



ISSN 0798-1171

Depósito legal pp. 197402ZU34

Esta publicación científica en formato digital
es continuación de la revista impresa



REVISTA DE FILOSOFÍA

I. 50° Aniversario de Revista de Filosofía

II. Ontognoseología, Lenguaje y Realidad

III. Eticidad: Conflictos, Diversidades y Derechos

IV. Pensamiento Educativo: Aplicaciones y Contextos

V. Ensayos

Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad del Zulia
Maracaibo - Venezuela

**N°Especial
2022**

Revista de Filosofía
Vol. 39, N° Especial, 2022, pp. 680 - 694
Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela
ISSN: 0798-1171 / e-ISSN: 2477-9598

Representaciones sociales de la violencia en ambientes pedagógicos

Social Representations of Violence in Educational Environments

María del Pilar Mori Sánchez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2867-5926>
Universidad César Vallejo - Perú
madelpilarmos@ucvvirtual.edu.pe

Angela María Herrera Alvarez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6399-3850>
Universidad Norbert Wiener – Lima - Perú
amheal1212@gmail.com

Edson Jorge Huairé Inacio

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2925-6993>
Universidad Femenina del Sagrado Corazón - Lima – Perú
edsonjhi@gmail.com

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6466628>

Resumen

La presente investigación tiene el propósito de analizar la representación social de la violencia en ambientes pedagógicos. Se vale del estudio de caso en una institución educativa secundaria en la ciudad de Huaraz en Perú donde indaga las configuraciones de las agremiaciones; sus causas y consecuencias. Se evidencian las violaciones a los derechos humanos provocados por la discriminación, el desconocimiento de los valores culturales que los otros contienen. Se subraya el carácter social del problema, insistiendo en la participación ciudadana para el desarme de las estructuras que generan las fragmentaciones sociales. Es un estudio de carácter inductivo; se diseñan y aplican encuestas con el propósito de recoger información para sustentar las consideraciones finales.

Palabras clave: Violencia; Educación; Representaciones Sociales.

Recibido 12-01-2022 – Aceptado 10-04-2022

*Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional
(CC BY-SA 4.0)*

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Abstract

The purpose of this research is to analyze the social representation of violence in educational environments. It uses the case study in a secondary educational institution in the city of Huaraz in Peru where it investigates the configurations of the associations; its causes and consequences. Human rights violations caused by discrimination, ignorance of the cultural values that others contain are evident. The social nature of the problem is underlined, insisting on citizen participation for the disarmament of the structures that generate social fragmentation. It is a study of an inductive nature; surveys are designed and applied with the purpose of collecting information to support the final considerations.

Keywords: Violence; Education; Social Representations.

Introducción

Las relaciones interpersonales comprenden una serie de patrones de comportamiento con diversos planos saludables o patológicos. La violencia estructura relaciones cuyas consecuencias impactan sobre la salud física y mental. Debido a las dinámicas sociales, muchas veces, las relaciones violentas suelen pasar desapercibidas.¹

Los actos de intimidación están frecuentemente presentes en niños y jóvenes (42% varones y 37% mujeres). Los ataques físicos se incrementan a partir de los 13 años específicamente en varones.² Los factores de riesgo que provocan la violencia se relacionan con las normas sociales, ausencia de protección social y políticas educativas que contribuyen a normalizar la violencia. En América Latina el acoso físico es más frecuente en varones; mientras que el sexual y psicológico acontece más en mujeres. Diversos estudios muestran a la violencia física como la forma más representativa de violencia de género y fragmentación relacional,³ cuyas construcciones de dominancia masculina y jerarquías de poder se basan en representaciones socialmente aprendidas en el grupo familiar y escolar.^{4 5}

¹SAUCEDO, C; GUZMÁN, C. (2018). La Investigación sobre la Violencia Escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y Representaciones sociales*, (24pp.)12., 213-241. Recuperado de: <https://doi.org/10.28965/2018-024-08> en diciembre de 2021.

²RODRIGUEZ, I; BLANCO, P. (2020). La Violencia, ¿Es una realidad persistente de la adolescencia del siglo XXI? *Universitas*, (32)., pp. 121-138. Recuperado de: <https://doi.org/10.17163/uni.n32.2020.06> en noviembre de 2021.

³BITTAR, D. & NAKANO, A. M. (2017). Symbolic Violence Among Adolescents in Effective Dating Relationship. *Revista Da Escola de Enfermagem da USP*, 51(E03298)., pp. 1-8. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/s1980-220x2017003003298> en enero de 2022.

⁴TAMARINDO, S; PEREIRA, D; ARAÚJO, Z. (2017). Violência de Gênero e Seus Autores: Representações dos profissionais de saúde. *Psico-USF*, (3)22., pp. 555-567. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220314> en octubre de 2021.

En Perú, de acuerdo con los reportes del 2013 al 2018 del Sistema especializado sobre violencia escolar (SiseVe) del Ministerio de Educación indica que 55% de los casos ocurren en el nivel secundario.⁶ De este porcentaje el 57% de los casos afecta a varones, 65% de ellos sufren violencia física y 44% psicológica. Las mujeres son receptoras de violencia sexual (82%) y psicológica (56%). Se precisa que de 279 casos de violencia escolar, 137 son reportados por estudiantes de primaria y 137 por secundaria. Los datos indican que se presentan tres tipos de violencia: Física (139), psicológica (76) y sexual (39), de los cuales el 53.5% es ejercido por estudiantes y 46.5% por personal de la institución educativa.

Los tipos de violencia experimentados por ambos grupos (mujeres y varones) indican la presencia de violencia manifiesta y relacional.⁷ La primera conlleva el contacto físico reproducido por varones; la segunda, ejercicio de poder ejercido sobre las mujeres.⁸

MINEDU muestra que el 46% de casos de violencia se realizan por personal institucional y 78% por parte de los docentes. Los docentes agresores emplean la violencia física (41.7%), psicológica (29,9%) y sexual (20,5%).⁹ Situación alarmante, considerando que el castigo físico es una forma de control que legitima acciones violentas¹⁰ y naturaliza la condición dominante de interacción y jerarquía impuesta a través del temor y coacción;¹¹ lo cual, favorece la construcción de figuras de autoridad docente carentes de comunicación y estrategias para afrontar los actos violentos, convirtiendo a los docentes, en el mejor de los casos, en espectadores pasivos de los conflictos.¹²

Por otro lado, las experiencias de violencia escolar son formas de relación

⁵VILLAMAÑAN, M. (2016). Lo Comunitario en las Representaciones Sociales de la Violencia. *Psicología & Sociedad*, (3)28., pp 494-504. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/1807-03102016v28n3p494> en enero de 2021.

⁶MINISTERIO DE EDUCACIÓN [MINEDU]. (2018). *Sistema especializado en reporte de casos sobre violencia escolar -SiseVe. Informe 2013-2018*. Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.siseve.pe/Web/file/materiales/Informe-Memorias-S%C3%ADseve.pdf> en junio de 2021.

⁷ZURITA, U. (2019). The Empirical Research on Violence in Mexican Schools from the Voices of Students: Critical Points. *Propósitos y Representaciones*, (1)7., pp. 249-280. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/en_a12v7n1.pdf en octubre de 2021.

⁸ROCHA, V; SILVA, C; FERREIRA, D; SOARES, M; SILVA, C; COSTA, C. (2020). Social Representation of Primary Health Care users About Violence: A gender study. *Revista Gaúcha de enfermagem.*, pp. 1-9. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2020.20190286> en diciembre de 2021.

⁹MINISTERIO DE EDUCACIÓN [MINEDU]. (2018). *Sistema especializado en reporte de casos sobre violencia escolar -SiseVe. Informe 2013-2018*. Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.siseve.pe/Web/file/materiales/Informe-Memorias-S%C3%ADseve.pdf> en junio de 2021.

¹⁰GUTIÉRREZ, M. DEL C; MARTÍNEZ, B. (2019). Recuerdos de Castigos Escolares. Relatos de estudiantes de posgrado. *Diálogos sobre Educación*, 10(18), pp. 1-13. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458251007> en octubre de 2021.

¹¹ANDINO, R. A. (2018). Capacitación Docente: Pilar para la identificación y gestión para la violencia escolar. *Ateralidad Revista de Educación*, 13(1), pp. 108-119. Recuperado de: <http://orcid.org/0000-0001-8547-8780> en diciembre de 2021.

¹²LIRA, A; GOMES, C. A. (2018). Violence in School: ¿What are the lessons for teacher education? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), pp. 759-777. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601574> en octubre de 2021.

hegemónica reforzadas en la sociedad.¹³ La indiferencia provoca la normalización de la violencia; sin embargo,¹⁴ el abordaje oportuno convierte los espacios escolares en lugares de apoyo, contención de la violencia, protección moral y cultural.¹⁵

Las experiencias tempranas de confianza y seguridad son actitudes favorables de disuación de conducta violenta; sin embargo, si estas han sido estructuradas como violentas generan un repertorio conductual de significados agresivos.¹⁶ La ocurrencia de violencia escolar es más aguda cuando los valores familiares están basados en el individualismo y el machismo.^{17 18}

En razón de ello, el presente artículo intenta comprender las subjetividades y representaciones sociales de la violencia ejercida por docentes y estudiantes bajo los supuestos generadores y contenedores de violencia que podrían estar basadas en las estructuras de interpretación, naturalización y normalidad asumidas a partir de experiencias vividas por los actores educativos. Aquí, los docentes juegan un papel importante sobre las construcciones por el papel socializador de estos.

Se considera violencia como “uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o grupo o comunidad, que cause (...) lesiones, muerte, daño psicológico, trastorno del desarrollo o depresiones.”¹⁹ Se aborda el tema desde una perspectiva interpersonal en la que podrían estar presentes diversas formas de agresión; se abordan diversas relaciones escolares.

¹³GUZMÁN, J. (2019). Representaciones Sociales de la Violencia Generada por el Conflicto Armado Colombiano en Estudiantes Víctimas, de la institución educativa municipal Montessori del municipio de Pitalito-Huila. *El Agora USB*, 19(2), pp. 372-386. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407762527006> en enero de 2022.

¹⁴MORA, L.; VILLALOBOS, M. (2019). Manifestaciones Violentas en Contextos Educativos: Prevención y acciones participativas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, (1)19, pp. 1-24. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35254> en noviembre de 2021.

¹⁵PERUSSET, M. (2019). Las Redes Sociales Interpersonales y la Violencia de Género. *Tareas*, 163, pp. 85-101. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535060648008> en octubre de 2021.

¹⁶ESTÉVEZ, E, JIMÉNEZ, T; CAVA, M. J. (2016). A Cross-Cultural Study in Spain and Mexico on School Aggression in Adolescence: Examining the role of individual, family and school. *Cross-Cultural Research*, 50(2), pp. 123-153. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1069397115625637> en noviembre de 2021.

¹⁷OLIVEIRA, W; SILVA, J; BRAGA, I; ROMUALDO, C; BRANDÃO, W; CARAVITA, S; SILVA, M. (2019). Percepções de Estudantes sobre Bullying e Família: Um enfoque qualitativo na saúde do escolar. *Cadernos Saúde Coletiva*, (2)27, pp. 158-165. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/1414-462x201900020478> en noviembre de 2021.

¹⁸VARGAS, A; MONJARDIN, M. DEL R. (2018). Multifactorial Impact of Family Environment in Bullying. *Psicología Escolar e Educacional*, 23(e192847), pp. 1-9. Recuperado de: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572019000100319&script=sci_arttext&tlng=en en enero de 2021.

¹⁹ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD [OMS]. (2002). *Informe Mundial sobre Violencia y Salud*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract_es.pdf en enero de 2022., p. 3.

El propósito de toda representación social es hacer familiar aquello que es diferente desde una perspectiva social, así las representaciones sociales (RS) se configuran en un sistema de valores e ideas cuya práctica tiene la función de establecer un orden y permitir la comunicación del sujeto en su contexto social,²⁰ de tal manera que le permite clasificar su mundo, su historia personal y grupal. Corresponde a las “formas de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, comprensión y dominio del entorno social, material e ideal,”²¹ estas formas de pensamiento incluyen sistemas de opiniones, conocimientos y creencias relativas a una cultura, con mayor precisión la noción de representaciones sociales tiene lugar en la interacción con el otro.^{22 23}

La Subjetividad hace referencia a la singularidad humana; se define por los elementos inseparables de las emociones y procesos simbólicos.²⁴ La presencia de un elemento propicia la presencia del otro.²⁵ Estos sentidos se definen en torno a espacios simbólicos que se estructuran culturalmente como el ser parte de una familia, raza, religión.²⁶ Así, el sentido subjetivo se asocia a las configuraciones del sujeto y de su historia.²⁷ No debe ser únicamente entendida como un constructo interno, más bien, como una dimensión social e histórica, en una relación recursiva que se articula desde dos aspectos;²⁸ lo individual que surge de una experiencia vivida como una producción simbólico-emocional;²⁹ y la subjetividad social donde se integran las interpretaciones y

²⁰MOSCOVICI, S. (2001). Why a theory of social representations? En K. Deaux, G. Philogène, & (Eds.). *Representations of the social. Bringing theoretical traditions* (pp.8-35). Blackwell.

²¹JODELET, D. (1986). *La Representación Social: Fenómenos, concepto y teoría*. En S. Moscovici (Comp.). *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós., pp.469-495., p. 112.

²²MOSCOVICI, S. (2007). *Psychoanalysis: Its image and its public*. Blackwell.

²³JODELET, D. (2008). Social Representation: The beautiful invention. *Journal for the theory of social behaviour*, 35(4), pp. 411-430. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-5914.2008.00383.x> en diciembre de 2021.

²⁴RUBIRA-GARCÍA, R; PUEBLA-MARTÍNEZ, B. (2018). Representaciones Sociales y Comunicación: Apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia*, pp. 147-167. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6240824> en octubre de 2021.

²⁵MORAN, D. (2011). *Introducción a la Fenomenología*. Anthropos.

²⁶HAKOKÖNGÄS, E. (2017). *Visual Collective memory. A social representation approach*. Publications of the Department of Social Research: University of Helsinki., Recuperado de: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/197450/VISUALCO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> en octubre de 2021.

²⁷GONZÁLES, F. (2008). Subjetividad Social, Sujeto y Representaciones Sociales. *Revista Diversitas-Perspectivas en psicología*, 4(2), pp. 225-243. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2951839> en octubre de 2021.

²⁸JODELET, D. (2011). Aportes del Enfoque de las Representaciones Sociales al Campo de la Educación. *Espacios en Blanco. Revisat de Educació*., pp. 133-154. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006> en noviembre de 2021.

²⁹NAVARRO, O; RESTREPO, D. (2013). Representaciones Sociales: Perspectivas teóricas y metodológicas. *Revista CES Psicología*, (1)6, i-iv. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539419001> en noviembre de 2021.

configuraciones desde los diferentes contextos de interacción del individuo.³⁰ ³¹ Aquí las emociones y procesos simbólicos se instalan en secuencias relacionales, concentran diversos procesos y contenidos psicológicos.³²

Desarrollo

Diseño de la investigación

Para la selección de los participantes se emplea el muestreo propositivo y la muestra de caso-tipo, permitiendo una mayor profundización y calidad del repertorio informativo del participante.³³ Para una selección confiable de la muestra, se consideraron criterios de inclusión y exclusión.³⁴ Dentro de los criterios de inclusión se consideraron que los participantes docentes, debían residir en la zona de estudio (Huaraz en Perú), tener dos años de experiencia mínima y pertenecer a Instituciones educativas Públicas de educación básica regular (EBR) sean estas primarias o secundarias. 21 docentes cumplieron con este criterio, 13 mujeres y 8 varones, con edades entre los 24 y 46 años.

Con el fin de salvaguarda la confidencialidad y facilidad de identificación, se considera necesario emplear un seudónimo, precisar edad, y las secciones en las que dictaba. Para el caso de los estudiantes, el criterio principal fue no tener mayor de 17 años y ser estudiante de colegio público. Se seleccionan 18 estudiantes 9 varones y 9 mujeres con edades entre los 11 y 17 años. También, se consideran seudónimos para asegurar la confidencialidad de los datos.

Para la recolección de los datos se realiza una entrevista en profundidad con preguntas abiertas, no directivas. Antes de su aplicación, la guía de preguntas se expone a una revisión de rigor científico por expertos, quienes brindan sus opiniones de observación, aceptación.

³⁰HERNÁNDEZ, O. (2008). La Subjetividad desde la Perspectiva Histórico Cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. *Revista Colombiana de Psicología* (17)., pp. 147-160. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80411803011> en noviembre de 2021.

³¹HAKOKÖNGÄ, E; SAKKI, I. (2016). The Naturalized Nation: Anchoring, objectivation and naturalized social representation of history. *Journal of Social and Political Psychology*, 4(2)., pp. 12-19. Recuperado de: <https://doi.org/10.5964/jspp.v4i2.664> en noviembre de 2021.

³²RODRÍGUEZ-CAMEJO, J. (2017). La Teoría de la Subjetividad: Una teoría de personalidad del siglo 21. *Revista Psicológica GEPU*, (1)8., pp. 114-128. Recuperado de: <https://revistadepsicologiagepu.es.tl/La-teor%EDa-de-la-subjetividad-d--una-teor%EDa-de-personalidad-del-siglo-21.htm> en octubre de 2021.

³³FLORES, G. (2018). Metodología para la Investigación Cualitativa Fenomenológica y/o Hermenéutica. *Revista Latinoamericana de Psicología existencia un enfoque comprensivo del ser*, (17)., pp. 17-22. Recuperado de: http://www.fundacioncapac.org.ar/revista_alpe/index.php/RLPE/article/view/3 en noviembre de 2021.

³⁴WALDENFELS, B. (2017). Fenomenología de la Experiencia en Edmund Husserl. *ARETÉ Revista de Filosofía*, XXIX(2)., pp. 410 - 426. Recuperado de: <https://doi.org/10.18800/arete.201702.008> en diciembre de 2021.

Se identifican cuatro categorías que integran las subjetividades y representaciones sociales de la violencia desde la mirada de ambos actores (docentes y estudiantes);³⁵ Así tenemos: (1) Específicamente cuando hablamos de configuración subjetiva, se hace referencia a: Producción simbólica-emocional vinculadas al sentido de violencia; y del sentido subjetivo individual social. (2) En cuanto a información construida se expone: Conceptos estructurados sobre violencia y fuentes de información referidas a violencia. (3) Respecto al campo de representación se considera: Imaginarios de violencia y jerarquías de representación y (4) en relación a las actitudes, específicamente abordamos las motivaciones de actuación frente a la violencia

Configuración subjetiva de la violencia: producciones simbólicas-emocionales y sentido subjetivo individual-social

Docentes y estudiantes destacan tres emociones vinculadas al tema de violencia. En los docentes (en orden de frecuencia de mención) miedo/temor, culpa y tristeza. Con respecto a los estudiantes se coincide con miedo/temor y tristeza sumando a ello vergüenza.

En las respuestas de los participantes se evidencia la construcción simbólico-emocional de violencia-miedo-respeto, cuya repercusión en el tiempo no será favorable en tanto que al perder el sentido constructivo de uno se pierde el otro. Esto explica el incremento de conflictos docente-estudiante en los últimos periodos escolares. Los docentes asocian simbólicamente la tristeza a la falta de cariño por parte de la familia. La culpa y vergüenza son estructuradas desde experiencias vividas en la infancia y niñez. Por un lado, la culpa se configura desde aquello que los agresores o trasgresores hacen percibir y sentir a las víctimas.

La vergüenza expresada por los estudiantes tiene igual connotación que la culpa en los docentes; debido a que los transgresores son personas cercanas. Sin embargo, si son personas ajenas, la emoción que acompaña es ira. Los sujetos son portadores del repertorio de configuraciones subjetivas que se van formando desde la infancia y en sus primeros contactos de socialización. Estos sentidos subjetivos pueden tener diversas fuentes predisuestas a partir de su experiencia y de lo que la mayoría de las personas de

³⁵CARDONA, A. & MONTOYA, V. (2018). Las Representaciones Sociales del Conflicto: Una mirada desde la escuela. *Perseitas*, 6(2), pp. 424-445. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6695829> en enero de 2022.

su medio donde interactúa, piensan y sienten; así se estructuran configuraciones subjetivas dominantes.³⁶

Información construida desde la violencia: Conceptos y fuentes de información

Las nociones estructuradas sobre la violencia se relacionan con el cimientamiento de los valores y creencias. Ambos grupos de participantes definen la violencia como condición física, negativa y perjudicial. Sin embargo, existen diferencias marcadas en los elementos que complementan las definiciones presentadas por docentes y estudiantes.

Encontramos que el grupo de docentes construye definiciones de violencia que incluyen principalmente la condición física de la misma; la condición verbal debe tener contenidos ofensivos para ser considerado violencia, siendo la estructura de contenidos ofensivos muy subjetiva. Este dato explica la tolerancia y naturalización de la violencia verbal en espacios escolares; sin embargo, reconocen la existencia de violencia intrafamiliar de tipo física en los estudiantes, inducidas por el consumo de alcohol. Así mismo, justifican las acciones violentas generadas por docentes y naturalizan las tensiones entre estudiantes.

Por otro lado, las concepciones de violencia de los estudiantes tienen un acercamiento diferente; destaca principalmente las condiciones cuyas afectaciones son eminentemente psicológicas. La percepción de los estudiantes se focaliza en las formas de interacción de las cuales valoran aspectos cualitativos de la misma. Estas formas diferentes de conceptualizar violencia, entre docentes y estudiantes, nos posiciona en una realidad incompleta cuyas intervenciones se generan únicamente desde una postura, sin integrar las necesidades y percepciones de los agentes escolares involucrados.

Campo de representación de la violencia: Imaginarios y jerarquías

Ambos grupos de participantes estructuran imaginarios a partir de sus discursos y prácticas tanto en espacios familiares, escolares y sociales; estos son: Intimidatorios, discriminatorios y orientados al castigo físico. Respecto a los intimidatorios mayormente son efectuadas para imponer razón, respeto, poder o posición e implican formas de control manifiestas.

³⁶RODRÍGUEZ-CAMEJO, J. (2017). La Teoría de la Subjetividad: Una teoría de personalidad del siglo 21. *Revista Psicológica GEPU*, (1)8., pp. 114-128. Recuperado de: <https://revistadepsicologiagepu.es.tl/La-teor%EDa-de-la-subjetividad-d--una-teor%EDa-de-personalidad-del-siglo-21.htm> en octubre de 2021.

Las prácticas discriminatorias del constructo imaginario de violencia son descritas únicamente por los estudiantes, estas prácticas se enfocan en términos de raza, sexo y condición sociocultural. Estas prácticas se relacionan estrechamente con los discursos intimidatorios al intentar fijar el poder o posición respecto de los otros.

Aún cuando existen docentes con discursos e ideas igualitarias no se traducen en prácticas efectivas, los estereotipos promovidos van relacionados a afirmaciones de correspondencia de identidad masculina y comportamientos violentos. Estos discursos distorsionan las relaciones entre estudiantes y promueven la exclusión dentro de sus grupos pares; así la violencia de género se va naturalizando como parte de su representación.

Las jerarquías de representación se construyen en tres patrones de acuerdo con los cuales se encuentran diferencias que jerarquizan el análisis de la violencia en el campo representacional: Sexo, edad y condiciones socioculturales. En relación con el sexo se evidencia que docentes y estudiantes mujeres están más preocupadas por las situaciones de violencia que ocurren tanto en espacios familiares como escolares; mientras que estudiantes y docentes varones tienden a minimizar las condiciones de violencia, naturalizarlas o justificarlas. Estas prácticas son avaladas por construcciones sociales de comportamientos machistas.

Al considerar la edad, se encuentra que los docentes que tienen entre 28 y 35 años revelan mayor preocupación por las situaciones de violencia junto a discursos que promueven la cultura de paz y tolerancia. En la misma línea los estudiantes entre los 15 y 17 años parecen ser los que discrepan de comportamientos prejuiciosos o estereotipados que naturalizan la violencia, demostrando posturas más asertivas y reflexivas del problema.

Los resultados advierten que tanto docentes como estudiantes refieren características socioculturales de los agentes escolares generadores de violencia, como típicas o fijamente definitorias, a quienes se les atribuye responsabilidad de daño social; así, el grupo de docentes señala con mayor frecuencia que estudiantes promotores de violencia provienen de familias disfuncionales, tienen bajo rendimiento académico, consumen sustancias ilícitas, tienen conflicto con sus compañeros y no cumplen las normas establecidas. En cuanto al grupo de estudiantes las características socioculturales de los agentes que promueven violencia son: Docentes que emplean el autoritarismo y arbitrariedad en el trato; quienes amenazan con desaprobar o sancionar, no escuchan, se burlan de las diferencias étnico-sociales.

Actitudes hacia la violencia: motivaciones y predisposiciones

Las motivaciones de actuación frente a la violencia tanto para docentes como estudiantes validan el apoyo social para enfrentarla; los docentes indican que subvertir la

violencia implica contar con el respaldo de una persona cercana, o la institución en la que laboran. El apoyo institucional fortalece decisiones y acciones que son esperadas como válidas y aceptables. En relación con los estudiantes, las motivaciones se generan a partir de tres aspectos; el tipo de relación que se establece con la persona vinculada al objeto de violencia; la identificación con la situación o víctima; y el apoyo social percibido.

Discusión

Las producciones simbólico-emocionales vinculadas al sentido de violencia, tanto en docentes como estudiantes se relacionan a emociones negativas configuradas a partir de las experiencias de violencia vividas de manera directa o indirecta, principalmente en el entorno familiar. En este sentido, Gonzáles refiere que la organización subjetiva se configura a partir de las experiencias vividas, pero no como operaciones que se interiorizan, sino resultado de la confrontación de dichas experiencias implícitas en el campo de actividad social.³⁷

Tanto el miedo como la tristeza son emociones negativas que coinciden en ambos grupos participantes; el componente cognitivo de las emociones permite que la vivencia subjetiva experimentada se etiquete con una emoción cualitativamente diferente de otras formas de interacción; es decir, nuestros participantes asocian las experiencias a las emociones, bajo la condición de significado o construcción simbólica.³⁸ Por otro lado, en relación con la construcción simbólica emocional violencia-miedo-respeto,³⁹ menciona que esta relación como estructura intersubjetiva es escasa cuando se basa en condiciones emocionales, la modificación de ella determina la ruptura de dicha relación; es decir, que a medida que el estudiante pierde el temor a la confrontación, la simbolización de respeto se modifica.

Las prácticas violentas disfrazan la intención de control con propósitos axilógicos como el respeto; además de ser estrategias disciplinarias socialmente censurables, tienden a justificarse a partir del actuar del otro. Por tal, estas representaciones cumplen funciones de orientación y justificación de comportamientos sociales legitimando acciones de los

³⁷GONZÁLES, F. (2008). Subjetividad Social, Sujeto y Representaciones Sociales. *Revista Diversitas-Perspectivas en psicología*, 4(2), pp. 225-243. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2951839> en octubre de 2021.

³⁸BISQUERRA, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

³⁹PAZOS, P. (2016). Violencia Intersubjetiva y Discriminación Racista en la Escuela: Representaciones desde los maestros en Huánuco. *Investigaciones Sociales*, (37)20., pp. 31-51. Recuperado de: <https://doi.org/10.15381/is.v20i37.13424> en octubre de 2021.

sujetos como válidas al estar en sintonía con las normas o valores defendidos por miembros de un grupo, como lo señala Rubira-García.⁴⁰

Debido a que las representaciones sociales tienen una gran carga emocional se configuran en juicios de aprobación o desaprobación de conductas emitidas por otros; lo cual lleva a configurar emociones morales construidas a partir de experiencias primarias.⁴¹ Estas emociones morales además de construirse a partir de las experiencias, también, se configuran a partir del rechazo o aceptación social. Es decir, que el significado atribuido a una experiencia produce una emoción que puede ser socialmente compartida, más aún si el transgresor es una persona cercana quien juzga aceptación o rechazo.⁴²

A partir de lo anterior, evidenciamos que los sentidos subjetivos de los participantes se generan a partir de lo que el sujeto siente y piensa configurándose como una representación subjetiva dominante, presente en representaciones sociales, códigos,⁴³ valores y discursos permanentes de los sujetos. Esto, permite estar activo en todo momento⁴⁴ de la generación de una representación, pudiendo modificar y transformar configuraciones presentes, pasadas y dominantes.⁴⁵

De acuerdo a Moscovici la dimensión información se corresponde con la disposición de conocimientos; estos últimos tienen relación con cuestiones de valores y creencias. Para el caso en análisis, en función a la totalidad de los discursos de docentes y estudiantes; ambos definen la violencia como aquella condición física, negativa y perjudicial, lo cual estará relacionada con los fenómenos o acontecimientos sociales fuertemente difundidos en la realidad de manera colectiva, ocurrida en la temporalidad del estudio.⁴⁶

A partir de los hallazgos comprendemos que el grupo de docentes construyen definiciones de violencia que incluyen principalmente la condición física de la misma; por otro lado, la condición verbal de la violencia es únicamente a aquello que se consideran

⁴⁰RUBIRA-GARCÍA, R; PUEBLA-MARTÍNEZ, B. (2018). Representaciones Sociales y Comunicación: Apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinario inconcluso. *Convergencia.*, pp. 147-167. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6240824> en octubre de 2021.

⁴¹JODELET, D. (2007). Imbricaciones entre Representaciones Sociales e Intervención. En T. Rodríguez, M. García, & (Coord.). *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp.191-2018). CUCSH-UDG.

⁴²PACHECO-SALAZAR, B. (2018). Violencia Escolar: La perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, (1)20., pp. 112-121. Recuperado de: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523> en octubre de 2021.

⁴³JODELET, D. (2007). Imbricaciones entre Representaciones Sociales e Intervención. En T. Rodríguez, M. García, & (Coord.). *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp.191-2018). CUCSH-UDG.

⁴⁴ROCHA, V; SILVA, C; FERREIRA, D; SOARES, M; SILVA, C; COSTA, C. (2020). Social Representation of Primary Health Care users About Violence: A gender study. *Revista Gaúcha de enfermagem.*, pp. 1-9. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2020.20190286> en diciembre de 2021.

⁴⁵RODRÍGUEZ-CAMEJO, J. (2017). La Teoría de la Subjetividad: Una teoría de personalidad del siglo 21. *Revista Psicológica GEPU*, (1)8., pp. 114-128. Recuperado de: <https://revistadepsicologiagepu.es.tl/La-teor%EDa-de-la-subjetividad-d--una-teor%EDa-de-personalidad-del-siglo-21.htm> en octubre de 2021.

⁴⁶CARDONA, A. & MONTOYA, V. (2018). Las Representaciones Sociales del Conflicto: Una mirada desde la escuela. *Perseitas*, 6(2), pp. 424-445. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6695829> en enero de 2022.

como ofensivo; de esta manera la representación de violencia queda reducida a estos dos aspectos señalados. Estos resultados encuentran relación con los hallazgos de Soto-Navarro⁴⁷ quienes reportan que las concepciones e interpretaciones de los participantes eran erróneas debido a la influencia cultural y social. Así mismo, Rateau y Lo Gregory postulan que en las RS el sujeto adopta una lógica inversa a fin de encontrar una homeostasis cognitiva, al hacer coincidir ideas y creencias con un pensamiento contextualizador sometido a variaciones culturales.⁴⁸ Así se evidencia la influencia de creencias y valores sociales sobre la construcción de un determinado objeto social.

Los imaginarios de violencia implican formas de control manifiesta, expresivas y de regulación. Gutiérrez y Martínez refieren que el significado que le atribuyen los agentes escolares a la intimidación es una estrategia disciplinar y de incorporación de aprendizajes.⁴⁹ Así, esta práctica no solo manifiesta la intención de poder sino, la estructura simbólica y significativa de autoridad construida a lo largo de su historia personal y reforzada en las constantes prácticas sociales.

Queda claro que los espacios escolares son fuente de generación y mantenimiento de construcciones sociales que tipifican lo diferente como condición de exclusión, instalan prejuicios y legitiman conductas; estas son reforzadas por los docentes. La condición relacionada a la raza concentra aspectos que tienen que ver con el color de piel, lugar de procedencia, forma de hablar, discriminación lingüística y nivel educativo con motivos culturales; aspectos que están socialmente legitimados y se presentan como condiciones necesarias a tolerar en el relacionamiento o socialización escolar.⁵⁰

La discriminación como condición de violencia y vinculada a los presupuestos de género explicarían los porcentajes asociados a los tipos de violencia reportados por el MINEDU⁵¹ y SíseVe,⁵² en donde la violencia física está relacionada a la condición de masculinidad, mientras que la psicológica a la condición femenina. La construcción de

⁴⁷SOTO-NAVARRO, F; AÑÑOS-BEDRIÑANA, F. (2017). Representaciones Sociales de Docentes y Estudiantes Universitarios de Enseñanzas Básicas sobre la Diversidad Cultural en Granada. *Revista de Paz y Conflictos*, (1)10., pp. 259-282. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/5668> en noviembre de 2021.

⁴⁸RATEAU, P; MÓNACO, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones Conceptuales, campos de aplicaciones y método. *Revista Ces Psicología.*, pp. 22-42. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539419003> en enero de 2022.

⁴⁹GUTIÉRREZ, M. DEL C; MARTÍNEZ, B. (2019). Recuerdos de Castigos Escolares. Relatos de estudiantes de posgrado. *Diálogos sobre Educación*, 10(18)., pp. 1-13. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458251007> en octubre de 2021.

⁵⁰SAEZ, V. (2017). Jóvenes y Violencia en el Ámbito Escolar. Un análisis de las representaciones desde la prensa argentina (1993-2011). *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, (33)17., pp. 177-188. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.22518/16578953.907> en noviembre de 2021.

⁵¹MINISTERIO DE EDUCACIÓN [MINEDU]. (2017). *Educación Básica Regular. Programa curricular de Educación Secundaria*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf> en octubre de 2021.

⁵²SISTEMA ESPECIALIZADO EN REPORTE DE CASOS SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR [SíseVe]. (2020). *SíseVe Contra la Violencia Escolar*. Recuperado de: <http://www.siseve.pe/web/> en noviembre de 2021.

estereotipos de género valida socialmente las relaciones de violencia, otorgándoles la posibilidad de ser incorporadas en el relacionamiento cotidiano, posturas que se relacionan a los hallazgos de Pacheco-Salazar⁵³ y Pérez et al.⁵⁴

La condición reflexiva de la violencia en ambos grupos confluye con las líneas de desarrollo psicosocial y edad propuestas por Erickson, quien señala que los docentes se encuentran en el estadio donde se valora la generatividad en cuestión de información y formación, además de cuidado en sus entornos de interacción.⁵⁵ Los estudiantes se encuentran en el estadio donde la búsqueda de identidad, los roles sociales propician la búsqueda de una mejor representación de sí mismos, donde prima el orden ideológico de la cosmovisión personal con importantes repercusiones de los espacios de formación sobre el proyecto de vida de los estudiantes.

López y Quirós⁵⁶ y Saez⁵⁷ plantean que las formas de describir a los escolares parten de creencias vinculadas a estereotipos de desigualdad social, a los cuales probablemente fueron también vinculados en sus propias experiencias. La naturalización en dichas prácticas ejecutadas de manera cotidiana imposibilita que los docentes vean los problemas de los estudiantes, siendo más probable que las conductas docentes van todas en contra del desarrollo de los mismos.

Finalmente, las actitudes frente a la violencia estarán motivadas mayormente por el respaldo social o reconocimiento del mismo situándonos así en la línea que propone Jodelet, la posición que se tiene frente al objeto de representación está condicionado a diversos factores relacionados entre sí, entre los que nos sentimos respaldados. Los estudios de Suckel, Campos, Castro, Maldonado y Saavedra, señalan que las percepciones favorables que se establezcan con profesores promueven la valoración del estudiante como legítimo con el contexto o idea concebida. En este sentido, cuanto más reconocido se encuentre el sujeto la actitud y predisposición a posturas de cambio o acción preventiva frente a la violencia serán implantadas.

⁵³PACHECO-SALAZAR, B. (2018). Violencia Escolar: La perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, (1)20., pp. 112-121. Recuperado de: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523> en octubre de 2021.

⁵⁴PÉREZ, G., BURGA, A; CHIAPPO, V. (2017). *Análisis Exploratorios de Imaginarios sobre Igualdad de Género en Docentes y Madres de Familia de Lima Metropolitana*. Lima. Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/ANALISIS%20EXPLORATORIO%20IGUALDAD%20DE%20GNERO%20-%20ALMACIGA.pdf> en septiembre de 2021.

⁵⁵ERIKSON, E. (2000). *El Ciclo Vital Completado*. (R. Sarró, Trad.). Paidós.

⁵⁶LÓPEZ, L; QUIRÓS, M. (2017). Necesidades Educativas del Estudiantado y Personal Docente Respecto al Fenómeno de la Violencia Escolar. *Revista Electronica Enfermería Actual en Costa Rica*, (32), pp. 1-12. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5774436> en enero de 2021.

⁵⁷SAEZ, V. (2017). Jóvenes y Violencia en el Ámbito Escolar. Un análisis de las representaciones desde la prensa argentina (1993-2011). *Civilizar Ciencias Sociales y Huammas*, (33)17., pp. 177-188. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.22518/16578953.907> en noviembre de 2021.

Consideraciones finales

Las configuraciones subjetivas en docentes y estudiantes integran sentidos y significados a partir de las experiencias vividas en los contextos familiares, que posteriormente son trasladadas a los diferentes espacios de su interacción. Asumiendo estructuras simbólicas y emociones que si bien tienen un carácter único e irrepetible influirán en las percepciones de las nuevas experiencias; el sentido subjetivo que adquieran expresará la forma de su organización subjetiva construida a lo largo de su historia, por tal los sentidos y significados serán relativamente estables.

Comprender que el acercamiento a determinados términos de violencia es resultado tanto del momento actual como de la historia de cada sujeto, permite valorar el carácter informativo individual, social y aquel que es transmitido en espacios tradicionales como el de la familia y escuela. Sin embargo, en tanto los actores educativos invisibilicen situaciones de violencia por la naturalización social y consideren a los espacios escolares únicamente vinculados a procesos de enseñanza, no permitirá que se construya una definición clara, amplia que recoja las diversas formas de violencia; por tal, la posibilidad de plantear intervenciones efectivas queda reducida.

El campo de representación de la violencia está suscrita al carácter ideológico y la jerarquización representacional; en relación al carácter ideológico las prácticas de intimidación, y prácticas discriminatorias por raza, género y condición social, y castigo físico son transmitidos en la interacción cotidiana legitimando su representación, reproducción, aceptación y diferencia socio crítica en mujeres y varones; es así que el espacio escolar sería un vehículo donde se refuerzan prejuicios y estereotipos de violencia, además, de prácticas que son escasamente reconocidas por los agentes que promueven violencia.⁵⁸ Destaca el hecho que la violencia es hoy uno de los mayores retos a tratar en las sociedades contemporáneas.

Al considerar lo antes expuesto, se comprende entonces que, la práctica de la convivencialidad garantiza los medios adecuados para alcanzar la plenitud de ser humanos con dignidad, libertad y responsabilidad; opuesta a la situación de supervivencia en la que se encuentra un gran número de individuos en todo el mundo, sin discriminar en las diferencias raciales, culturales, sociales, económicas, políticas o de cualquier otro género.⁵⁹

⁵⁸VÁSQUEZ, S; COLQUE, E; VILLANUEVA, W. (2019). La Disrupción Escolar: Un buen pretexto para las reflexiones docentes. *Apuntes Universitarios*, (3)9., pp. 85-102. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467663401006> en enero de 2021.

⁵⁹LIUZZO, María. (2019). Sentido Humano de la Convivencialidad: La Ética del Bien Común. *Revista de Filosofía*. Universidad del Zulia. N 92, (2)., pp. 112-122. Recuperado de: produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/33806/35563 en diciembre de 2021., p. 117.

Los resultados destacan la urgencia que las sociedades habitables tienen la necesidad de tratar con las raíces de la violencia institucionalizada. Las mejores sociedades son aquellas que contienen la reproducción de la agresividad a favor de modos de vida habitables al ser justos.

Trabajar en pro del bien común, entendido éste en términos de la vida buena y convivencialidad, es tarea de la ética aplicada a los distintos ámbitos del quehacer humano en los cuales prevalezca la dignidad, condición esencial del hombre, concebido como un fin en sí mismo y no como medio o instrumento de vida. Bajo esta convicción, el hombre se hace poseedor de una forma conductual regida por lo valorativo que le permite, no sólo coexistir con los otros, sino, además, compartir acuerdos de vida para ejercer, humanamente, el bien común.⁶⁰

Quiere decir que contener las crisis de las sociedades contemporáneas, amerita tratar con la violencia como imbricación de las relaciones humanas. Los esfuerzos deben ser multifactoriales; se exige la participación ciudadana, de las comunidades en el articulado de las mejores formas de convivencia.

⁶⁰Ibíd., p. 122.



REVISTA DE FILOSOFÍA

Nº ESPECIAL – 2022 - ABRIL

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en abril de 2022, por el Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

www.luz.edu.ve www.serbi.luz.edu.ve
www.produccioncientificaluz.org