

Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar¹

Bárbara Yadira García Sánchez²

A lo largo del presente artículo, resultado de un proceso de investigación, se desarrolla la idea de que las expresiones de violencia se deben analizar en los escenarios de socialización familiar, escolar y barrial, puesto que es allí donde se reproducen las relaciones que en algunos casos se expresan a través de formas violentas y que se manifiestan en las interacciones de la vida cotidiana. De esta manera, preguntarse por la violencia implica reflexionar sobre las relaciones sociales y sobre las interacciones que los sujetos realizan en el juego de roles y estatus que desempeñan en los diferentes escenarios. Para desarrollar de esta idea se tomarán tres ejes de análisis: las relaciones de la familia y la educación, considerando básicamente el malestar histórico que se evidencia entre padres y maestros; las relaciones de las violencias instrumentales y las violencias difusas, asumiendo en este último campo las expresiones que se manifiestan en los escenarios familiares, escolares y barriales, y por último, el contexto barrial, como espacio geográfico en el que interactúan todos los escenarios y todos los actores.

Relaciones familia-escuela

Consideramos, a manera de hipótesis, que dentro de la institución escolar y la institución familiar se produce una competencia conflictiva de roles entre padres y maestros por el ejercicio de la función educadora que ambas ejercen frente a la población infantil (García, 2003, 2006, 2007); este conflicto de roles interfiere con el cumplimiento de las metas culturales encaminadas a lograr la tarea socializadora de los niños y las niñas, ya que se produce una disociación entre los objetivos sociales de la modernidad y las prácticas culturales afianzadas en la autoridad de la familia

¹ Texto recibido el 30 de septiembre, evaluado el 10 de octubre y el 6 de noviembre y arbitrado el 12 de noviembre de 2008.

² Doctora en Ciencias de la Educación por Rudecolombia. Profesora investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. barbaragarciasanchez@yahoo.com

patriarcal. La crisis de este modelo familiar y escolar profundiza el malestar de la relación familia-escuela.

El malestar de la familia y la escuela

El malestar de las relaciones de la familia y la escuela se puede explicar a través de tres momentos que se describen a continuación:

Momento 1: La familia entrega el hijo o hija a la escuela y espera una recepción armónica de éste a través del establecimiento de la confianza básica.

Momento 2: La escuela recibe al niño o niña en espera de que llegue con la formación inicial adecuada para que la institución pueda continuar el proceso de formación.

Momento 3: En el proceso de entregar y recibir, se presenta una confusión de roles y estatus entre familia y escuela, padres y maestros por el ejercicio de la función paterna/maestra que imposibilita la recepción armónica del menor; por un lado, las expectativas de los padres y madres, y por otro, las posibilidades de formación que efectivamente puede implementar el maestro.

En muchos casos, el hijo/hija/estudiante queda en el vacío de un campo de fuerzas, sin encontrar el soporte adecuado para su desarrollo ni en la casa ni en la escuela. Este vacío que se crea en el entregar y el recibir complejiza el proceso de socialización de la infancia debido a:

- La simultaneidad del ejercicio de la función paterna, materna y la función maestra, lo que puede originar conflictos de poderes y tareas que hay que desempeñar.
- La discontinuidad entre el capital cultural interiorizado en la familia y el capital cultural ofrecido por la escuela.
- La discrepancia entre los valores y normas de la casa y los de la escuela: justicia familiar, justicia escolar, autoridad paterna, autoridad maestra, reconocimiento, trato social.
- El desconocimiento por parte de la escuela de las lógicas de relación de la vida familiar de los estudiantes y de sus grupos de pares.
- El desconocimiento por parte de la familia de las lógicas de interacción en la vida escolar.
- La simultaneidad y heterogeneidad de agentes socializadores que compiten entre sí.

En esta relación radica lo expresado por Tedesco (1999) al referirse a los elementos que interfieren en el proceso de socialización imperfecta, como la pérdida de capacidad de la familia y de la escuela para transmitir valores y pautas culturales de cohesión social, y carencia de unidad y mensaje socializador.

El malestar de las relaciones de la familia y la escuela se complica si tenemos en cuenta las investigaciones de Elías (1987) sobre el proceso civilizatorio y la interdependencia social, cuando afirma que al aumentar la división social del trabajo se incrementa la interdependencia de las distintas clases y sectores sociales: “al aumentar la división del trabajo se hace más intensa la interdependencia de los individuos y todos dependen más unos de otros, incluidos los superiores de los inferiores y de los más débiles” (p. 179). Ello significa que si bien, por una parte, la familia y la escuela se disputan el ejercicio de la función educadora en la modernidad, por otra parte, el proceso de industrialización los llevó a la necesidad de aumentar las relaciones de interdependencia para el cumplimiento de sus funciones, a pesar de “la desconfianza y la enemistad con que a veces los individuos se consideran recíprocamente” (p. 318).

Esta interdependencia social para el cumplimiento de funciones también permite el intercambio simbólico y la afectación por el tipo de relaciones que se viven tanto en lo familiar como en lo escolar. Así, para el caso que nos interesa analizar sobre la correlación de las expresiones de violencia en los diferentes escenarios, encontramos interrelación entre los dos grandes campos de las violencias instrumentales o macrosociales y las violencias difusas o microsociales, e intrarrelación de las violencias microsociales en la familia, la escuela y el barrio, tal como intentamos explicarlo a continuación.

Sobre las relaciones de violencia

Asumimos las relaciones de violencia retomando la conceptualización de Arocha, Cubides y Jimeno (1998), como:

una forma particular de interacción entre personas y grupos humanos en un contexto ambiental específico, determinada por la intención de hacer daño a otros (...) La violencia, como otras formas de interacción humana, puede verse como la unidad de situaciones constituidas por una serie de eventos observables, por los marcos culturales cognitivos que le asignan un significado y por unas motivaciones específicas de los actores sociales. Así, la interacción violenta se forja en la confluencia de conjuntos socioambientales, de estructuras circunstanciales que ofrecen o guían la oportunidad de interacción violenta y de conjuntos cognitivos perceptivos. Se trata, más que entender la violencia como entidad abstracta, de precisar las violencias en cuanto tienen de específico y particular (pp. 313-314).

Las violencias instrumentales u organizadas y las violencias difusas

Respecto a la acción violenta en sí, existen dos grandes clasificaciones desde el discurso académico: las violencias instrumentales y las violencias difusas, impulsivas o cotidianas.

La violencia instrumental u organizada es “aquella que se usa con algún fin y que se asocia particularmente con formas organizadas del crimen y con grupos armados irregulares” (Llorente, Escobedo, Echandía & Rubio, 2000, p. 5). Es decir, aquellas que obedecen a la lógica de conflictos que tienen su origen en los propósitos y dispositivos de la política y el crimen organizado, principalmente. Este es el campo de las violencias más visibles en Colombia hoy día.

Las lógicas de la violencia instrumental están inscritas en problemas de políticas y legislaciones nacionales e internacionales que escapan al ámbito de lo comunitario. Cuando más, las comunidades pueden conocer estas lógicas, saber que sus acciones se mueven en el plano de estrategias organizativas y de poder que no dependen de sus agentes o actores individuales, sino de estructuras y organizaciones mayores; sólo podemos establecer preventivamente un conocimiento sobre sus propósitos, pero sus violencias no son negociables en los espacios comunitarios. Cualquier acción en este campo puede hacerse a largo plazo y mediante estrategias colectivas en la *macropolítica*, participando como ciudadanos en las grandes decisiones nacionales.

Las violencias impulsivas, difusas o cotidianas están referidas al “maltrato en el hogar y a los ataques por fuera de éste, como las riñas, disputas o altercados que, en el bar o en la calle, se salen de las manos y terminan fatalmente” (Llorente et. ál., 2000, p. 5). Las violencias impulsivas o difusas son el resultado de conflictos y estrategias individuales. Éstas pertenecen al ámbito de la vida cotidiana, de los espacios privados, de las relaciones íntimas o de pequeños grupos. Caben en nuestra categorización grupos semiorganizados u organizaciones de jóvenes cuyo fin explícito no es el ejercicio de la violencia ni el beneficio económico, pero que frecuentemente se ven involucradas en situaciones de violencia o de conflicto con la legalidad. Es el caso de las barras deportivas y algunas manifestaciones culturales juveniles, grupos barriales, tribus urbanas, entre otras, que con frecuencia se asimilan –no siempre con razón– al pandillismo y a la expresión violenta *per se*. Las primeras se mueven en lógicas *macrosociales* y las segundas, en lógicas *microsociales*, pero su origen, naturaleza y difusión son distintos, como distinto es su tratamiento.

Las expresiones de la violencia intrafamiliar, la violencia juvenil y la violencia escolar, se clasifican dentro de la categoría de las violencias impulsivas o difusas y son el objeto de reflexión de este artículo. No se desconocen los nexos existentes entre los dos grandes campos de violencias, ya que las violencias difusas pueden crear condiciones para el posterior desarrollo de violencias instrumentales y viceversa.

Así, en varios estudios se plantea la correlación de las violencias instrumentales con las violencias difusas, como lo expresan Llorente et ál. (2000) en la investigación realizada sobre violencia homicida en Bogotá:

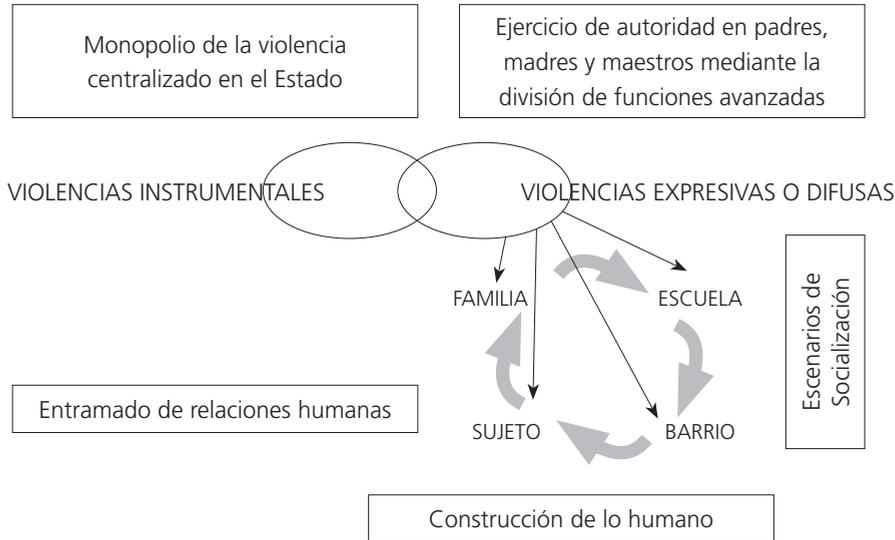
Los dos tipos de violencia están positiva y estrechamente asociados: la correlación entre uno y otro indicador, por localidades, es del 94%. Las localidades en donde se presenta una alta incidencia de homicidios instrumentales son precisamente aquellas donde se registra un mayor número de casos impulsivos, especialmente muertes por riña (p. 14).

En la investigación efectuadas sobre la violencia intrafamiliar en Bogotá, ésta se conceptualizó como “una respuesta inadecuada a tensiones y conflictos que desbordan la capacidad de respuesta de los individuos y el grupo, por encontrarse éstos en situación grave de limitación psicoemocional, sociocultural o económica” (Rubiano, Hernández, Molina & Gutiérrez, 2003, p. 32). De esta manera se asume la violencia intrafamiliar como un fenómeno multicausal que se expresa en una situación determinada, en la que se conjugan aspectos emocionales, culturales, sociales, económicos, entre otros.

Dichas expresiones de violencia intrafamiliar repercuten en la vida emocional, cultural y escolar de la población infantil y juvenil, y afectan las relaciones que tal población reproduce con sus padres, sus maestros, sus compañeros de estudio o sus grupos de pares, en los diferentes escenarios que habitan: casa, escuela, ciudad, barrio. En este mismo sentido, el informe sobre Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá (2006) considera 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, p.12).

Funciones de interdependencia social en las relaciones de violencia



Fuente: García (2005, p. 31).

La violencia escolar

Los estudios sobre violencia escolar datan de 1978, destacándose principalmente los realizados en Escandinavia por Olweus (1998), profesor de psicología de la Universidad de Bergen (Noruega).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OM), la violencia es un problema de salud pública y está referida al “uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo de comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (2003, p. 5).

En este sentido, en el campo de la violencia escolar se encuentran diferentes expresiones de violencia que involucran a diversos actores de la comunidad educativa. Así por ejemplo, entre de las manifestaciones de la violencia escolar más estudiadas se encuentra el *bullying* o maltrato entre iguales, definido inicialmente por Olweus (1998) como acoso percibido procedente de las relaciones asimétricas de poder entre pares, que se caracteriza por la presencia de sentimientos de indefensión e impotencia por parte de la víctima; igualmente, Trianes (2000, p. 23) lo conceptúa como “un comportamiento prolongado de rechazo social, intimidación o agresividad física entre los propios alumnos que se convierten en víctimas de sus compañeros”.

La violencia escolar, en sus diversas manifestaciones, se ha convertido en uno de los problemas más relevantes de las culturas urbanas a nivel mundial. Las fa-

milias y los educadores se han visto desbordados por manifestaciones juveniles individuales y semiorganizadas que a menudo 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 se pueden prevenir.

El Observatorio Internacional de Violencia Escolar (antes Observatorio Europeo de la Violencia Escolar) es una de las estructuras de referencia en el estudio de la violencia en el medio escolar a escala mundial. El equipo investigador del Observatorio ha desarrollado diferentes estudios, dirigidos por Eric Debarbieux (1996, 2003) y Catherine Blaya (2006). Sus trabajos de investigación han adquirido un carácter acumulativo en Francia y en el extranjero.

Dicho Observatorio ha hecho importantes aportes al conocimiento sobre la violencia escolar, la delincuencia y la victimización juvenil. Ha promovido estudios sobre violencia escolar en Europa y el mundo, desde el área de la psicología educativa, la sociopedagogía y la criminalística, contribuyendo a la comprensión del problema en cuanto a comportamientos agresivos, conducta violenta, factores sociales intervinientes como pobreza y migraciones. Así mismo, ha criticado algunos estudios de enfoque criminalístico por considerar que han patologizado el fenómeno.

La violencia escolar es un problema que se presenta tanto en países desarrollados como en países en vías de serlo. Ello significa que este tipo de violencia no es un fenómeno asociado únicamente a la pobreza, a la marginalidad o a la ausencia de educación, sino que expresa una multicausalidad más allá de determinismos sociales.

Los estudios de violencia escolar en Colombia

En Colombia se han hecho estudios sobre la violencia en la escuela como los planteados por Parra (1996), y Parra, González, Moritz, Blandón & Bustamante (1998). En Medellín, la Corporación Región (1990) realizó estudios sobre las diferentes expresiones de violencia social, violencia juvenil, violencia y conflicto, conflicto y educación (la mayoría de estos estudios se pueden consultar en la página de internet <http://www.region.org.co>). En este mismo sentido es importante destacar los aportes del Instituto Popular de Capacitación de la Corporación de Promoción Popular (IPC), a través de la investigación efectuada sobre conflicto y convivencia en la escuela, en 2001.

Posteriormente se han desarrollado varios estudios en especial sobre Bogotá, Cali y otras ciudades. Para el caso puede consultarse el artículo de Valencia (2004), en el que hace un balance del estado del arte en los estudios relacionados con el tema.

A comienzos de la década del 2000 en Bogotá se hicieron dos estudios sobre violencia escolar, bastante significativos en cuanto a que, por una parte, aplicaron un modelo cualitativo de investigación social, integrando diversos escenarios de socialización: escuela, familia y barrio, y por otra, señalaron categorías novedosas en los estudios de violencia escolar, como el caso de las tesis de maestría; en la primera,

titulada *La violencia escolar femenina en el ámbito educativo, un estudio de caso en una institución educativa distrital de Bogotá* (Torres, 2006), la autora analiza por primera vez la violencia escolar desde la categoría de género. En la segunda investigación, denominada *Estudio de caso sobre el fenómeno de barras bravas: una mirada desde la escuela* (Cañón, 2007), se analiza la violencia escolar asociada al fenómeno de las barras bravas y el fútbol. Este estudio revela nuevo conocimiento social sobre la realidad de los jóvenes escolarizados y desescolarizados y la forma como pueden involucrarse en acontecimientos que les signifiquen nuevos sentidos, traspasando las barreras de lo violento y lo no violento o de lo permitido y lo prohibido. Estudios de esta naturaleza darían nuevas explicaciones a las instituciones educativas para comprender de las relaciones de violencia.

Un estudio reciente sobre violencia escolar en Bogotá

En el reciente informe *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá* (2006), se destacan aspectos significativos de esta problemática y se sugieren pautas para su tratamiento. Una de las principales manifestaciones es la alta prevalencia del hurto menor sin violencia en las escuelas. En estudio se considera que el hurto menor puede estar relacionado con formas de maltrato, exclusión y rechazo por parte del grupo de compañeros. Los estudiantes reportaron que eran acosados a menudo por estudiantes de otros cursos. Así mismo, son frecuentes el acoso sexual verbal y el acoso sexual por medio de contactos no deseados. Con respecto al porte de armas blancas dentro del colegio, los estudiantes dijeron haber sido víctimas de amenazas con arma blanca. Frente a la percepción de inseguridad dentro del colegio, el índice es del 11%, mientras fuera del colegio es del 28%. En relación con el consumo de alcohol, esta proporción es alta (33%) mientras el consumo de sustancias ilegales es un poco más bajo. La violencia escolar se ha convertido paulatinamente en un tema de interés para los educadores, padres y estudiantes; a causa del reconocimiento de la violencia en la escuela, ha habido un clima favorable para su investigación. Como consecuencia positiva del reconocimiento de la violencia en el ámbito escolar, se ha aumentado el número de registros de incidentes de maltrato, y se han desarrollado estrategias de orden nacional, regional y local para responder a ella.

En la actualidad se tiende a emplear enfoques multidimensionales que involucren a la comunidad como forma de fortalecer los mecanismos de cohesión social para la resolución pacífica de los conflictos.

Del informe se infiere la necesidad de fomentar la participación de la comunidad a través de alianzas y de la acción integral. Tanto en las investigaciones como en los programas de intervención se deben contemplar las necesidades de las víctimas, los victimarios y las conductas saludables de planificación de la seguridad del entorno escolar.

El estudio se sugiere invertir en módulos de entrenamiento e integración de redes de apoyo dirigidos a padres, docentes y estudiantes, con el fin de promover

un clima escolar favorable para los niños, niñas y jóvenes; disponer recursos para recolección y análisis periódicos de información para hacer seguimiento, retroalimentación y evaluación del problema en cada uno de los planteles (García, 2008).

En este mismo estudio se plantea la necesidad de investigar la violencia escolar en todos los escenarios en donde ésta se manifiesta, no solamente en el ámbito escolar, sino relacionarla con la vida familiar, la vida barrial y los grupos de pares; además, dichos escenarios deben tomarse en cuenta tanto en la investigación del problema como en su tratamiento y prevención. Por ello analizaremos finalmente el contexto barrial, como escenario fundamental de socialización de los jóvenes, como unidad de residencia urbana y como contexto social donde se escenifican las relaciones familiares, escolares y comunitarias.

El barrio urbano-popular

El barrio urbano-popular es una intersección reciente entre el campo y la ciudad. Es un híbrido de muchas formas de expresión de esta intersección cultural. Sus elementos institucionales fundamentales son la escuela, la parroquia y las organizaciones comunitarias, tales como la junta de acción comunal, la Defensa Civil, entre otras. El parque, el salón comunal y la calle son los principales espacios de sociabilidad y de construcción de comunidad barrial.

Sobre la población usuaria de las escuelas públicas urbanas

Las instituciones educativas oficiales de Bogotá aglutinan a un sector de la población que posee ciertas características particulares, las cuales se podrían ubicar dentro de lo que Jaramillo (1996) ha considerado el *habitante urbano-popular*.

Por lo general, los padres y madres de familia –agentes del campo urbano-popular– usuarios de las instituciones educativas oficiales se ubican laboralmente como obreros o artesanos, pero además se encuentran otras ocupaciones laborales, como celadores, vigilantes, conductores, agentes de policía, empleadas del servicio doméstico, empleados de salones de belleza, obreros de la construcción, vendedores ambulantes y asalariados del Estado. También pequeños comerciantes del sector informal, como propietarios de tiendas, panaderías, misceláneas, que por lo general tienen su negocio en la misma casa de habitación (Jaramillo, 1996). Su nivel de estudios puede variar desde iletrados, hasta cursos de educación básica completa; otros cuentan con nivel de educación tecnológica y muy pocos con nivel de educación superior.

Por lo general, son habitantes que provienen de la provincia y el campo y se han instalado en sectores urbano-populares de la ciudad en vías de desarrollo o sectores que ya se han incorporado totalmente y cuentan con los servicios sociales básicos. En la mayoría de los casos sus viviendas son producto de procesos de autoconstrucción con participación comunitaria o son usuarios de subsidios de vivienda en estratos uno, dos y tres.

Según Jaramillo, el campo urbano-popular “estaría constituido genéricamente de clases trabajadoras (...) y de sectores y categorías sociales –maestros, estudiantes, amas de casa– donde pueden analizarse categorías socioculturales específicas” (1996, p. 7). Es decir, en el campo urbano-popular se incluiría a un conjunto de clases trabajadoras formales e informales que aglutinan, a su vez, diferentes estratos sociales –por lo general uno, dos y tres– dentro de la estratificación actual de la ciudad. Los estratos pueden diferenciarse por su nivel de ingreso, ocupación, modo de vida, posibilidades de consumo, nivel escolar y características socioculturales. Los habitantes del campo urbano-popular desarrollan estrategias organizativas diferentes, generando toda una gama de posibilidades de relaciones. Entre estas relaciones se encuentran las de competencia, solidaridad, confrontación, negociación y representatividad. Por su condición sociocultural se hallan excluidos de la apropiación de capital económico y cultural, situación que los pone en una posición de subordinación.

Los sectores urbano-populares históricamente se han constituido en “objeto de políticas y procesos económicos, antes que partícipes decisivos” (Jaramillo, 1996, p. 9), apropiándose de manera parcial del capital cultural. Esta situación profundiza su posición de marginalidad y de subordinación.

Parra (1996) agrega características similares en este mismo sentido:

Por un lado, las bases materiales y sociales de su cultura original –fundamentalmente rural y en algunos casos indígenas– han sido destruidas a un punto tal que provocaron la migración a las ciudades. Pero por el otro, su inserción urbana se caracteriza por la escasa significación productiva de los puestos de trabajo que ocupan, la inestabilidad de las tareas que desarrollan, la inseguridad e insuficiencia de los ingresos que obtienen (...) De esta forma, la potencialidad de desarrollo de su cultura autónoma es, para decirlo en los términos popularizados de Oscar Lewis, significativamente pobre. Aquí radica –desde la dimensión cultural– la diferencia más importante entre la condición de los marginales urbanos y la de los obreros en el proceso clásico de desarrollo industrial (pp. 31-32).

De acuerdo con ello, es importante preguntarse por la manera como el padre y la madre de familia, habitantes urbano-populares, construyen su identidad y cumplen su papel dentro de la institución familiar, escolar y la vida barrial. Posiblemente en el cruce de estos campos: el sujeto que interviene, la familia, la escuela y el barrio, nos topemos con una situación general de desencuentros, fragmentaciones y rupturas, pero allí precisamente estarían las claves que nos permitirían comprender la dinámica de la relación familia-escuela en los sectores urbano-populares, partiendo de la realidad concreta que los constituye.

El barrio: lugar de escenificación del campo urbano-popular

La urbanización de los últimos cincuenta años en Bogotá es muy similar en su formación. Las clases medias y altas llegaron a barrios ya formados por urbanizadores formales. Así, el barrio ya estaba inventado por los urbanistas y arquitectos. El caso del barrio *urbano-popular* es distinto: allí el barrio se construye, literalmente, con el esfuerzo individual y colectivo de la comunidad. Por lo general, uno de los primeros amoblamientos institucionales del barrio es la escuela.

Regularmente, la mayoría de las escuelas públicas existentes en la ciudad aglutinan a los habitantes del mismo barrio o de sectores aledaños. De acuerdo con Jaramillo (1996, p. 20), las redes y microrredes sociales de los barrios se crean por contigüidad territorial; no poseen un basamento contractual, en principio. Es la adscripción a una misma familia, aunque sus diversas unidades vivan en casas diferentes, pero cercanas; es la pertenencia a la cuadra, como espacio primario que teje relaciones cercanas de vecindad; es el sector barrial o el barrio, o incluso una zona determinada que incluye varios barrios y que genera un sentido de pertenencia.

Este concepto articulado por Jaramillo lo desarrollan también antropólogos culturales franceses. En tal sentido, señalan que “el sistema territorial es correlativo del sistema relacional. Este proceso autoriza la apropiación del espacio urbano como el lugar donde se reúnen sin cesar la pertenencia social y las redes de itinerarios urbanos encargados de expresarla” (De Certeau, Giard & Mayol, 1999, p. 47). El barrio es la unidad de sentido del habitante común y corriente de la ciudad, como la cuadra lo es del barrio.

Pierre Mayol asume al barrio como

la tierra elegida de la escenificación de vida cotidiana, es un dominio del entorno social, puesto que es para el usuario una porción conocida del espacio urbano en la que, más o menos, se sabe reconocido. El barrio puede entonces entenderse como esa porción del espacio público en general (anónimo, para todo el mundo) donde se insinúa poco a poco un espacio privado particularizado debido al uso práctico cotidiano de este espacio (De Certeau et ál., 1999, p. 8).

Es importante comprender y analizar las trayectorias específicas que las familias realizan en el barrio, el grado de satisfacción por los servicios con que cuentan y los valores sociales que han construido sobre él.

Un elemento que ayuda a la comprensión radica en la reconstrucción de la historia del barrio, el lugar de origen de los primeros habitantes, el registro de los principales cambios que ha tenido en su desarrollo y la forma como sus usuarios directos los han percibidos.

Para conocer el barrio se requiere delimitar campos de exploración que permitan reconocer las prácticas culturales que conforman la vida cotidiana; es decir, adentrarse en las costumbres de uso de los espacios, las maneras de relacionarse con

las instituciones y las formas como se construyen redes de supervivencia. En el barrio se juegan diariamente múltiples contradicciones que hacen posible su existencia. “El barrio es, así mismo, el sitio de un pasaje a otro, intocable porque está lejos, y sin embargo reconocible por su estabilidad relativa; ni íntimo, ni anónimo: vecino” (De Certeau et ál., 1999, p. 11).

El concepto de vecindad es la unidad mínima de comprensión utilizada para el análisis de las dinámicas del barrio. Vecindad entendida como lo más cercano, como la unidad de medida con la cual cada sujeto se apropió del concepto de barrio desde las formas iniciales de representación social que construyó en su infancia, en la medida en que los vecinos fueron quizás los primeros extraños a la familia en que se depositaron relaciones de confianza; es decir, los *otros* extraños necesarios para empezar a familiarizarse con el espacio público urbano, de la calle, de la cuadra o del barrio.

Como propone Mayol, para el conocimiento del barrio es importante precisar el reconocimiento de los lugares (inventario, croquis urbano), las trayectorias cotidianas, las relaciones de vecindad, las relaciones con los comerciantes, las costumbres sociales, los tipos de relaciones sociales que cada miembro de la familia entabla con los demás, la proximidad y las redes familiares, tiempos y espacios que comparte la familia, y las motivaciones por las cuales se habita en el barrio, entre otras (De Certeau et. ál., 1999, pp. 12, 47, 48, 58).

Comprender las dinámicas del barrio es importante en la medida en que es considerado como el lugar de un aprendizaje social decisivo, que como la vida familiar, escolar o profesional, se introduce, de manera particularmente poderosa, en el aprendizaje de la vida cotidiana (De Certeau et. ál., 1999, p.115).

Interacciones de la familia, la escuela y el barrio

Las lógicas de interacción de la familia, la escuela y el barrio resignifican los escenarios de socialización, evidenciando que la casa, el barrio y la escuela no son ajenos a los conflictos que vive la sociedad y que por el contrario, es en su interior donde se configuran. En este orden de ideas, cobran especial importancia los postulados de Berger y Luckman (1999) cuando afirman que la investigación social “debe, ante todo, ocuparse de lo que la gente conoce como realidad en su vida cotidiana. Este conocimiento constituye el edificio de significado sin el cual ninguna sociedad podría existir” (p. 31).

Indagar sobre la realidad de la vida cotidiana en los diversos escenarios y comprender su interdependencia y sus lógicas internas ayudan a descubrir las circunstancias que permiten que las interacciones sociales se manifiesten a través de relaciones de violencia. El conocimiento de la realidad aclara diferentes zonas de significado y deja ver sus zonas oscuras, pero este primer acercamiento es fundamental para

reconstruir el sentido de la relación social entre padres y maestros, padres e hijos, maestros y estudiantes, en un entorno social específico.

Las dinámicas de la familia afectan las dinámicas escolares y viceversa. En los estudios de violencia intrafamiliar ha sido reiterativo cómo éstas tienen su correlato en la violencia escolar y también se ha señalado de qué modo la violencia escolar juvenil tiene sus expresiones en el entorno social en que está inmersa la institución educativa.

Así las cosas, la tríada familia-escuela-barrio puede asumirse como la correa de transmisión de valores y pautas de comportamiento asimilado por la población infantil y juvenil. No es posible abordar la realidad social sin una mirada de conjunto que integre todos los procesos y todas las relaciones. La institución escolar necesita insertarse en el mundo de la vida de los estudiantes; las familias contemporáneas están interesadas en retomar las riendas de la formación de sus hijos, y para ello requieren que la institución educativa ofrezca nuevas posibilidades de relación y de interacción. Familia e institución escolar necesitan visibilizar y reconocer las dinámicas sociales que los niños y jóvenes establecen con sus pares, dentro y fuera de los lugares de residencia y de las instituciones educativas ubicadas en los espacios geográficos que habitan.

Conclusiones

De acuerdo con los cambios sociales y las transformaciones que ha introducido la modernidad en Occidente, se hace necesario replantear las formas de vinculación existentes entre la vida familiar y la vida escolar. En consecuencia, la institución educativa contemporánea requiere abrir espacios sociales incluyentes como alternativa que permita entablar una nueva relación dialógica con padres y madres de familia y con su entorno barrial más próximo, reconociendo su realidad concreta para analizarla, comprenderla y transformarla, donde cada uno –familia y escuela; padres y maestros– asuma su papel correspondiente frente a la educación/formación de la infancia y de la juventud.

La familia contemporánea se ha configurado de manera cambiante tanto en el ejercicio de sus roles como de sus funciones, lo que implica necesariamente nuevos parámetros de relación con las instituciones sociales, sobre todo con la institución escolar; pero esta institución parece que desconociera la nueva configuración familiar, manteniendo parámetros antiguos de relación con ella, situación que no favorece el tratamiento adecuado de los riesgos sociales a que se expone la población infanto-juvenil.

Tanto la violencia intrafamiliar como la violencia juvenil y escolar están catalogadas dentro de la categoría de las violencias impulsivas o difusas. Éstas se gestan en los escenarios de socialización afectiva y socialización escolar: la casa, la escuela y el barrio; por ello, su comprensión y tratamiento debe involucrar necesariamente a los tres espacios, incluyendo las relaciones e interacciones que producen todos los actores sociales implicados: padres, madres, maestros, jóvenes.

Por esto hay que establecer puentes de comunicación legítimos entre la familia, la escuela y el barrio, con el fin de que los actores allí involucrados comprendan que las expresiones de violencia que se manifiestan en cada uno de estos escenarios no son aisladas y que, por el contrario, se reproducen en los otros espacios adquiriendo nuevas formas y haciendo interminable el ciclo de la repetición.

Esta condición de transversalidad del fenómeno de la violencia requiere que padres, madres, maestros, jóvenes y líderes barriales no sean indiferentes ante las expresiones de violencia, manifestando abiertamente su desacuerdo para que de esta manera se contribuya a la desnaturalización de las relaciones de violencia y se adopten nuevos parámetros de vinculación social.

La escuela contemporánea deberá propender al fortalecimiento de las individualidades y la inclusión en nuevos grupos o nuevas comunidades de sentido, que posibiliten relaciones participativas y eficaces donde se atiendan las problemáticas reales que viven niños y niñas en sus contextos sociales próximos: familias, escuelas, barrios.

En la medida en que los diferentes actores –padres, maestros, jóvenes– comprendan que las relaciones sociales producen eco en los otros, se presumirá que las relaciones de violencia expresadas en la casa, la escuela o el barrio se expanden y retroalimentan, *contaminando* los espacios y prolongando el círculo vicioso de la repetición. Por ello, ningún escenario social debe ser indiferente ante el tipo de relaciones que sus miembros expresan entre sí y con los otros.

Referencias bibliográficas

AROCHA, J., CUBIDES, F. & JIMENO, M. (1998). *Las violencias: inclusión creciente*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

BLAYA, C. (2006). *Violences et maltraitements en milieu scolaire*. Barcelona: Armand Colin.

BLAYA, C., DEBARBIEUX, E., DEL REY, R. & ORTEGA, R. (2006). Clima y violencia escolar: un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.

BERGER, P. & LUCKMAN, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

CAÑÓN, L. E. (2007). *Estudio de caso sobre el fenómeno de barras bravas: una mirada desde la escuela*. Tesis de maestría en psicología no publicada. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.

CORPORACIÓN REGIÓN (1990, agosto). *Violencia juvenil, diagnóstico y alternativas*. Memorias del seminario sobre la

- comuna nororiental de Medellín*. San Pedro Antioquia, Medellín, Colombia. Disponible en <http://www.region.org.co/BIBLIOTECA.htm> (consultado el 26 de noviembre de 2009)
- DE CERTEAU, M., GIARD, L. & MAYOL, P. (1999). *La invención de lo cotidiano. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- DEBARBIEUX, E. (dir.) (1996): *La violence en milieu scolaire. 1: Etat des lieux*. París, ESF.
- DEBARBIEUX, E. (dir.) (2003). *Micro-violences et climat scolaire: évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges: Rapport de recherche dactylographié*, Ministère de l'Éducation Nationale.
- ELÍAS, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- GARCÍA, B. Y. (2008). Un estudio reciente sobre violencia escolar en Bogotá. *Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*. Recuperado el 15 de septiembre de 2008, de <http://www.tipica.org/>.
- GARCÍA, B. Y. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública: transiciones de la Colonia a la República*. Tesis doctoral no publicada. Bogotá: Rudecolombia-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- GARCÍA, B. Y. (2006). Consideraciones históricas sobre la relación familia y educación. *Revista Educación y Ciencia*, 8, 3-18.
- GARCÍA, B. Y. (2005, agosto). *Familia, escuela y violencia*. Conferencia presentada en el Seminario Miradas Contemporáneas en Educación. Doctorado interinstitucional en educación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- GARCÍA, B. Y. (2003). *Los núcleos de educación familiar: investigación participativa para la prevención de las violencias difusas en la escuela, la familia y el barrio*. Tesis de maestría en sociología no publicada. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- INSTITUTO POPULAR DE CAPACITACIÓN, CORPORACIÓN DE PROMOCIÓN POPULAR (2001). *Conflicto y convivencia en la escuela. Perspectivas*. Medellín: Autor.
- JARAMILLO, J. E. (1996). El campo urbano-popular: poblamiento, espacio público, organizaciones dinamizadas, tiempo libre. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- LLORENTE, M., ESCOBEDO R., ECHANDÍA C. & RUBIO M. (2000). *Violencia homicida en Bogotá*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- MANNHEIM, K. (1963). *Ensayos de sociología de la cultura*. Madrid: Aguilar.

- MERTON, R. K. (1987). *Teoría y estructura social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MONCLÚS, A. & SABAN, C. (2006). *Violencia escolar: actuaciones y propuesta a nivel internacional*. Barcelona: Davinci.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, 2.^a ed. Madrid: Morata.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra: Autor.
- ORTEGA, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia. *Revista Interamericana de Formación de Profesorado*, 44, 93-113.
- PARRA, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia. La escuela urbana*. Bogotá: Fundación FES-Fundación Restrepo Barco-Colciencias-IDEP-Tercer Mundo.
- PARRA, R. (1973). *Análisis de un mito: la educación como factor de movilidad en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- PARRA, R., González, A., Moritz, O., Blandón, A. & Bustamante, R. (1998). *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer Mundo.
- RUBIANO, N., HERNÁNDEZ, A. MOLINA C. & GUTIÉRREZ, M. (2003). *Conflicto y violencia intrafamiliar: Diagnóstico de la violencia intrafamiliar en Bogotá*, D.C. Bogotá: Universidad Externado de Colombia-Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Gobierno.
- 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: Autor.
- TEDESCO, J. C. (1999). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- TORRES, C. B. (2006). *La violencia escolar femenina en el ámbito educativo. Un estudio de caso en una institución educativa distrital de Bogotá*. Tesis de maestría en psicología no publicada. Bogotá Universidad Católica de Colombia.
- TRIANES, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- VALENCIA, F. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia. Lectura breve de algunos materiales escritos. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 7 (1), 29-42.