



CAPÍTULO 5

Quira Alejandra Sanabria Rojas

**LA NATURALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA
SIMBÓLICA EN LAS AULAS DE CIENCIAS
NATURALES. UNA MIRADA DESDE EL
ENFOQUE DE GÉNERO**

La naturalización de la violencia simbólica en las aulas de ciencias naturales. Una mirada desde el enfoque de género

Quira Alejandra Sanabria Rojas⁷

Resumen

El propósito de este capítulo es reflexionar sobre las relaciones sociales que se producen, se aprenden y, por tanto, hacen parte de las experiencias escolares, en particular, aquellas que se presentan en el aula de ciencias naturales, las cuales pretenden ser analizadas a partir del concepto de naturalización de la violencia simbólica, justificada desde el enfoque de género a partir de la perspectiva del feminismo social. Como dice Bourdieu (citado en Gutierrez, 2012), el problema se centra en que la violencia cambia de una forma a otra, de modo que no es fácil aceptar que existe y menos caracterizar de qué tipo de violencia se está hablando, puesto que se configura y reconfigura en escenarios de producción cultural. Las investigaciones en el campo del feminismo aportan, en la actualidad, a que la deuda histórica de la relación ciencia y género haya saltado a la esfera pública con un impacto importante en lo concerniente a la historia

⁷ Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE-UD de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Docencia de la Química- UPN; Especialista en Docencia Universitaria –UCC; Licenciada en Química- UDFJC; docente Universidad Pedagógica Nacional.

de la ciencia Europea, sin que por ello sea un escenario de configuración del rol social femenino en la escuela. Más bien, sigue siendo un tema que moviliza formas de invisibilización y exclusión como un caso de violencia escolar, análisis que se desarrolla utilizando elementos teóricos provenientes de la tesis doctoral que se adelanta sobre la perspectiva de género y formación de profesores de ciencias naturales.

Palabras clave

Violencia simbólica, enfoque de género, aulas de ciencias naturales.

Introducción

La reflexión sobre las relaciones sociales en la escuela en el aula de ciencias naturales parecen no ser necesarias, debido a la idea generalizada de corresponder con prácticas científicas, objetivas, las cuales están desprovistas de todo acto subjetivo que puede solapar lo válido como saber científico. En el que las dinámicas sociales no tienen un valor significativo, se adopta entonces la discusión alrededor de cuestionar cómo las prácticas sociales en las aulas de ciencias naturales justifican y naturalizan la violencia simbólica desde un enfoque de género. Convirtiéndose en un caso de violencia escolar. Esta mirada se desarrolló utilizando elementos teóricos provenientes de la tesis doctoral que se adelanta sobre perspectiva de género y formación de profesores de ciencias, así como de la experiencia profesional de la autora en la formación inicial de licenciados en ciencias.

El documento se organizó en 4 secciones. En la primera, se pretende precisar la mirada sociológica de Bourdieu para explicitar la naturalización de la violencia simbólica en escenarios como la escuela, entendida esta última como las prácticas de enseñanza y aprendizaje de un grupo humano. En la segunda sección, se hace una aproximación del concepto de género que se asume para este documento. En la tercera parte, se abordan estudios sobre racismo científico y discriminación cultural que, como elementos teóricos de reciente emergencia,

favorecen la reflexión. En la cuarta y última sección, se referencian algunos ejemplos bibliográficos de biografías de mujeres científicas del campo de las ciencias naturales cuyos casos se relacionan con una forma de violencia simbólica ejercida por las esferas sociales de su momento histórico que provocó se mantuvieran en la invisibilidad social hasta muy entrado el siglo XX, así como algunos ejemplos de las formas como estas exclusiones se reproducen en el aula de ciencias y en los profesores de ciencias. Para terminar, se enuncian algunas consideraciones a modo de conclusiones.

La violencia en el aula escolar como violencia simbólica

Usando la analogía del microscopio, las lentes con las que se plantea la reflexión sobre el enfoque de género y la violencia simbólica en las aulas de ciencias naturales corresponden con la aproximación teórica sobre la violencia simbólica propuesta por Bourdieu. Para iniciar, se considera conveniente recordar el objetivo del pensamiento objetivista construido durante los siglos XIX y buena parte del XX; que posiciona al campo teórico como producto universal, único, asumido entonces como un molde metodológico, para evaluar los productos de la ciencia. Lo cual facilitó la explicación del saber científico como un producto de esta forma de “pensar universal” producto de una secuencia, el método científico (Vega, Cuvi, & Martínez, 2000).

La corriente objetivista se caracteriza por hacer posible que el mundo social pueda “cosificarse” y hacer de él una representación que se convierta en objeto de investigación y si existe el objeto, se construye el concepto, de modo que lo intangible (la sociedad) se hace parte del mundo tangible (realismo como estructura), correspondiendo con un enfoque naturalista de las ciencias -objetivador- permitiendo delimitar el fenómeno, por tanto, hace posible el análisis del objeto.

Actualmente, esta mirada es cuestionada fuertemente, entre otras cosas, porque no hay un método, hay varios métodos; lo que sugiere varios resultados igualmente válidos. Diferencias académicas dirimidas en los años 90, cuya

discusión no se hace objeto de análisis en este texto. Lo que interesa es que esta situación aún no ha abandonado los escenarios escolares, por lo tanto, esta construcción de mundo no opera en un vacío social, todo lo contrario, se somete a acciones culturales estructurales, como una empresa individual y colectiva (Bourdieu, 1989; Bourdeu, 2000) en la escuela.

Bourdieu (1997) describe este fenómeno como el *hábitus* (el sistema de disposiciones duraderas y transferibles que están dispuestos a funcionar como generadores y organizadores de las prácticas sociales en las que es posible identificar cómo las personas hacen elecciones de los límites para introducir las vías de acción social, las cuales a su vez poseen características como estructuras objetivas y estructuras subjetivas). En tanto que como interacción, produce las relaciones que se evidencian en la realidad social –es lo oficial, lo reconocido, lo socialmente admitido, configurando el capital simbólico (Bourdeu, 2000)– en el que se desarrolla la violencia simbólica (García Salord, 2012).

Esta estructura conceptual facilita la comprensión de las relaciones conexas como Capital, Interés y Estrategia, conceptos asociados entre sí de forma análoga que permite explicitar la economía de las prácticas, reconocer matices y favorece la clasificación de los análisis sociales en niveles, de modo que se encuentren explicaciones a preguntas que un ciudadano cualquiera se haría, tales como: ¿por qué el mundo no cambia? A Bourdieu le interesaba esta pregunta en particular, ¿por qué se mantiene en el ser y se perpetúa en el mundo social, qué tipo de relaciones se establecen para ello? Preguntas que a propósito del enfoque de género en la enseñanza de las ciencias sugiere reflexionar prácticas que han naturalizado la violencia simbólica como una situación normal. Entre otros aspectos porque no se le reconoce así, la violencia simbólica está provista de adjetivos que la caracterizan como inadvertida, invisible,

en virtud de que existe una suerte de “ley de conservación” de la violencia y de transformación de una forma de violencia en otra y no puede entenderse en su ejercicio si se reduce a una “cualidad de las personas” o a “un reflejo de las estructuras sociales opresivas” (García Salord, 2012, p. 115).

Que, objetivada, se interioriza en las personas por medio de las prácticas sociales que hacen parte de su vida, en la que cada ser lucha por tener, ocupar, mantener un lugar que le de sentido a la existencia.

A propósito de lo dicho, baste con pensar lo que significa la expresión popular “poder ser persona”. Este derecho exige comprender las situaciones diarias en las que las reglas sociales se ponen en juego al interactuar con otros, se aprende en la práctica las condiciones tensionantes de uso del poder en las cuales son evidentes los desfases, las asimetrías sobre las que se justifica toda relación social. Así, para *ser persona*, los individuos han de ser sujetos de las prácticas sociales para tomar posturas y actuar, lo que supone analizar el orden de las cosas superando las observaciones descriptivas. Por lo anterior, para hacer un análisis de dichas prácticas sociales, se requiere de:

Personalizar al individuo y a las prácticas mismas

Identificar los límites de las interacciones personales

Establecer la difrenciación de los grupos, la intervención que hacen y la posición que ocupan según disposiciones (Habitus).

Establecer el orden de la fuerza de los grupos, de los individuos

Y precisar la vigilancia epistemológica que evidencie la función teórica de los conceptos (García Salord, 2012).

En el último criterio, Bourdieu (citado en García Salord, 2012) advierte sobre una relación social particular que denomina “el arbitrario cultural [...] los intelectuales se encuentran entre aquellos en posición menos favorable para descubrir o volverse conscientes de la violencia simbólica principalmente la ejercida por el sistema escolar” (p. 116).

Entre otras cosas, porque los contenidos que se enseñan no son escogidos por las personas y, como es sabido, en la mayoría de los casos ni por los profesores mismos, en la medida que la tradición ha instalado formas que por su presencia entre una generación y la siguiente las naturaliza. Además de los compromisos que se adquieren en las comunidades de especialistas y que aceptan

el ingreso de un novato por el dominio de los contenidos básicos. Por ejemplo, véase el libro de estándares curriculares en ciencias, lenguaje y matemáticas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, publicado en el año 2003, cuyos propósitos son unificar los mínimos enseñables para el ingreso a la universidad, de paso, garantizar la movilidad escolar en el territorio nacional. Objetivos que, a mi modo de ver, se corresponden con la cita de García (citado en García Salord, 2012):

Lo arbitrario remite a que la condición de validez o legitimidad del poder de imposición y de los contenidos impuestos no deviene ni de un “principio universal” [...] ni de la “naturaleza biológica” o de alguna “autoridad” intrínseca de un grupo [...] es el “peso” que un grupo es capaz de acumular para imponer su visión de mundo (p. 118).

Lo que le otorga el criterio de universalizante, a pesar de corresponder con unos compromisos constitucionales que están en línea con el reconocimiento de un país pluriverso y multicultural.

En suma, la violencia simbólica apunta a toda acción fundada en una arbitrariedad, lo que evidencia una asimetría en el poder que regularmente se camufla en las relaciones de comunicación. La comunicación como medio de interacción social por excelencia, favorece los cambios de forma para mantener la violencia legítima, baste con referenciar como ejemplo los ejercicios de participación escolar para “cambiar los manuales escolares” a propósito de la participación de la comunidad académica.

Dicha participación no les resta el carácter punitivo que se pretende proteger a toda costa. Y que se valida al “socializar el manual de convivencia al inicio del año escolar para recordar derechos, deberes y sanciones”, situación que cualquier profesor del pequeño escenario bogotano ha vivido cada inicio de año escolar. Esta escena puede analizarse desde las tres características que Bourdieu le otorga a la violencia simbólica: sustituibilidad, homología del monopolio escolar y el monopolio estatal legítimo de la violencia física. Todos ellos reproducidos en los espacios sociales que llamó campos: político; científico; deportivo; religioso; económico; educativo, entre otros (Gutierrez, 2012).

Es decir que, por excelencia, el hincapié de las formas de violencia se producen en el campo social, como lugar de las luchas en donde los agentes se encuentran comprometidos por tener en común intereses que se convierten en el objeto de estas luchas, las cuales se producen por acumulación de capital o estado de fuerzas (Gutierrez, 2012), lo que le otorga el carácter dinámico al mismo. Como se desarrollan en condiciones particulares, requieren de la construcción del límite “tiempo” que le da el carácter histórico y, por lo tanto, definen y redefinen las relaciones internas y las relaciones con otros campos. Los adversarios de estos campos no son tan antagónicos como se cree, Bourdieu (citado en García Salord, 2012) llama la atención sobre ellos, son “objetivamente cómplices, para establecer una distinción natural” (p. 123) de la cultura dominante.

La famosa “ley del silencio”⁸ no es otra cosa que un ejemplo de cómo la cultura dominante direcciona el comportamiento social. Acudo a otro ejemplo: en las aulas universitarias muchas veces los estudiantes se ven sometidos a situaciones de maltrato que no denuncian, pues es posible que al hacerlo, la permanencia en la universidad se vea comprometida, es más fácil “trabajar por la nota” cumplir con el objetivo de pasar la materia y “cuidar” no volver a registrar materias con esa persona. Así, después de un tiempo, se van construyendo “estrategias” que se transmiten entre unos y otros para que haya opción de superar el “filtro” de la carrera.

Me pregunto ¿cuántos profesores siguen diseñando una evaluación para que no se copien? En vez de diseñar una evaluación para diagnosticar el proceso. Hoy por hoy la ciudadanía en general admite y de ser necesario participa en situaciones de fraude. Situación que cualquiera que haya cursado una carrera en el campo de las ciencias experimentales relatará incluso con nombres propios.

8 Se señala públicamente a quien denuncie abuso de autoridad de un profesor en nombre propio, haciéndolo objeto de maltrato por medio de prácticas de escarnio como la ridiculización (la autocensura y la censura colectiva). Otra forma de control es la pérdida de una asignatura por poner en tela de juicio, una exposición teórica, y por cuestionar la autoridad. Lo que indica que, en el fondo, las poblaciones se resisten a abandonar la idea del profesor gendarme, sobre las que la escuela ha funcionado desde hace más de 300 años.

A este respecto, una entrevista como técnica de colecta de datos, para identificar si esta situación es parte de la realidad de las personas, conduce a establecer una relación para conocer los efectos de la posesión del poder en las personas y en los colectivos (Bourdieu, 1999; García Salord, 2012).

Los relatos permiten establecer que esta asimetría de poder corresponde con prácticas arbitrarias, la representación del entrevistado permite identificar las razones del intercambio que caracterizan el “malestar social”; la violencia no se plantea como problema social “objeto de estudio”; para Bourdieu (1999), significa registrar la intervención de acciones violentas en un conjunto de relaciones (simbólicas, pedagógicas, económicas, u otras) que constituyen el orden social (García Salord, 2012; Gutierrez, 2012).

La reproducción del orden social se juega en concordancia con dos principios, a saber: posiciones sociales arbitrarias y contenidos impuestos, porque es en esta relación donde se definen campos de actividad en que se insertan los individuos y al tiempo se elaboran las estrategias de reproducción social. El espacio social muestra su funcionamiento como un espacio simbólico sostenido en la tensión de distinción y pretensión; la lucha entre el ser y el parecer en donde se pone en juego la representación de la posición en el mundo social, entre dos adversarios que son objetivamente cómplices (Bourdieu, 1989; García Salord, 2012; Gutierrez, 2012).

Para Bourdieu, cambiar la violencia simbólica implica cambiar el mundo y, por lo tanto, el compromiso para ello está en cambiar la manera como se reproduce la visión del mundo; las prácticas sociales en las que los grupos operan, se producen y se reproducen, por lo que el discurso dominante apunta a invalidar toda intervención de la razón, puesto que se legitima la distinción existente como algo “natural”. Me pregunto, ¿qué tipo de violencia en la escuela es natural?, porque si existe alguna naturalidad en ella, entonces qué sentido tiene entender y tratar de cambiar la sociedad que tenemos, cuando la escuela tiene entre otras funciones, ayudar a conservar el orden social vigente.

Del enfoque de género y la violencia simbólica

Para continuar, se explicita que el enfoque de género asumido en este escrito corresponde con el enfoque social feminista sobre el origen de la opresión femenina como resultante de la relación capitalista- patriarcal (Lamas, 1983), el cual reflexiona sobre las funciones sociales femeninas. A propósito de la contextualización del acceso laboral femenino y, por ende, en la formación educativa para el trabajo (Bonilla Vélez, Cera Ochoa, Castrillón Castro, & Ortega Polanco, 2011; Grosfoguel, 2013; Karsten & Meertens, 1992), así como la normalización de la posición marginal de la mujer respecto al trabajo productivo y al trabajo reproductivo de la especie.

Para atender y defender el reconocimiento y visibilización del rol femenino en los procesos sociales, así como comprender que tanto mujeres como hombres se comportan de la misma manera en el escenario social, el enfoque de género se asume como un factor de origen cultural, el cual, en cada grupo humano caracteriza lo femenino y lo masculino, sin que sea igual en todos los pueblos del planeta, es decir, se acoge la perspectiva antropológica, en la que cobra sentido la identidad de género, como el rol social y cultural que asume una persona. Lo que permite, como dice Lamas (1983), darle sentido a las dimensiones sociales que incluyen la desigualdad.

Es importante decir que al respecto se toma distancia de las corrientes de pensamiento liberales que sostienen el “derecho” femenino de “alcanzar” al hombre en la carrera de conquista del mercado laboral (Karsten & Meertens, 1992), precisamente porque abandona la reflexión desde lo cultural. Retomando la identidad de género, como proceso social/cultural, se recuerda que la lucha de género comparado con la lucha de clase le ha valido para que se le “tache de sesgado” (Karsten & Meertens, 1992, p. 184) , desconociendo los beneficios para la sociedad en general. Las discusiones relevantes al respecto se han centrado sobre las implicaciones que han tenido la distinción masculino/femenino sobre

lo privado y lo público; así lo privado se asumió como doméstico, lo natural (por ejemplo la reproducción), el cuidado. Y lo público como lo radical, la producción, la participación política (Bonilla Vélez, Cera Ochoa, Castrillón Castro, & Ortega Polanco, 2011; Grosfoguel, 2013; Karsten & Meertens, 1992).

La estigmatización y la construcción de estereotipos se asumen como aquellas creencias construidas colectivamente sobre los atributos que caracterizan a un grupo social, el cual es entendido así por quienes utilizan dicha categoría (González Gabaldón Sevilla, 1999). El rol social de la mujer desde el mundo occidental se origina en la esfera privada “Son la masa pre-cívica que reproduce dentro del Estado el orden natural, no son ciudadanas son madres y esposas” (Varcárce, 2001, p. 11).

La primera ola feminista Colombiana de la segunda mitad del siglo XX, logró que esta realidad cambiara, ganando el derecho a elegir, la mujer podía sufragar y recibe como los demás el título de ciudadana; sin embargo, el pensamiento misógeno está lejos de modificarse, Grosfoguel (2013) le llama a este comportamiento epistemicidio. Para él, existe la inferioridad epistémica, el desarrollo de este aspecto se abordará más adelante. Por ahora, anótese que las mujeres recibieron la condena de Eva y la posición de inferioridad que se debía a la justicia divina, de modo que se justificará, desde el respeto religioso de un dios amoroso, la posición inferior asignada. Mientras que los hombres recibieron el sexo como destino público, tal como los romanos destinaron el Estado. Lo que hicieran fuera de su casa, por violento que fuese, sería admitido dado la postura de poder. Estos valores para la mujer, fueron de destino privado y, por tanto, cualquier atisbo de inteligencia, belleza, liderazgo, se perdía con la reproducción (Varcárce, 2001), por tanto, habría de asumirse con resignación tal destino.

Del racismo científico y la discriminación cultural

La discriminación, por razones culturales, con respecto a diferencias étnicas, tiene sus orígenes como ya se había mencionado, en Europa. Grosfoguel (2013) la ubica en el siglo XVI y en España con el discurso vinculado con la *pureza*

de sangre, usado en la vigilancia de poblaciones judías y musulmanas sobrevivientes a las masacres, que se diezmaron sobre el criterio de practicar religiones con el dios equivocado. En el caso de la invasión del continente suramericano, se produjo desde la misma base de diferenciación; en las narraciones, Colón (citado en Grosfoguel, 2013) escribió “me pareció que era gente muy pobre de todo, era gente sin secta” (p. 44).

Con esta afirmación, no solo despojó de la religión a los pueblos originarios también de un dios, el que fuese; porque para el imaginario cristiano, los humanos tenían religión y un dios, así que cuestionó la humanidad misma de los grupos de humanos con los que se encontró, ahora, además de no tener dios, no tenían “alma”, la *pureza de sangre* cambiaría de sentido, si los “indios” no tienen alma, están más próximos a los animales, la esclavitud es parte de las funciones que cumplen en el mundo. Aterra pensar las funciones del rol femenino de esta época.

En cambio, Bartolomé de las Casas expresó que “los indios son seres con alma pero que estaban en un estado de barbarie que precisaba de la cristianización, [...], por consiguiente era pecado esclavizarlos, lo que propuso fue cristianizarlos” (Grosfoguel, 2013, p. 47).

La postura anterior condujo a que el ascenso social de la época colonial se caracterizara por tener poder para determinar la división social del trabajo de dos formas: de esclavismo a trabajo forzado, los secuestros masivos para proveer esta mano de obra es registrado desde entonces, el juicio de Valladolid de 1552 sería el punto de referencia como ejemplo histórico ya no solo de violencia simbólica, sino de violencia física, porque causó la muerte de millones de africanos y el traslado forzoso de otros.

Cuando se diferencia entre negro o blanco; entre mujer u hombre; entre indio, mulato; se hace alusión a la violencia simbólica centrada en el racismo científico (Verrangia, 2014). Porque dicha distinción sostenida en el color de la piel y de rasgos biológicos de tamaño, peso, capacidad física, se justificó desde los estudios antropológicos, los blancos son raza poderosa, inteligente, civiliza-

da.

En correspondencia con lo dicho, tiene todo el sentido en los pueblos latinoamericanos el rechazo cultural de la categoría “indio”. Grosfoguel (2013) anota que los genocidios sobre los que se desarrolló la “conquista de América” se direccionaron hacia los grupos “débiles” como una práctica de limpieza étnica que tuvo dos sentidos: un genocidio físico y otro cultural que se sostuvo (¿sostiene?) sobre una jerarquía racial.

Lo sucedido en el siglo XVI y XVII y subsiguientes con respecto a la esclavización de los pueblos justificado en el color de piel, es un claro ejemplo de cómo la desigualdad social centrada en la esterotipación se trasladó de la justificación religiosa de inferioridad, a la justificación científica de inferioridad que dio origen a las categorías mestizaje, etnia, género, sexo, raza, y con ello, todo ser en el mundo occidental que represente debilidad (Grosfoguel, 2013).

Como ya se había dicho, las mujeres, desde la mirada greco-romana, hacen parte de la esfera de lo privado y, en consecuencia, al reconocer en las Américas que las mujeres poseían el saber indígena y tenían por tanto un estatus social reconocido en las organizaciones sociales de las que hacían parte, se convirtieron así como en Europa en objeto de persecución, acusadas de brujería (no hay nada más riesgoso que una mujer sabia). El ataque contra ellas como representantes sociales, se centró en cambiar las relaciones de poder, ejemplificado como ya se ha dicho en la instalación de estrategias de invisibilización, siendo muy importante el desconocimiento de su trabajo y su conocimiento.

Solo desde tiempos relativamente recientes, se ha producido un movimiento mundial para tratar de pagar esta deuda histórica. Trabajo que es documentado desde la historia europea y del que tomo algunos casos por su relación con el desarrollo de las ciencias naturales, tal como las conocemos hoy. Un caso es Hypatía de Alejandría de quien se dice fue filósofa, matemática y astrónoma y murió al entrar en vigencia el poder greco-romano lapidada, por ir en contra de las costumbres romanas (Alic, 1991). Es decir que no murió por académica,

sino por hacer parte de un grupo con inferioridad social que se enfrentó al poder vigente. ¿Cómo interpretar esta escena sin polemizar?, ¿debería no haber estudiado?, ¿fue la única mujer? Cleopatra es otro ejemplo, pero no se trata de la figura del imperio faraónico, se trata de una alquimista de la que no se sabe nada de su identidad, excepto unos escritos sobre el cuerpo femenino y usó este pseudónimo (Muñoz Páez & Garritz, 2013), ¿Por qué usar un pseudónimo?, ¿acaso la alquimia fue practicada por mujeres? La sociedad actual está acostumbrada a los nombres de hombres con respecto al desarrollo del saber científico, inclusive si se trata del saber europeo.

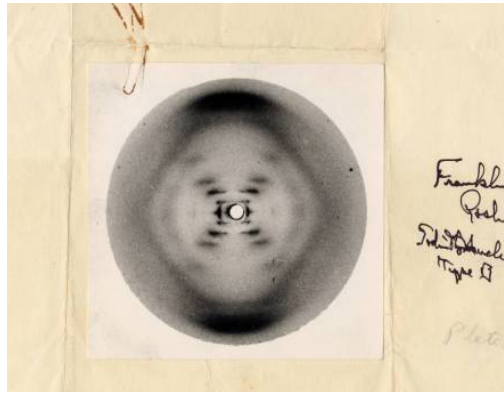
Las recientes investigaciones sobre los documentos existentes del origen de campos como la química, entregan evidencias de trabajo femenino en la alquimia. En Italia, está el caso de Isabella Cortese, quien siendo hija de una familia aristócrata se dedicó a los estudios del equilibrio entre los cuerpos; o en Inglaterra, Mary Sydney Herbert, del que se cita trabajó principalmente en técnicas de extracción vegetal; o el caso de Marie le Jars de Gournay, de quien se encuentran más trabajos publicados, pero de los que la escena de la enseñanza de las ciencias no da cuenta en ninguna parte; Marie Meurdrac, farmaceuta del siglo XVII con posición social significativa y de la que se dice tuvo mayor éxito que la anterior, a pesar de teorizar sobre el comportamiento molecular, no la tuvieron en cuenta en ningún laboratorio de renombre. Se cita en el texto de Muñoz Páez & Garritz (2013), el siguiente aparte escrito por Marie Meurdrac: “Las mentes no tienen sexo, y si las de las mujeres fueran cultivadas como las de los hombres y se tomara el mismo tiempo y dinero en su educación ambas se igualarían” (p. 7).s

La cita bibliográfica sugiere que, en los siglos que nos anteceden, la asimetría de poder ya era completamente identificada por la sociedad europea y esta naturalizaba las relaciones de poder sobre las que se sostiene todo tipo de violencia. Con avances o con retrocesos, el campo de la ciencia no es neutral en lo social, en lo político, en lo económico ni en lo cultural, como se ha sostenido por mucho tiempo (Vega, Cuvi, & Martínez, 2000).

Quizás por las condiciones históricas del momento, esta invisibilidad en la esfera pública no fue para Marie Curie y su hija, que tuvieron reconocimiento en vida. No fue el caso de Rosalind Franklin, quien tuvo una educación de alto nivel para la época, se doctoró en cristalografía, pero nunca hizo parte de los grupos representativos de investigación, solo pudo llegar a ser auxiliar de laboratorio, ¿baja oportunidad social, o racismo científico en donde se encuentra un ejemplo más de lucha entre desiguales? Baste con leer el libro de la doble hélice de James Watson escrito en 1968 y traducido en el año 2000, quien describía a Rosalind de la siguiente manera:

Supongo que, al principio, Maurice creyó que Rosy acabaría tranquilizándose. Pero un vistazo bastaba para sospechar que no iba a ceder fácilmente. Estaba decidida a no destacar sus atributos femeninos. Aunque era de rasgos enérgicos, no carecía de atractivo, y habría podido resultar muy guapa si hubiera mostrado el menor interés por vestir bien. Pero no lo hacía. Nunca llevaba los labios pintados para resaltar el contraste con su cabello liso y negro, y, a sus 31 años, todos sus vestidos mostraban una imaginación propia de empollonas adolescentes inglesas. Era muy fácil imaginarla como el producto de una madre insatisfecha que había insistido de forma desmesurada en la conveniencia de una carrera profesional para rescatar a las jóvenes brillantes del matrimonio con hombres aburridos. Pero en su caso no era así. Su vida austera y dedicada no tenía su origen en nada parecido, puesto que era hija de una familia de banqueros, culta, sólida y agradable. (Watson, 2007, p. 14).

Esta descripción en pleno siglo XX, evidencia que se está todavía muy lejos de considerar los cambios a propósito de la equidad, la igualdad, la oportunidad en el campo de las ciencias naturales, de hecho, los trabajos sobre visibilidad femenina son relativamente recientes a pesar que el movimiento feminista tiene más de 40 años de presencia en los escenarios académicos. No importaba la capacidad académica desarrollada, se le juzgó por el rol social que debería cumplir y no lo hacía en el campo de la investigación en ciencias, el premio de Watson y Cric, estará en sospecha, en la medida que las evidencias empíricas fueron elaboradas por Rosalind, pero despreciadas por su director, la fotografía 51



Fuente: <http://www.pbs.org/wgbh/nova/body/DNA-photograph.html>

© Franklin, R. and Gosling, R.G./*Nature*

Fue suficiente para que estos académicos quienes también trabajaban en la elucidación de la estructura del ADN como ella, terminaran rápidamente su trabajo solo con haberla observado.

Rosalind no está referenciada en los libros de biología ni de química ni de física. Menos en un libro de cristalografía, siendo doctora en el campo. Se le negó su capacidad académica, enfrentó barreras de acceso laboral y la visibilidad en la esfera social, otro ejemplo de violencia simbólica y epistémica, en que el estatus de la familia la protegió de otro tipo de violencias, sin desconocer que probablemente no era una persona que reconociera el valor académico de otras mujeres. Finalmente, la lucha social se entabló con respecto al poder en el campo científico, y la capacidad de decisión que tuvo en este escenario social no era suficiente.

Se destaca el trabajo publicado en el año 2001, por el Instituto para la mujer de Madrid-España, quienes desarrollaron una exposición denominada “La otra mitad de la ciencia”, cuyo principal objetivo fue posicionar en la esfera de lo público el aporte de mujeres científicas españolas, y expresado en la siguiente cita:

Las mujeres siempre han sido curanderas, cirujanas y parteras. Como recolectoras descubrieron las propiedades medicinales de las plantas y aprendieron a secar, almacenar y mezclar las sustancias vegetales. Gracias a la experi-

mentación y a la observación cuidadosa descubrieron cuáles yerbas eran un tratamiento efectivo para diferentes enfermedades. Se puede afirmar que hubo pocos adelantos en la ciencia médica desde la botánica prehistórica que experimentaban con yerbas y raíces, hasta el descubrimiento de las sulfas y los antibióticos en el siglo XX. (Dossier Ministerio del Trabajo y Asuntos sociales Instituto de la mujer, 2001).

Quizás exista, en el fondo, la buena intención de visibilizar a un sinnúmero de científicas escritoras, tal como fueron los científicos escritores conocidos hasta hoy. Pero no se puede olvidar que el rol de género es una construcción social/cultural sostenida en una trayectoria histórica que se utiliza para reproducir el orden vigente. No se tienen datos del impacto de este trabajo, excepto el de resaltar la necesidad- oportunidad de visibilizar a todas aquellas mujeres que contribuyeron renunciando, incluso, a su rol social en la construcción cultural de la Europa que se toma como avanzada, desarrollada, más culta. Y en la que se perciben aires de violencia simbólica a propósito de mantener la distinción entre unos y otros, ¿será que hay mujeres de distintos tipos?, y si hay tipos de mujeres, hay diferenciación entre las mujeres, y por tanto, desigualdad entre las mismas...

El caso colombiano no es muy distinto, incluso, es paradójico. Cuando finalmente se instalan las universidades en el país hacia el siglo XVI, a diferencia de otros lugares en el mundo, Colombia no recibe el impacto cultural Europeo décadas después, lo vive a la par, quizás con meses de diferencia. En 1580, la Universidad Colonial, de fuerte influencia jesuítica, se dedicó principalmente a la educación en derecho y con fines de desarrollo económico, algunos estudios ingenieriles en la Escuela de Minas, dato que permite entender sin profundizar en el impacto que causó en la educación en ciencias colombiana, la Expedición Botánica dirigida por un jesuítica, puesto que mantener los estudios sobre suelos, flora y fauna debían justificar el envío de recursos a la Corona, así como la presencia de académicos en el virreinato. Por lo que se justificó la enseñanza de las ciencias aplicadas: la medicina y la ingeniería.

Con la independencia, hay un cambio de dirección hacia la universidad republicana (1820, más o menos), en la que el espíritu de autonomía es pilar de la institución, y de la que cabe anotar se concibió como entidad al servicio del Estado para formar a la nueva sociedad (Soto Arango, 2005). Si la invisibilización femenina ya era real en Europa, en las universidades dirigidas por europeos, no podía esperarse menos en Colombia, con universidades dirigidas principalmente por académicos formados en Europa o que provenían de Europa y en una sociedad que acogió el espíritu republicano francés, la mujer no tuvo reconocimiento ni espacio alguno, ni siquiera aquellas de origen europeo. Sin embargo, este no es un tema de trabajo en este texto, por lo que se centrará la atención en el siglo XX.

Pues bien, la primera mujer que se pudo titular en el país como profesional fue una mujer de origen ruso en la Universidad de Cartagena, Paulina Beregoff, en 1930 finalizaba su carrera de medicina. En la ola de inmigrantes de la primera parte del siglo XX, al país llegaron familias de origen Europeo huyendo de las persecuciones raciales, políticas, económicas, entre otras, que contribuyeron de uno u otro modo en las discusiones sobre las diferencias sociales. Ella venía de estudiar en Estados Unidos, país que desde finales del siglo XIX recibía mujeres en los colegios de bachillerato. Por tanto, su familia no iba a admitir que no siguiera estudiando, y aprovechó para lograr su objetivo los beneficios sociales que tenía (Piñeres De la Ossa, 2002).

No se puede desconocer el hecho de que sea la primera mujer titulada del país, sin embargo, puede tomarse como ejemplo de resistencia social o de reconocimiento social, todo depende de cómo se vea, lo cierto es que estudió en una época en que la cultura caribeña colombiana, replicaba el esquema de distinción social europea. La mujer tenía una función específica: la esfera privada del hogar, no visible, centrada en el servicio y en la protección del patrimonio. Por tanto, es probable que su lucha por encontrar un escenario laboral hubiese sido la docencia, de hecho, ejerció principalmente como docente en la institución en la que se graduó. Si en la concepción greco-romana, la mujer cumple funciones

de cuidado, atender a los enfermos y cuidar a los hijos es válido. Lo que podría permitir entender dentro de las formas de violencia simbólica la feminización de las profesiones, de las que se cita las ciencias de la salud y la educación.

Surge otra pregunta ¿en qué momento se tituló una mujer de origen colombiano? Los hallazgos documentales informan que ello sucedió 16 años después, se trata de la antioqueña Sony Jiménez, en 1946 (Arango Gaviria, 2006), la cual fue admitida en la Escuela de Minas de la Universidad Nacional de Colombia, de Medellín, para cursar su carrera como ingeniera civil. La lucha feminista en el país podría reflejarse en esta historia, toda vez que se trata de un campo que consideraba masculinizado y que, por tanto, no era un escenario para las mujeres (en el imaginario popular aún en nuestra época se cree que se trata de una carrera “difícil” hecha para hombres, lo que sugiere la presencia de racismo científico).

Destáquese que en esta época la condición de estudio implicaba no casarse y menos tener hijos fuera del matrimonio, quien no cumpliera quedaba automáticamente por fuera de la universidad. Sony libró una lucha legal por esta situación (Arango Gaviria, 2006), constituyéndose en el primer caso en el que la universidad tuvo que permitirle terminar sus estudios, pese a que se casó y tuvo hijos, no sin antes enfrentar todo el escarnio público que suscitó este hecho (las violencias que se aceptaron y justificaron no fueron físicas, fueron simbólicas, al contravenir el orden del mundo con respecto a su rol). Frente a estas barreras, es comprensible que en 1966 las mujeres universitarias representaran solo el 3.6 % de la población estudiantil (Bonilla Vélez, 2012), pues no todas estaban dispuestas a cambiar un mundo hecho por otro incierto, posiblemente no por falta de valentía, se trata de darle el lugar que le corresponde al concepto de criterio como un asunto cultural.

En la misma línea, se infiere que esta realidad social tan cercana a la vida de hoy, justifique, en gran medida, que la universidad (todas las que existen), en términos generales, tenga plantas docentes constituidas mayoritariamente por hombres, el abandono de las formas de organización social y de los roles que

cumplen en ellas las personas, no es un cambio sostenido en la voluntad; es sostenido en los entramados culturales (Geertz, 2003) algunas veces cambiantes. Además en correspondencia con lo que se ha pretendido exponer aquí porque el conocimiento universitario representa poder, fuerza, ingenio, y a la vez réplica de la organización del poder vigente. Es probable que sea evidencia del distanciamiento en el que se ha tenido a las mujeres de los escenarios en los que se discute, se piensa, pero sobre todo, se decide.

Se reconoce que a medida que los años han pasado y finalizada la primera década del siglo XXI, la existencia de los lazos cada vez más estrechos entre ciencia y género (Angós, 2001; Anguita Martínez & Torrego Egado, 2009; Bernal Martínez & Delgado Martínez, 2004; Beirute Brealey, Chacón, Fonseca, Garita Bonilla, & Solano, 2007) se han hecho más visibles. Datos estadísticos como los analizados por Arango Gaviria (2006), indican el crecimiento exponencial de las mujeres en los escenarios académicos, la normatividad garantiza el acceso educativo, el aprendizaje de las ciencias, el reconocimiento de la diferencia, de la diversidad, de la sexualidad, de los derechos reproductivos, del acceso laboral, entre otros. Mas es inevitable citar una vez más a Bourdieu (citado en García Salord, 2012),

precisar, apuntalar y corregir, trabajando la falsa disyuntiva entre la permanencia o el cambio de orden sexual, frente a los avances logrados por las mujeres en las sociedades desarrolladas, la dominación masculina como la forma paradigmática de la violencia simbólica, y la controvertida hipótesis que las mujeres contribuyen a su propia dominación (p. 121).

Estas se convierten en polémicas que ocupan escenarios decisivos, toda vez que el cambio del mundo no se produce fácilmente, el ingreso del tema a los escenarios públicos no garantizan el cambio cultural de una generación a otra.

La escuela y la enseñanza de las ciencias

Si se atiende a lo que sucede en la escuela, a propósito de los medios de dominación simbólica, centrados en la comunicación, entonces hay que admitir que de ellos está plagada el aula. De una censura desconocida por los estudiantes, reconocida por los profesores y naturalizada por ambos. A las ciencias na-

turales no se les puede despojar de los productos intelectuales e instrumentales con los que se ha transformado el mundo.

Las teorías científicas responden a procesos sociales que produce valores culturales, pero estas no tienen neutralidad epistémica, pues el punto no es lograr que muchas mujeres sean científicas -desde hace muchos años las hay- (Vega, Cuví, & Martínez, 2000), como ya se pretendió mostrar. El punto es si el acceso a la escuela, a la formación científica y a los escenarios públicos, ha transformado en algo las formas de violencia simbólica, o si por el contrario, solo se han cambiado los mecanismos para mantener el orden vigente. Para ello no se necesita un estudio, baste con revisar la vida de nuestra familia vecina, las mujeres todas han estudiado, trabajan y son independientes económicamente, pero, a pesar de ello, siguen siendo las que cuidan el hogar, los hijos, los padres, los esposos, sin tener tiempo para cuidarse a sí mismas.

La Colombia del siglo XXI avanza lentamente en asuntos de normatividad con respecto a las distintas formas de violencia, desde el año 2014 se constituyó la Secretaría Distrital para la mujer, se hizo oficial la resolución n.º 800 del 15 de mayo del 2015 de la Secretaría Distrital de Educación que regula la inclusión obligatoria de asuntos de disminución de la violencia de género en los currículos para la escuela secundaria. Pero es una norma para la Ciudad Capital, ¿y el resto del país?, ¿se necesita de voluntad política únicamente? La universidad, como escenario de reflexión y de propuesta, es aún la gran ausente, efectivamente hay procesos al interior de ella, mas no impactan todavía. No es declarativo que en ella se acepte la diferencia en todas sus formas. Como dice García (2004), cuando se pretende establecer una distinción cultural, regularmente, se pone en la misma bolsa a los diferentes, a los desiguales y a los desconectados.

Frente al tema que nos convoca en primer lugar ha de reconocerse que se carece en las aulas de ciencias naturales de aceptación sobre la existencia de violencia escolar discursiva como una forma de violencia simbólica, epistémica, pues se defiende en ella la neutralidad política, social, económica, académica.

A propósito del criterio de objetividad instrumental característico de las ciencias estructuralistas, cuando conviven desde la invisibilidad múltiples formas de concebir el mundo, llama la atención las reformas educativas que desde la colonia ya hablaban de inclusión, de la convivencia escolar, sin embargo, en cada cambio normativo los argumentos legitimadores de la violencia surgen y resurgen sutilmente, como si se tratase de una hiedra.

¿Qué es?, ¿cómo se manifiesta y cómo se producen las situaciones de violencia escolar? El asunto de la convivencia como un aspecto de la cultura escolar al considerar la educación como una práctica de conservación, divulgación y transformación cultural, sugiere asumir posturas como la que defiende Torres (2006) al plantear que la educación ha de reconocerse más allá de un servicio, de una oportunidad o mercancía, se recibe la invitación para que se debilite la imagen de objeto comercializable y se materialice más lo que se defiende normativamente un *derecho inalienable*, sustentado en que es reconocido como derecho para *toda persona*, no se trata solo de *acceder*, sino de tener una *buena educación y aprendizaje*, a lo largo de *toda la vida para participar*.

Por lo tanto, no ha de esperarse menos, esta postura en el caso de Colombia se ve sustentado en los artículos constitucionales 2, 5, 13, 40, y 43, porque se determina a la educación como una práctica social vinculada a los distintos periodos de vida de un ser humano, para ello, se admite que las personas se pueden clasificar en grupos etarios, por rangos de edad o necesidades particulares y de los que el Programa de Educación en Género y Diversidad pareciese abordar todos los matices; sin embargo, la transformación social hacia escenarios menos violentos de la sociedad y de la escuela misma requieren no solo de documentos escritos, sino de transformaciones más profundas para pensar y dinamizar *otra* educación.

Toda vez que la exclusión de los procesos formales educativos como violencia es naturalizada, ya sea por razones asociadas a las actitudes de las personas las cuales tienen múltiples orígenes como la trasgresión de los límites sociales, a la incapacidad cognitiva de unos y otros, al origen familiar o económico, a las políticas de acceso, de distribución de gasto público, de la edad, de las con-

diciones de salud, etc.; son más las razones que la motivan y justifican, que las razones que validan dicho cambio.

Desde la línea del doctorado enseñanza de las ciencias, contexto y diversidad cultural del grupo INTERCITEC, se posiciona el reconocimiento y defensa de la otredad, de pensar cómo hacer evidente la descolonización epistémica en tanto que en Colombia como país multidiverso, pluricultural, con otras miradas de mundo distintas a la occidental, se hace cada vez más necesario teorizar y proponer alternativas para la enseñanza de las ciencias en contexto.

Por lo que es impostergable el análisis de la violencia simbólica en las prácticas de enseñanza de las ciencias, que como se había dicho al inicio, en estos escenarios se ha invisibilizado, naturalizado y validado en la comunicación, en la estereotipación de quienes pueden, o no aprender, enseñar, sugerir, participar en la producción y reproducción científica. Incluso, analizar qué tipo de valores científicos se instalan como propios y que se convierten en mecanismos de reproducción social del orden vigente (Bourdeu, 2000; García Salord, 2012).

Como se cita en Monclús Estella (2005), en la actualidad es un eco internacional la violencia escolar, que por sí misma muestra distintos matices; acoso, intimidación, maltrato, extorsión, provocación, entre otros y de los que puede señalarse a grupos en equivalencia de poder, o en asimetría de poder. Lo que incluye, indiscutiblemente, a los adultos y entre ellos, a los profesores. Pero, al seguir siendo un discurso genérico, sin nombre propio, no necesariamente quienes se vean o se sientan implicados van a asumir algún tipo de compromiso al respecto.

Hágase énfasis en las distribuciones que sobre responsabilidades se hace, son típicas en las relaciones sociales de la escuela y que se justifican en la normatividad; por ejemplo, en la Ley General de Educación Colombiana 115/94 en el art. 31, se indica la distribución por áreas fundamentales y se hace la salvedad de que todas son obligatorias, la institución atiende a la libertad de cátedra para organizar la intensidad e intereses vocacionales y no hacen parte de ninguna área en particular.

Así como la enseñanza obligatoria expresada en el art 14. Que atiende al Art 41 de la Constitución Nacional y precisa “la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general en formación en valores humanos, la educación sexual, impartida según necesidades” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 22), pero, en la tradición de la organización del currículo desde el sentido de áreas, secciones, parcelas, para “optimizar” el tiempo y los recursos, es un acto de buena voluntad, porque estos asuntos se diluyen en la vida escolar se les delega como trabajo exclusivo en las clases de ciencias sociales, así sin compromisos que aten a los demás profesores que no sean especialistas en el campo, no se sienten ni comprometidos ni obligados, efectivamente no son todos, pero sí la mayoría. La ley general de educación garantiza el acceso a la educación pública y de calidad de todo ciudadano colombiano, pero los resultados numéricos como criterio de calidad con respecto al acceso educativo arrojan cifras de evidencia sobre la disparidad y exclusión (Benbenishty & Avi Astor, 2008; UNICEF, 2012).

La figura que se muestra a continuación, es parte de los datos para América Latina y se reproducen en cada país de la región:

Figura 1. Estadísticas de la UIS para la región

22,1 millones		
Niños en edad de asistir a la educación inicial que no están en la escuela inicial o primaria	1,7 millones (*)	
Niños en edad de asistir a la escuela primaria que no están en la escuela primaria ni en la secundaria básica De los cuales, en escuela inicial con rezago ^(**) 1,4 millones	2,9 millones (*)	Además, en riesgo moderado: ↓
Niños-Adolescentes en edad de asistir a la educación secundaria básica que no están en la escuela primaria ni en la secundaria	1,9 millones(*)	
Niños que están en la escuela primaria pero que están en riesgo de abandonar	9,2 millones (**)	
Niños-adolescentes que están en la escuela secundaria básica pero que están en riesgo de abandonar	6,4 millones (**)	otros 8,1 millones

Fuente: (*) estimaciones del Instituto de Estadística de la Unesco (UIS) para la región, correspondientes al año 2009;

(**) estimaciones propias en base a datos del Instituto de Estadística de la Unesco (UIS), Correspondientes a 2008

Fuente: (UNICEF, 2012).

Entre las disparidades que informan, está el asunto de género, y si se toma lo ya expuesto en este documento, para el caso de Colombia, podría tratarse de violencia física de las prácticas de guerra que siguen acechando como sombra, podría incluso sectorizarse este comportamiento de acuerdo con las zonas geográficas donde el conflicto armado es diario. Pero, si se trata de exclusión de lo no visible, de violencia simbólica, estos datos serían absolutamente razonables en una ciudad como Bogotá. Los prejuicios sobre los “otros” con respecto a qué aprenden y qué podrían aprender conducen a defender, una vez más, la relación entre violencia y asuntos culturales.

Existen diferencias entre las culturas populares y la cultura sostenida en la escuela, con escasos diálogos e integración. Así la brecha entre la cultura escolar y las culturas de vastos sectores populares ha sido poco estudiada como brecha y no existe mucha información sobre el esfuerzo que supone a estos sectores “adaptarse” a vivir de una forma diferente en la escuela (UNICEF, 2012, p. 2).

Los estereotipos están en los imaginarios culturales perpetuados en la familia, en los adultos –algunos de ellos, profesores–, que como es reconocido, provienen generalmente de los sectores populares. Si el concepto de violencia es necesario para combatir la desigualdad y la inequidad en la sociedad, es también imprescindible ubicarla en el escenario escolar, puesto que allí también se reproduce. Además de no ser un fenómeno de fácil caracterización, es decir que sería más conveniente hablar de violencias (Fierro Evans, 2012) como la que puede presentarse entre profesores y estudiantes que se naturaliza con respecto al objetivo, de un lado, enseñar ciencias (valor cultural) y de otro, aprender ciencias (aceptar un producto cultural distinto al propio) (Eljach, 2011).

Para lo anterior, hay un trabajo por hacer que tiene que ver con re-direccionar las reflexiones que al respecto se hacen en las clases de ciencias en particular y en la formación de todos los profesores, en general, sobre la visión sociológica de la violencia simbólica en las aulas y del origen antropológico de la identidad de género, donde muy posiblemente las clases de ciencias sean en particular las reproductoras del orden social vigente para naturalizar las acciones punitivas ejercidas unilateralmente por quienes detentan el poder.

Un ambiente de respeto por la diversidad cultural es, sin duda, un ambiente que potencia el aprendizaje. La convivencia no agota la relación interpersonal y se requiere en escenarios de circulación cultural en el que se construyen modos de leer, entender y transformar el mundo, de manera que de reconocer e identificar la violencia en todas las esferas es el primer paso, no el último y nada cambiará si del reconocimiento se cambia a la distribución de trabajo, como si la existencia de muchos fuera garante de cohesión. Este ideal no puede solo convertirse en la panacea educativa.

Ser pasivo, como un asunto asociado al no conflicto, es la falacia de la no participación, de la exclusión. La no violencia significa reconocer, y proponer medios de negociación, de resolución de conflictos. Los que participan en cualquiera de los niveles de educación, requieren que esta reflexión deje de ser delegada solo a una parte de la comunidad.

El reto es asumir el compromiso social para construir, repensar, proyectar un sujeto de conocimiento que no solo reconozca los puntos de partida, sino los de llegada. En el cual las personas desde su seno cultural, producen formas de ver el mundo, no necesariamente occidentales, mas no por ello no válidas. Se trata de crear, sugerir, sostener medios de diálogo cultural que logren distancia con miradas absolutistas de las ciencias naturales que estereotipan a quienes se interesan por el saber científico, producto que se satura de argumentos sobre la imparcialidad y neutralidad política y social, que no posee, es todo lo contrario, completamente comprometida.

La enseñanza de las ciencias naturales necesita abandonar el imaginario de aislamiento social, el desinterés por las distintas formas de cultura y la alocada búsqueda de reconocimiento dentro de una esfera de beneficios sociales.

Reflexiones finales

Las normas garantizan el acceso escolar a toda la ciudadanía; a pesar de ello, no todos van a la escuela. Los índices de fracaso escolar más altos se registran para las clases de ciencias naturales. De otro lado, la universidad se diseñó como organismo al que tiene acceso toda la ciudadanía, sin embargo, las universidades existentes de carácter oficial no son suficientes para atender a toda la población en edad de educar. Por lo cual, negar necesidades sociales que mantienen las diferencias y por tanto formas de violencia, se cae por su propio peso.

La feminización profesional es una realidad producto de la misma historia de la cultura que se replica en el país. Los imaginarios culturales de la mayoría de la población muestran la memoria del país y naturalizan las desigualdades desde la afirmación “siempre ha sido así”, ¿qué es lo que ha sido así? Nada. Los procesos culturales e imaginarios culturales son cambiantes, el problema es que, a pesar de toda la publicación en el campo de los tipos de violencia, la comprensión de la sociedad al respecto es todavía precaria. Todo esfuerzo que se haga es importante, más no suficiente, situación que en principio puede desanimar, los humanos aprendemos costumbres; y mientras estas no sean objeto de análisis, no habrá argumentos que conduzcan al cambio.

El acceso a la educación es un derecho constitucional y la profesionalización en cursos posgraduales es accesible a todos, pero los aspectos culturales sobre los roles sociales en muchas partes del mundo, y en Colombia en particular, invierten las realidades de acceso y finalizan más hombres que mujeres en los últimos escalones académicos, a todas luces hay una naturalización de la violencia simbólica que justifica la exclusión y la disparidad desde prácticas culturales que llevan años instaladas en las lógicas de distribución del trabajo. No es que estudien menos mujeres, la mayoría decide por las realidades sociales y culturales a las que pertenecen no continuar.

Si la escuela es un reproductor del orden social, por acción directa lo es el aula de ciencias naturales, que, a la vez, funciona como escenario reproductor

del capital cultural (Gutierrez, 2012), de tradición social, de modos de ver el mundo, de símbolos y simbolismos, en el que la realidad social se refleja, con la urgencia de pasar del reconocimiento de la violencia, a una caracterización de la misma y, en consecuencia, en la búsqueda de una posible acción. Por lo anterior, es un reto por abordar explicitar la naturalización de la violencia en el aula de ciencias naturales como violencia simbólica (García Salord, 2012).

El surgimiento de las estructuras de pensamiento modernas, defiende Grosfoguel (2013), es el resultado de la lógica genocida con la cual se diseñó y ejecutó la conquista para los pueblos americanos, ¿de qué otro modo, anota, puede existir en nuestros tiempos?, porque el canon de pensamiento de las ciencias en general y de las ciencias de la naturaleza en particular sigue siendo mayoritariamente el mismo: conocimiento estructurado, validado por la sociedad, producido por unos cuantos hombres de Europa Occidental (Italia, Francia, Inglaterra, Alemania y EEUU).

Pero si el conocimiento se estudia a partir de la historia del mismo, se logrará establecer que surge de experiencias basadas en sensibilidades sociohistóricas particulares, dichas teorías y visiones de mundo no serán universales, todo lo contrario, se considerarán provinciales, por responder (como sucede) a condiciones particulares que han confabulado para que dicho conocimiento emerja y se socialice, se vuelva público, de modo que se sustenta así la escasez de “universalidad” para explicar realidades de cualquier zona particular del mundo.

Lo cual permitiría entender y proponer alternativas con respecto a las categorizaciones que se producen sobre la inferioridad epistémica. En otras palabras, los saberes científicos adoptados como universales provienen de países que producen principalmente estos productos de la ciencia, ellos atienden a campos del conocimiento en los que hay unos compromisos sociales y económicos particulares. No por ello se convierten en la única fuente de conocimiento, todos los grupos humanos producen saberes (Geertz, 2003).

El reto del que se ha hablado es mayor cuando se reconoce a la escuela como

preservadora de la memoria, de la estructura social y por ende las formas de dominación mayoritarias, las cuales han de ser vigiladas epistemológicamente. No todo necesita ser transformado, puesto que los cambios radicales no solucionan los problemas, solo los cambian de enfoque produciendo alta dependencia teórica permitiendo que el arbitrario cultural se fortalezca como una mirada universal del poder impuesto porque lo justifica. Los roles masculino/femenino siguen vigentes en la medida que su configuración contiene una fuerte base histórica, pero las violencias simbólicas que se justifican desde esta diferenciación se mantienen mientras se sigan reproduciendo prácticas culturales que los naturalizan, en lo social, en lo económico, en lo académico, en lo político.

La discusión con respecto a las relaciones entre ciencia y género es cada vez más urgente, pues la teorización sobre esta dupla ha de trasladarse a las prácticas de las aulas, como un elemento que arroje luces en la observancia epistemológica, toda vez que la educación cumple una doble función: de reproducción y emancipación, de conservación de la memoria y de renovación de la misma. Si no cambiara, la historia tal como la conocemos no tendría sentido.

El mundo no ha sido tal como lo conocemos desde siempre, y la naturalización de la violencia de género como violencia simbólica en las aulas de ciencia se mantiene camuflada en las actitudes que se justifican desde una perpetuidad del orden del mundo.

Referencias

- Alic, M. (1991). *El legado de Hipatia. Historia de las mujeres en la ciencia desde la antigüedad hasta finales del siglo XIX*. Madrid, España: Siglo XXI editores S.A.
- Angós, T. N. (2001). Género e Historia de la Ciencia Algunas implicaciones para la formación del profesorado de Ciencias. *Estudios de historia das ciencias e das técnicas: VII Congreso de la Sociedad Española de Histo-*

ria de las Ciencias y de las Técnicas, Pontevedra, 14-18 de septiembre de 1999, 1, 579-590.

- Anguita Martínez, R., & Torrego Egado, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23(1), 17-25.
- Arango Gaviria, L. G. (2006). Género e Ingeniería: la identidad profesional en discusión. Reflexiones a partir del caso de la ingeniería de sistemas de la Universidad Nacional de Colombia. *Revista Latinoamericana de estudios del Trabajo*, 42, 199-223.
- Beirute Brealey, T., Chacón, M., Fonseca, A., Garita Bonilla, N., & Solano, L. (2007). La naturalización de la diferencia: el vínculo ciencia y género. *Reflexiones*, 86(1), 9-27.
- Benbenishty, R., & Avi Astor, R. (2008). School violence in an international context. A call for global collaboration in research and prevention. *International Journal of violence and school*, 7, 59-80.
- Bernal Martínez, J. M., & Delgado Martínez, M. A. (2004). De excluidas a protagonistas las mujeres en la construcción de las ciencias escolares en España (1882-1936). *Revista de educación*, (335), 273-292.
- Bonilla Vélez, G., Cera Ochoa, R., Castrillón Castro, C., & Ortega Polanco, N. (2011). De lo oculto que se les permite y de la visibilidad que se les niega: las mujeres en las letras y artes de Cartagena de Indias (1940-1949). *Visitas al patio*, (5), 45-66.
- Bonilla Vélez, G., & Castrillón, C. (2012). Retos, obstáculos y oportunidades para las mujeres colombianas desde el espacio de la educación universitaria 1930-1990. XVI CONGRESO AEIHM Salamanca 4-6 de octubre. Disponible en: <http://aeihm.org/sites/default/files/comunicaciones/Se-si%C3%B3n%205%20Gloria%20Bonilla-1.pdf>

- Bourdieu, P. (2000). Espacio social y poder simbólico. En P. Bourdieu, *Cosas Dichas* (2a. ed.) (pp. 127-142). España: Gedisa Editorial.
- Bourdieu, P. (1989). El espacio Social. *Estudios sobre culturas contemporáneas*, 3(7), 27-55.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. (T. Kauf, Trad.). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). Comprender. En P. Bourdieu, *La miseria del mundo* (pp. 525-543). Madrid: Fondo Interamericano de Cultura.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación. *Ley 115*. Colombia: FECODE.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Panamá: UNICEF.
- Fierro Evans, M. C. (2012). Convivencia Inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica Revista electrónica de educación*, (40), 1-18.
- García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales o desconectados. *Representaciones e Interculturalidad*, 113-133.
- García Salord, S. (2012). La violencia simbólica: aportación de Pierre Bourdieu para comprender las formas sutiles e inadvertidas de dominación. En A. Furlan, *Reflexiones sobre la Violencia en las escuelas* (pp. 114-142). México: Siglo XXI.
- Geertz, C. (2003). *La Interpretación de las Culturas* (10a. Reimp. ed.). (A. L. Bixio, Trad.). España: Gedisa S.A.
- González Gabaldón Sevilla, B. (1999). Los estereotipos como factor de sociali-

zación en el género. *Comunicar*, 12, 79-88.

- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, Universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabla Rasa*, (19), 31-58.
- Gutierrez, A. B. (2012). *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Buenos Aires, Argentina: REUN Libro universitario Argentino.
- Karsten, & Meertens. (1992). La geografía del género: sobre visibilidad, identidad y relaciones de poder. *Document's d'analisis geografica*, (19-20), 181-193.
- Lamas, M. (1983). La antropología Feminista y la categoría de género. *Nueva antropología*, 8(30), 173-198.
- Ministerio del Trabajo y Asuntos sociales Instituto de la mujer. (2001). Exposición. *La otra Mitad de la Ciencia*. Madrid, España.
- Monclús Estella, A. (2005). La violencia escolar: Perspectiva desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 13-32.
- Muñoz Páez, A., & Garritz, A. (2013). Mujeres y Química. Parte I De la antigüedad al siglo XVII. *Educación Química*, 24(1), 2-8.
- Piñeres De la Ossa, D. (s.f.). *La primera mujer universitaria de Colombia: Paulina Beregoff 1920-1970. La Universidad de Cartagena su centro de docencia e investigación*.
- Soto Arango, D. (2005). Aproximación histórica a la universidad Colombiana. *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, 7, 101-138.
- Torres, R. M. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. *X Congreso Nacional de Educación comparado "El derecho a la educación en un mundo globalizado"*, (pp. 1-30). San

Sebastián.

- UNICEF. (2012). *Completar la escuela un derecho para crecer, un deber para compartir*. Balboa, Panamá: UNESCO-UNICEF.
- Varcárce, I. A. (2001). *La memoria Colectiva y los retos del feminismo*. Santiago de Chile: Naciones Unidas CEPAL.
- Vega, S., Cuví, M., & Martínez, A. (2000). *Género y ciencia. Los claroscuros de la investigación científica en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- Verrangia, D. (2014). Multiculturalismo, relaciones etnoraciales y enseñanza de las ciencias: algunos desafíos. En C. J. Mosquera Suárez, *Miradas Contemporáneas en educación. Algunos puntos clave para el debate* (pp. 9-26). Bogotá D.C.: Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Watson, J. (2007). *La doble Hélice* (3a. ed.). (M. L. Rodríguez Tapia, Trad.) Gran Bretaña: Alianza Editorial.
- Zurita, Ú. (2012). Concepciones e implicaciones de tres leyes antibullyng en México. *Diálogos sobre Educación*, (4), 1-21.
- Zurita, Ú. (2012). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar. *Educación y Territorio*, 1(2), 19-35.



CAPÍTULO 6

Sindy Paola Díaz Better

**EL USO DEL LENGUAJE EN LA CONVIVENCIA
ESCOLAR: DE INSTRUMENTO DE VIOLENCIA
SIMBÓLICA A MEDIACIÓN DE LA ALTERIDAD**

CAPITULO 6

El uso del lenguaje en la convivencia escolar: de instrumento de violencia simbólica a mediación de la alteridad

Sindy Paola Díaz Better⁹

Resumen

Tradicionalmente, la violencia escolar se relaciona con la agresión física y el acoso; sin embargo, hay manifestaciones como la indiferencia, la humillación, los insultos, entre otros, que causan heridas no tan evidentes. En este texto, se hace referencia a esas otras miradas, partiendo de las percepciones de niñas y niños de grado sexto de un colegio público de la ciudad de Bogotá, que muestran, entre otros aspectos, cómo se usa al lenguaje como instrumento para someter y maltratar; las manifestaciones de violencia escolar más comunes en la institución; la forma como los estudiantes dan trámite a sus conflictos y las estrategias que proponen para el manejo de este fenómeno; información que hace parte del diagnóstico de una investigación doctoral con enfoque cualitativo. El análisis se centra en el uso del lenguaje como medio de violencia simbólica, por lo que se propone emplearlo como medio para convivir, partiendo del reconocimiento del otro, esencia del concepto de alteridad.

Palabras clave

Alteridad, convivencia escolar, lenguaje, violencia escolar, violencia simbólica.

⁹ Magíster en Tecnologías de la Información aplicadas a la educación, Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje OEI-Virtual Educa. Licenciada en Informática Educativa y Medios Audiovisuales, Universidad de Córdoba (Colombia). Cursando estudios en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) - Sede UPN en el énfasis de Lenguaje y Educación. Docente de la Secretaría de Educación Distrital, Bogotá. ddiaz@pedagogica.edu.co, sp.better@gmail.com

Introducción

Las manifestaciones de violencia han ganado terreno en las instituciones educativas colombianas, permitiendo percepciones y sensaciones negativas, que muchas veces pasan inadvertidas a los adultos con los que se relacionan los escolares.

Aunque se han incrementado programas y campañas que tratan de rescatar y fortalecer valores como el respeto, la solidaridad y la colaboración; muchas veces no se llega al objetivo previsto, ya que se deja de lado el identificar de primera mano, qué piensan o sienten los principalmente involucrados en la violencia escolar: los niños, niñas y adolescentes que la sufren, la infligen o que observan sus manifestaciones en sus pares.

Por otro lado, se ha favorecido el estudio y análisis de situaciones asociadas a agresiones de carácter físico, dejando de lado que existen otras formas de violencia, como los insultos, las burlas, la humillación y las agresiones relacionadas con el uso del lenguaje, que dejan secuelas tal vez más profundas y permanentes que las que dejan los golpes. El presente texto se enfoca a estos tipos de violencia en particular, y cómo afectan la convivencia escolar.

Influencia de la violencia en la Convivencia escolar

En los últimos años, la convivencia escolar se ha convertido en un tema de análisis y reflexión educativa, por cuanto puede influir, tanto en el clima social de la escuela, como en la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes; lo que ha conllevado a un auge de trabajos académicos alrededor de esta temática, evidenciando la emergencia de la convivencia escolar como campo de estudio (Díaz & Sime, 2016).

Autores latinoamericanos coinciden en afirmar que la convivencia es una construcción tanto personal como social que pretende la creación de un mundo común; para ello, se hace necesario vivenciar, entre otros, valores como la equidad, la justicia, la aceptación, el respeto, la confianza la solidaridad y el pluralismo (Pérez, 2001; Maturana; 2002; Mockus, 2002).

Fierro (2013) manifiesta que “la convivencia es un aspecto dinámico, en constante movimiento y cambio, ya que está enraizada en las situaciones y tareas cotidianas” (p. 3). Llevando estos conceptos a la escuela¹⁰, se hace evidente que se deben enriquecer los ambientes de aprendizaje, favoreciendo acciones concretas que posibiliten que los niños, niñas y adolescentes que a ella acuden, se reconozcan y reconozcan a sus pares como agentes que llevan a cabo acciones que ayudan o entorpecen las relaciones sociales en su entorno escolar.

Siguiendo a Fierro (2013), la convivencia escolar puede entenderse como un proceso de múltiples relaciones que prevé tanto una dimensión interpersonal como colectiva; donde confluyen: la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos, las políticas y prácticas institucionalizadas. Esta autora concibió la convivencia escolar como una responsabilidad tanto individual como social, lo cual pone de manifiesto que, en ambientes donde se tiene como propósito llevar a cabo procesos de enseñanza y de aprendizaje, todos los que participan tienen influencia en el clima convivencial que se despliega, lo que, en últimas, terminará impactando positiva o negativamente en dichos procesos.

Es necesario indicar que la escuela se torna a veces como un espacio homogéneo más que diverso¹¹, lo que suscita, sin proponérselo, entornos propicios para la discriminación, por lo que cualquier acción que se emprenda en pro de la convivencia escolar, debe tener como base un reconocimiento y legitimación de lo semejante y lo diferente.

10 En este documento se emplearán los términos institución educativa, colegio o escuela como sinónimos, para referirse a entidades de carácter público (estatal) o privado, cuya finalidad sea la educación (primaria, secundaria y/o media) de niños, niñas o adolescentes.

11 Al no tener en cuenta que cada estudiante como sujeto posee cualidades, capacidades e intereses que lo hacen único. En ocasiones, en los contextos escolares se tiende a desconocer estas particularidades, atendiendo a toda la población con estrategias similares.

Entre los principales obstáculos para una convivencia pacífica en la escuela, se encuentran las diversas manifestaciones de violencia escolar, que, en palabras de García, Guerrero & Ortiz (2012), configuran algunos de los problemas que más cobra relevancia en las culturas urbanas a nivel mundial, lo que sustenta que sea frecuente su inclusión como eje de trabajo en estudios relacionados con Convivencia escolar.

Camargo (1996) señala que en la escuela (a través de las concepciones, prácticas y relaciones) se generan espacios de intolerancia, discriminación, exclusión y marginación susceptibles de desconocimiento y aniquilación del otro, dando lugar a brotes de violencia o a espacios propicios para la misma. Este fenómeno se denomina “semillas de violencia” (p. 6). Es interesante la comparación de estas manifestaciones con el término ‘semilla’, ya que permite inferir que, para llegar a la violencia, se requiere de factores intrínsecos y externos para que dichas ‘semillas’, germinen.

Por otro lado, el especialista brasileño Candido Gomes propone una matriz para clasificar las violencias escolares. Menciona este autor las *violencias físicas*, en las que identifica, entre otras, las peleas entre estudiantes; los hurtos y daños a las pertenencias; la violencia sexual (Gomes, citado en IIDH, 2011).

Además, indica que en el entorno escolar se presentan también las denominadas *violencias simbólicas*, entre las que destacan las amenazas, las agresiones verbales y gestuales entre estudiantes (Gomes, citado en IIDH, 2011).

Los tipos de violencias que Gomes señala se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de las violencias escolares según Gomes (2008)

Violencias	De la escuela	Contra la escuela	En la escuela
Físicas	Castigos corporales.	Vandalismo, incluido el <i>graffiti</i> ; <i>invasiones</i> hurtos y robos; peleas entre estudiantes y profesores.	Peleas entre estudiantes; hurtos, robos y daños al patrimonio de los estudiantes; violencia sexual; competición y dominio de espacios escolares por grupos (muchas veces comprometidos con adultos).
Simbólicas	Sanciones humillantes; imposición de currículos no significativos; requerimiento de previo capital cultural y social para el éxito de los alumnos.	Desafíos a las normas de convivencia en la escuela y la sociedad, como amenazas y acoso presencial y cibernético contra los adultos.	Amenazas, agresiones verbales y gestuales entre estudiantes; acoso presencial y cibernético; violencia moral (calumnia, difamación e injuria); aislamiento social forzado; etc.
Incivilidades	Gestos y palabras de los adultos contrarios a la “buena educación”, permeados por juicios de clase; etnia, etc., en su mayor parte destinados a mantener a los discentes en posición de obediencia.	Gestos y palabras agresivas de los estudiantes contra los adultos; ignorancia voluntaria de las normas de la escuela y de la “buena educación”; insistencia en comportamientos reprobados por la escuela.	Gestos y palabras agresivas entre estudiantes, contrarias a las normas de la escuela y de la “buena educación”, revelando muchas veces prejuicios de género, etnia y clase social.
<p>Nota. Las áreas sombreadas indican tendencia a ocurrir con más frecuencia en escuelas de poblaciones socialmente más vulnerables</p>			

Fuente: Gomes, citado en IIDH, 2011, p. 39.

Tradicionalmente, al referirse a la violencia escolar, se pensaba mayormente en manifestaciones de índole físico, sin embargo, este autor muestra otros campos donde la violencia hace presencia, puesto que no siempre es a través de los golpes como se hace más daño.

El informe *Clima escolar y victimización en Bogotá 2013* (Ávila, Bromberg, Pérez & Villamil, 2014) es un estudio sobre condiciones de seguridad y convivencia para los niños, niñas, jóvenes, los colegios y su entorno (Bogotá, Colombia); y cuenta además con información de resultados y aprendizajes de dos encuestas anteriores realizadas en 2006¹² y 2011¹³ que tuvieron como propósito indagar sobre la exposición de estudiantes de colegios públicos y privados a factores de violencia en distintos contextos.

Algunos de los resultados de este informe evidenciaron:

el empleo de insultos, maltrato verbal y un trato impersonal y de carácter soez entre estudiantes (con mayor prevalencia en los grados inferiores, pp. 215-219);

el maltrato físico intencional (reflejado en golpes, cachetadas, empujones o pellizcos), en porcentajes similares al uso de insultos que causan daño, siendo además independiente si el colegio es público o privado (pp. 227-232);

que, de acuerdo con los reportes de los encuestados, el bullying no es un fenómeno masivo en la ciudad de Bogotá, reflejándose solo en el 10 % de los encuestados de colegios privados, y en el 12 % de los estudiantes encuestados

12 Entidades del distrito de Bogotá, Colombia, contrataron con la Universidad de los Andes, la elaboración y aplicación de una herramienta de medición dirigida a estudiantes de 5° a 11° para identificar factores de agresión, violencia y delincuencia. La muestra incluyó 87.750 estudiantes y 807 colegios, entre los que se encontraban públicos y privados de Bogotá, al igual que colegios privados de seis municipios aledaños a esta ciudad, en los que la mayoría de sus estudiantes viven en la capital del país. Entre los resultados se destacaron la existencia de un alto porcentaje de hurtos sin violencia, la presencia de manifestaciones de maltrato emocional, acoso escolar en un 15% de los encuestados, acoso sexual verbal, porte de armas dentro del colegio y consumo de alcohol y drogas ilícitas (Ávila *et. al.*, 2013, pp. 25, 30, 38).

13 En ese año, la Secretaría de Educación del Distrito (Bogotá) contrató con el Departamento Nacional de Estadística de Colombia (DANE), la realización de la segunda aplicación de la encuesta, elaborando un nuevo formulario que fue aplicado a 103 mil estudiantes de Bogotá. No hubo una publicación formal de resultados. (Ávila *et. al.*, 2013, pp. 38-39, 47).

de colegios públicos, contrastándose esta situación con un aumento de reportes donde estudiantes manifestaron haber padecido algún tipo de acoso sexual verbal y gestual (pp. 232-241).

Se observa en estos resultados, que el lenguaje ocupa un lugar importante en las manifestaciones que atentan contra la convivencia escolar. Se identifica una intencionalidad de su uso para molestar o agredir, y que su frecuencia es similar al uso de golpes o manifestaciones de violencia donde se acude al maltrato físico.

Maturana (2002) señala que “lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones” (p. 19). Entonces, el lenguaje es un elemento primordial en la mediación y expresión de nuestras emociones, y al respecto de la convivencia, desempeña un papel importante por cuanto permite construir o destruir lazos sociales.

En el marco del proyecto de tesis doctoral de la autora, titulado “*Comprensión de imaginarios y narrativas literarias–digitales como estrategias de formación en convivencia*”, sustentado públicamente en septiembre de 2016 en el Doctorado Interinstitucional en Educación (sede Universidad Pedagógica Nacional), se realizó una indagación investigativa entre los meses noviembre de 2013 y agosto de 2014 en un colegio distrital de la ciudad de Bogotá con el propósito de identificar las manifestaciones y situaciones que atentan contra la convivencia escolar y el papel del lenguaje en dichas situaciones; para lo cual, se acudió a distintas fuentes¹⁴, entre ellas, una encuesta a estudiantes de grado

14 Se analizaron las **actas de comisión de promoción 2013**, en las que se evidenciaron casos relacionados con la indisciplina, el acoso escolar entre pares, la intimidación, la agresión verbal y física, entre otros, como los aspectos más relevantes que afectaron la convivencia escolar en este año. En **entrevistas realizadas a docentes**, los mismos manifestaron haber sido testigos de brotes de violencia escolar en clases, cambios de clase, descansos y fuera de la institución. Registraron como principal problemática asociada a estos hechos la intolerancia, a los golpes o violencia física la manera como por lo general los estudiantes tramitan sus conflictos. Por otra parte, en **el análisis de observadores de estudiantes en tres cursos**, se identificaron como situaciones comunes, el irrespeto, las evasiones a actividades académicas o culturales (no ingreso a las mismas, pese a estar en la institución); el no cumplir con las normas, como aspectos más relevantes.

sexto, aplicada en agosto de 2014, cuyos resultados evidenciaron algunas percepciones de los niños y niñas desde su mirada de víctima o espectador; y que motivan las reflexiones aquí presentadas.

Aspectos metodológicos

Para mejorar la convivencia escolar, es necesario formular estrategias de acción que partan de los lineamientos nacionales y locales. No obstante, es propicio analizar los contextos particulares de las instituciones educativas, ya que las experiencias presentan niveles de complejidad distintos y son suscitados por condiciones específicas de acuerdo con los grupos sociales que, de una u otra forma, intervienen en la educación de los niños, niñas y adolescentes que acuden a dichas instituciones.

Como señala Larrosa (s.f.), “nadie debe aceptar dogmáticamente la experiencia de otro y nadie puede imponer autoritariamente la propia experiencia a otro” (p. 4). En este sentido, es importante socavar en las experiencias personales de los estudiantes, quienes, en últimas, identifican y viven de primera mano, las situaciones de violencia que influyen en la convivencia de sus entornos escolares.

Los datos que aquí se presentan, parten del análisis de los resultados de una encuesta validada por un experto y aplicada en agosto de 2014, a 99 estudiantes (60 niños y 39 niñas) de cuatro cursos de grado sexto la de jornada mañana de una institución educativa distrital del sur de Bogotá (urbana y pluridocente); con el fin de visibilizar, entre otros aspectos, el concepto de violencia escolar que tienen estos estudiantes, las problemáticas que asocian a los brotes de violencia escolar, la manera como dan trámite a los conflictos y las propuestas que surgen desde su sentir para mejorar la convivencia escolar.

Partiendo de que los investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan (Vasilachis, 2006), este trabajo tiene por interés partir de las percepciones de los estudiantes participantes sobre violencia escolar, identificando de qué manera el lenguaje puede ser usado como instrumento de violencia.

Los datos del estudio fueron organizados y analizados por género y por curso, para identificar de mejor manera las miradas de los niños y de las niñas que participaron; y se transcribieron las respuestas en forma literal.

En el caso de las preguntas abiertas, se tomaron palabras como unidades de análisis para identificar su frecuencia de aparición¹⁵. Se identificaron posteriormente, algunas categorías de acuerdo con los hallazgos, y las palabras/frases se convirtieron en subcategorías, agrupadas de acuerdo con la relación entre ellas.

En el caso de las preguntas cerradas, se determinó la frecuencia en cada curso para posteriormente identificar la frecuencia por género.

Para todas las preguntas, se realizaron tablas y figuras para organizar la información y proceder con su análisis.

Antes de diligenciar la encuesta, se explicó a los participantes el propósito del estudio y se aclaró que no había respuestas correctas o incorrectas, que sus percepciones eran valiosas y necesarias para formular una propuesta de mejora de la convivencia escolar en su institución educativa. En este sentido, las respuestas que se presentan aparecen tal cual fueron expresadas y escritas por las niñas, niños y adolescentes.

Es importante tener presente que este trabajo asume la violencia escolar como “todas las relaciones de violencia cuyo propósito es maltratar, desde el lenguaje o la acción, a cualquier miembro de una comunidad educativa, y que son evidenciadas por prácticas y expresiones en escenarios presenciales o vir-

¹⁵ En donde una sola palabra fuese insuficiente para describir la idea de la respuesta, se tomó una frase, por ejemplo “hacer sentir mal”.

tuales” (Díaz, 2016, p. 30).

Algunos hallazgos...

La encuesta fue respondida por 60 niños y 39 niñas, con una edad promedio de 12 años. De los encuestados, el 66 % cursaba grado sexto por primera vez, el 18 % repetía sexto por segunda vez, y el 12 % por tercera. El 3 % de los encuestados no dio información al respecto.

Frente a la pregunta ¿Para ti qué es violencia escolar?, las respuestas de los estudiantes se asociaron con términos que denotan acciones variadas, destacándose los de *maltrato, agresión, matoneo, pegar*; como las más frecuentes. Otros términos como *abuso, discriminar, conflictos*; también fueron apareciendo.

Veamos algunas respuestas de los niños y niñas. Violencia escolar es:

“agredir a otra persona y hacerla sentir mal física y psicológicamente”

“ponerse a pelear y joder a un compañero a cada momento”

“molestar a un niño o a niños y no dejarlos en paz”

“cuando alguien que se cree mayor que tu empieza a criticarte y a maltratarte física y psicológicamente” (sic)

“mostrar forma de pensar machista y abusar de otros”

Los estudiantes vincularon en sus respuestas que la agresión y el maltrato puede presentarse tanto física como verbalmente, además, hicieron referencia a que hay una intencionalidad cuando se acude a la violencia escolar, es decir, que se presenta con la intención de maltratar, hacer daño o hacer sentir mal a quien la recibe.

Estas percepciones y creencias ponen de manifiesto que en la violencia escolar subyace una intencionalidad del agresor por demostrar un poder sobre el niño o niña a quien maltrata, que en ocasiones estos actos son repetitivos; que pretenden perturbar al otro y su tranquilidad y que traen una carga cultural importante.

¿Para ti qué es violencia escolar?

“Es irrespeto hacia otros con el propósito de maltratar”

“Es que alguien agrede o insulte a otro compañero verbalmente o con amenazas”

“Para mí violencia escolar es bullying, burlarse de otros y tratar mal a las otras personas”

“Es pelear con otros o maldecir a otros, humillarlos”

“Es que cojan y lo maltraten, le roben sus materiales, que lo insulten, lo ignoren por lo que no ha hecho y la intolerancia”.

Aunque no fueron las más frecuentes, llama la atención las respuestas que apuntan a que la violencia escolar es percibida por estos niños y niñas como *ignorar*, *irrespetar* (asociando este hecho a las burlas, por ejemplo), *humillar*, *insultar*, *amenazar*, acciones que son posibles desde el lenguaje.

Los conceptos identificados en las respuestas de los niños y niñas, dejan ver que traen consigo intenciones que pretenden menospreciar, denigrar, mortificar, avergonzar y excluir. Por otro lado, a partir de ellas, se permite visibilizar otra faceta de la violencia escolar: la que usa al lenguaje como instrumento para someter y maltratar.

De acuerdo con la clasificación presentada por Gomes (2008), en las respuestas de los niños y niñas encuestados se identificaron manifestaciones asociadas a violencias físicas y violencias simbólicas. La figura 1 presenta las categorías encontradas de acuerdo con las respuestas de los estudiantes.

Figura 1. Percepciones ¿Para ti qué es violencia escolar?



Realizando una diferenciación por género, encontramos que estas categorías son percibidas en forma diferente por los encuestados, siendo las respuestas de los niños más amplias, abarcando diversas manifestaciones de violencia escolar. La tabla 2 presenta esta información.

Tabla 2. ¿Para ti qué es violencia escolar? Respuestas por género

¿Para ti qué es violencia escolar (ve)?	Respuesta por género		Total
	Niños	Niñas	
Relacionan la ve con estas ideas/conceptos			
Bullying/matoneo	9	10	19
Pelea/conflicto/problema	10	3	13
Hacer sentir mal	4	1	5
Molestar/no dejar en paz	4	1	5
Violencia (casa o colegio)	0	2	2
Agresor se cree superior	0	1	1
Machismo	0	1	1

Usan estas manifestaciones para describir ve	Agredir/maltratar (física/psicológicamente)	27	15	42
	Lastimar/pegar	12	6	18
	Irrespetar (burlas)	4	6	10
	Extorsionar/robar	5	1	6
	Amenaza	3	2	5
	Maldecir/insultar	3	1	4
	Humillar	2	0	2
	Ignorar	2	0	2

Henry (2000) manifiesta que la violencia escolar es el ejercicio de poder que unos (personas, organismos) realizan sobre otros en los entornos escolares y que niega a aquellos sujetos, lo que puede repercutir en la limitación del actuar de quienes son violentados.

Al relacionar las respuestas de los estudiantes con la definición de Henry (2000), cobran fuerza aquellos términos afines con el *menospreciar*, *ignorar*, *irrespetar*, *hacer sentir mal*, entre otros; ya que se refieren a acciones que no evidencian necesariamente una intervención de tipo físico, pero que pueden dejar secuelas importantes para los estudiantes.

Pérez (2001) señala que “cuando un individuo escucha, no solamente escucha las palabras que se hablan, también escucha las acciones implícitas en el hablar” (p. 103). Cuando se usa el lenguaje como instrumento de violencia simbólica, se ponen en juego relaciones de poder que generan efectos difíciles de establecer a simple vista, por cuanto se alude a situaciones particulares que en el entorno se reconocen como dolorosas o hirientes, al poner en evidencia, ridiculizar o menospreciar a quien es víctima de ellas.

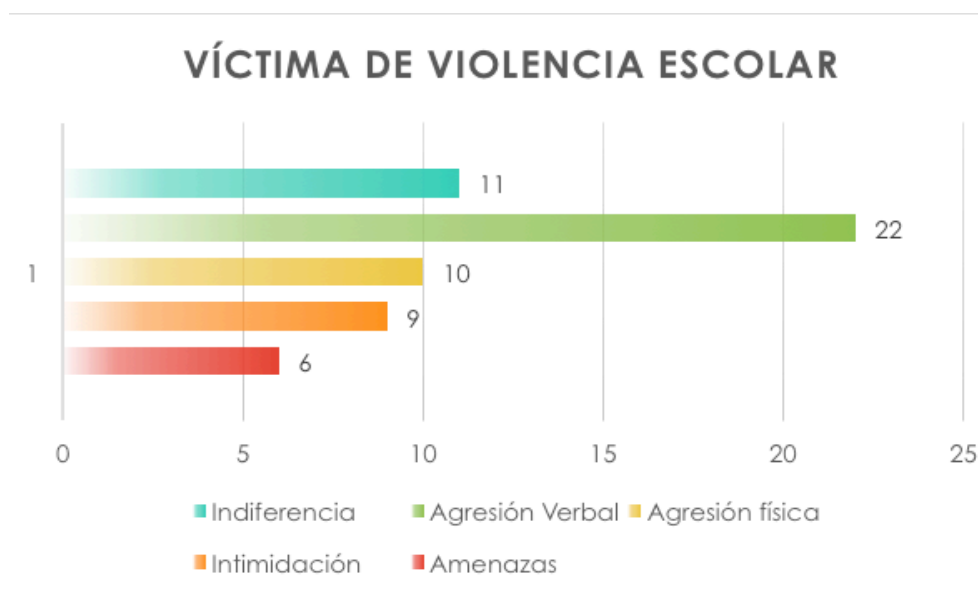
Por otro lado, se identificó que los estudiantes han pactado encuentros que se transforman en violencia a las afueras de la institución educativa, lo que fue manifestado por el 58,58 % de los encuestados. Sin embargo, los lugares donde toman los recesos escolares (patio central, canchas) siguen en nivel de importan-

cia, con un 53,53 %. Los estudiantes que afirmaron que en el salón de clases se presentan muchos brotes de violencia llegan al 44,44 %, frente a un 26,26 % que indicó haber sido testigos de manifestaciones de violencia escolar en los cambios de clases. Si bien no se preguntó por la frecuencia de estas manifestaciones, el alto índice de respuestas es preocupante, ya que se esperaría de la escuela, un lugar más seguro y tolerante donde los agentes que allí intervienen, lo hagan en condiciones de armonía, solidaridad y respeto.

A propósito de esto, Allodi (2010) sostiene que “en ambientes educativos donde se vivan manifestaciones de violencia, se puede causar heridas indirectas al generar sentimientos persistentes de miedo e inseguridad e incluso reacciones agresivas” (p. 217). Es decir, que la influencia de la violencia escolar se puede dar no solo en la convivencia a corto plazo, sino en las propias maneras como los estudiantes pueden reaccionar ante determinadas situaciones que la involucren, a futuro.

Al preguntar si habían sido víctimas de alguna manifestación de violencia escolar en el último año, el 38,38 % de los 99 encuestados manifestó que sí. La agresión verbal fue la manifestación de violencia más elegida, seguida de la indiferencia; la agresión física; la intimidación y las amenazas. Por otra parte, entre quienes mencionaron haber sido víctima de algún tipo de violencia escolar en el año 2014, el 68,4 % fueron niños.

Figura 2. Respuestas entre quienes han sido víctima de VE



La figura 2 presenta la agresión verbal como la manifestación de violencia escolar que más sufrieron quienes indicaron haber sido víctima de este fenómeno. En este sentido, se refuerza cómo el lenguaje es empleado para hacer daño, puesto que, como afirma Maturana (2002), “el hablar tiene que ver constitutivamente con el actuar” (p. 84).

Ahora bien, en las manifestaciones de violencia escolar, un importante factor a considerar es el género. Algunos estudios muestran que niños y niñas utilizan distintas formas de agresión (Crick & Grotpeter, 1995). Al revisar estas respuestas diferenciadas por género, se puede observar cómo los niños manifestaron haber sufrido casi todas las manifestaciones de violencia escolar presentadas en una escala mayor a la de las niñas, predominando, de igual forma, la agresión verbal (ver tabla 3).

Tabla 3. Respuesta diferenciada por género (Víctima Violencia Escolar)

¿Has sido víctima de violencia escolar en el último año?	Encuestados		Total
	Niños	Niñas	
Sí	26	12	38
No	34	27	61
Tipo de V.E de la que ha sido víctima	Niños	Niñas	Total
Amenazas	5	1	6
Intimidación	8	1	9
Agresión física	8	2	10
Agresión verbal	13	9	22
Indiferencia	5	6	11

En la encuesta se solicitó a los estudiantes que identificaran las tres manifestaciones de violencia escolar más frecuentes, siendo las más votadas, en su orden: la agresividad verbal, la agresividad física y las amenazas (ver figura 3).

La agresión verbal no deja secuelas físicas aparentes, sin embargo, las consecuencias a nivel emocional pueden ser devastadoras. Según Scaglione & Scaglione (2006, citado en Powell & Ladd, 2010), como resultado de sufrir episodios repetidos de violencia escolar, los estudiantes pueden sentirse deprimidos, avergonzados, inseguros y desarrollar baja autoestima y fobia de volver a las instituciones educativas.

Figura 3. Votación entre algunas manifestaciones de Violencia Escolar (VE)



Ahora bien, al preguntarse a los estudiantes sobre cómo se tramitan¹⁶ los conflictos en sus salones, señalaron que se acude a la violencia física, a los golpes, también a la confrontación verbal, y la posibilidad del diálogo solo aparece cuando hay mediación de algún docente o directivo docente, tales como los coordinadores. Indicaron que algunas veces los conflictos no se resuelven.

Al respecto, Chaux (2012) comenta que

Muchas veces se deja que las partes busquen solucionar los conflictos sin proveerles apoyo institucional para lograrlo, lo que reiteradamente lleva a que el conflicto escale o a que una de las partes se imponga por la fuerza sobre la otra parte (p. 91).

Esto pone de manifiesto que, en una institución educativa comprometida con tramitar pacíficamente los conflictos, las estrategias que se adopten deben orientarse no solamente hacia los estudiantes, sino hacia toda la comunidad escolar, ya que implican transformaciones en el actuar de docentes, padres y directivos.

Las estrategias que sugirieron los estudiantes para mejorar la convivencia

¹⁶ Interesa el término tramitación, dado que muchas situaciones de conflicto no llegan a resolverse totalmente, por lo que es primordial comprenderlas y tratar de que cambien a estados donde los efectos negativos para los implicados sean mínimos; haciendo la salvedad de que, al no lograrse, pueden escalar y manifestarse violentamente.

escolar, estuvieron relacionadas con aumentar la vigilancia en todas las zonas del colegio, excluir, endurecer castigos y expulsar a los estudiantes que cometan actos violentos. Otra minoría apunta a la reflexión conjunta involucrando los padres de familia. A continuación, algunas respuestas literales:

“Que coloquen más seguridad en el patio de atrás como policías, personal, cámaras y celadores”

“yo apartaría a los que se porten mal, que los castiguen”

“hacer campañas del tema y brigadas”

“me gustaría que los estudiantes que hagan violencia sean suspendidos y echados”

“tener más cuidado y cámaras en el salón”

“sacar a los que son agresivos y requisar más”

“más charlas sobre violencia, orientación y más vigilancia”

“talleres sobre el tema de violencia”

“resolver los conflictos con los papás, hacer como talleres”.

Las respuestas de apartar, expulsar, excluir a quien se porte mal, son reflejo de lo que ocurre en la sociedad cuando alguien comete una falta; lo que genera numerosos interrogantes, entre ellos: ¿el ‘anular’ e ‘invisibilizar’ al otro ha sido la respuesta para mejorar la sana convivencia en otros contextos?, ¿endurecer las sanciones para quien incurre en manifestaciones de violencia, permitirá que las instituciones educativas sean lugares de enseñanza y aprendizaje más armónicos y solidarios?, ¿qué estrategias serán realmente efectivas en las instituciones educativas?

Noguera (1995) considera que, para direccionar el problema en las escuelas de forma efectiva, se debe empezar a preguntar por qué las escuelas son vulnerables a la violencia, e identificar qué elementos de su estructura y cultura han contribuido para que se hayan incrementado los actos de violencia al interior de las mismas.

En Colombia, frente a la necesidad de legislar al respecto de la convivencia y la violencia escolar, se promulgó la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013¹⁷, que determina lineamientos generales para tratar casos que afectan la convivencia al interior de las instituciones educativas, estableciendo, entre otros medios, La Ruta de Atención Integral para la Convivencia escolar en la que aparece la mediación y la negociación para aquellas situaciones conflictivas donde no haya daño a la salud física o mental de los involucrados. Sin embargo, debe aclararse que para llegar a este tipo de trámite, es necesario contar con las habilidades sociales necesarias para afrontar dichos procesos, lo que refuerza el hecho que en los ambientes educativos, se deben considerar aspectos no solo de tipo cognitivo, sino también social y emocional, ya que como individuos, nuestras actuaciones se mueven constantemente entre lo que sabemos y conocemos, y lo que sentimos y percibimos.

Uso del lenguaje en la construcción de relaciones basadas en la alteridad

De acuerdo con los resultados, se identificó el uso del lenguaje como instrumento de violencia simbólica. En palabras de Cárdenas (1997), el lenguaje fundamenta y rige la conducta psico-social de las personas, ya que a través de él se insinúan actitudes y valores. Por otro lado, se propicia la participación y la interacción con relación al ejercicio y respeto de los derechos, así como al cumplimiento de los deberes del hombre.

Para este trabajo, se toma el lenguaje desde la corriente que le otorga poder constituyente más allá de la representación. Esto es, el lenguaje es acción, por cuanto cuando lo usamos, hacemos que las cosas sucedan al intervenir en el curso de los acontecimientos (Pérez, 2001).

En Searle (1990), se afirma que, al emitir cualquier oración, un hablante está realizando al menos uno de los siguientes géneros de actos: actos de emisión,

¹⁷ Por medio de la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

que consisten en la emisión de secuencias de palabras; actos proposicionales y actos ilocucionarios consisten en emitir palabras dentro de oraciones en ciertos contextos, bajo ciertas condiciones y con intenciones.

Desde este enfoque, el lenguaje tiene un carácter generativo y es fuente de poder, de tal forma que cuando se usa como instrumento de violencia, se ponen en juego relaciones que generan efectos difíciles de establecer a simple vista, ya que se alude a situaciones particulares que en el entorno se reconocen como dolorosas o hirientes, al poner en evidencia, ridiculizar o menospreciar a quien es víctima de ellas.

Se encuentra en el lenguaje un puente para construir y fortalecer relaciones o para desestimar, apartar y herir. En contextos escolares, es fundamental tener presente que, aunque existan manifestaciones que atentan contra la convivencia escolar desde los maltratos físicos, la violencia simbólica que usa principalmente al lenguaje, ocupa un lugar especial y muchas veces puede dejar consecuencias peores que las de los golpes.

Ahora bien, es importante considerar la escuela como escenario de formación no solo en conocimientos, sino en actitudes y valores a través de los cuales se pretende lograr una convivencia pacífica con los demás seres humanos. Sin embargo, este ideal muchas veces no se alcanza adecuadamente debido a que, por distintas situaciones y factores (individuales o sociales), los agentes que en ella intervienen se ven envueltos en situaciones de conflicto que, en ocasiones, se tramitan en forma violenta, y que, como observamos, esa violencia no solo se puede presentar en el plano de lo físico, sino que involucra en muchas de sus manifestaciones, al lenguaje.

Maturana (2002) indica que “las palabras no son inocuas y no da lo mismo que usemos una u otra en una situación determinada. Las palabras que usamos no solo revelan nuestro pensar, sino que proyectan el curso de nuestro hacer” (p. 105). Parafraseando a este autor, si cambiamos nuestro ‘lenguajear’ es posible cambiar nuestro actuar; premisa que debería tenerse en cuenta al momento

de implementar estrategias relacionadas con la convivencia escolar; y no solo por parte de los estudiantes, sino de todos aquellos agentes escolares (docentes, directivos, padres de familia, entre otros) que tienen alguna relación con las dinámicas sociales que se establecen cotidianamente en los centros educativos.

Al presentarse situaciones de violencia, se pone de manifiesto que no hay una percepción del compañero como un igual que siente o sufre; sino que es un 'otro' a quien se puede molestar, herir, intimidar...; lo que permite que se establezcan relaciones de poder con roles específicos (la víctima, el agresor, el que observa y actúa, el que observa y ríe, el que observa y es indiferente...).

Para lograr una verdadera transformación en la convivencia escolar, se requiere actuar dejando de lado el instaurar ese tipo de relaciones. Para Soler & Flecha (2010), "las relaciones de poder se basan en la violencia física o simbólica de un sujeto individual o colectivo que convierte a otros sujetos en instrumentos para la consecución de sus propios objetivos" (p. 369).

Los resultados muestran que no se vivencia la *alteridad*, concepto que está ligado al reconocimiento del otro y lo otro, es decir, la posibilidad de ver más allá de los intereses, deseos y necesidades propias, para atender a las de las demás.

Ahora bien, ¿por qué es necesario recurrir a la alteridad para posibilitar la convivencia?, ¿qué beneficios le aporta a la educación formar para el reconocimiento del otro?, ¿de qué manera se forma ciudadanía si se propician encuentros legítimos con el otro? Al respecto, revisemos lo que dicen algunos autores.

Lévinas (1987, 1997) reflexionó sobre este tema indicando que es necesaria una relación ética con el otro, lo que conlleva una responsabilidad personal y que siempre genera inquietud el hecho de reconocer al otro como un ser independiente y ajeno a sí mismo. Para Soliá & Graterol (2013), en condiciones de alteridad se generan actitudes humanas que permiten mostrar respeto y admiración por los demás. Por su parte, Panikkar (2006, citado en salas 2011, p. 39)

partió de la noción del otro como prójimo, lo que en últimas sería una parte de sí mismo y la relación con este otro permitiría complementar el autoconocimiento.

Viveros & Vergara (2014) señalaron el ‘anti-encuentro con el otro’ como una de las condiciones en las que aparece la violencia, dado que en distintas esferas se promueven visiones egocéntricas y no un reconocimiento auténtico por el otro; mientras que Maturana (2002) llamó la atención sobre la importancia de la aceptación del otro partiendo desde su inclusión en nuestro mundo para que sea posible preocuparnos por su bienestar. Mockus (2004) hizo referencia a que “el núcleo central para ser ciudadano es pensar en el otro” (p. 11), lo que evidencia que deben ser importantes no solo los intereses individuales, sino los comunes.

Estos autores convergen en la necesidad de un reconocimiento y legitimización del otro como una vía necesaria para el encuentro, lo que posibilitaría, en términos de Maturana, las *relaciones sociales*.

Lo que la escuela como lugar de formación pueda enseñar con respecto a la convivencia, repercutirá sin lugar a dudas en la sociedad. La convivencia escolar es solo un atisbo de la convivencia ciudadana que puede desarrollarse, ya que la ciudadanía no solo hace referencia a un estatus de tipo jurídico, como sostienen Puig & Morales (2015), sino que “pasa a ser una forma de vida que exige compartir valores y normas para poder hacer frente a las responsabilidades comunes propias de la vida en sociedad” (p. 262).

Para Bolívar (2004), “aprender a vivir juntos supone, entre otras cosas, capacidad para cambiar ideas, razonar, comparar, que una escuela inclusiva debe promover activamente” (p. 32), esto va de la mano con el supuesto de que, al fortalecer la convivencia escolar, se potencian ambientes solidarios donde se trabaje en equipo para aprender y enseñar en ambientes constructivos y no destructivos.

Una opción entonces para caminar por la senda de la convivencia escolar que se plantea con base en las percepciones de los niños y niñas que participaron en este estudio, es identificar qué aspectos desde el lenguaje pueden contribuir

a desatar manifestaciones de violencia simbólica. Si bien no hay fórmulas pre-establecidas y únicas para lograr establecer lazos y relaciones pacíficas en la convivencia, es imperioso continuar alentando propuestas que le apuesten a la propagación de conductas favorables para este propósito.

Para Sapir (1954), “el lenguaje es un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada” (p. 14). Partiendo de que hay intención de comunicar algo, de entablar relaciones desde la palabra, es adecuado tener presente que, tal como manifiestan Soler & Flecha (2010), “las palabras juegan un papel trascendental no solo en la comunicación, sino en la propia construcción de la realidad social.” (p. 365).

Posibles caminos de acción...

En Colombia: [...] Las emociones con facilidad nos desbordan. A veces no sabemos escucharlas, interpretarlas. [...] Las emociones juegan un papel crucial; cómo las expreso, puede acentuar la discriminación, perturbar la deliberación, sabotear los procesos de participación o puede facilitar la comprensión y la decisión.

(Autorretrato nacional, Mockus, 2004, p. 12)

Este diagnóstico permitió identificar algunos puntos de partida para actuar desde otros frentes, y así disminuir, y ojalá, evitar las manifestaciones violentas entre niños y niñas.

Uno de esos caminos, sin duda, es tomar conciencia en contextos educativos, de la manera como nos expresamos frente al otro (sea docente, estudiante, padre de familia...), ya que a través del lenguaje (oral, escrito, gestual) podemos estar, sin proponerlo, posibilitando manifestaciones de violencia, por cuanto la violencia escolar no solo está relacionada con la agresión física y encuentra en el lenguaje, un instrumento que le permite desconocer, apocar, humillar y transgredir las realidades del otro, dejando secuelas difíciles de borrar.

Se hace necesario tener presente este “lenguajear” en las relaciones interpersonales. Como docentes, somos referentes para nuestros estudiantes; como padres, somos ejemplos para nuestros hijos; como seres humanos, somos también responsables por los otros que nos encontramos... Entonces, ¿por qué usar la palabra para ofender?, ¿por qué acudir al gesto para humillar?, ¿por qué no acudir al lenguaje como medio para convivir?

Para Pérez (2001), “la tarea de la educación consiste en facilitar el desarrollo de las personas como seres humanos que se respetan a sí mismos y a los otros con consciencia social y ecológica, de modo que puedan actuar con responsabilidad y libertad en la comunidad a la que pertenecen” (p. 83). Esto trae a escena, la necesidad de buscar un equilibrio entre el *Saber* y el *Saber Ser*, ya que muchas veces se tiende a favorecer los componentes conceptuales y se dejan de lado las prácticas que permiten fortalecer las relaciones con los otros en condiciones de alteridad, solidaridad y empatía.

Otro aspecto que es propicio fortalecer, es la conciencia moral en los niños y niñas. Suscitar en ellos debates profundos a partir de situaciones cotidianas que les permitan tomar partido frente a injusticias, inequidades, formas de negación del otro; no solo enmarcadas en la violencia escolar, sino ampliarla a otros contextos habituales para ellos: sus familias, lugares de residencia, relaciones entre pares, etc.; que les permitan contemplar otras posibilidades de acción desde una comunión entre la emoción y la razón, como lo señala Maturana (2002):

Es en el emocionar que surgen tanto el amigo como el enemigo, no en la razón o lo racional, por esto debemos darnos cuenta de que la democracia se define y se vive desde la emoción, desde el deseo de convivencia en un proyecto común de vida. (p. 84).

Por otro lado, no se debe descuidar el promover la autonomía y la autorregulación en las niñas, niños y adolescentes para que empiecen a desdibujar el ciclo vigilancia-control-castigo; por otro donde se posibilite la convivencia pacífica con el otro, desde la tolerancia y el cumplimiento de acuerdos, independiente-

mente del escenario donde se encuentren.

Finalmente, se llama la atención para iniciar procesos de reconocimiento de la alteridad en las instituciones educativas, independientemente de los ciclos que se ofrezcan, desde un reconocimiento de los estudiantes como otros legítimos en la convivencia, que poseen percepciones y creencias válidas que son necesarias de tomar en cuenta; y que realizan prácticas inherentes a su desarrollo personal que no deben ser motivo de estigmatización o señalamiento. Por encima de nuestras y sus creencias, debe prevalecer la intención y el propósito de una formación más allá de lo cognitivo, puesto que, en estos momentos, la información y el conocimiento son de más fácil acceso, pero un acompañamiento personal genuino en el respeto y el propiciar procesos de formación en convivencia ciudadana; requieren del pleno convencimiento y actitud de cambio para dar inicios a transformaciones sociales y relevantes desde la educación, que posibiliten, por qué no, no solo mitigar, sino erradicar la violencia de las escuelas.

Referencias

- Allodi, M. (2010). Goals and values in school: a model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Soc Psychol Educ*, 13(2), 207-235.
- Ávila, A., Bromberg, P., Pérez, B., & Villamil, M. (2014). *Clima escolar y Victimización en Bogotá, 2013. Encuesta de Convivencia Escolar*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y Escuela Pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 15-38.
- Camargo, M. (1996). Violencia escolar y violencia social. *Ponencia presentada al Quinto Congreso Nacional de Prevención y Atención del Maltrato Infantil celebrado en Santafé de Bogotá en noviembre de 1996*. Bogotá: Documento digitalizado por RED Académica.

- Cárdenas, A. (1997). Hacia una pedagogía integral del lenguaje. *Folios*, (7), 33-42.
- Crick, N., & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.
- Díaz, S. (2016). Hacia una convivencia pacífica en la escuela: percepciones sobre violencia escolar y tramitación de conflictos. *Educación y Ciudad*, (31), 27-42.
- Díaz, S., & Sime, L. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49), 125-145.
- Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación – Universidad Jesuita de Guadalajara*, (40), 1-18.
- García, B., Guerrero, J., & Ortiz, B. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias. Doctorado Interinstitucional en Educación. No. 3 Serie Grupos*. Bogotá: Universidad distrital francisco José de caldas.
- Henry, S. (2000). What Is School Violence? An Integrated Definition. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 16-29.
- IIDH. (2011). *X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos. Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. San José Costa Rica: Segura Hermanos S.A.
- Larrosa, J. (s. f.). La experiencia y sus lenguajes. *Serie Encuentros y Seminarios. Conferencia Universidad de Barcelona*.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (1997). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Maturana, H. (2002). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. España: Dolmen Editores.
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 32(1), 19-37.
- Mockus, A. (febrero-marzo de 2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Al Tablero - Ministerio de Educación Nacional de Colombia*.
- Noguera, P. (1995). Preventing and Producing Violence: A Critical Analysis of Responses to School Violence. *Harvard Educational Review*, 65(2), 189-212.
- Pérez, T. (2001). *Convivencia Solidaria y Democrática. Nuevos paradigmas y estrategias pedagógicas para su construcción*. (I. Instituto María Cano, Ed.) Bogotá: Fotolito América, Ltda.
- Powell, M., & Ladd, L. (2010). Bullying: A Review of the Literature and Implications for Family Therapists. *The American Journal of Family Therapy*, (38), 189-206. doi:0.1080/01926180902961662
- Puig, M., & Morales, J. (2015). La Formación de Ciudadanos: Conceptualización y Desarrollo de la Competencia Social y Cívica. *Educación*, 18(1), 259-282.
- Salas, R. (2011). Intersubjetividad, otredad y reconocimiento en el pensar de Emmanuel Levinas y Maurice Merleau-Ponty. Diálogos fenomenológicos acerca del Otro. *Revista de Filosofía*, (67), 7-41.
- Sapir, E. (1954). Capítulo 1. Introducción: Definición del Lenguaje. En E. Sapir, *El lenguaje: introducción al estudio del habla* (pp. 9-31). Fondo de cultura económica.
- Searle, J. (1990). *Actos de habla* (3a. ed.). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos*, 43(2), 363-375.
- Soliá, R., & Graterol, N. (2013). La alteridad como puente para la trascendencia ética. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Socia-*

les Universidad Rafael Belloso Chacín, 15(3), 400-413.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Viveros, E., & Vergara, E. (2014). Aproximación a la noción de encuentro en Emmanuel Lévinas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 61-69.