



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE DIVERSIDAD Y TRANSFORMACIÓN DE
PRÁCTICAS ESCOLARES VIOLENTAS**

María Ligia Echavarría Henao

Claudia María Echeverry Jaramillo



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Departamento de Educación Avanzada

TESIS MAGÍSTER

**María Ligia Echavarría Henao
Tesis Magíster para optar el título
Magíster en Educación**

**Claudia María Echeverry Jaramillo
Tesis Magíster para optar el título
Magíster en Educación**

Asesora

**Yólida Yajasiel Ramírez Osorio
Magíster en Educación**

**Línea de investigación: Estudios interculturales
Medellín, 2013**

AGRADECIMIENTOS

Nuestra sincera y profunda gratitud a Yólida Ramírez, por su compañía, su inquebrantable disposición y la confianza que hace posible el aprendizaje. Por su pregunta precisa y siempre pertinente. Por la fuerza con la que nos hizo creer que soñar todavía es posible. Porque sus asesorías nos empujaron con toda la fuerza a encontrar-nos y a saber que podíamos.

A las profesoras Olga Mesa, Marta Reinoso, a la coordinadora Luz Marina Arango y al docente orientador Wilson Mape porque con su compromiso, su pregunta permanente, su alegría, su capacidad de asombro y su valentía al asumir el reto de la investigación rigurosa, demostraron que otro mundo es posible, que la escuela está viva, que se transforma para cambiar la realidad de sus estudiantes.

A Hilda Mar Rodríguez por su voz, por escucharnos y por permitirnos aprender y construir saber desde la serenidad que da la experiencia y el conocimiento compartido, por darnos la fuerza para ser y llegar a ser.

A Gladys Calderón, Astrid Quintero, Liliana Echeverry, quienes con paciencia, respeto y amorosidad nos acompañaron en este proceso desde su amistad incondicional, saber y rigurosidad.

A nuestras familias, confiadas, pacientes, generosas, por su respeto, por las palabras y los silencios oportunos, porque su fe incólume restauró la nuestra cuantas veces hizo falta, por comprender y justificar las ausencias, por esperar, esperar y esperar con el corazón y los brazos abiertos, sin reproches, con bondad y alegría.

CONTENIDO

	PÁG
INTRODUCCIÓN	6
1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	9
1.1. Planteamiento y justificación del problema	9
1.2. Objetivos	
General	19
Específicos	
2. ESTADO DEL ARTE	21
3. MARCO TEÓRICO	34
3.1. Representaciones Sociales	
3.1.1. La Teoría de las representaciones sociales	35
3.1.2. Organización y estructura de las representaciones sociales	38
3.1.3. Los elementos periféricos de la representación	39
3.2. Prácticas y representaciones sociales	40
3.2.1. Interacción: representaciones /prácticas sociales	
3.3. Diversidad	43
3.3.1. Representaciones sociales sobre diversidad	44
3.3.3.1. El otro, el diverso, frente a todo mal	45
3.3.3.2. El otro, la otra de un grupo cultural	46
3.3.3.3. El otro que hay que tolerar	48
4. DISEÑO METODOLÓGICO	55
4.1. Paradigma: Investigación cualitativa	
4.2. Enfoque: Investigación colaborativa	58
4.3. Contexto y participantes	61
4.4. Fases de la investigación colaborativa	64
4.4.1. Fase co-situacional: Identificación de cuestiones, establecimiento de un plan de acción	

4.4.2. Fase co-operacional: Establecimiento e implementación de un plan de acción	67
4.4.3. Fase de co-producción	69
4.5.4. Técnicas y registros de producción conjunta de datos	70
4.5.4.1. Técnicas interactivas	
4.5.4.2. Observación no participante	74
4.5.4.3. Observación participante	
4.5.4.4. Análisis documental	75
4.5.4.5. Entrevista estructurada	
4.5.4.6. Diario de campo	
4.5. Métodos de análisis	77
4.5.1. Codificación abierta descriptiva	77
4.5.2. Codificación axial	78
4.5.3. Codificación selectiva	78
5. RESULTADOS	80
5.1. Identificación y resignificación de las representaciones sociales sobre diversidad	81
5.2. Las prácticas escolares violentas	91
5.2.1. Violencia institucional	93
5.2.2. Violencia en la escuela	100
5.3. Transformación de las prácticas escolares violentas. Identificación de las prácticas escolares que minimizan la violencia escolar	102
6. DISCUSIÓN	109
7. CONCLUSIONES	118
8. REFERENCIAS	120

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado. Equipo investigador

Anexo 2. Consentimiento informado. Familia

Anexo 3. Equipo investigador IE María Jesús Mejía

Anexo 4. Guía de observación de representaciones sociales sobre diversidad

Anexo 5. Formato de violencia en la escuela: historias comunes, las mismas historias, historias de otros y otras

Anexo 6. Formato Hoja de vida

Anexo 7. Formato de diario de campo

Anexo 8. Formato de entrevista estructurada

Anexo 9. Mural de situaciones (Fotos)

Anexo 10. Guía de observación: prácticas escolares violentas y prácticas escolares que minimizan la violencia.

Anexo 11. Análisis documental.

Anexo 12. Revisión y corrección conjunta de documento. Análisis e interpretación conjunta de datos

Anexo 13. Análisis e interpretación conjunta de datos

Anexo 14. Propuesta de investigación. Equipo investigador.

INTRODUCCIÓN

El caminar es una apertura al mundo. Restituye en el hombre el feliz sentimiento de su existencia. Lo sumerge en una forma activa de meditación que requiere una sensorialidad plena. A veces, uno vuelve de la caminata transformada, más inclinada a disfrutar del tiempo que a someterse a la urgencia que prevalece en nuestras existencias contemporáneas. Caminar es vivir el cuerpo, provisional o indefinidamente. Recurrir al bosque, a las rutas o a los senderos, no nos exime de nuestra responsabilidad, cada vez mayor, con los desórdenes del mundo, pero nos permite recobrar el aliento, aguzar los sentidos, renovar la curiosidad. El caminar es a menudo un rodeo para reencontrarse con uno mismo.

David Le Bretón, 2000. Elogio del Caminar.

El informe que aquí se presenta deriva de una investigación colaborativa realizada con dos docentes de Educación Básica Primaria, la coordinadora y un psicólogo, docente orientador, de la Institución Educativa María Jesús Mejía, del municipio de Itagüí, con el propósito de identificar la influencia de la resignificación de las representaciones sociales sobre diversidad en la transformación de las prácticas escolares violentas.

El texto consta de siete capítulos. En el primero se plantea el problema, se justifica la necesidad de la investigación y se formulan sus objetivos. Se muestra que la diversidad, tal como ha sido concebida a través de la historia, genera un círculo de violencia difícil de romper. Se le apuesta a una vuelta al ser, a un volverse sobre sí mismo para reflexionar, tomar consciencia de las representaciones sociales que se tienen sobre diversidad y su posible conexión con la violencia escolar. Solo una propuesta que atraviese la piel, el corazón y la cognición de quienes ejercen el rol de docentes conseguirá que empiecen a vislumbrar otras maneras de relacionarse, otras formas de encuentro entre los seres humanos.

En el segundo capítulo se expone el estado del arte. Durante la etapa de indagación no se encontraron investigaciones que abordaran esta problemática vinculando las representaciones sobre diversidad con la violencia escolar desde un enfoque colaborativo. Se han desarrollado investigaciones acerca de la violencia escolar, sobre las representaciones sociales o en torno a representaciones sociales sobre la violencia y desde paradigmas cualitativos y cuantitativos, desde el interaccionismo simbólico o desde los enfoques hermenéutico o etnográfico.

El tercer capítulo propone un marco teórico que abarca varias temáticas. Inicialmente se realiza un acercamiento a las representaciones sociales, a su definición, sus características, sus formas de funcionamiento y su ineludible conexión e influencia recíproca con la práctica pedagógica. Luego se aborda el concepto de diversidad como sinónimo de diferencia, en el sentido propuesto por Skliar (2005), como condición natural del ser humano. Todo es diversidad, no hay nada que no sea diversidad y es, precisamente, en las representaciones sociales sobre diversidad donde ubicamos el problema; pues, a través de la historia, el otro, el diverso, ha sido concebido como un ser carente, incapaz, con déficit, en condición de desigualdad, como fuente de todo mal o como un ser a tolerar. El marco teórico recoge esas representaciones sociales y muestra cómo ingresan a la escuela y la permean generando violencia. También define las prácticas escolares y las prácticas escolares violentas, enfocando la violencia desde un punto de vista sociológico.

El cuarto capítulo está dedicado a un diseño metodológico que da cuenta de una investigación cualitativa con un enfoque colaborativo. Se describen las técnicas e instrumentos empleados en la producción conjunta de datos, en su recolección y registro y los procedimientos de análisis implementados. Asimismo, se da cuenta del contexto de esta investigación y de las características sociológicas de sus participantes: dos docentes de Educación Básica Primaria, un docente orientador, de profesión psicólogo, y una coordinadora, quienes voluntariamente conformaron el equipo investigador de la Institución Educativa María Jesús Mejía, que se vinculó a este proyecto desde sus comienzos y participó activamente en cada una de sus etapas.

El capítulo cinco expone los resultados del análisis que el equipo de investigación desarrolló conjuntamente; un proceso a través del cual emergieron esas voces interiores silenciadas o que no lograban interlocución con sus propios enunciadores.

El capítulo seis, denominado Discusión, recoge la incesante e intensa dinámica de interacción generada a partir del cruce de informaciones provenientes de la investigación, de la fundamentación teórica, de la reiterada confrontación con la propia práctica, de la reflexión y el análisis, en el marco de numerosas y variadas situaciones compartidas por un equipo de trabajo cada vez más integrado y comprometido con la decisión de comprender los fenómenos de violencia presentes en la escuela y proponer alternativas viables para afrontarlos y superarlos.

Finalmente, el capítulo siete presenta las conclusiones de esta investigación que involucra la participación activa de dos docentes, una coordinadora y un docente orientador, quienes iniciaron el camino de la transformación de sus prácticas escolares, continúan avanzando y hacen que otra escuela sea posible.

1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN

1.1. Planteamiento y Justificación

Una de mis preocupaciones constantes es el comprender cómo es que otra gente existe, cómo es que hay almas que no sean la mía, conciencias extrañas a mi conciencia, que, por ser conciencia, me parece ser la única. Comprendo bien que el hombre que está delante de mí y me habla con palabras iguales a las mías y me ha hecho gestos como los que yo hago o podría hacer, sea de algún modo mi semejante. Lo mismo, sin embargo, me sucede con los grabados que sueño de las ilustraciones, con los personajes dramáticos que en el escenario pasan a través de los actores que los representan. Nadie, supongo, admite verdaderamente la existencia real de otra persona. Puede conceder que esa persona está viva, que siente y piensa como él; pero habrá siempre un elemento anónimo de diferencia, una desventaja materializada. Los demás no son para nosotros más que paisaje y casi siempre, paisaje invisible de calle conocida.

Pessoa F., 1997, p.90

La diversidad como sinónimo de diferencia, según Skliar, se refiere a: la cuestión del otro, de la otra; el otro y la otra como problema filosófico, relativo a la ética y la responsabilidad por toda figura de alteridad.

(...) la diferencia, sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clase social, de etnia, de religiosidad, de comunidad, etc., todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias. Y no hay, de este modo, algo que no sea diferencias, algo que pueda suponerse como lo contrario de diferencias (2005, p. 20).

La diferencia o diversidad, así entendidas, nos constituyen como humanos. Ser humano es ser diverso. En consecuencia, el encuentro con los otros, con la diversidad, con cualquier “otro”, inicia, o debería comenzar en la expresividad de su rostro, en su palabra, en su mirada; en la convicción profunda de su irreductibilidad, porque los otros son infinitamente otros y la única posibilidad para ir a su encuentro o dejarse encontrar es la responsabilidad frente a todo aquel o aquella que no soy.

De esta comprensión, de la asunción de esa responsabilidad, deviene la convicción profunda y absoluta de que el “Otro es alguien que se escapa a todo poder y especialmente “a mi poder” sobre él, es un ser que no poseo, (...) alguien a quien saludo, con quien puedo correr el riesgo de una relación en la que no se juega nada por adelantado; el Otro, en otras palabras, es alguien a quien puedo encontrar, en el sentido propio del término” (Meirieu, 2012, p .6). Estas comprensiones conllevan insondables implicaciones para acudir al encuentro o dejarse encontrar por un ser humano, natural y normalmente diverso.

En un primer momento, comprender la significación de la mismidad (el yo) y de la otredad, en un espacio tiempo distinto de mi propio espacio tiempo, supone una renuncia a toda insolencia, a toda altivez, a todo nombrar a cualquier ser humano para excluirlo, expulsarlo, borrarlo; la renuncia al poder de nombrar para clasificar, discriminar, humillar, masacrar, pues se habrá comprendido que la otredad es y será siempre otredad, infinita e irreductiblemente. En un segundo momento, llegará la comprensión de que también yo soy otro; que un ser humano, cualquier ser humano, es distinto a mí y su existencia, su vida, sus formas de ser y estar en el mundo no dependen de mi consentimiento, de mi aceptación, de mi tolerancia, de mi permiso. No, la alteridad vive, siente, piensa, independientemente de mí. Porque, tal y como lo asevera Levinás (como se cita en Skliar, 2002).

El otro es una perturbación de la mismidad, un "rostro" que nos sacude éticamente. La irrupción del otro es lo que posibilita su vuelta; pero no irrumpe para ser bienvenido o

desquiciado, ni para ser honrado o denostado. Irrumpe en cada uno de los sentidos en que la normalidad fue construida. No vuelve para ser incluido, ni para narrarnos sus historias alternativas de exclusión. Irrumpe, simplemente, y en esa irrupción sucede lo plural, lo múltiple, la diseminación, la pérdida de fronteras, la desorientación temporal, el desvanecimiento de la propia identidad.

Ser humano es ser diverso. Sin embargo, esta diversidad que le es connatural al ser humano es un elemento generador de violencia porque se ha pensado como un estado indeseable, impropio, “anormal” que un día tendrá que volver a la” normalidad”, como desigualdad, carencia, desviación, aberración. En tal sentido, Skliar (2002) plantea:

Los otros y las otras son sujetos de la manipulación numérica, medible, obscenamente cuantificable, sin rostro, sin lengua, sin cuerpo o bien con un rostro, una lengua y un cuerpo debidamente mensurados. O el otro y la otra de la desidia, de la violencia, de la drogadicción, de la deficiencia, de la infancia, de la lengua, del aprendizaje, bárbaro, extranjero, excluido, incluido, afuera, otro, otra que supone alguna cosa extemporánea a nuestra existencia, está fuera de la historia, no habita este tiempo pero (nos) amenaza el antes, el durante y el después. (...) Otro, de la alteridad; que forma parte de la división entre el pasado y el presente, entre lo arcaico y lo moderno, entre la idea de un "original" yo mismo y su "copia" el otro, otro ontologizado, el otro de la filosofía griega, es decir, un otro que es un ser inmutable, eterno; el otro de la filosofía moderna, sobre todo a partir de Descartes, esto es, el otro como alguien racionalizado, como un ente de la razón; otro de la subjetividad moderna europea: el otro cosificado, fijo e inerte. El otro y la otra diferentes, que son arrastrados desde una identidad original y localizados como sus opuestos, negativos. El otro distinto, que es "mimetizado" para parecerse al "sí mismo", a la identidad supuestamente original. Un otro anunciado pero a distancia, exento de toda relación, ignorado en su mirar, en su decir, en su respirar. (pp. 95-96)

Esta manera de pensar la alteridad —el ser humano carente, con déficit, impropio, anormal— tiene consecuencias nefastas. Esa alteridad diversa es condenada a exclusión, discriminación, masacre, tal como sucede con “el marginal, el indigente, el loco, el deficiente, el drogadicto, el homosexual, el inmigrante, la mujer...”(Skliar, 2002, p.95); con indios, pobres, vagabundos, niños y niñas de la calle, delincuentes, desplazados, negras, negros y otros seres humanos que terminan por resquebrajarse; su rostro y su cuerpo diseminados en pedazos porque, aunque quisiera, la otredad no tiene, no posee, no dispone de los atributos para dejar de ser lo que es.

En Argentina, según Falcón (2009):

Las instituciones que tienen a su cargo la lucha contra la discriminación, señalan que el 15% de los y las estudiantes padecen, de manera continuada, abuso y discriminación. Según las estimaciones del INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación y la Xenofobia), en la ciudad de Buenos Aires más del 30% de las personas entrevistadas señala haber vivido situaciones de discriminación. Lo novedoso de estos casos, es la saña, la sangre fría y la premeditación con que los victimarios realizan estas acciones. No se trata, como hasta hace unos años, de peleas callejeras, tumultos entre pandillas, situaciones dirimidas a puñetazos. Ahora son chicos armados que quieren venganza, chicos que eligen la escuela —no la calle— como el mejor lugar para dar rienda suelta a su odio. (p. 93).

En la historia de Colombia pueden constatarse innumerables situaciones de desencuentro entre culturas, entre seres humanos: masacres, invisibilización, borramiento de indígenas, negras y negros, gays, militantes del M19, del Polo Democrático, seguidores del Medellín o del Nacional, ocupaciones de menor reconocimiento económico y social en razón del género, muertes a Emos, testigos de Jehová, raperos, etc. Podemos observar a esos “otros” reducidos a su mínima expresión, convertidos, en últimas, en otros, llevados a la fuerza a una “mismidad agobiante” o exterminados desde lo físico, social, económico y/o psicológico; avasallados por la tiranía de esa premisa que parece determinar la vida social en este país: no puede existir nadie

que sea diferente a mí, nadie que no sea yo mismo; tienes que ser como yo soy, sino yo intento, de cualquier forma, convertirte en lo que yo soy o lo que yo espero que seas o, definitivamente, te excluyo de mis afectos, de mi vida, de mis alrededores y hasta de tu propia vida: te mato, te maltrato, te violento, te desaparezco.

Esta violencia se extiende invadiendo todos los espacios y tiempos. ¿Cuántos muertos? ¿Cuántas fronteras invisibles? “*Si pertenece a otro barrio no puede pasar por aquí y si pasa lo matamos*”. ¿Cuántas vidas desechas? ¿Cuánto miedo? ¿Cuánto dolor? ¿Cuántos otros que se inventan y reinventan, se masacran y se exterminan permanentemente?

Los niños no están al margen de esta violencia. También son víctimas de un conflicto de grandes dimensiones y de vieja data. Ahí, en su barrio, mueren por balas perdidas, sufren las fronteras invisibles, son sacrificados por grupos violentos, convertidos en sicarios, obligados a delinquir y a aniquilarse mutuamente. Aprenden de los “diferentes”, de su peligrosidad, de su impertinencia; son sometidos por su poder, deben ser convertidos o, en su defecto, exterminados.

Según la Organización Mundial de la Salud (2002, citada por Machado y Guerra 2009, p. 4): “(...) los jóvenes en la actualidad están socializándose en una cotidianidad violenta que va desde su familia hasta su entorno social y ellos mismos se constituyen en actores de violencia”.

Los reportes noticiosos muestran cotidianamente los niveles de violencia que viven y han alcanzado los niños. Como el caso del estudiante de 12 años que murió el 24 de abril del 2012, después de que unos compañeros de escuela le propinaron una fuerte golpiza. Según el periódico El Espectador: “John Alexander Larrahondo, fue golpeado el 16 de Abril del 2012 por tres de sus compañeros, dentro del establecimiento educativo donde adelantaba sus estudios, y después de debatirse entre la vida y la muerte falleció” (ELESPECTADOR.COM. 2012a, Abril). Un día después de esta muerte, el periódico El Tiempo publicó un titular que también refleja esta

violencia: “Por amenazas, protegen a agresores de niño que murió luego de golpiza” (ELTIEMPO.COM. 2012, Abril). Cabe mencionar que dos días después de la muerte de John Alexander, este mismo medio y El Espectador se pronuncian nuevamente sobre el caso para informar que los peritos de Medicina legal determinaron que aunque el menor fue agredido por tres de sus compañeros de colegio, su deceso se produjo por una osteomielitis, una infección que destruye el hueso. Pero también se señala que aunque los galenos la denominaron técnicamente “muerte natural debido a infección”, este hecho no se puede separar del ataque que sufrió el niño (ELESPECTADOR.COM. 2012b, Abril).

Por otro lado, Caracol Radio informa que en el 2012, en la ciudad de Barranquilla, una estudiante de 13 años, nacida en Cali, fue víctima de empujones, puños, patadas e intimidación. La “cachaca” fue agredida a la hora del descanso, por estudiantes de cuarto grado. “La enfermera que atendió a la adolescente y varios de los docentes del colegio revelaron que se trató de un caso de discriminación por el origen de la menor”.

Asimismo, a través de un reporte noticioso se conoció que en Tunja una menor de 12 años, cansada de recibir constantemente burlas por su aspecto físico, se suicidó colgándose de una cuerda, porque en el colegio los compañeros se burlaban de su apariencia.

La violencia no se queda en el barrio, irrumpe en la escuela, se instaura allí. La escuela misma, siguiendo a McLaren (2005, citado por Ortega, J., 2012, p.72), “aunque es una cultura entre otras culturas, que debe transmitir la cultura del buen ciudadano, se vuelve intolerante, autoritaria, violenta, humilladora, cuando aparecen aspectos de las culturas de sus estudiantes que no se complementan”.

Y esas prácticas escolares violentas arrebatan a las y los aprendices la posibilidad de ser y estar en este mundo, su dignidad. Constituyen prácticas de expropiación del ser, donde no se

escucha, no se respeta a los niños y niñas, quienes están en falta en relación con los deseos y las expectativas de unos docentes que, de entrada, deciden que: “no aprenderán”, “no saben”, “son incapaces”. Violencias que se fundamentan en contenidos alejados de los contextos y se imparten a través de metodologías que estimulan y valoran la memoria y la verbalización, no la creación, la imaginación, el pensamiento crítico; que promueven la transmisión de conocimientos y no su producción; que se conforman con un aprendizaje que es solo para la escuela, que no se conecta con la vida de los y las estudiantes; que hace de la lectura y la escritura prácticas extrañas, ajenas, alienantes y a través de la evaluación establece la prohibición misma a ser diversos porque todos deben aprender lo mismo, al mismo ritmo, en los mismos tiempos, en el mismo momento, de las mismas formas, en esa obligatoriedad a la mismidad agobiante impuesta a través del control, el castigo, el regaño, la humillación, el juicio, la violencia verbal, física, simbólica. Una violencia arrasadora, reproductora de identidades pasivas, tal como la presenta Sacristán (2006 p.18) cuando afirma que:

Existe una evidente presión por obtener ciertos niveles de logro en los resultados académicos para satisfacer las normas establecidas por las exigencias del currículum regulado, que en muchos casos no son tales, sino las interpretaciones que editoriales y profesores hacen de ellas.

Esas normas expresan el ideal de excelencia respecto del cual serán evaluados los estudiantes y, directa o indirectamente, son el referente “ideal” que presiona para acomodar a cada sujeto. Cuando no todos, al unísono, responden a las exigencias curriculares, inexorablemente afloran las diferencias entre los estudiantes.

Las diferencias mínimas con respecto al “ideal” suelen asumirse como naturales; pero las diferencias marcadas se traducen como fracaso y pueden ser motivo de repetición del curso. Y cuando el fracaso persiste esa singularidad individual llega a ser motivo de exclusión. De esta manera, la diversidad que se aleja poco de la norma es absorbida pero, a medida que se incrementa, esa distancia genera malestar porque exige ampliar la

tolerancia de variaciones significativas respecto de la norma, lo que para muchos equivale al deterioro de la calidad. En este marco, la diversidad implica un rendimiento escolar desigual frente a los patrones de aprendizaje exigidos.

La escuela también es violenta cuando ofrece contenidos mínimos a ciertos estudiantes considerados con barreras para el aprendizaje y la participación, provocando una reducción de sus expectativas de aprendizaje y ofreciéndoles únicamente posibilidades de socialización, negándoles el desarrollo integral al que tienen derecho. Hay violencia en la escuela si la profesora decide mandar a hacer el aseo únicamente o casi siempre a las niñas, *“porque ellas están para servir a los hombres”*, o cuando le impone a una niña negra que haga el aseo del salón mientras las y los demás estudiantes juegan, aduciendo *“que haga de una vez lo que tendrá que hacer cuando esté grande”* y discriminándola, así, como mujer y como negra, por no ser lo que se espera que sea: hombre y blanca.

Sobre esta manera de entender el multiculturalismo, Peter McLaren (1997, citado por Skliar, 2002, p.109), señala:

Esta forma de entender el multiculturalismo constituye el rechazo a la imagen de una cultura no conflictiva, armónica y consensual, así como también una oposición a la idea de la existencia de identidades autónomas, auto-dirigidas, auto-construidas. Las diferencias – que son entendidas aquí en términos de diferencias políticas y culturales – ocupan un lugar central, considerándolas no sólo como atributos rígidos y esenciales, sino productos históricos, culturales, que resultan siempre de (una consciencia de) relaciones de poder.

Sobre las consecuencias de este tipo de violencia, Camargo (1996, p. 10) plantea:

Formas de interacción verbal que emanan del maestro o directivo escolar y se dirigen al alumno, en quien provocan sentimientos de indefensión y, posiblemente, de incapacidad

como persona y como estudiante para emprender con posibilidades sus retos. (...). El mutismo, la sumisión, la baja autoestima, la inseguridad son expresiones de los estudiantes que podrían confirmar la hipótesis de su sometimiento en la escuela a medios de corrección donde se manifiesta una agresión psicológica y social.

Pero la violencia instaurada en la escuela no recae exclusivamente sobre las y los estudiantes; las y los docentes son igualmente violentados, a veces por estudiantes, otras por el Estado o también por sus compañeros docentes. En un país caracterizado históricamente por ser violento, la vida de los maestros está plagada de desencuentros, violencias, dolores y más violencias.

Hay una correlación entre las violencias en la escuela y la construcción de la representaciones sociales de los y las estudiantes, así lo propone Bourdieu (como se cita en Kaplan, 2006) cuando plantea: “a partir de sus constricciones o determinaciones estructurales, los seres humanos hacen una estimación inconsciente o cálculo simbólico anticipado, de lo que pueden o no pueden proyectar, para la propia carrera social y escolar, se limitan y excluyen de aquello que ya están excluidos o bien se proyectan hacia el éxito que les espera”.

Lo que permite suponer que los niños, niñas y jóvenes están formando argumentos, valoraciones y formas de actuación coherentes con las violencias recibidas, por ejemplo, afirmaciones acerca de la venganza, de hacer justicia por los propios medios, de la violencia como medio para ser reconocido y alcanzar el poder, de ver la ley y la toma de decisiones sobre la vida de los otros como patrimonio de quienes son fuertes y poderosos, de no recurrir a la autoridad por desconfianza o por considerarlo un acto vergonzoso, entre otras. (Saldarriaga, 2006 p. 11).

Según informe de la Corporación Itagüí Nueva Gente (2010): Los niños, niñas y jóvenes son utilizados por los grupos armados del municipio para cometer sus delitos: “En la semana del 11 al 17 de abril la Policía Metropolitana del Valle de Aburrá capturó a ocho menores de edad en Itagüí, por porte de armas, tentativa de homicidio, extorsión y tráfico de drogas.” (Corporación Itagüí Nueva Gente, 2010, p.3).

Los niños aprenden que pueden reducir al otro a través de la fuerza, de la violencia, y conseguir, así, todo lo que desean. Terminan pensando que es malo ser gay pero matar al gay es un acto heroico; que es terrible ser negra pero que perseguir a una negra, invisibilizarla, humillarla, golpearla, es lo que hay que hacer, es lo correcto. Estamos, pues, ante un aterrador círculo de violencia que se extiende a un más allá, sin fronteras posibles.

Todo este círculo de violencia es consecuencia de esas ideas, imaginarios o representaciones sociales que sobre diversidad tienen docentes y estudiantes; tatuajes casi indelebles que los marcan y les imponen maneras de ver el mundo y, por tanto, de actuar sobre él. Estas representaciones sociales corresponden a un proyecto hegemónico ligado al neoliberalismo y a la globalización, formas de ver el mundo de unas minorías que detentan el poder, plantean el fin de la utopía y demuestran la inexistencia de la diversidad, exterminándola. Y la escuela es un lugar privilegiado para que estas representaciones se pongan en escena y se reproduzcan con la intención de mantener el orden establecido, extenderlo y hacerlo posible contra todos los imposibles en un más allá, en tiempos y espacios ilimitados.

Las representaciones sociales sobre la diversidad que tienen estudiantes y docentes, determinan las prácticas, las metodologías, las estrategias de enseñanza; definen las formas de relación con los otros, incluso definen su exterminio o su existencia, porque ellas ofrecen un lugar desde donde mirar, lugar que podría ser la mismidad, un adentro. Y desde esa mirada el otro siempre está en falta y puede ser, como afirma Skliar, (2005, p. 22): “masacrado,

obsurecido, asimilado, silenciado, expulsado, incluido y vuelto a asesinar, a violentar, a blanquear, a normalizar. A normalizar excesivamente, a estar fuera y estar dentro.”

Es evidente la necesidad y urgencia de una salida a esta violencia que invade todos los espacios. La solución requiere el aporte de todas las instituciones y a la escuela, como una de ellas, le corresponde proponer nuevas maneras de habitar el mundo, lo que no es posible si continúa reproduciendo violencia. La escuela requiere una propuesta distinta que permita que a través de la educación puedan surgir otras miradas, interacciones, diálogos entre saberes; una comunión entre escuela y cultura en la cual se visibilicen, se construyan y se vivan las comprensiones y transformaciones necesarias para que podamos vivir y construir juntos, propiciando una educación intercultural.

Una propuesta de este tipo incluye desestructurar las cadenas esclavizantes, autoritarias e imperiosas para darle cabida a la interculturalidad, a una educación donde (...) las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos” (Walsh, 2007, p.31) en los que sea posible intercambiar saberes, culturas, vivencias y conocimientos científicos lejanos al poder, la desigualdad, la exclusión, la segregación y la discriminación. Posibilidad que salvaguarde la equidad, la justicia, la igualdad y el equilibrio para todas y cada una de las personas que hacen parte de la institución escolar, sin importar las diferencias de color, etnia, género, cultura, etc.

En este sentido la interculturalidad al interior de la escuela irá más allá y será garante de una “educación para todos”, como bien lo plantea Delors. (1996) (...) Una educación que dé paso a otros universos, a otras representaciones simbólicas, a otras prácticas culturales, saberes y conocimientos; una educación que favorezca, en palabras de Paulo Freire (1970), “la construcción de seres críticos y sociedades más justas”. Así, la educación gozará de multiplicidad de estrategias, expresiones y memorias.

La escuela requiere, pues, de una metamorfosis, como sugiere Skliar (2005), que pasa por la posibilidad de reconocer, poner en escena y transformar las representaciones sociales que se tienen sobre diversidad, porque así como la violencia escolar se puede explicar desde las representaciones sociales, conocer y analizar cómo estas representaciones sociales transforman las prácticas y las culturas escolares (Banchs, 1991) es un paso significativo para la modificación de una representación y, por ende, de una práctica social, concretamente, de unas prácticas escolares violentas.

Si los docentes revisaran esas representaciones sociales y logaran resignificarlas, podrían abrir el espacio para el encuentro y la celebración de la diversidad y, en consecuencia, para la transformación de esas prácticas pedagógicas expropiadoras del ser; para promover en la escuela la construcción de una ética rigurosa y solidaria que lleve a comprender que no hay nada de natural en la violencia escolar, que ella obedece a un orden establecido y que lo normal no es la miseria, la discriminación, el destino de parias de los seres humanos en el mundo, el desperdicio de vidas, sueños y esperanzas. La construcción de ambientes propicios para el aprendizaje y la convivencia, un clima escolar donde sea posible vivir juntos, donde nadie intente subyugar, transformar, manipular, reducir al otro, porque la escuela es de todos y para todos. Porque, como lo plantea Nuria Pérez de Lara (2005, p. 12):

Volver la mirada hacia uno mismo, repensar todo lo que nos ha sido pensado desde la academia, desde los textos expertos, desde los discursos políticamente correctos, desde las acomodadas conciencias de quienes se saben formando parte de la normalidad, de lo racional, de lo democrático, de lo verdaderamente humano, es lo que provoca la relación directa y abierta con quienes no forman parte de todas estas certezas.

Reproduciendo estas nuevas formas de pensar la diversidad a través del lenguaje, de los medios de comunicación, de las prácticas cotidianas, de vivirlo en cada aula, de escribirlo,

mirarlo, sentirlo, se espera que las nuevas representaciones impregnen al colectivo y transformen la escuela y la sociedad. De las reflexiones precedentes surge la pregunta:

¿Cuál es la influencia de la re-significación de las representaciones sociales que sobre diversidad tienen las docentes de segundo y tercer grado de la Básica Primaria, la coordinadora y el docente orientador de la IE María Jesús Mejía del Municipio de Itagüí, en la transformación de las prácticas escolares violentas?

Es necesario saber acerca de la posible influencia de la resignificación de las RS sobre diversidad en la transformación de las prácticas escolares violentas y orientar esta indagación desde un enfoque colaborativo, propicio a la participación activa de un equipo de trabajo diverso e interdisciplinar.

1.2. Objetivos.

General

- Identificar la influencia de la resignificación de las representaciones sociales sobre diversidad de las docentes de segundo y tercer grado de la Básica Primaria, la coordinadora y el docente orientador de la IE María Jesús Mejía, del Municipio de Itagüí, en la transformación de sus prácticas escolares violentas.

Específicos

- Analizar las RS que sobre diversidad tienen las docentes de segundo y tercer grado de la Básica Primaria, la coordinadora y el docente orientador de la IE María Jesús Mejía, del Municipio de Itagüí.

- Identificar las prácticas escolares violentas de las docentes de segundo y tercer grado de la Básica Primaria, la coordinadora y el docente orientador de la IE María Jesús Mejía, del Municipio de Itagüí.
- Describir las transformaciones de las prácticas escolares violentas de las docentes de segundo y tercer grado de la Básica Primaria, la coordinadora y el docente orientador de la IE María Jesús Mejía, del Municipio de Itagüí.

2. ESTADO DEL ARTE

(...) ¿Se puede dividir la realidad humana, como de hecho la realidad humana parece estar auténticamente dividida, en culturas, historias, tradiciones, sociedades e incluso razas claramente diferentes entre sí y continuar viviendo asumiendo humanamente las consecuencias? Al decir esto último me refiero a si hay alguna manera de evitar la hostilidad expresada por la división de los hombres entre, por ejemplo, nosotros (occidentales) y ellos (orientales). Pues estas divisiones son unas ideas generales que se han utilizado a lo largo de la historia y se utilizan en el presente para insistir en la importancia de la distinción entre unos hombres y otros con fines que, en general, no han sido ni son especialmente admirables”

Edward, Said, s.f., p.16

Durante el proceso de búsqueda bibliográfica se estableció que en el ámbito sociocultural escolar al cual se circunscribe esta indagación no se han realizado investigaciones acerca de la posible influencia de la resignificación de las representaciones sociales sobre diversidad en la transformación de las prácticas escolares violentas. Existen aproximaciones teóricas en torno a las representaciones sociales, a la violencia escolar, a la relación entre representaciones sobre violencia y violencia escolar y acerca de relaciones de mutua dependencia entre representaciones sociales y prácticas sociales. Investigaciones abordadas desde enfoques cuantitativos, cualitativos, paradigmas mixtos, desde el interaccionismo simbólico, la etnografía, el estudio de caso. Estudios realizados en la Básica Primaria, en la Secundaria y en la Educación Superior, con docentes y estudiantes.

Inicialmente se revisa el estado del arte de las representaciones sociales o imaginarios colectivos, para luego hacer referencia a la diversidad, continuando con la violencia escolar y, finalmente, con la relación entre representaciones sobre violencia y las prácticas de violencia escolar.

Las RS han sido objeto de numerosas investigaciones desde 1961, a partir de la tesis doctoral de Serge Moscovici. Otras corrientes y escuelas de las Ciencias humanas y sociales participan en el desarrollo de la teoría de las representaciones sociales. El concepto de *representaciones sociales* procede de la psicología social, a la que también se vinculan nociones como *actitudes y cognición social*. La psicología evolutiva de Piaget, la obra de Sigmund Freud la sociología, la antropología, la historia, por mencionar algunas, incorporan el concepto *representaciones sociales* en sus desarrollos. Otras corrientes que vienen trabajando las RS y sus premisas teóricas básicas son la desarrollada en París por Denise Jodelet, investigadora que sistematizó las ideas de Moscovici, y sus colaboradores (1984-1986). Los estudios desarrollados en Suiza por Willem Doise (1984) y la corriente liderada por Jean Claude Abric (2001, en Aix en Provence, Francia, a nivel cognitivo estructural.

Los estudios sobre las RS se han centrado en especialmente en los siguientes ámbitos e intereses:

- La salud: trabajos relacionados con la salud como objeto de representación, la enfermedad mental o la locura, estudios sobre el cuerpo, el cáncer, el SIDA y factores asociados.
- El desarrollo humano: distintas etapas de la vida del hombre y otras cuestiones vinculadas con el hombre mismo, con su trascendencia.
- La educación: estudios sobre la inteligencia, la tecnología y la informática; las prácticas educativas en diversos grupos: la escuela, la educación, el buen profesor.
- El laboral: estudios sobre la representación social del trabajo en diferentes grupos sociales.
- Participación y exclusión social: ejercicio ciudadano, sobre los derechos humanos, la democracia, la pobreza, la política, la violencia, la discriminación, los niños de la calle y aspectos relacionados con ellos: trabajo infantil, embarazo, prostitución, violencia escolar.

- La vida comunitaria: la representación del espacio urbano, del ciudadano, de ciudades o comunidades específicas, la identidad de comunidades particulares (étnicas, religiosas,) experiencias de intervención comunitaria.
- El medio ambiente, la guerra en diversos contextos geográficos e Internet, su influencia en el sujeto.

La diversidad parece imprimirle una perspectiva diferente a la forma en que se han abordado las representaciones sociales en relación con la violencia escolar. Aunque aún no se encuentran referencias que vinculen las RS, la diversidad y la transformación de las prácticas escolares violentas, sí se encuentran sobre la relación entre las RS y la violencia escolar, entre representaciones y prácticas docentes, entre representaciones sociales y prácticas sociales.

En España por ejemplo se han realizado investigaciones como la de Felipe Salgado, Representaciones sociales acerca de la violencia escolar, publicada en REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad y Eficacia (2009). Esta investigación pretende describir, analizar e interpretar las RS socioeducativas de un grupo de estudiantes de Educación Media considerados agresivos, en el sistema de educación municipal de la Ciudad de Copiapó. Esta investigación es cualitativa, de corte hermenéutico, sobre la base de documentos: textos de entrevistas en profundidad y libros de clase. Se analizaron los datos utilizando el programa computacional Atlas/ti versión 4.2 para Windows. La investigación consistió en seleccionar citas textuales de las entrevistas en profundidad a un grupo de 10 adolescentes pertenecientes a dos liceos municipales que presentaron altos niveles de violencia escolar durante cinco años inmediatamente precedentes a la investigación.

Los resultados mostraron las siguientes RS de los adolescentes acerca de la violencia: barrio violento, sociedad violenta, liceo normativo, medidas disciplinarias excesivas, medidas disciplinarias, evitación, discriminación por ingresos, normalización de la violencia poblacional,

normalización de violencia familiar, percepción clasista de la educación, inutilidad de la formación académica, experiencias tempranas de vulneración de derechos, conflictos familiares, desafío a figura de autoridad por exceso de violencia. Se encontró que las experiencias socioeducativas están determinadas por las experiencias tempranas de vulneración de derechos de los jóvenes agresores, pues sus familias, su escuela y la sociedad en general los habían violentado; y en su barrio, en su familia y hasta en la escuela, la violencia se válida para defenderse o como acto pedagógico. Las representaciones generadas de esta forma conllevan al niño a comprender y valorar positivamente las conductas agresivas.

Una de las recomendaciones más relevantes del mencionado trabajo consiste en considerar la violencia reflejada en los y las estudiantes, no como una amenaza que debe ser eliminada, sino como una advertencia del camino elegido por una sociedad; por lo tanto, todos somos responsables de brindar a los jóvenes vulnerados y vulnerables la oportunidad de desarrollarse y encontrar una meta real en su vida, tal como lo declaran los Derechos Humanos.

En México, se realizó la investigación ¿Qué significados tiene la violencia en la escuela?, sobre las representaciones sociales de la violencia escolar en una escuela concreta. Esta investigación, publicada en 2011, muestra el análisis de la violencia escolar desde la perspectiva de las RS, con el propósito de conocer su contenido y organización interna, contrastarlo a partir del núcleo central y el sistema periférico y mostrar la relación entre las representaciones y las prácticas violentas y su vínculo con las medidas de prevención. El diseño metodológico es cualitativo. Como técnicas e instrumentos de recolección de datos se utilizaron la entrevista, la observación y la revisión documental. Entre los principales resultados de la investigación se destaca el sentido naturalizado o anímico de los núcleos alrededor de los cuales se organiza una diversidad de significados sobre la violencia escolar, como recurso, identidad, relación social o consecuencia de las trasformaciones sociales. También se enfatiza en la importancia del lazo entre representación y acción para la prevención de este problema social. La importancia de esta investigación radica en que pone en escena, por un lado, la existencia de una relación directa

entre las RS y las formas de asumir la violencia escolar y, por otro, la relación entre representación y acción para resolver el problema o prevenirlo.

En este mismo sentido, en Brasil se han desarrollado diversos trabajos: “Representaciones imaginarias de la interacción y violencia en la escuela (2011)”, investigación desarrollada por Concepción Fernández Villanueva, Juan Carlos Revilla Castro, Roberto Domínguez Bilbao, Leila María Ferreira Salles y Joyce Mary Adam de Paula e Silva en la que se analizan los imaginarios en los cuales se fundamenta la violencia de un grupo de jóvenes de dos escuelas públicas de similares características, en un contexto de relaciones interpersonales del espacio institucional de la escuela secundaria en Río Claro (Brasil), en la periferia de Sao Paulo. Para ello se analizaron los discursos de cuatro grupos de jóvenes de dos escuelas diferentes y distintas situaciones de violencia escolar, de acuerdo con datos obtenidos a través de entrevistas sucesivas de grupo y por medio de dibujos y fotografías realizados por estos jóvenes sobre sus respectivas escuelas. Inicialmente se reconocieron los tipos de violencia protagonizados por las y los estudiantes en dichas escuelas. En entrevistas con los responsables del centro educativo se documentaron los actos de violencia de los que fueron testigo o protagonistas.

De este modo se identificaron cuatro tipos de actos violentos protagonizados por los y las estudiantes: 1. Contra las o los profesores: amenazas o insultos. 2. Lo mismo ocurre con respecto al personal del centro: la resistencia a aceptar sus órdenes genera amenazas, insultos, a ellos y en ocasiones a sus hijos. 3. Con respecto a los actos contra la escuela, se registra la destrucción de mobiliario (quemar cortinas) o del propio edificio (agujero en la pared, asaltos a la escuela y robos). 4. Por último, se citan diversos incidentes entre grupos de estudiantes, dentro y fuera del contexto escolar. Después se eligieron cuatro grupos de estudiantes de entre 14 y 17 años, dos de cada una de las escuelas. Los grupos se diferenciaron en función de si sus miembros habían sido protagonistas activos, o no, de incidentes violentos.

En cada una de las escuelas se realizaron entrevistas repetidas (5 veces) a cada grupo de jóvenes protagonistas y no protagonistas de violencia. Se realizaron en total 20 entrevistas, 10 en cada una de las escuelas, y en cada escuela 5 a jóvenes protagonistas de actos violentos (P) y otras 5 a jóvenes no protagonistas de actos violentos (NP). En cada una de las entrevistas hubo entre 6 y 8 personas del mismo grupo, aunque no siempre las mismas. Se cuidó de que siempre hubiera al menos dos chicos y dos chicas en todas las entrevistas. Durante una de las últimas sesiones de cada uno de los 4 grupos, se pidió a los y las estudiantes que hicieran dibujos libres sobre la escuela y sobre cómo se ven ellos en la escuela. Se planteó un análisis comparativo de los imaginarios de los dos grupos protagonistas (P) y no protagonistas (NP) de violencia en la escuela.

La investigación mostró un imaginario de violencia generalizada, dentro y fuera de la escuela, con una representación de la escuela como agresora e injusta y unas y unos estudiantes (agresores) humillados y desvalorizados, que para defenderse deben también ser violentos:

(...)el análisis realizado muestra importantes diferencias entre los imaginarios de los jóvenes protagonistas de violencia y los jóvenes no protagonistas. Los primeros construyen un imaginario de violencia generalizada fuera de la escuela. Frente a ello, los jóvenes protagonistas formulan la metáfora de ser un “hombre bomba”. Esta metáfora es la representación de los jóvenes que, insertos en una imaginización de violencia generalizada, están dispuestos a ser, ellos mismos, parte de esa violencia.

Por otro lado, se estableció una RS de la escuela según la cual el estudiante es quien no aprovecha lo que se le ofrece. Se culpa, así, a las familias y a los y las estudiantes de la violencia que se da en la institución. Se concluye, igualmente, que estos imaginarios influyen de forma decisiva en las acciones y la estructura de las interacciones dentro del contexto escolar. La criminalización de las acciones de los estudiantes puede ser una consecuencia de los imaginarios negativos que sobre ellos mantienen las autoridades. La atribución de características malignas y

exageradas por parte de los aprendices hacia los profesores y la institución son una importante justificación de los conflictos y los actos violentos. Los imaginarios se relacionan claramente con las acciones de inclusión y exclusión simbólica. Los y las aprendices se incluyen o excluyen de la escuela en sus representaciones imaginarias en tanto que las y los docentes pueden proyectar esas mismas acciones hacia sus estudiantes.

Los resultados de esta investigación son importantes porque muestran la estrecha relación entre lo que se piensa del otro y de sus acciones y cómo se actúa en consecuencia, evidenciando la necesidad de trabajar estos imaginarios. También son interesantes las alternativas metodológicas que ofrece al apoyarse en el diálogo igualitario, que da prioridad a los actores y actoras de la investigación.

El interés en la violencia escolar, según expone Díaz (2012, p. 3), aumentó en forma notoria en los últimos años:

[...] a finales de la década de los 80 y de los 90 el maltrato escolar entre los estudiantes atrajo la atención de diferentes países como Japón, Gran Bretaña, Holanda, Canadá, Estados Unidos y España (Olweus 1993). En Los últimos 10 años ha habido un desarrollo casi explosivo en este campo, tanto en términos de investigación como de intervención y políticas nacionales (p.e. Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano & Slee, 1999; Juvonen & Graham, 2001; Espelage & Swearer, 2004; Smith, Pepler & Rigby, 2004). En los Estados Unidos, este aumento de atención sobre este problema ha sido impulsado por algunos hechos muy publicitados, acontecidos en algunas escuelas y en los que, en parte, el problema víctima/acosador estaba relacionado con los estudiantes implicados (Benites y Justicia, 2006).

En la investigación sobre el tema se pueden identificar tres orientaciones principales. Fernández Villanueva, J, Revilla, R., Domínguez, L., Ferreira S. y Joyce M. (2011, p.51) mencionan una orientación psico-educativa:

Una orientación psico-educativa que se ha centrado en el análisis de la conducta agresiva y la victimización. Una de sus aportaciones es la identificación del llamado acoso escolar. Los países escandinavos (Olweus, 1978, 1993/1998; Campart y Lindström, 1997) han sido pioneros en este tipo de estudios y han abierto una línea de trabajo ampliamente seguida en varios países europeos (Whitney y Smith 1993; Ortega y Mora-Merchán, 1997; Funk, 1997; Smith, 2004). La perspectiva del maltrato escolar (bullying) ha cumplido la función de recoger una parte importante de la violencia que ocurre en medio escolar”.

Por su parte, la línea sociopedagógica se ha centrado en la descripción de factores sociales, como las condiciones económicas y sociales y el ambiente social o clima escolar, en sentido amplio, entendido como factor muy influyente en la comisión de violencia. Manuel Silva Vázquez (citado por Fernández Villanueva, J, Revilla, R., Domínguez, L., Ferreira S. y Joyce M. *ibíd.*, p.52), enfatiza en que existe relación entre una estructura y el ambiente que le da apoyo.

También se ha pensado el asunto de la violencia escolar teniendo en cuenta los elementos interpersonales e imaginarios que permiten comprender el fenómeno de la violencia en la escuela. Algunas investigaciones se han centrado en los victimarios, otras en las víctimas; unas son propositivas, otras revisan lo que sucede con estos estudiantes, plantean estrategias de acompañamiento, o analizan lo que sucede alrededor del fenómeno mundial de la violencia escolar.

Sobre violencia escolar a nivel de Latinoamérica también se han realizado múltiples investigaciones, se revisan las más representativas.

En Argentina se han llevado a cabo variados estudios. Por ejemplo, en 2008, Minerva Xóchitl Cruz realiza la investigación “La violencia escolar, un problema multicausal, implica no considerar aspectos particulares, su origen se encuentra en la familia y se refuerza en la escuela.” Esta es una investigación cualitativa, de corte etnográfico, que utilizó la observación participante y triangulación de métodos (encuestas y entrevistas a estudiantes y docentes). Clasifica la violencia en: violencia física: golpes; violencia psicológica: apodos; violencia verbal: burlas; violencia simbólica: ejercida por instituciones como la familia y la escuela.

En el año 2011, Sonia Eljach realiza la investigación denominada “Violencia escolar en América Latina y el Caribe, superficie y fondo”, con el patrocinio del Plan Internacional y UNICEF. Entre los propósitos de esta investigación se plantean: sistematizar y analizar la información que existe en América Latina sobre la problemática de la violencia en los centros educativos y contribuir a la construcción de un entorno escolar seguro, que garantice un desarrollo sano, un aprendizaje de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes.

Para ello se hace un análisis documental de los estudios sobre la violencia que padecen las niñas, los niños y adolescentes en el ámbito escolar, realizados por el Plan Internacional en el marco de su campaña mundial (ASM) “*Aprender sin miedo*”; también las iniciativas de las oficinas de País de UNICEF y otros documentos de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA, el Comité de los derechos del niño, el Estudio mundial sobre la violencia contra los niños y los Informes de América Latina y el Caribe en este mismo marco; además, de los Informes de *Save de Children* y de la iniciativa global para acabar con el castigo corporal. Entre sus resultados y conclusiones destacan las siguientes:

Lejos se encuentran los países de América Latina y el Caribe de un cambio de paradigma educativo para que los niños y niñas acepten, comprendan y participen en la construcción de las pautas para la convivencia social y, a la vez, logren un buen desempeño académico.

Las vías de la represión y la descalificación se mantienen vigentes, mientras que las alternativas centradas en el respeto de la dignidad y los derechos de los niños y niñas se encuentran ante múltiples dificultades para imponerse como nuevo modelo, tal como lo formula la Convención sobre los Derechos del Niño (1989).(Eljach, 2011, p. 22)

Esta investigación pone en evidencia la fuerte crisis de relacionamiento en la que se encuentran involucrados todos los estamentos de la comunidad educativa: estudiantes, padres, madres, profesores y profesoras. El problema de investigación se describe en los siguientes términos:

Comprender la incidencia positiva que, en el encuentro entre las culturas presentes en el aula y en la escuela, tiene el conjunto de relaciones sociales e interacciones positivas, impulsando un clima social compartido entre estudiantes, profesorado, familias y comunidades implicadas, al investigar las relaciones que se configuran entre los agentes del aula y centro, en el marco del distrito, comarca o escenarios urbanos, periurbanos y su incidencia en la mejora de la empatía relacional entre las personas y las culturas, disminuyendo la agresividad y el acoso escolar. (Eljach, 2011, p. 93).

En Argentina se encuentran desarrollos importantes en términos de la violencia escolar. Resalta la propuesta de Kaplan (2006-2009), que considera la violencia en las instituciones escolares como un asunto que no puede pensarse independiente de los mecanismos de desigualdad social. Investigaciones como “La construcción simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo acerca de las tipificaciones que los estudiantes de educación secundaria producen sobre el alumno violento”, trabajo enmarcado en el UBACYT F014, y “Desigualdad, violencias y escuela: dimensiones de la socialización y la subjetivación”, ambas vinculadas con la desigualdad social.

En Colombia, el estudio “Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C.”, Secretaría Distrital de Gobierno de Bogotá, 2006, realizado en todos los colegios de enseñanza secundaria, públicos y privados, de la capital colombiana, arrojó datos elocuentes sobre la similitud de las agresiones violentas en colegios de todas las clases sociales. Cabe resaltar que las conductas excluyentes y homofóbicas son superiores en los colegios privados.

Para terminar el informe sobre la indagación bibliográfica preliminar, citamos el estudio desarrollado en Medellín por Yólida Yajasiel Ramírez Osorio (2010) “¿Quién es el más fuerte? Encuentros y desencuentros en la escuela”, sobre el acoso, el hostigamiento y la violencia escolar — bullying. Se desarrolló en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede San Lorenzo — actualmente Darío Londoño Cardona —, con estudiantes y docentes del grado tercero. El objetivo fue diagnosticar el fenómeno de la violencia escolar, su comprensión, deconstrucción e incidencia en las relaciones que se establecen entre estudiantes. De esta investigación de corte cualitativo, con un enfoque de investigación - acción participativa, se destacan algunos resultados: la clase de violencia escolar más frecuente es la violencia física, la mayoría de estudiantes vive bajo la ley del silencio, o identifican figuras de autoridad, Este fenómeno escapa a docentes y familias y se propaga por el desconocimiento del mismo en la comunidad educativa, la escuela solo cuenta con la sanción, la penalización, la punición y el castigo frente a los actos de violencia; el clima de trabajo, convivencia y estudio se hace cada vez más conflictivo y violento en tanto no se generan lugares de complicidad, equivoco, camaradería, confianza y lealtad, la violencia escolar obedece a factores sociales familiares y culturales.

3. MARCO TEÓRICO

El prejuicio y la discriminación no constituyen sólo un desvío o una patología individual o psicológica, sino que dependen de categorías y clasificaciones que están profundamente inscriptas en la historia y en el tejido social.

Tadeus da Silva, 1997, p.71

Conceptos Fundamentales



3.1. Representaciones Sociales

Las Representaciones sociales son una modalidad del conocimiento común; incluye tanto aspectos afectivos como cognitivos que orientan la conducta y la comunicación de los seres humanos en el mundo social. Estas RS no requieren de instrucción alguna para aprenderse, su adquisición y uso pertenecen al orden del inconsciente, no se piensa sobre ellas sino desde ellas. Si bien todo lo que se hace, se piensa o se dice está relacionado con las RS que se tienen, normalmente no se implican en estas prácticas de una manera consciente.

Lo que vemos y sabemos del mundo no es lo que es el mundo, sino lo que nuestras RS sobre él nos permiten ver. Desde el punto de vista epistemológico, ellas no son un reflejo de la realidad, sino su estructuración significativa, de modo tal que se convierten para los seres humanos en "la realidad misma". Constituyen la reconstrucción de un objeto social que presenta rasgos de creatividad e involucra tanto una interpretación de las situaciones como una expresión del sujeto (Jodelet, 1989), fundamentalmente porque, de acuerdo con Castorina:

Por una parte, porque emergen de las experiencias de interacción y de intercambio comunicativo en las instituciones; por otro lado, las prácticas sociales son condición de las RS, porque la exigencia de asumir nuevas situaciones o actividades de los agentes lleva a su formación; finalmente, porque son utilizadas por los individuos para actuar sobre otros miembros de la sociedad o para ajustar su comportamiento en la vida social (Castorina, citado por Emanuelli, s.f, p. 4).

En una perspectiva semejante, Jovchelovitch (Citado por Castorina, J. y Barreiro, A., 2006, p.9) expone que:

(...) la actividad representacional tiene una función simbólica, ya que por su intermedio un mismo objeto social adquiere diferentes significados, que se constituyen según los grupos sociales y en contextos específicos. De este modo, inspirada en Piaget y Vigotsky, la teoría de la RS, rechaza la posibilidad de algún conocimiento donde la realidad se dé por sí misma, o de modo directo. La mediación simbólica otorga significado a la realidad para los grupos sociales, y en tal sentido puede hablarse de una construcción de realidades, porque éstas son lo que los sujetos creen vivenciar naturalmente.

Para Artese 2010, quien retoma los trabajos de autores como Van Dijk (1999), Raiter (2002), Moscovici (2003), Castorina y Kaplan (2003, 2007), las RS son: el producto de los actos del pensamiento o la mente de los miembros de una comunidad lingüística: como las distintas

expresiones, opiniones y conceptos, que, siendo parte de un entramado de relaciones comunicativas, reproducen simbólicamente una cosa, evento, acción o situación que han percibido y socializado de una manera determinada. (2010, p.15).

3.1.1. La teoría de las Representaciones Sociales

La teoría de las RS plantea que no hay distinción alguna entre los universos exterior e interior de las personas o los grupos. El sujeto y el objeto no son fundamentalmente distintos. Ese objeto está inscrito en un contexto activo, concebido parcialmente al menos por la persona o el grupo, en tanto que prolongación de su comportamiento, de sus actitudes y de las normas a las que se refiere (Moscovici, Citado por Abric, 2001, p.12).

La representación es una visión funcional del mundo, una visión global y unitaria de un objeto, de un sujeto. Le permite a los seres humanos conferir sentido a sus conductas, entender la realidad mediante su propio sistema de referencias, adaptar y definir de este modo un lugar para sí. “Es una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social” (Jodelet, 1989, p. 36). “Es a la vez producto y proceso de una actividad mental por la que una persona o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica”. (ibíd., p. 64).

Para Abric (ibíd. p. 13), la representación, funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los seres humanos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas.

Las RS son cognitivas y sociales, su análisis y comprensión supone ambos enfoques. Abric (ibíd., p. 13) plantea que todo ser humano es activo, con un componente o, como lo llama, con una textura psicológica sometida a las reglas que rigen los procesos cognitivos y la puesta en práctica de estos procesos cognitivos determinados por lo social, ya que una representación se elabora o se transmite y esta dimensión social genera reglas que pueden ser muy distintas de la lógica cognitiva. “Se rigen por sus propias reglas, y esta integración posibilita que se comprenda lo racional y lo irracional, contradicciones aparentes, y porque los razonamientos que generan pueden aparecer como ilógicos e incoherentes en apariencia, solo en apariencia porque una representación es un conjunto organizado y coherente”.

Según Abric (ibíd., p.p.15-16-17), las RS cumplen diferentes tipos de funciones, tales como:

- Funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad. El saber práctico de sentido común, como le llama Moscovici (1981), permite a los actores sociales adquirir conocimientos e integrarlos en un marco asimilable y comprensible para ellos, en coherencia con su funcionamiento cognitivo y con los valores a los que se adhieren (es decir, que constituyen la esencia misma de la cognición social).
- Funciones identitarias: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos, además de la función cognitiva de entender y explicar, las RS sitúan a los individuos y a los grupos en el campo social. (Mugny y Carugatí, Citado por Abric 2001 p.183).
- Funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas. El sistema de pre-decodificación de la realidad que constituyen las RS es, como hemos dicho antes, una

guía para la acción. Las representaciones produce igualmente un sistema de anticipaciones y expectativas.

- Funciones justificadoras: permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos, en función de la naturaleza de las relaciones establecidas con el propio grupo u otros grupos; estas representaciones evolucionan. Las RS cumplen así, la función de perpetuar y justificar la diferenciación social; como los estereotipos, pretenden la discriminación o mantener una distancia social entre los grupos respectivos.

Abrieu (ibíd. pp.17-18), analiza las funciones de las RS desde el punto de vista heurístico y explica que son indispensables en la comprensión de la dinámica social. Las RS son informativas y explicativas de la naturaleza de los lazos sociales, de las relaciones de los seres humanos con su entorno social, además son intra e intergrupales. Por eso son esenciales para la comprensión de los determinantes de los comportamientos y de las prácticas sociales.

3.1.2. Organización y Estructura de las Representaciones Sociales

Las RS están constituidas por un conjunto organizado y estructurado de informaciones, creencias, opiniones y actitudes, a propósito de un objeto dado. Toda representación está organizada alrededor de un núcleo central constituido por uno o varios elementos que le dan su significado.

Este proceso de objetivación permite pasar de la teoría científica a un modelo figurativo, o núcleo figurativo: esquematización de la teoría que se sustenta sobre la selección de algunos elementos concretos que constituyen el fundamento estable alrededor del cual se construirá el conjunto de la representación, dado que dicho núcleo “Proporcionará el marco de categorización

e interpretación de las nuevas informaciones que llegan al sujeto, volviéndose así contenido activo sirviendo para conducir la conducta y dar un sentido a los hechos. Los otros elementos de la representación serán pues retenidos, categorizados e interpretados en función de la naturaleza del núcleo figurativo” (ibíd., pp.18-19)

Abrieu retoma el concepto de núcleo central o núcleo estructurante de una representación, cuando esta garantiza una función generadora y otra organizadora. “Es el elemento unificador y estabilizador de la representación, además constituye el elemento más estable de la representación, el que garantiza la perennidad en contextos movibles y evolutivos. Cualquier modificación del núcleo central ocasiona una transformación completa de la representación.” (ibíd. p. 20, 21).

Este núcleo central está constituido por uno o varios elementos que ocupan una posición privilegiada en la estructura de la representación, son ellos los que le dan su significación a la representación, su dimensión funcional o normativa en todas las situaciones en que intervienen directamente dimensiones socioafectivas, sociales o ideológicas. En este tipo de situaciones se puede pensar que una norma, un estereotipo, una actitud fuertemente marcada, están en el centro de la representación. Se puede hablar de dos grandes tipos de representaciones: autónomas, cuyo principio organizador se sitúa al nivel del objeto mismo, y no autónomas, cuyo núcleo central se sitúa fuera del objeto mismo, en una representación más global en la que el objeto está integrado.

3.1.3. Los Elementos Periféricos de la Representación

Los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo central. Están en relación directa con él: su presencia, ponderación, valor y función están determinados por éste. Constituyen lo esencial del contenido de la representación, lo más accesible, lo más vivo y concreto. Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al

respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias. Integran los elementos de la situación en la que la representación se produce, hablan del presente y de lo vivido por el sujeto.

Pueden, entonces, ser integradas a la periferia de la representación tal o cual información nueva, tal o cual transformación del entorno. Elementos susceptibles de poner en duda los fundamentos de la representación podrán ser integrados, ya sea otorgándoles un estatuto menor, sea reinterpretándolos en el sentido de la significación central o concediéndoles un carácter de excepción, de condicionalidad. Función defensa: el sistema periférico funciona como el sistema de defensa de la representación.

Los elementos periféricos son esquemas organizados por el núcleo central, garantizando de forma instantánea el funcionamiento de la representación como rejilla de desciframiento de una situación. Su importancia radica en las tres funciones que cumplen: son prescriptores de los comportamientos, de las tomas de posición del sujeto; indican lo que es normal hacer o decir en una situación dada, teniendo en cuenta la significación y la finalidad de esta situación; permiten, además, conducir instantáneamente la acción o las reacciones de los sujetos, permiten una modulación personalizada de las representaciones y de las conductas que les están asociadas. (Abric, 2001).

3.2. Prácticas y Representaciones Sociales

Algunos autores consideran que las prácticas sociales son la principal fuente, si no la única, de transformación de las representaciones (Flament, citado por Guimelli. 2001, p.75). Para Guimellis (2001, p.75), por ejemplo:

La RS está constituida por un conjunto finito y organizado de cogniciones. Es decir, describe el conjunto de modalidades que puede tomar una acción, una conducta o una práctica en una situación determinada. La transformación de las representaciones, sostienen algunos autores y autoras, solo es posible si se transforman las prácticas y su transformación es posible si cambian las circunstancias externas. Será cuestión, en la mayoría de los casos, de la aparición de un suceso importante que viene a cambiar completamente el orden actual de las cosas. Cambia, por lo tanto, el conjunto de las condiciones que rodean e influyen al sujeto en sus relaciones habituales con el objeto que modifican. Progresivamente, las prácticas sociales ligadas al objeto de representación se modifican a su vez. En la medida en que las prácticas nuevas no están en contradicción con el estado inicial de la representación, siendo probable también que prácticas nuevas generen prescripciones totalmente nuevas.

Morín (2001), por su parte, plantea que las RS son combinaciones organizadas y estructuradas de elementos cognitivos y afectivos que permiten a los y las personas o a los grupos encarar las incertidumbres y las amenazas. Son construidas y reforzadas por y para prácticas en las que los sujetos están socialmente insertos.

En el mismo sentido, Abric (2001) sostiene que en las prácticas sociales y las RS existe un papel frecuentemente esencial de las condiciones materiales efectivas en la elaboración de las RS, hay un efecto de las prácticas en su evolución y transformación. Esas normas y valores son constituyentes de las RS, es decir que ciertos aspectos de las representaciones son explícitamente vehiculados en el discurso y otros ocultos en las prácticas.

3.2.1. La Interacción Representaciones - Prácticas Sociales

La determinación de las prácticas y los comportamientos dados por el sistema de representación parece, por lo menos en algunas situaciones, indiscutible. Las representaciones constituidas y algunas veces profundamente ancladas en la historia de la colectividad permiten explicar las elecciones efectuadas por las personas, el tipo de relaciones que establecen con los copartícipes, la naturaleza de su compromiso en una situación o sus prácticas cotidianas. Pero las representaciones y las prácticas se generan mutuamente.

Abric (2001) trabaja dos hipótesis sobre si la naturaleza de los lazos existentes entre representaciones y prácticas está determinada directamente por la naturaleza de la situación, más precisamente:

- Las representaciones determinan las prácticas sociales en las situaciones en que la carga afectiva es fuerte y donde la referencia —explícita o no— a la memoria colectiva es necesaria para mantener o justificar la identidad, la existencia o las prácticas del grupo.
- Las representaciones juegan igualmente un papel determinante en las prácticas y en las situaciones en que el actor dispone de autonomía —aún relativa— respecto de las obligaciones derivadas de la situación o de aquellas que resultan de las relaciones de poder.

Hay algunas prácticas que se originan directa y exclusivamente en las RS. Ellas constituyen acciones representacionales, es decir, un conjunto de conductas regulares sin contradicción con las normas, realizadas con la aprobación del grupo, que corresponden con las

creencias compartidas pero no verbalizadas y que hacen necesarios los comportamientos de protección.

En las prácticas no obligatorias el actor es enfrentado a un conjunto de opciones posibles. Las representaciones desempeñan un papel mucho más importante en tanto que los actores son enfrentados a situaciones complejas o ambiguas. En las situaciones de fuerte compromiso social o material, las prácticas sociales y las representaciones están en interacción. En esas situaciones, el establecimiento de ciertas prácticas es susceptible de ocasionar transformaciones completas de las representaciones.

La relación entre representaciones y prácticas es de naturaleza radicalmente distinta si la situación es reversible o irreversible. En las situaciones reversibles únicamente los elementos periféricos serán transformados, la modificación de la representación será aparente pero superficial: los elementos del núcleo central no son cuestionados. (Abric, 2001).

Y cuando la situación es irreversible el restablecimiento del equilibrio cognitivo necesario al individuo generará una transformación de la representación. Esa transformación opera de forma bastante diferente según la naturaleza de las prácticas y su relación con la representación (Abric, 2001). Así, se dan las siguientes transformaciones:

- Transformación progresiva de la representación, cuando las nuevas prácticas no están en total contradicción con el núcleo central de la representación. La transformación de la representación se efectúa sin ruptura, es decir, sin fragmentación del núcleo central.
- Transformación resistente de la representación, cuando las nuevas prácticas están en contradicción pero permiten todavía que operen los mecanismos de defensa de la

representación: interpretación y justificación de las nuevas obligaciones, racionalizaciones, referencias a informaciones o a normas externas a la representación amenazada.

- Transformación brutal. Cuando las nuevas prácticas ponen en crisis directamente la significación central de la representación sin posibilidad de recurrir a los mecanismos necesarios, por tanto, la importancia de esas nuevas prácticas, su permanencia y su carácter irreversible acarrearán una transformación directa y completa del núcleo central y de toda la representación.

Es por ello que una relación entre representaciones y prácticas sociales es indudable. El análisis de cualquier práctica social supone que sean tomados en cuenta por lo menos dos factores esenciales: por un parte, las condiciones sociales, históricas y materiales en las que ella se inscribe; por otra, su modo de apropiación por el individuo o grupo respectivo, modo de apropiación en el que los factores cognitivos, simbólicos, representacionales desempeñan igualmente un papel determinante. “Porque para que una práctica social, aún impuesta, se mantenga, es necesario todavía que pueda, con el tiempo, ser apropiada, es decir, integrada al sistema de valores, creencias y normas, ya sea adaptándose a él o transformándolo. Cualquier contradicción entre las representaciones sociales y las prácticas lleva necesariamente a la transformación de una u otra”. (ibíd., pp.214-215).

3.3. Diversidad

Existen múltiples miradas, representaciones sociales o imaginarios que explican lo que es la diversidad. Aquí se abordarán algunas maneras de pensarla y sus consecuentes acciones en educación.

3.3.1. Representaciones Sociales sobre Diversidad

La diferencia —sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clase social, de etnia, de religiosidad, de comunidad, etc. — todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias. Y no hay, de este modo, algo que no sea diferencias, algo que pueda suponerse como lo contrario de diferencia. Sería apropiado decir aquí que las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo. (...) en educación (...) se trata de (...) comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio. (Skliar, 2005, p. 20).

Desde un convencimiento profundo acerca de la necesidad y urgencia de una comprensión y un replanteamiento de las RS sobre diversidad, se presenta a continuación una manera de concebirla como sinónimo de diferencia, entendida esta última en los términos propuestos por Carlos Skliar. Es de aclarar que el autor, a quien se sigue al pie de la letra en este apartado, no considera como sinónimos la diversidad y la diferencia. Esta postura se asume para el desarrollo de este proyecto investigativo porque, precisamente, esas distintas formas de pensar la diversidad determinan unas prácticas pedagógicas violentas y otras de celebración de la existencia de la otredad.

La diversidad pensada como diferencia se refiere, según Skliar (2005, p. 20):

A la cuestión del otro, de la otra; el otro y la otra como problema filosófico, relativo a la ética y la responsabilidad por toda figura de alteridad. La diferencia, sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clase social, de etnia, de religiosidad,

de comunidad, etc., todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias. Y no hay, de este modo, algo que no sea diferencias, algo que pueda suponerse como lo contrario de diferencias.

La diferencia, la diversidad nos constituye como humanos. Desde esta representación el problema de la educación es otro, la pedagogía tendrá que repensarse: “con las diferencias, con todas las diferencias, el problema pedagógico es de todos y de todas, a cada instante. No es del “diferente”, no es del maestro, no es de las familias, no es de los otros alumnos. Por tanto, estas propuestas deben suponer el hecho de repensar todo el trabajo o la ausencia de trabajo en torno de las diferencias, de las diferencias conocidas y de las desconocidas” (ibíd., p. 18).

La educación — en palabras de Larrosa (como se cita en Sklair. Ibíd., p 20) — debe ser “una experiencia de conversación con los otros y de los otros entre sí, una conversación que sirva para mantener las diferencias, no para asimilarlas. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio.”

La diversidad considerada como valor implica orientar la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad para establecer un compromiso permanente con la humanidad, porque educar en este sentido es, como lo propone Meirieu (2001, pp.30-31):

(...) precisamente, promover lo humano y construir humanidad (...) ello en los dos sentidos del término, de manera indisociable: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad en la que se comparte un conjunto de lo que nos hace más humanos. Por esta razón, el decidir o simplemente aceptar privar de forma deliberada, aunque fuera a un solo individuo, de la posibilidad de acceder a las formas más elevadas del lenguaje técnico y artístico, a la emoción poética, a la comprensión de los modelos científicos, a los retos de

nuestra historia y a los grandes sistemas filosóficos, es excluirlo del círculo de la humanidad, y excluirse a uno mismo de ese círculo. Es, en realidad, romper el propio círculo y poner en peligro la promoción de lo humano.

La diversidad, puede ser mirada como diferencia, pero igualmente puede ser pensada de otros modos. A continuación se exponen brevemente tres representaciones sociales que, según Duschatzky y Skliar, se han mantenido a través de la historia.

3.3.1.1. El Otro, el Diverso, es Fuente de Todo Mal

La modernidad construyó varias formas de regulación y control de la alteridad: la demonización del otro, la ausencia de las diferencias, su localización afuera o adentro de los discursos y prácticas institucionales establecidas vigilando las fronteras, su oposición a la normalidad, etc. La modernidad también inventó y denominó de diferentes maneras el componente negativo de la relación cultural: marginal, indigente, loco, deficiente, drogadicto, homosexual, extranjero, etc. Estas denominaciones implican siempre el privilegio del primer término, el otro es secundario. El otro, refleja y representa aquello que es familiar, pero proyectado fuera de sí mismo, ocupando siempre la posición gramatical *él*, nunca el *yo* o el *tú* (2005, pp. 2-4).

Desde esta mirada, en educación se intentó eliminar lo negativo. Para ello se despojó de palabra a los estudiantes considerados conflictivos o “desaplicados”; a los que, según la escuela, no sabían hablar, desconociendo los diferentes dialectos, pretendiendo un lenguaje oficial de la clase dominante, rechazando estilos de vida diferentes, ridiculizándolos y castigando la duda, la búsqueda, la pregunta, la indagación; juzgando de irrespetuosos a quienes cuestionan la autoridad, etc. “ En este tipo de pensamiento, el problema de la pobreza es del pobre, la violencia

del violento, el fracaso escolar del alumno, la deficiencia del deficiente, la exclusión del excluido, etc.” (Duschatzky y Skliar, 2011, p.4).

3.3.1.2. El Otro, la Otra como Sujetos Plenos, de un Grupo Cultural. (ibíd., 2005, p.4).

Desde esta perspectiva, las culturas representan comunidades homogéneas de creencias y estilos de vida. Es decir, se supone que todos los negros viven la negritud del mismo modo, y que cada persona logra su identidad plena a partir de marcas de identificación, como si las culturas se estructuraran independientes del poder y la jerarquía.

Esta forma de enunciación descansa en el supuesto de que las diferencias son absolutas, textuales, plenas y que las identidades se construyen en únicos referentes ya sean étnicos, de género, de raza, de religión, de clase social, etc. Aquí los otros parecen entenderse estableciendo las categorías aceptadas para la alteridad: género, sexualidad, clase social, etnia.

En el campo educativo, esta postura se ha traducido a través de diferentes propuestas de multiculturalismo. Por un lado, mirar la diversidad desde una óptica folclórica, convirtiéndola así, en unas efemérides que se festejan en la escuela. Reduciendo la diversidad a déficit: pobres, necesidades educativas especiales, negros. Se busca que todos, aún los...

Naturalmente privados de cultura adquieran habilidades útiles para su empleabilidad. Es este el multiculturalismo empresarial, dentro del cual las escuelas juegan el papel de meros instrumentos de competitividad, territorios de conformidad con los códigos de integración dominantes. Una escuela, por otro lado, que es incapaz de profundizar en las culturas y en las lenguas de los alumnos que componen la alteridad escolar. Hay aquí, también, una relación unívoca entre el concepto de diversidad y de igualdad. La idea de diversidad sólo

es aceptable, temporariamente, si conduce a la simetría de posiciones y a la pérdida de identidades híbridas. La igualdad resulta, de ese modo, una presión etnocéntrica para quien o quienes no son, no quieren ser, no pueden ser rápidamente como los demás, blancos, alfabetizados, saludables, de clase media, etc. (2005, p. 8).

Desde este imaginario de diversidad el otro es un incapaz en desventaja; no sabe, no puede. Lo que genera una actividad que ha mantenido la escuela a través de los siglos y es la explicación como camino obligado al aprendizaje, a la comprensión. La explicación no es más que la invención y la construcción constitutiva de la incapacidad del otro. (Larrosa, 2004, Skliar, 2003). Quien explica necesita inventar, construir o producir un incapaz. Así, la explicación es un proceso según Rancière, de embrutecimiento del otro (2003, p. 72). Citado por Skliar (2005, p.14).

El otro está incompleto, es algo que aún no es: si se entiende al diverso como incompleto comparado con lo que se ha definido “normal”, entonces la escuela sirve para completar al otro, a la otra. Esto lleva a la escuela a producir más y más la incompletud de quienes ha considerado incompletos y a una necesidad de completamiento que conlleva altas dosis de violencia.

Dentro de esta representación de la diversidad como simple acto descriptivo y prescriptivo que consiste en ser cada vez riguroso y obsesivo en la catalogación del otro, diversidad como sinónimo de diferente, de anormal, según Skliar (2005, p. 16):

Los “diferentes” obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de diferencialismo, esto es, una actitud sin dudas racista de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias”.

Retomando a Skliar (2005, p. 15):

Parece que sólo podemos entrar en relación con el otro de una forma fetichista, objetualizando al otro, o bien en términos de racismo que es una de las modalidades más conocidas del diferencialismo o bien en términos de tolerancia, de respeto, etc. Y acabamos reduciendo toda alteridad a una alteridad próxima, a algo que tiene que ser obligatoriamente parecido a nosotros, o al menos previsible, pensable, asimilable. Así es que hacemos del otro un simulacro, un espectro, una cruel imitación de una no menos cruel identidad “normal.

Y una tercera forma de concebir la diversidad, de pensar al otro:

3.3.1.3. El Otro que hay que Tolerar

(...) “diversidad, lo otro, los otros así pensados, parecen requerir y depender de nuestra aceptación, de nuestro respeto, para ser aquello que ya son, aquello que ya están siendo. (...) tolerar al otro supone mucho más poner en evidencia “nuestras” virtudes y vanidades, que un cambio en la ética de la relación con la alteridad; tolerar al otro, lo otro, es dejar claro que ese otro, eso otro, es moralmente censurable, detestable, y que nosotros somos generosos al permitirles seguir viviendo en esa “condición” de diversidad. Revisar (Ibíd. p. 17).

Desde lo planteado por Vilar (2011, p. 104), “(...) la diversidad sería (...) la expresión plural de las diferencias, nunca traducidas como negación, discriminación o exclusión, sino como reconocimiento y aceptación del otro como parte de una misma entidad colectiva que nos incluye.”

Si se concibe la diversidad en el sentido antes expuesto, se hace necesaria en la escuela una pedagogía intercultural porque desde su perspectiva la educación es un derecho; por tanto, cada persona en edad de estudiar debe tener la garantía de acceder, permanecer, aprender y ser tratado con toda la dignidad que merece como ser humano, sin importar su raza, sus condiciones físicas, su opción sexual, su género. Porque la diversidad considerada como valor implica orientar la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad, todo ello para establecer un compromiso permanente con las culturas y los grupos minoritarios. Como dice López Melero (1997, p.43):

(...) El pensamiento de la educación intercultural aspira a superar los prejuicios y considera la diversidad como un valor positivo que modula las relaciones entre las distintas culturas que acuden a la escuela. Este mensaje requiere que si la escuela está decidida a dar una respuesta a todos los niños que acuden a ella, no lo puede hacer desde concepciones ni desde prejuicios patológicos y perversos sobre la diversidad, sino desde la consideración de que ser diverso es un elemento de valor y un referente positivo para cambiar la escuela. Todo ello permitirá que los alumnos vayan adquiriendo una cultura distinta al vivir las diferencias entre las personas como algo valioso, solidario y democrático (...)

La educación desde esta mirada es, como lo plantea Levinás, un acontecimiento ético, no es una relación económica, de intercambio, reciprocidad o simetría, sino una práctica de la hospitalidad y el acogimiento del recién llegado, la educación se puede pensar desde aquí como una relación con la experiencia del otro, de la alteridad, como nacimiento, narración y hospitalidad.

3.4. Prácticas Escolares Violentas

No hay práctica social más política que la práctica educativa (...) En efecto, la educación puede ocultar la realidad de dominación y la alienación, o puede por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria.

Paulo Freire (2003, p. 74)

Para Vidal (2005, p.3), las prácticas escolares se producen como:

Un acto, como una operación (...). Las prácticas se producen en las relaciones que los sujetos establecen con el mundo en su materialidad y se relevan en los usos dados al conjunto de objetos culturales con los cuales conviven en las diferentes situaciones de poder. Su estudio requiere, por un lado, tener en consideración las especificidades históricas de las reglas de utilización, dejando de lado anacronismos inducidos por la apropiación contemporánea de espacios, tiempos y objetos escolares antiguos. Por otro lado, incita a distinguir las prescripciones de los usos teniendo en cuenta que si estas diseñan los contornos de los posibles, iniciando algunos de los repertorios disponibles al sujeto, no inhiben que otros repertorios sean activados, construyendo actos no previstos. Cuando es observada en su regularidad, la materialidad de la escuela traza las marcas de la modelación de las prácticas escolares. Pero cuando es percibida en su diferencia, revela índices de las subversiones cotidianas al arsenal prescriptivo, posibilitando localizar trazos tanto de cómo los usuarios operan inventivamente con la profusión material de la escuela cuanto de las mudanzas o cambios, a veces imperceptibles, que hicieran en las prácticas escolares.

Percibir las prácticas a partir de los procesos de hibridación cultural que propician, parece también ofrecer oportunidades al análisis. Como afirma Nestor Canclini (Citado por Vidal *ibíd.*, p.4):

“las prácticas culturales no son jamás puras, sino que son siempre frutos de mestizajes, constituidas como medios por los cuales los sujetos se sitúan frente a la heterogeneidad de bienes y mensajes que disponen en los circuitos culturales y como forma de afirmación de sus identidades sociales (aún quizá provisorias). Para él, es en el interior de los ciclos de hibridación que se genera el pasaje de una cultura a otra o, como él llama, de una práctica discreta (práctica cultural no hegemónica) a una práctica híbrida (práctica cultural hegemónica)”

En los últimos años se han producido cambios importantes en las conceptualizaciones en torno a la educación, cambios que generan nuevos enfoques y en consecuencia demandan repensar las prácticas educativas en general y las prácticas docentes en particular. Las políticas educativas abogan por una escuela inclusiva en la que todos los niños puedan aprender juntos independientemente de sus condiciones personales y socioculturales.

Partiendo de lo anterior, se hace necesario analizar las relaciones existentes entre la cultura institucional, estructurante de las prácticas docentes que se desarrollan al interior de las instituciones educativas, y el posicionamiento de los distintos actores frente a la diversidad. La cultura institucional implica el conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le dan una identidad propia y determinan y explican la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución. En consecuencia, implica considerar cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, que incidirán significativamente en la cotidianidad escolar, favoreciendo u obstaculizando procesos de inclusión.

Cuando en esta investigación se habla de prácticas escolares violentas, se hace referencia a las acciones que realizan docentes estudiantes o directivos docentes, en contra de la integridad física o psicológica de los y las demás (docentes, directivos docentes, estudiantes, equipo psicosocial, familia...) y cuyo escenario es la escuela: el aula de clase, los recreos, la sala de profesores, la coordinación... Situaciones que van desde el abuso físico, verbal, moral, emocional, psicológico y sexual hasta la muerte.

Hablar de prácticas escolares violentas obliga a un acercamiento al concepto de violencia. Para ello, se parte de Kaplan, cuando plantea que “la violencia debe interpretarse como un fenómeno relacional que emerge en las configuraciones sociales producidas por las interrelaciones de individuos en sociedad, esto es, inmersos en una estructura social y cultural condicionada en tiempo y espacio.” (2009, p. 1).

La violencia escolar, aunque tiene como escenario la escuela, es social y en esto nos unimos a Kaplan cuando plantea que la Teoría social contemporánea, y más particularmente los trabajos de Elías y Bourdieu, dan cuenta de la necesaria relación entre la historia de las sociedades y la historia de los sujetos concretos, entre las trayectorias sociales y las personales, entre las estructuras sociales y las estructuras psíquicas de las personas. “La violencia es una cualidad relacional; por tanto, los comportamientos violentos de ciertos individuos y grupos hablan de nuestras sociedades. La sensibilidad por la violencia es una experiencia históricamente situada en un proceso más extenso.” (Kaplan, 2011, pp. 97-98).

Y citando nuevamente a la autora:

Los comportamientos violentos y las prácticas de pacificación se anclan en procesos civilizatorios de sociedades particulares y con instituciones e individuos concretos. Las sociedades atravesadas por la violencia, la fragmentación y la disolución de los vínculos

de confianza y respeto por los otros (los extranjeros, los diferentes, los desposeídos; y en los últimos tiempos se extiende la desconfianza hacia los propios miembros del grupo) tenderán a fabricar individuos con poca capacidad de regular sus pulsiones y emociones violentas (...) La escalada de los actos de violencia preocupa precisamente porque hace patente la descomposición interna de la cohesión social, contra la cual las instituciones sociales se muestran hasta cierto punto impotentes, y también pone en evidencia la complejidad de constituir identidades personales y colectivas profundas y duraderas. (ibíd., p. 96).

Para Boggino (Como se cita en Ramírez, 2011) en la escuela se presentan cuatro tipos de violencias, según la naturaleza de las mismas: violencia en la escuela, violencia institucional, violencia contra la escuela y acoso escolar.

- Violencia en la escuela: Tiene como escenario la escuela y los espacios escolares, en los que se debería dar el acto educativo y procesos de convivencia, son catalogados como espacios de conflicto que violentan los vínculos sociales y pedagógicos. Si bien este tipo de violencia no es producida por la escuela, cuestiona el imaginario social y el tradicional ideario escolar de este contexto como lugar de encuentro y armonía (Morales, Ayestas y Luque (2005, p. 4). En esta categoría se encuentran: interrupción, agresiones físicas y verbales, vandalismo, hostigamiento, acoso y abuso sexual, robos y destrucción de propiedad.
- Violencia institucional: Hace referencia al clima y las culturas escolares, al entramado de prácticas y procedimientos institucionales enmarcados en rutinas escolares, sistemas de evaluación que rebasan la capacidad de la población escolar, trato interpersonal y relaciones agresivas, aplicación de la norma de manera arbitraria, fenómenos de dominación, manipulación y sustracción de información, los chismes y rumores. También hace referencia a instituciones desorganizadas y donde prima la improvisación, en las que opera la violencia simbólica.

- Violencias contra la escuela: Ejercidas para dañar a los miembros de la comunidad educativa y las instalaciones físicas. Puede ser de origen externo (amenaza de pandillas, inmersión de drogas, explotación sexual, reducciones económicas) e interno (daño contra la planta física y el inmobiliario). Esta categoría es caracterizada mayormente como actos de indisciplina que alteran el proceso pedagógico.
- Bullying o acoso escolar: La victimización entre iguales se corresponde con una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro u otros, a los que elige como víctimas de repetidos ataques. Esta acción agresiva y negativa debe darse de forma repetida y durante un tiempo, no es en absoluto trivial ni casual, sino negativa e intencionada, y sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios: agresor, víctima y/o espectador. En relación con la representación de “acción negativa”, esta se produce cuando alguien, de forma intencionada, causa daño, hiera o incomoda a otra persona.

Para los fines de esta investigación, se retoman de Boggino los conceptos violencia en la escuela y violencia institucional.

CAPITULO 4

DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Paradigma: Investigación Cualitativa

La investigación cualitativa concierne a la significación (Sisto, 2008); es decir, a “cómo la gente da sentido al mundo y cómo experimentan los eventos” (Willig, 2001, p. 9, citado por Sisto, p. 118). Este paradigma se orienta hacia “la calidad y textura de la experiencia” (Willig, 2001, p. 9, citado por Sisto, p. 118) focalizando las significaciones que concretizan las relaciones sociales, fundamento de la construcción de nuestras vivencias subjetivas e identidades. (Sisto, 2008, p. 119) replanteando, así, la posición de las actoras y actores implicados en la investigación. Las y los participantes son interlocutores y la relación que se pueda entablar entre ellos es “co-constructiva, donde la investigación emerge como producción dialógica” (Sisto (2008, p.117).

Desde los últimos desarrollos de este modelo de investigación, se reivindica una forma de relación horizontal, la verdad que se construye es compartida y emerge de una situación dialógica entre las comprensiones de las y los participantes. En palabras de Wisenfield (2000, p.7, citado por Sisto, p. 123),

Se reivindica, asimismo, una forma de relación investigador/a-informante, en la que las experiencias de vida de los informantes y los significados que les asignan se reportan en un clima de horizontalidad, donde prevalece el respeto mutuo, el diálogo reflexivo y se acepta el involucramiento de la subjetividad del/la investigador/a en dicho proceso.

En este sentido, esta propuesta investigativa busca acercarse a un conocimiento sobre una realidad social y cultural vivida y producida en y por la Institución Educativa María Jesús Mejía. Conocimiento que será concertado y que obedecerá a una co- construcción realizada entre los participantes de la Institución Educativa y las aspirantes a Magister de la Universidad de Antioquia. En coherencia con este modelo, los resultados derivados de esta investigación cualitativa representan esa “verdad participativa”, (...) producto del diálogo y la co- construcción”, mencionada por Gadamer y otros autores. (Garrido, 2008, pp. 115-117)

Asimismo, constituye una relación dialógica porque tiene, retomando a Bajtín (1979d/1982, p. 393, citado por Sisto, ibíd., p.123), el carácter de un complejo acto bilateral de conocimiento- penetración: la participación activa del que conoce y la participación activa del objeto conocido (el dialogismo), (...) los elementos de la expresión (el cuerpo no como una cosa muerta, la cara, los ojos, etc.); en ellos se cruzan y se combinan dos conciencias (del yo y del otro) y se existe para el otro y con la ayuda del otro.

Así, esta propuesta investigativa muestra y está fundamentada en el cruce y la combinación de dos tipos de conciencias, las de el y las participantes y las de las investigadoras de la Universidad de Antioquia, la existencias de unas y otras dependerá de la existencia de cada una y de cada uno de los investigadores e investigadoras participantes.

4.2. Enfoque: Investigación Colaborativa

La investigación Colaborativa según Pinto, (Citado por Jaramillo, 2011, p. 24). “*Es la unión de diversas personas que quieren lograr un objetivo común*”.

La investigación se transforma en colaborativa cuando un grupo de profesionales realizan acuerdos, comparten conocimientos hacia la solución de un problema y trabajan de forma colaborativa hacia la superación de la dificultad y la producción de nuevos conocimientos.

Eso es, precisamente, lo que se hizo en esta investigación. Desde esta perspectiva, se realizó un proceso de indagación, análisis, reflexión y retroalimentación, donde dos docentes de la básica primaria, la coordinadora, y un psicólogo, docente orientador¹, de la Institución Educativa María Jesús Mejía del Municipio de Itagüí y dos investigadoras de la Universidad de Antioquia, colaboraron para identificar y describir la relación entre sus representaciones sociales sobre la diversidad y la transformación de las prácticas escolares violentas, cada uno desde su propio lugar, con un propósito común.

En tal sentido, tomamos en cuenta la recomendación de Christiansen (Citado por Boavida y Ponce, 2008, p. 130), según la cual “(...) la clave para una investigación colaborativa exitosa, es la negociación abierta de la repartición de poderes y expectativas respecto al papel de cada uno de los participantes, a medida que el proyecto se desarrolla”. Asimismo la de Castle (citado por Boavida y Ponce, *ibíd.*, p.130), para quien “el éxito de la investigación colaborativa, no requiere que todos los actores participen de manera similar en las diversas actividades, o que todos obtengan, con el proyecto, beneficios equivalentes”. Para esta autora, la clave de la colaboración está, más bien, en la naturaleza de la interacción entre los participantes, en cómo responden al “gran objetivo común: “(...) cómo responden los unos a los otros, aprenden unos con los otros, y negocian su relación” (Boavida y Ponce, *ibíd.*, p. 130).

Esta investigación se desarrolló en tres fases, a través de acción, reflexión, análisis y producción, con la intención de que a las y los investigadores participantes se les garantizara, tal como lo plantea Olson (citado por en Boavida y Ponce, *ibíd.*, p.130), “por un lado, la aceptación de su voz personal, producto de la experiencia, y, por otro lado, la necesidad de tener siempre presente que ninguna idea es definitiva. A medida que una voz se entrelaza con otras voces, la

1. Anexo 1. Consentimiento informado equipo investigador. Anexo 2. Consentimiento informado familia.

comprensión se enriquece y la conversación se torna más informada”. Boavida y Ponce (ibíd., p.130), advierten que “el diálogo, más que un instrumento de consenso, que sirve para cancelar contradicciones, debe ser, sobre todo, como refiere Christiansen, un instrumento de confrontación de ideas y de construcción de nuevas comprensiones”.

Por lo anterior, conscientes de una tradición colonizadora y expropiadora del saber, buscando coherencia entre el propio sentir, pensar y actuar, y en un esfuerzo por mantener distancia con paradigmas y enfoques colonizadores que subyugan, masacran, invisibilizan y oscurecen, se optó por el paradigma cualitativo y un enfoque de investigación colaborativa, coherentes con convicciones más profundas, a saber:

- Un concepto de maestras-maestros como seres humanos indeterminados, visibles, activos, poderosos, innovadores, actores, que tienen el poder de construir, de-construir y buscar soluciones a problemáticas de su cotidianidad. Que, además, son los únicos que pueden reconocer esas problemáticas y proponer soluciones viables porque todos los días hacen parte de esa realidad, están ahí, conocen y experimentan sus necesidades, reflexionan y tratan de construir soluciones. Cada maestro/a es un profesional reflexivo que, como lo hacemos los seres humanos en general, reflexiona sobre sus experiencias de vida desde su ser y su quehacer.
- Una concepción de las y los investigadores como coparticipantes de un proceso de construcción activa del conocimiento, donde su visión es una visión, no la única visión ni la mejor visión.
- Una convicción de que la investigación debe generar transformación, ninguna investigación es ingenua. Resistiendo a la intervención colonialista a través de la investigación, se propone el encuentro y el acompañamiento. En consecuencia, no se acepta una investigación de intervención ni capacitaciones, se pretende acompañar

procesos de resignificación, de construcción de soluciones a una problemática que vive la escuela.

- Una idea de la participación que trasciende el contestar preguntas, el permitir la observación participante y no participante: se participa desde la construcción de la propuesta de investigación, en la toma de decisiones, hasta el análisis de los datos y la reflexión sobre los diversos hallazgos. Se planea conjuntamente toda la investigación. Según Manning, (Citado por Wiesenfeld, 2000, p.7) “el conocimiento se fundamenta en la experiencia compartida y dialogada. Para este autor, los resultados de la investigación son “productos negociados co-construcciones entre investigador y participantes, concebidos ambos como entes activos en este proceso.”
- Dada la estrecha relación entre las representaciones sociales, las prácticas escolares violentas, su gravedad, su permanencia en el tiempo, el hecho de que se trata de un problema frente al que se actúa pero sobre el cual no se reflexiona en forma sistemática, organizada y permanente, se requiere la fortaleza y la sinergia del trabajo en equipo: la unión de diversas personas en interacción, que dialogan y reflexionan juntas; ese concurso activo y concentrado que potencia la capacidad de reflexión y las posibilidades de aprendizaje mutuo, permitiendo, así, ir mucho más lejos y crear mejores condiciones para enfrentar con éxito las incertidumbres y los obstáculos que surgen para generar más y mejores estrategias pedagógicas y proponer otras maneras de ser y estar en la escuela.
- El aprendizaje asumido en el sentido propuesto por Vigotsky (1998). Un aprendizaje que se construye colectivamente y cuya apropiación es individual; que requiere de la confrontación permanente, que necesita de la palabra del otro y de la otra, de su mirada. La transformación de las prácticas escolares violentas pasa por la discusión, la puesta en escena, el reconocimiento de las representaciones sociales sobre diversidad para poder comprender su poder y la necesidad de resignificarlas.

Las consideraciones y presupuestos anteriores ratifican que la investigación cualitativa y el enfoque de investigación colaborativa son consecuentes con esta propuesta investigativa. El trabajo se enfoca en las experiencias de cada miembro del equipo colaborativo para emprender esta indagación fundamentada en este marco de referencia que sustenta y avala la construcción de conocimiento entre las y los investigadores de la Institución Educativa María Jesús Mejía y las investigadoras de la Universidad de Antioquia.

4.3. Contexto y Participantes

El escenario de la investigación es la Institución Educativa María Jesús Mejía, ubicada en el municipio de Itagüí. Entidad de carácter oficial, creada como Institución Educativa mediante Resolución Departamental N°. 16072 de 25 de noviembre de 2002, con aprobación de estudios de Preescolar, Básica Primaria, Secundaria y Media Académica. Cuenta, además, con aprobación de Media Técnica según Resolución Municipal N°. 1518 del 4 de noviembre de 1997. La I.E. se encuentra ubicada la Carrera 52D N°. 61-25 de Itagüí-Antioquia. Sus números telefónicos son: 277 73 44 y 377 74 65. Las niñas y niños de la institución educativa provienen de barrios aledaños que han sufrido todo el rigor de la violencia.



Figura 1.1. Foto IE. María Jesús Mejía. Infraestructura.

La elección del municipio se fundamentó en los índices de violencia que se registran en el mismo. En el caso de la IE María Jesús Mejía, sede primaria, jornada de la tarde (grupos de preescolar, hasta tercero), su elección corresponde a su disposición y compromiso educativo con la problemática de la violencia escolar, puesta en escena en las continuas campañas que se desarrollan en torno a esta problemática.

De acuerdo con su misión: “La Institución Educativa María Jesús Mejía, propicia el aprendizaje y la formación, en los niveles de Preescolar hasta la Media Académica y Media Técnica en Ebanistería; para niños, niñas y jóvenes entre los 5 y 18 años de edad, desarrollando el pensamiento y la formación en valores, aplicando un modelo desarrollista social que permite la inclusión y la atención a la diversidad y entregando a la sociedad personas con un proyecto de vida, capaces de solucionar problemas y mejorar el entorno”. (MC, 2010).

Desde su Visión: “En el año 2015, la Institución Educativa María Jesús Mejía será un establecimiento reconocido por su calidad educativa, la formación en valores que permitan la sana convivencia, la inclusión y la construcción de tejido social, que propicie el desarrollo humano permitiendo la transformación positiva de su entorno, liderando procesos con sentido de

pertenencia, solidaridad, tolerancia y transparencia, para la solución de sus propios problemas, los de su familia y la sociedad” (MC, 2010).

Sus principios se enfocan en fortalecer la convivencia escolar, los derechos y deberes en pro de una sana convivencia escolar y resolución de conflictos.

Su planta física cuenta con una sede amplia, con un patio grande rodeado por extensos corredores que limitan con los salones para todos los grados y la oficina de la coordinadora, la sala de las y los docentes, la papelería y el aula de audiovisuales. La sede cuenta, además, con una zona de patio de recreo y zona verde, donde los estudiantes juegan en el descanso. En la jornada de la tarde hay un preescolar, un primero, tres segundos y tres terceros.

En relación con su población, a nivel general, la institución acoge niños y niñas con problemas de inatención, retraimiento, falta de escucha y de comprensión a las órdenes que se dan, problemas de aprendizaje, inestabilidad en el aula de clase, dificultades en las relaciones interpersonales, agresividad constante hacia los pares y los docentes, el no acatar las normas, falta de control en las emociones, baja tolerancia a la frustración, bajo rendimiento académico, dificultades en relación con la autoridad, desmotivación escolar y dificultades en el rendimiento de las diferentes áreas.

La mayoría de las familias de los y las niñas, se encuentran en estratos socioeconómicos 1, 2 o 3. Su sustento se deriva de la economía informal. Algunos estudiantes no viven con sus padres o sólo con uno de ellos. En algunas familias se constatan altos niveles de violencia intrafamiliar, drogadicción, o la vinculación de alguno de sus miembros con bandas o grupos al margen de la Ley. Esos altos niveles de violencia que caracterizan los entornos familiares y sociales de los niños y las niñas se trasladan a la escuela.

4.4. Fases de la Investigación Colaborativa

Esta investigación sigue los pasos lógicos propuestos por Reason (1988) y las fases propuestas por Desgagné (1997). En este apartado se hace referencia a ellas en términos generales, retomando la teoría consultada. En el capítulo siguiente se describe en detalle la puesta en escena de cada una, las técnicas utilizadas para la producción de los datos y las conclusiones a las que se llegó en cada fase.

En este apartado se dedica, pues, a la identificación de cuestiones: fase co-situacional; el establecimiento de un plan de acción: fase co-operacional y la reflexión sobre la experiencia: fase de co-producción.

Es de anotar que se trata de un proceso complejo en el que los tiempos y las acciones de cada fase se entrecruzan y solapan, adquiriendo la forma de una espiral ascendente que va dando cuenta del entramado de acciones y relaciones que constituye esta estructura que se levantó con base en el compromiso y el trabajo decidido de cada miembro del equipo conformado.

4.1.1. Fase Co-situacional: Identificación de Cuestiones, establecimiento de un plan de acción.

FASE 1	ACTIVIDADES	TÉCNICAS Y REGISTROS DE PRODUCCION CONJUNTA DE DATOS
Co-situacional	<ul style="list-style-type: none">-Negociación inicialPresentación de la propuesta de investigación.Conformación del equipo investigador.Negociación de roles, formas de comunicación, pautas de trabajo, compromisos y cronograma.-Reflexión conjunta acerca de la problemática.-Diseño conjunto del proyecto, definición del camino	<p>TÉCNICAS</p> <ul style="list-style-type: none">-Observación Participante-Observación no participante- Técnicas Interactivas- El taller-Entrevista estructurada

	central de la investigación.	- Análisis documental REGISTROS Grabaciones audiovisuales. Documentos: hojas de vida, actas, cuadernos de estudiantes. Diario de campo
--	------------------------------	--

Esta es la fase inicial o de arranque de la investigación colaborativa. Se caracteriza por ser particularmente crítica. Esta primera fase permite la consolidación del equipo investigador; su encuentro respetuoso para definir su forma de participación. Los y las participantes deben comprender su papel de co-investigadores, qué aportan desde sus saberes específicos y desde su visión y reflexión sobre este contexto que se quiere transformar.

Cada participante³ debe asumirse en su competencia de actor en situación para contribuir a definir el objeto de la investigación. Esto hace imprescindible crear un clima de confianza basado en las buenas relaciones, en la horizontalidad de las mismas y en el compromiso serio con el trabajo en el seno del equipo investigador; una actitud de apertura y humildad que permita el acercamiento a una visión probablemente diferente del y de la otra, que facilite la crítica y la aceptación en positivo. Es necesario establecer sistemas de comunicación concretos, por ejemplo el intercambio de anotaciones sobre hechos significativos para las fases siguientes y un acompañamiento permanente en términos de las prácticas concretas que les exige su nuevo rol de investigadores.

El equipo se conforma a partir de la iniciativa de algunas personas que voluntariamente asumen la responsabilidad de llevar a cabo un proyecto que, inicialmente, se propone a partir de ideas formuladas por un número reducido de personas que, de acuerdo con la investigación colaborativa, pueden hacer parte de esa comunidad educativa o que pueden ser externas y ajenas

3. Anexo. 3 Equipo investigador, IE María Jesús Mejía.

a ella; en este caso se trató de las investigadoras de la Universidad de Antioquia, externas a la institución educativa.

Siguiendo a Reason, (Citado por Boavida y Ponce, 2011, p.131) lo importante en esta primera fase es lograr “(...) que el proyecto que el iniciador quiera desarrollar tenga sentido para un grupo de miembros potenciales; y tener cuidado para que cualesquier diferencia de poder o estatus derivadas de posiciones organizacionales o sociales no hagan imposible negociar un contrato abierto.”

Es normal que esta fase esté marcada, a menudo, por una gran tensión (Boavida y Ponce, *ibíd.*, p.131). Si quienes llevan la propuesta inicial tienen muy definido lo que quiere hacer y cómo lo quiere hacer, habrá muy poco espacio para la negociación y esto puede impedir el desarrollo de un ambiente efectivamente colaborativo. En el otro extremo, una exagerada apertura y flexibilidad da lugar a gran incertidumbre y confusión, y acaba por llevar el proyecto muy lejos de sus deseos y necesidades. Por ello, Reason (Citado por Boavida y Ponce, 2011, p.132) recomienda que “(...) la actitud de los iniciadores debe ser: ésta es nuestra idea acerca de lo que queremos buscar en conjunto. Se trata de un plan general de la investigación cooperativa.”

Se debe tener en cuenta que las problemáticas deben ser plenamente compartidas por todos los integrantes del grupo. El investigador debe cerciorarse de que su interés por la temática de estudio coincide con las preocupaciones expresadas por los y las participantes. Para ello, resultan necesarios debates sobre el tema de estudio con el fin de integrar la visión de las docentes, la coordinadora y el docente orientador —quienes lo viven dentro del contexto— con la perspectiva externa, la que aportan las investigadoras de la Universidad.

De este modo se concertaron los objetivos a alcanzar porque la investigación colaborativa plantea que se debe comprender la co-participación evitando la imposición de una visión particular. “El elemento esencial de la investigación colaborativa es que el investigador debe considerar el punto de vista de los docentes no solo cuando se recogen y analizan los datos, sino en todas las etapas del proceso de investigación, desde la planificación previa hasta la publicación

de los resultados” (Bednarz, Desgagne y Lebuis, citados por Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. s.f, p. 7)

Esta primera fase, denominada por Desgagné fase co-situacional, corresponde al período durante el cual se construyen las bases de la investigación; constituye, en gran medida, la clave del éxito de todo proyecto. En esta etapa es importante que se negocie un acuerdo entre los participantes, que se defina la participación de cada uno en la investigación, los papeles a desempeñar y los productos o frentes de trabajo de los que cada quien se hace responsable. Se articula en torno a cuatro aspectos principales: la reflexión acerca de la problemática y los objetivos de la investigación, la delimitación de las relaciones, los roles dentro del grupo colaborativo y el diseño del proyecto propiamente dicho. (Casals, Vilar, Ayats, 2008).

En este tipo de investigaciones puede requerirse, igualmente, establecer un acuerdo con personas que ocupan posiciones clave en las instituciones donde se lleva a cabo el proyecto, garantizando las condiciones necesarias para el desarrollo de la investigación, tales como permisos para el uso de espacios, el acceso a las personas y los recursos, etc. Como dice Grey, (Citado por Boavida y Ponce, 2011, p.129), una investigación cooperativa “es un proceso esencialmente emergente”. Por eso, en un grupo cooperativo las formas de trabajo deben ser negociadas y reinventadas en todo momento. Asimismo, Reason plantea que una de las maneras de llevar a cabo una investigación cooperativa es basarse y trabajar en “grupos constituidos totalmente con el propósito de la investigación” (Citado por Boavida y Ponce, *ibíd.*, p.131).

La fase co-situacional finaliza en el momento en que se da por concluido el diseño de la investigación. Implica que el investigador ha sido capaz de acercarse al máximo a la comprensión del contexto real en que se desarrollara la investigación y que los y las participantes, docentes, directivos docentes, psicólogo, se sienten preparados para colaborar en el proyecto, no solo como docentes, coordinadora o docente orientador sino también como investigadores e investigadoras.

4.4.2. Fase Co-operacional: Establecimiento e implementación de un plan de acción

FASE	ACTIVIDADES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUCCION CONJUNTA DE DATOS
Co-operacional	<ul style="list-style-type: none"> -Planificación: Discusión y elaboración conjunta de trabajo de campo. - Acciones: Desarrollar y aplicar la propuesta construida conjuntamente. <p>Producir colaborativamente registros y datos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación: Análisis y reflexión conjunta sobre el proceso realizado. 	<p>TÉCNICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación Participante - Observación no participante - Técnicas Interactivas - El taller - Entrevista estructurada - Análisis documental <p>REGISTROS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grabaciones audiovisuales. - Documentos: hojas de vida. - Guías de observación - Diario de campo

En esta fase se lleva a cabo la implementación de las propuestas y se emprende el camino decidido conjuntamente. Se organiza en torno a tres estadios que se van sucediendo en forma de espiral: la planificación, la acción y la evaluación (Latorre, citado por Casals, Vilar, Ayats, 2008, p 7.)

La planificación:

El grupo discute y elabora conjuntamente la puesta en escena de los acuerdos, en función de los objetivos que se han determinado y de los resultados obtenidos hasta el momento. Las reuniones colaborativas constituyen el espacio —idealmente entre sesión y sesión— donde se lleva a cabo este proceso, el cual se realiza a través de la técnica del “taller” Vera (como se cita en Hernández, 2009).

La acción:

Las docentes, el docente orientador y la coordinadora realizan las tareas propias de la investigación: observar, registrar en los diarios, analizar documentos, en los grupos de estudiantes escogidos en las negociaciones y en los documentos decididos conjuntamente. Del mismo modo, se deciden acciones pedagógicas de acuerdo a las construcciones que se van realizando.

A partir del análisis de los datos producidos, se evalúan las acciones en una doble reflexión: la individual y la colectiva.

Habitualmente los participantes proceden a realizar anotaciones en sus respectivos diarios personales para poder, posteriormente, abordar el seguimiento y el análisis del proceso de aplicación. Se recomienda que las sesiones sean grabadas en video, aunque los diarios son en general, la fuente más utilizada para el registro de los datos.

Las anotaciones descriptivas y reflexivas de maestros e investigadores se hacen en algunos casos en parejas, inicialmente por parte de los investigadores de la institución y luego en el colectivo, en el encuentro colaborativo. Inmediatamente después de cada intervención, el investigador anota sus impresiones en el diario. Pero las maestras, en su condición de observadoras participantes, mantienen su propio diario de sesiones donde reseñan los aspectos que consideran significativos. Estos datos se complementan con una grabación con el objetivo de poder llevar a cabo un primer visionado entre sesión y sesión y un análisis completo en la fase de co-producción.

Evaluación:

Consiste en el análisis y la valoración conjunta de la aplicación práctica, a partir del contraste entre las expectativas previstas y los resultados que se van obteniendo. “Las conclusiones extraídas inciden en la planificación de la siguiente sesión y en definitiva, van modificando el proyecto inicial (objetivos, categorías a analizar, recursos a utilizar, roles de los participantes”. Miller (citado por Casals, Vilar, Ayats, 2008, p.7), expone claramente la necesaria regularidad y frecuencia de los encuentros del equipo colaborativo.

4.3.3. Fase de co-producción: Reflexión sobre la experiencia.

FASE	ACTIVIDADES
Fase 3 Co- producción	<ul style="list-style-type: none">- Realizar una evaluación final del proceso. - Analizar e interpretar la información. - Difusión de resultados, decidida previamente: Libro y Foro o presentación pública en el Municipio de Itagüí.

“Esta es la última fase de un proyecto colaborativo, y se divide en dos tiempos: evaluación final y difusión de resultados” (Lowe, citado por Casals, Vilar, Ayats, *ibíd.*, p.8) Ambas etapas son co-producidas entre todos los miembros del grupo.

La Evaluación Final.

Se traduce en el análisis e interpretación de toda la evidencia empírica acumulada a lo largo de la fase co-operacional. Autores y autoras plantean que la co-interpretación enriquece la perspectiva con que se mira el problema y suele conducir a cambios en la mentalidad y en la actuación de los miembros del equipo (Arnal del Rincón y Latorre, citado por Casals, Vilar,

Ayats, *ibíd.*, p.2). Precisamente este cambio de mentalidad es uno de los beneficios que muchos autores ponen de relieve en una investigación – acción colaborativa, y así se comprobó a medida que aparecían los resultados de este trabajo mancomunado. Se analiza y se establecen relaciones entre esas representaciones sociales sobre diversidad, las prácticas violentas, las historias de los y las estudiantes y todo lo relacionado con la violencia escolar, documentado oportunamente. Igualmente se iban formulando propuestas de trabajo con los y las docentes, con los y las niñas, lo que permitía evidenciar las transformaciones que tenían lugar en cada miembro del equipo investigador.

Una vez realizada la evaluación de los resultados obtenidos y la interpretación que como grupo se iba consensuado, se procede a su difusión, se presentan los resultados al resto de la comunidad educativa. Se “precisa que esta difusión debe satisfacer no solo a la comunidad investigadora sino también a la comunidad educativa” (Lowe, citado por Casals, Vilar, Ayats, *ibíd.*, p.12).

Cabe resaltar que en esta última fase es posible detectar otras problemáticas subyacentes y/o establecer la necesidad de ampliar y mejorar el proyecto realizado, con la voluntad de ofrecer posteriores líneas de investigación para el mismo u otro equipo investigador.

4.5.4. Técnicas y Registros de Producción Conjunta de Datos

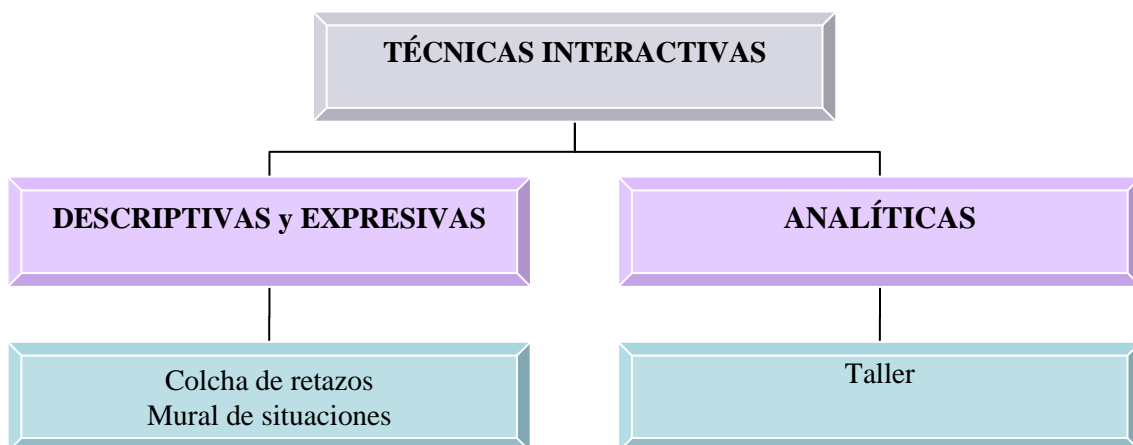
4.5.4.1. Técnicas Interactivas

Las técnicas interactivas son dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer de-construcciones y construcciones, generando procesos interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva (González entre otros, 2002, p. 48).

Se utilizaron estas técnicas porque ellas “mantienen el ideario propuesto desde el enfoque cualitativo, dado que buscan el cambio y la re-significación de las prácticas sociales así como el reconocimiento de los sujetos” (Ibid, p. 34); además, porque desde una investigación colaborativa se requiere de la interacción reflexiva para plantear el problema y actuar sobre él.

A través de estas técnicas “emerge y se rescata la centralidad del sujeto como aquel que es capaz de construir conocimiento e interrogarse sobre su realidad, de esta manera se construye el conocimiento a partir de prácticas horizontales, democráticas, que permiten la configuración de sujetos sociales, activos, que cuestionan sus realidades, que las piensan con los otros dando lugar a un intercambio continuo de sentidos y significados acerca del quehacer en el mundo, de sus proyectos y de las formas como experimentan, construyen y transforman la realidad social.” (Ibid, p.35).

En este trabajo se retoman técnicas interactivas, descriptivas y expresivas y una fundamental de tipo analítica, el taller, como mecanismo de permanente construcción de significados.



Técnicas Interactivas Descriptivas

Se emplean las técnicas interactivas descriptivas para que, a través de la escritura, los integrantes del equipo investigador plasmen y narren situaciones, hechos, momentos, ambientes, donde la violencia escolar se manifiesta reiteradamente o, por el contrario, donde ocurre con menor frecuencia o con menor intensidad. De este modo, los miembros del equipo investigador dan cuenta de su realidad y ponen en evidencia las representaciones sociales sobre diversidad que atraviesan sus prácticas pedagógicas y, en general, la cotidianidad de la institución.

Por medio de las técnicas interactivas descriptivas las y los participantes narran situaciones, hechos, momentos, ambientes en los cuales se visualiza la violencia, describen escenas violentas, comparten sus diferentes comprensiones y percepciones sobre esta violencia y su relación con las representaciones sociales de diversidad, dejando claro quiénes son los considerados *otros* y *otras* en la institución educativa. Utilizamos la colcha de retazos y el mural de situaciones.

Con el mural de las situaciones logramos aproximarnos a las diferentes representaciones sociales sobre diversidad identificadas con apoyo en la fundamentación teórica y presentes en las metodologías, en las prácticas y en las relaciones que establecen la institución y cada investigador participante. Asimismo, se propicia el análisis de las violencias que estas representaciones generan.

Mural de Situaciones.

Colcha de Retazos.

Técnicas Interactivas Analíticas

También se hace uso de “el taller” porque esta técnica analítica promueve la reflexión constante sobre la violencia escolar, permite identificar relaciones y cruzar información derivada de los diferentes aspectos considerados, hacer tránsitos y comparaciones que iluminan la comprensión de las situaciones reales estudiadas en relación con las representaciones sociales sobre diversidad y las prácticas escolares violentas. A través de esta técnica se logra la comprensión y explicación de sentidos ocultos tras las acciones e interacciones cotidianas de las y los estudiantes considerados violentos, las violencias generadas por las prácticas pedagógicas y las representaciones sociales sobre diversidad, lo que posibilita la construcción de una propuesta que transforme las prácticas escolares violentas.

El proceso desarrollado a través del taller permite visualizar relaciones entre las y los estudiantes considerados violentos, la violencia que se genera hacia ellos y la violencia presente en su familia y en su cotidianidad, contribuyendo a la comprensión de las causas de su comportamiento violento y a la revaluación de su imagen como estudiantes violentos, peligrosos en sí mismos, culpables, desmitificando esa idea de “el otro y la otra como fuente de todo mal” (Skliar y Duchasky 2005, p. 2) e instaurando una posibilidad de concebir la violencia como un asunto relacional que se inicia con los encuentros tempranos que los seres humanos tenemos con una violencia social generada por las desigualdades, las humillaciones, el hambre, etc.; ya que, como técnica interactiva, el taller permite “constituir un espacio en el cual cada participante, según sus condiciones particulares, pueda aprovechar la reflexión que se desarrolla para llegar a conclusiones propias que lo lleven a recrear sus experiencias, historia y saberes. Posibilita que los sujetos lleven a la palabra aquello que, dentro o fuera del taller, actúan sin comprender y que a

partir de esa comprensión es posible recuperar, deconstruir, reconstruir, proyectar y expresar”. (Institución Educativa Federico Ángel, Proyecto Escuela de Padres 2012, p.9).

Según Vera (citado por Hernández (2009, p, 74): “(...) el taller de educadores consiste en un grupo de docentes que se reúne para analizar críticamente sus respectivas prácticas con el objeto de transformarlas hacia formas menos autoritarias, menos dogmáticas, menos burocráticas, de aprendizaje”

“El taller es un proceso de construcción grupal de conocimiento, de planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes respecto a un tema; donde cada persona aporta desde sus capacidades, sus experiencias y particularidades. En este sentido, es un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y acorde a las necesidades y cultura de los participantes. Es una forma de recoger, analizar y construir conocimiento” (Ghiso, 2001, p.5).

Para Vera (citado por Hernández, 2009, p.74):

“(...) el taller como dispositivo para el perfeccionamiento docente o profesional: consiste en actividades de perfeccionamiento que pueden constituirse en un factor significativo del cambio educacional, en la medida en que estas contribuyan a crear condiciones teóricas y prácticas para que el sector docente asuma una posición activa en el análisis crítico de su propia práctica y en la formulación e implementación de alternativas de acción”.

“(...) El taller constituye un método para los docentes en la investigación de carácter cualitativo. (...) El docente puede llegar a ser un actor protagónico del cambio de sus propias prácticas. (...) El perfeccionamiento puede favorecer la concreción de un proceso

de democratización de las prácticas escolares en la medida que su concepción sea distinta y permita a los docentes modificar la relación con su trabajo.”

4.5.4.2. Observación No Participante

Esta es una técnica muy usada al inicio de una investigación. Para Sandoval:

(...) Permite apoyar el “mapeo” de situaciones; lo observado se debe registrar de forma estructurada con el fin de ir identificando diferentes asuntos o categorías relevantes dentro de la investigación (...). A través de esta observación se consigue: “la caracterización de las condiciones del entorno físico y social, la descripción de las interacciones entre actores, la identificación de las estrategias y tácticas de interacción social, la identificación de las consecuencias de los diversos comportamientos sociales observados. Cabe advertir que estas observaciones externas o no participantes, deberían ser corroboradas luego en la fase de observación participante (1996, p. 122).

Esta técnica se aplicó durante todo el trabajo de campo y permitió identificar las prácticas violentas cotidianas⁴ en la institución educativa y las prácticas pedagógicas violentas, en general, como insumos para analizar las manifestaciones de las representaciones sociales sobre diversidad. Las observaciones producto de la aplicación de esta técnica se registraron en el diario de campo de las observadoras y los observadores, en video grabaciones y en guías de observación⁵.

4. Anexo 4. Guía de observación de representaciones sociales sobre diversidad

5. Anexo 5. Formato de violencia en la escuela: historias comunes, las mismas historias, historias de otros y otras.

4.5.4.3. Observación Participante

En la observación participante el investigador combina la observación con la participación, convirtiéndose en un actor que interviene activamente en la situación que observa: genera una actividad, la desarrolla y hace parte de ella, este investigador debe ser un excelente observador. “Es una estrategia para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad por la cual el investigador participa de la situación que requiere observar, es decir, penetra en la experiencia de los otros, dentro de un grupo o institución, y pretende convertirse en uno más, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivos con los demás [...]. Debe intentar combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento” (Woods, 1987, p.50).

La aplicación de esta técnica permitió reunir información sobre la violencia escolar generada por cada observador, pero también registrar las transformaciones que se iban evidenciando en sus prácticas escolares violentas, en las de sus estudiantes y hasta en las de otros grupos. Igualmente, permitió identificar los y las estudiantes que permanentemente se involucran como protagonistas en situaciones de violencia en la escuela; información necesaria para conocer las estrategias que la institución utilizaba con los y las niñas para dar cuenta de la existencia de violencia en la escuela y definir sus causas. En tal sentido, se llegó a la conclusión de que esta violencia era generada por prácticas pedagógicas violentas ejercidas por sus docentes, a través de su metodología o de la aplicación arbitraria o agresiva de la norma, lo que ocasionaba que algunos niños y niñas respondieran a ella con expresiones o actuaciones también violentas.

4.5.4.4. Análisis Documental

Los documentos son (...) “una fuente valiosa que revela los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad de quienes los han escrito” (Sandoval, 1996, p. 120). El análisis

documental consiste en recoger los elementos más importantes y relevantes de los documentos recolectados a través del proceso investigativo.

Para el análisis documental se revisan las hojas de vida de las y los estudiantes y las actas. Esta técnica permite identificar a los protagonistas de la violencia escolar, las razones por las cuales se presenta la violencia y algunas estrategias que se venían implementando institucionalmente para controlarla o resolverla, con el propósito de realizar una lectura en profundidad de los mismos.

- Hojas de Vida

Es una carpeta legajada⁶ por folios, en cuya parte inicial se encuentran los datos fundamentales del estudiante. Enseguida presenta una evaluación de los compromisos de los padres de familia con la institución y con el estudiante y al final ofrece unas hojas en blanco con cinco casillas para describir los aspectos positivos o negativos a nivel académico o comportamental, con sus respectivas fechas y firmas.

De dichos documentos se extraen elementos de análisis que se consignan en memos y se identifican patrones, contradicciones, semejanzas. Esta información se cruza y compara con otros hallazgos obtenidos a través de otros instrumentos, como el diario de campo⁷ y el cuestionario de la entrevista.

El análisis se desarrolla en cinco etapas: en la primera, se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; en la segunda, se hace la clasificación de los documentos en cuestión; la tercera consiste en una selección según la pertinencia de los mismos; en la cuarta etapa se realiza una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados (...) y en la quinta se hace una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión. (García, González y otros, 2002, p. 120-121).

6. Anexo 6. Formato Hoja de vida

⁷ Anexo 7. Formato Diario de campo

4.5.4.5. Entrevista Estructurada

Los datos relacionados con las representaciones sociales sobre diversidad son elucidados a través de este tipo de entrevista y se registran en los cuestionarios⁸, empleados para tal fin. Dichos instrumentos constan de preguntas abiertas, en cuyas respectivas respuestas se evidencian las representaciones sociales que sobre diversidad tienen los encuestados. Esta información se cruza con la proveniente del grupo de discusión con el fin de ratificar y ampliar los datos que serán analizados.

Como ya se mencionó, todos los datos producidos conjuntamente y los análisis se registraron en el diario de campo, en grabaciones, video grabaciones y en un cuestionario.

4.5.4.6. Diario de Campo

El diario de campo es “un registro acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación” (Sandoval, 1996, p.123), donde los conceptos que van surgiendo de la investigación salen de lo que expresan los integrantes de la comunidad. A través de este instrumento se logra el registro de la observación participante y no participante que realiza cada investigador, de los datos producidos en el análisis documental, del taller, técnica utilizada en cada encuentro colaborativo; así como de algunos de los análisis fruto de la reflexión individual.

8. Anexo 8. Cuestionario y entrevista estructurada.

4.5. Métodos de Análisis

4.5.1. Codificación Abierta o Descriptiva

Para el análisis y verificación de los datos se utilizan las siguientes estrategias: inicialmente se realiza una codificación abierta o descriptiva, es decir, las grabaciones, los diarios de campo y el cuestionario se analizan diálogo por diálogo, para identificar en ellos las categorías establecidas previamente.

Este proceso se realiza de la siguiente manera: se leen los diarios, todas las transcripciones y las respuestas a las entrevistas para identificar las categorías establecidas; al margen derecho (de cada línea, frase o párrafo) se anotan las categorías y subcategorías identificadas; lo que posteriormente permite organizar los datos dispersos en las márgenes y proceder con su vinculación. Finalmente se construye una matriz que permite visualizar toda la información que pertenece a una misma clase y, lógicamente, las diferentes clases de información.

4.5.2. Codificación Axial

Entre las categorías y subcategorías que ya estaban plenamente identificadas se establecen relaciones con la finalidad de detectar encuentros y desencuentros significativos entre toda la información, o la emergencia de nuevas categorías. Durante este proceso de codificación axial se mejora la identificación y descripción de cada una de las categorías y subcategorías con el fin de darle más validez y confiabilidad a la investigación.

4.5.3. Codificación Selectiva

Mediante este proceso interpretativo, se contrasta y ordena la información obtenida, separando la relevante de la irrelevante, con la intención de vincular toda la información en las categorías núcleo: resignificación de las representaciones sociales sobre diversidad y transformación de las prácticas escolares violentas, evidenciando la calidad y la magnitud de las relaciones entre dichas categorías y subcategorías.

Tras la lectura e interpretación de cada diario de campo y cada entrevista, se reúne la información relevante de todos ellos, con el fin de lograr una mayor validez de los datos. Es conveniente resaltar que para llevar a cabo el proceso de codificación se aplican constantemente diferentes estrategias de análisis, tales como:

El uso de preguntas: mecanismo que propicia la reflexión permanente y garantiza un control continuado sobre la precisión y calidad de la información revisada. Durante el microanálisis se analizan las palabras, frases u oraciones consideradas relevantes dentro de los diarios de campo o las entrevistas. Dichas reflexiones, interpretaciones, cuestionamientos, así como otros procedimientos que se mencionan más adelante, se registran en memorandos. Se hace una lectura rápida a los instrumentos mencionados, enfocando palabras, frases o hechos significativos o interesantes para, luego, dar lugar a un flujo de ideas, liberando todo lo que se les ocurre a los investigadores sobre los significados posibles de esas palabras o hechos. A partir de esa construcción, se regresa a los diarios, a las hojas de vida y a los cuestionarios para buscar datos que permitan ratificar las descripciones que se han logrado.

Igualmente, durante los encuentros colaborativos se comparan los diferentes observadores, instrumentos y técnicas con la intención de corroborar datos y garantizar que realmente lo que se observa (desde la observación participante y no participante) efectivamente estaba sucediendo.

El chequeo de los efectos del investigador es otra forma de evaluar. Se contrasta la información recabada por cada uno de los integrantes del equipo investigador; asimismo la información emanada de la aplicación de las diferentes técnicas. Esta triangulación permanente entre observadores, instrumentos y técnicas aporta rigurosidad, validez y confiabilidad a esta investigación.

CAPITULO 5

RESULTADOS

Actualmente mi preocupación radica en cómo descubrir la fibra de la motivación y la ternura en cada uno de los estudiantes, para que la diferencia les permita crecer en su esencia.

Luz Marina Arango Coordinadora-investigadora

IE María Jesús Mejía Marzo, 2013.

Los resultados que se presentan en este apartado se organizan en función de la aproximación metodológica elegida para el desarrollo de este estudio: *la investigación colaborativa*. Este enfoque permite la consideración de variados instrumentos y técnicas que posibilitan la recuperación conjunta de la información *in situ*; conduce a la identificación de prácticas escolares violentas, en función de las categorías que se definen y configuran este constructo y genera transformaciones fundamentadas en la visibilización de lo invisible; pues también permite que las representaciones sociales sobre diversidad, se develen, se cuestionen y afloren, desde el discurso a veces, otras veces desde las prácticas. Lo que es, quizás, lo más importante porque gesta la resignificación: el inicio de una nueva forma de pensar lo diverso (desde unas representaciones sociales más conscientes), de tal manera que instauro la posibilidad de otras prácticas pedagógicas que antes resultaban impensables para estos docentes investigadores.

En una auténtica manifestación de valor por parte del equipo investigador de la Institución Educativa María Jesús Mejía, de cada uno de sus miembros logra someter la intimidad de sus representaciones sociales sobre diversidad al escrutinio público. Un acto de coraje, que les da la fuerza necesaria para la transformación de algunas prácticas escolares violentas identificadas en su quehacer cotidiano, al interior de esta institución educativa.

Se exponen los resultados y su interpretación, iniciando por la resignificación de las representaciones sociales sobre diversidad.

5.1. Identificación y Resignificación de las Representaciones Sociales sobre Diversidad

Con base en el análisis de la información que surge de los talleres, la observación participante y no participante, la entrevista, los diarios de campo, notas de campo, se logra identificar cuatro grupos de representaciones sociales sobre diversidad que, de acuerdo con el marco teórico de este trabajo, concretamente con Duschatzky y Skliar (2001), se nombran de la siguiente manera: "el otro como fuente de todo mal", "el otro como sujeto pleno de un grupo cultural", "el otro como alguien a tolerar" y "la diversidad como una condición connatural al ser humano".

Se trató de un encuentro colaborativo, de un trabajo mancomunado. Por un lado, los investigadores de la Institución María Jesús Mejía, indagan en sus prácticas⁹, en documentos como las hojas de vida; por el otro, las investigadoras de la Universidad de Antioquia se concentran en los discursos y las prácticas, puestos en escena en los encuentros colaborativos, a través de técnicas como el Taller y El mural de situaciones¹⁰. Así, entre todos se construye y se pone en consideración lo que sucede en la institución educativa, en relación con la teoría sobre estas representaciones sociales; además, se ejemplifica, se cuestiona y sucede lo que a continuación se describe.

Todas estas representaciones sociales sobre diversidad identificadas en la IE María Jesús Mejía, confluyen en la escuela, pueden presentarse en cualquier escuela, pero, valga la

⁹ Anexo 11. Análisis documental

¹⁰ Anexo 9: Mural de situaciones . Fotos.

aclaración, en esta IE son develadas a través de un proceso de investigación – acción, desarrollado con base en los diferentes discursos y en las prácticas escolares de docentes de esta institución que hacen parte de este equipo de investigación.

Las definiciones que los investigadores de la institución educativa esbozan, van configurando una lista de estudiantes que ellos consideran diversos, de acuerdo con sus representaciones sociales sobre diversidad; también desde las prácticas escolares descritas y reflexionadas de forma permanente. Este proceso se da en la fase co-situacional de la investigación colaborativa; a la par, se realiza una entrevista estructurada a las personas de la institución educativa que hacen parte del equipo investigador. La misma entrevista se realiza en marzo y junio de 2013¹¹.

Veamos algunas respuestas a la pregunta ¿Qué es la diversidad?:

“Condición propia de los seres humanos **que les permiten** el reconocimiento de características singulares y facilita la identificación de diferencias, para fomentar el desarrollo social y el crecimiento personal **de estos seres humanos.**”

Entrevista Estructurada, noviembre 12 de 2012

“Quienes pensamos y entendemos la diferencia. Quienes por alguna característica o condición física, social, cultural, política, religiosa, intelectual comprende o vive su realidad.”

Entrevista Estructurada, noviembre 12 de 2012.

11. Ver Anexo 8. Cuestionario y entrevista estructurada.

“Es la **diferencia en el otro**. Todos somos únicos e irrepetibles, razón por la cual **el otro es una persona con fortalezas, debilidades y oportunidades que actúa y piensa diferente al otro**”.

Entrevista Estructurada, noviembre 12 de 2012

Como se puede observar en las respuestas, cuando se inició esta investigación el equipo investigador tenía en su imaginario que “el otro es otro”, no yo mismo. Siempre es el otro, se habla del otro; es decir, la otredad, la alteridad, el otro, es siempre otro que se resuelve solo. La otredad está marcada por la lejanía, la diversidad está lejos de mí.

Ahora observemos una lista que da cuenta de quienes son esos otros para este equipo de investigadores en la entrevista inicial. Se plantea que los estudiantes diversos son:

“Población con barreras para el aprendizaje, transitorias o permanentes. Pero, igualmente, estudiantes con talentos excepcionales, con diferencias de grado, de edad, de calificaciones, etc., de situación estadística.”

Entrevista Estructurada, noviembre 12 de 2012

Se reitera que a esa lista pertenecen los niños y las niñas diagnosticados. Y se asegura que son exactamente esos:

“Todos, el 100% son diversos, sin embargo para la clasificación de SIMAT o de adecuaciones curriculares se clasifican ciertas poblaciones. Síndrome de Dawn, autismo, desplazado, comunidad negra, TDH, dificultades cognitivas, talentos, entre otros.”

Entrevista Estructurada, noviembre 12 de 2012.

Cabe aquí, igualmente, otro grupo nombrado como diverso por la escuela: el de los niños y niñas que pertenecen a otras culturas, a otras etnias, a otras religiones:

“La diversidad puede radicar en diferencias de sexo, raza, color, religión, política, formas de actuar, de ser y pensar. A nivel educativo la diferencia puede radicar en las capacidades intelectuales de cada niño o niña.”

Entrevista Estructurada, noviembre 12 de 2012.

Y esto es reiterativo:

“Los /as niños que pertenecen a un credo, cultura, etnia que no son la de la mayoría de la población estudiantil.”

Entrevista Estructurada, noviembre 12 de 2012

En estas definiciones de diversidad y en la lista de quienes son los estudiantes diversos es posible develar dos asuntos: los otros son otros, no yo y los otros carecen, les falta, tiene algún problema, por eso son otros.

Estas representaciones sociales de “el otro como otro, yo no”, y “el otro en desventaja, que carece”; es decir, la diversidad como déficit, como desigualdad, se evidencian también en los encuentros colaborativos. En información emanada del Taller y de la técnica El mural de situaciones, donde el equipo investigador escoge, entre una serie de propuestas tomadas desde la teoría, aquellas que identifica como representaciones sociales sobre diversidad y que se ajustan a las prácticas escolares reconocidas por ellos. Estos fueron los resultados:

Existe un imaginario (representación social) según el cual hay que “*Educar al ciudadano para liberarlo de la barbarie y llevarlo al progreso*”. Igualmente, hay una idea de que estos niños y niñas carentes, con déficit, solo requieren la socialización; por ello se da una disminución y simplificación de contenidos curriculares, con ellos y ellas se trabajan determinadas disciplinas (psicología y psicoorientación), además de que se les brinda un tratamiento secundario, que se devela en varias afirmaciones y prácticas.

Veamos:

“Ojala la educación se mirara desde otras posibilidades que se pudieran evaluar en la artístico, deportivo, cooperativo, los proyectos de aula, en lo cultural

El taller.

Hay menos exigencias para la promoción de estudiantes considerados carentes, con déficit, lo que queda claro en algunos relatos, preguntas y cuestionamientos que hace el equipo investigador.

“Se pasan los niños y niñas de grado en grado sin mirar qué saben o qué no saben, por ejemplo la niña x, que ha estado en la escuela desde preescolar, que ahora tiene 9 años y está en tercero, esa niña no sabe nada de los números, si uno se sienta con ella lo logra, es decir que ella si tiene procesos cognitivos pero como nadie la ha acompañado, porque se ha pensado que no puede aprender”.

Taller.

Esta representación social sobre diversidad, *el otro carente*, queda expuesta igualmente, ante el asombro de alguna de las participantes, cuando describe las posibilidades de X:

Si, X, aprende, fue capaz de realizar una actividad de apareamiento con ayuda de la practicante, y lo hizo muy bien, es decir, ella si aprende, si es capaz de desarrollar procesos cognitivos.

Taller.

Y además se afirma:

“Hay niños educados para la vida, hay que darles la socialización, darles lo mínimo para que en un quinto se vaya a realizar un arte o cualquier cosa por el estilo”.

Taller.

Esta manera de pensar sobre la diversidad, “el otro como diverso, yo no” y el otro diverso en tanto carente, como desigual, son representaciones sociales que se ha dado a través de la historia y que Carlos Skliar y Silvia Duchasky han denominado “*El otro, la otra como sujetos plenos, de un grupo cultural*”. (ibíd., 2005, p.4). Corresponden a esta representación social algunas prácticas que se realizan con la niña X, a la cual se refieren los dos testimonios precedentes¹²:

Por ejemplo, a la niña X, todas las profesoras la colocan a pintar, algo en cada clase. La idea inicial es que todas le pongan algo que a ella le guste hacer, colorear, pero, también que sea algo del tema a tratar, sin embargo, algunas profesoras no atienden a esta especificación y la colocan a pintar algunas cosas que no tienen nada que ver con lo que se trabaja en el aula.

Diario de campo, equipo investigador.

¹² En Anexo 10. Guía de observación: Practicas escolares violentas y prácticas escolares que minimizan la violencia.

A través de la observación — participante y no participante— se devela otra representación social sobre diversidad, en el análisis documental y en los discursos producidos en los encuentros colaborativos. Esta representación pone en evidencia la importancia que se da a la norma y al orden, así como otro grupo que pertenece a los denominados diversos, precisamente aquellos que no cumplen la norma.

Diversos son los niños considerados violentos, los que no obedecen, los que se resisten a las normas, a las rutinas, a los valores promovidos por la escuela, a las actividades propuestas; los necios, los que participan cuando la profesora le otorga la palabra a otro, los desobedientes que se paran a destiempo, los que aprenden poco, los que difícilmente aprenden, los que no traen las tareas, algunos de los que presentan barreras para el aprendizaje, los que han sido diagnosticados con TDH y/o déficit de atención, los repitentes, los que no aprenden en el momento en que se les enseña. Los aquí nombrados, son los culpables de la indisciplina, del desorden, de la falta de aprendizaje, de que no se avanza en los contenidos; gracias a ellos, el salón y toda la escuela es horrible. Siempre son ellos, los mismos, culpables de todos los males del colegio.

El análisis documental permite reconocerlos y reconocer, además, los múltiples actos de violencia que estaban relacionados con sus acciones, reflexionar entonces en términos de las razones de esos actos, razones que tenían que ver con la búsqueda de la obediencia, la sumisión.

Expresiones como:

Es “agresivo”, es “drogadicto”, “roba”

A algunos de estos niños, la escuela termina por sugerirles un cambio de colegio:

Se le sugirió a la mamá de X cambio de colegio. Para que ella estuviera en una institución más pendientes de su proceso y una educación especial.

Esta representación social se pone de manifiesto en los siguientes fragmentos de conversaciones desarrolladas en el grupo de discusión:

“Ella cree que se focalizó más al grupo X, pues ahí es donde se encuentran varios niños que son diagnosticados y les gusta agredir”

“Los niños y niñas que sufren déficit de atención con hiperactividad, a ellos se asocia el ser agresores”.

“Voy a poner de ejemplo a B y X, se ha hecho y se han utilizado muchísimas estrategias, entonces esa violencia la trae desde el entorno que el niño está, pero se dice que uno nunca sabe, pero dentro de su casa se está viviendo con su tío que es drogadicto.”

“No entiende”, “no presta atención”, “no está estimulado”, “es disperso”, “tiene problemas de aprendizaje”, “es apático”, “tiene bloqueos emocionales”.

A esta representación social la han denominado “*el otro como fuente de todo mal*” e igualmente se remonta en la historia.

Pero esta representación social sobre diversidad, empieza a transformarse desde el comienzo de la investigación, cuando las Hojas de vida de estos estudiantes se contrastan con el registro que lleva uno de los profesionales y el equipo investigador comparte estas informaciones. Se descubre, así, una estrecha relación entre la violencia, el no saber, el problema de comportamiento o de disciplina y una vida llena de angustias, con familias deshechas, con unas condiciones sociales marcadas por la violencia, el hambre, la soledad de estos niños. Entonces ya el problema no es del niño, su violencia, esa relación que se presentía desde el inicio, es tal vez el encuentro fundamental que hizo el equipo investigador, la relación entre la vida del niño en la escuela, la violencia que genera y las condiciones familiares y sociales que han marcado su corta existencia.

Veamos:

“Y del grupo X: Bajo rendimiento académico, dificultad al pronunciar las palabras, indisciplina en el aula. Este año la señora P, lo ha estado llevando donde un especialista psicólogo.

NIVEL ACADÉMICO: Es un niño poco comprometido con el estudio, comprensión lectora pobre y dificultad para entender los temas leídos. Su ritmo es lento pues se distrae con frecuencia, no termina las tareas, dificultades en comprensión de conceptos y razonamiento; en entender ordenes sencillas y entender preguntas, dificultad en redactar, escribir claro y resumir diferentes textos significativos, dificultad en presentar sus tareas en forma ordenada y adecuada.

NIVEL FAMILIAR: vive con la madre sustituta, se percibe que la autoridad es ella, el papá en una ocasión asistió a la institución pero no pronuncio palabras, hace poco se presentó la mamá reclamando por su bajo desempeño en el primer periodo; ella se ha comprometido en colaborarle pero no lo ha hecho. En ocasiones se ha generado conflictos a nivel de pareja con la madre biológica y el padre del niño.

NIVEL DE CONVIVENCIA: le gusta el juego, comparte con sus compañeros, en ocasiones genera indisciplina. En la hoja de vida se encuentra remisión en 2009 por parte de la UAI a EPS para evaluación neuropsicológica por indicadores que sugieren trastorno de déficit de atención con hiperactividad. En los llamados siguientes a los acudientes no hay respuesta al respecto, manifiestan comprometerse con ello y no hay cumplimiento. El estudiante presenta desde preescolar dificultades a nivel comportamental, en los procesos de lectoescritura y lógico matemática, así como problemas familiares por pautas inadecuadas en la crianza. Actualmente, el estudiante muestra inestabilidad emocional y comportamental. Manifiesta el padre y madrastra del estudiante que el niño se ha comportado inestable en el hogar y en el colegio. Desde hace un año y medio vive con ellos, ya que la mamá no se ha encargado del niño. Han logrado establecer normas aunque las impone la madrastra, con quien el niño tiene buena relación; sin embargo, el padre no se involucra en la crianza, se muestra ausente.

Taller, análisis documental hoja de vida y Registro.

Esta relación entre el comportamiento violento del niño y sus vivencias familiares y escolares, que se constata en el estudio y análisis de varios documentos, aunque ya presentada por el equipo investigador, influyó notablemente en la resignificación de las representaciones sociales de estos docentes sobre diversidad.

Frente a la pregunta ¿De dónde viene la violencia?, una integrante del equipo responde:

“Pienso que la violencia se da en la escuela, porque muchos niños en sus hogares son violentados por sus familias, por tal razón los niños tienen ese referente, en ocasiones se da por hambre, por falta de amor, por falta de trabajo en sus padres, el mismo entorno en ocasiones es violento, mira lo que está pasando con las barreras invisibles, entonces llega los niños a la escuela con todo ese cuento y nosotros como docentes no somos lo

suficientemente estratégicos para escuchar a nuestros niños y ofrecerles reflexiones, diálogos; sino que inmediatamente con un abrir de ojos, un grito o cualquier otro gesto los callamos (...).

Nosotros los docentes somos también violentados por las directivas, muchas veces nos callan u otras veces tenemos que mamarnos un discurso repetido y repetido.

La escuela violenta a todos, eso es como una cadena y la escuela somos todos.

Por parte del docente nosotros nos creemos que somos el saber de todo, en donde el niño no puede moverse en la clase y debe estar callado escuchando una clase tal vez aburridora o magistral, por una u otra razón eso es violencia.

Pienso que también genera mucha violencia los medios de comunicación, recuerda que los niños viven solos y aprenden a convivir solos, total nadie los acompaña en su proceso de formación en su proyecto de vida, me refiero a la televisión diría el 80 por ciento de los programas son violentos y ellos quieren imitarlos y lo hacen en la escuela, pero nosotros no entendemos eso.”

Taller. Junio de 2013.

Asimismo, en los encuentros colaborativos surgen reflexiones como esta:

“Ya sabemos que los niños no tienen familias que los acompañen, ellos están solos, entonces la escuela tiene que ofrecerles un espacio para que estén bien y ya la queja no puede ser que la familia no está. Partamos de esa realidad y acompañémoslos bien”

Mayo 19 de 2013

Esta representación que se devela aquí es denominada por los autores antes mencionados “*el otro como fuente de todo mal*”.

Se inició el proceso pensando que ser diverso era ser el culpable de todos los males de la clase, pero al terminarlo se sostiene que el otro es una víctima más de un sistema desigual y que ese es el problema, la diversidad nada tiene que ver con él. Del mismo modo, el equipo investigador devela algunas prácticas escolares violentas que se ejercen contra los considerados diversos. Cada tipo de otredad reproducida por la escuela, genera unas formas de invisibilización, de humillación, de masacre, que se muestran también en otros apartados de este texto.

El equipo investigador tiene, pues, una serie de representaciones sociales sobre diversidad que se pueden definir claramente y empiezan a visibilizar a esos otros y otras y a generar mayor conciencia de las formas de violencia que se ejercen contra ellos. Se reitera que el equipo investigador devela las representaciones sociales sobre diversidad, tanto en el discurso como en las prácticas escolares violentas, identificadas en la jornada de la tarde de la institución educativa María Jesús Mejía. Se reitera que todas estas representaciones sociales hacen parte de la vida de todas las instituciones educativas, aquí lo nuevo es la posibilidad y el valor que tienen el equipo investigador de emprender un proceso que implica trabajo y valor para descubrirlas, confrontarlas y, de esta forma, hacer posible la resignificación y transformación de sus prácticas escolares violentas.

El equipaje con que partió el equipo investigador fue quedando en el camino, estos docentes investigadores se hicieron a una representación nueva, diferente, una representación que desde el inicio se vislumbra y fue ganando toda la fuerza posible: “*Diverso como lo humano, como expresión de la riqueza de la naturaleza humana*”.

La diversidad como diferencia, según Skliar (2002), se refiere *“a la cuestión del otro, de la otra; el otro y la otra como problema filosófico, relativo a la ética y la responsabilidad por toda figura de alteridad”*. En este sentido van orientándose algunas definiciones y propuestas que se plantean desde los primeros encuentros colaborativos.

Veamos cómo se responde a la pregunta ¿Quién es diverso?

“El ser humano por esencia, desde su complejidad genética hasta sus posibilidades de proyección”.

Entrevista, noviembre 23 de 2012

“Todos los seres del universo”.

Entrevista, noviembre 23 de
2012

“La diferencia, los modos de sentir, vivir, pensar, expresarse y ver el mundo y la vida. Tiene además que ver con el respeto por la diferencia, entender que somos diferentes en medio de la igualdad”.

Entrevista, noviembre 23 de 2012

A la pregunta ¿Qué características debe tener alguien para ser considerado diverso?, se responde:

“(…) todas las personas por ser únicas, irrepetibles e inigualables”

“No hay ninguna persona igual a nadie, cada persona tiene una historia genética, familiar, social que la hace diferente a los demás e incluso dentro de su misma familia.”

“El ser humano no tiene que tener unas características particulares para ser diverso lo es en esencia de sí mismo. Sus propias características singulares forman en la diversidad”.

A la invitación para realizar una lista de los estudiantes diversos que hay en su institución, una de las respuestas es:

“Todos los peleadores, inquietos, los que no estudian, no hacen las tareas.”

Al finalizar mayo, las respuestas del equipo investigador a la pregunta ¿Quién es el diverso? y a la invitación para hacer una lista de todos los considerados diversos, son ya de otra índole:

¿Qué es la diversidad?

“Son todas las características que pueden observarse dentro de una especie, incluso todas las especies que conviven en un hábitat, y con ellas, mucho más, todos los hábitats que pueden coexistir en un universo”.

¿Quién es el diverso?

“Somos todos los que presentamos características individuales, y a su vez, comunitarias. Diverso es quien se cree único y a la vez se vincula con el otro único y diverso”.

¿Qué características tiene que tener alguien para ser diverso?

“SER, existir, estar”.

¿Realice una lista de los niños y niñas diversas que hay en su institución?

Pide un listado por grupos en la secretaría, creo que hay 1.200 estudiantes, más docentes y personal administrativo... jejejeje!

Entrevista, junio de 2013.

Otras respuestas:

¿Qué es la diversidad?

Todo lo que nos hace diferente, gama infinita de identidades, edad, sexo, raza, etnia, creencias religiosas, orientación sexual, todo esto crea identidad en las personas y esto me permite distinguirme de las demás. Todos somos diferentes los unos de los otros, existe un refrán “soy única e irrepetible” no debemos juzgar a nadie ni por su raza o cualquier otro aspecto, debemos respetar la individualidad. Es Identidad de la persona tal como es.

¿Quién es el diverso? Todos somos diversos por naturaleza.

¿Qué características tiene que tener alguien para ser diverso?

Por el solo hecho de tener identidad esto me hace ser diferente.

Realice una lista de los niños y niñas diversas que hay en su institución: sería imposible enumerarlos, pues todos somos diversos.

Entrevista, junio de 2013

Del mismo modo, el deseo se transforma:

“Actualmente mi preocupación radica en cómo descubrir la fibra de la motivación y la ternura en cada uno de los estudiantes, para que la diferencia les permita crecer en su esencia”.

Perfil, Junio de 2013

Se advierte la diferencia con “el sueño inalcanzable”, del que se habla antes:

“Por eso es como tan difícil lograr alcanzar ese sueño de tener una comunidad que se convierta en una familia, donde todos estemos como a la par”

Septiembre de 2012

Esto es en relación con el discurso, pero también es posible apreciar una nueva representación social sobre diversidad en las prácticas pedagógicas que intentan minimizar la violencia escolar, lo que se muestra al final de este capítulo. Veamos antes las representaciones sociales sobre diversidad en las prácticas escolares violentas.

5.2. Las Prácticas Escolares Violentas

Para dar inicio a este apartado, se recuerda que las prácticas escolares son aquellas acciones cuyo escenario es la escuela. Incluyen las relaciones y quehaceres de las y los docentes, de la coordinadora y del docente orientador; asimismo, los quehaceres y las relaciones que establecen los y las estudiantes. En relación con el quehacer docente se incluyen metodologías, formas de evaluación, aplicación de la norma, formas de resolver los conflictos que se presentan al interior del aula de clase y en los diferentes escenarios escolares; lenguaje verbal, tanto escrito como hablado; posibilidades de escucha, lenguaje gestual, relaciones que se establecen con los y las estudiantes, con las familias; actividades de carácter institucional que hacen parte de la cotidianidad y el funcionamiento de la escuela: las formaciones, los actos litúrgicos, la asistencia al restaurante y otros escenarios escolares. Al igual que las relaciones que establecen los docentes con sus estudiantes y con las familias y cuyo escenario es la escuela; la norma, las personas y sitios que por motivo de su quehacer docente deben atender, los acompañamientos en el descanso, las reuniones con padres de familia, la relación que se entabla con el conocimiento, consigo mismo, con las y los demás docentes.

En cuanto a las prácticas escolares que hacen referencia a las acciones que realizan los estudiantes en el cumplimiento de su rol, estas se realizan en el encuentro con sus pares, con los mismos docentes, con la coordinadora, etc. En relación con su desempeño académico tienen que ver con su relación con el conocimiento, su rol social dentro de la escuela (relaciones con sus pares – manejo de norma, resolución de conflictos, actitudes en clases).

Se habla de prácticas escolares violentas para hacer referencia a esas prácticas escolares en las que se generan o se recibe violencia física, psicológica, simbólica, verbal. Retomando a Boggino (2004), puede tratarse de violencia institucional cuando son prácticas ejercidas por la institución; rutinas escolares como: sistemas de evaluación que rebasan la capacidad de la población escolar, trato interpersonal y relaciones agresivas, aplicación de la norma de manera

arbitraria, fenómenos de dominación, manipulación y sustracción de información, los chismes y rumores, etc. Pero la violencia en la escuela¹³ también tiene que ver con la que se ejerce de estudiantes hacia estudiantes y de estudiantes hacia docentes.

5.2.1. Violencia Institucional

Pues bien, durante el proceso de investigación se constata que en la institución educativa existen prácticas escolares violentas¹⁴. La violencia es un fenómeno que deviene también, y sobre todo, de las y los docentes: violencia física, verbal, psicológica y simbólica, que se ha naturalizado hasta el punto de pasar inadvertida en la cotidianidad de la vida escolar. La violencia va y viene, los docentes la generan pero también la reciben.

5.2.1.1. Violencia Física

Esta violencia es definida por el equipo investigador como las conductas donde el o la docente tiene contacto directo con el cuerpo de un estudiante usando la fuerza física; puede caracterizarse por apretones, control de postura, empujones, entre otros, con la intención de imponer disciplina, buscando la obediencia o el control del comportamiento. Son esas acciones que el o la docente aplica a sus estudiantes para lograr que atiendan, obedezcan, hagan lo que tienen que hacer y que están marcadas por el uso de la fuerza física, en el sentido propuesto más arriba.

Esta violencia puede percibirse en el discurso de algunos niños y niñas, en las quejas de algunas familias y a través de la observación no participante.

13. Ver Anexo 11. Análisis documental.

14. Anexo 12. Prácticas escolares violentas. Revisión y corrección conjunta de documento. Análisis e interpretación conjunta de los datos.

“Diálogo con una mamá porque se iba a llevar al niño de la escuela, porque la profesora era muy fuerte y les habla duro y los coge... Entonces lo quería retirar. Se habló con la madre de familia y se le dijo que la profe... es muy estricta en la norma, excelente profesora, que todos sus estudiantes aprenden a leer... Se reforzó con las pautas de crianza... Se habló con el niño e invito al aula de clase a la madre, para que viera la metodología de la profesora... En diálogo con el niño... él contó que ella lo regaña porque se para, no hacia la tarea... y a veces molesta y por eso la profesora le llama la atención.”

5.2.1.2. Violencia Simbólica

Hay violencia simbólica, cuando las y los docentes ejercen su poder o presión para realizar actividades extracurriculares en contra de la ideología, cultura, condición económica o religión de algunos estudiantes.

Esta violencia fue visibilizada por el equipo investigador en actividades como las descritas a continuación:

Son varias las violencias y repetidas, sistemáticas para que aprenda: se inicia con actos litúrgicos, misas ofrecidas por la iglesia católica, inicialmente todos y todas deben estar, luego, se permite que los niños y niñas que pertenecen a otras religiones, si no quieren no asistan, se quedan en los salones, no hay opción, no pertenecen a las mayorías, o, en muchos casos se deja al libre albedrío lo que haga la profesora con esos estudiantes, algunas los obligan a asistir a la misa, pero de todas maneras quien no asista la escucha pues el sonido se propaga por toda la escuela. Es decir, de todas formas los niños y niñas son sometidos al acto de la misa; aunado a esto, la clase de religión es desde la religión

católica, se piden tareas que son evaluadas y que tienen que ver con esta religión. Los niños son invisibilizados, arrasados por la mayoría, la religión católica, y obligados a vivir lo que se vive desde la religión católica.

“Las formaciones en el sol abierto” o “Actos de formación a sol abierto”: constituyen otra forma de violencia simbólica, y estas formaciones son una práctica que hace parte de la cultura de la escuela: se forma a los estudiantes rutinariamente y con diferentes propósitos. Esta práctica fue denominada por el equipo investigador como “*Formaciones en el sol abierto*”, pues consisten en parar a los y las niñas en el patio de la escuela al sol y al agua para hablarles, hacerles las recomendaciones de la semana o despedirlos, y se ha convertido en el lugar donde se ponen en escena discursos con un lenguaje y un tono violentador, que además posibilita el control y el logro de la obediencia, porque facilitan el sometimiento de los que, por algún motivo, aun no se han rendido a las múltiples formas de sometimiento que la escuela ha decidido. El equipo investigador observa:

“Formaciones en el sol abierto. Las formaciones se han convertido en escenarios de “cantaleta” y de manifestación del poder, y en muchas ocasiones de castigo, ya que estas no son formativas y participativas, donde se dé un diálogo constructivo y en ambas direcciones docente - estudiante y estudiante - docente. En estas el docente, que toma la palabra, se dirige a los estudiantes con regaños, reproches; cantaleta y expresiones como:

“Estoy muy molesta por...”, “Estoy muy triste por...”, “Estoy cansada de repetirles que...” y siempre lo mismo, por este oído les entra y por este les sale.” “No puedo creer que de nada les ha servido...”. “Siempre utiliza la formación para charlar”. “Si sigue molestando y haciendo indisciplina lo saco al frente”

“Esta ubicación de Sol no sólo desencadena malestar en la docente, pues se ubica en el lugar equivocado, y le acarrea frustración e impotencia que se manifiesta con actitudes de agresividad, sino que los estudiantes reaccionan ante ella, ubicándose en el lugar de hijos,

que por lo general, no le hacen caso a sus mamás, en este caso “oídos sordos a sus profesoras cantaletosas”.

Taller, mayo de 2013

Prácticas Escolares Violentas a través de las Metodologías

Del mismo modo, se encontró que se genera violencia con las diferentes metodologías tradicionales utilizadas por algunos docentes para enseñar y que resultan monótonas y poco motivantes para los y las estudiantes, ya que no tienen en cuenta ritmos ni estilos de aprendizaje, tampoco intereses, necesidades, habilidades, necesidades educativas ni la diversidad de sus estudiantes, al no planificar más estratégicamente los medios, la forma y todos los componentes de la didáctica. En esta vía afirma el equipo investigador:

“Uso de metodologías agresoras o poco respetuosas: el uso constante y casi permanente de metodologías que desconocen los estilos y ritmos de aprendizaje, son pasivas para el estudiante y hasta para el docente.

Resultan poco motivadoras y poco incitadoras tanto del aprendizaje como de la convivencia.

Metodologías que no aplican estrategias de flexibilización curricular, en algunos casos se ponen trabajos que no corresponden a las capacidades o posibilidades del estudiante, por desconocimiento, por vacíos académicos o por necesidades educativas”.

“El llenar todo el tablero para que el niño consigne sin explicación u otra motivación.

“Escribir en todo el tablero y cuando termina borrarlo todo y pedir que el que no copio que se desatrase y en ocasiones se queda en la hora del descanso desatrasándose.

“Presión académica en las clases y la evaluación, incoherencia en la evaluación, la presión de pruebas institucionales y externas. Además pruebas escritas con contenidos que los niños y niñas desconocen, nunca fueron explicados”.

Taller, mayo 19 de 2013

Del mismo modo, la falta de planeación, preparación y manejo de la clase, como acto generador de violencia, ya que al no tener una intencionalidad en su práctica pedagógica, el docente falta desde la ética y el respeto que les debe a sus estudiantes.

“Ya que de principio se concibe como un acto de no respeto con el otro, que no sólo ocupa un espacio, sino que se sirve de un tipo de servicio y sobre todo educativo, lo cual, genera desgaste en el educando al no recibir lo que merece su estatus de benefactor de un servicio bien prestado”.

“Profesoras que no lleven ningún material ni clase preparada, escriben en el tablero borran y vuelven a escribir por ejemplo”

“Profesoras que ponen a los niños a hacer cualquier cosa, solo para mantenerlos bajo su mandato, pero que son actividades alejadas de las posibilidades de aprendizaje del otro, que lo desconocen y que en sí mismas lo excluyen “

Taller, mayo 19 de 2013

Desde el análisis que se realiza con el equipo investigador también se reflexiona sobre el acto de violencia que implica “dejar de hacer”, en el sentido de no fomentar los valores, al no permitir la participación de los estudiantes, al no explicar adecuadamente las diferentes temáticas o al no ayudarles a las y los estudiantes a solucionar sus dificultades, por ejemplo frente a las pruebas:

“Huy sí que dolor casi todos se rajan y algunas profes haciendo algo diferente, pues algunos niños y niñas ni saben leer”

“Ya que se le está negando a los niños y las niñas, la posibilidad de acceder al conocimiento, a la posibilidad de expresarse, alcanzar metas, ideales, creencias e ideologías, sin ser trabajadas con una intencionalidad pedagógica que promueva el saber y la convivencia”

Taller, mayo 19 de 2013.

Todas estas formas o ejemplos de violencia simbólica muestran el nivel de reflexión, de autorreflexión, de los investigadores comprometidos con este proyecto. El encuentro profundo de cada participante frente a su espejo, aunque doloroso, era necesario y les permitió descorrer muchos de sus propios velos.

5.2.1.3. Violencia Verbal

Dentro de estas prácticas escolares violentas que los y las docentes realizan se encuentran múltiples casos de violencia verbal. Agresiones como el grito, la cantaleta, el regaño o el uso de expresiones desobligantes. El equipo investigador vincula con estas condiciones manifiestas en lo verbal la falta de escucha, las miradas y gestos desafiantes, el poner apodos, el comunicarse de manera inadecuada, las burlas y los abusos a través de la palabra contra los más débiles, a quienes se humilla, generando baja autoestima.

La cantaleta:

Hay violencia verbal en las rutinas que se implementan en la escuela, por ejemplo “las formaciones”. En ellas se evidencia el poder de los y las docentes, en este caso verbal “cantaleta” pero no es solo verbal sino también física y psicológica.

El grito:

“El gritar o alzar la voz que hace temer al estudiante”.

“El gritar o alzar la voz que hace temer al estudiante. Incluso, uso de expresiones ofensivas a la dignidad, como “mucho tonto”, “asolapado”, etc. Ignorar al otro, rechazo, miradas y gestos desafiantes. Intimidar, insultar y poner apodos, fomentando burlas y abusos contra los más débiles. Comunicación inadecuada”.

“En otro momento del día la docente x le gritó a un estudiante que estaba agachado en el suelo”:

“¿Usted es que tiene delirio de cucaracha o qué?, a toda hora es arrastrado en el suelo como una cucaracha”

Expresiones ofensivas a la dignidad:

“Incluso, uso de expresiones ofensivas a la dignidad, como “mucho tonto”, “asolapado”, etc.

“A mí no me pagan por resolver su problema”

“Rechazo, miradas y gestos desafiantes. Intimidar, insultar y poner apodos, fomentando burlas y abusos contra los más débiles”

“¿Se puede callar?, ¿no quieres estudiar hoy?, te puedes salir”, Comunicación inadecuada”.

¿A usted quién le dio la palabra? Límitese a respirar. Si no le gusta mi clase se sale, mejor dicho sálgase”

La amenaza

En esta violencia verbal, está la amenaza permanente, “La amenaza con los compromisos adquiridos, los contratos académicos y pedagógicos, ya que se genera en los estudiantes, persecución y constante seguimiento de sus acciones. Donde basta con mirar el rostro de dicho estudiante o escuchar su nombre para suministrar el conglomerado de acciones y “delitos” cometidos previamente en un historial virtual “hipervinculado” a la hoja de vida del estudiante en custodia del docente. Con notas a los padres de familia, la intención y conociendo de antemano que el niño o la niña, muchas veces son violentados por su mamá o por su papá, por no cumplir con las actividades escolares.

“Hay agresión verbal, humillación, amenazas, presión a ingerir alimentos del restaurante escolar. Obligar al niño a consumir alimentos que no le gustan o por su dieta no los debe consumir”.

Taller, mayo 19 de 2013.

No se ha encontrado la forma de que se cumpla la norma sin tener que agredir a los estudiantes; más aún, algunos llamados de atención se hacen permanentemente sobre el mismo niño, no se indaga sobre la situación específica, solo se escucha una de las partes, no a todos los implicados en algún problema, nos quedamos con una sola versión o con suposiciones. El señalamiento se hace permanente por haber cometido una falta, así esta no sea repetitiva, se deja

insignia de ello. Muchas veces, casi siempre, se le dan varios castigos a los niños y niñas por una misma falta que provoca un malestar significativo y de intensidad considerable en quien la padece.

“¿Z que agrede a X que negra?...: no se comprobó... X llega del descanso golpeada al salón, la profesora... le pregunta que paso... la niña le dice: que en el descanso un niño la cogió y la empujó contra un árbol... y le dijo negra, pero la niña no recuerda quien es el niño, solo dice que tiene el caballito parado. Entonces se recorren los salones buscando al niño, ese día no se encontró, a los días la niña ve al niño que la agredió... La profesora comienza a preguntarle de forma constante al niño, que por qué le pegó que le diga la verdad... De forma insistente, a lo que el niño se pone a llorar, entonces la profesora comienza a decirle... Usted fue... Por qué le pego... cómo es posible.

La profesora titular del grupo donde está el niño le pregunta a la practicante... Quien refirió que el niño se sintió presionado por la insistencia y las palabras y la presión de la profesora. La profesora titular hablo con el niño... pues este se ha caracterizado por ser un niño “Juicioso”, muy brillante y respetuoso... y este le dice que no fue él... La profesora envía una nota para dialogar con la madre del niño. Pero aun el niño insistía que él no era.

Se creé que dijo que si por... por la presión de la profesora, ya que después de hablar con la mamá, el niño sigue diciendo que él no fue... La madre dice que el niño le dice que él no fue... La profesora dialoga de nuevo con el niño y le dice que uno debe decir la verdad... Y que no se le realizará la nota en la hoja de vida, ya que aún ella tiene la duda a...

Frente a este caso, los demás niños le informan a la profesora titular que la otra profesora pone al niño hacer cosas... La profesora aún tiene la duda de la conducta del niño. Además refiere que este niño quedó marcado.

Igualmente, hay algunos niños por los cuales el docente siente lástima, sentimiento que también puede llegar a violentar y que lleva a minimizar acciones de control positivas.

“Por ejemplo, no enviar comunicados en extremo a los padres, ya que el niño dice que lo castigan cada vez que envía alguna nota, y el pesar hace que la situación quede allí, en el no enviar notas, en lugar de tomar acciones institucionales de denuncia o un mínimo llamado de atención a los padres al respecto.

Cuando su proceso y su ritmo es lento. Incluso en algunos casos el docente minimiza la participación del estudiante en sus actividades escolares por creer que éste no puede realizarlas y le limita a que raye una hoja, salga del salón o se quede sentado en educación física, esto ya no es tan común con la población con discapacidad, pero sigue sucediendo con situaciones particulares de estudiantes, sobre todo con dificultades en la iniciativa-autonomía y en aspectos emocionales y sociales. Cuando su proceso y su ritmo es lento.”

Taller, mayo 19 de 2013

5.2.1.4. Violencia Psicológica

Los y las docentes también ejercen violencia psicológica: la que causa daño emocional y disminución de la autoestima o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal, la que busca degradar o controlar las acciones, comportamientos, creencias y decisiones de otros, mediante amenaza, acoso, hostigamiento, restricción, humillación, deshonra, descrédito, manipulación, aislamiento, ironía, o cualquier otra forma de violencia psicológica.

Un ejemplo de ello: cuando el orientador escolar llama a un estudiante y se escuchan expresiones desobligantes como:

“se lo regalo” o “lléveselos a todos”.

Y múltiples amenazas de docentes así como:

“Ya perdió el año”, “si no hace esta actividad le pongo un 1”.

Cantaleta del docente. Reprimir la libertad, Poca libertad de expresión. Expresiones como:

Lento... No sabe escribir Que vamos hacer con usted. Me tiene cansada siempre lo mismo.

Dejarlos en la fila cuando haya mucho calor.

Decirles palabras denigrantes:

No sabe, tan lenta... no sabe escribir. Siempre hay que decirte lo mismo....aun no has aprendido... quien te hizo la tarea... si usted no sabe... tan perezoso. Siempre usted. Que vamos hacer con usted... hay que llamar a la mama... traiga el cuaderno le pongo la nota...Claro como usted nunca trabaja... Como siempre, no hizo la tarea...

Sacar a relucir los fracasos como forma de generar presión y seguimiento negativo. Pero no sólo desde las actividades conjuntas y desde las metodologías, también desde lo logístico se violenta a los y las estudiantes:

“Hay violencia que se evidencia en los espacios restringidos, que obligan a los y las estudiantes a permanecer hacinados en el aula de clase. Violencia visual, espacios recargados (escritores grandes, falta de ventiladores, muchas carteleras.), condiciones inadecuadas en el aula. “Salones cargadas de objetos que impiden la libre movilización y generan contaminación visual”.

También hay violencia hacia los y las docentes, esta violencia institucional se dirige hacia todos los actores y actoras. Los docentes violentados reciben violencia por parte de sus pares, de las familias, de los estudiantes y del Estado.

Los y las docentes son violentados por otros docentes y por las familias a través de chismes, manipulación de la información, exceso de trabajo, acoso escolar, amenazas, confrontaciones con las familias generadas por el comportamiento malintencionado de otros y otras docentes.

Comentarios de padres de familia que son utilizados por otros profesores para cuestionar prácticas de las compañeras...

“Pero igualmente el Estado violenta a los y las docentes por ello son docentes poco motivados: Desmotivación de los docentes frente a su rol, sus incentivos laborales, sociales, etc., situaciones emocionales personales y familiares, pobres habilidades auto personales, deficiente salud mental, asuntos todos que generan prácticas escolares violentas”.

Taller, mayo 19 de 2013

Violencia en el entorno: las famosas barreras invisibles.

5.2.2. Violencia en la Escuela

5.2.2.1. Prácticas Escolares Violentas de Estudiantes hacia sus Pares o hacia Docentes.

Se establece que hay violencia física, verbal, psicológica.

Violencia física:

“Agresiones físicas realizadas entre los mismos niños, que van desde supuestos juegos bruscos hasta golpes en la cara, empujones, zancadillas, entre otros. Violencia física entre iguales por el poder. Empujar, poner zancadillas, esconder los útiles escolares”.

Convivencia caracterizada por la agresión Física:

“En recreo una estudiante de primer grado, estaba en la zona verde y llegó un niño de tercer grado, la empujó contra un árbol, le pegó en la cara y le dijo: “por negra”

Violencia verbal:

Entre los niños y niñas con apodos, tomaduras de pelo, burlas, expresiones excluyentes, ridiculización, hasta expresiones que afectan la dignidad del otro a través de palabras vulgares o degradantes.

Violencia gestual:

Entre compañeros, gestos obscenos y amenazantes, con las manos, con la lengua, con los ojos.



“Un niño se bajó los pantalones para mostrarle a las niñas los interiores”.

Revisión de docente

Convivencia caracterizada por la agresión verbal

Taller, anexo del docente orientador

Violencia de la familia hacia las y los docentes, la coordinadora, el docente orientador e, incluso, hacia sus hijos o sus hijas.

También desde la familia se genera violencia hacia los niños y niñas:

“Familias poco respetuosas de sus hijos: La sobreprotección de los padres. Falta de acompañamiento emocional y espiritual de las familias. Falta de pautas de crianza por parte de la familia. Conflictos familiares y sociales del barrio y la comunidad. Niños en situación de abuso sexual, maltrato infantil, desprotección, amenazados con internarlos.

Madre de niños que son drogadictos...

Por pautas de crianza desde la familia... niños sobreprotegidos, los dejan hacer lo que ellos quieran. Niños agresivos

Niños agresivos con sus compañeros. Por lo que ven en sus hogares y la falta de normas claras. Familias Y BARRIOS donde se vende vicio: Familias que sus padres... madres...Tíos son jíbaros... venden droga y los niños observan como los jibaros esconden la droga. Medios de comunicación que incitan a la violencia, “documental El patrón del mal”. En los descansos los niños querían imitar las acciones de este documental.

Madres que tiene una vida nocturna... y no están pendientes del proceso de sus hijos.

Niños que se sospecha que han sido violados.... por sus diálogos. Conductas y comportamientos de asecho a sus demás compañeros... remisión desde la institución a bienestar y comisaría de familia.... Niño me toca la cola.... Niño pide a las niñas que le chupen el pene y la mayor parte de sus expresiones son relacionadas con vulgaridades.

Niños agresivos con sus compañeros. Por lo que ven en sus hogares y la falta de normas claras

Familias que sus padres... madres. Tíos son jíbaros... venden droga.

Madres que tiene una vida nocturna... y no están pendientes del proceso de sus hijos

Familias donde se vende vicio.¹⁵

¹⁵ Anexo 12. Prácticas escolares violentas. Revisión y corrección conjunta de documento. Análisis e interpretación conjunta de los datos.

Violencia verbal de estudiantes hacia los docentes: hay violencia de los y las estudiantes hacia sus profesores con gestos desafiantes de niños y niñas cuando no se le reconocen sus necesidades o solicitudes.

Así, pues, en la institución educativa se identifican una serie de violencias que se generan desde diferentes lugares y actores. Violencia física, verbal, psicológica, simbólica, generada desde las prácticas que se asumen como docentes o como estudiantes. Violencias que se generan porque los niños y las niñas no hacen lo que la docente dice, porque son de otra religión, porque son de otra raza, porque no hacen silencio, porque se paran, porque participan a destiempo, porque molestan o porque no se comen lo que tienen que comerse; es decir, violencia en busca del control, del poder y de la obediencia, violencia que desconoce la diversidad.

5.3 Transformación de las Prácticas Escolares Violentas. Identificación de las prácticas escolares que minimizan la violencia escolar.

Los procesos de reflexión y análisis que tienen lugar al interior del equipo investigador frente a las representaciones sociales sobre diversidad, en relación con el discurso y con las prácticas escolares violentas, producen una serie de propuestas y estrategias inspiradas en otras miradas, en las que germina una esperanza de poner en cuestión lo que hasta hace poco era incuestionable, a través de unas preguntas (tenaces) que develan la comprensión de todo el dolor y la angustia que producen esas representaciones sociales sobre diversidad puestas, ahí, en escena:

Preguntas como:

¿Cómo poner la norma, necesaria, sin agredir al otro y a la otra? ¿Cómo presentar propuestas para estos niños y niñas violentos o será que si se piensa solo en ellos los estaremos excluyendo?

Sobre las propuestas se puede decir que son institucionales, personales, pedagógicas; que algunas se han empezado a implementar, que otras se implementarán el semestre siguiente (El cajero de la felicidad, Las aulas especializadas); que algunas se han implementado desde hace mucho tiempo (Ofrecer material a los niños y niñas en las clases y La granja). Pero es claro que la puesta en escena de estas estrategias pedagógicas ya cuenta con la fuerza y la convicción necesaria porque ahora se conocen las razones de la violencia en la escuela, pues se han develado las representaciones sociales sobre diversidad.

Pero estas transformaciones comenzaron en el ser: el primer paso fue reconocer-se generador de prácticas escolares violentas. Inicialmente, la violencia era puesta en los demás — estudiantes y otros docentes— pero luego, los investigadores se reconocen a sí mismos en algunos actos violentos.

Primer paso, entonces, para una transformación es el reconocimiento de que se está haciendo daño a los y las demás. La mirada atenta para demostrar que hay violencia en otras y la mirada atenta para evitar cometer esos actos de violencia. El mirarse desde sí mismos y desde los otros, profundizando en esa mirada para reconocerse como un ser que ejerce actos de violencia. Y, además, conceder un permiso no expreso a los demás miembros del equipo investigador para que fuera posible la observación mutua, la libre expresión de opiniones y la identificación de prácticas generadoras de violencia.

Ese primer paso se da ligado al convencimiento de que al interior de esta comunidad educativa deben tener lugar otras formas de violencia que aún no se visibilizan; pues, finalizando el primer semestre de 2013, surgen otros motivos de asombro, como el descubrimiento de que la violencia física también se esgrime en la institución educativa y que probablemente todos los miembros de la comunidad educativa contribuyen a ella. Sorprendentes expresiones surgen de estos seres transformados: *“no nos digamos mentiras, hay violencia física, no tapemos el Sol con un dedo”*

Esta transformación va más allá de tratar de explicar un hecho, quizás ante el horror de reconocer íntimamente que se participó en él desde una actuación violenta; exigió, además, ser capaz de decirlo, de exponerlo ante otros. Como parte de esta transformación, sin duda dolorosa, deviene una crisis que devela toda su ambigüedad y profundidad y que tiene que ver con la confrontación permanente entre un estado de cosas establecido y otro que lucha por establecerse; es decir, la lucha entre una representación social asimilada y otra que trata de desplazarla.

Así, del grito, el regaño, la grosería, la altanería, el obligar, por ejemplo, a un niño a comerse el refrigerio que no desea, se pasa, luego, un luego inmediato, a un ponerse en otro lugar, al lugar de la comprensión, de la ayuda, de la responsabilidad por ese otro “que no quiere comer” y entonces se propone otras soluciones. De amenazar con poner ciertas notas, se pasa a la asignación de una nota coherente y respetuosa, es decir, a la reflexión y el control de sí mismos. Y todo ello parece suceder en simultánea. ¡Cuánto dolor, cuanto valor.

Las propuestas de nuevos proyectos de aula, las aulas especializadas y la estrategia del “cajero didáctico”, que comenzarán a funcionar a partir del segundo semestre del año 2013, emanan del interés en disminuir la violencia escolar.

Una larga lista de propuestas que se presenta más adelante, surge por la decisión conjunta de estos protagonistas del cambio ante la perspectiva de unas prácticas escolares menos violentas. El equipo investigador pasa de la reflexión a los hechos. Se plantea *un proyecto de investigación que busca hacer efectiva la reflexión sobre la práctica misma, minimizando o reduciendo la violencia escolar*, proyecto que se materializa en la creación de una granja escolar con conejos y, más adelante, con gallinas, pollitos y plantas. Esta propuesta es la que más ha avanzado en su materialización¹⁶.

A través de esta propuesta se ha comenzado la ejecución de tres estrategias que el equipo investigador se ha ideado para minimizar la violencia en la escuela; este equipo ha escrito ya dos textos describiendo la propuesta y sus avances.

Otras acciones implementadas en este esfuerzo por proponer estrategias pedagógicas que minimicen la violencia escolar son: la conformación de un equipo de estudiantes que se hará cargo de cuidar, capacitarse, organizar capacitaciones para otros y otras, en torno al cuidado de los conejos, con la asesoría del Sena y la Secretaría de Medio Ambiente, entidades que actualmente orientan a docentes y estudiantes sobre su cuidado y participan en la adecuación del espacio destinado para la granja. Algunos de los niños que conforman el grupo son considerados violentos, otros se distinguen por su responsabilidad, trabajo y amor por los animales y desean participar en esta iniciativa. Así se conforma inicialmente un equipo de 12 niños y niñas.

También hay una propuesta innovadora que empieza a tomar fuerza. Consiste en que cuando los estudiantes manifiesten ira o, incluso, tristeza, se llevan a la granja para realizar alguna de las tareas que allí se requieren, como sembrar, abonar, recoger huevos, dar de comer a los animales o, sencillamente, acariciarlos, cogerlos, brindarles cariño; en lugar recurrir a sus

¹⁶ Anexo 14. Propuesta de investigación. Por el equipo investigador.

hojas de vida para registrar sus emociones y comportamientos o apelar a los acostumbrados castigos.

Los estudiantes realizan escritos para elegir el nombre de los conejos, los dibujan y en entrevistas informales realizadas por el equipo investigador, se les ha pedido que hablen de sus sentires cuando acarician o cuidan a los conejos.

Hay múltiples propuestas para el semestre entrante, muchas estrategias ya se han puesto en escena y otras que serán revisadas para estudiar su posible contribución a la minimización o reducción de las prácticas escolares violentas.

En la sesión de análisis de los datos de mayo 19 de 2013 se discute al respecto y en el informe derivado de esta actividad se registran las siguientes iniciativas:

- El arte llevado al aula, las practicantes y docentes realizan actividades con pintura donde los estudiantes ponen su energía sobre el papel, mezclan colores con sus manos, pies y hasta pinceles. Se les percibe una descarga emocional que se distribuye entre la alegría, la sorpresa, el enojo, la impaciencia, etc. Siempre dirigida hacia su trabajo y proyectado en el alcance de lo que su creatividad les guíe.
- Las prácticas pedagógicas que se caracterizan por la participación activa de los estudiantes, y no sólo la recepción pasiva de actividades programadas, fomentan la descarga emocional en otras vías de la creatividad, el emprendimiento y la motivación escolar.
- Los espacios de catarsis de los docentes, encuentros espirituales, terapéuticos, naturistas, sahumeros, la salud mental del docente.
- Estrategias que ayuden al docente sobre cómo poner la norma sin violencia al otro.

- Reconocer que los docentes son violentados y agredidos.
- Trato respetuoso entre docentes.
- Auto observación del docente de sus actitudes y su propio reconocimiento de sus conductas de violencia.

Los efectos positivos de esas estrategias que generan transformaciones se constatan en las prácticas y en los discursos:

“Es gratificante recibir muchos más abrazos y palabras de los estudiantes donde manifiestan agradecimiento por sentirse escuchados y permitirles acariciar los conejos en momentos de tristeza o soledad.”

Asimismo, se manifiestan deseos renovados:

“Visualizo la institución como modelo en prácticas educativas que generan bienestar y calidez humana, donde muchos quieren estar por los ambientes no solo físicos sino también por las excelentes relaciones humanas. Sueño viendo a los estudiantes interactuando con nuevos espacios como la granja, la huerta y los descansos activos por el cajero dinámico”.

Cuando a una profesora de la institución se le pregunta ¿qué ha pasado con usted en esta investigación?, ella responde:

“Pues me tocó hasta comprar computador, porque soy muy desordenada y boto las cosas los cuadernos y trato de dejar los escritos en el computador y cuando voy a buscarlos no los encuentro, mejor dichooooo.”

Pues sí, realmente he tenido cambios muy significativos porque de una u otra manera fui formada con un modelo muy conductista y creo que he roto muchos paradigmas muy obsoletos, juego con los niños en descanso, les hago bromas, defiendiendo muchos derechos de los niños, quisieran que todos los espacios los utilizaran para jugar; soy más flexible y trato de no dañarles las hojas de vida, pero hay unos que dios santo”.

Otra respuesta a la misma pregunta:

“Mis sentires...

Desde que se inició el proceso de investigación me he hecho varias reflexiones y cuestionamientos sobre el quehacer educativo y el diario vivir y sobre todo en lo relacionado con las actitudes, palabras y gestos. He sido más consciente que las buenas prácticas educativas generan una mejor convivencia. He tratado de generar un ambiente de calidad humana con toda la comunidad educativa, de manera que cada persona se sienta como un miembro importante para la organización.

Docente investigadora de la Institución Educativa

La investigación, por otra parte, impulsa una “pedagogía de la participación”. Se establecen convenios con varias instituciones: con la Universidad de Antioquia, con la Secretaría del Medio ambiente y con el SENA. Los dos últimos cuando se decide la construcción de la granja.

Pero quizá el logro fundamental, que se asume como fruto de la resignificación de esas representaciones sociales sobre diversidad, es la comprensión de que lo que está mal no es ser

diverso, lo que está mal es la exclusión, la desigualdad, el hambre, todas las penurias a las que hemos sido sometidos por esa diversidad. La maldad no pertenece a la escuela, muchos menos a los corazones de quienes han sido considerados otros y otras y, en consecuencia, han sido masacrados, borrados, exterminados.

Y es así como se recogen bajo el nombre de “*Prácticas pedagógicas tejedoras y constructoras de paz escolar*”¹⁷, propuestas y estrategias que van desde las consideraciones de los espacios, la ecología del aula, la ubicación en el aula de clase de los y las estudiantes, la dotación de materiales, la revisión del manual de convivencia, la auto observación de cada integrante del equipo investigador, con respecto a su propia generación de actitudes y prácticas violentas. Se compran conejos, se establecen contactos con el Sena, con la Secretaría de Medio Ambiente del Municipio de Itagüí, se realizan salidas y se toman decisiones en torno a nuevas prácticas, con toda la fuerza y el trabajo que esas nuevas prácticas requieren.

Hay una nueva comprensión de las condiciones de los otros y de las otras, que permite pensar al otro como un ser humano con unas condiciones de vida difíciles y que a la escuela, independientemente de la familia (“No más quejarse de que no hay familia”) le corresponde ofrecer posibilidades de *ser* y *estar* a todos los estudiantes, sobre todo a esos niños considerados violentos o que no aprenden. Una comprensión que permite reconocer que muchos niños solo tienen a la escuela y, más importante aún, genera la convicción de que la escuela puede ayudarles.

¹⁷ Anexo 13. Análisis e interpretación conjunta de datos.

DISCUSIÓN

Esta discusión responde a la pregunta por la influencia que tiene la resignificación de las representaciones sociales sobre diversidad en la transformación de las prácticas escolares violentas, al encuentro con esas representaciones sociales sobre diversidad que tienen la institución y el equipo investigador, al reconocimiento de unas prácticas escolares violentas que devienen de ellas, que constituyen su actualización, su materialización, y a la conciencia de la necesaria construcción de prácticas escolares que minimicen la violencia escolar.

Estos hallazgos que aquí se presentan demuestran que la resignificación de las representaciones sociales sobre diversidad influyen positivamente en la transformación de las prácticas escolares violentas, creando ambientes saludables, propicios para el aprendizaje y, sobre todo, para que empiece a cerrarse el círculo de violencia, odio y dolor que conlleva la decisión de perseverar en un modelo hegemónico, según el cual está mal ser como somos, diversos. Porque este modelo admite una mirada única, una forma de ser única y convierte a los europeos en un modelo universal, en la medida perfecta, en el ideal a alcanzar: todos y todas tenemos que ser blancos, de clase media, hombres, católicos, heterosexuales. Debemos generar las condiciones para que, en su lugar, se celebre la existencia de otras formas de ser y estar en la escuela, en el mundo y promover el ideal de que sólo hay que ser como se es, con toda la fuerza que ello conlleva y obliga.

Esta resignificación de las representaciones sociales abre espacios para el encuentro respetuoso entre los seres humanos, genera reflexiones que nos permiten comprender que el único encuentro posible con las personas es desde la responsabilidad que esa otredad me implica, y entonces ya no se trata de ponerlo bajo mi mandato, de reducirlo a su mínima expresión, ni de crearle condiciones por fuera de sí mismo para que sea otro y mucho menos para arrasarlo, excluirlo o incluirlo, porque la inclusión, así como lo propone Skliar, hace parte del continuum doloroso que es la exclusión.

De los resultados presentados antes, puede deducirse que todas las representaciones sociales sobre diversidad llevan al equipo investigador a conversar sobre su relación con las prácticas escolares violentas y es sí como se hace posible develarlas y desprestigiarlas. Porque las representaciones sociales son masivamente condicionantes, es decir que generan prácticas concretas. En la medida en que se observan las prácticas escolares violentas, hay un acercamiento a esas representaciones sociales, pues ellas incluyen el actuar, a la conducta, a la acción, incluyen lo que el hombre y la mujer hacen y dicen (discurso).

Recordemos lo planteado por Abric (2001, p. 13) sobre la representación:

“ (...) funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los seres humanos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas (...)”.

Entonces revisar las prácticas escolares violentas es observar esas representaciones sociales sobre diversidad puestas en escena en el aula de clase, en los recreos, en las reuniones con las familias, en las metodologías.

Estas representaciones sociales sobre diversidad, materializadas en de las prácticas escolares violentas, permitieron reconocer que la cotidianidad de la escuela está plagada de violencia: violencia que va y viene, que es física, simbólica, psicológica, verbal, violencia que humilla, pone a los demás en falta; violencia que se naturaliza, a tal punto, que pasa desapercibida en actos tan cotidianos, corrientes y permanentes en la escuela, como el grito, el regaño, las expresiones desobligantes; violencia que no parece violencia, como los actos litúrgicos.

Pero este proceso no consistió solo en reconocer los actos violentos, o a sus actores, también produjo el asombro y el dolor de descubrir a la víctima y reconocer que esa violencia está dada, precisamente, contra aquellos que consideramos diversos, y ellos son inexcusablemente los que la sociedad ha considerado diversos y ha tratado por todos los medios de asimilar. Y cuando no es posible hacerlo, nunca es posible, entonces viene la masacre, el exterminio, su reducción, su borramiento, para lo cual utilizamos múltiples formas, desde las más sutiles hasta las más visibles, en un accionar donde todo se vale porque lo malo no es reducir la otredad y que en ello se vaya su vida, lo terrible es ser diverso, lo horrible es ser como se es.

En consecuencia, hay una necesidad latente de construir otras maneras de poder estar juntos, hay que pensar y crear fórmulas para que el encuentro con los otros esté cruzado por la convicción profunda de la irreductibilidad de su ser, de su ser otro, infinitamente otro, como lo propone Levinás, ya no puede ser un desencuentro cruzado por el dolor y la angustia de la violencia. Mi poder como coordinadora, como docente, como docente orientador, ya no es para arrasarlo, para borrarlo. No depongo el poder, no lo cedo, pero ahora el poder es para resarcirlo, curarlo, acogerlo en su ser, en su profunda y total otredad y para que se comprenda, por fin, que “el otro es alguien que se escapa a todo poder y especialmente “a mi poder” sobre él, es un ser que no poseo, (...) alguien a quien saludo, con quien puedo correr el riesgo de una relación en la que no se juega nada por adelantado; el otro, en otras palabras, es alguien a quien puedo encontrar, en el sentido propio del término”. (Meirieu, 2001, p .10).

Los niños de la escuela, todos y cada uno, son seres humanos y su diversidad nada tiene que ver con desigualdad, con carencia, con déficit, su diversidad no los hace ni mejores ni peores. La resignificación de las representaciones sociales sobre diversidad permite “considerar todo tipo de diferencias para no discriminar. (...) visibilizar la diferencia como una relación y no pensarla desde una valoración negativa. Las diferencias nos hacen sólo diferentes, no mejores o peores” (Boggino, 2008, p. 56). Así, con dolor, con asombro y hasta con horror, se llega a la comprensión de que la diversidad.

“La diferencia, sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clase social, de etnia, de religiosidad, de comunidad, etc., todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias. Y no hay, de este modo, algo que no sea diferencias, algo que pueda suponerse como lo contrario de diferencias. Porque la diferencia, la diversidad nos constituye como humanos. Ser humano es ser diverso.” (Skliar, 2005, p: 20).

A partir de la concientización generada por la resignificación de las representaciones sociales sobre diversidad, el equipo investigador comprende que la relación que precisan todos los seres humanos, diversos por naturaleza, no tiene qué ver con la masacre, la humillación o el exterminio en la búsqueda de un otro o de una otra, *“porque no está bien ser lo que se es”*. Más que castigarlos porque su familia no es “nuclear”, porque son negras o negros, porque aprenden de otras maneras, porque pueden escuchar mientras caminan o porque no escuchan porque no les interesa lo que estamos planeando o la forma en que lo hacemos, porque tiene síndrome de Down, porque casi no ven, porque requiere otras condiciones; porque son cristianos trinitarios..., la relación que precisan implica ir a su encuentro y acompañarlos con toda la responsabilidad que la otredad obliga.

Esta concientización, esta resignificación, abre el camino para la revisión rigurosa de unas prácticas pedagógicas que reducen o minimizan la violencia, buscando el encuentro con los otros y las otras, sin arrasarlos, manipularlos, invisibilizarlos, borrarlos. Crea unas condiciones en la escuela para que el niño y la niña que ha sido violentado desde temprana edad —por el hambre, la miseria, la desigualdad, la imposibilidad de ser—, que llega a la escuela en una “des-civilidad” total, en una inexistencia tal que se podría afirmar que: “ahí no hay sujeto”, “ahí no hay ser”, pueda reencontrarse, reconstituirse, ser y llegar a ser.

Hay una conciencia de que ese ser humano está perdido en el mundo entre el tratar de ser otro, entender que está mal ser como se es y desear ser otro. La energía que podría generar al ser tal como es y que podría invertir en construirse y reconstruirse desde su propio ser, es equivalente

a la que no genera o desperdicia tratando de ser ese otro que nunca será y defendiéndose de la masacre, de la humillación, del dolor, muchas veces refugiándose en sus humilladores, de tal manera que asistimos, entonces, a la muerte de un ser humano. Comprender esto ha sido fundamental en este proceso de resignificación de las representaciones sociales sobre diversidad y la necesaria transformación de las prácticas escolares violentas. Los estudiantes, desde esta mirada, dejan de ser *la fuente de todo mal* porque se interpreta la violencia como lo hace Kaplan (2009, 9. 1), “como un fenómeno relacional que emerge en las configuraciones sociales producidas por las interrelaciones de individuos en sociedad, esto es, inmersos en una estructura social y cultural condicionada en tiempo y espacio.”

La violencia, aunque en el escenario de la escuela, es social y en esto nos vinculamos nuevamente a Kaplan (2011, p. 97-98), cuando plantea que:

“La teoría social contemporánea, y más particularmente los trabajos de Elías y Bourdieu, dan cuenta de la necesaria imbricación entre la historia de las sociedades y la historia de los individuos concretos, entre las trayectorias sociales y las personales, entre las estructuras sociales y las estructuras psíquicas de las personas. ...La violencia es una cualidad relacional; por tanto, los comportamientos violentos de ciertos individuos y grupos hablan de nuestras sociedades. La sensibilidad por la violencia es una experiencia históricamente situada en un proceso más extenso”.

Y citando nuevamente a la autora:

“Los comportamientos violentos y las prácticas de pacificación se anclan en procesos civilizatorios de sociedades particulares y con instituciones e individuos concretos. Las sociedades atravesadas por la violencia, la fragmentación y la disolución de los vínculos de confianza y respeto por los otros (los extranjeros, los diferentes, los desposeídos; y en los últimos tiempos se extiende la desconfianza hacia los propios miembros del grupo)

tenderán a fabricar individuos con poca capacidad de regular sus pulsiones y emociones violentas” (...) “La escalada de los actos de violencia preocupa precisamente porque hace patente la descomposición interna de la cohesión social, contra la cual las instituciones sociales se muestran hasta cierto punto impotentes, y también pone en evidencia la complejidad de constituir identidades personales y colectivas profundas y duraderas. (Ibíd., p. 96).

Esta resignificación pasa pues, obligatoriamente, por un revisión del discurso y por una revisión de las prácticas, por un mirar al otro, ese que esta frente a mí, para conocer qué requiere, para poder ser: requiere animales, requiere una granja, requiere poder decidir qué se come o qué no se come, requiere ser escuchado, requiere escuchar sobre la violencia en la escuela, requiere ser acompañado desde donde y para qué.

Esta necesaria transformación hace que el centro empiece a ser el otro; ya no mirado para ser señalado: “usted el violento”, “usted el incapaz”, “usted el que no aprende”, “usted el que hay que tolerar” sino para reconocerlo diverso, para admitir su diversidad como esa diferencia que, según Carlos Skliar, se refiere “a la cuestión del otro, de la otra; el otro y la otra como problema filosófico, relativo a la ética y la responsabilidad por toda figura de alteridad”.

La mirada resignificada sobre el otro es para acogerlo, para acompañarlo desde lo que requiere, desde lo que le gusta, desde una normatividad que lo beneficie y no lo arrase, una normatividad que tenga en cuenta sus condiciones de vida, que reconozca que la violencia no empieza en la escuela, que no es culpable de nada, que no carece, que no requiere ser tolerado; porque el otro no está ahí para ser aceptado, incluido, tolerado porque es un ser humano distinto a mí y su existencia, su vida, sus formas de ser y estar en el mundo no dependen de mi consentimiento, de mi aceptación, de mi tolerancia, de mi permiso; tiene derecho a vivir, sentir, pensar, independientemente de mí.

Porque sucede la comprensión de que ningún niño es victimario, ni es un pobrecito, ni carece por ser diverso. Pero puede ser una víctima de una sociedad desigual, de unas condiciones difíciles, de una historia de desarraigo, desamor, hambre. Asimismo, en el equipo investigador

tiene lugar el convencimiento de que la escuela puede contribuir a cambiar esa situación, ese estado de cosas. Se hace evidente la consciencia de que lo que está mal no es la diversidad, no está mal ser diverso; lo que está mal es la exclusión, la desigualdad, el hambre, todas las penurias a las que hemos sido sometidos o sometemos debido a esas representaciones sociales sobre diversidad. La maldad esta en otro lado, no en la escuela y muchos menos en los corazones de quienes han sido considerados otros y por ello borrados, exterminados. Esa comprensión posibilita que el equipo investigador piense la educación en el sentido propuesto por Freire:

La educación da la posibilidad de constituirnos como sujetos; sólo a través de la conversación basada en una práctica compartida y en la apertura al otro, que a su vez me escucha y me habla, es que me reconozco como sujeto; no como sujeto dado, sino como sujeto en permanente construcción. Así, el diálogo asume un carácter antropológico y ético, en la medida en que nos hacemos seres humanos autónomos, con capacidad de incidir en la realidad, en la medida en que reconocemos, con otros, que el mundo es susceptible de modificar desde otros valores, sentidos y utopías. (Citado por Hernández 2010, p. 28)

Esta resignificación de las representaciones sociales sobre diversidad, permite que se construyan unas prácticas escolares que empoderen a estos niños para que sean lo que son, para que sean diversos, condición natural. Prácticas escolares que recojan los intereses de los niños y permitan su participación.

Esta transformación pasa por un estado de angustia, de ambigüedad, en la que conviven las representaciones sociales sobre diversidad pero ya no en armonía porque se han puesto sobre la mesa sus incoherencias, lo que produce una desazón, período largo, hasta que igualmente salen a escena esas angustias y surgen preguntas sobre la relación con los otros y su ser de maestras, coordinadoras, docente orientador. Reflexiones que llevan a la búsqueda de metodologías distintas, contenidos nuevos; otros seres —animales— vienen a habitar la escuela, el asombro, la alegría y la angustia permanecen. Aparece, igualmente, una integración curricular donde solo había una linealidad de contenidos, se pueden escuchar otros discursos, los discursos de las

ciencias, de las diferentes disciplinas que antes no lograban ingresar a la escuela. Y sucede lo tan esperado desde las “capacitaciones”, desde las Facultades de Educación y es que los discursos nuevos, los paradigmas de punta, empiezan vislumbrar un pequeño agujero por el cual podrían ingresar a la escuela.

Las prácticas innovadoras rompen por fin las fronteras de la escuela y empiezan a aparecer en los discursos sin que medie un deber ser, una alusión si quiera a ellas, una bibliografía que las obligue; no, solo emergen ahí con la creación de una granja que, desde la mirada de esta escuela en particular, tiene tres propósitos, todos ligados a la minimización de las practicas escolares violentas: una granja para fortalecer en los y las estudiantes su ser, para que el sujeto perdido que llega a la escuela encuentre un lugar donde le sea posible ser; una granja para que los niños que por múltiples condiciones llegan a la institución y presentan dificultades para relacionarse puedan visitarla y apoyen las tareas que esta demanda: cuidar los conejos, buscar los huevos de las gallinas, desherbar, sembrar. Todas ellas, estrategias que pueden bajar los niveles de estrés y enmarcarse en un proyecto de aula.

Además de lo anterior, un *Cajero de la felicidad*, un cajero donde los niños y niñas encuentran propuestas maravillosas para hacer, para sentir, actividades que les permitan el despliegue de su creatividad, el arte.

La necesidad sentida y vivida profundamente de una transformación en las prácticas escolares violentas genera la pregunta permanente sobre *cómo se hace*, abriendo el espacio del aprendizaje: la consideración de una escuela abierta, que ofrezca lugares para habitarlos plenamente, el proyecto de aula como una propuesta de trabajo real en la granja, las aulas especializadas, el cuidado en el uso del lenguaje, en lo que se dice y en cómo se dice, la transformación en las frecuentes formaciones de estudiantes: por lo menos ya no al sol abierto.

Para aprender se requiere un clima de tranquilidad que ofrezca la seguridad suficiente y necesaria a los niños para brindar respuestas, lanzar hipótesis, conversar sobre el asunto, resolver la tarea cognitiva que requiere la disciplina en cuestión y esto lo ofrece precisamente esta resignificación de las representaciones sociales dado que ella posibilita que los docentes

comprendan que sus estudiantes se pueden equivocar, que en últimas no pasa nada, pues, se pueden discutir estos asuntos y desde aquí la ayuda y el acompañamiento en el aprendizaje y sobre todo el asumir la responsabilidad y el valor de saber que se tiene el poder de lograr que todos aprendan.

Lo único que importa es que el otro es un ser humano y, por tanto, es diverso. Lo que se espera es la diversidad. Su condición de diversidad, sea cual sea, es lo natural, lo normal. Es normal que disienta, es normal que no obedezca, es normal que sea otro o que sea otra diferente a lo que “debe ser”, a lo que se espera que sea. Porque está perfecto ser lo que se es y desear ser lo que se quiere ser. Porque somos diversos y eso, precisamente, nos da el sello de humanidad.

Esta comprensión abre espacios para la creación de una base de seguridad que permite la conversación, el respeto, el apoyo, el sentirse acompañado, condiciones necesarias para aprender. Porque el aprendizaje según Vigotsky, Clermont, Jhonson y Jhonson, Lewis, entre otros, sucede en la constante interacción, en el encuentro de diferentes puntos de vista; al promover la conversación, la discusión, la búsqueda de acuerdos frente a diferentes asuntos. Porque aprender es, definitivamente, un fenómeno social, donde el conocimiento es el resultado de la interacción entre personas que participan en un diálogo.

La transformación de las prácticas escolares violentas requiere, pues, una reflexión profunda acerca de los hilos invisibles que las generan, las mantienen, las provocan; hilos invisibles que empiezan a palparse cuando se reconoce, primero, la existencia de la violencia en la escuela, segundo, de dónde viene esta violencia y hacia quién va dirigida. Se descubren, entonces, las razones por las cuales se genera la violencia, quiénes son esos otros que producen los actos de violencia, esos que pretenden acallar las voces de los considerados diversos porque se trata de imponer un orden a toda costa. Este encuentro permite revisar esas prácticas, ver con unos ojos sorprendidos lo que parecía tan natural, eso que parecía alejado de la violencia —como agarrar, voltear a la fuerza, estrujar— y develar razones de fondo que explican estos actos, como la obediencia, el orden, el control.

Sucede la confrontación permanente, un “hacer ver” lo oculto en cada práctica. Un hacer ver, con el permiso tácito o explícito de los participantes, para develarle al otro y a la otra, o a todos en su conjunto, cuáles de las prácticas que ha ejercido son violentas. La mayoría de las veces con un silencio profundo como respuesta a la confrontación y una posterior puesta en escena de: *“si, lo hice”, “lo reconozco”, “yo primero lo hice, pero luego...”*.

Un encuentro confrontador entre pares que solo es posible con base en la confianza, los niveles de seguridad, la intimidad que se logra en un encuentro colaborativo, donde existe una tarea conjunta a desarrollar que posibilita, admite y reclama el diálogo, el cuestionamiento, la negociación, la ayuda, la pregunta, la explicación.

7. CONCLUSIONES

“El trabajo en equipo genera muchas ideas, espacios de confrontación, aprendizaje mutuo, desarrollo de conocimientos y el compartir de experiencias”.

Equipo investigador

La resignificación de las representaciones sociales sobre diversidad influye positivamente en la transformación de las prácticas escolares violentas porque crea las condiciones para que la violencia escolar disminuya, para que los estudiantes puedan aprender y se empodere a los docentes, coordinadora y decente orientador para que sueñen y construyan cosas que antes parecían imposibles.

Las representaciones sociales sobre diversidad que encontramos en la Institución educativa María Jesús Mejía son: “el otro como sujeto pleno de un grupo cultural”, “el otro es otro, no yo”, “el otro es un ser carente, desigual, con déficit”, “el otro como alguien a tolerar”, “el otro como fuente de todo mal”.

Las prácticas escolares violentas son cotidianas en esta institución. Allí la violencia se genera desde todos los actores y va dirigida, igualmente, hacia todos ellos: docentes, familias, directivos docentes y niños, en diferentes modalidades: hay violencia física, simbólica, psicológica, verbal.

La institución educativa María Jesús Mejía fortalece algunas prácticas pedagógicas que se vienen implementando y que tienen como característica fundamental la posibilidad de minimizar

la violencia. En esta institución se reflexiona sobre las prácticas escolares violentas, en general. Cada miembro del equipo investigador realiza una autorreflexión sobre su propia práctica o praxis, actividad metacognitiva que lleva a una transformación reflejada en el trabajo con los estudiantes, a través de propuestas que mejoran la convivencia, el uso de metodologías flexibles y la implementación de algunos recursos en la búsqueda de soluciones a las problemáticas de algunos niños.

El enfoque de investigación colaborativa permitió la conformación de un equipo de trabajo que se pregunta, confronta, describe, se apoya, se relaciona, lo que posibilita que se visibilice lo invisible, al revisar profundamente las representaciones sociales, al darse cuenta que el problema de las representaciones sociales sobre diversidad no está afuera de ellos, que también los habita, que sus prácticas escolares también son violentas y conocer y reconocerse crea oportunidades para transformar el mundo, proponer y lograr lo inimaginable. Este equipo se consolidó como comunidad académica, que dialoga, se autorregula, propone, se organizan, se ayuda, se dan valor, se explican, construyen su saber, realizan encuentros dolorosos algunos, alegres los otros, pero encuentros que confrontan y movilizan.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, C. (2010). Aumentó en 400% el desplazamiento de estudiantes en Itagüí. Recuperado de http://www.lafuerzainformativa.com/index.php?option=com_content&view=article&id=869:aumento-en-400-el-desplazamiento-de-estudiantes-en-itaguei&catid=44:noticia-destacada&Itemid=54

Abric, J. (2001). Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán.

Arnaiz, P, Martínez, R.; López, L. (2000). Atención a la diversidad en contextos inclusivos. Polibea.

Artese, M (2010). Representaciones sociales del conflicto: notas para un abordaje teórico-epistemológico. Intersticios. En Revista Sociológica de pensamiento crítico, CONICET. Argentina: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.intersticios.es%2Farticle%2Fdownload%2F5204%2F3695&ei=pCy1Uc3yJ6yG0QHj74G4CA&usg=AFQjCNF_V6MmCIjtwY1_ZOYmSUHal20Bw&sig2=Gf2A51QNR_vL_vFBd9PPw&bvm=bv.47534661.d.dmQ

Arnal, J. Del Rincón D. & Latorre, A. (1994). La investigación colaborativa. En Investigación Educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona: Labor.

Boavida, A. M. y Da Ponte, J. P. (Enero, abril, 2011). Investigación colaborativa: potencialidades y problemas. En Revista Educación y Pedagogía, vol. 3(27), pp. 13-36. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/8712/8015>

Casals, A. Vilar, M. y Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. En Revista electrónica Complutense de investigación en educación musical - RECIEN, (4)5, pp. 1-17. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0808110004A/8709>.

Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. (s.f). La investigación - acción colaborativa: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. En Revista Electrónica Compútense de Investigación en Educación Musical, vol. 5(1), p. 7. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/reciem/v5n4.pdf>

Calvino, I. (1923-1985). Las ciudades invisibles. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/c01f1c_4a8a5e01498907cd3b25745f557840ba.pdf

Castorina, J. y Barreiro, A. (Marzo 2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico una relación problemática. En Boletín de Psicología, No. 86, pp.7-25. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N86-1.pdf>

Corporación nueva gente. (2010). El momento de parar, para pensarnos como sociedad. Informe anual de derechos humanos. Corporación Itagüí: Nueva Gente. Recuperado de <http://corpong.wordpress.com/informes/>

Cruz, M. (2008). La violencia escolar, un problema multicausal. Recuperado de http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.unidades-upn-ip/files/pdf/minerva_xochitl_cruz_chavez.pdf

Díaz, Y. (2012). Bullying, acoso escolar, elementos de identificación, perfil psicológico y consecuencias, en alumnos de educación básica y media. En Revista psicológica, p.3. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom/article/viewFile/1399/1268/>

Duschatzky, S, Skliar, C. y Posada, E. (2011) La violencia y sus “causas objetivas recuperado de http://www.ideaspaz.org/articulos/download/16violencia_y_sus_causas_objetivas.pdf.

Duschatzky, S, y Skliar, C. (2005). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Recuperado de www.redespecialweb.org/ponencias6/47catalinigazari.txt

Eljach, S (2011) Violencia escolar en América Latina y el Caribe Superficie y fondo. Plan y UNICEF. Recuperado de www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf

ELESPECTADOR.COM (2012a). En Antioquia, niño murió golpeado por sus compañeros de colegio. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/articulo-341042-antioquia-nino-murio-golpeado-sus-companeros-de-colegio>

_____. (2012b). John Alexander murió por una infección: Medicina Legal. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/john-alexander-murio-una-infeccion-medicina-legal-articulo-341973>

ELTIEMPO.COM. (2012) Por amenazas, protegen a agresores de niño que murió luego de golpiza. Recuperado de: http://www.eltiempo.com/justicia/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-11656742.html

Emanuelli, P. (s.f). Comunicadores en la gestión de políticas públicas: una mirada interdisciplinaria. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/mpc/wp-content/uploads/2012/11/EMUANELLI_COMUNICADORES-EN-LA-GESTI%C3%93N-DE-POL%C3%8DTICAS-P%C3%9ABLICAS-UNA-MIRADA-INTERDISCIPLINARIA.pdf

Fernández Villanueva, J, Revilla, R., Domínguez, L., Ferreira S. y Joyce M. (noviembre 2011). En Athenea Digital, 11(3), pp. 51-78. Recuperado de <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4149628.pdf&ei=sx21UdqHO8jy0gHJ7IDgAQ&usq=AFQjCNFySo9giHTF6-2bf6jrceWNNOZKxA&sig2=Qq2r-s5nPLIL-VZd4tVtbw>

Freire, P. (2003). El grito manso. México: siglo XXI

_____. (1970). La educación como práctica de la libertad. Montevideo: Tierra Nueva.

Foro Latinoamericano de Políticas Educativas –FLAPEI. (2005). Inclusión social, interculturalidad y educación. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4149628.pdf&ei=RIi1UYSpNqHa0QG7u4DoCg&usg=AFQjCNFySo9giHTF6-2bf6jrceWNNOZKxA&sig2=puAEhKUms5gclQWaRbV8lQ&bvm=bv.47534661.d.dmQ>

García Castaño, F. J., Pulido Moyano, R. A., Montes del Castillo, Á. (s.f). La educación multicultural y el concepto de cultura. Recuperado de <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a09.htm>

Galeano, M. y Vélez O. (2002). Investigación Cualitativa: Estado del Arte. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, CISH. Informe de investigación.

Gonçalves, D. (2007). Culturas escolares. Entre la regulación y el cambio. Propuesta educativa. Volumen 16.

Gualdrón, Y. (26 de abril, 2012). Por amenazas, protegen a agresores de niño que murió luego de golpiza. ELTIEMPO.COM. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11656742>.

Ghiso; A. (2001). Procesos, acciones y saberes en la investigación social. En: Textos y argumentos, p.5. Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Institución educativa Federico Ángel. (2012). Proyecto escuela de padres. Recuperado de <http://iefangel.files.wordpress.com/2012/08/proyecto-escuela-de-padres-iefa.pdf>

Jodelet, D. (1986). La representación social. Fenómenos, conceptos y teoría. En *Psicología Social*, Vol. (1), pp. 357-378. París: PUF

Kaplan. C. (2007). La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Buenos Aires: Miño y Dávila. Buenos Aires.

_____. (2006.). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

_____. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.

_____. (2008.). *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elías*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

_____. (Junio de 2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes. En *Propuesta Educativa* (35)1 pp.95-103. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/26.pdf>

McLaren. P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Melero. J; Torrego. J, C. (Mayo – Agosto, 2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 38, pp. 5-7. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie38a02.htm>

Medina, A y Cacheiro, M. (2010). La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. En *Bordón* 62 (1), pp, 93-107. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2F Dialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3178539.pdf&ei=yiS1UcX>

xHYnJ0QGQ4YC4Dg&usg=AFQjCNG0GJ2NBRoxnasLCMVxep9gbp9myA&sig2=VwvoZsaL6sHxX3OGd4UHVg&bvm=bv.47534661,d.dmQ

Meirieu, P. (2001). La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro. Recuperado de <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&ved=0CDoQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.octaedro.com%2Fdownloadf.asp%3Fm%3D10040.pdf&ei=5wO1Ubm3MMis0AGyx4GQDg&usg=AFQjCNFnjUz-zHr9xjSqLAvRAhmZmXIqSQ&sig2=s4z78DOZLnDyNG7-HWgZ6A>

Pessoa, F. (1997). Libro del desasosiego. España: Seix Barrai, S. A. Recuperado de http://www.busateo.es/busateo/Libros-inmortales3/PESSOA,%20FERNADO-%20Libro%20del%20desasosiego/get_file.pdf

Pérez de Lara, N. (2001). Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Educación y pedagogía, (XVII, No. 41).

Pino, J, Cuevas Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. Perfiles educativos [online]. 2004, vol.26, n.105-106 [citado 2012-09-20], pp. 102-124. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000000005&lng=es&nrm=iso. ISSN 0185-2698.

Ramírez, Yólida. (2010). ¿Quién es el más fuerte? Encuentros y desencuentros en la escuela. Tesis para optar al título de Magister en Educación.

Rodríguez Cerdá, O. (2003). Entrevista A Denise Jodelet. En Relaciones 93, vol. (24), p.124. Recuperado de <http://www.colmich.edu.mx/files/relaciones/093/pdf/Documento.pdf>

Sacristán, J. (2006). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En Alcudia, R., Gavilán, P. Sacristán, J. Giné, N. López, F., Montón, M., Onrubia, J., Pérez, C., Sanmartí, N., Sentís, F. y Tirado, V. Atención a la diversidad, p. 18. Barcelona: Grao.

Sagastizabal, M. Ángeles y Pelo, C. (2004). Organización, cultura y escuela. La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Buenos Aires: La cruzía ediciones.

Said, E. (s.f). El ámbito del Orientalismo. Recuperado de <http://i3xp6.w.incapsula.net/modulo/upload/Said%20cap1.pdf>

Saldarriaga, J. (2006). Reflexiones y prácticas sobre escuela y contingencia. En Ospina, H., Narodowski, A. y Martínez, A. (Comps.) La escuela frente al límite, p.68. Buenos Aires: Noveduc.

Salgado, F. (2009). Representaciones sociales acerca de la diversidad. En Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen (7)3. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art8.pdf>.

Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. Recuperado de <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/DisenoInvestigacion.pdf>

Secretaría Distrital de Gobierno de Bogotá. (2006). Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D. C. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fbiblo.una.edu.ve%2Fojs%2Findex.php%2FIIIE%2Farticle%2Fdownload%2F901%2F866&ei=WCO1Ue_gBuaJ0QH9n4C4BQ&usg=AFQjCNEdUgR3mx1_jwHcY0oSYOsMN9Ov3w&sig2=ocl7rH0d1p4T-ljOip-5vA&bvm=bv.47534661,d.dmQ

Silva, Tomaz Tadeu da (1997). Descolonizar el currículum: estrategias de una pedagogía crítica. En Gentili, P. (comp.). En Cultura, política y currículum, p.71. Buenos Aires: Losada.

Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. En

Psicoperspectivas vol. VII, p. 19. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/54/54>

Skliar, C. (2005, enero–abril). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. En Revista Educación y Pedagogía, vol. XVII No. 41. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431>

_____. (Agosto 2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la Diferencia. En Educação & Sociedade, año XXIII, No 79. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf>

Torres, J. (marzo 2002) La cultura escolar. Otra construcción del conocimiento. En Cuadernos de Pedagogía, N°. 311, pp. 71 – 75.

UNICEF. (2011). Violencia escolar en América Latina y el Caribe Superficie y fondo. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf

Vidal, D. (2005). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. Recuperado de <http://e-pregrado.uahurtado.cl/archivos/134/Culturas%20Escolares%20entre%20la%20regulacion%20y%20el%20cambio%20copia-1.pdf>

Walsh, C. (Mayo-agosto de 2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. En Revista Educación y pedagogía, vol. XIX. N° 48. Medellín. Universidad de Antioquia, Facultad de educación. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6652/6095>

Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.

Wiesenfeld, E. (Junio, 2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. En Forum: Qualitative Social Research, Vol. 1(2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1099/2419>

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado. Equipo Investigador

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS AVANZADOS
MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERCULTURALES
MAYO 2012**

**LA RESIGNIFICACION DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES
SOBRE DIVERSIDAD Y LA TRANSFORMACIÓN DE
LAS PRÁCTICAS ESCOLARES VIOLENTAS**

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimada profesora

Somos Claudia María Echeverry Jaramillo y María Ligia Echavarría Henao, estudiantes de maestría en la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Línea Estudios Interculturales. Estamos participando en la investigación “*Las representaciones sociales sobre diversidad y la transformación de las prácticas escolares violentas*”, como requisito para obtener nuestro título. El objetivo del estudio es identificar la relación que existe entre lo que pensamos, sabemos y sentimos sobre la diversidad y la transformación de la violencia en la escuela. La invitamos a participar como co-investigadora en esta propuesta.

Para esta investigación trabajaremos con usted en los diferentes grupos que orienta en la jornada que le corresponde. Su institución fue elegida para este proyecto por su preocupación e

importantes avances en relación con la problemática que este trabajo aborda. Queremos entonces apoyar esta labor.

Esta investigación se realizará para conocer las formas de manifestación de la violencia en la escuela, sus causas y consecuencias, de modo que podamos contribuir a que disminuya, fortaleciendo ambientes de aprendizaje saludables, para darnos cuenta de la relación que existe entre la violencia escolar y el aprendizaje, en últimas, para mejorar las relaciones entre los seres humanos y ofrecer a los niños y niñas mejores condiciones de vida.

El proceso será estrictamente confidencial y su nombre no será utilizado, a no ser que usted así lo autorice. Además, la participación es voluntaria. Usted tiene derecho a dar su consentimiento, a negarlo o a retirarlo en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo; todo lo contrario, participar en la investigación le permitirá mejorar las relaciones con los y las demás, aprender, disminuir los niveles de estrés y conocer otras formas de resolver conflictos. Le permitirá convertirse en un mejor ser humano.

Los resultados parciales y finales de la investigación serán producidos por el equipo de investigación del que usted hará parte, se publicarán los que usted autorice y estarán a su disposición.

Cualquier pregunta o cuestión puede comunicarse con nosotras:

CLAUDIA MARÍA ECHEVERRY JARAMILLO

Celular 3104613472

Email: claecheverry1012@hotmail.com

MARIA LIGIA ECHAVARRIA HENAO

Celular 3113542367,

Email: marligia2@hotmail.com

O con la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Coordinadora de la Maestría Hilda Mar Rodríguez, o con Yolida Ramírez, teléfono 2195710.

Investigadoras(a)

CLAUDIA MARIA ECHEVERRY JARAMILLO MARIA LIGIA ECHAVARRIA HENAO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

RESIGNIFICACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE DIVERSIDAD Y LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES VIOLENTAS

AUTORIZACIÓN

He leído la información expuesta sobre este proyecto de investigación. Las investigadoras me explicaron en qué consiste el estudio y respondieron a mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar como investigadora en el trabajo “*Las representaciones sociales sobre diversidad y la transformación de las prácticas escolares violentas*”.

He recibido copia de este consentimiento.

Anexo 2. Consentimiento informado. Familia

INSTITUCION EDUCATIVA MARÍA JESÚS MEJÍA

RESIGNIFICACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE DIVERSIDAD Y TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES VIOLENTAS

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimada familia

Mi nombre es _____. Soy docente de la Institución Educativa María Jesús Mejía. Estoy participando de la investigación “*Resignificación de las representaciones sociales sobre diversidad y la transformación de las prácticas escolares violentas*”. El objetivo de este estudio es identificar la relación que existe entre lo que pensamos sobre la diversidad y la transformación de las prácticas de violencia en la escuela. Solicito su autorización para que su hija o hijo participe en ella.

Para esta investigación trabajaremos en todos los grupos de la jornada de la tarde, de la cual hace parte su hijo o hija _____. La razón es que la Institución Educativa María Jesús Mejía viene interesada en resolver el problema de violencia escolar que en todas las instituciones se está presentando, entonces, uniéndonos a esta preocupación y con el deseo de aportar a la solución, queremos realizar este proyecto de investigación. Toda la jornada de la tarde de la sede

Matilde Arango se vinculó al proyecto. Su hija o hijo participará en él porque está en esta jornada.

En algunas ocasiones nos acercaremos a la familia solicitando información que nos permita comprender el problema de la violencia y contribuir a mejorar la convivencia en la escuela.

Esta investigación se realizará para conocer las causas y las formas de manifestación de la violencia en la escuela, para poder contribuir a que esta disminuya, fortaleciendo ambientes de aprendizaje saludables, para darnos cuenta de la relación que existe entre la violencia escolar y el aprendizaje; en últimas, para mejorar las relaciones entre los seres humanos y ofrecer a los niños y niñas mejores condiciones de vida.

El proceso será estrictamente confidencial y el nombre de su hijo o hija no será utilizado. Su participación o no participación en la investigación no afectará la nota que obtenga en la escuela.

Además, la participación es voluntaria. Usted y su hija o hijo tienen derecho a dar su consentimiento, negarlo o retirarlo en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo; todo lo contrario, participar en la investigación les permitirá mejorar las relaciones con los y las demás, aprender más y mejor, disminuir los niveles de estrés y conocer otras formas de resolver conflictos. Les permitirá convertirse en mejores seres humanos.

Los resultados de la investigación serán publicados al terminar la investigación y usted podrá solicitarlos si así lo desea.

CONSENTIMIENTO INFORMADO FAMILIA

RESIGNIFICACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE DIVERSIDAD Y LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES VIOLENTAS.

Si su hija o hijo puede participar, favor llenar el formato de autorización y devolverlo a la maestra o estudiante investigadora.

AUTORIZACIÓN

He leído la información expuesta sobre este proyecto de investigación. La investigadora me ha explicado en qué consiste el estudio y respondió a mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para que mi hija o mi hijo _____ Grupo _____ participe en la investigación “*La resignificación de las representaciones sociales sobre diversidad y la transformación de las prácticas escolares violentas*”.

He recibido copia de este consentimiento. _____

Nombre investigadora(a) _____

Fecha _____

Firma de la madre o del padre o de quien hace sus veces _____

Cédula _____

Anexo 3. Equipo investigador IE María Jesús Mejía

Luz Marina Arango, Coordinadora.



CURRÍCULO: LUZ MARINA ARANGO MONTOYA

“A quién le preocupa que las palabras de nuestro cuerpo sean diferentes entre sí.”

Todas son palabras.

Algunas tienen más sílabas o silencios “más” agudos...

Cada palabra es distinta en su esencia.

Y es necesario que sean diferentes en su igualdad”.

La discapacidad esconde los silencios “más” agudos...,

En él se hallan las voces intensas de la calidad humana.

¿Quién tiene oído para escuchar la diferencia igualitaria
del silencio y las palabras en el país de las sombras?

Mi sueño siempre fue ser Maestra. Sueño que he fortalecido con mi formación académica. Licenciada en Administración Educativa de la Universidad San Buenaventura, Magíster en Educación: Sicopedagogía de la Universidad de Antioquia, Especialista en Gestión de Instituciones Educativas, Universidad Minuto de Dios, Manizales.

Actualmente, mi preocupación radica en cómo descubrir la fibra de la motivación y la ternura en cada uno de los estudiantes, para que la diferencia les permita crecer en su esencia”.

Wilson Mape; Docente Orientador



Soy una persona a la que le gusta el cine, especialmente de aventuras fantásticas y el cine independiente que se cuele por cualquier tema; la pintura en los pinceles y brochas, deslizando trazos sobre cualquier superficie, con colores múltiples o simplemente a lápiz, sobresaltando en paisajes o figura humana; la comida, caserita, de sabores y mezclas que no se sabe lo que tiene pero es algo que siempre se espera y te satisface, igualmente, la comida de muchas partes, de la casa de un amigo, de la cafetería de la escuela, del café de Otraparte y del restaurante, donde casi siempre elijo lo mismo, cazuelitas, gratinados o algún crepe que me sepa a pollo. Qué decir de la música, no sólo mis oídos la disfrutan, los dedos de mis manos la bailan aunque mis pies no coordinen mucho, los violines, las demás cuerdas, los vientos y las percusiones, forman mi orquesta favorita en determinados ritmos que me alientan a creer que es un lenguaje universal. Me gusta uno que otro dialecto.

Y la literatura, sobre todo los cuentos infantiles, los microrelatos y las anécdotas, sobre todo aquellos que subvierten los finales conocidos, te asoman al asombro y te dejan con una sonrisa porque no te lo esperabas. (Confieso que a veces me he quedado con más de un libro que no he querido entregar). Y escribo un poco a veces, escritos en ratos robados al ir y venir... Cada vez que los releo, me parece que conozco un poco a ese escribiente, y me gusta recordarlo porque todavía nos parecemos mucho.

Olga Lucía Mesa Hincapié, profesora de primaria;

MI PERFIL COMO DOCENTE

Mi nombre es Olga Lucía Mesa Hincapié, actualmente trabajo para el municipio de Itagüí como docente de La Institución Educativa María Jesús Mejía sede primaria. Me formé como docente durante la experiencia y vivencia con los/as niños/as, inicialmente de preescolar y luego de primaria en algunas instituciones privadas y de cobertura de la ciudad de Medellín. Mi otra parte de formación académica en pedagogía la obtuve de la Universidad de Antioquía, en donde recibí el título de Licenciada en Educación Básica Primaria.

Mi pasión por la pedagogía nació, tal vez, cuando ya desde muy pequeña jugaba a ser la maestra de mis amigos/as y repetía todo el discurso de mi primer profesora de preescolar Doña Teresita Rojas, quien era la que me prestaba la pizarra transportable para llevarme a mi casa y así escribir sus enseñanzas de forma elocuente a mis amigos/as, quienes se convertían para ese momento en mis estudiantes. Cuando crecí y pase por el colegio lo menos que quería era ser profesora, pero la vida me tenía reservada esta profesión para encontrar en ella la pregunta incansable de lo subjetivo, de la condición humana y de la construcción de tejido social.

Mi primer contacto con los/as niños fue dando clases de expresión corporal durante mi formación en La Escuela Popular de Arte (EPA), la energía, la destreza de mi juventud o mis pocos menos años me motivaban a jugar y crear con el cuerpo, para el año de 1.996 cuando por horas distribuía mi tiempo para dar clases en dos preescolares uno en Envigado y el otro en Campo Amor. En el año de 1.997 se me entregó la orientación de un grupo de Párvulos, fueron esos pequeños quienes me indujeron a que estudiara y me formara en pedagogía. Desde entonces no he parado de formarme día a día en esta labor y de compartir enseñanzas y aprendizajes con los niños y las niñas quienes entregan su saber de forma incondicional, son ellos/as a quienes tengo que agradecer mi formación como maestra.

Creo que la mejor profesión es aquella que se hace en pro de la humanidad y de construir una sociedad y un mundo mejor, amoroso y más humano; por ello, cuando me preguntan en qué trabajo, contesto muy orgullosa... Soy profesora de niños/as de primaria, aunque no sé si el futuro incierto me tenga para los años venideros aún reservada esta labor.

Mi pasión es compartir con mi familia, mi amado y querido esposo y mi hermosa hija, además de vivir en la compañía de nuestros familiares, la rica comida, el cine, las buenas conversaciones y la interacción con los niños y las niñas, que son además el mayor aliciente y motivación en mi quehacer pedagógico.

Martha Reinoso Escobar, profesora de primaria



Profesión: docente

Licenciada en Administración Educativa, de la Universidad San Buenaventura. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Experiencia docente: 18 años. Laboro en la Institución Educativa María Jesús Mejía, en la sede de Primaria, como docente de matemáticas en los grados segundo y tercero.

Amo mi profesión por lo tanto formo personas con pensamiento crítico y reflexivo. Me considero una persona honesta comprometida con mi quehacer como docente, facilidad para relacionarme en grupo y con un alto grado de sensibilidad ante las situaciones que tocan a los niños y niñas, con sentido del humor.

Propicio la buena convivencia, espacios de participación, el respeto por la diversidad. Con la capacidad de formar niños y niñas autónomos, capaces de hacer cosas nuevas, creativos y con una buena convicción de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, formando niños y niñas para la vida.”

Anexo 4. Guía de Observación de representaciones sociales sobre diversidad

Febrero 21 de 2013

Representaciones sociales

Hall considera que la representación es la producción de significado a través del lenguaje. “En la representación utilizamos signos organizados en lenguajes de diferente clase. Los signos simbolizan, representan o refieren objetos, personas y sucesos del mundo real o imaginario” (Hall, 1997, p. 28). Luego, la representación es la producción del significado de los conceptos en nuestra mente a través del lenguaje. Este es el vínculo entre conceptos y lenguaje, los cuales permiten referir a cada objeto, persona o suceso del mundo real o imaginario.

Hall argumenta la relevancia de los significados, ya que también regulan y organizan nuestra conducta y prácticas.

Representaciones sociales sobre diversidad y prácticas pedagógicas

En el caso particular de la docencia, las representaciones sociales sobre los alumnos influyen en los modos de concebir las formas de enseñar y de aprender. Así, Brewer y Kramer han definido las representaciones sociales como “la estructura y contenido (...) de las creencias compartidas, imágenes y sentimientos que las personas de una sociedad particular poseen sobre los diferentes subgrupos o categorías reconocidas socialmente”. De este modo, la pertenencia a un grupo influye fuertemente en los procesos de pensamiento. Especialmente en las representaciones intergrupales: los estereotipos grupales son una de las formas más frecuentes de las representaciones sociales.

Los estereotipos, además, influyen a nivel de inferencias, juicios y decisiones, también en las explicaciones y atribuciones de responsabilidad y de causalidad que se realizan sobre un comportamiento.

¿Cómo se evidencian esas representaciones sociales sobre diversidad en la escuela?

1. Se organizan sus representaciones y sus prácticas en torno a estrategias simplificadoras y estereotipantes. La escuela como “sistema abierto”, aplicado a la organización escolar, nos permite afirmar que las representaciones sociales presentes en su cotidianidad pertenecen a una realidad más amplia y socialmente compartida ya que *“las organizaciones son permeables a la cultura social y muchas de las características de la cultura de la escuela no le son exclusivas, sino que son parte del conjunto de valoraciones que comparte con el resto de las organizaciones de la sociedad.”*

Indicadores ¿Cómo se ve en la escuela?

– ¿Qué hace la escuela?

<p>Los otros como sujetos plenos de una marca cultural:</p> <p>Desde esta perspectiva, las culturas representan comunidades homogéneas de creencias y estilos de vida, cada sujeto logra identidades plenas a partir de únicas marcas de identificación, como si acaso las culturas se estructuraran independientemente de relaciones de poder y jerarquía.</p> <p>Para esta perspectiva las culturas representan comunidades homogéneas de creencias y estilos de vida.</p>	<p>Dinámica escolar disciplinadora y homogeneizante</p> <p>Cada escuela, según sus disponibilidades, condiciones institucionales y capacidad de gestionar los riesgos de la competitividad.</p> <p>Reflexiones sobre la presencia de las minorías en las escuelas.</p> <p>Expresión conflictiva de las distancias entre cultura escolar y cultura regional o local.</p> <p>La idea de diversidad sólo es aceptable temporariamente, si conduce a la simetría de posiciones y a la pérdida de identidades híbridas.</p>
--	--

	<p>La igualdad resulta en una presión etnocéntrica para quien o quienes no son, no quieren ser, no pueden ser rápidamente como los demás: blancos, alfabetizados, saludables, de clase media, etc.</p> <p>El currículum enseña cómo somos diferentes de la alteridad y se esfuerza en encontrar algunas semejanzas grotescas.</p> <p>La convivencia de los diferentes, pero sin ninguna alusión a la desigualdad. Sus metas son preservar y extender el pluralismo, valorizar la diversidad, conservando, por ejemplo, la homogeneidad en la formación y composición del profesorado.</p>
<p>Diverso como lo humano. Como expresión de la riqueza de la naturaleza humana.</p> <p>Diversidad como diferencia:</p> <p>“a la cuestión del otro, de la otra; el otro y la otra como problema filosófico, relativo a la ética y la responsabilidad por toda figura de alteridad”. La diferencia, sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clase social, de etnia, de religiosidad, de comunidad, etc., todo lo envuelve, a todos</p>	<p>La escuela tiene una matrícula conformada por estudiantes provenientes de la comunidad: “el barrio”, independientemente del origen étnico-cultural de los y las estudiantes.</p> <p>La escuela es el espacio de encuentro óptimo para el reconocimiento de principios y valores propios, de otros grupos y universales.</p> <p>Objetivos:</p> <p>Crear en los estudiantes adecuadas actitudes</p>

<p>nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias. Y no hay, de este modo, algo que no sea diferencias, algo que pueda suponerse como lo contrario de diferencias” (Skliar, 2005, p: 20). Porque la diferencia, la diversidad, nos constituye como humanos. Ser humano es ser diversos.</p>	<p>socio-afectivas: auto concepto, conocimiento de sí mismo, autoestima, tolerancia, solidaridad, cooperación, igualdad de oportunidades, entre otros.</p> <p>Facilitar un compromiso para rechazar los prejuicios y las discriminaciones entre las personas y para consolidar los derechos humanos y la solidaridad social.</p> <p>Desarrollar la comunicación entre los y las estudiantes teniendo en cuenta la diversidad, las semejanzas y las interdependencias entre ellos y ellas.</p> <p>Desarrollar la comprensión de las relaciones entre diferentes ambientes y culturas.</p> <p>Lograr destrezas, saberes y actitudes para vivir en una sociedad plural.</p>
<p>El otro como fuente de todo mal:</p> <p>El otro diferente funciona como el depositario de todos los males, como el portador de las “fallas” sociales. Este tipo de pensamiento supone que la pobreza es del pobre, la violencia del violento, el fracaso escolar de las y los estudiantes, la deficiencia del deficiente y la exclusión del “excluido”.</p>	<p>Expresiones como</p> <p>es “violento”,</p> <p>“agresivo”,</p> <p>“drogadicto”,</p> <p>“roba”,</p> <p>Formas violentas: citas a las familias.</p> <p>Formas excluyentes: sacados del aula</p> <p>Expulsados por días o por siempre</p> <p>Talleres para la casa</p>

<p>Este tipo de operaciones consiste en licuar, disolver la heterogeneidad de lo social, condensando en una figura, una serie de antagonismos económicos, políticos, sociales, morales.</p>	<p>El sentido común se tornó indeseable frente al pensamiento elaborado.</p> <p>La metáfora, sólo artificio del lenguaje frente a la rigurosidad explicativa de la deducción.</p> <p>La emoción devaluada frente a la razón.</p> <p>La emoción reprimida frente al decoro de las formas correctas de comunicación.</p>
<p>Diversidad como carencia: “sujetos siempre carentes”.</p> <p>Correspondencia entre carencias materiales y carencias culturales, afectivas intelectuales, y morales.</p> <p>El estudiante “carenciado” es visto como un desposeído, al que la educación y la escuela deben enseñarle “todo”, ignorando y desvalorizando el capital cultural que el sujeto ha incorporado en su socialización primaria.</p> <p>Desde un pensamiento colonial los "diversos" grupos que componen la cultura son considerados como agregados o bien como</p>	<p>Propuestas pedagógicas como: “Educar al ciudadano para liberarlo de la barbarie y llevarlo al progreso.</p> <p>Pseudoadecuación: Constitución de grupos “homogéneos” en secciones de grado según la escolarización previa: haber cursado o no el preescolar.</p> <p>Se establecen criterios didácticos “compensatorios”:</p> <p>Disminución y simplificación de contenidos curriculares.</p>

<p>ejemplos que sólo matizan, que únicamente dan color a la cultura dominante, que la enriquecen, esto significa que ellos y ellas deben aprender necesariamente las pautas, las normas y los comportamientos de la sociedad que los hospeda.</p>	<p>Menores exigencias para la promoción. (Logros mínimos o logros de inclusión).</p> <p>Tratamiento secundario de determinadas disciplinas.</p> <p>Priorización de las actividades de “socialización” sobre las de adquisición de conocimiento científico.</p> <p>Expresiones desvalorizantes de las niñas y niños expresadas de diferentes modos.</p>
<p>La diversidad, “el otro” no tiene consistencia.</p> <p>No tiene derecho a diferir o a ser “otro”, por lo tanto se debe “hacer semejante” para “ser”.</p> <p>Se pretendía aplicar el modelo de fusión de pueblos de orígenes diversos para dar lugar a una nueva nación, crisol de razas y culturas. Esta concepción fracasó en la tarea de integrar en la sociedad global a los “otros” porque es imposible dejar de ser para llegar a ser otro, otra.</p>	<p>La educación formal, especialmente en su nivel primario, es concebida como agente de la uniformización cultural: la escuela debía asimilar a los “otros”, los diferentes.</p> <p>La cultura dominante se impone como el único modelo posible, y la discrepancia con él constituye la marginalidad.</p>
<p>La diversidad está centrada en los otros y las otras.</p> <p>El diverso es otro. El otro es un otro cuidadosamente pronunciado, un otro gramaticalmente correcto. El otro está bien</p>	<p>Se establecen criterios didácticos “compensatorios”:</p> <p>Disminución y simplificación de contenidos curriculares.</p>

<p>enunciado pero atrapado en una mismidad que se enmascara en modos ligeros de decir, de nombrar y de mirar. Un otro anunciado pero a distancia, exento de toda relación, ignorado en su mirar, en su decir, en su respirar.</p> <p>No es posible descentrarla de allí, impactarla. No hay ninguna implicación del yo mismo, de la mismidad, en ella: los otros son los diversos; ellos son los diversos, nosotros no somos diversos. La diversidad es pura exterioridad; y otra vez la mismidad es pura interioridad. La diversidad no es la mismidad que está adentro, que está protegida, que está incluida. La diversidad es el otro del afuera, de la exterioridad; el otro excluido, el otro expulsado:</p> <p>Esta diversidad inocua todavía se fija en "ellos" (...) aunque en este contexto se valora la diferencia, siempre se hace desde la posición blanca:</p> <p>La idiosincrasia blanca, como una norma incuestionable, constituye un neocolonialismo que estructura a los que no están integrados en ella como algo inferior, anómalo y patológico; aunque, al mismo tiempo, como algo más interesante, más exótico, más natural....</p>	<p>Menores exigencias para la promoción. (Logros mínimos o logros de inclusión)</p> <p>Tratamiento secundario de determinadas disciplinas.</p> <p>Priorización de las actividades de "socialización" sobre las de adquisición de conocimiento científico.</p> <p>En situaciones extremas se recurre al grado o la escuela especial.</p> <p>Expresiones desvalorizantes de las niñas y niños expresadas de diferentes modos.</p>
---	---

Anexo 5. Formato de violencia en la escuela: historias comunes, las mismas historias, historias de otros y otras.

**“REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE DIVERSIDAD Y TRANSFORMACIÓN
DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES VIOLENTAS**

MARZO DE 2013

Institución Educativa María Jesús Mejía

Equipo investigador

Violencia en la escuela – historias comunes, las mismas historias , historias de otros y otras		
<i>Título del evento</i>	<i>De quién hacia quién</i>	<i>Descripción</i>

<i>Historias que duelen, historias que pasan, historias que nos pasan ... que no pasan</i>					
<i>Violencia contra mí</i>			<i>Mi ser violento</i>		
Título	Quién lo ha hecho	¿Cuándo, cómo fue, qué sentí, por qué me han violentado?	Título	A quién se lo ha hecho	¿Cuándo, cómo fue, qué sentí, por qué me han violentado?

Anexo 6. Formato Hoja de vida

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA JESÚS MEJÍA CONTRATO PEDAGÓGICO ESPECIAL	
CÓDIGO: DF_F_22	VERSIÓN: 01	PÁGINA: 1 de 2

Lugar: _____ Fecha: _____

Estudiante: _____ Grupo: _____

Entre los suscritos a saber: _____, coordinador (a) académica, o de sección, de la Institución Educativa, y el estudiante _____, acudido por _____, con presencia del director de grupo _____, acordamos, voluntaria y libremente, firmar el siguiente Contrato Pedagógico, que consta de los siguientes componentes:

COMPORTAMIENTOS Y ACTITUDES Y/ O DEFICIENCIAS ACADÉMICAS Y/O DE CONVIVENCIA QUE DEBE MEJORAR O SUPERAR:

1° _____
2° _____
3° _____

COMPROMISOS

I – COMPROMISOS DEL ESTUDIANTE:

1° _____
2° _____
3° _____

II – COMPROMISO DE LOS PADRES O ACUDIENES:

1° _____
2° _____
3° _____

III – SEGUIMIENTO.
La Institución Educativa se compromete a efectuar el debido seguimiento a este contrato (pedagógico o de convivencia) a través de las acciones de refuerzo y superación lideradas por las comisiones de evaluación y promoción y por la coordinación académica, y a través de la dirección de grupo, del comité de convivencia y de la coordinación.

Anexo 7. Formato Diario de Campo

“REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE DIVERSIDAD Y TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES VIOLENTAS”

Institución Educativa María Jesús Mejía

Formato de Diario de campo

Actividad número: fecha :día- mes –año – horario-	Análisis: valoraciones e interpretaciones	Memorandos	Posibles categorías
<p>Tipo de actividad: ej. Una conferencia, una clase, reunión de profesores, convivencia, visita institucional, taller, sesión de seminario, entrevista, observación no participante.</p> <p>Objetivo: de la actividad registrada.</p> <p>-Descripción: cómo se llevó a efecto la actividad. Es “dibujar” con palabras la realización de los hechos.</p> <p>Qué describir:</p>	<p>Lo que el investigador conceptualiza en la observación: reflexiones teóricas, hipótesis, líneas de actuación, etc. (qué aprendí del evento, qué conceptos teóricos pude verificar, cómo se aplicaron, cómo se desarrollaron o se pusieron a prueba. En la misma forma, se pueden escribir las necesidades teóricas que suscitaron los hechos.</p> <p>Cómo me sentí, cómo me fue, qué aciertos o</p>	<p>Registro que lleva el investigador de los análisis, pensamientos, interpretaciones, preguntas e instrucciones para la recolección de la información.</p>	<p>Conceptos que representan fenómenos</p>

<p>Actividades o hechos referidos a: los y las estudiantes.</p> <p>Actuaciones individuales, grupales, características personales, la comunidad docente.</p> <p>Organización, apoyo, convergencia de intereses, acuerdos, desacuerdos, violencia escolar, trabajo colectivo.</p> <p>La fotografía. Es un tipo de registro cuyo soporte es la imagen.</p> <p>-Los diagramas. Son dibujos que explican o clarifican la organización y relaciones de las partes de un conjunto.</p> <p>-Otros documentos: fotocopias, guías, textos de lectura, productos realizados por los participantes, útiles diversos.</p>	<p>qué fallas observé...</p> <p>Lo que los hechos producen en el investigador (experiencia vivida: sentimientos, intuiciones, dudas, incomprendiones, sufrimientos, goces, temores, entre otros).</p> <p>Encuentros que hace.</p>		
---	---	--	--

Registro de conversaciones casuales, registro de entrevistas, comentarios de lecturas.			
--	--	--	--

Anexo 8. Formato de Entrevista Estructurada

“REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE DIVERSIDAD Y TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES VIOLENTAS

Noviembre 23 de 2012

1. ¿Qué es la diversidad?
2. ¿Quién es el diverso?
3. ¿Qué características tiene que tener alguien para ser diverso?
4. Realice una lista de las niñas y niños diversos que hay en su institución:
5. ¿Qué relación encuentra entre la diversidad y las prácticas escolares violentas?
6. ¿Qué relación encuentra entre la diversidad y las prácticas pedagógicas violentas?
7. Algunas soluciones posibles para trabajar la violencia escolar

A nivel del aula

A nivel persona

A nivel Institucional

Entrevista estructurada equipo de investigación IE María Jesús Mejía

Noviembre 23 de 2012

Participante 1

¿Qué es la diversidad?

Condición propia de los seres humanos que les permiten el reconocimiento de características singulares y facilitan la identificación de diferencias, para fomentar el desarrollo social y el crecimiento personal de estos seres humanos.

¿Quién es el diverso?

El ser humano por esencia, desde su complejidad genética hasta sus posibilidades de proyección.

¿Qué características tiene que tener alguien para ser diverso?

El ser humano no tiene que tener unas características particulares para ser diverso, lo es en esencia de sí mismo. Sus propias características singulares forman en la diversidad.

Realice una lista de las niñas y niños diversos que hay en su institución:

- Población con barreras para el aprendizaje, transitorias o permanentes.
- Estudiantes con talentos excepcionales.
- Todos y cada uno de los niños y niñas de mi Institución educativa son diversos. Los que los son la probabilidad es de grado, algunos en edad, calificaciones, situación estadística.

¿Qué relación encuentra entre la diversidad y las prácticas escolares violentas?

Relación de desconocimiento de la diversidad, el contexto educativo tiende a unificar y negar la diversidad, por lo tanto, suele tornarse coercitivo o agresor con la excusa de formar o educar generando reacciones mutuas de violencia.

¿Qué relación encuentra entre la diversidad y las prácticas pedagógicas violentas?

Las prácticas pedagógicas sostienen estas reacciones mutuas de violencia pero en últimas se la adjudican a los estudiantes que resaltan sus propias diferencias.

Algunas soluciones posibles para trabajar la violencia escolar

- A nivel institucional: cultura de reconocimiento, aceptación y participación de la diversidad, posibilitan espacios de encuentro de las diferencias existentes en nuestra comunidad
- A nivel del aula: Generando espacios que permitan el reconocimiento de la diversidad existente.
- A nivel personal: Conversar con más personas.

Entrevista estructurada equipo de investigación IE María Jesús Mejía

Noviembre 23 de 2012

Participante 2. Representaciones sociales sobre diversidad.

Preguntas para la Discusión

- ¿Qué es la diversidad?

Son todas las características que pueden observarse dentro de una especie, incluso todas las especies que conviven en un hábitat, y con ellas, mucho más, todos los hábitats que pueden coexistir en un universo.

- ¿Quién es el diverso?

Somos todos los que presentamos características individuales y, a su vez, comunitarias. Diverso es quien se cree único y a la vez se vincula con el otro único y diverso.

- ¿Qué características tiene que tener alguien para ser diverso?

SER, existir, estar.

- Realice una lista de los niños y niñas diversas que hay en su institución.

Pide un listado por grupos en la secretaría, creo que hay 1.200 estudiantes, más docentes y personal administrativo... jejejeje!

- ¿Qué relación encuentra entre la diversidad y las prácticas escolares violentas?

La violencia hace parte de la historia humana, la agresión es parte de las características sociales e incluso individuales.

- ¿Qué relación encuentra entre la diversidad y las practicas pedagógica violentas?

La pedagogía puede ser violenta cuando desconoce la diversidad y que en ella hay aprendizaje.

- ¿Algunas soluciones posibles para trabajar la violencia escolar?

El respeto por la diferencia y la aceptación del otro como es y puede ser.

- A nivel institucional: Manual de convivencia sobre el eje de la reposición no solo la sanción, es decir, haga una cartelera sobre cómo puede indemnizar al otro en lugar del acta de suspensión que no moviliza al sujeto.

- A nivel del aula:

- Y a nivel personal: El buen trato.

Entrevista estructurada equipo de investigación IE María Jesús Mejía

Noviembre 23 de 2012-

Participante 3. Representaciones sociales sobre diversidad.

Preguntas para la Discusión

- ¿Qué es la diversidad? Todo lo que nos hace diferente, gama infinita de identidades, edad, sexo, raza, etnia, creencias religiosas, orientación sexual, todo esto crea identidad en las personas y esto me permite distinguirme de las demás. Todos somos diferentes los unos de los otros. Existe un refrán “soy única e irrepetible”, no debemos juzgar a nadie ni por su raza o cualquier otro aspecto, debemos respetar la individualidad. Es Identidad de la persona tal como es.
- ¿Quién es el diverso? Todos somos diversos por naturaleza.
- ¿Qué características tiene que tener alguien para ser diverso? Por el solo hecho de tener identidad esto me hace ser diferente.
- Realice una lista de los niños y niñas diversas que hay en su institución: sería imposible enumerarlos, pues todos somos diversos.
- ¿Qué relación encuentra entre la diversidad y las prácticas escolares violentas? Existe mucha relación; desde la parte positiva, la inclusión; desde la parte negativa, discriminación. Sabemos que la escuela inclusiva es donde se acepta y se aprecia la diversidad, se aceptan las diferentes formas de aprendizaje, unas buenas estrategias, buenos currículos flexibles; en síntesis, podría decir que inclusión es escucharlos, comprenderlos, responder a los intereses y necesidades, respetar sus potencialidades, sin actos de discriminación de ninguna índole, creencias religiosas, y que nosotros los maestros aceptemos la diversidad, que seamos capaces de ofrecer una educación de calidad y que los docentes seamos capaces de enfrentarnos a los retos de la diversidad.
- ¿Algunas soluciones posibles para trabajar la violencia escolar?
- A nivel institucional, espacios de convivencia, currículos flexibles, escuelas abiertas que sean espacios donde haya actividades lúdicas extracurriculares. La escuela no debería actuar con soberbia; al contrario, debería acercar más las familias a las instituciones. El estado debe fomentar políticas para acercar más las familias a la escuela. Capacitación a los docentes sobre

mediación escolar, revisar y volver a revisar las prácticas que generan violencia buscando estrategias brillantes, construir un programa de mediación ente estudiantes para que orienten y ayuden a sus compañeros, encontrar maneras de solucionar sus problemas sin puños y sin agravios.

- A nivel de aula. Hacerles saber a sus estudiantes lo que se les va a enseñar y dejar claro cuáles son expectativas en el aula, explicar cómo será el sistema de calificación, construir entre todos un decálogo con pactos y acuerdos, practicar la escucha, asumir que todos son diferentes y merecemos respeto. Dar espacios a los niños para que se revelen “quitarse la máscara” y no espacios para que se rebelen, generar espacios de discusión y escucha, crear ambientes de respeto y justicia.

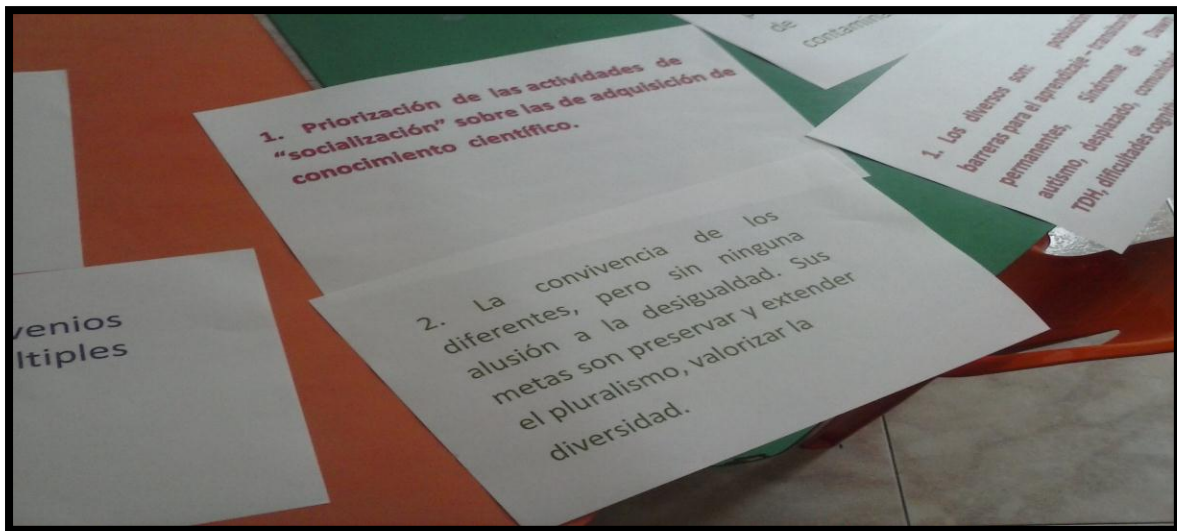
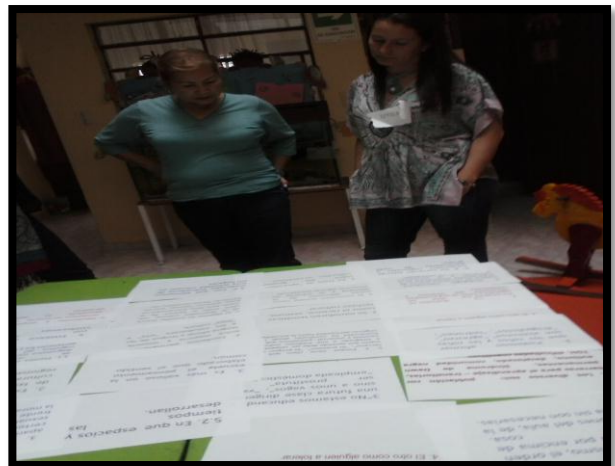
- Y a nivel personal: mirarnos nosotros mismos y reflexionar qué es lo que me genera violencia, angustia, no involucrarse en tantas cosas, eso genera estrés, controlar la ira, ser tolerante, trabajar en conjunto con padres de familia, no limitarme solamente al aspecto pedagógico sino también al compromiso afectivo con los niños y niñas, reconocer los valores de los niños, crear responsabilidades, el empoderamiento de las responsabilidades.

Con esto no se trata de buscar culpables sino que con humildad reconocer los errores, tomar una actitud de cambio; y a los padres de familia de esta generación no supieron y no saben impartir valores y normas de crianza.

Dios facilítame la serenidad de aceptar a los demás; hay muchas cosas que no puedo cambiar; pero dame la lucha para cambiar lo que se puede cambiar y una gran sabiduría para distinguir la diferencia.

Anexo 9. Mural de situaciones (Fotos)

**“REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE DIVERSIDAD Y TRANSFORMACIÓN
DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES VIOLENTAS”**



Mayo 18 de 2013. Identificación de Representaciones sociales. Equipo de investigación IE María Jesús Mejía

Anexo 10. Guía de Observación: Prácticas escolares violentas y prácticas escolares que minimizan la violencia.

Marzo 13 de 2013

“REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE DIVERSIDAD Y TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES VIOLENTAS”

Institución Educativa María Jesús Mejía

Prácticas pedagógicas tejedoras y constructoras de paz escolar

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que disminuyen la violencia escolar en la Institución Educativa María de Jesús Mejía?

Prácticas pedagógicas que disminuyen en los niños y las niñas la violencia en el aula	Prácticas pedagógicas que fomentan en los niños y las niñas la violencia en el aula	Niños y niñas violentos – Grado
El diálogo como estrategia de solución de conflictos.	El solucionar la dificultad en momentos de ofuscación. El no utilizar el diálogo sino la agresión verbal o física.	
El escuchar al otro y tenerlo en cuenta en la solución de la dificultad o el conflicto.	El no escuchar a todos los implicados y quedarse con una sola versión o suposiciones.	
El brindar confianza al estudiante a la hora de buscar quién lo apoye en su dificultad.	El gritar o alzar la voz que hace temer al estudiante.	
Conocimiento del Manual de Convivencia como herramienta de apoyo al cumplimiento de la	Metodologías tradicionales y pasivas.	

norma escolar.		
Seguimiento del debido proceso a la hora de aplicar correctivos.	El llenar todo el tablero para que el niño consigne sin explicación u otra motivación.	
El tono de voz bajo y el lenguaje utilizado en forma cortés.	El colocar trabajos a los estudiantes que no están en condiciones de hacerlos por desconocimiento, por vacíos académicos o por necesidades educativas.	
Implementación de correctivos pedagógicos estipulados por el docente, coordinador o concertados con el estudiante y padres de familia.	El incumplimiento de la norma y la sobreprotección, la lástima hacia el niño.	
Citaciones a padres de familia	Los constantes llamados de atención al mismo niño.	
Preparación dinámica de la clase con metodologías activas.	Las amenazas injustas y sin una debida justificación.	
Adecuaciones curriculares acordes a las necesidades educativas de los estudiantes.	La presión académica y las clases con método tradicional.	
Establecimiento de normas claras y de cumplimiento.	Los llamados de atención injustos, agresivos y verticales por parte de los docentes.	
Reconocimiento de fortaleza en los niños y asignación de responsabilidades para fortalecer la autoestima.	La no preparación y buen manejo de la clase.	
Socialización y remisión de	La falta de acompañamiento	

casos al orientador escolar y a la rectora como apoyo al proceso de convivencia.	emocional y espiritual de las familias.	
	Falta de pautas de crianza por parte de la familia.	
	Conflictos familiares y sociales del barrio y la comunidad.	
	Espacios restringidos, hacinados en el aula de clase.	

Anexo 11. Análisis Documental

Abril de 2013

Documento	Descripción del documento	Tipo de agresión	Descripción del proceso	Alternativas propuestas	Resultados
HOJA DE VIDA	Es una carpeta legajada por folios donde, en la parte inicial, se encuentran los datos fundamentales del estudiante. Como parte segunda, una evaluación del compromisos de los padres de familia con la institución y con el estudiante; y al final, unas hojas en blanco con cinco casillas para describir los aspectos positivos o negativos a nivel académico o comportamental, con fecha, y firmas.	<p>Desafiante, irreverente, negativo para realizar las actividades académicas.</p> <p>Se entromete en las cosas de los demás sin ser llamado.</p> <p>Muy pone quejas.</p> <p>Sus relaciones con los compañeros son de agresividad y de poco respeto. No reconoce sus errores y le echa la culpa a los demás.</p> <p>En algunos momentos se resiste a realizar las demás actividades, es muy negativo.</p> <p>Es humilde, después de ser regañado se le acerca a la docente con delicadeza.</p>	<p>Diálogo con el implicado, amonestación verbal e invitación a modificar su comportamiento. Si la amonestación verbal no produce efecto, se aplicará una acción pedagógica o de servicio social, acorde con la falta cometida. No se podrán hacer amonestaciones por escrito en el observador por faltas leves, sin antes haber realizado acciones de diálogo o compromisos pedagógicos.</p>	<p>Diálogo entre docente y estudiante.</p> <p>Diálogo con docente, madre y estudiante.</p> <p>Diálogos y compromisos en coordinación.</p> <p>Anotaciones en la hoja de vida</p> <p>Suspensión de dos días.</p> <p>Contrato pedagógico académico y de comportamiento desde el 2011.</p> <p>Remisión al orientador escolar.</p>	

		<p>Académicamente, muy organizado en sus cuadernos, letra clara y legible, en ocasiones no termina sus actividades.</p> <p>Su fluidez verbal es acorde al grado.</p>			
--	--	--	--	--	--

Anexo 12. Revisión y Corrección Conjunta de Documento. Análisis e Interpretación Conjunta de los Datos

Mayo de 2013

El análisis e interpretación de los datos que aquí se presenta está dividido en dos grandes momentos que permitieron visibilizar las “Las representaciones sociales sobre diversidad y la transformación de las prácticas escolares violentas”. Para la construcción del análisis se tomaron los datos obtenidos a través de los diálogos y las reflexiones que se dieron al interior de los talleres, en forma conjunta con el equipo investigador; las notas de las docentes, del docente orientador y de la coordinadora, escritos en sus diarios de campo, en las guías de observación y que fueron fruto de su observación participante y no participante, y de la entrevista estructurada. El objetivo, en un primer momento, fue revisar las “prácticas escolares violentas” y, luego, las representaciones sociales sobre diversidad que podrían explicar esa violencia y que fueron emergiendo de los procesos de reflexión que se dieron.

Para el análisis descriptivo de la información, se parte de los datos obtenidos a través de la observación participante y no participante, que se realizó de forma conjunta con el equipo investigador, en la primera y segunda fase del proceso de investigación: observaciones en las aulas de clase de preescolar, de segundo y de tercero, en los recreos, en la portería y en diferentes espacios y momentos de la jornada escolar, A LA SALIDA DE LA JORNADA ESCOLAR con el fin de identificar prácticas escolares violentas, las cuales fueron registradas a través del diligenciamiento de los diarios de campo y puestos en escena en los encuentros cooperativos y en los diferentes talleres que se realizaron con el equipo investigador de la institución educativa y las investigadoras de la Universidad de Antioquia. Igualmente, fueron analizados en documentos como: hojas de vida, cuadernos de los y las estudiantes, diarios de campo, a través de la técnica interactiva *La Colcha de Retazos* y registrados en la guía o matriz donde se consignó la información, cuyo análisis se recoge en documento creado y discutido en un encuentro colaborativo, bajo la técnica de taller, elaborado por el equipo investigador (Ver anexo 12), y revisado y reelaborado por las investigadoras de la Universidad de Antioquia. Posterior a esto, fue revisado y enriquecido por el resto del equipo investigador. Este trabajo conjunto es registrado a través de grabaciones y videograbaciones.

Lo que a continuación aparece es fruto del trabajo realizado de forma conjunta.

Prácticas escolares violentas –ver anexo 12, video – grabación, mayo de 2013. Análisis conjunto-documento enviado por el docente orientador.

Categoría: Prácticas escolares violentas

- Técnica interactiva: El mural de situaciones (Ver anexo 9).
- Técnica interactiva: “El taller” (Ver grabaciones)
- Técnica: Observación participante y no participante (diarios de campo, grabaciones)

Prácticas escolares violentas:

- Las prácticas escolares son acciones cuyo escenario es la escuela, se dividen en el quehacer docente y en las relaciones que establecen los y las estudiantes.
- En lo que hace referencia al quehacer docente, se tomaron:
 - Las metodologías
 - Las formas de evaluación
 - La aplicación que hacen los docentes de la norma
 - Las formas de resolver los conflictos que se dan al interior del aula de clase y de los diferentes escenarios escolares
 - Las relaciones que se establece con sus estudiantes y con las familias, cuyo escenario es la escuela
 - Las personas y sitios que por motivo de su quehacer docente deben atender
 - Acompañamiento en el descanso
 - Reunión con padres y madres de familia
 - En relación con el conocimiento, consigo misma, con las y los demás docentes.

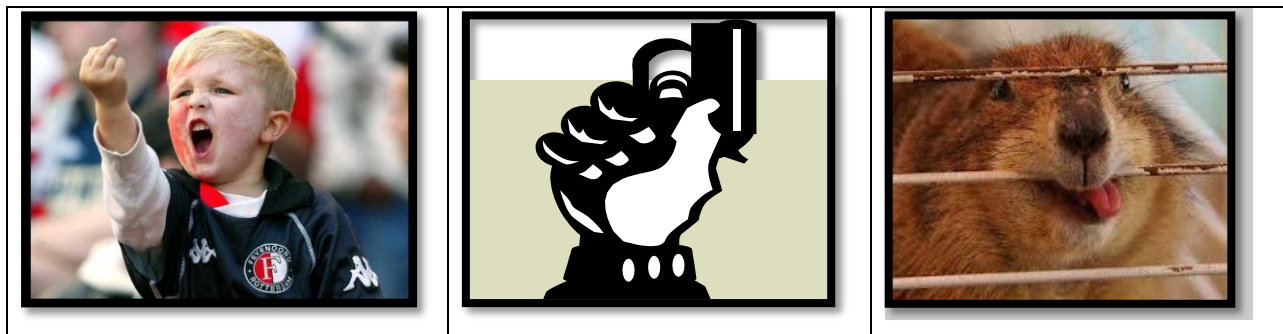
Igualmente estas prácticas escolares hacen referencia a las acciones que realizan los y las estudiantes:

- Cumplimiento de su rol de estudiante
- En el encuentro con sus pares
- En su desempeño académico: en relación con el conocimiento
- En su rol social dentro de la escuela (relaciones con sus pares – manejo de norma).

Hablamos de Prácticas escolares violentas, cuando en estas prácticas escolares se genera o se recibe violencia física, psicológica, simbólica, verbal.

- Física: La que se emplea contra el cuerpo, produciendo dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato o agresión que afecte su integridad física.
- Psicológica: La que causa daño emocional y disminución de la autoestima o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal o que busca degradar o controlar sus acciones, comportamientos, creencias y decisiones, mediante amenaza, acoso, hostigamiento, restricción, humillación, deshonra, descrédito, manipulación o aislamiento.
- Simbólica: Disminución del bienestar humano y discriminación; se da por intimidación, agresividad y hostigamiento.
- Verbal: uso de la palabra, a través de ciertos términos ofensivos, groseros y con mala intención, con lo cual se dificulta la convivencia; el otro asunto son los gestos, con los cuales también se comunican varias cosas y ayudan a crear un ambiente violento.

VIOLENCIA GESTUAL: ENTRE COMPAÑEROS GESTOS OBSCENOS Y AMENAZANTES CON LAS MANOS, CON LA LENGUA, CON LOS OJOS CUANDO EL NIÑO SE BAJA LOS PANTALONES PARA MOSTRARLE A LAS NIÑAS LOS INTERIORES.



Prácticas escolares violentas de las y los docentes

Durante ocho meses del proceso de investigación se pudo contrastar y evidenciar que la violencia es un fenómeno que deviene también, y sobre todo, de las y los docentes. Se encontraron múltiples prácticas violentas que van desde la violencia física, verbal, pasando por la psicológica y simbólica, realizadas por las y los docentes, y que se han naturalizado en la relación que establecen con el otro o la otra. La violencia va y viene, porque ellos y ellas la reciben pero también la generan.

Docentes violentados. Se recibe violencia de sus pares, de las familias, de estudiantes y del Estado.

Violencia en el entorno, las famosas barreras invisibles.

Los y las docentes son violentados por otros docentes y por las familias:

Profesora que lleva a una madre de familia enfurecida y agresiva a otra docente para que le explique qué paso... ya que su hijo se hizo en los pantalones en su clase. Se discute y se analiza la situación y que en algunas ocasiones los pares hacen que se confronte al compañero.

Que no se especifique.

Comentarios de padres de familia que son utilizados por otros profesores para cuestionar prácticas de las compañeras...

Pero igualmente el Estado violenta a los y las docentes por ello son docentes poco motivados: Desmotivación de los docentes frente a su rol, sus incentivos laborales, sociales, etc., situaciones emocionales personales y familiares, pobres habilidades auto personales, deficiente salud mental, asuntos todos que generan prácticas escolares violentas al interior de la escuela.

En las relaciones con sus estudiantes:

Se evidenció en las relaciones de poder que en las prácticas pedagógicas los docentes establecen con los estudiantes, y son ejercidas con la intención de someter a los otros y otras a las reglas, al orden establecido.

Violencia física: conductas en las que el docente tiene contacto directo con un estudiante, que puede caracterizarse por apretones, control de postura, empujones, entre otros, con la intención de generar disciplina, buscando la obediencia, el control del comportamiento. Son las acciones que él y la docente aplican a sus estudiantes para lograr que atiendan, obedezcan, hagan lo que tienen que hacer y que están marcadas por el uso de la fuerza física en el sentido propuesto más arriba.

Esta violencia puede percibirse en el discurso de algunos niños y niñas y en las quejas de algunas familias y a través de la observación no participante.

Pero no sólo hay violencia física, igualmente hay violencia simbólica, cuando el docente ejerce su poder o presión, para realizar actividades extracurriculares en contra de la ideología, cultura, condición económica, religión de algunos estudiantes.

En actividades como los actos litúrgicos, una práctica cotidiana en la escuela, sólo se contemplan las creencias de la iglesia católica y se obliga, de alguna manera, a la participación de todas y todos los estudiantes, sin tener en cuenta sus creencias religiosas, acto de violencia que se suma a algunas actividades propuestas, que se evalúan, como por ejemplo, ir a misa. Actos que niegan a los y las estudiantes las posibilidades de vivir su religión, sin miedo a la exclusión, señalamiento, desconociéndolos y castigándolos por no ser de la religión Católica.

“La profesora x obliga a sus estudiantes a ir a misa y les califica mala nota si no lo hacen y no traen el evangelio”.

Mayo 19 de 2013

Violencia verbal: Hay violencia verbal en las rutinas que se implementan en la escuela, por ejemplo “las formaciones”. En ellas se evidencia el poder del docente, en este caso verbal “cantaleta” pero no es solo verbal sino también física y psicológica.

“Formaciones en el sol abierto o “Actos de formación a sol abierto”. Las formaciones se han convertido en escenarios de “cantaleta” y de manifestación del poder, y en muchas ocasiones de castigo, ya que estas no son formativa y participativas, donde se da un diálogo constructivo y en ambas direcciones docente - estudiante y estudiante - docente. En estas el docente, que toma la palabra, se dirige a los estudiantes con regaños, reproches, cantaleta y expresiones como:

“Estoy muy molesta por...”,

“Estoy muy triste por...”,

“Estoy cansada de repetirles que...” y siempre lo mismo”,

“Por este oído les entra y por este les sale”,

“No puedo creer que de nada les ha servido...”.

“SIEMPRE UTILIZA LA FORMACIÓN PARA CHARLAR.”

“SI SIGUE MOLESTANDO Y HACIENDO INDISCIPLINA LO SACO AL FRENTE.”

“Esta exposición al sol no sólo desencadena malestar en la docente, pues se ubica en el rol equivocado, y le acarrea frustración e impotencia que se manifiesta con actitudes de agresividad, sino que los estudiantes reaccionan ante ella, ubicándose en el rol de hijos, que por lo general no le hacen caso a sus mamás, en este caso “oídos sordos a sus profes cantaletosas”.

Prácticas Escolares Violentas a través de las Metodologías

Del mismo modo, se encontró que se generaba violencia con las diferentes metodologías tradicionales utilizadas por algunos docentes para enseñar, monótonas y poco motivantes para los y las niñas, ya que no tienen en cuenta ritmos y estilos de aprendizaje, intereses, necesidades, habilidades, necesidades educativas y la diversidad de sus estudiantes, en los medios, la forma y todos los componentes de la didáctica. En esta vía, afirma el equipo investigador:

“Uso de metodologías agresoras o poco respetuosas: el uso constante y casi permanente de metodologías que desconocen los estilos y ritmos de aprendizaje, son pasivas para el estudiante y hasta para el docente. Resultan poco motivadoras y poco incitadoras, tanto del aprendizaje como de la convivencia.

Metodologías que no aplican estrategias de flexibilización curricular, donde en algunos casos se ponen trabajos que no corresponden a las capacidades o posibilidades del estudiante, por desconocimiento, por vacíos académicos o por necesidades educativas”. Taller. Mayo 19 de 2013

El llenar todo el tablero para que el niño consigne sin explicación u otra motivación.

Escribir en todo el tablero y cuando termina borrarlo todo y pedir que el que no copió se desatrase y en ocasiones se queda en la hora del descanso desatrasándose.

Presión académica en las clases y la evaluación, incoherencia en la evaluación, la presión de pruebas institucionales y externas. Además pruebas escritas con contenidos que los niños y niñas desconocen, nunca fueron explicados.

Del mismo modo, la no planeación, preparación y manejo de la clase, como actos generadores de violencia, ya que al no tener una intencionalidad en su práctica pedagógica, falta desde la ética y del respeto que les debe a sus estudiantes . Ya que de principio se concibe como un acto de no

respeto con el otro, que no sólo ocupa un espacio, sino que se sirve de un tipo de servicio, sobre todo educativo, lo cual, genera desgaste en el educando, quién, además, no recibe lo que merece de acuerdo con su estatus de benefactor de un servicio bien prestado.

Profesoras que no lleven ningún material... ni clase preparada... escriben en el tablero, borran y vuelven a escribir.

“Los niños cada vez estaban hablando más fuerte y la profesora “ay que pereza estos niños. Pongámoslos a escribir.

Igualmente, desde el análisis que se realizó con el equipo investigador, se reflexionó, como un acto de violencia *el dejar de hacer*, en el sentido de no fomentar los valores, el no permitir la participación de los estudiantes, el no explicar adecuadamente las diferentes temáticas y no ayudar a las y los estudiantes a solucionar sus dificultades como las prueba... huy si que dolor casi todos se rajan y algunas profes haciendo algo diferente, pues algunos niños y niñas no saben leer., ya que se les está negando a los niños y las niñas la posibilidad de acceder al conocimiento, la posibilidad de expresarse, alcanzar metas, ideales, creencias e ideologías, al no ser trabajadas con una intencionalidad pedagógica que promueva el saber y la convivencia.

Taller mayo del 2013

Dentro de estas prácticas escolares violentas que los docentes realizan se encontraron múltiples casos de violencia verbal, agresiones como el grito, la cantaleta, el regaño o el uso de expresiones desobligantes, que humillan, generando baja autoestima.

“El gritar o alzar la voz que hace temer al estudiante. Incluso, uso de expresiones ofensivas a la dignidad, como “mucho tonto”, “asolapado”, etc. Ignorar al otro, rechazo, miradas y gestos desafiantes. Intimidar, insultar y poner apodos, fomentando burlas y abusos contra los más débiles. Comunicación inadecuada”. Expresiones como: a mi no me pagan por resolver su problema.

“En otro momento del día, la docente x le gritó a un estudiante que estaba agachado en el suelo... “¿Usted es que tiene delirio de cucaracha o qué?, a toda hora es arrastrado en el suelo como una cucaracha”

“¿Se puede callar?, ¿no quieres estudiar hoy?, te puedes salir”,

¿A usted quién le dio la palabra? Limítese a respirar. Si no le gusta mi clase se sale, mejor dicho sálgase.

En esta violencia verbal, está la amenaza permanente, la amenaza con los compromisos adquiridos, los contratos académicos y pedagógicos, ya que se genera en los estudiantes, persecución y constante seguimiento de sus acciones. Donde basta con mirar el rostro de dicho estudiante o escuchar su nombre para suministrar el conglomerado de acciones y “delitos” cometidos previamente en un historial virtual “hipervinculado” a la hoja de vida del estudiante en custodia del docente. Con notas a los padres de familia, conociendo de antemano que el niño o la niña muchas veces es violentado por su mamá o por su papá por no cumplir con las actividades escolares.

“Hay agresión verbal, humillación, amenazas, presión a ingerir alimentos del restaurante escolar. Obligar al niño a consumir alimentos que no le gustan o por su dieta no los debe consumir”

Uso de controles agresivos sobre el comportamiento:

No se ha encontrado la forma de que se cumpla la norma sin tener que agredir a los estudiantes, más aún, algunos llamados de atención se hacen permanentemente sobre el mismo niño o niña, no se indaga la situación específica, solo se escucha una de las partes y no a todos los implicados en algún problema en que dos o más estudiantes participaron, nos quedamos con una sola versión o suposiciones. El señalamiento se hace permanente por haber cometido una falta, así esta no sea repetitiva, se deja insignia de ello. Muchas veces, casi siempre, se le dan varios castigos a los

niños y niñas por una sola falta que provoca un malestar significativo y de intensidad considerable en el que la padece.

Pero igualmente hay algunos niños y niñas por los cuales el docente siente lástima, sentimiento también violento y que lleva a minimizar acciones de control positivas. Por ejemplo, no enviar comunicados en extremo a los padres, ya que el niño dice que lo castigan cada vez que envía alguna nota y el pesar hace que la situación quede allí, en el no enviar notas, en lugar de tomar acciones institucionales de denuncia o un mínimo llamado de atención a los padres al respecto.

Cuando su proceso y su ritmo es lento. Incluso, en algunos casos, el docente minimiza la participación del estudiante en sus actividades escolares por creer que éste no puede realizarlas y se limita a que raye una hoja, salga del salón o se quede sentado en educación física, esto ya no es tan común con la población con discapacidad, pero sigue sucediendo con situaciones particulares de estudiantes, sobre todo con dificultades en la iniciativa-autonomía y en aspectos emocionales y sociales.

Igualmente los y las docentes participan en la violencia psicológica. Un ejemplo de ello: cuando el orientador escolar llama a un estudiante y se escuchan expresiones desobligantes como: “se lo regalo” o “lléveselos a todos”.

Y múltiples amenazas de docentes, como “ya perdió el año”, “si no hace esta actividad le pongo un 1”.

Cantaleta del docente.

Reprimir la libertad.

Poca libertad de expresión. Expresiones como:

Lento.

No sabe escribir.

Qué vamos hacer con usted.

Me tiene cansada siempre lo mismo.

Dejarlos en la fila cuando hay mucho calor....

*Decirles palabras denigrantes... no sabe, tan lenta... no sabe escribir. Siempre hay que decirte lo mismo... aun no has aprendido... quién te hizo la tarea ... si usted no sabe... tan perezoso. Siempre usted... qué vamos hacer con usted... hay que llamar a la mama... traiga el cuaderno le pongo la nota...
Claro como usted nunca trabaja...
Como siempre, no hizo la tarea...*

Siempre tener en cuenta los fracasos, como forma de generar presión y seguimiento negativo. Pero no sólo desde las actividades conjuntas y desde las metodologías, también desde lo logístico se violenta a los y las estudiantes:

“Hay violencia que se evidencia en los espacios restringidos, que obligan a los y las estudiantes a permanecer hacinados en el aula de clase. Violencia visual, espacios recargados (escritores grandes, falta de ventiladores, muchas carteleras), condiciones inadecuadas en el aula.

“Salones cargadas de objetos que impiden la libre movilización y generan contaminación visual”.

También se presentan desacuerdos.

Prácticas escolares violentas de estudiantes hacia sus pares o hacia docentes.

Violencia verbal de estudiantes hacia los y las docentes, hay violencia de los y las estudiantes hacia sus profesoras o profesores, gestos desafiantes de niños y niñas cuando no se le reconocen sus necesidades o solicitudes.

“Violencia física: agresiones físicas realizadas entre los mismos niños, que van desde supuestos juegos bruscos hasta golpes en la cara, empujones, zancadillas, entre otros. Violencia física entre iguales por el poder: empujar, poner zancadillas, esconder los útiles escolares”.

Convivencia caracterizada por la agresión Física:

“En recreo una estudiante de primer grado, estaba en la zona verde y llegó un niño de tercer grado, la empujó contra un árbol, le pegó en la cara y le dijo: “por negra””.

Niño que agrede a niña negra: no se comprobó... Niña llega del descanso golpeada al salón, la profesora le pregunta que paso. La niña le dice que en el descanso un niño la cogió, la empujo contra un árbol y le dijo negra, pero la niña no recuerda quién es el niño, solo dice que tiene el cabellito parado. Entonces la profesora se va con ella, recorren todos los salones buscando al niño; ese día no se encontró al niño. A los 3 días la niña va a un grupo y ve al niño que la agredió. La profesora comienza a decirle de forma constante que por qué le pegó, que le diga la verdad, de forma insistente, a lo que el niño se pone a llorar, entonces la profesora comienza a decirle: Usted fue, por qué le pego, cómo es posible...

La profesora titular del grupo donde está el niño le pregunta a la practicante. Quien refirió que el niño se sintió presionado por la insistencia y las palabras de la profesora. La profesora titular hablo con el niño, pues este se ha caracterizado por ser un niño “Juicioso” muy brillante y respetuoso. Este le dice que no fue él. La profesora envía nota para dialogar con la madre del niño, pero aun el niño insistía que él no fue. Se creé que dijo que sí por la presión de la profesora, ya que después de hablar con la mamá, el niño sigue diciendo que él no fue. La madre dice que el niño le dice que él no fue. La profesora dialoga de nuevo con el niño y le dice que uno debe decir la verdad y que no se le realizará la nota en la hoja de vida, ya que aún ella tiene la duda.

Frente a este caso, los demás niños le informan a la profesora titular que la otra profesora pone al niño hacer cosas de castigo, como limpiar vómito de otro compañero.

La profesora titular aún tiene la duda sobre la conducta del niño. Además, refiere que este niño quedó marcado para la otra profesora.

Convivencia caracterizada por la agresión verbal: realizada entre los niños y niñas con apodos, tomaduras de pelo, burlas, expresiones excluyentes, ridiculización, hasta expresiones que afectan la dignidad del otro a través de palabras vulgares o degradantes.

Diálogo con una mamá porque se iba a llevar al niño del grado primero porque la profesora era muy fuerte y les habla duro y los coge. Entonces lo quería retirar. Ella habló con la madre de familia y le dijo que la profe es muy estricta en la norma, excelente profesora, que todos sus estudiantes aprenden a leer. Se reforzó con las pautas de crianza. Habló con el niño y la invitó al aula de clase a ver la metodología de la profesora. En diálogo con el niño, él le contó que ella lo regaña porque se para, no hace la tarea y a veces molesta y por eso la profesora le llama la atención.

Violencia de la familia hacia los hijos y las hijas, y hacia las y los docentes, la coordinadora, el docente orientador:

También desde la familia se genera violencia hacia los niños y niñas:

Familias poco respetuosas de sus hijos: La sobreprotección de los padres. Falta de acompañamiento emocional y espiritual de las familias. Falta de pautas de crianza por parte de la familia. Conflictos familiares y sociales del barrio y la comunidad. Niños en situación de abuso sexual, maltrato infantil, desprotección, amenazas con internarlos.

Madres y padres de niños que son drogadictos.

Por pautas de crianza desde la familia. Niños sobreprotegidos, los dejan hacer lo que ellos quieran. Niños agresivos.

Niños que se sospecha que han sido violados: por sus diálogos, conductas y comportamientos de asecho a sus demás compañeros: remisión desde la institución a Bienestar y Comisaría de familia. Niño me toca la cola... Niño pide a las niñas que le chupen el pene Y LA MAYOR PARTE DE SUS EXPRESIONES SON RELACIONADAS CON VULGARIDADES.

Niños agresivos con sus compañeros por lo que ven en sus hogares y la falta de normas claras.

Familias en las cuales los padres, madres y/o tíos son jíbaros (venden droga).

Madres que tiene una vida nocturna activa y no están pendientes del proceso de sus hijos.

Familias y barrios donde se vende vicio y los niños observan cómo los jibaros esconden la droga. Medios de comunicación que incitan a la violencia “documental el patrón del mal” en los descansos los niños querían imitar las acciones de este documental.

Así, pues, se encontraron en la institución educativa una serie de violencias que se genera desde diferentes lugares y actores. Violencia física, verbal, psicológica generada desde cada una de las prácticas que como docentes o estudiantes debemos asumir. Estas son las violencias que nuestras representaciones sociales nos permitieron ver. Violencias que se generan porque los niños y las niñas no hacen lo que la docente dice, porque son de otra religión, porque son de otra raza, porque no hacen silencio, porque se paran, porque participan a destiempo, porque molestan o porque no se comen lo que tiene que comerse, es decir, violencia que busca el control, el poder y la obediencia y que desconoce la diversidad.

Anexo 13. Análisis e Interpretación Conjunta de Datos.

“REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE DIVERSIDAD Y TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES VIOLENTAS”

Mayo de 2013

Prácticas pedagógicas tejedoras y constructoras de paz escolar.

Pregunta: ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que disminuyen la violencia escolar en la Institución Educativa María Jesús Mejía?

Observación del trabajo de campo.

Prácticas pedagógicas que fomentan en los niños y las niñas la violencia en el aula.

Convivencia caracterizada por la agresión verbal: realizada entre los niños a través de apodos, tomaduras de pelo, burlas, expresiones excluyentes, ridiculización, hasta expresiones que afectan la dignidad del otro o la otra al emplear palabras vulgares o degradantes. Igualmente, agresión verbal realizada por docentes a través del uso de gritos y cantaletas. El gritar o alzar la voz que hace temer al estudiante. Incluso, uso de expresiones ofensivas a la dignidad, como “mucho tonto”, “asolapado”, etc. Ignorar al otro, rechazo, miradas y gestos desafiantes. Intimidar, insultar y poner apodos, fomentando burlas y abusos contra los más débiles. Comunicación inadecuada, desacuerdos, agresiones entre iguales por poder. Empujar, poner zancadillas, esconder los útiles escolares. Además de los estudiantes hacia sus profesoras o profesores con gestos desafiantes de niños y niñas cuando no se le reconocen sus necesidades o solicitudes.

Convivencia caracterizada por la agresión física: agresiones físicas realizada entre los mismos niños, que van desde supuestos juegos bruscos hasta golpes en la cara, empujones, zancadillas, etc. Igualmente, puede percibirse en el discurso de algunos niños o niñas, rasgos de agresión física realizada por docentes, éstas entendidas como conductas donde el o la docente tiene

contacto directo con un o una estudiante, que puede caracterizarse por apretones, control de postura, empujones, etc., con la intención de generar disciplina o controlar el comportamiento.

Uso de metodologías agresoras o poco respetuosas: el uso constante y casi permanente de metodologías que desconocen los estilos y ritmos de aprendizaje, son pasivas para el estudiante y hasta para el docente, resultan poco motivadoras y poco incitadoras tanto del aprendizaje como de la convivencia. Metodologías que no aplican estrategias de flexibilización curricular, donde en algunos casos se ponen trabajos que no corresponden a las capacidades o posibilidades del estudiante, por desconocimiento, por vacíos académicos o por necesidades educativas. El llenar todo el tablero para que el niño consigne sin explicación u otra motivación. Presión académica en las clases y la evaluación, incoherencia en la evaluación, la presión de pruebas institucionales y externas. No planeación, preparación y manejo de la clase, como acto generador de violencia. Presión para realizar actividades extracurriculares en contra de su ideología, cultura, condición económica, etc. No fomentar valores. No permitir la participación de los estudiantes. No explicar adecuadamente, o ayudarlo a solucionar sus dificultades.

Uso de controles agresivos sobre el comportamiento: Algunos llamados de atención se hacen permanente sobre el mismo niño o niña, no se indaga la situación específica. El no escuchar a todos los implicados y quedarse con una sola versión o suposiciones. El señalamiento se hace permanente por haber cometido una falta, así esta no sea repetitiva, se deja insignia de ello. Por otro lado, la lástima de los docentes minimiza las acciones de control positivas. Agresión psicológica cuando el orientador escolar llama a un estudiante y los o las docentes tienen expresiones como “se lo regalo” o “lléveselos a todos”. Amenazas de docentes: “así como va ya perdió el año”, “si no hace esta actividad le pongo un 1”. Cantaleta del docente. Reprimir la libertad, poca libertad de expresión. Siempre tener en cuenta los fracasos, discurso violento. Amenazar con mandar notas a los padres.

Familias poco respetuosas de sus hijos: La sobreprotección de los padres. Falta de acompañamiento emocional y espiritual de las familias. Falta de pautas de crianza por parte de la familia. Conflictos familiares y sociales del barrio y la comunidad. Niños en situación de abuso sexual, maltrato infantil, desprotección, Amenazas con internarlos.

Espacios restringidos, hacinados en el aula de clase. Presión a ingerir alimentos del restaurante escolar, Obligar al niño a consumir alimentos que no le gustan o que por su dieta no lo debe consumir. Violencia visual, espacios recargados (escritores grandes, falta de ventiladores, muchas carteleras.), condiciones inadecuadas en el aula.

Formaciones a sol abierto. Las formaciones se han convertido en escenarios de “cantaleta” y en algo no participativo o no formativo. Aquellas formaciones donde de manera particular el o la docente que toma la palabra se dirige a los estudiantes con regaños, reproches, llamándoles la atención de unas maneras muy parecidas a como lo hacen las mamás de los estudiantes; expresiones como: “Estoy muy molesta por...”, “Estoy muy triste por...”, “Estoy cansada de repetirles que...”, “No puedo creer que de nada les ha servido...”. Este rol no sólo desencadena malestar en la o el docente, pues asume el rol equivocado, también le acarrea frustración e impotencia que se manifiestan con actitudes de agresividad, además los estudiantes reaccionan ante ella, asumiendo, a su vez, el rol de hijos, que por lo general, no le hacen caso a sus mamás, en este caso “oídos sordos a sus profes cantaletosos o cantaletosas”.

Docentes poco motivados: Desmotivación de los docentes frente a su rol, debido a insuficientes incentivos laborales, sociales, etc., situaciones emocionales personales y familiares, pobres habilidades auto personales, deficiente salud mental.

PALABRAS O ACCIONES DE CONFLICTO EN LA ESCUELA.

- Le regalo a todos, en especial a...
- El llamarle la atención a un niño constantemente.
- ¿Cómo colocar la norma sin violentar?
- El trato respetuoso entre docentes.
- Así como va ya perdió el año. Siga que así va muy bien.
- No se puede obligar a un niño a ir a misa.
- La escuela debe tener espacios para testigos de Jehová o pastor.
- Atención en las mallas desde la diversidad.

- Educación para todos y todas que atienda la diferencia.
- El estado de ánimo y el interés del docente.

TAREAS INVESTIGACIÓN

- Crear más espacios de participación entre estudiantes, padres y estudiantes.
- Creación del proyecto para el cajero, didácticas inteligentes y aulas inteligentes. En descanso hay muchos actos violentos por desahogo.
- Utilizar la granja y los conejos como estrategia de minimizar la violencia. Integrar la granja a la malla curricular.
- Generar responsabilidades con los animales.
- Falta de familia y acompañamiento.
- Faltan las prácticas que están transformando las violencias. (Mirarnos hacia dentro, los conejos, los videos, reconocer las prácticas violentas, comprensión de las realidades de los niños)
- Casos de avances.
- Volver a sacar el espacio mayor.
- Espacio muy agradable y positiva la energía.
- Reconocimiento de cambios positivos en docentes y estudiantes.

ANÁLISIS DE ESTUDIANTES CON CARACTERÍSTICAS DE AGRESIVIDAD

RODRIGO E. I: En 2012, La docente remite al estudiante por presentar características de agresividad de manera reiterada y desde años anteriores. En grado preescolar el estudiante mostraba características de agresividad. **CARACTERÍSTICAS DE MALTRATO INFANTIL.** Fue remitido a comisaría de familia por posibles situaciones de maltrato infantil.

CARACTERÍSTICAS DE SOBREPOTECCIÓN. El estudiante duerme con la mamá desde que nació, la mamá lo justifica, lo baña, lo viste, le da la comida, duerme aferrado a la mamá y la mamá a él. La familia, cuando tiene dinero, le da lo que pide, le dan gusto a lo que pida y cuando

no tiene dinero el niño hace pataletas, los padres lo dejan que haga el berrinche hasta que se calme.

LIMITES INADECUADOS, La madre manifiesta que el estudiante, al dormir, se aferra a ella, le monta el pie y la toca por todas partes; sin embargo, ella no ha establecido límites claros con el niño al respecto. Manifiesta que le da miedo que crezca y desarrolle "morbosidad".

FALTA DE ACOMPAÑAMIENTO, al parecer la acudiente no hace buen acompañamiento del estudiante, puesto que no viene a reuniones ni ha reclamado las calificaciones de pérdida del año anterior (2011).

RODRIGO E II: Bajo rendimiento académico, dificultad al pronunciar las palabras, indisciplina en el aula. Este año la señora Dignora lo ha estado llevando donde un especialista psicólogo.

NIVEL ACADÉMICO: Es un niño poco comprometido con el estudio, comprensión lectora pobre y dificultad para entender los temas leídos. Su ritmo es lento, pues se distrae con frecuencia, no termina las tareas, dificultades en comprensión de conceptos y razonamiento; en entender ordenes sencillas y entender preguntas, dificultad en redactar, escribir claro y resumir diferentes textos significativos, dificultad en presentar sus tareas en forma ordenada y adecuada.

NIVEL FAMILIAR: vive con la madre sustituta, se percibe que la autoridad es ella, el papá en una ocasión asistió a la institución pero no pronuncio palabras, hace poco se presentó la mamá reclamando por su bajo desempeño en el primer período; ella se ha comprometido en colaborarle pero no lo ha hecho. En ocasiones se han generado conflictos a nivel de pareja con la madre biológica y el padre del niño.

NIVEL DE CONVIVENCIA: le gusta el juego, comparte con sus compañeros, en ocasiones genera indisciplina. En la hoja de vida se encuentra remisión en 2009 por parte de la UAI a EPS para evaluación neuropsicológica, con base en indicadores que sugieren trastorno de déficit de atención con hiperactividad. En los llamados siguientes a los acudientes no hay respuesta al respecto, manifiestan comprometerse con ello y no hay cumplimiento. Desde preescolar, el

estudiante presenta dificultades a nivel comportamental, en los procesos de lectoescritura y lógico-matemática, así como problemas familiares por pautas inadecuadas en la crianza. Actualmente, el estudiante muestra inestabilidad emocional y comportamental. Manifiesta el padre y madrastra del estudiante que el niño se ha comportado inestable en el hogar y en el colegio. Desde hace un año y medio vive con ellos, ya que la mamá no se ha encargado del niño. Han logrado establecer normas aunque las impone la madrastra, con quien el niño tiene buena relación; sin embargo, el padre no se involucra en la crianza, se muestra ausente.

RODRIGO E III: Estudiante con fecha de nacimiento de marzo 26 de 2004, tiene 8 años, repitente del grado primero, no realizó preescolar. La abuela ha sido acudiente del estudiante. En atenciones anteriores por psicología y en evaluación grupal actual (2012) se evidencia características de inestabilidad emocional, pobre soporte emocional familiar, pobre desarrollo de auto esquemas, además, hay características de pautas inadecuadas en la crianza. En evaluación realizada por asesora psicológica en 2011, se aplicó escala multimodal de la conducta donde se registra problemas atencionales y de conducta; con respuestas críticas: amenaza con herir a los demás, duerme con los padres. Igualmente, se resalta dificultades en las pautas de crianza del estudiante. La inestabilidad emocional del estudiante parece agudizarse y resaltan los problemas de conducta, en el aula de clase intimida y agrede a sus compañeros de clase, los cuales son años menores que él. Requiere realizar remisión a evaluación neuropsicológica para determinar claridad en el diagnóstico y, por ende, en los apoyos que requiere, ya sea por problemas de conducta, comportamiento, aprendizaje o emocional familiar. No hay respuesta a remisión realizada en años anteriores ni actualmente.

El estudiante responde de manera limitada con respecto a la interiorización de normas, igualmente con los padres. Se ha realizado retroceso en relación con las pautas de crianza, desautorización mutua por parte de la madre y la abuela, falta de claridad con las normas y el acompañamiento. La abuela se muestra resistente a participar en la situación. Con respecto a la remisión para especialista neuropsicológico se entrega nuevamente, ya que no la han hecho efectiva.

Prácticas pedagógicas que disminuyen en los niños y las niñas la violencia en el aula:

- El arte llevado al aula, las practicantes y docentes realizan actividades con pintura donde los estudiantes ponen su energía sobre el papel, mezclan colores con sus manos, pies y hasta pinceles. Se les percibe una descarga emocional que se distribuye entre la alegría, la sorpresa, el enojo, la impaciencia, etc. Siempre dirigida hacia su trabajo y proyectado en el alcance de lo que su creatividad les guíe.
- Las prácticas pedagógicas que se caracterizan por la participación activa de los estudiantes y no sólo la recepción pasiva de actividades programadas, fomentan la descarga emocional en otras vías de la creatividad, el emprendimiento y la motivación escolar.
- Los espacios de catarsis de los docentes, encuentros espirituales, terapéuticos, naturistas, sahumeros, la salud mental del docente.
- Estrategias que ayuden al docente a instaurar la norma sin violentar al otro.
- Reconocer que los docentes son violentados y agredidos.
- Trato respetuoso entre docentes.
- Auto observación del docente de sus actitudes y su propio reconocimiento de sus conductas de violencia.

REPRESENTACIONES SOCIALES: escoger, según categoría de las RS, las resaltadas, las escogidas:

- Diversidad como carencia: “sujetos siempre carentes”
- Hay que “Educar al ciudadano para liberarlo de la barbarie y llevarlo al progreso”.
- Disminución y simplificación de contenidos curriculares, tratamiento secundario de determinadas disciplinas.
- Constitución de grupos “homogéneos” en secciones de grado según la escolarización previa: haber cursado o no el preescolar, ser o no repitente.
- Se establecen criterios didácticos “compensatorios”. Se ofrecen talleres especiales para algunos y algunas, refuerzos, talleres extra, grupos de apoyo.

- Hay niños y niñas que no “entienden, no prestan atención, no están estimulados, son dispersos, tienen problemas de aprendizaje, son apáticos, tienen bloqueos emocionales”

2. Los otros como sujetos plenos de una marca cultural

La educación es la inmersión necesaria para que todos, aún los "naturalmente privados de cultura", adquieran habilidades útiles para su empleabilidad.

Dinámica escolar disciplinadora, ordenadora, en la búsqueda de la homogeneidad.

Festejos escolares con el folklor de cada región, de cada raza.

Reflexiones sobre la presencia de las minorías en las escuelas.

Se introducen temáticas como el racismo, sexismo, rechazo cultural.

El otro como fuente de todo mal

La pobreza es del pobre, la violencia del violento, el fracaso escolar de las y los estudiantes, la deficiencia del deficiente y la exclusión del excluido.

Debemos trabajar por la rigurosidad explicativa de la educación, no por la metáfora que es sólo artificio del lenguaje frente a la emoción devaluada, frente a la razón, la emoción reprimida frente al decoro de las formas correctas de comunicación.

Autoritarismo, el orden y la norma por encima de cualquier cosa, expulsiones del aula, de la escuela.

El otro como alguien a tolerar.

Diverso como lo humano. Como expresión de la riqueza de la naturaleza humana.

“A la cuestión del otro, de la otra; el otro y la otra como problema filosófico, relativo a la ética y la responsabilidad por toda figura de alteridad”. La diferencia, sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clase social, de etnia, de religiosidad, de comunidad, etc., todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias.

Y no hay, de este modo, algo que no sea diferencias, algo que pueda suponerse como lo contrario

de diferencias” (Skliar, 2005, p: 20). Porque la diferencia, la diversidad nos constituye como humanos. Ser humano es ser diversos.

Pedagogía de la Participación.

La escuela tiene una matrícula conformada por estudiantes provenientes de la comunidad: “el barrio”, independientemente del origen étnico-cultural de los y las estudiantes

La escuela es el espacio de encuentro óptimo para el reconocimiento de principios y valores propios, de otros grupos y universales.

Crear en los estudiantes adecuados actitudes socio-afectivas: auto concepto, conocimiento de sí mismo, autoestima, tolerancia, solidaridad, cooperación, igualdad de oportunidades, entre otros.

Desarrollar la comunicación entre los y las estudiantes teniendo en cuenta la diversidad, las semejanzas y las interdependencias entre ellos y ellas.

Tanto la organización institucional como curricular de la escuela tiene en cuenta la importancia del impacto en la cognición.

Plantea su trabajo después de realizar un diagnóstico sociocultural y cognitivo del grupo al cual pertenecen los y las aprendices.

Principales actividades de estos niños y sus familias.

Concepciones de sus estudiantes sobre infancia, aprendizaje, escuela, futuro, trabajo, tiempo, proyectos, su destino, sus ideales, mitos y costumbres.

- Cuál es el lugar que ocupa lo cognitivo, lo intelectual, en dicho grupo.
- Cómo se expresan, dialogan, conversan o cuentan. Su currículo atiende contenidos prescriptos a nivel nacional y jurisdiccional.
- Establece convenios con múltiples instituciones.
- Propuestas de trabajo: aprendizaje cooperativo, propuestas constructivistas.

Conclusiones

- Los espacios de participación de la comunidad educativa resultan enriquecedores para minimizar la violencia. Se requiere generar más espacios de este tipo.
- La creación de proyectos de aulas inteligentes y “cajero didáctico”, las cuales comienzan a funcionar a partir del segundo semestre del año, como estrategias que minimizan la violencia escolar, en los descansos y en la vida escolar; generar articulación de la huerta escolar y los conejos con la malla curricular.
- En las prácticas que minimizan la violencia caben muchas estrategias pedagógicas y de convivencia, entre las más importantes, la auto-observación de los docentes con respecto a su propia generación de actitudes violentas, cuando los docentes se observan, se escuchan y se dicen a sí mismos, ¡Ay qué dije...!, la historia del gato, excluido de la MJM.
- El trabajo en equipo genera muchas ideas, espacios de confrontación, aprendizaje mutuo, desarrollo de conocimientos y propicia que se compartan experiencias.

Anexo 14. Propuesta de investigación. Equipo investigador.

**“REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE DIVERSIDAD Y TRANSFORMACIÓN
DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES VIOLENTAS”**

Institución educativa maría Jesús mejía

**“REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE DIVERSIDAD Y TRANSFORMACIÓN
DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES VIOLENTAS”**

Mayo de 2013

DOCUMENTO ESCRITO POR EQUIPO INVESTIGADOR

Equipo investigador

Luz Marina Arango

Martha Reinoso

Olga Lucia Mesa

Wilson Mape

NOMBRE DEL PROYECTO

Prácticas pedagógicas tejedoras y constructoras de paz escolar

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Sabemos y reconocemos que son muchas las prácticas violentas que se expresan en la escuela, como también las diferentes formas o maneras en que se presentan. Hoy se hacen mucho más visibles estas prácticas, más cercanas a la realidad y cotidianidad del espacio escolar. Algunas de estas prácticas se generan entre estudiantes con gustos, estilos de vida o situaciones semejantes o parecidas donde se reconocen y crean identidad; otros por el contrario, crean resistencia a la diferencia, no admiten la diversidad, no se reconocen en ella generando conflictos que repercuten en la convivencia. Otras en cambio las genera la misma escuela, la institucionalidad, con la actitud del docente que cree tener el saber, que no lo transmite y no lo hace vivencial y otras prácticas que son producto o resultado del entorno familiar y social que teje condiciones menos dignas y desfavorables para vivir dignamente.

No obstante, unas y otras prácticas son propias de los estudiantes como también de la misma escuela, de aquellos sujetos que están inmersos en ella, que la hacen más compleja y quizás más vulnerable a vivir el caos y el conflicto. Podemos comprender y reconocer que es en el escenario educativo donde se albergan y convergen muchas más representaciones sociales, subjetividades y culturales que avivan el conflicto en la escuela, el malestar e intolerancia no sólo entre estudiantes sino también entre pares académicos.

Así como reconocemos en el mismo conflicto algunas de las situaciones que posiblemente lo desencadenan, es necesario reconocer también cuáles otras situaciones, vivencias o prácticas lo disminuyen, lo matizan, lo merman y transforma.

Para poder reconocer estas situaciones es vital y necesario entender el conflicto, las causas en su complejidad, reconocerlas y comprenderlas, ya que de ello depende no sólo racionalizar, teorizar alternativas de solución, sino también hacerlas vivencia en el escenario educativo. El conflicto en la escuela se humaniza cuando desde ella se buscan alternativas de solución, cuando los sujetos que están inmersos en ella, que la legitiman y simbolizan, se reconocen en el conflicto, se miran y se autocritican. Cuando por lo menos emprendemos la búsqueda de saber cómo “expresar las violencias de un modo no violento” y desde ahí buscar alternativas que construyan lazos de fraternidad, respeto, tolerancia, abriendo caminos para vivir, representar las relaciones de forma cordial y amorosa.

Ahora cabe preguntarse qué tanto se expone y compromete la escuela para transformar aquellas prácticas violentas, qué riesgos quiere asumir no para contener la violencia sino para prevenirla y educar sobre ella. Cabe preguntarse:

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que disminuyen la violencia escolar en la Institución Educativa María Jesús Mejía?

2. JUSTIFICACIÓN

Los escenarios de la institución educativa son diversos y se articulan entre sí, dando lugar a ámbitos complejos que hay que tener en cuenta para comprender los procesos que acontecen entre las personas que allí conviven.

La convivencia es uno de los grandes temas sobre los que la sociedad llama mucho la atención, la escuela tiene mucho que contribuir al resultado de una sociedad democrática, participativa y pluralista; podemos enseñar el arte de vivir con otros, de interactuar si hace lo que mejor sabe hacer; saber qué se debe hacer, identificar qué se debe aprender, trazar maneras de lograrlo y

verificar su avance en ello. Por tal motivo, nosotros, los docentes debemos empoderarnos y emprender importantes tareas, reflexiones, análisis, estudios e investigaciones para argumentar como participantes válidos de un diálogo que nos compete de una manera directa. Por tal razón, debemos conducir a nuestros niños y niñas a construir una sociedad establecida en el respeto a la dignidad humana, pues así nuestra calidad de vida mejora notablemente.

La convivencia escolar es, entonces, la interrelación dada entre los diferentes miembros de la comunidad educativa con incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual del estudiante. Razón por la cual la creación de un ambiente escolar seguro, que demuestre respeto y confianza basada en la comunicación y en la responsabilidad mutua hacia y desde todos los miembros de la comunidad educativa, es una exigencia que debe ser acompañada por medidas que faciliten a los mismos las herramientas necesarias para manejar los conflictos de manera positiva a través de la incorporación de estrategias de negociación, diálogo y concertación.

Es en ella, que los docentes estamos en la capacidad de ofrecerles otras maneras de relacionarse entre ellos y con nosotros, el respeto a la diferencia, una cultura con equidad crítica justa y humana, el diálogo y la construcción colectiva de alternativas, la resolución de los conflictos. Es apremiante hacer esfuerzos para lograr que las escuelas se conviertan en escenarios de paz y buena convivencia.

Por ello, las prácticas pedagógicas se constituyen no sólo en el quehacer de los docentes, puesto que, involucran activa o pasivamente, tanto a estudiantes, padres, personal administrativo y general de la comunidad educativa, cuyo actor intencional por excelencia es el maestro mismo; No obstante, las prácticas pedagógicas pueden referirnos a las acciones puntuales de los actos de educar y aprender, aprender y enseñar. Por ello, las prácticas pedagógicas suelen ser mecanismos por medio de los cuales la comunidad educativa se enseña a sí misma y aprende de sí misma, donde a su vez, puede enseñar y aprender los ejercicios de violencia en la escuela.

Pueden ser múltiples los factores por los cuales en el escenario educativo nos encontramos con prácticas violentas, y éstas presentadas igualmente en distintas versiones y desde distintos

actores. Sin embargo, la respuesta a este problema cotidiano de contexto y sentido desde tantas generaciones, no podría descartar el planteamiento de sus posibles soluciones, en las prácticas pedagógicas como fundamento y eje de la socialización, interacción y desarrollo de los seres humanos que integra en su comunidad educativa, cuya intencionalidad se convierte en el soporte estratégico, más que en las actividades, proyectos y estrategias por hacer, es retomar la intención existente en las prácticas pedagógicas y canalizarlas en pro de la disminución de conductas de violencia.

En la actualidad el conflicto escolar, y más que el conflicto, las violencias en la escuela, son una preocupación fundamental para los centros educativos, porque se ha convertido una de las principales causas de deserción y mortalidad académica.

Actualmente los docentes y directivos docentes deben cuestionarse cómo a través de las prácticas pedagógicas y el diario vivir en los ambientes escolares se pueden tejer estrategias que incitan a una sana convivencia y a un aprendizaje significativo o en algunos casos revisar si éstas generan de alguna forma violencias escolares.

Esto puede observarse cuando, en las aulas de clase, se posibilitan ambientes agradables de confianza y motivación por parte de los docentes, el desarrollo de las actividades escolares para los estudiantes se convertirán en oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal donde el compartir con el otro es una experiencia de vida gratificante. Caso contrario, cuando el docente a través de su desempeño genera ambientes hostiles, de tensión y malestar; donde la diferencia hace que los estudiantes se sientan menospreciados y desvalorados por su condición social, política, religiosa o académica.

La escuela además de transmitir determinados contenidos científicos y culturales, debe manifestar un especial interés en educar para la Convivencia, teniendo en cuenta que la Educación en Valores ha de constituir un elemento fundamental en la planificación y desarrollo del currículo.

Es importante que las normas de convivencia escolar sean conocidas y reconocidas por todos los miembros de la comunidad educativa, y que las medidas adoptadas para sancionar un acto violento cumplan todas las garantías de derecho y se ejecuten de manera consciente, firme y justa. La prevención debe involucrar todas las situaciones que influyan en el clima de convivencia pacífica y de compañerismo que debe prevalecer en los centros educativos.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Describir las prácticas pedagógicas que disminuyen la violencia escolar en la Institución Educativa María Jesús Mejía, jornada de la tarde?

3.2 Objetivos específicos:

Identificar prácticas pedagógicas que favorezcan un clima escolar acogedor.

Identificar prácticas pedagógicas que minimicen la violencia en la escuela.

Analizar las prácticas pedagógicas.

Comparar las prácticas pedagógicas que minimizan la violencia con aquellas que no lo hacen.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

PARADIGMA: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

ENFOQUE: INVESTIGACIÓN COLABORATIVA.

TRABAJO DE CAMPO:

Se hará con las docentes de segundo y tercer grado, el psicoorientador, la coordinadora, con los niños y niñas de la escuela primaria, jornada de la tarde: preescolar, primero, segundo y tercer grado de la institución educativa de la Institución María Jesús Mejía, en clase, en actividades

grupales, en descanso, en actividades lúdicas, en encuentros masivos, en actos cívicos, durante el desarrollo de la jornada.

En un primer momento se observarán las prácticas pedagógicas de las docentes de Educación física, preescolar, artística, pues se ha notado que sus prácticas pedagógicas y metodologías les gustan a los niños y niñas, trabajan motivados, alegres y suceden menos encuentros conflictivos y violentos entre ellos, en el caso de las dos primeras. Y la última, por qué pensamos que artística es un área que se presta para que todos y todas estén muy motivados, participen, realicen actividades de forma cooperativa y se presentan menos casos de violencia en los niños y las niñas.

Del mismo modo se observarán las prácticas pedagógicas de las profesoras que hacen parte del grupo de investigación —matemáticas y lengua castellana— para mirar los niveles de violencia en estas clases y las prácticas pedagógicas que generan menos violencia o que transforman el clima escolar en uno más acogedor y tranquilo.

Igualmente a las intervenciones de la coordinadora y el psicorientador.

Se observara, igualmente, todo lo que sucede en recreo, en las actividades de la comunidad educativa. Paralelo a esto se revisarán algunos documentos como el plan de aula, los diarios, las hojas de vida de los estudiantes, cuaderno - resultado de la investigación del CES, esto para identificar, diagnosticar la violencia escolar, reconocer los niños y niñas que presentan una historia de agresiones a otras y otros y lo que hasta el momento se ha realizado en la institución.

Diálogo con las niñas y niños agresoras - agresores y agredidas - agredidos y con sus acudientes para conjuntamente proponer alternativas de solución.

Se realizará un listado de los y las estudiantes agredidas, agredidos y agresoras y agresoras.

Con todas estas observaciones y análisis documental se definirán las prácticas que minimizan e incrementan la violencia.

Se implementaran algunas prácticas pedagógicas en el recreo, donde se ponga en escena la resolución de los conflictos que se presentan, soluciones en el aula, con las familias, en la coordinación y en psicoorientación.

Implementaremos prácticas en la enseñanza de la lengua escrita y de las matemáticas y observaremos el clima escolar y también el comportamiento de los y las niñas agredidos, agredidos, agresores y agresoras.

Haremos seguimiento en el aula de clase de esas prácticas pedagógicas, se registrarán a través de video-grabaciones, observación participante y no participante, y un seguimiento a los niños y niñas identificados tanto como agresores, como agredidos, al igual que diálogo con las familias. Del mismo modo se implementarán otras actividades extracurriculares lúdicas, artísticas.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUCCIÓN CONJUNTA DE DATOS

- Observación participante
- Observación no participante
- Análisis documental

INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA JESÚS MEJÍA.
PROPUESTA DE GRANJA Y HUERTA ESCOLAR
LUGAR. SEDE PRIMARIA
JORNADA. TARDE
Borrador

OBJETIVO. Construir una granja y huerta escolar para que los estudiantes interactúen en su diario estudiantil como estrategia para mejorar la convivencia escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Hacer de la granja y la conejera un espacio pedagógico de modo que los docentes realicen una transversalización de las áreas y permitan que los estudiantes relacionen su saber con el cuidado y manejo de estos espacios.

Sensibilizar a estudiantes y padres de familia sobre la importancia, manejo y cuidado que se deben tener con estos espacios.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

La institución educativa María Jesús Mejía, en el año 2012 inicio la investigación con el apoyo de dos estudiantes de maestría de la Universidad de Antioquia, con la pregunta: ¿Cuáles son la prácticas pedagógicas que disminuyen la violencia escolar? y después de hacer un análisis detallado del espacio físico con que cuenta la institución se encuentra que existe una zona verde donde en las horas de descanso los niños se recrean, sin embargo la totalidad de este espacio no es utilizado adecuadamente, razón por la cual se considera la posibilidad de aprovechar parte de este espacio para construir una granja y huerta escolar con el fin de que los niños puedan interactuar con los animales y plantas y afianzar su proyecto de vida y en especial para minimizar estados de angustia, depresión y prácticas violentas entre pares.

Después de tener claro lo que se quería, se pidió asesoría, orientación y apoyo a otras instituciones como el SENA, Secretaria del Medio Ambiente del municipio de Itagüí, a practicantes de la Universidad de Antioquia y al equipo de investigación, quienes aprobaron y se comprometieron con la propuesta.

La Secretaria del Medio Ambiente, en nombre del Señor Arturo Guarín, subsecretario del Medio Ambiente, y el señor Carlos Quiceno, ingeniero, se hicieron presentes el día 17 de abril de 2013, quienes motivaron a las docentes sobre el aporte pedagógico que representa una granja y huerta escolar. Son espacios donde se generan hábitos de cuidado y protección del medio ambiente. Ellos se comprometen a gestionar el apoyo logístico y económico para la construcción de la huerta y la granja.

En el mes de marzo de 2013 se envió un comunicando solicitando asesoría sobre el cuidado de algunos animales como el conejo. El día 2 de mayo se recibe la primera asesoría de la señora Rosa María, quien realizó una reunión con estudiantes que han presentado dificultades de convivencia y las docentes que lideran el proyecto. En esta reunión se definió que el animal con quien los estudiantes podían interactuar con mayor facilidad era el conejo; razón por la cual se recibieron instrucciones claras sobre el cuidado y la construcción de la conejera.

Conociendo el aporte y el apoyo a recibir de estas dos instituciones, el 2 de mayo se decide comprar dos conejos saludables en el Sena y traerlos a la institución. Como hábitat inicial para los conejos se adquiere una jaula donde permanecerán mientras se hace la construcción de la conejera con todos los estándares de su hábitat. Inmediatamente se reúnen los estudiantes de ambas jornadas para hacer la sensibilización sobre el cuidado que requieren los conejos y se les da a conocer el proyecto a realizar en la institución.

Para su cuidado y manutención de los conejos el equipo de investigación organiza una alcancía donde los niños harán su aporte voluntario y una madre de familia será quién se encargara del

manejo adecuado del dinero y la compra del alimento exclusivo para los conejos. Además se organiza un equipo de niños quienes en las horas de la mañana y la tarde se encargan de la limpieza de la jaula y el suministro de los alimentos. Esta responsabilidad en los fines de semana se requiere la compañía de un adulto responsable para garantizar la eficiencia de la tarea y evitar accidentes en los niños y animales.

El grupo de niños comprometidos en un principio fue reducido pero la motivación y el amor a los animales ha hecho que el grupo crezca, razón por la cual el equipo investigador, a través de la observación y el análisis de casos, ha seleccionado a aquellos estudiantes que presentan un alto nivel de violencia, para hacer un seguimiento y evaluación de los cambios significativos.

El día 28 de mayo se da inicio a la preparación del terreno para la construcción de la huerta escolar. Se corta la hierba y se fumiga para evitar que crezca de nuevo. El 30 se trae la madera y se selecciona para la construcción de la conejera.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD	OBJETIVO ESPECÍFICO	RESPONSABLE	RECURSOS	FECHA	
				PROG	REAL
Visita de Secretaria del medio Ambiente	Motivar a la comunidad educativa en la construcción de huertas escolares.	Subsecretario del medio Ambiente. Arturo Guarín y el ingeniero; Carlos Quiceno.	Video beam.	17 de abril	17 de abril
Comunicación al SENA	Solicitar apoyo y asesoría al SENA sobre el cuidado de algunos animales como el conejo.	Luz Marina Arango M Coordinadora	Comunicado	Marzo	Marzo
Asesoría, orientación y apoyo del SENA	Sensibilizar a los estudiantes y docentes del	Rosa María, Marta Reinoso, Olga Mesa Y	Documentos	Mayo 2	Mayo 2

	equipo investigador sobre el cuidado y mantenimiento de los conejos.	luz Marinas Arango			
Conformación de equipos para el cuidado de los conejos	Conformar equipos con los estudiantes para que se responsabilicen de la manutención y el cuidado de los conejos.	Martha Reinoso, Olga Lucia Mesa, Luz Marina Arango			
Desyerbe y fumigación	Preparar el terreno para la huerta y granja escolar	Secretaria Medio Ambiente. Aníbal	Machete, fumigante.	Mayo 20 al 24	Mayo 28
Preparación del terreno y construcción de la conejera	Preparar el terreno para la siembra de productos fáciles de cultivar por los niños y construir la conejera.	Aníbal, funcionario de la Secretaría de Medio Ambiente que se dedica a construir la granja.	Machete, madera, clavos, anejo, cajas de huevos vacías, botellas plásticas de gaseosa,		
Reunión de padres, estudiantes.	Socializar a los padres la importancia de la granja y la conejera como espacios de motivación y compromiso para los estudiantes porque les permiten utilizar el tiempo libre y descargar momentos de tensión y estrés.	Martha Reinoso, Olga Lucia Mesa, Luz Marina Arango	Video beam Fotocopias	Junio 4	
Preparación de las semillas para la huerta	Hacer un semillero de las plantas a sembrar	Aníbal y docentes del equipo	Cajas de huevo, semillas,		

	en la huerta con el apoyo de los estudiantes seleccionados.	investigador.	tierra, madera.		
Utilización de la granja y la huerta escolar como espacios pedagógicos para la construcción de conocimientos	Hacer de la granja y la conejera un espacio pedagógico donde se construyan conocimientos y se liberen tensiones y momentos de estrés.	Docentes y estudiantes	Segundo semestre		

BORRADOR DE PROPUESTAS PRESENTADAS AL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

La primera propuesta es pues con los niños y niña que tienen problema de relación, que se han caracterizado por mantener relaciones violentas, intentando ofrecerles un lugar en el mundo. La segunda propuesta es la de que cada que un niño o una niña de la jornada de la tarde tenga problemas. esté muy enojado, haya agredido a otro o incluso que se haya sentido agredido, entonces, en lugar de firmar el libro, lo que ha demostrado no servir de mucho, de llamar a la madre o de mandarlo para la casa, hemos decidido empezar un proceso de visita y trabajo en la granja. Entonces, el niño o la niña le pega a alguien o está furioso, lo llevamos a la granja, lo ponemos a cargar una gallina a buscar un huevo, a hacer algo. Estas propuestas apenas se están empezando a implementar y, obviamente, están en construcción.

Todavía nos falta pero las estamos proponiendo, escribiendo y observando la jornada de la tarde, y no toda, solo segundo y terceros, aunque en algunos casos también estemos involucrando a preescolar: por ejemplo cuando escogemos esos niños esas niñas que tienen los problemas de relación.

Tercera propuesta: “Currículo y granja”: la propuesta es vincular la granja al trabajo curricular para ello se piensa para el otro semestre, juntar todo el cuidado de la granja y revisar que desde ese cuidado podría trabajarse desde las matemáticas, entonces, por ejemplo, en matemáticas se trabaja medidas y a las gallinas hay que medirles la cantidad de maíz, a los conejos hay que darles gramos, tendremos una pesa y mediremos los gramos en el área de matemáticas, perímetros también. Vamos a trabajar en lengua castellana el texto narrativo: , contamos anécdotas de lo que nos ha pasado con los conejos. También leemos textos expositivos sobre cómo cuidar la granja, sobre las plantas que allí se cultivan. Hagamos en estadística unas gráficas del peso de los animales, etc. Así, toda la vida de la escuela girara en torno a la granja y aprenderemos cosas importantes para la vida desde la vida misma. Ahora bien, no garantizamos que esto sirve para disminuir la violencia, por ello lo estamos observando detenida y muy rigurosamente a través de una investigación colaborativa que estamos haciendo para ver hasta qué punto esto funciona o no; por eso describimos lo que hacemos y que pasa ahí, con esos niños niñas, y qué más hacemos, y qué va pasando con los grupos, con los niños y niñas considerados violentos. No sabemos lo que suceda pero creemos que sucederán cosas buenas. ¿Hasta ahora qué llevamos de la investigación? Hemos hecho el planteamiento del problema, hicimos un diagnóstico inicial de la violencia en la escuela, miramos la relación entre la vida del niño, su familia, lo que le pasa en la calle y su comportamiento violento: solo tenemos notas que estamos revisando y vamos construyendo el texto, el planteamiento del problema ya está listo.

Le propusimos al grupo de investigación que sería bueno tener unos animalitos para que los niños pudieran interactuar, se pensó en patos pero no había estanque, cualquier día optamos por los conejos, enviamos carta al SENA para asesorías, pero cuando llegó la asesoría ya teníamos dos hermosos conejos, la niña del Sena con el acompañamiento de los niños que supuestamente tenían dificultades realizamos la reunión, y así continuamos, compramos la jaula entre todos y ahora era cómo se adquiere el cuidado para la alimentación? Se mandó a construir una alcancía que solamente las madres de familia la abren y compran el cuidado, ya hasta la presente se han comprado 7 bulticos.

Comenzamos a involucrar a los niños en la tarea del cuidado de los conejos e igual a las familias; Mateo Rodas en un niño del grupo segundo 1, en algunas ocasiones amenazaba a sus compañeritas diciéndoles que las iba a picar, las atemorizaba y comenzamos un trabajo de empoderamiento hacia el cuidado de los conejos, ya él los sábados los cuida con su madre llamada amparo, los atiende a las 7 y media y vuelve a las 5 y media, el niño ha cambiado su comportamiento, ya no es agresivo, cuando él se siente un poco inestable me pide permiso y va a tocar los conejos, vuelve al rato más tranquilo y muy sereno.

Este trabajo de investigación comenzó con los niños de la tarde pero se han involucrado los de la mañana, son ellos los que los cambian y los destapan cuando ingresan a la institución. Ya toda la escuela gira alrededor de los conejos, cuando llego a las once a la institución los niños me están esperando para sacar los conejos.

Igualmente se modifica el currículo porque el solo hecho de tener los gazapos se podría trabajar estadística, que las unidades de medidas porque mediamos la granja, que ciencias y que se va a hacer una transversalización con todas las áreas, que además algo muy importante el rescate de los valores, porque en una ocasión un niño le dio una patadita al conejo y se hizo una reflexión sobre el cuidado y ahora ya trata a los animales con amor y ternura.



