tarazona, D. (2005) Discriminación por género en la escuela. [En línea], Recuperado de:  
<http://www.monografias.com/trabajos28/gen-ero-en-escuela/gen-ero-en-escuela.shtml>.
- Tedesco, J.C. (1995). El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna: Madrid: Anaya.

- Thornton, T.N., Craft, C.A., Dahlberg, L.L., Lynch, B.S., Baer, K. Best Practices of Youth Violence Prevention: A Sourcebook for Community Action. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control; Available from Internet: [http://www.cdc.gov/ncipc/factsheets/violencia\\_juvenil.htm](http://www.cdc.gov/ncipc/factsheets/violencia_juvenil.htm).
- Torres, A. (1999) Caracterización de los pobladores populares de las ciudades. Barrios populares e identidades colectivas. Barrio: fragmento de ciudad - serie ciudad y hábitat, 6, [En línea], Recuperado de: [www.barriotaller.org.co](http://www.barriotaller.org.co).
- Torres, C. (2005). Jóvenes y violencia. Revista Iberoamericana de Educación, 37, Rio de Janeiro. Organización de Estados Iberoamericanos. 55-82.
- Torres, C. B. (2006). La violencia femenina en el ámbito escolar. Un estudio de caso en una institución educativa Distrital de Bogotá, 366 p. Trabajo de grado (magíster en Psicología). Universidad Católica de Colombia. Facultad de Psicología. Área violencia y adicciones.
- Toro, M. (2001). Atmósfera socio-moral en las escuelas bogotanas desde una perspectiva de género. Nómadas, 14, 35- 49.
- Trianes, M. V. (2000). La violencia en contextos escolares. Málaga: Ediciones Aljibe. España. Págs. 13, 17 - 106.
- Turner, J., y Meyer, D. (2004). A classroom perspective on the principle of moderate challenge in mathematics. The Journal of Educational Research, 97 (6), 311- 318. Washington.
- Tuvilla, J. (2004). Guía para elaborar un proyecto integral de “escuela: espacio de paz. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección general de orientación educativa y solidaridad. Plan andaluz de educación para la cultura de paz y no violencia materiales de apoyo. [En línea], Recuperado de: [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/convivencia/contenidos/materiales/publicacionesdelaconsejeriadeeducacion/guiaespaciopaz/1172826567477\\_1148472332174\\_guia\\_eep.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/convivencia/contenidos/materiales/publicacionesdelaconsejeriadeeducacion/guiaespaciopaz/1172826567477_1148472332174_guia_eep.pdf) 106 p. ISBN: 84-688-5501-4.
- Ulloa, F. (1996). Violencia familiar y su impacto sobre el niño. Revista Chilena de Pediatría, 67 (4), 182-187.
- Universidad Alberto Hurtado. (2004). La violencia de las pandillas. Evaluación de las experiencias internacionales de prevención del delito – prevención de la delincuencia

- juvenil. División de seguridad ciudadana Ministerios del interior. (pp. 5-15) Chile: DM impresos.
- Universidad Externado de Colombia y Alcaldía Mayor de Bogotá. D.C. (2002). Capacitación a funcionarios y formación de ciudadanos de Bogotá como mediadores comunitarios para el Distrito Capital. Conflicto y violencia intrafamiliar. Dirección de derechos humanos y acceso a la justicia. [En línea], Recuperado de:  
<http://atecex.uexternado.edu.co/mediador/documentos/conflicto.pdf>.
- Uribe-Mallarino, C. (2008). Estratificación social en Bogotá: de la política pública a la dinámica de la segregación social. Bogotá: Universitas humanística.
- Urresti, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En: TENTI FANFANI, E. (comp.) Una escuela para los adolescentes. Buenos Aires. UNICEF/Losada.
- Valadez, I. (2008). Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. 211 p. México: MAR-EVA.
- Valencia, M., y Sitter C. (2009). Niñas, las nuevas protagonistas de la delincuencia en Soacha (El Tiempo, 22 de septiembre de 2009), 287 Bogotá: Archivo vertical Hemeroteca Luis Ángel Arango. p. 1-14.
- Valencia S., Aristizabal, R., Menan M., y Álvarez, R. (2004). Diagnóstico Social Local de Usaquén. Alcaldía Local de Usaquén. pp. 57-61. Bogotá Fondo de Desarrollo Local.
- Valero, J. (2003). Sociología, métodos y conocimiento. Estudios Jurídicos, Económicos y Sociales. SABERES, 1, separata, 1- 8.
- Villa, A., y Villar L. M. (1992). Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida. Gobierno Vasco, España: Servicio Central de Publicaciones.
- Vanderschueren, F., Lunecke, A. (2004) Prevención de la delincuencia juvenil. División de Seguridad Ciudadana, Chile: Ministerio del Interior.
- Vanpraet, S., Smeets, S., y Franssen, A. (2007). L'École: espace de cohésion sociale ou scène de violence ? CRIMPRE. Assessing Deviance, crime and prevention in Europe. (31). Bruxelles. [En ligne], Récupéré de:  
[http://odel.irevues.inist.fr/crimprev/docannexe/file/258/crimprevinfo31\\_wp6\\_franssen\\_vf.pdf](http://odel.irevues.inist.fr/crimprev/docannexe/file/258/crimprevinfo31_wp6_franssen_vf.pdf).

- Vargas, A. D., Salazar, D. M., Cucunuba, J. I. (s.f.) ¿A dónde camina la participación juvenil? Consideraciones para revisar el papel de los espacios de participación juvenil En Bogotá a partir de las experiencias de los actores locales. Bogotá, [En línea], Recuperado de: [http://www.rniu.buap.mx/enc/pdf/xxxiii\\_m2\\_salazar\\_vargas\\_cucunuba.pdf](http://www.rniu.buap.mx/enc/pdf/xxxiii_m2_salazar_vargas_cucunuba.pdf).
- Vázquez, M. (2001). Ser joven Ser varón Ser pobre. La Mortalidad por causas violentas en los adolescentes del conurbano bonaerense Buenos Aires: Gino Germani. IIFCS.
- Vega, L. (2011). La violencia intrafamiliar y el aprendizaje en la escuela: Un estudio etnográfico en la Institución Educativa Distrital (I.E.D.). [En línea], Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos71/violencia-intrafamiliar-aprendizaje-escuela/violencia-intrafamiliar-aprendizaje-escuela2.shtml>.
- Vera, L. (2003). La investigación cualitativa. [En línea], Recuperado de: [http://www.aristidesvara.net/prb/metodologia/disenos/metodo\\_cualitativo/Invcualitativa\\_aristidesvara.pdf](http://www.aristidesvara.net/prb/metodologia/disenos/metodo_cualitativo/Invcualitativa_aristidesvara.pdf).
- Vigneron, C. La construction des inégalités de réussite en eps au baccalauréat entre filles et garçons. 2004, 503p. Thèse pour l'obtention du Diplôme (Doctorat en Sciences de l'Education). Université de Bourgogne. Institut de Recherche en Économie de l'Education.
- Villareal, C. (2001). Profesionales de orientación y perspectiva de género en Costa Rica. Revista Científica de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 25, (002) Costa Rica.
- Vinet E., Alarcón, P. (2009). Caracterización de personalidad de mujeres adolescentes infractoras de ley: un estudio comparativo. Universidad de La Frontera, Temuco: Paideia, 19, (43, 143-152.
- Walker, L. (1979). The battered women. New York: Herper and Row Publisher.
- Weber, M. (1992). Economía y Sociedad. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Williams, T. M., Zabrack, M., & Joy, L. (1982). The portrayal of aggression on North American television. *Journal of Applied Social Psychology*, 12, (5), 360-380.
- Young, E.L., Boye, A.E., y Nelson, D.A. (2006). Relational aggression: understanding, identifying, and responding in schools. *Psychology in the Schools*, 43(3), 297-312.
- Zamosc, L. (1997). Campesinos y sociólogos: Reflexiones sobre dos experiencias de investigación activa en Colombia. En Salazar, M. Investigación acción participativa. Inicios y desarrollo. Bogotá: Magisterio.

- Zamudio, L., Toledo, A., y Wartenberg, L. (1999). Utilización del tiempo y socialización de género. Centro de investigaciones sobre dinámica social, 1, 1, Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Zawadzki Néstor (2007). Violencia en la infancia y adolescencia. Centro de Especialidades del Niño y del Adolescente. Asunción: Pediatría, 34, 1. 34-45.
- Zorro, C. (2004). Pandillas en Bogotá: Por qué los jóvenes deciden integrarse a ellas. Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la juventud. Centro Interdisciplinario de Estudios Regionales. Bogotá: Universidad de los Andes. IDIPRON.
- Zuluaga, M. A. (2011). Las prepagos, una actividad silenciosa. El mundo. [En línea], Recuperado de: [http://www.lopaisa.com/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=80](http://www.lopaisa.com/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=80).

## ANEXOS

Anexo 1. Cuadro General de identificación de participantes

No. Orden	No. Institución	Seudónimo	Edad	Grado	Estrato	Código
01	1	PAOLA	14 años	9°	2	001
02	1	JAZMÍN	14 años	8°	2	002
03	1	YOMARA	12 años	8°	2	003
04	1	YURY	17 años	9°	1	004
05	1	JENIFFER	16 años	9°	2	005
06	1	JULIANA	17 años	11	3	006
07	1	NOHEMA	15 años	11	3	007
08	1	BERTHA.	18 años	11	2	008
09	2	DANIELA	15 años	10°	1	009
10	2	WENDY	14 años	8°	1	010
11	2	ALEXA	12 años	7°	1	011
12	2	KENIA	12 años	8°	2	012
13	2	EUGENIA	12 años	5°	1	013
14	2	NOHORA	14 años	9°	2	014
15	2	ALEXANDRA	13 años	8°	2	015
16	2	BEBSY	11 años	5°	1	016
17	3	ANYELA	15 años	8°	3	017
18	3	CAROLA	19 años	11	3	018
19	3	YULY	14 años	9°	3	019
20	3	JULIETA	12 años	6°	3	020

21	3	FRANCIA	15 años	10°	2	021
22	3	MARGARITA	15 años	9°	3	022
23	3	MAGNOLIA	13 años	7°	3	023
24	3	ELSY	13 años	7°	2	024
25	3	KARINA	14 años	8°	2	025
26	3	ROSA	17 años	10°	3	026
27	3	PAULA	14 años	9°	3	027
28	3	PABLA	17 años	10°	2	028
29	3	ALICIA	16 años	7°	2	029
30	3	PATY	15 años	9°	3	030
31	3	CILIA	16 años	11	3	031
32	3	CAMILA	17 años	10°	3	032
33	3	CLEMENCIA	14 años	6°	3	033
34	3	YURANI	12 años	6°	3	034
35	3	COLOMBIA	11 años	6°	3	035
36	3	HELGA	15 años	8°	2	036
37	4	LAURA	12 años	7°	2	037
38	4	YESICA	13 años	8°	2	038
39	4	CARLOTA	16 años	10°	2	039
40	4	SORAYA	14 años	8°	2	040
41	4	AMERICA	17 años	10°	3	041
42	4	ANA	14 años	9°	3	042
43	4	VANESA	13 años	8°	2	043
44	4	TANIA	18 años	11	1	044
45	4	CINDY	16 años	11	3	045
46	4	VIVIANA	15 años	10°	1	046
47	4	JESSY	16 años	10°	2	047
48	4	DINA	13 años	7°	2	048
49	4	TATY	14 años	9°	2	049
50	4	MARTHA	14 años	7°	2	050



51	4	TIANITA	13 años	9°	2	051
52	4	LORENA	15 años	8°		052
53	4	YURLEIDY	13 años	7°	2	053
54	4	KARLA	16 años	11	2	054
55	5	ANDY	14 años	8°	3	055
56	5	MERCEDES	13 años	8°	3	056
57	5	LUCIA	12 años	7°	1	057
58	5	BLANCA	12 años	7°	3	058
59	5	MARIANA	13 años	7°	3	059
60	5	ESPERANZA	13 años	7°	3	060
61	5	EFIGENIA	15 años	9°	3	061
62	5	HERMINDA	14 años	9°	2	062
63	5	CONSUELO	14 años	9°	2	063
64	5	MONICA	14 años	9°	3	064
65	5	AMPARO	15 años	10°	1	065
66	5	ALCIRA	16 años	10°	3	066
67	5	RUTH	16 años	10°	3	067
68	5	AMALIA	15 años	10°	2	068
69	5	LUCINDA	14 años	7°	3	069
70	5	AMELIA	15 años	7°	3	070
71	4	ANGELA	14 años	8°	2	071

Anexo 2. Matriz General de Intervención para la implementación del proceso metodológico

ESCENARIOS ETAPAS	SUJETO/FAMILIA:	ESCUELA	BARRIO
	<p><i>¿En qué medida La familia aporta a las adolescentes modelos inadecuadas de solución de conflictos?</i></p> <p><i>¿Qué relación existe entre la violencia intrafamiliar y la violencia escolar femenina?</i></p>	<p><i>¿Qué papel juegan la escuela y la cultura escolar ante las nuevas expresiones de las adolescentes?</i></p> <p><i>¿En qué medida el papel de los docentes influye en las manifestaciones de violencia escolar femenina?</i></p>	<p><i>¿Cómo influye el entorno barrial y el grupo de pares en las expresiones de violencia femenina?</i></p>
<p>ENCUENTRO/ EXPLORATORIO</p>	<p>Sesión 1: <b>¿Cuál es el perfil de las adolescentes integrantes del NEF-NEE involucradas en situaciones de conflicto de género? ¿Cuáles son la problemáticas que viven las adolescentes en la vida familiar y cómo se relacionan con la violencia escolar?</b></p> <p><b>Objetivo:</b> Identificar en la dinámica familiar los modelos de relación que impactan la vida de sus miembros y son indicadores de relaciones conflictivas en las adolescentes.</p> <p>Establecer en la dinámica familiar los indicadores de violencia femenina.</p> <p><b>Estrategias</b> Observación participante, elaboración de relatos personales, grupos focales</p>	<p>Sesión 4 <b>¿Qué papel juega la cultura escolar ante las expresiones del fenómeno juvenil? ¿En qué medida el papel de los docentes es un determinante de violencia escolar femenina?</b></p> <p><b>Objetivo:</b> Visualizar e interpretar el sentido y significado de la vida escolar a partir de la caracterización de ambientes conflictivos y relaciones de pares disfuncionales, identificando</p> <p><b>¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Dónde? y ¿Quiénes participan?</b></p> <p><b>Estrategias; Conversatorio en grupo focal, análisis de caricaturas</b></p>	<p>Sesión 7 <b>¿Cómo son las situaciones conflictivas que suceden en el entorno barrial y cuál es su influencia en las manifestaciones de violencia escolar? ¿Cuáles son los sectores de mayor conflictividad en el barrio que tienen que ver con violencia escolar femenina?</b></p> <p><b>Objetivo:</b> Identificar en el espacio barrial los sectores críticos que tienen influencia en la presentación de la violencia escolar.</p> <p>Identificar en la historia barrial cómo y cuando han hecho presencia manifestaciones de violencia escolar femenina.</p> <p><b>Estrategias:</b> Utilización del mapa barrial, , entrevistas a miembros de la comunidad,</p>
<p>RECORRIDOS</p>	<p>Sesión 2 <b>¿Cuál es el perfil de las familias de las adolescentes integrantes del NEF-NEE involucradas en situaciones de conflicto de género? ¿Cuáles son la problemáticas que viven las adolescentes en la vida familiar?</b></p> <p><b>Objetivo:</b> Identificar y describir problemáticas que viven las adolescentes en la vida familiar.</p> <p>Levantar el perfil familiar de las adolescentes protagonistas de violencia escolar.</p> <p><b>Estrategias:</b> Elaboración de perfiles, esquemas de árbol, entrevista no estructurada</p>	<p>Sesión 5 <b>¿Cómo es la escuela? ¿Cuáles son las principales problemáticas en la vida escolar (pasado y presente)? ¿Qué puedo decir con de la historia de mi colegio?</b></p> <p><b>Objetivo:</b> Identificar y describir las problemáticas que vivieron y viven las adolescentes en la escuela.</p> <p>Identificar y describir a partir de la historia espacial y temporal del colegio las estrategias que ayuden a cualificar la convivencia escolar</p> <p><b>Estrategias:</b> Elaboración y análisis de líneas del tiempo, mapas sociales y espaciales, taller de luces y sombras</p>	<p>Sesión 8 Jornada pedagógica</p> <p><b>¿Qué deben saber los docentes a cerca de las problemáticas de violencia escolar femenina?</b></p> <p><b>Objetivo:</b> Entregar un informe parcial sobre la aplicación realizada en la institución</p> <p><b>Estrategias:</b> presentación general del proyecto, entrega de cartas escritas por las estudiantes, reflexión sobre hallazgos generales</p>

<p>DESPLAZAMIENTOS/ TRANSFORMACIONES</p>	<p><b>Sesión 3 ¿Qué piensan, qué sienten y cómo reaccionan las adolescentes frente a las situaciones de violencia en su familia? ¿Qué estrategias de cambio las adolescentes proponen para mejorar las relaciones al interior de la familia?</b>  <b>Objetivo:</b> Identificar a partir de los imaginarios sobre violencia escolar femenina las estrategias de cambio como medida de fortalecimiento de comportamientos proactivos al interior la familia.  <b>Estrategias:</b> Conceptualización e inventario de situaciones de vida, identificación de comportamientos reactivos, diseño y evaluación del proyecto familiar.</p>	<p><b>Sesión 6 ¿Qué hacen y que usa las adolescentes cuando manifiestan comportamientos violentos? ¿Qué estrategias de cambio se proponen para situaciones de confrontación en la escuela?</b>  <b>Objetivo:</b> Proponer estrategias de cambio como medida de prevención de violencia escolar femenina .a partir de la identificación de sus manifestaciones y su dinámica.  <b>Estrategias:</b> Escritura de cartas, identificación de los instrumentos utilizadas en las peleas</p>	
--	--	--	--

## Anexo 3. Agendas de trabajo

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**  
**NÚCLEOS DE EDUCACIÓN FAMILIAR - PROYECTO VIOLENCIA ESCOLAR**  
**AGENDA No 1**

NUMERO DE SESIÓN: No 1 SUJETO/FAMILIA - ENCUENTRO/ EXPLORATORIO
FECHA:06-02-2009 y 28 -02-09
<p><b>PREGUNTAS ORIENTADORAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ¿Cuál es el perfil de las adolescentes integrantes del NEF- NEE involucradas en situaciones de conflicto de género?</li> <li>➤ ¿Cuáles son la problemáticas que viven las adolescentes en la vida familiar y cómo se relacionan con la violencia escolar?</li> </ul>
FACILITADOR: Carmen Beatriz Torres Castro
PROFESIONAL DE APOYO:
<p><b>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar en la dinámica familiar los modelos de relación que impactan la vida de sus miembros y son indicadores de relaciones conflictivas en las adolescentes.</li> <li>➤ Establecer en la dinámica familiar los indicadores de violencia femenina.</li> </ul>
<p><b>DESARROLLO DE LA SESIÓN:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instalación de la sesión: <b>5 min.</b></li> <li>2. Diligenciamiento de la ficha de inscripción <b>15 min.</b></li> <li>3. Presentación del facilitador: <b>5 min.</b></li> <li>3. Presentación del plan de trabajo: <b>10 min.</b></li> <li>4. Definición de reglas de juego y compromisos: <b>5 min.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Confidencialidad</li> <li>- Manejo ético de la información</li> <li>- Respeto a la opinión de los otros</li> <li>- Trabajo en equipo y construcción colectiva.</li> </ul> </li> <li>5. Elaboración de perfiles. Trabajo individual <b>20 min.</b>  Cada una de las participantes dibuja una persona y sobre ella escribe su historia personal apoyándose en las siguientes preguntas <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enumero tres aspectos positivos de mi personalidad</li> <li>- Enumero tres aspectos negativos de mi personalidad</li> <li>- ¿Cómo me comporto cuando estoy en una situación de conflicto?</li> <li>- ¿Qué situaciones me ponen de mal genio?</li> <li>- ¿Por qué me involucro en peleas?</li> <li>- ¿Qué hago cuando estoy de mal genio?</li> </ul> </li> <li>6. Problemáticas familiares. Trabajo individual <b>20 min.</b>  Sobre el dibujo de mi familia y escribo mi historia familiar apoyándome en las siguientes preguntas <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Quién ejerce la autoridad en mi casa? ¿Cómo lo hace? ¿Hay dialogo para solucionar los conflictos? ¿me gusta la manera de resolver conflictos en mi casa? ¿por qué?</li> <li>- Nombro situaciones de conflicto que se hayan presentado en el último año en mi familia</li> <li>- Nombro situaciones familiares que haya terminado en pelea (Golpes, groserías)</li> <li>- Nombro los motivos por los que más se pelea en mi familia</li> <li>- ¿Quiénes en mi familia me producen mal genio? ¿por qué?</li> <li>- ¿De qué manera estas situaciones afectan mi vida escolar?</li> </ul> </li> <li>7. Plenaria Comentarios acerca de las problemáticas evidenciadas durante el ejercicio anterior <b>10 min.</b></li> </ol>
MATERIALES: lápices, grabadora , Papel tamaño oficio, escarapelas, lápices, esferos, marcadores, invitaciones

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**  
**NÚCLEOS DE EDUCACIÓN FAMILIAR - PROYECTO VIOLENCIA ESCOLAR**  
**AGENDA No 2**

NUMERO DE SESIÓN: No 2 SUJETO/FAMILIA - RECORRIDO
FECHA:13-02-2009 y 07-03-2009
<p><b>PREGUNTAS ORIENTADORAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ¿Cuál es el perfil de las familias de las adolescentes integrantes del NEF- NEE involucradas en situaciones de conflicto de género?</li> <li>➤ ¿Cuáles son la problemáticas que viven las adolescentes en la vida familiar?</li> </ul>
FACILITADOR: Carmen Beatriz Torres Castro
PROFESIONAL DE APOYO:
<p><b>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</b></p> <p>Identificar y describir problemáticas que viven las adolescentes en la vida familiar.  Levantar el perfil familiar de las adolescentes protagonistas de violencia escolar.</p>
<p><b>DESARROLLO DE LA SESIÓN:</b></p> <p>1. Instalación de la sesión: <b>5 min.</b></p> <p>2. Recordar reglas de juego y compromisos: <b>5 min.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Confidencialidad</li> <li>- Manejo ético de la información</li> <li>- Respeto a la opinión de los otros</li> <li>- Trabajo en equipo y construcción colectiva.</li> </ul> <p>3. Elaboración de perfiles familiares Trabajo individual <b>20 min.</b>  Trabajo sobre las preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Así es un día en mi casa cuando hay problemas...</li> <li>➤ Nombro tres situaciones que hayan terminado en conflicto...</li> <li>➤ Describo un problema de mi familia, en el que yo esté involucrada...</li> <li>➤ ¿Qué personas en mi casa están en conflicto permanente? ¿Por qué?</li> </ul> <p>4. Problemáticas familiares. Trabajo individual <b>20 min.</b>  Utilizando un esquema de árbol y un problema reciente en la familia responder las siguientes preguntas: ¿Con quién sucedió? ¿Por qué sucedió? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Qué pasó? ¿Qué consecuencias me trajo? ¿Qué opino de lo que pasó?</p> <p>5. Plenaria Comentarios acerca de las problemáticas evidenciadas durante el ejercicio anterior <b>10 min.</b></p>
<p><b>MATERIALES:</b> lápices, grabadora , Papel tamaño oficio, escarapelas, lápices, esferos, marcadores, invitaciones</p>

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**  
**NUCLEOS DE EDUCACIÓN FAMILIAR - PROYECTO VIOLENCIA ESCOLAR**  
**AGENDA No 3**

NUMERO DE SESIÓN: No 2 SUJETO/FAMILIA - RECORRIDO
FECHA: 20-02-2009 – 14-03-2009
<p>PREGUNTAS ORIENTADORAS</p> <p>¿Qué piensan, qué sienten y cómo reaccionan las adolescentes frente a las situaciones de violencia en su familia? ¿Qué estrategias de cambio proponen las adolescentes para mejorar las relaciones al interior de la familia?</p>
FACILITADOR: Carmen Beatriz Torres Castro
PROFESIONAL DE APOYO:
<p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <p>Identificar a partir de los imaginarios sobre violencia escolar femenina las estrategias de cambio como medida de fortalecimiento de comportamientos proactivos al interior la familia.</p>
<p>DESARROLLO DE LA SESIÓN:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instalación de la sesión: <b>5 min.</b></li> <li>2. Juego “pensando perdemos” <b>20 min.</b>  Con base en una palabra de origen, las estudiantes en pequeños grupos escriben alrededor de la misma todas las palabras y frases que sea posible asociar y que constituyan sus imaginarios de violencia escolar femenina a partir de su vivencia familiar</li> <li>3. Comentarios sobre el ejercicio. ¿En qué momento de mi vida familiar están presentes estas palabras asociadas a violencia escolar? <b>10 min.</b></li> <li>4. Ejercicio personal. responder a las siguientes preguntas <b>20 min</b>  Describo una problemática familiar que deseo solucionar.  Enumero cuatro razones por las cuales deseo solucionarla  ¿Qué voy a hacer para solucionarlo?  ¿A qué personas de mi familia involucro en la solución? ¿Por qué?</li> <li>5. Plenaria Comentarios acerca de sesión y compromisos. <b>20 min.</b></li> </ol>
<p>MATERIALES: lápices, grabadora , Papel tamaño oficio, escarapelas, lápices, esferos, marcadores, invitaciones, stiker</p>

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**  
**NUCLEOS DE EDUCACIÓN FAMILIAR - PROYECTO VIOLENCIA ESCOLAR**  
**AGENDA No 4**

NUMERO DE SESIÓN: No 4 ESCUELA-ENCUENTRO/EXPLORATORIO
FECHA: 20-02-2009 y 21-03-2009
<p>PREGUNTAS ORIENTADORAS</p> <p>¿Qué papel juega la cultura escolar ante las expresiones del fenómeno juvenil? ¿En qué medida el papel de los docentes es un determinante de violencia escolar femenina?</p>
FACILITADOR: Carmen Beatriz Torres Castro
PROFESIONAL DE APOYO:
<p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <p>Visualizar e interpretar el sentido y significado de la vida escolar a partir de la caracterización de ambientes conflictivos y relaciones de pares disfuncionales, identificando ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Dónde? y ¿Quiénes participan?</p>
<p>DESARROLLO DE LA SESIÓN:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instalación de la sesión: <b>5 min.</b></li> <li>2. Dinámica de animación <b>5 minutos</b></li> <li>3. Hablemos de la escuela: <b>30 minutos</b></li> <li>4. “mi escuela” <ul style="list-style-type: none"> <li>preguntas orientadoras</li> <li>¿Cuáles son los problemas mas frecuentes de mi colegio?</li> <li>¿Cómo me relaciono con los miembros de mi comunidad escolar?</li> <li>¿Qué creo respecto de las normas de convivencia?</li> <li>¿De qué manera la violencia intrafamiliar afecta mi vida en la escuela?</li> </ul> </li> <li>5. comentarios <b>10 minutos</b></li> <li>6. Análisis de caricatura: <b>20 min.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Con base en una caricatura alusiva al tema de la violencia escolar femenina, las participantes deben a partir de una observación detallada de la misma hacer comentarios al respecto y hacer ajustes a la misma de acuerdo con su experiencia y con lo que se vive en la realidad escolar</li> </ul> </li> <li>7. Plenaria Comentarios acerca de sesión y compromisos <b>5 min.</b></li> </ol>
MATERIALES: lápices, grabadora , hojas de papel

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**  
**NUCLEOS DE EDUCACIÓN FAMILIAR - PROYECTO VIOLENCIA ESCOLAR**  
**AGENDA No 5**

NUMERO DE SESIÓN: No 4 ESCUELA-ENCUENTRO/EXPLORATORIO
FECHA: 27-02-2009 y 28-03-2009
<p>PREGUNTAS ORIENTADORAS</p> <p>¿Cómo es la escuela? ¿Cuáles son las principales problemáticas en la vida escolar (pasado y presente)? ¿Qué puedo decir con de la historia de mi colegio?</p>
FACILITADOR: Carmen Beatriz Torres Castro
PROFESIONAL DE APOYO:
<p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <p>Identificar y describir las problemáticas que vivieron y viven las adolescentes en la escuela.</p> <p>Identificar y describir a partir de la historia espacial y temporal del colegio las estrategias que ayuden a cualificar la convivencia escolar</p>
<p>DESARROLLO DE LA SESIÓN:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instalación de la sesión: <b>5 min.</b></li> <li>2. “ Reconociendo mi escuela”:</li> <li>3. Utilizando el plano del colegio hacer el reconocimiento del lugar para establecer y describir problemáticas relacionadas con el tema de la violencia escolar femenina.</li> <li>4. Se trabajará por estaciones de tal manera que en cada una de ellas se formule una pregunta relacionada con la cotidianidad educativa. Cada participante tendrá una pregunta que leerá en voz alta para generar la participación de las demás compañeras.</li> <li>5. Las preguntas orientadoras son:</li> <li>6. ¿Qué encuentro en el camino de mi casa al colegio? ¿Qué pasa cuando llego a mi colegio? Describo una situación... ¿Qué puedo decir de la historia de mi colegio? En relación con el pasado ¿Qué problemas nuevos tiene mi colegio? ¿Cuáles se relacionan con la vida cotidiana de las estudiantes? ¿Hay grupos juveniles, pandillas, parches en mi colegio? ¿Qué quisiera olvidar de mi colegio? ¿Los estudiantes del colegio portan armas? ¿Qué tipo de armas? ¿Qué hacen los profesores? ¿Qué imagen tienen del colegio en mi barrio? Describa una situación en la tuvo que ir a coordinación... Narre un acontecimiento significativo que haya sucedido en la institución... <b>40 min.</b></li> <li>7. Taller de luces y sombras: En formato diligenciar <b>20 min.</b>        ¿Cuándo hay luz en mi colegio?        ¿Cuándo hay sombras en mi colegio?        ¿Qué propuestas tengo para mejorar mi colegio en relación con las problemáticas nombradas?</li> <li>8. Evaluación de la sesión Comentarios acerca de sesión y compromisos <b>5 min.</b></li> </ol>
MATERIALES: lápices, grabadora, plano del colegio, tarjetas con preguntas



**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**  
**NUCLEOS DE EDUCACIÓN FAMILIAR - PROYECTO VIOLENCIA ESCOLAR**  
**AGENDA No 6**

NUMERO DE SESIÓN: No 6 ESCUELA/ BARRIO
FECHA: 20-03-2009
<p>PREGUNTAS ORIENTADORAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ¿Qué hacen y que usa las adolescentes cuando manifiestan comportamientos violentos?</li> <li>➤ <b>¿Qué estrategias de cambio se proponen para situaciones de confrontación en la escuela?</b></li> </ul>
FACILITADOR: Carmen Beatriz Torres Castro
PROFESIONAL DE APOYO:
<p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Proponer estrategias de cambio como medida de prevención de violencia escolar femenina a partir de la identificación de sus manifestaciones y su dinámica.</li> </ul>
<p>DESARROLLO DE LA SESIÓN:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instalación de la sesión: <b>5 min.</b></li> <li>2. Hablemos de la escuela segunda parte: <b>20 minutos</b> Las participantes escribirán una carta para una persona de la comunidad escolar, en ella le expresaran sus preocupaciones y algunas propuestas para cambiar el colegio.</li> <li>3. Comentarios a cerca del ejercicio <b>20 min.</b> Preguntas orientadoras: ¿Qué no funciona bien en mi colegio en relación con las estudiantes? ¿Qué creo que debe hacerse para mejor las situaciones de conflicto que se presentan entre las adolescentes? ¿Cómo puedo colaborar como estudiante que asistió al NEF?</li> <li>4. Mi maleta escolar: <b>15 minutos</b> En una maleta las estudiantes deben nombrar los objetos que cargan las adolescentes ellas y que eventualmente utilizan para agredir a sus pares, decir las razones por las cuales los cargan.</li> <li>5. Comentarios a cerca del ejercicio. <b>10 min.</b></li> <li>6. Plenaria Comentarios acerca de sesión <b>5 min.</b></li> <li>7. cierre <b>5 min.</b></li> </ol>
MATERIALES: lápices, grabadora , Papel

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**  
**NUCLEOS DE EDUCACIÓN FAMILIAR - PROYECTO VIOLENCIA ESCOLAR**  
**AGENDA No 7**

NUMERO DE SESIÓN: No 7 BARRIO
FECHA: 20-03-2009
<p>PREGUNTAS ORIENTADORAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ¿Cómo son las situaciones conflictivas que suceden en el entorno barrial y cuál es su influencia en las manifestaciones de violencia escolar?</li> <li>➤ ¿Cuáles son los sectores de mayor conflictividad en el barrio que tienen que ver con violencia escolar femenina?</li> </ul>
FACILITADOR: Carmen Beatriz Torres Castro
PROFESIONAL DE APOYO:
<p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar en el espacio barrial los sectores críticos que tienen influencia en la presentación de la violencia escolar.</li> <li>➤ Identificar en la historia barrial cómo y cuando han hecho presencia manifestaciones de violencia escolar femenina.</li> </ul>
<p>DESARROLLO DE LA SESIÓN:</p> <p>Instalación de la sesión: <b>5 min.</b></p> <p>Una aproximación a la cotidianidad del barrio. <b>15 minutos</b></p> <p style="padding-left: 40px;">En un cuadro las estudiantes escribirán sus impresiones sobre el barrio.</p> <p style="padding-left: 40px;">Preguntas orientadoras son</p> <p style="padding-left: 80px;">¿Qué puedo decir del barrio en que yo vivo?</p> <p style="padding-left: 80px;">¿Cuál es el barrio que sueño?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comentarios a cerca del ejercicio <b>10 min.</b></li> <li>2. Recorrido barrial. <b>45 min.</b> <p style="padding-left: 40px;">Las estudiantes deberán dibujar el plano del recorrido que se realice y sobre él nombrar sectores críticos que tengan que ver con violencia escolar femenina.</p> </li> <li>3. Plenaria Comentarios acerca de sesión <b>5 min.</b></li> <li>4. cierre <b>5 min.</b></li> </ol>
MATERIALES: lápices, grabadora , Papel

Anexo 4. Ejemplo de protocolo

Protocolo NEF No 2 - sesión No. 4 – actividad No 1  
 Grupo poblacional: niñas,  
 Sesión NEF: “Así es mi colegio”  
 Etapa: ENCUENTRO/EXPLORATORIO  
 Escenario: ESCUELA  
 Fecha: 27-02-2009 Hora: 1:30 p.m.  
 Lugar de realización: COLEGIO SANTA MARTHA  
 Sesión coordinada por: CARMEN BEATRIZ TORRES CASTRO  
 Protocolo elaborado por: CARMEN BEATRIZ TORRES CASTRO

Para el desarrollo de esta sesión hemos sido ubicadas en una casa aledaña al colegio, pero que es parte del mismo, allí funcionará la sede administrativa, está en proceso de reconstrucción pero el espacio aunque pequeño presenta algunas condiciones adecuadas para el desarrollo del NEF, aunque los muebles son un poco incómodos aptos para niños de preescolar.

La sesión comenzó a la 1:30 p.m. con una actividad lúdica para la que se utilizó una bomba y marcadores, con ella se representó la escuela y a partir de allí se diligencio el formato con preguntas sobre la misma. Se contó con cinco estudiantes

La encuesta que sustenta la actividad, se elaboró con el fin de establecer las problemáticas existentes al interior de la institución y la mirada que tienen las estudiantes sobre el transcurrir cotidiano de la misma

Los escritos de las estudiantes presentan muchos errores de ortografía, pero la transcripción se hace textual, por tal motivo aparecen en los documentos

Alexa/

<p>¿Cómo es mi colegio?</p> <p>“Mi colegio es chévere, aunque a veces un poco problemático porque a veces uno hace algo y le ponen problema, como tener un novio en el colegio”</p>	<p>¿Cuáles son los problemas más frecuentes del colegio?</p> <p>“Que un estudiante le responde a una profesora”</p>
<p>¿Cómo me relaciono con mis profesores?</p> <p>“Yo con los profesores me llevo bien”</p>	<p>¿Cómo me relaciono con mis compañeros?</p> <p>“Pues bien aunque un poco alzasdas pero bien”.</p>

Kenia/

<p>¿Cómo es mi colegio?</p> <p>“Mi colegio es chévere porque uno tiene amigos o profesores que lo apoyan a uno en las buenas y en las malas, lo feo es que hay veces hay muchos conflictos entre niñas por niños o por novios”</p>	<p>¿Cuáles son los problemas más frecuentes del colegio?</p> <p>“Los problemas más frecuentes del colegio son niñas peleándose por novios o niños por mujeres, o en la mayoría por chismes”</p>
<p>¿Cómo me relaciono con mis profesores?</p> <p>“Pues con uno que otro, mo lo llevo bien, pero hay unos que me la montan y no puedo nunca nada porque ya lo anotan”</p>	<p>¿Cómo me relaciono con mis compañeros?</p> <p>“Con mis compañeros me relaciono de muy buena manera pero cuando se meten conmigo Me ofenden, me trnasformo y empiezo a tratar bien a todos”</p>

Daniela/

<p>¿Cómo es mi colegio?</p> <p>“Mi colegio es muy chévere porque nos apoyan en resolver situaciones que tenemos, mi colegio tiene un consentido de preferencia, tiene una orientadora donde podemos dialogar con ella y nos podemos desahogar también, nos hacen sentir nuestros valores, donde cada persona tiene respeto”</p>	<p>¿Cuáles son los problemas más frecuentes del colegio?</p> <p>“con mis profesores, con mis compañeros eso se presenta por no hacer caso se respondan por peleas del novio porque se tratan mal unos con otros por ejemplo cuando me agreden, yo respondo con tres piedras en la mano, trato mal a todo el mundo, etc”.</p>
<p>¿Cómo me relaciono con mis profesores?</p> <p>“Me relaciono con los profesores eso depende de cada uno porque se muestran a ser los malos o cuando de verdad tiene un corazón muy grande y con algunos profesores la paso. Bien el profesor armando, aseneth la profesora meri, la psicóloga son personas que ayudan a resolver cualquier pregunta o inquietud”</p>	<p>¿Cómo me relaciono con mis compañeros?</p> <p>“Bien aunque en algunos casos mis compañeros son muy inmaduros y me sacan la piedra en algunos casos ven porque mis amigos me distraen mucho...”</p>

Alexandra/

<p>¿Cómo es mi colegio?</p> <p>“Mi colegio es especial ya que ahí se dejan todos los momentos de la infancia y se relacionan mucho con los amigos y amigas aunque se tienen problemas pero no importa aunque hay cosas buenas y malas como los profesores que se la montan a uno o a las peleas con los compañeros mejor dicho hay algo bueno y también malo”</p>	<p>¿Cuáles son los problemas más frecuentes del colegio?</p> <p>“Son con los profesores y compañeros ya que ellos quieren que se la pueden montar y no es así”</p>
<p>¿Cómo me relaciono con mis profesores?</p> <p>“Yo me relaciono muy poco con algunos pero hay algunos que yo me los llevo súper bien, pero no falta el que le moleste la vida a uno por nada”</p>	<p>¿Cómo me relaciono con mis compañeros?</p> <p>“Con mis compañeros no me la muy bien con algunos pero en lo general yo me la llevo bien con la mayoría”</p>

Wendy/

<p>¿Cómo es mi colegio?</p> <p>“Mi colegio chévere porque me siento bien, pero hay profesores que se la montan porque se para a la basura o algo más y también los anotan en el cuaderno o planilla y no es muy bacano”</p>	<p>¿Cuáles son los problemas más frecuentes del colegio?</p> <p>“Pues cuando lo regañan a uno sin sentido uno se siente muy mal y no se deja también que por una bobada ya están alegando”</p>
<p>¿Cómo me relaciono con mis profesores?</p> <p>“Pues bien con los que no me la montan, pero los que me la montan la llevo en la mula y que a veces me pongo a pelear con ellos porque me mandan algo que no me gusta o me hacen sentir muy mal”</p>	<p>¿Cómo me relaciono con mis compañeros?</p> <p>“Súper bien porque me siento bien con ellos Y que a veces mal porque me ofenden o me molestan o me la monten y yo no me dejo de nadie y ya”</p>

Después del ejercicio las estudiantes hicieron comentarios sobre el colegio y respecto de situaciones de agresión de las cuales ellas han sido protagonistas o víctimas.

Daniela/ Lo que yo pienso del colegio es que en algunas ocasiones hay conflictos debido a que los profesores hay veces nos sacan como el mal genio, y nosotros interferimos pues, para nosotros defendernos, haber qué más... lo que más me gusta del colegio es como la paz que se siente en el colegio, que hay veces uno está como mal, tiene la piedra encima, y se encuentra con un profesor o un amigo que digamos le dice... le da a uno como consejos y lo inspira a seguir siendo como mejor persona, los profesores también.

Qué me gusta más... lo que yo quiero del colegio es que, pues desde que yo estaba chiquitica el colegio era como escaleras, eran como unas escaleras y... qué más me acuerdo, qué el coordinador era... Armando y que ahí pues no había casi, pues era buena gente, pero digamos en ese tiempo las personas no eran como ahora, todas eran todas nerditas ahí... todas inteligentes, y ahora pues no, porque ahora todo el mundo es... con sus groserías, con su mal genio, peleando en cambio cuando uno estaba pequeño no,

Y lo del colegio, qué más... qué más, que el colegio tiene expectativas buenas, como por ejemplo dar a conocer a los estudiantes los deberes y los derechos de cada persona, también nos dan a conocer digamos; que uno debe ser solidario, qué más del colegio?... digamos en el colegio hay una profesora que nos ayuda como una Psicóloga donde nosotros algo que nos pasa, podemos ir a consultar a la profesora esa, y pues ella nos ayuda a salir como de esa crisis, qué más... qué tenemos respeto a los profesores, ya (risas)...

Wendy/ y pues lo que me gusta del colegio como decía Daniela, se siente chévere y pues a veces, problemas en la casa y uno llega pues súper mal, las amigas lo animan a uno, ¿si me entiende? y eso es chévere, y también que a veces las clases en vez de ser tan aburridas, se vuelven animadas chéveres, y pues el profesor Armando, es un profesor súper chévere, y la Orientadora, pero de resto pues así chéveres, chéveres y le ayudan a uno pues es lo chévere.

CB/ ¿Hay problemas en el colegio durante la jornada escolar?

Wendy/ Pues yo no los he tenido, pero si hay problemas ahí de discusión, a veces hay niñas contra las profesoras o niños contra las profesoras, no más

Alexa/ A veces lo veo muy problemático, con problemas

CB/ ¿Qué tipos de problemas?

Alexa/Pues que a veces los compañeros tratan mal a las profesoras, a veces se agreden entre compañeros,

CB/ ¿Qué cosas buenas hay del colegio, que cosas malas hay del colegio?

Alexandra/ pues buenas, porque la pasa uno chévere con los amigos y todo, y siempre le hace falta el colegio a uno, pero también malas porque hay profesores que se la piensan montar a uno

CB/ ¿Cómo...?

Alexandra: si (risas) o sea le hacen como la vida imposible a uno, entonces eso es lo malo, pero de resto, chévere.

CHICA/ y pues yo creo que el colegio, como decía Daniela, la orientadora, si usted puede tener digamos un problema en la casa, usted se lo puede llegar a contar a ella, digamos el profesor Armando, a veces le colabora ha uno en lo que más puede, lo apoya, y lo que no me gusta, son los profesores, unos profesores que son; ¡Huichch...! Son mamones

CB/ ¿por qué?

Kenia: Son mamones, pues si, como decía Alexandra; se la montan a uno, digamos; uno no se puede ni parar por que ya se hizo algo malo y lo anota, pero de resto... está bien

La actividad culminó a las 2:10 p.m. Después de un receso de cinco minutos se realizó la siguiente actividad, correspondiente a la sesión.

## Anexo 5. Notas de prensa

4 | **adn** | MARTES 16 DE JUNIO DE 2009

**Bogotá**

**ALERTA JÓVENES**

# 98 colegios distritales, con riesgo de violencia

Preocupa situación de robos y muerte en planteles. Medidas.

**Redacción Bogotá**

- Rosalba Velásquez, mamá de un estudiante del colegio Luis López de Mesa, de la localidad de Bosa, irá hoy a exigir un cambio de plantel para su hijo.

Dice que es imposible dejarlo allí, en peligro. El jueves pasado un estudiante de 10o. grado apuñaló a su hijo frente al plantel, a la vista de todos, porque defendió a un compañero.

Su caso no es el único. Sucede a diario a la salida de los colegios distritales, donde no solo se agrede a los estudiantes sino que los matan. Eso sin contar con que, según informes entregados a la concejal Martha Ordóñez por la Secretaría de Educación, hay 98 colegios distritales con problemas críticos de violencia dentro o en su entorno, 40 más que el año pasado.

Para Ordóñez, lo más importante en este momento es que la Secretaría de Gobierno "garantice la seguridad, salud y vida de los niños. Lo ideal es hacer un estudio para determinar a qué colegios de los 98 en riesgo se debe mandar Policía". Y es que la situación fuera de los colegios es preocupante. Según un estudio de la U. de los Andes del 2005, uno de cada dos estudiantes ha sido víctima de un robo o un atraco al ir a sus colegios o regresar a sus casas. Pero las denuncias presentadas en el Concejo mostraron que hay amenazas dentro de los planteles.

"Los integrantes de las pandillas tienen a menores estudiantes como emisarios, haciéndoles la 'vuelta' de intimidar a sus víctimas para que les entreguen algo de valor de sus casas cuando ya no tienen nada que robarles", dice Ordóñez.

Los integrantes de las pandillas tienen a menores estudiantes como emisarios, haciéndoles la 'vuelta' de intimidar a sus víctimas para que les entreguen algo de valor de sus casas cuando ya no tienen nada que robarles", dice Ordóñez.

● **Mayra Segura**, alumna del colegio Los Alpes, murió víctima de una bala perdida a menos de un metro de la puerta de su colegio, el 2 de junio. Un vecino que quería vengar el ataque de una pandilla a su hijo disparó sin medir las consecuencias.

● **El jueves pasado**, una estudiante que iba para su colegio murió víctima de un cruce de disparos entre ladrones y la Policía.

● **En marzo pasado**, un joven murió apuñalado al salir del colegio Laureano Gómez.

● **A un estudiante** de un plantel de Fontibón las amenazas le llegan por Facebook.



Según estudio, uno de cada dos estudiantes ha sido víctima de robo al salir de su colegio. ARCHIVO/ADN

## Preocupan los casos de muertes

### El apunte

#### Habrán cámaras en planteles en riesgo

- El secretario de Educación, Abel Rodríguez, dijo que la entidad pondrá 180 cámaras de vigilancia en los colegios con mayor riesgo, que serán monitoreadas desde la Secretaría. Para la concejal Ordóñez, el programa 'Caminos seguros para niños' debe recuperarse, pues opera en 5 de los 700 colegios.



EDUCACIÓN SEGURIDAD

# Violencia estudiantil superó 42.000 casos

Secretaría de Educación dice que habrá cámaras para vigilancia en colegios.

Redacción  
Bogotá

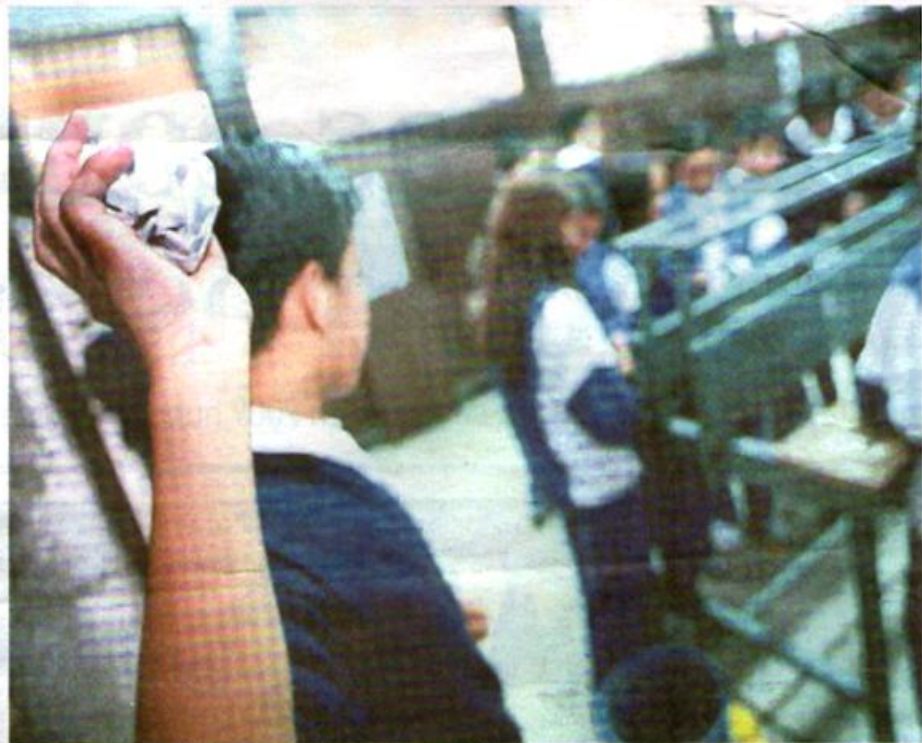
● Como una de las estrategias que se aplicarán para disminuir la violencia escolar, que durante el año pasado llegó a la preocupante cifra de 42.099 casos, el secretario de Educación distrital, Carlos José Herrera, dijo ayer en el Concejo que está en proceso una licitación para instalar 181 cámaras de vigilancia en los colegios, con el fin de apoyar las labores de la Policía.

Durante la sesión en el Cabildo se conoció además una encuesta de la Personería de Bogotá según la cual entre los casos más comunes de violencia entre los estudiantes están los hurtos dentro de las instituciones educativas y las agresiones físicas.

El debate, citado por el concejal Felipe Ríos, se hizo para establecer un diagnóstico de la situación de violencia que padecen algunos planteles educativos de la capital. Lo que se dijo durante la sesión prendió las alarmas entre los padres de familia.

El concejal Ríos denunció además que existen inconsistencias en las cifras que sobre el tema presentó este año la Secretaría de Educación.

Según él, la primera vez que recibió las cifras, los casos sumaban apenas 51 durante el 2009; muy lejos de las 42.099 situaciones violentas registradas por el Distrito.



La violencia entre los estudiantes es, entre otras razones, una cuestión de tolerancia, la cual debe ser promovida desde la infancia. ADN

## El apunte

### El caso más reciente de violencia escolar

● El último caso de violencia en un colegio se registró el jueves pasado: un joven de 16 años fue apuñalado en un salón de once grado por uno de sus compañeros del colegio Rafael Uribe Uribe, en el sur de

Bogotá. La Policía dijo que los jóvenes hacen parte de barras bravas. Los padres de familia de esa institución denunciaron venta de droga y delincuencia en los alrededores del plantel.

Ante la magnitud del problema, el Secretario de Educación, destacó que la vigilancia policial se fortalecerá con la instalación de las cámaras y agregó que desde abril pasado se creó el primer Observatorio sobre Violencia y Delincuencia de Bogotá.

El funcionario también explicó que, para alejarlos de actividades violentas durante su tiempo libre,

los menores tienen acceso en los centros comunales a programas artísticos y deportivos, y que se está trabajando en el tema de la violencia simultáneamente con estudiantes y profesores.

Desde el cabildo se propuso hacer campañas permanentes en todos los colegios y se pidieron resultados y metas concretas del Distrito.

eltiempo.com - SÁBADO 6 DE AGOSTO DE 2011 - EL TIEMPO

debes leer

# La Perris', ¿sicaria o niña inocente?

En un cambiazlo ficción-realidad, 'la Perris', una joven con el apodo de un personaje de 'El capo', le da guerra a la Policía en Medellín. Le atribuyen 8 muertes, la Fiscalía le imputó solo porte de armas, tráfico de droga y evasión.

Yulian Guadalupe  
Corresponsal de EL TIEMPO

**Medellín.** "Lo único que mi hija hace es dibujar y ayudar a sus hermanitas con las tareas del colegio". Parecer, por lo menos, extraño que la joven de la que habla su madre, sea la misma apodada 'la Perris', de 17 años, a quien se señala como la terrible maestra de sicarios en el valle de Aburrá.

Maria, entre la tristeza que le produjo la noticia que le ha dado la visita a Colombia, niega lo que hasta el momento se ha conocido de su hija, a la que la Policía le atribuye, por lo menos, ocho homicidios.

El pasado 19 de julio, día en que la capturaron por primera vez -recuerda la madre-, la joven le pidió permiso para ir a donde una amiga por una ropa y unos zapatos, pero unas horas después fue sorprendida con una llamada de la Policía en la que le informaban que a su hija la habían capturado mientras le enseñaba, a un menor de 16 años, cómo disparar un revólver calibre 38.

Aunque no era la primera vez que la aprehendían -pues el 16 de febrero de este año fue sorprendida con estupefactos-, la vida de la familia cambió para siempre. "Eso le pasó por culpa, que era pelada que llevar a quien le enseñara a tirar esos 'terros', mi muchacha, en medio de su ingenuidad, le dijo que sí", dice la mujer.

**"Es muy llamativa, por eso, los jóvenes la admiran. Primero se hace amiga de ellos, luego los seduce y, cuando ya entablan una relación, los mete en el sicariato".**

La niña que describe María es otra para las autoridades, que aseguran que ese hallazgo logró demostrar lo que sospechaban desde hacía meses que 'la Perris' era la instructora de sicarios del barrio el Tablazo, de Itagüí.

La menor nació y creció en el barrio Santa María de Itagüí, en el sur del área metropolitana. Su mamá asegura que es una niña muy dulce e inteligente. Sin embargo, a los 13 años, cuando cursaba séptimo grado en el colegio Carlos E. Cortés, del barrio Calatrava, decidió no volver a estudiar.

Dijo que unas compañeras de su clase la amenazaban y abusaban constantemente de ella por vivir en El Tablazo, considerado como el barrio enemigo. "Le dio miedo seguir estudiando y, aunque le dije que se metiera en otro colegio de aquí (El Tablazo), nunca quiso. A cambio, me ayudó con las labores de la casa y a cuidar a sus hermanitas", recuerda la mujer. Pero el precario delictivo de la joven comenzó a ser conocido por la Policía exactamente en esa época.

"Empiezo siendo un 'curritor' -unos informantes encargados de guardar y llevar armas a los combos-, y poco a poco fue escalando en la estructura delictiva hasta volverme una onada sicaria", revela el general Viced Viquez, comandante de la Policía del Área Metropolitana del Valle de Aburrá.

Según el alto oficial, la frialdad con que la joven aborda a sus víctimas llamó la atención de Erick Vargas, alias 'Sebastián', que le enseñó a reclutar y entrenar mentes para sostener la guerra en Itagüí, llamada entre los combos de El Tablazo y Calatrava, este último fiel a Maximiliano Bonilla, alias 'Valencia', enemigo de 'Sebastián'.

A pesar de esta información, en las siguientes calles de El Tablazo está prohibido mencionar el apodo que se ganó la menor tras terminar la televidera 'El Capo', en la que María Adelaida Puerta, interpretó el papel de 'la Perris', fiel y temeraria escolta de un narcotraficante colombiano.

Ese apodo se lo puso la misma Policía, alias 'María', entre lágrimas. Sin embargo, 'la Perris' es todo un mito en varios sectores del municipio y hasta sus enemigos ofrecen 4 millones de pesos y una moto por su cabeza, ya que, por sus efectivas estrategias para reclutar sicarios, se convirtió en un peligro para varias estructuras delictivas.

"Es muy llamativa, por todo lo que se dice de ella. Por eso, los jóvenes la admiran y su popularidad la usa como estrategia primero se hace amiga de ellos, luego los seduce y, cuando ya entablan una relación, los mete en el mundo del sicariato", denuncia uno de los muchachos del sector.

Muchos la tildan de lesbiana y quienes han logrado entablar una conversación con ella, la definen como una mujer muy tranquila, de pocas palabras, que no suelta la lengua fácilmente. Su madre dice que es muy tierna, pendiente de sus hermanitas y que solo se la pasa dibujando y leyendo día y noche.

**Así fue su evasión.**  
Dos días después de que 'la Perris' fue aprehendida por primera vez -por el porte de armas-, inició una leyenda de evasión, tanto en su barrio, como en el Centro Especializado para el Menor Infractor (Cespa) de Medellín, de donde se fugó.

La juez de control de garantías, Liliana Arias, le dio medida de detención preventiva en el centro de rehabilitación La Pola, pero la Policía de Infancia y Adolescencia contravirtió la orden judicial y la llevó a una oficina del Centro Transitorio Anstaf, argumentando que en La Pola no había donde tenerla, por falta de cupos.

"El 22 de julio recibí el reporte que la menor había evadido, a eso de las 11:50 a.m., por una ventanilla de esa oficina", recuerda Arias. La joven no se fue sola, se fugó con otro menor de 17 años, a quien la misma juez, unos días antes, le había dictado medida de aseguramiento por el delito de homicidio.

Durante ocho días,



las autoridades no tuvieron pista de ella, hasta el pasado sábado 30 de julio, cuando recibieron una llamada anónima que informaba de un tiro en el barrio El Tablazo, donde, según la Policía, varios hombres del combo de Calatrava, armados con pistolas automáticas, convirtieron las calles en campo de batalla con el único objetivo de asesinar a la menor, que para ellos sería su más grande trébol.

Ocullándose detrás de las paredes de las casas del barrio, y con unos pocos revólveres, los amigos de 'la Perris' resistieron el ataque, pero estaban en evidente desventaja. "Por eso, creemos que sus mismos compañeros hicieron la llamada a la estación de Policía de Itagüí, desde donde salieron varias patrullas, y gracias a la intervención de los agentes logramos salvarle la vida", asegura el general Viquez.

Dice, además, que ese mismo día fue rescatado de una madrugada de nuevo al Cespa, de donde había escapado. Pero la madre de la joven niega esta versión: "Ella estaba jugando dominó en la casa de una amiga, así no hubo tirroteo ni nada por el estilo. La cogieron dentro de esa vivienda".

**Una guerra en Facebook**

Tan popular es la leyenda de 'la Perris' entre sus enemigos, que estos le crearon un perfil en la red social Facebook llamado 'La Perris cabrona', donde publican fotos de varios jóvenes de El Tablazo, objetivo criminal de los combos. También se habla de la supuesta jefe de sicarios, que cayó con un calibre 38. "Solo se ve con un magno que la sostenían bien y creo que ni si quiera saben disparar una pistola por la marca la que coló hasta la misma perria les enseñaba a dar tres tiros", dice uno de los comentaristas.

Ante esto, las directivas de una organización social de Itagüí, que por seguridad pública reserva de sus nombres, aseguran que muchos de los jóvenes que aparecen en esas fotografías no son parte de los combos delictivos.

"Lo hacemos un llamado al Estado, para que proteja la vida de estos muchachos que nada tienen que ver con la guerra que se vive en el municipio", manifestaron. No la investigan por homicidio. A pesar de toda la información y los supuestos indicios que tiene la Fiscalía de los crímenes que ha cometido 'la Perris', la Fiscalía solo le imputó cargos por tres delitos: tráfico, fabricación y porte de estupefacientes, porte ilegal de armas y evasión.

Según el código de Infancia y Adolescencia, de estos tres delitos, solo el porte ilegal de armas amerita medida de aseguramiento. "Los otros dos son excarcelables, por lo que la sanción podría ir de uno a cinco años de prisión, según la nueva ley de seguridad ciudadana", explica la juez Arias.

Aclaró que hasta el momento la Fiscalía no ha hecho ningún trámite para imputarle cargos por homicidio, por lo que la joven, que cumplirá su mayoría de edad en 17 días, solo será juzgada por los delitos mencionados. Pero así se logra establecer si 'la Perris' es una sicaria, será juzgada como menor y cumplirá su pena en un Centro para el Menor Infractor, ya que cualquier delito que haya cometido ocurrió antes de los 18.

Por su parte, 'María' está segura de que su hija no ha cometido ninguno de esos crímenes; por ella, dice, guardará con celo los lápices y las hojas en blanco que su hija, la pintora, dejó sobre su cama.

EL TIEMPO BOGOTÁ 23 DE SEPTIEMBRE DE 2009

# 1-4 NACIÓN

ALGO SIMILAR OCURRE EN CARTAGENA Y DOSQUEBRADAS

## Niñas, las nuevas protagonistas de la delincuencia en Soacha

A sólo 20 minutos de Bogotá, pasa inadvertido uno de los fenómenos de violencia más graves. Las adolescentes, muchas con hijos, están cometiendo el 30 por ciento de los delitos, y llegan hasta los homicidios. Ellas nos dieron su testimonio.

MARIBEL GÓMEZ GURALDO

BOGOTÁ. REPORTAJE

Las adolescentes de Soacha dieron su primera sorpresa en junio, cuando las autoridades encontraron, al medir su participación en el delito, que habían saltado de un histórico 15 por ciento a un 30 por ciento, y que se convertían en las protagonistas de lo que parecía reservado a los hombres: las lesiones personales.

Pero fueron dos hermanas, de 14 y 15 años, que en agosto pasado, al provocar la muerte de un muchacho de 17, dejaron ver que las niñas iban en un peligro y hasta entonces

### LA JERGA QUE LAS CONECTA

**Simpsons o Marlon** llaman a los policías.  
**Caracas**, a los vendedores del pañuelo.  
**Estar mancado** es estar arrojado.  
**Papas** son habanos.  
**Curtir es poner en evidencia.**  
**Lata** es pañal, una navaja.  
**Latazo**, una pubertad.

**Quilombo**, un problema.  
**Limpata** es un gamito, el que juega que se le uñe todos.  
**Llebre** es el enemigo.  
**Mollo** es un pequeño paquete de marihuana.  
**Felpe** una cantidad de droga.  
**Madero** es un orgullo de marihuana mezclado con tabaco.

inadvertido asenso hacia la delincuencia. Hasta comienzos de septiembre, y contando desde junio, cuando comenzó a aplicarse en la población el Sistema Penal de Adolescentes, que sanciona a los menores de 16, la Policía reportó 136 delitos. De ellos, 96 fueron lesio-

nes personales, y de estas, 33 fueron cometidas por niñas, según la comandante de la Policía para Infancia y Adolescencia, Rosay Acosta. Muchas, admite el personaje, Fernando Escobar, salen de esas familias desplazadas que se asientan en las zonas de Soacha, donde terminan la mayoría de los que llegan a Bogotá buscando refugio (el Gobierno reconoce 33.000 desplazados).

No en vano, las bandas emergentes, como lo indican testimonios recogidos por varios periodistas de esta casa editorial para este informe, surgen a esas adolescentes para reclutar a otras. En Cartagena y Dosquebradas (Bucaramanga), el Centro de Recursos para el Análisis de Conflicto (Cerca) ha encontrado una situación parecida a la de Soacha. Siempre relacionada con el desarraigo social y familiar y el crimen organizado, dice Jorge Restrepo, director del Cerca. El hecho es que hoy, a sólo 20 minutos de la capital del país, hierve una inusitada realidad, y con razón dice Restrepo, "Soacha es la herida abierta de la violencia en Bogotá", a la que incluyen por razones de seguridad, no deberían darle la espalda.

### 'Ya nosotras nos tiramos la vida'

MARÍA CLARA VALENCIA y CAROLINA ESTER CORTÉS

La apodaron 'La Cuchillera' desde que, con una navaja, le marcó en la frente y las dos mejillas tres 'P' a una muchacha que acusaba a su mamá de irse a la cama con distintos hombres. "Lo hice para que todos supieran que yo tenía a ella y no mi mamá". Tenía 13 años.

Hay tiene 14, y cursaba en una escuela, entre dos de los barrios más deprimidos de Soacha -población conocida por refugiar a más de 11 mil de 400 desplazados-, cuenta su historia, que podría ser la de una de las niñas más de la zona. "Yo me mataría a mí misma si no fuera por mi mamá", dice.

Alfama que a cambio del afecto que muestra a su mamá, ella se preocupa por el respeto de todo el barrio. La comandante de Infancia y Adolescencia en la Policía, Rosay Acosta, dice que las muchachas "utilizan sobre todo las navajas 'bota de cabra' porque son más baratas". En alianza con la Alcaldía y el Sena, la Policía está llevando machachas a un taller de cosmetología, para que no digan como 'la Cuchillera' y 'María Alejandra'. "No vemos futuro, nosotras ya nos tiramos la vida".

### Ellas tienen bandas en casi todas las zonas

Desde el primer día, que se empezaron a judicializar los actos delictivos cometidos por menores, se han presentado 18 homicidios por parte de niñas de 14 y 15 años.

Por amenazas ha habido 4 feminicidios, que involucran a 2 mujeres. Las informaciones sobre el número de pandillas en Soacha son contradictorias, pero las autoridades hablan de más de 100. Que son verdaderos grupos delincuenciales, considerados 'más peligrosos', y otras consisten de las menores, como rapanotas.

Compartir. Los Panchitos: 3 de las mujeres más jóvenes de Cundinamarca. Los Muecos: 2. Hay 15 con hijos. Chicla. Las morenas: son 5 de ellas. 2 fueron capturadas por el homicidio de un joven de 17 años. Por ser menores, están en un plan de rehabilitación.

### 1 Caracas

Es uno de los sectores más peligrosos. Las Pantanos: 3 mujeres. Charco de Sangre le componen 4 niñas. Las Galas: son 8 mujeres y un hombre. Se cree que está fuertemente desestructurada porque sus miembros han sido asesinados. Las Yeguas: maneja por mujeres. Se calcula que son 5 integrantes.



León XIII. El principal problema son los barrios de la zona 1 y 2. Los niños más jóvenes de Cundinamarca. Los Muecos: 2. Hay 15 con hijos. Chicla. Las morenas: son 5 de ellas. 2 fueron capturadas por el homicidio de un joven de 17 años. Por ser menores, están en un plan de rehabilitación.

San Mateo. También es actualmente uno de los sectores más violentos. Hay un grupo de punta integrado por hombres y mujeres que forma parte del grupo.



### Diego Alejandro, el policía que lucha para sacar del mundo del hampa a estas jóvenes

JUAN SEBASTIÁN QUINTERO

Con cara de papá angustiado, el patrullero Diego Alejandro Galano escucha la historias de un grupo de amigas de un grupo de amigas que dejaron el colegio por embarazos tempranos. "Casi todas tuvimos hijos desde los 15 años", cuenta alguna, que hoy, de la mano del policía, busca una oportunidad en un taller de cosmetología para recuperarse. "Historias como estas me tocan todos los días en Soacha", afirma el patrullero, que lleva 6 meses en el programa. "Preven-

ción en formación de pandillas y atención a jóvenes vulnerables". Este bogotano de 23 años, que antes trabajaba en violencia en diferentes partes de Cundinamarca, es el encargado por la Policía de "educar" a las niñas y adolescentes infractoras para que dejen atrás esa vida llena de violencia y drogas.

El paso de confrontarlas a ser su 'parroco'. "Para ellas dejó de ser el policía represivo y pasó a ser el amigo", afirma. Algunos asegura que tiene mucho que agradecerle al policía. "Mi patrullero Galano es uno de mis mejores amigos", añade.

A pesar de que no lleva mucho tiempo en la misión de recuperar jóvenes, el está esperando en lo que pueda hacer por ellas. "Antes uno las veía como las de la esquina, que pretendían hacerle el mal a alguien... Detrás de esa etiqueta que se les ha puesto hay unas personas muy humanas que están luchando por sus hijos y por ellas mismas".

Por ahora ha logrado vincular a varias muchachas y ex pandilleros a la recuperación de tres parques. "Los niños ya pueden salir a esos parques sin miedo", dice con satisfacción el patrullero.

### 'La Matadora' se hizo matando

ANDRÉS CONTENTO

BOGOTÁ. REPORTAJE

'La Matadora' fue llamada así cuando ya había cometido varios de los 40 crímenes que le atribuyen los que la conocen haciendo parte de un grupo paramilitar.

Ael la recuerda otra mujer de Soacha, que terminó envuelta sentimentalmente con un ex comandante del 'Bloque Capital', grupo que tras la desmovilización de las autodefensas se transformó en una de las llamadas bandas emergentes.

"A 'la Matadora' la conocí cuando tenía 16 años. Convenció a un grupo de 'perros' que entraron a un CAJ haciéndose pasar por Planes Especiales. Con sus propias manos mató a tres policías 'por apoyo'. Así se ganó el respeto de todos. Cuando la vi, jamás me imaginé que detrás de su carita inocente había una persona capaz de hacer justo esto, pero poco a poco me fui entrando de sus andanzas. Fue entendido como un hombre."

"Ella debe tener ya como 30 años, pero en Soacha lo grave es que ahora cada vez hay más mujeres jóvenes haciendo parte de las bandas emergentes, y muchas jóvenes acaban con sus propios hijos para cometer delitos."

"No sólo hacen cosas accesorias. Se han convertido en la columna vertebral de las bandas, están bien armadas, no despiertan sospechas y recorren los parques, los parques y los sitios de reunión de las jóvenes buscando a los que son capaces de hacer cualquier cosa por ellas."

"Cuando las mujeres tienen bebés es mucho más fácil, porque utilizan los coches y la mamá para meter pilólas y drogas. Por lo general la Policía no les requisas y ellas utilizan sus atributos para escapar."



### Jefes en bandas

El mayor Milton Lago, comandante de la Policía de Soacha, dice con gran preocupación que "cada vez más, las mujeres van al asalto porque los amigos están en la cárcel o se han matado entre ellos. Se quedan solas con hijos y deciden tomar lasriendas".

Alguna, que ya cumplió 18 y que hoy intenta recuperarse, dice que ella y al menos 10 de sus amigas quedaron embarazadas entre los 13 y los 15.

Entre las que comandan grupos delincuenciales, las más sonadas por el nombre que escogió para ella y su banda, es 'Charco de Sangre'. "Maneja cinco mujeres, hace inteligencia y las pone a hacer los asaltos", cuenta el mayor Lago. Alias 'María Alejandra'.

Anexo 6. Ilustraciones sobre violencia femenina, realizadas por las estudiantes.









