

Nuevas concepciones de autoridad y *cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela*

New Conceptions of Authority and Changes in Domestic and School Violence

Nouvelles conceptions d'autorité et changements dans les rapports de violence à l'intérieur de la famille et l'école

Novas concepções de autoridade e mudanças nas relações de violência na família e na escola

Fecha de recepción: 6 DE AGOSTO DE 2011 | Fecha de aceptación: 31 DE OCTUBRE DE 2011
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201112)4:E<297:NCACRV>2.0.TX;2-L

Escrito por BÁRBARA YADIRA GARCÍA-SÁNCHEZ
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
BOGOTÁ, COLOMBIA
barbaragarciasanchez@yahoo.com

JAVIER GUERRERO-BARÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA
TUNJA, COLOMBIA
jguerrer99@hotmail.com

Resumen

Este artículo presenta algunas reflexiones sobre las transformaciones en las concepciones de la autoridad y su relación con las violencias difusas en la familia y la escuela configuradas en el marco conceptual del proyecto de investigación *Violencia escolar en Bogotá: una mirada desde las familias, los maestros y los jóvenes. Aplicación de un modelo cualitativo de investigación y prevención en familia, escuela y barrio*, el cual aplicó metodologías cualitativas, con base en el modelo Núcleos de Educación Social para la prevención de violencias difusas con grupos de padres y madres, profesores, estudiantes y líderes barriales durante los años 2009 y 2010 en cinco instituciones educativas oficiales, modelo basado en fundamentos de la Investigación Acción Participativa, IAP.

Palabras claves autor

Autoridad, violencia intrafamiliar, maltrato infantil, violencia escolar, maltrato escolar.

Palabras clave descriptor

Autoridad, violencia familiar, abuso del niño, violencia en la educación.

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo

García-Sánchez, B. Y. & Guerrero-Barón, J. (2011). Nuevas concepciones de autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial *La violencia en las escuelas*, 297-318.

Key words author

Authority, Domestic Violence, Child Abuse, School Violence, Abuse at School.

Key words plus

Authority, Family Violence, Child Abuse, Violence in Education.

Abstract

This paper addresses transformations of authority and its relation to violence at school and at home, as established in the theoretical framework of a study named *School Violence in Bogotá: the Families', Teachers' and Children's Perspectives*. This study was carried out using qualitative methodologies, and as a result the Cores of Social Education program was developed in 2009 and 2010, which involved parents, teachers and neighborhood representatives around five public schools and was based on the Investigation-Action-Participation model.

Mots clés de l'auteur

Autorité, violence intrafamilial, enfants maltraités, violence scolaire, maltraite scolaire.

Mots clés descripteur

Autorité, violence familial, harcèlement de l'enfant, violence dans l'éducation.

Résumé

Cet article présente quelques réflexions sur les transformations de l'autorité et son rapport aux violences diffuses dans la famille et l'école façonnées dans le cadre conceptuel du projet de recherche *Violence scolaire à Bogota: un regard des familles, des maîtres d'école et des jeunes*, dans ce cadre on a appliqué les méthodologies qualitatives, en développant le modèle Noyaux d'éducation sociale, pour la prévention de violences diffuses avec de groupes de pères et mères, professeurs, étudiants et leaders du quartier pendant les années 2009 et 2010 dans cinq institutions éducatives officielles, ce modèle s'est basé dans les fondements de la IAP (recherche-action-participative).

Palavras chave autor

Autoridade, violência intrafamiliar, maltrato infantil, violência escolar, maltrato escolar.

Palavras chave descritor

Autoridade, violência familiar, abuso infantil, violência na educação.

Resumo

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre as transformações das concepções de autoridade e suas relações com as violências difusas presentes na família e na escola. Referidas reflexões estão configuradas no marco conceitual do projeto de pesquisa *Violência escolar em Bogotá: Um olhar a partir das famílias, dos docentes e dos jovens*. O projeto aplicou metodologias qualitativas, desenvolveu o modelo Núcleos de Educação Social para a prevenção de violências difusas, com grupos de pais e mães, professores, estudantes e líderes de bairros, durante os anos 2009 e 2010, em cinco instituições educativas oficiais e esteve fundamentado no modelo IAP (Pesquisa-ação-participativa).

Introducción

En las últimas décadas en todo el globo y en concreto en Colombia, se han producido cambios culturales significativos en las relaciones de autoridad entre los adultos y los niños y jóvenes. Estos cambios se han reflejado en especial en el plano jurídico. El concepto histórico de *patria potestad* ha ido evolucionando en su contenido y significado desde la antigüedad hasta hoy. De ser el derecho exclusivo del padre, pasó a ser el derecho compartido del padre y de la madre sobre los hijos; pero posteriormente el concepto se hizo complejo y pasó de ser un derecho unilateral a un conjunto de derechos y deberes mutuos.

Por ejemplo, el Código de la Infancia y la Adolescencia, expedido en Colombia en 2006, en su artículo 14, define la *responsabilidad parental* como la obligación social, compartida y solidaria de ambos padres para responder por la satisfacción de los derechos de los hijos/as sin que medie el ejercicio de la violencia en cualquiera de sus formas. La nueva concepción de autoridad contempla la sustitución *del poder de corrección* de padres y madres por el *derecho de orientación o guía*, la cual debe expresarse en una educación para la autonomía y la libertad.

Sin embargo, en los testimonios de padres y madres y en los registros de las comisarías de familia de Bogotá, se evidencia el aumento en las relaciones de maltrato infantil y juvenil tanto en la familia como en las instituciones escolares. Al respecto, consideramos que en la transición de unas configuraciones familiares a otras y en los cambios de autoridad que ello implica, la violencia se expresa como manifestación de incompreensión, miedo, incertidumbre e impreparación de padres, madres y educadores frente al nuevo estatus jurídico de hijos, hijas y estudiantes. De otra parte, también está en aumento el registro de casos de violencia o maltrato de los niños y jóvenes a sus padres o cuidadores.

De la autoridad paterna a la autoridad parental

En el proceso de cambio del mundo de Occidente a partir de la segunda mitad del siglo XX, la antigua *patria potestad* en la que se fundaba el derecho de la *autoridad paterna* se transformó en *autoridad parental*, entendida como el ejercicio de la autoridad compartida del padre y de la madre sobre los hijos e hijas; estas transformaciones se registran en la juridicidad colombiana en el sentido de que “corresponde a los padres, conjuntamente, el ejercicio de la patria potestad sobre sus hijos legítimos”, que consagró el Decreto 2820 de 1974.¹ La *patria potestad* se entiende como el conjunto de *derechos y obligaciones* de padres y madres para con sus hijos e hijas y conlleva en sí, el poder otorgado por ley para que ambos ejerzan estas obligaciones.

De la autoridad parental a la responsabilidad parental

Sin embargo, esta noción de *autoridad parental*, que en sí misma puede tomarse como un avance con respecto a la autoridad del *pater familias*, recientemente en nuestro ordenamiento jurídico se transformó de

1 Decreto 2820 de 1974, por el cual se otorgan iguales derechos y obligaciones a las mujeres y a los varones. *Diario Oficial*, 34.249.

En su versión original, el artículo 288 de la Ley 57 de 1887 decía: “La patria potestad es el conjunto de derechos que la ley da al padre legítimo sobre sus hijos no emancipados. Estos derechos no pertenecen a la madre. Los hijos de cualquiera edad no emancipados se llaman hijos de familia, y el padre con relación a ellos, padre de familia”.

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de reflexión presenta elementos teóricos sobre los cambios en las concepciones de autoridad y sus repercusiones en las relaciones de violencia en la familia y en la escuela desde un enfoque comprensivo, que aplica metodologías cualitativas participativas y se apoya en los resultados derivados de la investigación *Violencia escolar en Bogotá: una mirada desde los maestros, las familias y los jóvenes. Aplicación de un modelo cualitativo de investigación y prevención en familia, escuela y barrio*.

autoridad en responsabilidad parental y así lo enuncia el Código de la Infancia y la Adolescencia:

La responsabilidad parental es un complemento de la patria potestad establecida en la legislación civil. Es además, la obligación inherente a la orientación, cuidado, acompañamiento y crianza de los niños, las niñas y los adolescentes durante su proceso de formación. Esto incluye la responsabilidad compartida y solidaria del padre y la madre de asegurarse que los niños, las niñas y los adolescentes puedan lograr el máximo nivel de satisfacción de sus derechos. En ningún caso el ejercicio de la responsabilidad parental puede conllevar violencia física, psicológica o actos que impidan el ejercicio de sus derechos (Ley de Infancia y Adolescencia 1098, 2006; Observatorio Legislativo y de Opinión, 2007, p. 342).

El nuevo concepto de *responsabilidad parental* reemplaza el de *autoridad parental* y asigna otras dinámicas a las relaciones familiares. Mientras que la autoridad parental está relacionada con el ejercicio del poder compartido, la igualdad de derechos del padre y la madre en el cuidado y educación de los hijos; la *responsabilidad parental* se asume como obligación social, igualmente compartida y solidaria entre los padres para responder por la satisfacción de los derechos de los hijos e hijas, y se deja claro que para el ejercicio de esta responsabilidad no podrá usarse la violencia en cualquiera de sus formas; con esta última afirmación, el Código de la Infancia y la Adolescencia pone límite al uso de la fuerza, borra todo concepto de autoridad como poder-dominación e instaaura allí una nueva manera de ser padre y madre que implica una relación social de solidaridad, cooperación, confianza y respeto de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes. Así, de la 'autoridad' para educar a los hijos e hijas, se pasó a la *responsabilidad social de formarlos*, concepto que recoge el sentido de la legislación del siglo XXI para la población infantil y juvenil en América Latina y en diferentes países de Occidente, en la que se "reclama la sustitución del poder de corrección por el derecho de orientación o guía de los/as padres/madres, con la consecuente prohibición de brindar a los hijos/as cualquier tipo de trato humillante, vejatorio y violento" (Herrera & Spaventa, 2009, p. 73).

El poder de corrección en Colombia contemplado en el artículo 21 del Decreto 2820 de 1974, el cual consagraba que los padres o los adultos encargados del cuidado personal de los hijos e hijas, tenían la facultad de vigilar su conducta, corregirlos y sancionarlos moderadamente, se reformó a partir de la Constitución Política de 1991 con la prohibición del uso de toda forma de violencia física o moral para con los hijos e hijas (Presidencia de la República, 1994, pp. 13, 20, 21), en

concordancia con los planteamientos esbozados en el ámbito internacional en la Convención de los Derechos de los Niños, aprobada el 20 de noviembre de 1989.

El Código de la Infancia y la Adolescencia se sustenta sobre la doctrina de la protección integral, la cual se fundamenta en el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como *sujetos* de derechos, en su garantía y cumplimiento, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior (Observatorio Legislativo y de Opinión, 2007, p. 340); con esta doctrina se modifican los paradigmas del ejercicio de autoridad y de la concepción de la infancia; la educación se sustenta sobre un nuevo enfoque que se apoya en el marco de la pedagogía social y la justicia para menores se asume en el marco de la justicia restaurativa.² De aquí se desprende la nueva función social de la familia, al señalar que el papel de padres y madres para con niños, niñas y adolescentes es el de la formación mediante la orientación, guía, cuidado y acompañamiento dentro de los parámetros de la libertad, del respeto y la autonomía.

Las relaciones sociales de hoy están regidas por una nueva realidad jurídica que emerge del reconocimiento de nuevos derechos. Antes de la promulgación global de la Convención de los Derechos del Niño de 1989, los derechos de los niños y niñas estaban llenos de excepciones en las legislaciones del mundo y el ámbito familiar era considerado parte del ámbito privado y la legislación "pública" no alcanzaba hasta allí. Al ser declarados *sujetos plenos de derechos*, hijos e hijas desde su nacimiento, ahora se rigen por el principio jurídico del libre desarrollo de la personalidad, que se encuentra ligado estrechamente con la noción de dignidad humana y por tanto, los padres, las madres y el Estado deben garantizar plenamente sus derechos, lo cual crea, si se quiere, una contradicción con las

2 La justicia restaurativa o reparadora es un proceso en el cual intervienen la víctima, el victimario y la comunidad con la asistencia de un facilitador para resolver el conflicto, con base en la verdad, la justicia y la reparación, y en la sanación de las heridas causadas por el delito y la reintegración de la víctima y del victimario a la sociedad. La justicia retributiva o retribucionismo —más que una teoría de la justicia, una teoría de la pena— sostiene que el castigo proporcionado es una respuesta moralmente aceptable a la falta o crimen, independientemente de que este castigo produzca o no beneficios tangibles. La justicia transicional se refiere a aquellos procesos de transición de una dictadura a una democracia o de un conflicto armado a la paz, en los que es necesario equilibrar las exigencias jurídicas (garantía de los derechos de las víctimas a la verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición) y las exigencias políticas (la necesidad de paz) que requieren estas transiciones. Los procesos de justicia transicional se caracterizan por una combinación de estrategias judiciales y no judiciales, como la persecución de criminales, la creación de comisiones de la verdad y otras formas de investigación del pasado violento, la reparación a las víctimas de los daños causados, la preservación de la memoria de las víctimas y la reforma de instituciones como las dedicadas al servicio secreto, la policía y el ejército, con el firme propósito de prevenir futuras violaciones o abusos.

tradiciones fundadas en la noción de *autoridad* sobre los menores en especial en los ámbitos donde ellos se desenvuelven: en la familia y en la escuela, pero en general en todos los espacios sociales donde se relacionen con adultos.

La *autoridad* estuvo ligada históricamente al *derecho/obligación del castigo* por parte de los adultos, en especial padres y maestros. Estas nuevas relaciones jurídicas modifican y regulan las *funciones educadoras*. En concordancia, la función social de la educación se centrará en la formación para la convivencia y, en adelante, la justicia para los menores de edad se basará en un componente eminentemente pedagógico y reeducativo en el que la noción punitiva de castigo se desdibuja o pasa a un segundo plano.

Incertidumbre, “nostalgia del padre” y el fantasma del “miedo social”

Este nuevo enfoque en la función social de padres y madres, denominado *responsabilidad parental* —y que reemplaza la noción de autoridad que era la certeza desde la que padres, madres y maestros fundaban las relaciones con los niños/niñas y adolescentes— propicia miedo, incertidumbre y desconcierto. La crisis se produce por el choque entre las nuevas normas y la cultura basada en usos tradicionales de la autoridad, de la disciplina y la normalización de los niños, niñas y adolescentes, sobre todo si se tiene en cuenta que aún sigue vigente en nuestra tradición, asociar autoridad con obediencia, subordinación y castigo.

Las consecuencias han sido inmediatas y así lo expresan dos madres de familia de instituciones oficiales de Bogotá, que sin ser expertas en asuntos jurídicos lo perciben de manera exacta, aunque lo vean de manera negativa. La primera madre lo dice así: “El Código de Infancia dañó la juventud, porque les prohibió el castigo a los menores... los jóvenes se descarriaron por la protección al menor y el Código de Infancia. Ya no se puede controlar los hijos porque la ley lo impide” (entrevista a madre de familia, 20 de febrero de 2009).³ Otra lo expresa de la siguiente manera: “Estas leyes que sacaron tan estúpidas, que cuidado uno le llama la atención al niño porque ahí mismo lo castigaban a uno de padre” (sesión NES No. 2, 14 de marzo de 2009),⁴ lo que indudablemente ha introducido un

miedo social que atraviesa las relaciones de padres y maestros.

Padres y madres de familia y los maestros entran entonces en el territorio incierto de no saber ahora de qué manera relacionarse con niños, niñas y adolescentes. Para comprender este miedo social, nos apoyaremos en algunas reflexiones sobre los cambios en la autoridad paterna, la autoridad parental y la responsabilidad parental con miras a comprender el significado de estas transformaciones en las relaciones parentofiliales y sus implicaciones en lo social.

En primera instancia, se pueden constatar las resistencias de padres, madres de familia y educadores ante el espíritu de igualdad y horizontalidad que permea las relaciones contemporáneas con hijos e hijas e invocan la necesidad de restablecer la autoridad de antaño, como un lugar seguro y aprendido desde el cual relacionarse con los niños y niñas en condición de autoridad, respeto y jerarquía. Carlos Domínguez-Morano (s.f.) ha llamado a esta resistencia a aceptar nuevas formas de relación con los hijos e hijas, y a la añoranza de la autoridad paterna “nostalgia de padre” (en contraste con la que adquirió popularidad en los años sesenta de “rebelión contra el padre”). Frente al vértigo que puede producir la idea de un futuro abierto a los propios deseos y determinado en la medida de lo posible por la propia responsabilidad, emerge la nostalgia de una palabra firme y decidida que oriente el paso y fije las metas a las que dócilmente habría que encaminarse (p. 11).

Se podría pensar que de los tiempos libertarios y de las rebeliones “parricidas simbólicas” de los años sesenta y setenta, con las revoluciones de los jóvenes, las tendencias culturales han dado un movimiento pendular hacia afianzamientos autoritarios y conservadores. Retornos imposibles a tiempos idílicos en los que “todo estaba en orden” y jerárquicamente constituido.

Esta nostalgia de padre se hace evidente en los relatos de algunas de las familias que participaron en esta investigación, al resaltar el deseo de educar a los hijos con los parámetros con los que fueron educados en su infancia y al asociar autoridad y castigo, elementos claramente incompatibles con las tendencias contemporáneas, sin que ello signifique que se hayan erradicado estas prácticas culturales, pero sí manifiesta el desconcierto familiar de cara a cómo relacionarse con los hijos e hijas en la tensión que produce la tradición familiar frente a lo nuevo de la relación social. Por reflejo, esta situación se proyecta hacia la escuela en la que la figura patriarcal del maestro, construida por delegación estatal y paterna, se convierte en su metáfora.

3 Todas las referencias a entrevistas en este artículo provienen del trabajo de campo realizado para el proyecto *Violencia escolar en Bogotá: una mirada desde las familias, los maestros y los jóvenes. Aplicación de un modelo cualitativo de investigación y prevención en familia, escuela y barrio*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas & Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC, 2009.

4 En esta investigación se aplicó el modelo Núcleos de Educación Social, NES. Bárbara Yadira García-Sánchez & Javier Guerrero-Barón (2011). *Núcleos de Educación Social, NES. Investigación, prevención*

y participación con metodología IAP. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En prensa.

Esta situación se puede ver reflejada de manera constatable en la saturación de quejas en las instituciones educativas y en el sistema de protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, respecto a la desobediencia y la falta de control de niños, niñas y adolescentes, lo cual hace pensar que las viejas estructuras de relación entre adultos e infantes y adolescentes basadas en la obediencia y la “sumisión”, entendida como sinónimo de respeto a los adultos, son imposibles de mantener con jóvenes e infantes cada vez más autónomos y conscientes de sus derechos y deseos de que sus voces sean escuchadas, reclamantes de relaciones de respeto también hacia ellos, sus intereses y sus identidades, a veces con circunstancias extremas de individualismo y unilateralidad.

A pesar de las resistencias, de los desconciertos y de la nostalgia de padre, no es posible dejar de avanzar hacia una educación de iguales que posibilite “la conquista de una sociedad sentada sobre las bases de una igualdad fundamental entre todos los seres humanos” (Dominguez-Morano, s.f., p. 11). A dos siglos del ideario del proyecto moderno, las estructuras familiares se han replanteado y las condiciones sociales están dadas para formar y educar en la igualdad, en la libertad y en la fraternidad; superar la necesidad primaria de una autoridad que nos contenga, permite el forjamiento de la propia libertad y de la propia autodeterminación y allí radica el verdadero sentido de la responsabilidad.

Las transformaciones de la familia, la incertidumbre y las situaciones de violencia

Entendemos que en la esencia de las transformaciones familiares contemporáneas se encuentra lo que Norbert Elias denominó ‘proceso civilizatorio’, definido como “la interdependencia creciente, la intensificación de la diferenciación de las funciones sociales y el establecimiento de vínculos cada vez más amplios” (Elias, 1987, p. 330). El cambio en la organización familiar ha venido configurándose en un período de larga duración en el que pueden evidenciarse nuevas formas de relación social que emergen a consecuencia del cuestionamiento del poder patriarcal, del descentramiento de la familia nuclear como modelo ideal de organización, de la valoración de la convivencia íntima y reducida del núcleo familiar frente a la familia extensa, de la intensificación de los lazos afectivos, de la expresión del amor y de la sexualidad, del desarrollo de la autonomía individual y de la libertad personal, del reconocimiento de cada miembro como depositario de derechos y deberes, de la búsqueda de la felicidad personal mediante la satisfacción de los deseos y de las posibilidades de la educación desde la más temprana infancia. De acuerdo con Elias (1987), la reorganización de las relaciones humanas influye en el cambio de

las costumbres y en las expresiones de formas “civilizadas” del comportamiento y de la sensibilidad. La transformación cualitativa de las relaciones familiares e interpersonales se inscribe en el proceso de construcción de sociedades justas, igualitarias y democráticas; aun así, estas transformaciones no están exentas de dolor, de sufrimiento, de miedos e incertidumbres, pues estos sentimientos están en la base del cambio social: “lo que cambia en último término es la proporción entre miedos externos e internos y su estructura general” (Elias, 1987, p. 509). En la sociedad contemporánea, un gran campo de miedos y de incertidumbres asociados a la vida familiar e interpersonal está en la libertad del sujeto para optar —dentro de la diversidad— por el tipo de vínculos amorosos, de pareja o de familia que desea construir; en la asunción y ejercicio de la responsabilidad para consigo mismo y para con los miembros de su grupo familiar; en la construcción de relaciones sociales coherentes y respetuosas con niños, niñas y adolescentes acordes con su estatus social de sujetos de derechos y deberes; con el replanteamiento del ejercicio de la autoridad; con la redistribución del poder dentro del núcleo familiar y con el establecimiento de relaciones más equitativas y horizontales.

Una manifestación del miedo y la incertidumbre en la sociedad contemporánea se refleja en la proliferación de problemas afectivos y mentales pues 88 millones de personas en América Latina y el Caribe tuvieron en el año 2002 algún trastorno mental o emocional y en 2010, más de 17 millones de personas habrían tenido trastornos afectivos, según la Organización Panamericana de la Salud. Así mismo, en el año 2020, según pronósticos de esta organización, la depresión será uno de los principales factores de muerte prematura y de discapacidad en el mundo occidental (Maltzman-Pelta, 2002, p. 99).⁵ Es sabido que la depresión se manifiesta frente a problemas de interrelación con los padres, historia de abuso sexual, historia

5 La situación mundial es muy preocupante. La OMS dice:

La prevención de los trastornos mentales es una prioridad de salud pública

Alrededor de 450 millones de personas padecen trastornos mentales y de conducta a nivel mundial. Una de cada cuatro personas desarrollará uno o más de estos trastornos en el transcurso de su vida. Las condiciones neuropsiquiátricas son responsables del 13% del total de los Años de Vida Ajustados por Discapacidad (DALYs, por sus siglas en inglés) que se pierden debido a todas las enfermedades y lesiones en el mundo y que se estima que para el año 2020 aumentarán en un 15%. Cinco de cada diez de las causas principales de discapacidad y muerte prematura a nivel mundial se deben a condiciones psiquiátricas. Los trastornos mentales representan no solo una inmensa carga psicológica, social y económica a la sociedad, sino que también aumentan el riesgo de las enfermedades físicas. Teniendo en cuenta las actuales limitaciones en la efectividad de las modalidades de tratamiento para disminuir la discapacidad debida a trastornos mentales y de conducta, el único método sostenible para reducir la carga causada por estos trastornos es la prevención. http://www.who.int/mental_health/evidence/Prevention_of_mental_disorders_spanish_version.pdf

de violencia doméstica, intentos de suicidio o historia de suicidas en la familia y situaciones de violencia social; estos sentimientos se gestan en el espacio de la vida íntima y en la privacidad de la familia. Esto convierte el espacio familiar en un espacio de riesgo frente a situaciones de violencia. La “sagrada familia” dejó de ser el modelo y espacio idílico para crecer en armonía.

Debemos advertir que nuevas y aceleradas transformaciones están por venir en el campo de las relaciones familiares. Además de un mayor número de familias monoparentales, sucesivas y de corta duración, de relaciones de pareja cada vez más diversas, vendrán cambios que a su vez implicarán otros cambios en los hijos que se eduquen en esos ambientes. Esto hace que las transformaciones de la familia no puedan ser examinadas desde parámetros del *deber ser* o de la *moral de otros tiempos*, sino desde una mirada comprensiva de las nuevas realidades de la sociedad.

Desde estas nuevas formas familiares contemporáneas, debemos asumir la comprensión de las relaciones de violencia en la vida cotidiana, en la que padres, madres, hijos, hermanos, otros familiares y cuidadores se disputan sus lugares de reconocimiento, construyen su identidad y dan sentido a su existencia, y desde la que construyen sus mundos afectivos, entendiendo que la transición de formas autoritarias familiares a otras igualitarias genera problemas específicos con altas dosis de inseguridad (Elias, 1998, p. 413).

Asumimos la violencia de una parte, como una relación social que manifiesta lógicas particulares en el establecimiento de vínculos en los cuales se desconoce al otro o se lo deslegitima al imponerle por la vía de la dominación, la fuerza y la autoridad los criterios propios. Estas lógicas de relación “están ancladas en esquemas de sentido que provienen de la vida sociocultural, y que entrelazan cognición y emoción” (Jimeno, Góngora, Martínez & Suárez, 2007, p. 17).

Por otra parte, entendemos y conceptualizamos la violencia dentro de dos grandes campos de interacción social independientes pero conectados: las violencias macrosociales o instrumentales y las violencias microsociales, también llamadas expresivas, difusas, impulsivas o cotidianas (García-Sánchez, 2008). De acuerdo con ello, la violencia interpersonal, la violencia intrafamiliar y la violencia escolar se asumirán como expresiones de las violencias microsociales, expresivas o difusas.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) clasifica la violencia en tres grandes campos según el tipo de actor que interviene en el acto violento: la *violencia autoinfligida* (la cual se manifiesta en el comportamiento suicida y de autolesiones; en nuestro concepto, también entrarían las adicciones autodestructivas que deterioran y ponen en riesgo la integridad); la *violencia interpersonal* (en la familia o en la pareja en la que intervienen menores, pareja, ancianos y en la comunidad, en la cual pueden participar conocidos y extraños) y la *violencia colectiva* (que puede ser social, política o económica). La expresión de estas formas de violencia se analiza a partir de la violencia física, sexual, psíquica, verbal y de privaciones o de descuido (OPS, OSP & OMS, 2003, p. 7). Según esta clasificación, la violencia intrafamiliar estaría inmersa en el campo de la violencia interpersonal entendida como los actos de agresión dentro de la familia o entre personas que pertenezcan a una comunidad o como “un comportamiento agresivo con la intención de causar daño físico, verbal o psicológico a otra persona, que es juzgado inadecuado socialmente, incluso penado por la ley” (Trianes-Torres, 2000, p. 17). Aunque diferentes estudios aplican esta conceptualización, desde nuestra perspectiva comprensiva consideramos útil el concepto de *violencia desde las lógicas relacionales internas, externas e*

interdependientes entre lo macro y lo micro, entre lo individual y lo social.

En Colombia, la violencia intrafamiliar se asume como delito contra la armonía y la unidad familiar; por ello se expidió la Ley 294 de 1996 que, en desarrollo del artículo 42 de la Constitución Política de Colombia (Presidencia de la República, 1994), se formuló con el objeto de prevenir, remediar y sancionar la violencia intrafamiliar.⁶ La violencia intrafamiliar es además una “respuesta inadecuada a tensiones y conflictos que desbordan la capacidad de respuesta de los individuos y el grupo, por encontrarse estos en situación grave de limitación psicoemocional, sociocultural o económica” (Rubiano, 2003, p. 32). Se expresa de diferentes formas: violencia conyugal, abuso sexual por algún integrante de la familia, violencia filioparental o maltrato a mayores, violencia paterno-filial o maltrato infantil, violencia entre hermanos y violencia entre otros miembros de la familia (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, INMLCF, 1999). El Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF, 2005-2008) ha señalado la magnitud de esta problemática en Colombia, dado que entre 1997 y 2008 se ha evidenciado un aumento significativo de estos fenómenos.

En el caso particular de Bogotá, la situación de violencia intrafamiliar es similar al contexto nacional:

20% de las mujeres en Bogotá ha sufrido algún tipo de violencia física y 35% violencia verbal. También son comunes las amenazas por parte de sus cónyuges como quitarles los hijos/as (22%), abandonarlas (22%) y retirarles el apoyo económico (18%). La violencia sexual ejercida en privado pone de relieve el ejercicio de relaciones de propiedad en la pareja: la violación es realizada por el cónyuge en un 11%, por el exmarido en un 12% o por el novio en un 13%. Durante el 2004 se registraron 52.714 casos de violencia intrafamiliar, maltrato infantil y violencia sexual; dos de cada tres corresponden a mujeres. En 2005, en las comisarías de familia se reportaron 55.513 denuncias de violencia intrafamiliar, mostrando un incremento del 35% con respecto al 2003 (Jimeno, Góngora, Martínez & Suárez, 2007, p. 10).

Estas cifras simplemente indican, junto con sus respectivos subregistros, el epifenómeno de un malestar profundo de la sociedad, es decir, de sujetos reales. Hablamos de personas, hombres y mujeres, que entablan sus relaciones de la manera como aprendieron

6 Ley 294 de 1996, por la cual se desarrolla el artículo 42 de la Constitución Política y se dictan normas para prevenir, remediar y sancionar la violencia intrafamiliar. Modificada parcialmente mediante la Ley 575 de 2000.

a relacionarse y de la forma como esa sociedad tolera y moldea, es decir, construye “configuraciones de sentido” de las interrelaciones humanas, de los sujetos que integran esas “estructuras familiares”⁷ desde el núcleo más íntimo y afectivo, desde la pareja del mundo del afecto, sobre la que se conforma una familia y que concibe unos hijos para educarlos, para fincar sus ideales de vida y para proyectarse sobre el mundo que nos tocó vivir. Luego, esos niños que crecen en estos ambientes reproducen “las formas de vida que aprendieron”, es decir, reproducen las “configuraciones” familiares en que se formaron (sin que queramos decir que los sujetos reproduzcan *mecánicamente* las situaciones familiares que vivieron en sus familias de origen. Niveles de educación y de inserción de “nuevos sentidos” éticos y culturales de los sujetos producen “nuevas configuraciones” familiares). Estas cifras presentan un diagnóstico, no son simplemente cifras, son el reflejo del malestar de la cultura de las configuraciones familiares desde sus raíces mismas.

Maltrato infantil, configuración familiar y construcción de sentido

De acuerdo con Elias, “no existe un punto cero en todas estas manifestaciones y tampoco se incurre en contradicción manifiesta con los hechos si se piensa que *todo lo que es ahora ha sido siempre*” (Elias, 1987, p. 488); en el caso del maltrato entre padres e hijos, las historias de la vida familiar lo relatan desde siglos anteriores, en versión de un historiador para la sociedad europea, que no debió ser muy distinto para la sociedad colonial americana:

7 Aquí nos apoyamos en la noción de sentido y “configuración” de Elias (Krotsch, s.f.), que es una herramienta importante para entender la estructura familiar o escolar y las relaciones entre los grandes y pequeños grupos en la sociedad, como en el caso de la familia: “Uno de los conceptos centrales que atraviesa la obra de Norbert Elias es el de configuración. Como señala Nathalie Heinich: “Denominada algunas veces ‘figuración’ o ‘formación’, una ‘configuración’ —noción desarrollada por Elias en *Qu’est-ce que la sociologie?*— designa toda situación concreta de interdependencia... Es un concepto de geometría variable, que se ‘aplica’ también a grupos restringidos en las sociedades formadas por miles o por millones de seres interdependientes. Puede tratarse de profesores y de alumnos de una clase, de médicos y de pacientes en un grupo terapéutico, de *habitués* de un café en una mesa reservada, o de niños de jardín de infantes, los cuales forman un conjunto de configuraciones relativamente transparentes’ (...) La configuración, en otros términos, no es nada más que un sistema de interacciones —la ‘estructura social’— visto desde la altura del individuo: ‘Lo que designamos por *estructuras* cuando consideramos la gente en tanto que sociedades son *configuraciones* cuando las consideramos como individuos’... Superposiciones entre lo que los diversos actores en diversas configuraciones dicen que es y lo que antecediéndolos hizo de esta institución una institución que deja de ser. Siempre las construcciones de sentido son construidas sobre sentidos previos, sedimentaciones de sentidos colectivos (¿sentido civilizatorio de las instituciones?)” (Krotsch, s.f.).

A principios del siglo XVII hubo ejemplos de lo que hoy se conoce como 'síndrome del niño maltratado' en el que el odio maternal o paternal al niño alcanza proporciones patológicas... el hecho de que se extendiera el uso del castigo físico en todo el sistema educativo en el hogar y en la escuela reflejaba siempre un uso cada vez mayor de este método de control social, en toda la sociedad, incluyendo naturalmente el hogar" (Stone, 1979, p. 100).

La costumbre intergeneracional tiende a reproducir estas relaciones de sentido, las configuraciones y formas de relación de los sujetos en "formaciones" o configuraciones familiares anteriores. No obstante, las transformaciones de la vida familiar moderna, el derrumbe del patriarcado, los cambios en la aceptación y el control a los abusos del padre (y de la madre en menor medida), indudablemente, han puesto límite a las relaciones de violencia entre padres e hijos. Aun así, continúan presentándose relaciones de violencia con otras expresiones, otros sentidos y otras intensidades. En las familias contemporáneas, la relación entre padres/madres e hijos/hijas sigue siendo la relación de dominio en la que se acumulan mayores diferencias de poder de doble vía: poder de los padres/madres sobre los hijos y viceversa en la medida en que los hijos cumplen una función para los padres (Eliás, 1998, p. 419).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la tendencia social de Occidente ofrece un nuevo paradigma de relación social entre los adultos y la población infantil y juvenil en la medida en que le ha ido asignando a esta un nuevo lugar social con derechos y deberes. Sin embargo, para el caso colombiano, aún quedan retazos culturales de las antiguas configuraciones autoritarias que se manifiestan en las prácticas violentas de la vida familiar que la sociedad colombiana quisiera erradicar.

La legislación colombiana reciente, en un intento por transformar estas tradiciones, considera el maltrato infantil de manera taxativa como:

... toda forma de perjuicio, castigo, humillación o abuso físico o psicológico, descuido, omisión o trato negligente, malos tratos o explotación sexual, incluidos los actos sexuales abusivos y la violación y en general toda forma de violencia o agresión sobre el niño, la niña o el adolescente por parte de sus padres, representantes legales o cualquier otra persona (Observatorio Legislativo y de Opinión, 2007, p. 344).

Respecto de esta definición, consideramos necesario diferenciar el maltrato infantil del castigo, al cual se le ha asignado histórica y culturalmente "una función social compleja" (Foucault, 1998, p. 30) de educación,

disciplina y socialización de padres y madres hacia los hijos y que, en la actualidad, se continúa ejerciendo. Asumiremos el maltrato infantil como una expresión de violencia particular de los padres a los hijos y al castigo como una relación coactiva asociada a intenciones formativas/disciplinares/correctivas.

El maltrato entre padres e hijos manifiesta (a veces, inconscientemente) relaciones de desamor, injusticia, abandono, negligencia e irrespeto y denota una profunda decepción y ambivalencia respecto a la presencia del hijo o hija en la vida familiar. La mayoría de las veces, el maltrato es expresión de una situación emocional implícita, ante todo una dificultad de vivir y expresar el amor al otro. Siguiendo con la lógica de las configuraciones familiares, el maltrato se da cuando los hijos e hijas son carentes de sentido para los padres o cuando no cumplen sus expectativas. Aunque el maltrato incluye las diferentes formas de castigo físico, verbal, emocional y psicológico, el castigo es solo una expresión de este, con la particularidad mencionada de la función sancionatoria o correctiva. Los datos del INMLCF (2004-2011) reflejan la magnitud del problema en Colombia, al señalar que durante los últimos diez años, es un fenómeno que ha empezado a visibilizarse mediante la denuncia y a sacarse del espacio privado.

En el maltrato infantil entran en juego diferentes factores de carácter individual, familiar, social, económico, histórico y cultural. Estudios recientes señalan el estrés como un desencadenante importante (Sanmartín, 2008, p. 115). En Colombia, el mayor número de maltratos se continúa ejerciendo por el padre y en segunda instancia por la madre:

... respecto al sexo se encuentra que el mayor número de casos —1.922 reportados— correspondió a niñas con edades entre 10 y 14 años, le sigue la cifra de 1.582 del grupo de los niños también entre 10 y 14 años. Se analizó que los menores son agredidos, en mayor proporción y número, por el padre con 3.567 casos y por la madre 3.135 casos. Al hacer una revisión asociativa entre agresor y sexo, se encuentra que las niñas son agredidas en mayor porcentaje por los dos padres, la madre agrede a la niña en un 54% y el padre en un 52%. Los niños son agredidos por la madre en un 46% y por el padre en un 48% (Sierra-Fajardo, Macana-Tuta & Cortés-Callejas, 2006, p. 94).

Es llamativo este dato pues en las familias contemporáneas el padre es el gran ausente, no está presente en todas las formas familiares, su poder ha sido limitado y redistribuido con su pareja y sus funciones compartidas; aun así, continúa siendo el principal agresor. Igualmente, como señalan los registros del INMLCF (2008), los padrastros son más agresores que

las madrastras; si bien los abuelos presentan casos de maltrato hacia los nietos, no es significativa la frecuencia.

Aunque el mayor caso de niños, niñas y adolescentes violentados está en el rango entre 10 y 14 años, de la misma manera que en años anteriores, la tasa por 100.000 habitantes es mayor en el grupo de 15 a 17 años de edad, lo que significa que las personas en transición de la niñez a la adultez incrementan su riesgo de agresión física por parte de un adulto con el que tienen un vínculo o probablemente son más conocedores de sus derechos y denuncian la violencia de la que son víctimas. A diferencia de otras formas de violencia, los hombres y las mujeres son afectados de manera casi equiparable en el maltrato infantil (Carreño-Samaniego, 2008, p. 112).

Este rango de edad en que niños, niñas y adolescentes son víctimas del maltrato infantil en el hogar, tiene su correlato en la institución escolar pues allí también son víctimas de maltrato escolar entre los 10 y 14 años. Igualmente, los más agresores son los niños, quienes tienden a agredir a las niñas. Entre los 15 y los 17 años, los adolescentes presentan mayor riesgo de vincularse a situaciones de violencia juvenil desde la institución escolar.

La forma prioritaria de maltrato infantil se ejerce por medio del mecanismo causal contundente, es decir, utilizando golpes con la mano, objetos de madera, cinturones, zapatos, puños, pies... En Colombia, esta forma del maltrato infantil representó el 68,0% en 2006 (Sierra-Fajardo, Macana-Tuta & Cortés-Callejas, 2006, p. 96), 69,0% en 2007 y 66,7% en 2008 (Carreño-Samaniego, 2008, pp. 112-113).

El maltrato infantil se presenta en todos los niveles socioeconómicos y con mayor intensidad en las zonas urbanas con el 92% y en las rurales con el 6% (Sierra-Fajardo, Macana-Tuta & Cortés-Callejas, 2006, p. 100).⁸ La principal razón que desencadena relaciones de violencia de padres, madres y adultos cuidadores hacia niñas, niños y jóvenes es la intolerancia; en 2006, la intolerancia representa el 50% de las razones que desencadenan el maltrato infantil y en su orden, le siguen el desamor, el alcoholismo, el machismo, los problemas económicos y la drogadicción, entre otras (Sierra-Fajardo, Macana-Tuta & Cortés-Callejas, 2006, p. 98). En 2007, la intolerancia continúa con el 55,5%, siendo la razón con el mayor número de casos registrados (Carreño-Samaniego, 2008, p. 102). En 2008, en su orden, la intolerancia, los celos y el alcoholismo desatan, además, relaciones de violencia entre la pareja (Carreño-Samaniego, 2008, p. 111).

La *intolerancia* es señalada por un grupo de reconocidos expertos como uno de los grandes problemas de la cultura contemporánea. En palabras del húngaro Nobel de Paz Elie Wiesel (2002):

Sorda a toda razón, la intolerancia (...) niega las amplias posibilidades de comunicación que ofrece el lenguaje. Cuando el lenguaje fracasa, entra en acción la violencia. La violencia es el lenguaje de aquellos que han perdido las palabras, y es también la forma como se expresa la intolerancia, donde germina el odio. El odio es irracional, impulsivo, implacable; sus tenebrosos poderes apelan a lo que hay de destructivo en el hombre. Odiar es negar la humanidad del otro, disminuirlo, pero implica también limitar nuestros propios horizontes al limitar los del prójimo. Equivale a ver en el otro, y con ello, en nosotros mismos, un objeto despreciable y aterrador en lugar de un sujeto digno (p. 11).

⁸ Esta afirmación debe ser relativizada. Con seguridad, la realidad debe ser similar pero en las zonas rurales suele haber menos registro.

La intolerancia asociada a la principal razón que desata relaciones de violencia en Colombia, afecta de manera directa las fuentes básicas de construcción de capital social, es decir, la confianza mutua, las normas efectivas y la construcción de redes sociales.

Castigo, corrección y control

Es necesario analizar el castigo en un contexto histórico y cultural y en dependencia de las estructuras sociales y jurídicas. Por ello, afirmamos que históricamente se ha transformado drásticamente el uso del castigo físico de padres a hijos, aunque se siga presentando pero no con las intensidades de los siglos precedentes, dado que ninguna sociedad puede subsistir sin canalizar los impulsos y las emociones individuales, sin una regulación muy concreta del comportamiento individual. Ninguna de estas regulaciones es posible sin que los seres humanos ejerzan coacciones recíprocas y cada una de estas coacciones se transforma en miedo de uno u otro tipo en el espíritu del hombre coaccionado (Elias, 1987, p. 528).

La vida moderna ha transformado radicalmente la relación con la infancia en comparación con la vida del antiguo régimen en el cual los conceptos de disciplina y corrección estuvieron asociados a castigos corporales asignados a la función exclusiva del hombre padre; de esta manera, es evidente que durante el siglo XX todos los sistemas legales han abolido los últimos vestigios de esos métodos corporales, primero se abandonó la flagelación como medio disciplinario en el ejército y la cárcel y, con el tiempo, los azotes o “flagelación” en el castigo de los delincuentes menores de edad (Garland, 1999, pp. 282-283).

Esto manifestaría un aspecto de la civilización de las costumbres en el mundo de Occidente, al asumir que estaríamos frente a nuevas formas de castigo civilizado en la medida en que se han aumentado las coacciones sociales y se ha puesto freno a las formas crueles de relación disciplinar entre padres e hijos.

En el caso colombiano, se pueden evidenciar, en el transcurso de un siglo, las transformaciones culturales y jurídicas en el tema de la regulación de las relaciones entre padres e hijos, específicamente en cuanto a la vigilancia y control. Muestra de ello es el texto original de la Ley 57 de 1887 o Código Civil, que contemplaba en su artículo 262, que el padre tendría la facultad de corregir y castigar moderadamente a sus hijos, y que cuando esto no alcanzara, podría imponerles la pena de detención, hasta por un mes, en un establecimiento correccional. Bastaría al efecto la demanda del padre, y el juez en virtud de ella, expediría la orden de arresto. Pero si el hijo hubiera cumplido los dieciséis años, no ordenaría el juez el arresto, sino después de calificar los motivos y podría extenderlo hasta por seis meses a lo más. El padre podría, a su arbitrio, hacer cesar el arresto (Código Civil Colombiano, 1873).⁹

Esta disposición de poder absoluto de los padres sobre los hijos en el contexto colombiano, fue modificada ochenta y siete años después, con la expedición del Decreto 2820 de 1974, artículo 21:¹⁰ “Los padres o la persona encargada del cuidado personal de los hijos, tendrán la facultad de vigilar su conducta, corregirlos y sancionarlos moderadamente”. Sin em-

9 Código Civil Colombiano, sancionado el 26 de mayo de 1873 y adoptado mediante Ley 57 de 1887, sobre la adopción de Códigos y unificación de la legislación nacional.

10 Decreto 2820 de 1974, por el cual se otorgan iguales derechos y obligaciones a las mujeres y a los varones. Artículo 21 que modifica el artículo 262 del Código Civil en relación con la función de vigilancia y corrección de los hijos.

bargo, la Constitución Política de Colombia, expedida en 1991, fue clara en expresar la no aceptación de ninguna forma de violencia, trato inhumano o degradante o cualquier forma de violencia dentro de la familia (Presidencia de la República, 1994, pp. 13, 20, 21). En este mismo sentido, el Código de la Infancia y la Adolescencia (Observatorio Legislativo y de Opinión, 2007) expresó que el ejercicio de la responsabilidad parental no podría conllevar ningún tipo de violencia física, psicológica o actos que impidieran el ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Aun así, frente a este nuevo orden jurídico que explícitamente pone límites a las relaciones de violencia y en particular a las formas de castigo dentro de la familia, perviven creencias y prácticas en padres y madres de familia, que en nombre de una equivocada corrección y sanción “moderada” de los hijos, legitiman la violencia como el instrumento que les permite ejercer sus funciones educativas; según el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (citado por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2008, p. 110), seis millones de niños son víctimas de agresiones y 80.000 mueren cada año en el seno de sus familias por situaciones asociadas al maltrato infantil. El propósito en este campo es taxativo y no puede ser ambivalente: la educación y la ley tienen la misión inmediata de erradicar la violencia, incluido el castigo, como forma de control no solamente en el seno de la familia sino de la escuela y en muchos otros espacios de la vida social.

Violencia en la escuela

En épocas anteriores, lo que hoy se denomina *violencia escolar* antes se llamaba *indisciplina escolar*. En la actualidad, el concepto de disciplina no abarca la complejidad de relaciones e interacciones que se producen en los contextos educativos y que amenazan la convivencia; de allí, la necesidad de acudir a la categoría ‘violencia escolar’ para explicar no solamente las relaciones de poder y control de profesores a estudiantes, sino además, las relaciones de violencia generadas en las dinámicas de pares de la población infantil y juvenil escolarizada para autoafirmarse, obtener estatus social, definir el orden y jerarquía social o mostrar interés por el sexo opuesto (Berger & Lisboa, 2008).

La violencia escolar en sus diversas manifestaciones se ha convertido en uno de los problemas más relevantes de las culturas urbanas en el mundo. Las familias y los educadores han sido desbordados por manifestaciones infantiles y juveniles individuales y grupales que con frecuencia adoptan estrategias y expresiones violentas que no siempre aparecen en los registros estadísticos ni en los indicadores de violencia de las instituciones pero que, en muchos casos, son fenómenos nacientes que deben ser prevenidos.

La violencia escolar es una subcategoría de lo que hemos llamado las *violencias microsociales* o *violencias difusas* que se expresan de manera particular en las relaciones de la vida cotidiana y en los ámbitos educativos en los que participan maestros, personal administrativo, padres y madres de familia, demás adultos cuidadores, estudiantes y actores del entorno. Ha sido conceptualizada desde diferentes disciplinas y enfoques de acuerdo con la naturaleza del problema que se va a investigar o con los intereses particulares de los investigadores. Esta distinción es muy importante, porque los ubica en campos de diferente naturaleza que obedecen a lógicas distintas, lo cual lleva a distintas estrategias de investigación y afrontamiento.

A partir de algunos estudios (Abramovay, 2005; Debarbieux, 1997; Debarbieux, Garnier, Montoya & Tichit, 1999; Guillote, 2003), es posible diferenciar las manifestaciones de violencia escolar en tres grandes campos: 1. Violencia en la escuela, como el conjunto de fenómenos que interrumpen o que alteran la vida de los sujetos o de la comunidad y la convivencia entre los diferentes actores de la comunidad educativa y su entorno; 2. Violencia contra la escuela, aquellos actos destinados a dañar o destruir la institución escolar, su patrimonio físico o simbólico y que puede darse por actores internos o externos a la escuela y 3. Violencia institucional, como aquellas manifestaciones de abuso de poder de los agentes institucionales, bien sea en el plano de lo físico, psicológico o simbólico.

Por su parte, Rosario Ortega-Ruiz y María del Rosario del Rey-Alamillo (2003) clasifican los episodios de violencia escolar en cinco categorías: 1) vandalismo, 2) disruptividad o violencia contra las actividades escolares; 3) indisciplina o violencia contra las normas; 4) violencia interpersonal y 5) violencia que puede convertirse en criminalidad cuando las acciones rebasan el ámbito escolar o sus reglamentos y se constituyen no solamente en contravenciones permanentes sino en delitos. Tomamos distancia de la tercera categoría en la medida en que la indisciplina no debe ser clasificada como violencia en sí, aunque esta puede crear el clima propicio para ella. Se podría pensar en un campo de violencias contra el capital simbólico de las instituciones—incluidas las normas— en el caso, por ejemplo, de rebelión sistemática contra ellas.

El acoso escolar o bullying

La forma tradicional de analizar la violencia escolar ha sido la del acoso escolar o *bullying*. El psicólogo sueco Dan Olweus (1998) lo definió en los siguientes términos: “Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1998, p. 74).

Consideró estas acciones negativas como la conducta agresiva: “Se produce una acción negativa cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona” (p. 25). Y caracterizó las acciones negativas que se producen de forma reiterada en diferentes niveles que podríamos traducir en acoso verbal, acoso físico y acoso emocional.

También aclaró que no se puede llamar acoso o *bullying* “cuando dos alumnos de edad y fuerza (física o psicológica) similares riñen o se pelean” (Olweus, 1998, p. 26) de manera ocasional. “Para poder usar esos términos, debe existir un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad en defenderse, y en cierta medida se encuentra inerme ante el alumno o los alumnos que lo acosan” (p. 26).

Para su estudio, Dan Olweus (1998) definió dos tipos de acoso, el *directo* y el *indirecto*, que podrían asociarse al acoso físico y verbal y al acoso emocional, respectivamente. “Es útil diferenciar entre acoso directo —con ataques relativamente abiertos a la víctima— y acoso indirecto, en forma de aislamiento social y de exclusión deliberada de un grupo” (p. 26). En esa investigación, Dan Olweus utilizó las categorías *acosar*, *intimidar*, *convertir en víctima* y *problemas del agresor* y la *víctima* en el mismo sentido. Sin embargo, no desarrolló el tema del acoso sexual, a pesar de que es más frecuente de lo que parece y constituye una de las modalidades de mayor impacto psicológico y la más subregistrada.¹¹

En su gran mayoría, las investigaciones que se han producido en adelante en el mundo, retoman esta conceptualización de Dan Olweus (1998) para analizar la violencia escolar y en ella, el acoso o *bullying* y el maltrato entre iguales o maltrato escolar (Díaz-Aguado, 2006, 2008; Monclús & Saban, 2006; Ortega, 2002, 2010; Trianes-Torres, 2000) de manera indiferenciada. La investigación *Violencia escolar en Bogotá: una mirada desde los maestros, las familias y los jóvenes. Aplicación de un modelo cualitativo de investigación y prevención en familia, escuela y barrio* analizó las dos categorías de manera diferenciada y privilegió la categoría *maltrato escolar* y sus formas de manifestarse, porque ello permite ubicarse desde el contexto escolar y desde la cultura escolar, no solo desde la percepción de la víctima que está siendo acosada.

¹¹ El tema del acoso sexual o la victimización sexual ha sido poco estudiado en los ambientes educativos. David Finkelhor (2005) lo ha trabajado básicamente en el espacio familiar. El informe *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C.* (Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana & Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006) trabaja explícitamente la categoría de *acoso sexual*.

Maltrato escolar

En este artículo asumiremos el *maltrato* como otra forma específica de *violencia*, que se manifiesta en la cultura escolar mediante acciones y actitudes de *maltrato físico y emocional*, incluso el *verbal*, que puede ser ocasional o esporádico y se presenta en relaciones jerárquicas de adultos hacia infantes y jóvenes o en dinámicas de pares, adultos-adultos o entre niños y niñas o jóvenes; o desde la población infantil y juvenil hacia los adultos. Resulta pertinente esta diferencia pues en los estudios sobre el tema se asume de manera similar el *maltrato escolar* o *maltrato entre iguales* con el *acoso escolar* (Benítez & Justicia, 2006; Defensor del Pueblo, 2007; Díaz-Aguado, 2005), por ello nos interesa aclarar que el maltrato es una expresión de violencia generalizada en los ámbitos familiares y escolares que expresa elementos de la cultura y que, a diferencia del acoso escolar, no necesariamente debe ser reiterado y repetitivo en el tiempo para que se constituya como maltrato, sino que manifiesta un tipo de relación social irrespetuosa, descortés, abusiva, intimidatoria, autoritaria entre profesor-profesor, profesor-estudiante, profesor-padre/madre, padre/madre-profesor, estudiante-profesor, estudiante-estudiante.

El Código de la Infancia y la Adolescencia (Observatorio Legislativo y de Opinión, 2007) impactó la legislación escolar en lo que tiene que ver con la construcción de ambientes educativos respetuosos y dignos. Esta concepción de ambiente escolar es novedosa y tiene un sentido diferente a lo propuesto sobre 'ambiente' en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. En su artículo 41, inciso 19, el Código de la Infancia y la Adolescencia, entre las Obligaciones del Estado, contempla, "garantizar un ambiente escolar respetuoso de la dignidad y los derechos humanos de los niños, las niñas y los adolescentes y desarrollar programas de formación de maestros para la promoción del buen trato" (Observatorio Legislativo y de Opinión, 2007, p. 356). El sentido pedagógico del Código radica en tomar como punto de partida la formación docente para promover el buen trato; sin embargo, el maltrato en los ambientes escolares no solo se produce de maestros a estudiantes. En este sentido, consideramos que para construir ambientes escolares respetuosos, aparte de la formación de maestros, se requiere una variedad de apoyos educativos, recursos humanos —psicólogos, orientadores, reeducadores—, programas especializados, presupuestos con destinación exclusiva para este fin y redes funcionales con todas las instancias de protección de la infancia y la adolescencia, para garantizar que este objetivo se cumpla. Es ingenuo mantener la idea de que en cabeza de un solo actor de la comunidad educativa —el maestro— pueda depositarse la solución de una problemática social, como la construcción y el mantenimiento de ambientes respetuosos, dignos y seguros.

Contravenciones infantiles y juveniles

Las contravenciones infantiles y juveniles expresan otras manifestaciones de la violencia escolar y son aquellos comportamientos reprochables, sancionados socialmente que pueden atentar contra quien los actúa o contra personas o grupos sociales. En la Ley 599 de 2000 o Código Penal Colombiano, las contravenciones son consideradas como una falta de menor gravedad que no tipifican un delito. Igualmente, el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, SRPA (Sarmiento-Santander, 2007) ofrece los lineamientos para establecer las sanciones pertinentes a las conductas punibles de niños y adolescentes. Entre las contravenciones más usuales que encontramos, destacamos la violencia dirigida a los espacios físicos o los

bienes e inmuebles de los establecimientos educativos o del amoblamiento urbano barrial, la cual es denominada en otras investigaciones como vandalismo; el hurto menor, el porte y uso de armas, el consumo de sustancias psicoactivas y el microtráfico. El análisis de las contravenciones infantiles y juveniles se acerca a las conceptualizaciones que se han realizado sobre violencia juvenil (McAlister, 2000), la cual, además, ha sido analizada como otra forma específica de violencia escolar, siguiendo el enfoque de los estudios estadounidenses que utilizan las categorías de comportamientos en conflicto con la ley, como crimen, violación, abuso sexual, porte de armas, hurto, consumo de alcohol, drogas y pandillismo para explicarla (Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana & Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006).

La violencia juvenil abarca los actos y comportamientos físicamente destructivos que se presentan entre los jóvenes, entendida esta como la población entre 14 y los 26 años de edad (artículo 3 de la Ley 375 de 1997) y que afectan a otros jóvenes en el mismo rango de edad o a otros segmentos de la población; muchas veces, consiste en conductas imitativas basadas inicialmente en transgresiones simples pero que pueden desembocar en comportamientos abiertamente delictuosos, la mayoría de las veces asociados a exceso en los consumos. Se caracteriza por ser *predominantemente* masculina, sin desconocer la emergencia de relaciones de agresión entre grupos de niñas en contextos escolares. Sus actores usualmente presentan comportamientos agresivos o problemáticos desde la infancia y la adolescencia (Torres-Castro, 2011).

Hay una tendencia a la conformación de colectivos de pares que construyen liderazgos en la osadía y el desafío al orden y a los valores establecidos, para gestar contraculturas contestatarias alrededor de las cuales se forjan identidades particularistas. Interactúan con otros grupos de pares denominados comúnmente “parches”, “galladas”, “tribus”, “barras” o “pandillas” o en otros países, “maras” y, con frecuencia, referidas en los estudios como “culturas juveniles”, que rivalizan o se identifican en el control de territorios, la disputa por recursos o en la competencia o la rivalidad en la seducción. En su interrelación conflictiva, aumentan el riesgo de involucrarse en actividades delictivas o círculos o espirales de acciones y reacciones violentas. Recientemente, estas conductas se han agravado sobre todo alrededor de espectáculos y sitios públicos como conciertos masivos y estadios. Con mucha frecuencia, todo colectivo joven tiende a ser visto a la luz de prejuicios estigmatizantes. Consideramos que no todo grupo juvenil es actor de violencia ni trasgresor, mucho menos delincuente. Hay sí factores de riesgo que facilitan o hacen que haya una propensión al conflicto y a que este desembogue en violencia.

De la violencia intrafamiliar a la violencia escolar

El impacto de la violencia intrafamiliar trasciende las relaciones que niños, niñas y jóvenes entablan en el espacio escolar, barrial y entre pares. De diferentes investigaciones se puede inferir una relación directa entre la violencia intrafamiliar, el maltrato infantil y la violencia escolar. Así lo afirma un padre de familia, “hay una relación directa entre la manera de relacionarse el niño o niña en el colegio y la manera como se relacionan los miembros de la familia entre sí, particularmente el padre y la madre” (entrevista a padre de familia, 19 de febrero de 2009).

El estudio *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C.* (Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana & Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006) mostró una

clara relación violencia-agresión; los efectos multiplicativos de ella demostraron que otros ambientes pueden fomentar el aumento de expresiones de violencia en los escolares: “Uno de los resultados más consistentes del estudio es que la exposición a violencia en cada uno de los contextos analizados (familia, barrio, escuela, amigos) está relacionada con la agresión. Más violencia en cada uno de estos contextos parece traducirse en más probabilidad de comportamientos agresivos de parte de los estudiantes. Sin embargo, al considerar los efectos multiplicativos, los resultados no fueron exactamente como se esperaban. En particular, se encontró que quienes viven en familias pacíficas no están tan protegidos como se esperaba de los efectos negativos de la violencia en el barrio o el colegio. En términos generales, los niños que crecen en familias más pacíficas son menos agresivos que los que crecen en familias violentas. Sin embargo, quienes crecen en familias pacíficas pueden aumentar significativamente su agresión si se encuentran con barrios o escuelas muy violentos” (Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana & Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006, p. 12). Una conclusión podría ser que el ambiente familiar no otorga suficiente protección para las agresividades de los otros escenarios. Reafirmando lo anterior:

Quienes están más expuestos a violencia en sus vidas tienen más actitudes favorables a la agresión, tienen menos capacidad para manejar constructivamente su rabia, sienten menos empatía frente al dolor de los demás y son menos asertivos. Esto, a su vez, parece explicar por qué son más agresivos. Por otro lado, la supervisión por parte de los padres parece proteger a los estudiantes debido a que la supervisión parece fomentar la empatía y la asertividad (Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana & Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006, p. 12).

Sanción social de las relaciones de violencia

En Colombia, a partir de los años noventa, se inició un proceso de control de la violencia intrafamiliar y del castigo escolar; la disminución sensible del maltrato de profesores a estudiantes se evidencia en los datos del INMLCF en 2008 (Carreño-Samaniego, 2008), los cuales solamente reportan 51 casos de maltrato de profesores a estudiantes, frente a 6.701 casos de maltrato infantil de padres y madres a niños, niñas y adolescentes (p. 113).

Un elemento importante en el límite a las relaciones de violencia ha sido la función de control, regulación, intervención y prevención que han desarrollado las comisarías de familia en el tratamiento de la violencia

intrafamiliar, maltrato infantil y en la prevención del maltrato escolar. Al respecto, un estudio realizado en Bogotá señala:

la eficacia percibida de la actuación de las comisarías es mayor que la de otras entidades del Estado, excepto en lo que se refiere a entidades privadas. En este caso, las comisarías obtienen el 70% del logro que estas alcanzan. La eficacia percibida de comisarías es dos veces mayor que la de la policía y las alcaldías; 50% mayor que la de fiscalías y juzgados y de 28% mayor que la del ICBF (Rubiano, 2003, p. 97).

Diferentes usuarios de los servicios de las comisarías manifiestan su conformidad por la intervención realizada y por los cambios en las relaciones de la vida cotidiana, como en el siguiente caso:

La madre refiere que su compañero y padre de su hijo ha cumplido a cabalidad con el fallo de la Medida de Protección. El señor manifiesta ‘yo no lo he vuelto a agredir ni física, ni verbal, ni psicológicamente’. El menor afirma que la situación familiar ha mejorado pero que el padre se disgusta cuando se demora en internet. Con relación a la agresividad del niño hacia sus compañeros, según el oficio emanado de la comisaría de familia, comentaron ya no se está presentando (Comisaría de Familia de Bogotá, Localidad Santa Fe, agosto de 2007).

Es importante señalar que no todos los casos reportados a las comisarías manifiestan cambios positivos dentro del núcleo familiar pues se presentan situaciones extremas que ameritan una conjunción de intervenciones y apoyos para intervenir, controlar y prevenir las relaciones de violencia. Aun así, consideramos relevante el hecho de que diferentes usuarios de las comisarías —niños, niñas, adolescentes, padres, madres y comunidad en general— encuentren en estos organismos alternativas de comprensión, escucha y apoyo oportuno.

Las comisarías reciben las denuncias relacionadas con la violencia intrafamiliar. Estas denuncias son interpuestas por diferentes miembros de la sociedad civil, bien sea población infantil, juvenil o adulta. Este control a la violencia intrafamiliar agenciado desde el Estado, va acompañado de dinámicas sociales que sancionan este tipo de violencia, lo cual señala una nueva sensibilidad social que la repudia y que se moviliza para ponerles límite a los abusos, así lo expresa claramente la siguiente denuncia:

Por medio de la presente les solicito nos colaboren con el caso de un niño de 2 años de edad; el caso fue denunciado por la ciudadanía comentando que

el niño llora constantemente y que puede ser abusado por el padre (Comisaría de Familia de Bogotá, Localidad Santa Fe, julio de 2007).

Las instituciones educativas también juegan un papel importante en la labor de denuncia del maltrato infantil por medio de la administración escolar, de los propios maestros o de los departamentos de orientación, como lo señala el Código de la Infancia y la Adolescencia en el artículo 44 (Observatorio Legislativo y de Opinión, 2007, p. 360) con respecto a la obligación complementaria de las instituciones educativas para reportar a las autoridades competentes, las situaciones de abuso, maltrato o peores formas de trabajo infantil detectadas en niños, niñas y adolescentes.

En Bogotá, la participación de las orientadoras es clara en este sentido. Así lo señalan los innumerables registros de las comisarías de familia de la ciudad, como se relata a continuación:

Se presenta la orientadora del colegio para reportar un caso de maltrato hacia un menor de edad por parte del progenitor con quien vive la niña. Habla la denunciante: 'remito a la alumna quien fue agredida físicamente en el día de hoy por su papá, presenta golpes en su pierna, brazos y cabeza. Solicito evaluar el caso, brindar asesoría y si es necesario tomar medidas de protección con la menor' (Comisaría de Familia de Bogotá, Localidad Usaquén, marzo de 2007).

En su calidad de víctimas, nuevos actores sociales denuncian la violencia intrafamiliar: niños, niñas y adolescentes entre los 7 y los 18 años denuncian el maltrato infantil infligido por los adultos con los que conviven con expresiones como "quiero citar a mi mamá, porque me golpeó" o "cito a mi mamá, porque me pega y me trata mal". Estas expresiones indican las transformaciones en el ejercicio de la autoridad parental, los cambios en las relaciones de dominación y las transformaciones en la redistribución del poder de las dinámicas familiares, al igual que el cambio en el estatus de la población infantil y juvenil en condición de igualdad de derechos y deberes.

La población infantil y juvenil contemporánea ha ido adquiriendo una clara conciencia de las relaciones de violencia y expresa un claro rechazo hacia toda manifestación de abuso de poder. Una niña de 12 años denuncia la inasistencia alimentaria de su padre y aduce, además, que es grosero con ella y con sus hermanas menores (Comisaría de Familia de Bogotá, Localidad Suba, febrero de 2009); otro adolescente de 14 años se presenta a la comisaría para exigirle al padre el cumplimiento de la custodia: "Quiero citar a mi padre ya que él tiene la custodia mía y él fue y me dejó en donde una hermana, yo quiero que él se res-

ponsabilice de mí y que cumpla con lo pactado" (Comisaría de Familia de Bogotá, Localidad Suba, mayo de 2008). Expresiones como estas señalan cambios en la posición social de los niños, niñas y adolescentes, quienes desde un nuevo lugar social son escuchados y sus demandas aceptadas. Esta posibilidad era impensable hace muy poco tiempo.

Las riñas: el síntoma de las violencias difusas

Según el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, INMLCF, se consideran lesiones personales "cualquier daño del cuerpo o de la salud orgánica o mental de un individuo llamado lesionado, causado externa o internamente por mecanismos físicos, químicos, biológicos o psicológicos, utilizados por un agresor, sin que se produzca la muerte del ofendido" (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2001, p. 5). La gran mayoría de las situaciones de maltrato físico entre escolares produce lesiones en las víctimas, sin desconocer que algunos eventos han conducido al homicidio no siendo este el caso de mayor frecuencia.

Entre la población más afectada con lesiones personales en el país se encuentran los niños y los jóvenes entre 10 a 14 años, es decir, población escolarizada; este rango aumenta entre los 21 y 29 años, y empieza a descender de los 70 años en adelante. En los eventos de violencia interpersonal, los más afectados son los hombres y se observa un incremento cada vez mayor de la participación de las mujeres en este tipo de actos (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2006, p. 176).

La mayoría de las lesiones se presenta en medio de riñas con un 57,3%, lo que afecta por igual a hombres y a mujeres. Los escenarios en donde ocurren este tipo de hechos son las calles y las viviendas con 34,0 y 22,4%, respectivamente (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2006, p. 152); produjeron en Colombia en 2007 más de 60.000 lesionados; las riñas están asociadas al consumo de alcohol y otras sustancias. Se suscitan entre conocidos que, por lo general, pertenecen a una misma comunidad; reflejan el quebranto de los lazos sociales, la decadencia de la solidaridad entre individuos que generalmente se conocen, los posibles agresores son los familiares, los conocidos, los vecinos, los compañeros de colegio, es decir, las personas con las que se convive cotidianamente (Roa, 2008, p. 68).

Los datos revelan que niños, niñas, adolescentes y adultos jóvenes se involucran frecuentemente en riñas, lo cual refleja dificultades en la construcción de relaciones pacíficas.

En el espacio familiar, las riñas son consideradas como la principal circunstancia desencadenante de situaciones de violencia con un 65,2%. El mecanismo utilizado en las riñas familiares es el contundente con un 70%, seguido por el mecanismo cortocontundente con el 16%, cortante y cortopunzante con el 8% (García-Ruiz, 2007, p. 113). Por otro lado, en el espacio escolar, las riñas se asocian con dificultades de adaptación y de imposibilidad de resolver conflictos de manera pacífica.

Las riñas físicas entre pares sin armas se reportan con mayor frecuencia por los acosadores, seguidos de los acosados. La alta frecuencia de participación de acosadores y acosados en este tipo de eventos —en contraste con lo que reporta el agregado de los encuestados— sugiere que ambos subgrupos enfrentan niveles similares de dificultad para adaptarse a la convivencia escolar. Las frecuencias relativas de la participación directa en riñas entre pares y entre grupos con armas son menores, aun cuando muestran un comportamiento semejante ya que acosadores y acosados son visiblemente más propensos a verse involucrados en ellas que el resto de sus compañeros (Góngora-Torres, 2007, p. 302).

En cuanto al uso de armas que propician lesiones personales, las más utilizadas en el país son las contundentes y las cortoconduntes,¹² es decir, golpes con el propio cuerpo o con objetos de superficie dura. Le sigue en su orden el mecanismo cortocontundente, hachas, machetes, sables y en tercera instancia, el mecanismo cortante y cortopunzante en el cual se utilizan navajas, cuchillos, cristales y tijeras, como lo registran los datos del INMLCF en 2008.

Las peleas físicas, las riñas y el porte de armas blancas y de fuego están catalogados como los principales factores de riesgo, entre otros, en la población juvenil de Estados Unidos (De La Hoz-Bohórquez & Vélez-Rodríguez, 2008, p. 27). Por ello, este tipo de comportamientos y relaciones sociales que entablan los niños y los jóvenes con sus pares debe ser controlado y prevenido por las consecuencias funestas que pueden desatar.

Si culturalmente existen todos estos mecanismos para propiciar relaciones de violencia que se ejercen en el seno de la vida familiar y comunitaria y durante el crecimiento y desarrollo de niños y niñas los han aprendido como la forma cultural de resolver los problemas, no podríamos pensar que esta población estaría al margen de la reproducción de este tipo de lógicas relacionales. La tarea enorme para el Estado, las familias y el sistema escolar es generar nuevos espacios de aprendizaje en los cuales se resignifiquen estas prácticas culturales, de tal manera que las lesiones entre niños y niñas no se sigan viendo como juegos infantiles, expresiones naturales o eventos sin trascendencia. Para ello, consideramos que el sistema escolar debe descongestionar las innumerables tareas que cada día les asignan a los docentes para que puedan aplicarse a lo fundamental, es decir, a la pedagogía para formar seres humanos felices y tranquilos, capaces de relacionarse respetuosamente con los demás.

¹² Las armas contundentes son instrumentos de bordes romos, entre los cuales podemos citar los naturales (puños, cabeza, codos, rodillas, pies, dientes, uñas); eventuales (estacas, palos, bastones, piedras) y artificiales (mazas, garrotes, martillos, porras, cadenas, puños americanos). El suelo, las paredes y los objetos de superficie dura también son instrumentos contundentes. Las armas cortocontundentes son instrumentos compuestos de un mango de madera o metálico y hoja de bordes afilados o no. Las hachas, machetes, sables o espadas son las armas más conocidas en esta clase. Además de cortar, pueden causar fracturas debido a su gran peso (Sánchez-Armas, s.f.).

Conclusiones

La conclusión más evidente es que los tiempos cambiaron y los padres y madres, maestros y maestras quedaron aferrados a valores y modelos formativos del pasado. La primera constatación es que las nociones de *autoridad*, *obediencia* y *verticalidad*, y los mecanismos de *control* y *castigo* cambiaron no solo por las costumbres, la democratización de la sociedad y por las transformaciones globales de la cultura que ya no tolera grandes inequidades, injusticias y excesos, sino porque apareció la voz de un nuevo actor social y jurídico: el niño, la niña y los adolescentes plenos de derechos y además con la capacidad de hacerlos cumplir por medio de un sistema institucional garantista. El tránsito entre *autoridad paterna*, *autoridad parental* y *responsabilidad parental* en el que desaparece el derecho al castigo produjo una recontextualización de las relaciones y una verdadera reconfiguración, en el sentido de Norbert Elias, de la idea de autoridad, con la que tendrán que convivir las generaciones del presente y del futuro.

Vivimos una transición en la que todos los actores sociales se reacomodan hasta poder aceptar estas nuevas realidades. Otra constatación es que las violencias escolares y familiares son más complejas y articuladas de lo que parece y constituyen la base microsociedad de la posibilidad de reproducción de comportamientos violentos, ya que las riñas son el resultado de la incubación de hábitos agresivos y violentos para la solución de los conflictos con profundas proyecciones en la convivencia de la sociedad.

La tercera constatación es la necesidad de fortalecer un sistema institucional de mediación, transacción e intervención adecuada en esos conflictos para mejorar el funcionamiento de las normas y para prevenir el deterioro de la convivencia, en los que la escuela, el maestro y las estrategias pedagógicas pueden jugar un papel fundamental.

Sobre los autores

Bárbara Yadira García-Sánchez es doctora en Educación. Profesora del doctorado interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del Grupo Formación de Educadores.

Francisco Javier Guerrero-Barón es doctor en Historia. Director del doctorado en Historia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Referencias

Abramovay, Miriam (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas.

Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10 (026), 833-864. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002611.pdf>

Benítez, Juan L. & Justicia, Fernando (2006). El maltrato entre iguales: Descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (9), 151-170. Disponible en: http://www.observatorioperu.com/lecturas/El_maltrato_entre_iguales_jlbenitez_fjusticia.pdf

Berger, Christian & Lisboa, Carolina (2008). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. En Christian Berger & Carolina Lisboa (eds.). *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, 59-83. Santiago: Editorial Universitaria.

Carreño-Samaniego, Pedro A. (2008). Violencia Intrafamiliar. *Forensis 2008*, 107-151. Disponible en: <http://www.medicinalegal.gov.co/images/stories/root/FORENSIS/2008/Violenciaintrafamiliar.pdf>

Colombia (1974, 20 de diciembre). Decreto 2820 de 1974, por el cual se otorgan iguales derechos y obligaciones a las mujeres y a los varones. *Diario Oficial*, 34.249. Disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/codigo/codigo_civil_pr009.html#288, http://www.icbf.gov.co/transparencia/derechobienestar/decreto/decreto_2820_2a74.html

Colombia (1873, 26 de mayo). Ley 84 de 1873 o Código Civil. *Diario Oficial*, 7.019. 20 de abril de 1887. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=39535#0>

Colombia (1887). Ley 57 de 1887 o Código Civil. *Diario Oficial*, 7.019. 20 de abril de 1887. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=39535#0>, http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/codigo/codigo_civil.html

Colombia (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial*, 41.214. Disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1994/ley_0115_1994.html

Colombia (1996, 16 de julio). Ley 294 de 1996, por la cual se desarrolla el artículo 42 de la Constitución Política y se dictan normas para prevenir, remediar y sancionar la violencia intrafamiliar. *Diario Oficial*, 42.836. Disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1996/ley_0294_1996.html

Colombia (1997, 4 de julio). Ley 375 de 1997, por la cual se crea la Ley de la Juventud y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 43.079. Dispo-

- nible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1997/ley_0375_1997.html
- Colombia (2000, 24 de julio). Ley 599 de 2000, por la cual se expide el Código Penal. *Diario Oficial*, 44.097. Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2000/ley_0599_2000.html
- Colombia (2006, 8 de noviembre). Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial*, 46.446. Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1098_2006.html
- Debarbieux, Éric (1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación* (313), 79-93.
- Debarbieux, Éric; Garnier, Alix; Montoya, Yves & Tichit, Laurence (1999). *La violencia en el medio escolar. Vol II. El desorden de las cosas*. París: Éducation Sans Frontières, ESF.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid: Defensor del Pueblo en colaboración con el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/ViolenciaEscolar2006.pdf>
- Díaz-Aguado, María J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Revista Electrónica Psicothema*, 17 (4), 549-558. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>
- Díaz-Aguado, María J. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid. Disponible en: http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Publicaciones_FA&cid=1142373688465&idTema=1109266525371&language=es&pagename=ComunidadMadrid/Estructura&pid=1109181527641&segmento=1&sm=1
- Díaz-Aguado, María J. (2008). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson-Educación, Prentice-Hall.
- Domínguez-Morano, Carlos (s.f.). *Uno solo es Vuestro Padre. Eclesiología de comunión y psicoanálisis*. Disponible en: <http://www.aiempr.org/articulos/pdf/aiempr240.pdf>
- Eliás, Norbert (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Eliás, Norbert (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Finkelhor, David (2005). *Abuso sexual al menor. Causas, consecuencias y tratamiento psicosexual*. México: Pax.
- Foucault, Michel (1998). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- García-Ruiz, Mónica María (2007). *Violencia intrafamiliar. Maltrato entre otros familiares. Forensis 2007*. Bogotá: Internacional Print. Disponible en: <http://www.medicinalegal.gov.co/images/stories/root/FORENSIS/2007/Violenciaintrafamiliar.pdf>
- García-Sánchez, Bárbara Yadira (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 108-124.
- García-Sánchez, Bárbara Yadira & Guerrero-Barón, Javier (2011). *Núcleos de Educación Social, NES. Investigación, prevención y participación con metodología IAP*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En prensa.
- Garland, David (1999). *Castigo y sociedad moderna, un estudio de teoría social*. Madrid: Siglo XXI.
- Góngora-Torres, Maristella & Pérez-Salazar, Bernardo (2007). Acosadores escolares o "bullies" en Bogotá: perfil de un comportamiento invisible en ámbitos escolares. *Forensis 2007*, 292-306. Bogotá: Internacional Print. Disponible en: <http://www.medicinalegal.gov.co/images/stories/root/FORENSIS/2007/Articuloscomplementarios.pdf>
- Guillote, Alain (2003). *Violencia y educación: Incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Herrera, Marisa & Spaventa, Verónica (2007). Vigilar y castigar... El poder de corrección de los padres. *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, 10 (1), 63-85. Disponible en: http://www.palermo.edu/derecho/revista_juridica/publico/10Jurica02.pdf
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, INMLCF (1999). *Documento del Centro de Referencia Nacional sobre Violencia*. Bogotá: Sección de Divulgación, información científica.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, INMLCF (2005-2008). *Forensis*. Disponible en: http://www.medicinalegal.gov.co/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=60, http://www.medicinalegal.gov.co/index.php?option=com_content&view=category&id=19&Itemid=55
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, INMLCF (2001). *Guía práctica para el dictamen de lesiones personales*. Bogotá: Panamericana. Disponible en: <http://pdf.edocr.com/8d90af9cc04f4058a0ced9c2939228ac69684667.pdf>

- Jimeno, Myriam; Góngora, Andrés; Martínez, Marco & Suárez, Carlos José (2007). *Manes, mansitos y manazos: una metodología de trabajo sobre violencia intrafamiliar y sexual*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales, CES. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1467/>
- Krotsch, Lucas F. (s.f). *Sentidos de la educación desde la escuela: una propuesta de análisis desde algunos conceptos centrales de Norbert Elias*. Disponible en: http://www.uel.br/grupo-estudo/processos-civilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/mesas_redondas/MR_Krotsch.pdf
- La Hoz-Bohórquez, Germán Alberto de & Vélez-Rodríguez, María Consuelo (2008). Homicidio Colombia 2008. *Forensis 2008*. Bogotá: Quebecor World. Disponible en: <http://www.medicinalegal.gov.co/images/stories/root/FORENSIS/2008/Homicidios.pdf>
- Maltzman-Pelta, Daniel (2002). *Violencia y peligrosidad en la sociedad de hoy: Reflexiones educativo-preventivas basadas en la experiencia de destacados profesionales, tratado desde las áreas, jurídica, criminológica, médico-legal, educativo-pedagógica, psicosocial, derechos humanos*. Montevideo: Fundación Konrad Adenauer.
- McAlister, Alfred (2000). *La violencia juvenil en las Américas. Estudios innovadores de investigación, diagnóstico y prevención*. Washington: Organización Panamericana de la Salud, OPS. Disponible en: <http://devserver.paho.org:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/755/9789275127254.pdf?sequence=1>
- Monclús-Estella, Antonio & Saban-Vera, Carmen (2006). *Violencia escolar: actuaciones y propuesta a nivel internacional*. Barcelona: Davinci Continental.
- Observatorio Legislativo y de Opinión (2007). *Nuevo Código de la Infancia y Adolescencia. Antecedentes, análisis y trámite legislativo*. Bogotá: Universidad del Rosario. Disponible en: <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/10336/491/1/Codigo%20del%20menor%20y%20de%20la%20adolescencia.pdf>
- Olweus, Dan (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (1989). *Convención de los Derechos de los Niños, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, entró en vigor el 2 de septiembre de 1990*. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- Organización Panamericana de la Salud, OPS, Oficina Sanitaria Panamericana, OSP & Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud, OMS (2003). *Informe mundial de violencia y de la salud 2003*. Disponible en: <http://www.paho.org/Spanish/AM/PUB/Contenido.pdf>, http://whqlibdoc.who.int/publications/2003/9275315884_spa.pdf
- Ortega-Ruiz, Rosario (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 44, 93-113. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27404406>
- Ortega-Ruiz, Rosario (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega-Ruiz, Rosario & Rey-Alamillo, María del Rosario del (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Presidencia de la República (1994). *Constitución Política de Colombia 1991*. Bogotá: Impre Andes.
- Roa, Ana (2008). Lesiones Personales. *Forensis 2008*. Bogotá: Quebecor World. Disponible en: <http://www.medicinalegal.gov.co/images/stories/root/FORENSIS/2008/Lesionespersonales.pdf>
- Rubiano, Norma (2003). *Conflicto y violencia intrafamiliar*. Bogotá: Sigma.
- Sánchez-Armas, Rafael (s.f.). *Concepto y tipos de traumas*. Disponible en: <http://agenciabk.net/BK47.htm>
- Sanmartín, José (2008). *Violencia contra niños*. Barcelona: Ariel.
- Sarmiento-Santander, Gloria (2007). *Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, SRPA*. Bogotá: Fiscalía General de la Nación. Disponible en: http://www.fiscalia.gov.co/moduloseeiccf/M6_101139-SISTEMA_RESPONSABILIDAD_PENAL_ADOLESCENTES%20DEFINITIVO.pdf
- Sierra-Fajardo, Rosa Amelia; Macana-Tuta, Neidi Leonor & Cortés-Callejas, Claraivett (2006). Violencia intrafamiliar. Impacto social de la violencia intrafamiliar. *Forensis 2006*. Disponible en: <http://www.medicinalegal.gov.co/images/stories/root/FORENSIS/2006/Violenciaintrafamiliar.pdf>
- Stone, Lawrence (1979). *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra, 1500-1800*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana & Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana (2006). *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C.* Bogotá: Secretaría de Gobierno Distrital, Secretaría de Educación Distrital, Oficina de Jóvenes Sin Indiferencia, Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Dane & Proyecto Educación Compromiso de Todos. Disponible en:

http://www.ilsed.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=354

Torres-Castro, Carmen B. (2011). *Violencia escolar femenina: una mirada desde las adolescentes*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Trianes-Torres, María Victoria (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

Wiesel, Elie (2002). Prólogo. En Françoise-Barret-Ducrocq (dir.). *La Intolerancia*, 11-13. Barcelona: Academia Universal de las Culturas. Fórum Internacional sobre la Intolerancia, Granica.