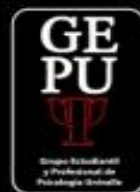


Revista de Psicología GEPU

Vol. I No. 3
Octubre 2010

Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle
GEPU

gepu@univalle.edu.co
www.gepu.es.tl





REVISTA DE PSICOLOGÍA GEPU
Vol. 1 No. 3 – Octubre de 2010
ISSN 2145-6569

Editor
Andrey Velásquez Fernández
andreyvelasquez@psicologos.com



COMITÉ EDITORIAL

Yuranny Helena Rojas Garzón
Universidad del Valle

Carolina Araque Rojas
Universidad del Valle

Sheila Gómez
Universidad del Valle

Laura Alejandra Riascos
Universidad del Valle

Sandra Lorena Tapiero
Universidad del Valle

Argeli Arango Vásquez
Universidad del Valle

Diego López
Universidad del Valle

Betsy Charris
Universidad del Valle

Natalia Morales
Universidad del Valle

Juan Fernando Rosero
Universidad del Valle

COMITÉ ASESOR

Gustavo Adolfo Vargas
Universidad del Valle

Joffrey Ríos Ortiz
Francia

Oscar Mauricio Restrepo
Universidad del Valle

Marlon Muñoz Méndez
Universidad del Valle

Wilmer Palomares Potes
UNAD Palmira

Luis Fernando Solís
Universidad del Valle

Jaime Murillo
UNIVALLE Palmira

Katherine Torres Duque
Universidad del Valle

Mario Alvarado Muñoz
Universidad Konrad Lorenz

Yenny Angely Ocampo Gil
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

CONSULTORES NACIONALES

Marco Alexis Salcedo Serna
Universidad del Valle

Tatiana Giraldo
UNAL Bogotá

Luisa Ruiz Hurtado
Universidad de la Sabana

Javier Mauricio Gonzales
Universidad del Valle

William Alejandro Jiménez
Universidad Católica de Colombia

Pablo Cesar Ojeda Lopeda
Universidad Cooperativa de Colombia

Luis Alfredo Cerquera
Universidad de Manizales

Sandra Edith Gallegos García
Fundación Universitaria San Martín

Johana Andrea Gómez
Universidad Manuela Beltrán

Yuly Lorena Ardila Romero
Pontificia Universidad Javeriana

Andrés De Bedout Hoyos
Universidad San Buenaventura

Sirley Vanessa Tenorio
Universidad Metropolitana

Claudia Patricia Carvajal Parra
Universidad Santiago de Cali

Ximena Nathalia Ortega
Universidad Mariana

Laura Beatriz Pineda Cadavid
UNAD

Jorge Alexander Daza Cardona
Universidad Católica Popular del Risaralda

Oscar Suarez Cortez
Centro de Atención Integral a las Víctimas

CONSULTORES INTERNACIONALES

Pedro Paulo Gastalho de Bicalho
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Martha Córdova Osnaya
UNAM

Gina Donoso
United Nations University for Peace

Nicodemos Batista Borges
Universidade São Judas Tadeu

Blanca Edith Hurtado Caceda
Universidad Alas Peruanas

Oswaldo Rodrigues
Instituto Paulista de Sexualidade

Gonzalo Eduardo Salas
Universidad de la Serena

Jonathan Fernando Ayala Ayo
Universidad de Palermo

Aldo Pastor Reyes Flores
Universidad de las Américas

Yamila Forgiione
Universidad de Buenos Aires

Adriana Savio Corvino
Universidad de la República Oriental del Uruguay

Georgina Lira
Escuela de Psicología Social de la Patagonia

Petry Rodríguez
Universidad Arturo Michelena

Robert Mitchel Briceño
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Analís Veronica Losada
Universidad Católica de Argentina

Marco Peña
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

COORDINADORES DE DISTRIBUCION

Margarita Ojeda
Asociación Paraguaya de Neuropsicología

Pablo Antonio Vásquez
Corporación para la Intervención Neuropsicopedagógica y la Salud Mental

INDEXACIONES



AUSPICIADORES



Agradecimientos especiales en este número a los Asistentes Editoriales Didier Molina y Andrés Tello. La **Revista de Psicología GEPU** es publicada por el Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle, 5 piso, Edificio 385, Ciudadela Universitaria Meléndez, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Los artículos son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de los editores.

Reflexiones sobre la Violencia Escolar¹

Oscar A. Erazo Santander²

oscar.erazosantander@gmail.com

Referencia Recomendada: Erazo-Santander, O. A. (2010). Reflexiones sobre la violencia escolar. *Revista de Psicología GEPU*, 1 (3), 74 - 86.

Resumen: Las continuas investigaciones sobre las dinámicas existentes en las instituciones escolares han llevado a identificar fenómenos que no habían logrado ser comprensibles para las múltiples disciplinas científicas. Uno de ellos es el fenómeno denominado violencia escolar que a pesar de tener una amplia bibliografía en las dos últimas décadas, aun hoy en día no es fácilmente comprensible al interior de las comunidades educativas, por lo tanto se realiza un escrito que desea nombrar diferentes puntos de análisis como son su conceptualización, descripción de las posibles causas, formas de expresión y las diferentes propuestas para su intervención en el aula, el currículo y la organización educativa.

Palabras Clave: Violencia Escolar, Vulnerabilidad, Dificultades Escolares, Dinámicas de la Violencia, Reflexión de la Violencia Escolar.

¹ **Recibido:** 4 de Agosto de 2009 / **Aceptado con Recomendaciones:** 26 de Enero de 2010 / **Aprobado:** 9 de Marzo de 2010

² Psicólogo, Especialista en Intervención Social y Problemas Humanos, docente de las cátedras en investigación cualitativa y psicología educativa en la UCC seccional Popayán y FUP - Uniminuto, investigador de temas de violencia – educación – cognición, aspirante a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde – Universidad de Manizales.

INTRODUCCION

En Colombia el análisis de la violencia escolar tiene mas de dos décadas y a pesar de que el tema se cree visible a un hoy en día, un gran numero de instituciones no han logrado comprenderla, convirtiéndola en un fenómeno que se envuelve en la cotidianidad y que afecta cada uno de los momentos educativos, (Erazo O. & León K.; 2008). Buscando ampliar la descripción sobre el fenómeno, su integralidad y su desencadenamiento en múltiples formas de expresión, invitando a la necesidad de analizarla desde múltiples variables. Por lo tanto se presenta un documento que no tiene pretensiones mas que las de ofrecer un punto de análisis para el debate y reflexión en las comunidades educativas que se encuentren caracterizadas por esta dificultad.

DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

El intento por conceptualizar la violencia escolar (VE)³ podría ser atrevido, en tanto existen múltiples formas de comprensión, pero al igual que la violencia social, esta se caracteriza por el objetivo que tienen algunos seres humanos por intentar tener el poder de controlar, manipular y subyugar a otros, el punto diferencial esta en los espacios y contextos donde suceden estas acciones, la primera se ubica en los espacios sociales y la segunda en los espacios de exclusividad educativa (Tresgallo en Defensor del Pueblo, 2007; Camargo, 1996) y en donde sus actores se caracterizan por ser agresores, agredidos u observadores e interviniendo en las dinámicas institucionales y las funciones de los directivos, maestros, estudiantes, familia o la comunidad, las cuales se organizan de forma adecuada para crear pautas perfectas para la existencia del fenómeno. Las investigaciones realizadas en Europa, Estados Unidos y América Latina, validan la existencia de un fenómeno común el cual se ha logrado descifrar desde sus categorías de análisis, formas de intervención, políticas de mejoramiento escolar e incluso sistemas de sanciones penales y jurídicas para jóvenes infractores (Hagedorn, 1997; Debarbieux, 1998; Ortega, 2001, en Emilio T. 2002).

En Colombia, la experiencia sobre el problema se inicia en la década de los 80, con los trabajos de Parra S., Araceli De Tésanos y Camargo M. (Peñaranda, 2006) al iniciar la discusión sobre la educación y sus

³ La referencia VE, será utilizada como la denominación de las palabras violencia escolar, durante el escrito.

múltiples dificultades, concluyendo que existe una relación entre los diferentes problemas que presentan los estudiantes en la IE y el fenómeno de la VE (Camargo, 1996; Murcia, 2004; Peñaranda, 2006), así mismo se nombra la debilidad que tienen las instituciones para crear alternativas de manejo, control y transformación de la situación (Camargo, 1996; Tresgallo, 2002).

El análisis sobre las causas de la VE ha presentado diferentes posiciones entre las que están: la relación que existe con los contextos socioeconómicos marginales y de pobreza, *“la exclusión, la falta de presencia del estado, la escasa provisión de servicios sociales y la desigualdad de ingresos o de activos”* (Sánchez & Núñez, 2001, en Murcia, 2004) son actos de discriminación política, social y económica que convierten a sus habitantes en sujetos de desigualdad, desprecio y resentimiento, que es expresado de forma catártica a través del lenguaje y el comportamiento violento, siendo cotidiano para las personas, las comunidades y construyendo culturas enmarcadas en los parámetros de la violencia. Sus continuas practicas y experiencias se asumen con naturalidad y se imitan y aprenden con total exactitud creando pautas que según Chaux (en Torrente, 2005) son denominadas como los *“ciclos de la violencia”*.

Estas comunidades e instituciones educativas (IE)⁴ abandonadas por el estado presentan, ausencia de recursos, espacios físicos adecuados, falta de personal capacitado, demostrando el desinterés político por las localidades pobres y en donde el *“incumplimiento (...) de una educación de calidad, siembra semillas de marginamiento, exclusión, desigualdad, no contribuyendo con alternativas educativas posibles para el desenvolvimiento del problema de la pobreza y posibilitando el crecimiento de la violencia social”* (Camargo, 1996). En algunas instituciones es tal el abandono que la misión y objetivos han sido cambiados por planteamientos de grupos armados, narcotraficantes, pandillas o delincuencia común, otorgando una percepción de fracaso e impotencia por la continua deserción escolar en donde los estudiantes sienten que tienen más garantías con los grupos insurgentes que con los procedimientos institucionales. A esto se integran la ausencia de reflexión que tiene el personal administrativo, académico y político sobre la situación reflejándose en el atraso por la falta de actualización, la poca flexibilidad de los estatutos y la imposibilidad de

⁴ La referencia IE, será utilizada para denominar Institución Educativa durante el escrito.

cambios en los esquemas de organización y gestión, convirtiendo a la institución en un espacio que realiza prácticas homogenizadoras que desconoce las diferencias y prioridades de un contexto que necesita transformación e incluso una posición política que dice estar interesada en los problemas de la deserción, calidad educativa, evaluación, tratamiento a estudiantes, pero poco hacen por buscar un cambio significativo y de impacto.

También, la crisis que presentan los currículos en los que tienen y crean contenidos de conocimientos y aprendizajes que no son pertinentes para la vida y no logran el desarrollo de potencialidades para las competencias laborales, académicas y científicas exigidas en la sociedad actual y la acción de pedagogías con elementos de escuela tradicional como el castigo, refuerzo negativo, represión, concepciones del maestro que sabe y el estudiante que memoriza y no piensa, privándole del derecho a la duda, la creación, la exploración de sus intereses y el desarrollo del pensamiento, formando un estudiante bancario (Freire, 2004) que nada tiene para ofrecer a la sociedad e incluso así mismo siendo una variable significativas en la generación de la VE.

Pero también se analizan la variable que define las didácticas y técnicas de motivación escolar utilizadas por algunos profesionales de la educación, una de ellas denominada el etiquetaje, la cual tiene como objetivo identificar y categorizar a los estudiantes con “dificultades”, caracterizados por presentar problemas de conducta, aprendizaje, atención, desplazamiento, niñas embarazadas, molestos, conductas delincuenciales, los cuales se ubican en grupos que son denominados como los buenos y malos, adelantados y atrasados, disciplinados e indisciplinados, “no normales”, “dañinos para los demás”, “niños con trastornos”, etc. (Camargo, 1996). El desconocimiento de las comunidades educativas para comprender o intervenir los problemas de los estudiantes y el mito creado alrededor de una realidad escolar en el cual solo deben existir supuestos estudiantes “modelo”, llevan a plantear formas injustas de discriminación y tratamiento y en los cuales son focalizados la utilización de antivalores centrados en el castigo, la humillación, la *“ridiculización frente a los compañeros, las ofensas al alumno, el maltrato corporal como pellizcar, halar de la oreja o el brazo, tirar del pelo, pegar con la regla, dar coscorriones, zarandear”*, (Camargo, 1996; Erazo & León, 2008) y la promoción de estrategias como la expulsión, utilizado como

mecanismo de control de las supuestas conductas inadecuadas, aplicando un trato injusto al estudiante que no se integra a la supuesta norma.

Otro punto de análisis se ubica en la relación que tiene la VE y el desarrollo que presentan los estudiantes según su edad (niñez a adolescencia, de adolescencia a juventud, etc.) cada cambio genera conflictos internos que deben ser regulados y equilibrados por el estudiante o ayudado por otros. Cuando estos conflictos no pueden ser acomodados el resultado es un comportamiento violento, emociones alteradas, tendencias a llamar la atención, integración a pandillas y otras formas que canalizan esta situación pero de forma no controlada lo cual lleva a que la institución implemente medidas correctivas pero no de prevención o intervención (Woolfolk, 2006) y en donde las formas de tipo correctivo se caracterizan por la exclusión y discriminación del estudiante que va pasando por sus etapas de desarrollo en una completa soledad.

Otros análisis muestran la relación que existe entre las interacciones de los miembros de las comunidades educativas y la VE, la cual se muestra en hechos como son los conflictos, las pocas habilidades en el reconocimiento del otro, el consenso y otras técnicas necesarias para la mediación y democratización de las acciones, pero en la realidad de la comunidad educativa las soluciones se han promovido a través, del uso del poder, el autoritarismo y la mala comprensión, debilitando así los objetivos y la misión del PEI, el currículo y manuales de convivencia que tienen ausencia facultades éticas, respeto, valor y justicia (Elzo, 1996; Ciriaco, 2005; Miculic & Cols., 2002, referenciado en Erazo & León, 2008).

No se podría decir que esta situación sea la causa para que estudiantes exploten de manera reactiva y decidan agredir a sus docentes, pero Tresgallo (2004) ha afirmado que en localidades de España la mayoría de profesores han sido insultados al menos una vez por parte de sus estudiantes incluso en Colombia no se puede olvidar la terrible época de los 80 y principios de los 90, en las que se agredían y asesinaban maestros, situación, que no está en el pasado, ya que los docentes aun afirman recibir amenazas, intimidación, groserías siendo responsables los estudiantes, padres de familia y hasta la comunidad en general.

La existencia de la violencia dentro de las instituciones educativas se vuelve evidente ante la avalancha de expresiones y representaciones que han sido reportados en los países Europeos y Latinoamericanos y en

donde la evidencia empírica demuestra con situaciones como las de Brasil en donde 143 escuelas de 6 capitales son consideradas violentas y el 70% de sus estudiantes admiten haber sido víctimas de la violencia, en Managua - Nicaragua el 45% de los estudiantes de primaria han sufrido acoso y agresión física y en las escuelas de secundaria casi un 50%; en San Salvador un 20% de los estudiantes de primaria y secundaria, llevan palos y bates a la escuela para defenderse, en Kingston - Jamaica, el 90% de los estudiantes se encuentran preocupados por el tema de la violencia en sus escuelas, al menos el 21% de los estudiantes han atacado a sus maestros y el 22% de los mismos han sido víctimas y en Bogotá - Colombia, casi el 30% de los niños y el 17% de las niñas han tenido al menos una pelea en la escuela (BID, 2007). Esta forma de VE que se focaliza en las relaciones creadas entre estudiantes y de la cual hacen parte los docentes como asistentes pasivos ha sido reconocida como “Bullying” (Tresgallo Sainz, 2002), término inglés que hace referencia al “matonismo”, “acoso” o “abuso”, se trata de una forma de maltrato, habitualmente, intencionada y perjudicial, de un estudiante hacia otro compañero más débil, al que convierte en su víctima perpetua o habitual, pudiendo durar dicha situación semanas, meses o años (Cerezo 2002). Entre su principal manifestación se encuentran los ataques o intimidaciones verbales, físicas o psicológicas, destinadas a provocar miedo, temor, dolor o daño en la persona que es víctima.

Olweus (1998) ha concluido que las expresiones relevantes de agresión o maltrato físico son propias del género masculino se diferencian del femenino por la utilización de violencia psicológica y que se nota a través de los rumores, chismes, intrigas, etc. y en donde los agresores se han caracterizado por tener un temperamento impulsivo y agresivo, deficiencia en habilidades sociales para comunicar algo, negociar sus necesidades o deseos, mostrando una falta de empatía o capacidad para ponerse en el lugar de otra persona y asumir su situación, en ocasiones manifiesta un sentimiento de culpabilidad, pero es incapaz de controlar su ira y hostilidad hacia los demás, se muestran autosuficientes con bajo nivel de autoestima con interacciones dificultosas y violentas (Cerezo, 2002), poseen una alta capacidad para poner moteles, ridiculizar, intimidar, empujar, dañar las pertenencias de otros estudiantes y pueden participar tempranamente en actividades que denotan comportamientos antisociales como robos y actitudes vandálicas.

En el caso de la víctima, Farrington (1993, referenciado en Cerezo, 2002) lo nombra con un:

Perfil de personalidad con tendencia a ser débil, insegura, ansiosa, sensible, tranquila y tímida, con ínfimos niveles de autoestima, pasan bastante tiempo en casa con la familia, sufren excesiva protección paterna convirtiéndolos en niños dependientes y apegados al hogar, son menos fuertes físicamente que los agresores y muestran una cierta dosis de intranquilidad, ansiedad e inseguridad.

Las víctimas pueden caer en una fuerte depresión con riesgo suicida o también pueden decidir vengarse, como en los casos de asesinatos en colegios de Estados Unidos y Alemania, también es común el fracaso escolar acompañado de sentimientos de desprotección y humillación, fobia escolar, aislamiento, estados de ansiedad, cuadros depresivos, aparición de neurosis e histerias, imágenes negativas de sí mismos y reacciones agresivas (Farrington, 1993, referenciado en Cerezo, 2002; Tresgallo, 2002). En el caso de los agresores, los estudios muestran que están en alto riesgo de vincularse en conductas delictivas como la drogadicción, el pandillerismo, la conducta antisocial y mala convivencia familiar y social.

Estas son algunas formas de caracterizar a la VE en las IE, en realidad no podríamos negar su existencia ya que se nota entre sus actores, política, formas de organización y expresiones que son típicas en la intención de tener el poder y el control por encima de los fundamentos de libertad y autonomía.

REFLEXION PARA UNA INTERVENCIÓN

Muchos programas escolares nacen con el objetivo de reducir la VE, pero son escasos los que evidencian de forma empírica su eficacia o proporcionan evaluaciones basadas en la comparación de los cambios producidos (Murcia, 2004). Esta no es razón para no destacar los esfuerzos de algunos centros educativos por buscar el cambio y mejorar las condiciones de los estudiantes, implementando programas que van desde la prevención hasta la intervención (Fernández, 1999) en donde los programas de prevención han mostrado dos frentes que son, uno que intenta intervenir la violencia entre iguales (bullying) y otro a la VE de tipo institucional.

Dan Olweus (1999) pionero en el desarrollo de programas de intervención para bullying a logrado la validación de sus propuestas, consistentes en la sensibilización a profesores, padres y compañeros sobre la necesidad de no permitir la conducta violenta, creando vigilancia, normas y sanciones claras contra dicha situación y logrando disminuir el acoso en más de un 50% en los estudiantes, sus resultados han permitido mejorar las condiciones del clima escolar. No obstante la aplicación de sus estrategias a otras localidades como en Bélgica, no encontraron similares resultados concluyéndose que el problema no solo debe ser tratado entre los actores si no también de forma mas amplia incluyendo a la comunidad y a la sociedad en general. Esto implica la transformación institucional en la cual se rompen parámetros de modelos rígidos y tradicionales hacia la creación de políticas que reconozcan una mayor participación de la familia, la escuela y la comunidad como actores viables de la movilización y otorgando responsabilidad a todos los estamentos de la comunidad educativa (Fernández, 1999; Roux, 2001).

La escuela como promotora del cambio debería reestructurar su organización y formas de tomar decisiones y comprender lo académico en conexión con los contextos y comunidades. La reestructuración plantea un modelo organizacional de tipo democrático, participativo y con aceptación a la diferencia, por lo tanto se busca incrementar procesos de organización política a través de los gobiernos escolares y sus representantes, el concejo académico y directivo, la asociación de padres de familia, la asociación de estudiantes y la comunidad en general, creando normas y reglas para los manuales de funciones y convivencia, acordes a las necesidades individuales y sociales permitiendo el respeto y la participación de los actores institucionales. La construcción de normas democráticas para la convivencia es un proceso y no el resultado de un decreto, requiriendo un diseño estratégico que permita el dialogo, la negociación, el reconocimiento de la diferencia en las necesidades y expectativas y el resultado de un consenso con justicia.

Esto implica la valoración de un PEI como herramienta para la transformación de la VE, atendiendo las necesidades de formación, reestructuración cultural e intervención de los estudiantes con dificultades, garantizando el respeto y dignidad de la comunidad educativa a los cuales protegerá contra toda forma de maltrato, enfatizándose en la reintegración de los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Esto compromete la construcción, actualización y cambio de contenidos

curriculares que den garantía de la ampliación de espacios formativos y creativos para la canalización de la rabia, desespero, la inconformidad y la frustración, cambiando no solo las estrategias educativas, también la posibilidad de repensar las materias; ya que no solo se necesita aprender sobre matemáticas, filosofía e historia, sino también conceptos relacionados con el amor, la proyección, el triunfo, el deseo, las ideas de un futuro, y la comprensión de una complejidad humana, por lo tanto el conocimiento debería ser ese fenómeno integral que permite entender la matemática y el amor, la biología y el respeto, la culpa y la filosofía, la historia y la esencia de lo humano y en donde se permiten construir redes familiares, sociales, institucionales y políticas, ayudando a que los niños y niñas contrarresten los efectos negativos que se derivan del ambiente, como la violencia intrafamiliar, la drogadicción, la venta de drogas, inseguridad, prostitución, entre otras.

En el aula, se deberían transformar los métodos y técnicas para el control y la intervención de las dificultades en los escolares y la ubicación de pedagogías que permitan el desarrollo del pensamiento crítico y propositivo a diferencia del pasivo que sigue patrones y referentes comunes como el de la violencia, buscando la eliminación de prácticas como la memorización simple, el control y la obediencia por una educación que permita el desarrollo del pensamiento, la toma de decisiones, la reflexión, la crítica y la libertad, las cuales permitan el mejoramiento de las condiciones cognitivas, afectivas y sociales a través de un currículo que se estructura en el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas (Chaux, 2004, en Torrente, 2005) como son la convivencia y paz, la participación y responsabilidad democrática y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (Chaux, 2004, en Torrente, 2005). Los logros de estas temáticas implican la creación de competencias cognitivas, como son la toma de perspectiva implicando la habilidad para ponerse mentalmente en el lugar de otros. La interpretación de intenciones, referida a la capacidad para evaluar los propósitos que motivan las acciones de otros, definiendo la probabilidad en la utilización de la agresión como respuesta y la capacidad para imaginar formas diversas para solucionar un conflicto, (Chaux, 2004 en Torrente, 2005), habilidades en meta cognición para la observación de los pensamientos, sensaciones y acciones logrando una capacidad de auto control y pensamiento crítico, habilidad necesaria para cuestionar la validez de las pautas y creencias en torno a la violencia.

Los contenidos deben permitir la formación en habilidades emocionales definidas en la identificación y control de los estados y construcción de emociones morales como las emociones de autocrítica; las cuales generan algún tipo de autocensura o autovaloración negativa como respuesta a un pensamiento o acción indeseable, teniendo sentimientos de culpa, vergüenza y remordimiento. También se busca las emociones pro sociales que se caracterizan por la reacción afectiva ante la aflicción de los demás junto con la empatía y la simpatía (Berkowitz, 1995, referenciado en Fernández, 1999), la generación de competencias comunicativas necesarias para el establecimiento de diálogos constructivos a través de la asertividad, la comunicación de nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades e intereses con elementos de resolución de conflictos y escucha (Chaux, 2004 en Torrente, 2005,) buscando la capacidad para expresar y sustentar una opinión, sin recurrir a la fuerza o al uso del poder.

También es necesaria una posición del gobierno identificada en su voluntad política que legitime la educación de calidad a través del mejoramiento de las condiciones familiares, sociales y económicas de las clases más desprotegidas, en donde la inversión es institucional y social, proyectándose a los espacios de barrio, comuna, ciudad, ofreciendo seguridad, empleo, salud, restablecimiento de derechos, cultura a través de una política publica que garantice su mejoramiento e intervención (Echavarría, 1991; Montoya & López, 1998, Mikulie & Cols., 2005, referenciados en Woolfolk, 2006) también las políticas de educación deberían atender el tema de los docentes, realizando análisis sobre sus condiciones de trabajo, salud, formación, evaluación, centrándose en la importancia de estos profesionales en el aprendizaje de los alumnos, revalorando la profesión y al instructor como un movilizador, agitador y transformador de procesos de paz.

Se concluye, que el tema de la violencia escolar debe presentar mayor interés en cada una de las esferas de la sociedad, ya que es un fenómeno que existe, devora y acaba con la gran mayoría de nuestros estudiantes sumándose a las variables que llevan al fracaso, deserción y dificultades escolares. Es necesario entender las dinámicas educativas, investigarlas y analizarlas para mejorar las condiciones interventivas o iniciar un proceso de concientización en la sociedad, política e instituciones que lleven a mejorar las condiciones de un estudiante que solo busca formarse como promotor y generador de espacios de paz y desarrollo humano.

REFERENCIAS

Abromovay, MA. (2002). Violencia escolar: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38) 16.

Banco Mundial (2006). *Informe sobre el desarrollo mundial 2007*. (Vols. ISBN - 13: 978-0-8213-6801). Washington, D.C., Estados Unidos: Banco Mundial.

Bringuoti, M. E. (1996). *Revelamiento de casos de niños concurrentes a escuelas de nivel inicial y primario dependientes de la secretaria de educación de Giba*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Camargo, A. M. (1996) *Sobre la violencia escolar*. Ponencia presentada en el Quinto Congreso Nacional de Prevención y Atención del Maltrato Infantil, celebrado en Santafé de Bogotá en noviembre de 1996. Universidad pedagógica Nacional. Digitalizado por red académica. Colombia.

Cajiao, R. F. (2002). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Colombia: Alegría de enseñar - Fundación FES.

Carbajal, P. (1997). Sinectita. *La Paz y Los Derechos Humanos En La Disciplina Escolar*. Universidad Iberoamericana - Leon.

Cerezo, F. (2002). *La violencia en las aulas*. Madrid. Pirámide.

Contador, M. (2001). Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza Chile, Ministerio de Educación. (2002). *Políticas de convivencia escolar: Hacia una educación de calidad para todos* [En red]. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/media>. *Psykhé*, 10 (1), 69-80.

Defensor del Pueblo (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. [En red]. Disponible en: <http://didac.unizar.es/abernat/zgeneral/VESCTODO.pdf>

_____ (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid España – p.p.: 978, 84, 1.

Emilio, T. S. (2002). *Violencia escolar ("Fenómeno Bullying")*. Madrid - España.

Erazo, O. A., & Leon, K. B. (2008). *Identificación y análisis de problemáticas psicoeducativas, en nueve (9) instituciones educativas del municipio de Popayán – Cauca, (problemáticas psicosociales)*.

Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos - el clima escolar como factor de calidad*. Narcea S.A. Madrid – España.

Flores, L., & García, M. (2001). *Hacia una interpretación de la violencia en la escuela. Lineamientos de estrategias de convivencia social en el espacio educativo* (Proyecto FONDECYT 2001/1010771). Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Edit. Paz e Terra S.A. Sao Paulo. ISBN: 85-219-0243-3.

Imberti, J., Cardoso, N., Chemen S., Correa J., Guebel G., & Hernández C. (2001). *Violencia y escuela, Miradas y propuestas concretas*. Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México.

Izquierdo, M. (2005). *Adolescentes violentos y rebeldes*. Paulinas. Colombia.

Ley General de la Educación 115 - 1994 (2007). República de Colombia. Editorial Lito Imperio.

Murcia, F. (2004). *Conflicto y violencia escolar en Colombia*. Investigación educación y desarrollo humano de la Universidad de San Buenaventura Cali. 2004.

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

----- (1999). En: Smith, P. K., Morita, I., Jurgen-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (eds). *The Nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.

Ortega, S., Ramírez, A., & Castelan, C. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de ciudad de México. *Revista iberoamericana de educación*. Art. N° 5. (147-169).

Parra, S. R, Gonzales, A., Moritz, O. P., Blandon, A., & Bustamante, R. (1992). *La escuela violenta*. Tercer Mundo Editores S.A - Fundación FES. Colombia.

Peñaranda, F. (2006). *Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento*. Manizales - Colombia. Tesis doctoral, Cinde - Universidad de Manizales.

Saavedra, E., Villalta, M., & Muñoz, M. T. (2007). La violencia escolar: la mirada de los docentes. *Revista de Filosofía y Psicología*. ISSNA: 07181361. Chile.

Tresgallo, S. E. (2002). *Violencia escolar ("Fenómeno Bullying")*. Miembro del Servicio Europeo de Información sobre el Mobbing (S.E.D.I.S.E.M). España.

Torrente, F. K. (2005). *Competencias Ciudadanas y Ciclo de la Violencia*. Santa Fe de Bogota D.C. Departamento de Psicología - Universidad de los Andes.

World Health Organization (WHO) (2002). *World Report on Violence and Health* [En red]. Disponible en: www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/wrvh1/en/

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Novena Edición; Edit. Pearson – educacion; ISBN 970-26-0715-9; México.