

Huellas discursivas de otredad en ámbitos de violencia escolar

Discursive Fingerprints of Otherness in School Violence Areas

Johanna González; Angélica Viviana Gutiérrez; Diana Patricia Moreno;
Laura Nataly Sánchez; Jorge Alberto Sierra y José Gamaliel Zapata*



Resumen

El presente artículo procede de una investigación mediante la cual se buscó elaborar un mapeo de las huellas discursivas de otredad en ámbitos de violencia escolar a través de los procesos lecto – escritores, con el fin de expresar un diagnóstico crítico a partir del análisis de los textos elaborados por los estudiantes de tres instituciones del sector privado ubicadas en tres contextos sociales diferentes, a través de diversas situaciones propuestas por el equipo de investigación, teniendo en cuenta referentes teóricos tales como Teun van Dijk, Jürgen Habermas, Pierre Bourdieu y Michael Foucault, entre otros.

Citar este artículo como: González, J.; Gutiérrez, A.; Moreno, D.; Sánchez, L.; Sierra, J. y Zapata, J. (2015). Huellas discursivas de otredad en ámbitos de violencia escolar. *Revista Papeles*, 6(12)-7(13), pp. 33-46..

Fecha de recibido: noviembre 30 de 2014.

Fecha de aceptación: mayo 5 de 2015.

* Estudiantes de la especialización en Didácticas para Lecturas y Escrituras con Énfasis en Literatura de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Esta investigación fue llevada a cabo bajo la dirección del profesor Enrique Ferrer Corredor. quevivazapata88@hotmail.com

Palabras clave: Huellas discursivas, marcadores textuales, otredad, violencia, violencia escolar, violencia simbólica.

Abstract

This article comes from an investigation which sought to develop a mapping of the discursive traces of otherness in areas of school violence through processes reading writers, in order to express a critical diagnosis based on an analysis of the texts prepared by the students of three private institutions located in three different social contexts through various scenarios proposed by the research team, taking into account related theorist such as Teun van Dijk, Jürgen Habermas, Pierre Bourdieu and Michael Foucault, among others.

Key words: Discursive footprints, bookmarks support, otherness, violence, school violence, symbolic violence.

Introducción

Hoy por hoy, la afirmación aristotélica “el hombre es un ser social” pareciera haber perdido su valor. Las sociedades se preocupan por obtener mano de obra calificada que les permita tener un papel dentro del sistema económico capitalista y su constante evolución. Esto ha guiado a las instituciones escolares hacia la construcción de pénsums que piensan en la formación de los sujetos con miras al mundo laboral y que han olvidado su papel en la construcción de sujetos sociales, de individuos que contemplen la otredad y que piensen en cómo hacer de sus contextos particulares entornos más racionales y participativos a partir de los cuales se construya comunidad.

Actualmente las instituciones escolares piensan, repiensan e inclusive entran en crisis por procurar cumplir con los estándares de calidad exigidos por las normas “X” o “Y”, por lo que se supone está a la vanguardia en educación en este o aquel país del primer mundo. La educación se ha convertido en los formatos y papeleos con que los maestros deben cumplir ante ciertos entes de control, mientras los estudiantes son “cuidados” en los diferentes colegios durante 14 años esperando alcanzar la edad requerida para ir a la universidad, aprender alguna profesión y salir al mercado

laboral, claro está, durante este tiempo deben aprender una segunda lengua, emprendimiento empresarial, matemáticas, etc., en tanto estos conocimientos les hagan capaces de desenvolverse en el mundo del trabajo, pero la formación de sujetos sociales pareciera no entrar en este selecto grupo.

Ante esta situación y el cambio generado en las instituciones educativas frente a la visión de su quehacer, somos los maestros quienes debemos empezar a replantearnos nuestra labor como una responsabilidad política y social a partir de la cual las sociedades se pueden transformar y las desigualdades que permean los contextos dentro de los cuales se desenvuelven los diferentes sujetos se pueden reducir o por lo menos intervenir.

Esto requiere que los docentes nos involucremos con los estudiantes, sus realidades y necesidades particulares. Entonces se hace necesario que desde la formación de docentes y nuestro quehacer cotidiano empecemos a formular estrategias que nos permitan lograr este objetivo.

La investigación “Huellas discursivas de otredad en ámbitos de violencia escolar” tuvo como objetivo principal mapear las huellas discursivas de otredad, en ámbitos de violencia

escolar, a través de los procesos lectoescritores, con el fin de expresar un diagnóstico crítico, es decir, proponer una forma mediante la cual, los maestros nos podamos acercar a los contextos de los estudiantes con la intención de descubrir formas de violencia que subyacen a las relaciones de los mismos a partir de los textos elaborados por los estudiantes. A partir de lo cual, cada maestro puede empezar a generar estrategias propias con la intención de intervenir en la construcción de sujetos sociales que reduzcan los niveles de violencia en su cotidianidad y contribuyan en la creación de

acuerdos sociales que permitan a la educación tener un impacto social significativo y pertinente en un momento en el que Colombia intenta dar solución al conflicto armado que vive desde hace aproximadamente 60 años.

Esta investigación no pretende ser la solución a los problemas que aquejan a la educación en nuestro país, sin embargo sí es una propuesta que invita a quienes intervenimos en esta a que intentemos reivindicar su papel y responsabilidad social y política a partir de un ejercicio de lingüística aplicada basado en el Análisis Crítico del Discurso.

Construcción de la investigación

Documentación teórica

Para lograr los objetivos propuestos de esta investigación fue necesario acudir a un referente teórico que nutrió la investigación de elementos característicos que surgieron durante la aplicación y recolección de datos por sí mismos. También, se caracterizaron dichos conceptos por el carácter propio de la investigación, del problema que se planteó en el grupo de investigación y los objetivos propuestos. Estos conceptos son texto, discurso, pragmática, violencia, violencia simbólica y otredad.

El concepto de *Texto* según van Dijk (1999), es “un constructo teórico”, un concepto abstracto que se concreta a través de distintos niveles de discurso y su estudio debe ser abordado interdisciplinariamente desde la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística y la teoría de la comunicación; este concepto dentro de la investigación, permitió el desarrollo de bases teóricas para el análisis de la producción textual de la población en estudio, ya que gracias a su estructura se lograron vislumbrar las intenciones de los individuos que producen textos durante los actos comunicativos, además de esto, permitió que la producción de los estudiantes fuera analizada teniendo como bases la sintaxis, semántica y pragmática.

“Por lo demás, obtenemos una acción de orden superior, que ejecutamos mediante la realización de un acto del habla, un acto de significación o *acción semántica*: con nuestra enunciación lingüística expresamos un determinado significado, con lo cual podemos realizar además una acción referencial: hacemos referencia a un objeto concreto, le atribuimos determinada propiedad y de esta manera creamos una conexión entre el enunciado y una serie de hechos. Por regla general, tales acciones semánticas son conscientes: sabemos ‘lo’ que decimos, y lo controlamos precisamente a través de la forma del enunciado.” (van Dijk, 1992).

Luego viene el concepto de *Discurso*, el cual se define como un nivel de análisis, desde el nivel de oración hacia el nivel de texto; al establecer relaciones contextuales, surge entonces el análisis del discurso. Es poner en situación los textos ya sea desde su microestructura o textos complejos. Este fenómeno involucra no solo los textos articulados sino también los gestos o el tratamiento de la imagen y otras prácticas semióticas de significado, de significación y con los usos sociales de códigos simbólicos, como los de la comunicación visual (por



ejemplo los gráficos, la fotografía o el cine) (Van Dijk, 1997). El concepto de discurso nos permitió rastrear desde las producciones textuales de los estudiantes marcas de sujeto que analizadas en contexto nos permitieron valorar niveles de otredad y de violencia al interior de sus actos de habla.

En el texto “El discurso como estructura y proceso”, se dice que *el discurso* es una manera de utilizar el lenguaje; donde se analiza: el que emplea el lenguaje, cómo lo emplea, por qué y cuándo lo utiliza. El *discurso* es la manifestación de lo que se comunica, es interactuar de forma verbal, el lenguaje oral y escrito (texto), hablar con el otro (incluye escritos). Van Dijk (1997) dice que *el análisis del discurso* estudia la conversación y el texto en contexto. *El discurso* considera importante todo aspecto de quien lo emplea: sonido, vista, cuerpo, orden y forma, sentido (representaciones semánticas). Sin lugar a duda, es lo que se pretende hacer en el análisis de discurso violento en la escuela.

Es importante para el **análisis de discurso** que se tengan en cuenta otros aspectos de *discurso* como: el principio de la relatividad del *discurso* que plantea van Dijk (1997), la coherencia y la referencia, es decir, el modo como el *discurso* y sus sentidos se relacionan con la realidad o imaginación de los cuales se habla, esto es, los referentes. Estos referentes del *discurso* se

caracterizan por: estilo, variación, pronunciación, escritura, elementos visuales, orden de palabras, etc.; a lo que se llama retórica, que es el arte del *discurso público* que persuade; los esquemas hacen parte de la retórica, donde se puede dividir la forma de los textos y las conversaciones enteras en cierta cantidad de elementos convencionales o categorías fijas y plantear reglas que establecen su orden típico.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que a través de esta investigación, el lenguaje le da vida e intencionalidad a nuestras acciones, donde estas pueden ser favorables o desfavorables en el entorno educativo e influyendo en las interacciones con el otro como se evidenció en la población de estudio, de ahí que *el discurso* se entiende como el actuar e interactuar en la sociedad, a lo que se llama **actos de habla**, como los locutivos y los ilocutivos. *El análisis del discurso* se preocupa por los problemas (concretos) importantes, objetivo de este trabajo. *El discurso*, también, se relaciona con **la etnografía** ya que los que hablan una lengua no solo conocen su gramática, sino que tienen una competencia comunicativa mucho más grande como pertenecientes de una cultura. De acuerdo con lo dicho hasta ahora, van Dijk deja ver que *el discurso* y la textualidad están estrechamente relacionados: las conexiones entre formas lingüísticas establecen la cohesión y las conexiones entre significados la

coherencia. *El análisis del discurso* va más allá de la descripción, se transforma en prácticas más progresivas como mirar la intencionalidad, la aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad, la intertextualidad.

El concepto de *pragmática* fue relevante durante la investigación, ya que estudia la relación entre la estructura textual y los elementos de la situación comunicativa sistemáticamente ligados a ella: estos elementos en grupo conforman el contexto. El empleo de la lengua se manifiesta en la producción de un enunciado, y al tiempo que lo hace ejecuta una determinada *acción social*. Los actos de habla son el centro de estudio de la pragmática: Según la descripción del concepto de acción, los *actos de habla* son realmente acciones: *hacemos algo*, a saber, producimos una serie de sonidos o signos ortográficos que, como enunciado de una lengua determinada, tienen una forma convencional reconocible, y además ejecutamos este hacer con una *intención* correspondiente determinada, dado que normalmente no nos pronunciamos en contra de nuestra voluntad y sabemos controlar nuestra lengua. (Van Dijk, 1992).

El concepto de violencia según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en su vigésima segunda edición, define la violencia, en sus dos primeras acepciones, como: “1. f. Cualidad de violento. 2. f. Acción y efecto de violentar o violentarse”. La misma fuente define la palabra violentar, en sus diferentes acepciones, como “1. tr. Aplicar medios violentos a cosas o personas para vencer su resistencia. 2. tr. Dar interpretación o sentido violento a lo dicho o escrito. 3. tr. Entrar en una casa u otra parte contra la voluntad de su dueño. 4. tr. Poner a alguien en una situación violenta o hacer que se moleste o enoje. U. t. c. prnl. 5. prnl. Dicho de una persona: Vencer su repugnancia a hacer algo” (DRAE, 2014). Es decir que cuando se habla de violencia, se hace referencia a las diferentes formas que

existen para ejercer agresiones sobre uno mismo o sobre el “otro”.

Tal vez así: “En su libro *La violencia y lo sagrado* (1995), el pensador francés René Girard propone la violencia como un deseo que debe ser satisfecho, a pesar de la gran dificultad que implica hacerlo, pues siempre buscará desembocar en algún objeto por algún medio, parafraseando al autor. Es justamente en esta situación donde radica su dificultad, pues la cuestión es, ¿dónde es posible dejarla desembocar, teniendo en cuenta las posibles consecuencias? A esto se le puede sumar un interrogante más, a saber, ¿en qué formas puede ser satisfecho este deseo?, pues como menciona Murcia (2005) existe un tipo de violencia que es menos perceptible, a la cual describe como “visible a los oídos” es decir, aquella que se encuentra inmersa en el discurso. Es decir que la violencia puede ser satisfecha de diferentes formas, dentro de las cuales se puede resaltar la psicológica y física, como las más conocidas, y a las cuales se pueden agregar la violencia discursiva e inclusive la simbólica, teorizada por el sociólogo francés Pierre Bourdieu y la que será abordada más adelante con mayor profundidad. La violencia debe ser entendida también como propia de la especie humana en tanto “no carece de razones” (Girard, 1995), es decir, deben existir pensamientos, ideas que apoyen y refuercen el deseo violento, de



esta forma no es posible pensar en la violencia como instintiva pues el instinto desaparece junto con su motivación, mientras que la violencia no, lo que es posible apreciar en los casos de genocidio, xenofobia e inclusive en el caso de la violencia en Colombia en donde las venganzas aparentemente personales, no se satisfacen fácilmente sino que parecieran desplazarse a todo lo relacionado y todos los relacionados con el primer objeto satisfactor del deseo violento.

Otra teoría que habla ampliamente del interés de estudio, es la de la *violencia simbólica* del sociólogo francés Pierre Bourdieu quien propone que además de las formas de violencia física y verbal, que se pueden observar con alguna facilidad (groserías, golpes, amenazas, etc.), también existe otra forma de violencia que es más difícil de percibir, en tanto se inscribe en un espacio en el que el acto violento se encuentra en los procesos de construcción que subyacen a las relaciones sociales y no en las relaciones mismas, de tal forma que parece algo natural, por lo que ni quien la ejerce ni quien es víctima son siempre conscientes de la misma. Según Bourdieu, el poder simbólico es “el poder invisible, que solo puede ejercerse con la complicidad de quienes no quieren saber que lo sufren o que incluso lo ejercen” (Bourdieu, 2001).

Y esta característica esencial es adquirida gracias a las formas en que se produce y se reproduce este poder en mención.

Bourdieu, padre de esta teoría, afirma que el poder simbólico consiste en la capacidad de construir una realidad que se caracteriza por ser común a todo un grupo social, razón por la cual es aceptada y reproducida en tanto se considera como algo natural, parafraseando al autor. Esto sucede así, puesto que el poder simbólico se ejerce por medio de lo que el sociólogo francés ha denominado “sistemas simbólicos” y que se pueden entender como conformados por “estructuras estructurantes” y “estructuras estructuradas” siendo estos

dos tipos de estructura codependientes. Las primeras son constituidas, según el teórico francés, por “los instrumentos de conocimiento y de construcción del mundo objetivo” (Bourdieu, 2001) y las segundas por “medios de comunicación (lengua o cultura vs discurso o comportamiento)” y es por medio de estas que la cultura dominante impone su “versión” de la realidad como legítima a los dominados. Fenómeno que se puede entender como “violencia simbólica”.

Esta teoría aporta al trabajo de investigación, en tanto permite apreciar el poder del lenguaje dentro de los sistemas simbólicos como encargado de reproducir el poder simbólico y de contribuir a la dominación efectiva de una clase sobre otra. Si se considera la idea de que el lenguaje es esencialmente importante en la comunicación de los seres humanos, se entiende también su papel relevante en cuanto al ejercicio de transmitir ideas de un individuo a otro o inclusive de un grupo de individuos a otro, como en el caso de instituciones tales como la familia y la escuela, que por medio del lenguaje, se encargan de transmitir una construcción de la realidad que se impone en toda la sociedad y que por este medio gana legitimidad y por consiguiente se reproduce de forma sutil, (naturalizada) sin ser cuestionada y por tanto domina a una clase, inclusive, con su propia colaboración en tanto que reproduce una realidad que se le ha impuesto.

Entonces si el lenguaje es esencial en el proceso de producción y reproducción de la dominación simbólica, es lógico que en el discurso, en los textos, en el uso del lenguaje de los estudiantes de los colegios, se logren encontrar marcas de violencia que no son explícitas y que se han colado y reproducido en su visión de la realidad como algo legítimo en tanto se han construido como válidas por la cultura dominante y reproducidas por la cultura dominada por medio del sistema simbólico, esto es estructuras estructurantes y estructuradas.

Población

El proceso de selección de las poblaciones con las cuales se desarrollaría la investigación se vio influenciado significativamente por dos situaciones importantes, que se mencionarán a continuación:

a) Aunque se partía del concepto de texto en sentido amplio, lo que incluía palabras, gestos, símbolos, etc., la investigación requería que los estudiantes pudieran elaborar textos escritos pues el tiempo con que disponíamos era de tan solo 8 meses y este periodo no era suficiente para incurrir en la interpretación de textos elaborados por los estudiantes pequeños que aún no saben leer o escribir. Así que las poblaciones seleccionadas para la ejecución de la investigación debían estar ubicadas entre los cursos de básica primaria y secundaria, donde los estudiantes elaboraban textos escritos.

b) El segundo aspecto que debimos tener en cuenta fue la posibilidad que cada uno de nosotros tenía de intervenir en los colegios en que trabajábamos. Esto, teniendo en cuenta los aspectos que se han mencionado previamente respecto a los fenómenos que median y transforman la perspectiva sobre el papel de la educación. Ya que si bien nuestro equipo estaba compuesto por docentes en su totalidad, todos hacíamos parte de instituciones escolares de carácter privado y en tanto estas, vistas como empresas económicas, tienen muy clara su meta de cumplir programas, cronogramas y papeleos, no facilitan los espacios requeridos para la ejecución de apuestas investigativas que se encaminen al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y a su responsabilidad política y social con facilidad. Al final, fue claro que la intervención debía realizarse de forma oculta, durante los espacios de clase que teníamos con algunos grupos, para no tener inconvenientes con las



directivas de las diferentes instituciones educativas. Este factor condujo a la intervención en los grados quinto del colegio Pierre Faure, (*GPF*) quinto y séptimo del Gimnasio Campestre “Nueva Granada” (*GCNG*) y noveno y undécimo del Liceo Cristiano Martín Lutero (*LCML*).

El Gimnasio Pierre Faure tan solo se ocupa de los niveles educativos de básica primaria, se encuentra ubicado al norte de Bogotá D.C. en el barrio Verbenal, perteneciente a la localidad de Usaquén, zona afectada por problemáticas como el micro-tráfico y dificultades de movilidad. Su población pertenece al estrato tres y los padres de los estudiantes son comerciantes del sector o trabajadores con nivel educativo técnico, tecnológico o universitario. Allí trabajamos con 30 estudiantes pertenecientes al grado quinto, de los cuales 17 eran niñas y 13 niños con edades entre los 10 y los 11 años.

El Gimnasio Campestre “Nueva Granada” es un colegio que cuenta con niveles educativos desde pre-escolar hasta undécimo. Se encuentra ubicado en el municipio de Tenjo, en el departamento de Cundinamarca. Su población escolar se conforma por hijos de profesionales universitarios en su mayoría e hijos de empresarios independientes de

carácter empírico o campesinos y obreros en un muy pequeño porcentaje. En muy pocos casos los padres de familia se han separado. La tranquilidad propia del sector les dificulta a los estudiantes la posibilidad de concebir realidades más complejas que las propias. En general, esta población, pertenece al estrato 3. Allí trabajamos con dos grupos: quinto conformado por 17 estudiantes, 9 niñas y 8 niños entre los 10 y los 12 años de edad y séptimo, conformado por 15 estudiantes, 9 niñas y 6 niños entre los 12 y los 13 años.

El colegio Liceo Cristiano Martín Lutero, se encuentra ubicado en el municipio de Soacha, en el departamento de Cundinamarca, al sur

de Bogotá D.C. en un ambiente totalmente urbano. La comunidad escolar de esta institución pertenece a los estratos 1 y 2 y la mayor parte de los padres de familia tienen antecedentes de desplazamiento forzado por la violencia o de reinserción de un grupo armado al margen de la ley. Existe una gran cantidad de casos en que las madres son cabezas de hogar y a razón de esto, los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo solos en sus casas. En un 70 % de los casos los padres de familia tan solo cuentan con niveles escolares de bachillerato medio o académico, por esta razón sus ocupaciones son en su mayoría obreros de construcción u “oficios varios”.

Diseño de la investigación

La investigación fue de carácter cualitativo, sin embargo, desde el comienzo, el grupo de investigación tuvo absolutamente claro que, la naturaleza misma de la investigación, ofrecía el riesgo de caer en el “relativismo”, pues la interpretación de los discursos subyacentes a los textos producidos por los estudiantes podría estar tan ligada a las construcciones de la realidad de cada individuo (tanto de quienes elaboran los textos, como de quienes los interpretan) que el resultado del quehacer investigativo no sería concreto sino una mera apreciación subjetiva del material recolectado. Por esto recurrimos a elementos de la investigación cuantitativa, pues de esta forma fue posible delimitar marcadores textuales precisos, partiendo de la teoría del Texto de Teun van Dijk, que se relacionaran con la violencia de manera concreta y cuyo significado no fuera discutible, que nos permitieran cualificar y cuantificar. Tras su conteo y después de medir la frecuencia de repetición en los textos elaborados por las diferentes poblaciones, los argumentos de las conclusiones ganaron validez y se alejaron de la subjetividad y la relativización.

Estos marcadores textuales fueron los que se presentan a continuación, organizados en cinco grupos:

1. **Privilegio por la información:** este marcador discursivo se fundamenta en expresiones en el discurso de los estudiantes que evidencian:
 - a) **Privilegio por el formato:** es decir, el uso de expresiones condicionadas por los conocimientos previos, culturales y cognitivos, que traen consigo y que escriben de manera inconsciente y predeterminada, como frases repetitivas, distintivas en una estructura determinada.
 - b) **Privilegio por la comunicación:** es decir, el uso de expresiones que reflejan la apropiación del tema y el efecto emocional que causa en su pensamiento.
2. **Léxico:** uso de vocabulario explícito y específico en el texto.
 - a) **Léxico violento:** uso de palabras agresivas como insultos, apodos, adjetivos, etc.

3. **Violencia discursiva:** uso de palabras y gesticulaciones violentas en el discurso oral, escrito y corporal.
 - a) **Palabras violentas:** uso de palabras fuertes, agresivas, violentas que atacan la integridad del otro.
 - b) **Expresiones:** uso de movimientos gestuales o corporales que reflejan rechazo, indiferencia, discriminación, etc.
4. **Pronombres personales YO, TÚ, ÉL:** uso de expresiones que muestran la relación de subjetividad y otredad, como los pronombres, sustantivos, deícticos, etc.
 - a) **Cercanía:** muestran marcas de afecto, solidaridad y comprensión con el otro.
 - c) **Distancia:** muestran marcas de indiferencia, exclusión, rechazo, etc, con el otro.
5. **Enciclopedia:** expresiones de conocimiento, conciencia y solidaridad con las realidades ajenas.
 - a) **Nivel de apropiación alto:** uso de expresiones que muestran marcas de conocimiento profundo con la temática del otro.
 - b) **Nivel de apropiación bajo:** uso de expresiones que muestran marcas de indiferencia y desinterés con las realidades ajenas.

Teniendo en cuenta esto, el equipo de investigación, creó tres baterías de actividades mediante las cuales se rastrearon las marcas de violencia subyacentes a las relaciones cotidianas de los estudiantes de las diferentes poblaciones dentro de sus respectivos contextos escolares. Estas baterías se clasificaron en tres momentos: 1) Encuentros cotidianos; 2) Encuentros dirigidos y 3) Desencuentros.

La primera batería consistía en observar situaciones cotidianas en que los estudiantes se relacionaban con sus compañeros. Esta se subdividió en tres etapas, la primera consistía en que los profesores debíamos observar

las diferentes formas en que se saludaban los estudiantes y tomar nota invisible de los gestos, las palabras, las actitudes; todo esto mediante una matriz elaborada para los tres colegios. La segunda etapa consistía en que los profesores debíamos alterar los grupos de trabajo, para observar las actitudes que los estudiantes tomaban frente a sus nuevos compañeros, en este caso también se tomó nota invisible de los gestos, actitudes, palabras empleadas, de aprobación o desaprobación y finalmente se les pidió a los estudiantes que entregaran un detalle (dulce) al compañero con quien menos compartían, en esta actividad existió nota invisible, pero los estudiantes también expresaron de forma escrita cómo se sintieron con el ejercicio.

Para la segunda batería, los profesores proyectamos a los estudiantes un video en que durante la final de un campeonato nacional de fútbol, un juez pita un penalti de forma errónea y el cobrador del equipo beneficiado lo pateo a un costado para no perjudicar al otro equipo. Luego de esto los estudiantes resuelven los interrogantes a) ¿Qué piensan de la noticia o imagen? b) ¿Qué habrían hecho en el lugar del cobrador? Y c) Sabiendo que este partido se realiza en plena final del campeonato mexicano y que se encuentran en el minuto tres del segundo tiempo extra, ¿estaría o no de acuerdo con la decisión tomada? Las respuestas fueron dadas de forma escrita y las preguntas se conocían tan solo después de haber contestado las anteriores.

La última batería se llevó a cabo a partir de dos ejercicios. Para el primero, los profesores creamos una situación ficticia en la que Susana, una mujer madre de tres hijos, cabeza de hogar y desplazada por el fenómeno de la violencia, debía tomar una decisión respecto a robar o no para salvar a sus hijos que estaban débiles por falta de alimento y techo. Sin embargo, también se describió la compleja y difícil situación del sujeto al que posiblemente robaría, quien además tenía antecedentes de haber disparado en una oportunidad a otro

sujeto que le había intentado robar. Luego de conocer la situación, los estudiantes debían contestar de forma escrita las preguntas: a) ¿Qué harías si fueras Susana? b) ¿A qué es a lo que más le temes de toda esta situación? c) Si finalmente robas, ¿Te importa lo que piense tu familia si la policía te atrapa?

La segunda actividad consistió en que los estudiantes debieron observar cuidadosamente una imagen de una ciudad tras un bombardeo en la Franja de Gaza en la que aparecen dos niñas sobrevivientes:



Tomado de: <https://www.popularresistance.org/judaism-more-endangered-by-israel-than-by-palestinians/>

Luego de esta observación los niños y niñas debían hacer dos ejercicios, primero debían elaborar una carta dándole un consejo a las niñas para arreglar el conflicto que las afectaba y segundo debían resolver dos interrogantes de forma escrita: a) ¿Estarías dispuesto a donar tu lonchera una vez al mes para las niñas? ¿Sí o no? Justifica tu respuesta y b) ¿Qué pasa si te obligan a compartir media lonchera todos los días?

A partir de los textos elaborados por estas baterías de actividades se llevó a cabo el eje central de la investigación, el mapeo de marcas de violencia en los escritos producidos por los estudiantes. Este se desarrolló tal y como se puede apreciar en las siguientes imágenes¹:

¹ Las fotografías son propias.

Nombre = Paula Posa
Años = 11

Senti que a pesar de que al estar
nero samir lo ignoran es divertido
compartir en el salón lo tengo
como sabiendo que de pronto no
para lo mudo

Nombre Gina Paola Guapo Vargas
Edad 11 años
Curso 5º

Como te sentiste con el ejercicio
yo me senti bien compartiendo
con la persona que menos comparto
en el salón.

Distancia

Privilegio por la comunicación

Privilegio por el formato

Nivel de apropiación bajo

Nivel de apropiación alto

Palabras violentas

Cercanía

Nombre Denys Angela Barras
Edad 17
Genero M X
Curso I

Si muchas de perdida que nadie me va
a volver y no tuve deseos de hablar
no senti nada y me di cuenta
que la profesora lo hizo de aposta

El propósito fue buscar los marcadores textuales previamente especificados, con la intención de encontrar rastros de violencia en los textos producidos por los niños. Estos marcadores se resaltaron con diferentes colores tal y como se puede apreciar en los ejemplos anteriores y

con base en este ejercicio se realizó el conteo de su frecuencia de aparición en cada sujeto y población y se llevó a cabo la graficación de estos datos con miras a lograr una interpretación objetiva de la información y así poder expresar un diagnóstico crítico.

Resultados

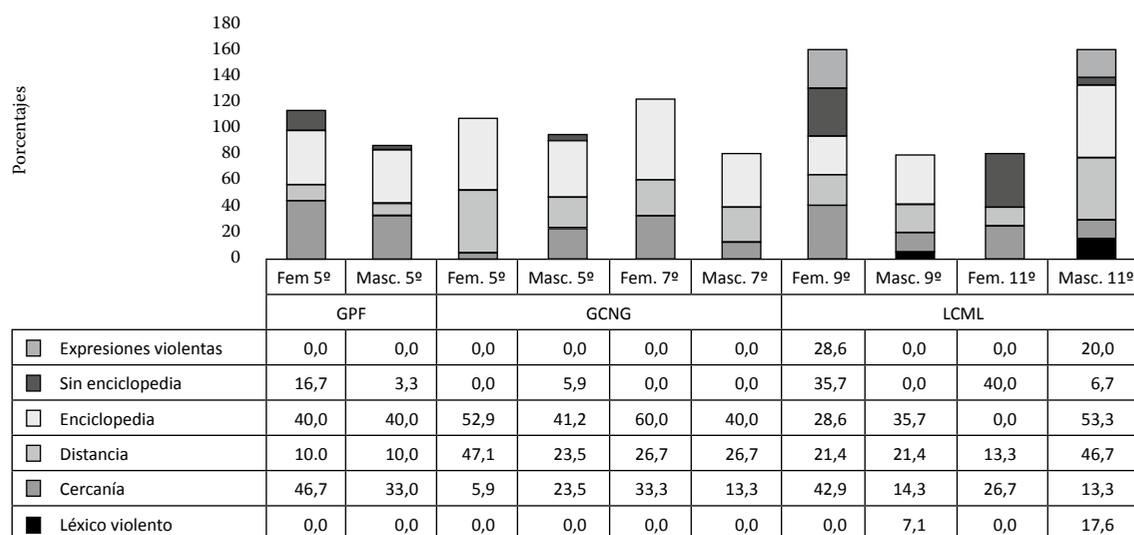
Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, al terminar el mapeo de las huellas de violencia en los textos elaborados por los estudiantes, los resultados se graficaron de forma estadística para de esta forma poder determinar la relación existente entre los géneros y contextos sociales y las formas específicas en que se manifiesta la violencia por medio de la elaboración de textos en cada población. Estas gráficas se realizaron a partir de cada batería de actividades y los escritos elaborados por los estudiantes de cada colegio a partir de sus ejercicios respectivos, por esta razón se obtuvieron siete gráficas por medio de las cuales llevamos a cabo el ejercicio del *análisis crítico del discurso*.

Estas gráficas fueron fundamentalmente de dos tipos. Las primeras, registraron la aparición

de los marcadores textuales propuestos por el grupo de investigación, a partir de los textos elaborados como respuesta a las preguntas abiertas planteadas en diferentes ejercicios. Estas gráficas nos permitieron obtener resultados como el siguiente conteo de marcadores textuales rastreados a partir de la actividad basada en el video en el que se puede apreciar a un futbolista errando un penal a propósito:

La gráfica No. 1. permite observar que el mayor índice de expresiones violentas y de léxico violento se encuentra en los grados 9° y 11° del LCML, distribuido de la siguiente manera: expresiones violentas 28.6% noveno femenino y 20% undécimo masculino, mientras que el léxico violento se presenta en un 7.1% de ocasiones en noveno masculino y 17.6% en undécimo masculino.

Gráfica No.1. Penal errado a propósito



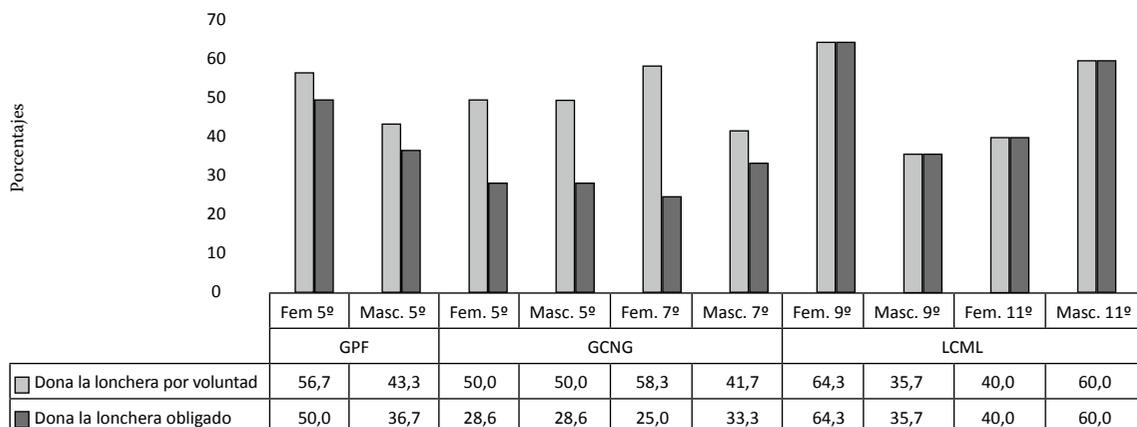
Esta gráfica permite hacer una observación importante: la población con más altos índices de enciclopedia, es decir de apropiación de la situación del “otro”, es el grado de séptimo tanto masculino como femenino del GCNG, sin embargo, es justamente, en estos mismos grados donde aparecen los mayores niveles porcentuales frente a la decisión de meter el gol, de tal forma que el 28.6% de los niños lo haría y el 26.7% de las niñas también. Aspecto que señala el hecho de que a pesar de conocer bien la situación en la que se inscribe la decisión del futbolista, hay un claro desinterés por el otro y una subordinación de sus intereses ante los propios. Afirmación que se puede apoyar, también, en la paridad que existe entre el nivel enciclopédico del grado 11° masculino del LCML representado por el 53.3% y los marcadores textuales que denotan distancia entre ellos y la alteridad, representado por el 46.7%. Se supondría que conocer la realidad de los demás debería acercar a los individuos, pero existen casos puntuales como los señalados en los resultados de esta gráfica donde lo uno no implica lo otro.

El segundo tipo de gráficas se ocupó de las respuestas que los estudiantes dieron a las diferentes preguntas cerradas a partir de las cuales se podía obtener información de manera relativamente sencilla, pues la afirmación o negación de las mismas ya presentaban

marcadores discursivos que permitían rastrear huellas de violencia. Esto se puede apreciar en la gráfica No. 2.

Esta gráfica se basa en dos preguntas que se hicieron a los estudiantes tras haber observado la imagen de las niñas sobrevivientes al bombardeo en la población de la Franja de Gaza. Los interrogantes eran: a) ¿Estarías dispuesto a donar tu lonchera una vez al mes para las niñas? ¿Sí o no? Justifica tu respuesta y b) ¿Qué pasa si te obligan a compartir media lonchera todos los días? En la imagen se aprecian los porcentajes de las respuestas dadas por los estudiantes y es bastante importante resaltar que en tanto no es obligatorio, el 100% de la población de los tres colegios afirman que donarían su lonchera una vez al mes, sin embargo, cuando las condiciones cambian y la donación ya no es autónoma sino que se hace una obligación entonces los porcentajes cambian sustancialmente en los colegios Gimnasio Pierre Faure (GPF) y Gimnasio Campestre “Nueva Granada” (GCNG), que son los colegios que pertenecen a los contextos estrato tres, mientras que los estudiantes del colegio Liceo Cristiano Martín Lutero (GCML) no cambiaron su decisión en lo absoluto. Esto fue muy importante pues nos demostró cómo el contexto influye y determina la forma en que los sujetos nos aproximamos a la realidad y la forma en que nos apropiamos de las complejas situaciones de la “otredad”.

Gráfica No. 2. Producción Libre



Conclusiones

Estos resultados nos permitieron comprender que las manifestaciones violentas no dependen específicamente de contextos donde esta realidad sea explícita, con groserías en la calle, encuentros entre pandillas, riñas callejeras, etc. Si bien esto influye, pensar que estas son las únicas formas de violencia nos alejan de algo tan importante como la violencia simbólica que se reproduce por medio de los discursos y que no es fácil de identificar en tanto es más sutil. Por esto es importante resaltar que los resultados obtenidos por nuestra investigación permiten observar cómo en aquellos colegios que aparentemente escapan a realidades violentas, los índices de violencia discursiva llegan a ser inclusive más altos que en aquellas instituciones donde la realidad de la violencia pareciera ser evidente y obvia.

Esto es sumamente importante, pues como se ha mencionado con anterioridad, en Colombia es perentorio, en un momento en que se habla de paz y que se promueven los diálogos entre los actores del conflicto armado, que los maestros tomemos nuestra responsabilidad social y política con rigurosidad y trabajemos desde las aulas, no solo por cumplir con estándares internacionales y por cumplir con los contenidos exigidos por las instituciones (lo que no quiere decir restarle importancia a esto), sino

también por contribuir en la formación de una ciudadanía en que se pueda llegar a generar acuerdos, y a partir de estos se reduzcan las dinámicas violentas subyacentes a las relaciones sociales cotidianas en nuestra sociedad.

Para esto es importante que los docentes nos formemos y nos capacitemos para intentar ver “más allá de lo evidente” para que intentemos comprender la sociedad y los contextos con los cuales nos involucramos y en este sentido, la aprehensión y aplicación de herramientas como el análisis crítico del discurso planteado por Teun van Dijk son vitales, pues son formas de conocer aspectos sociales que no se nos manifiestan de forma evidente a la simple vista.

Otro aspecto importante que propone esta investigación, es que en un país donde se habla todo el tiempo de mejorar las competencias lecto-escritoras de los estudiantes, lo primero que debemos hacer es mejorar las de nosotros los maestros, pues si no estamos en la capacidad de leer de múltiples formas, es decir, los textos escritos, los gestos, los contextos, inclusive si no comprendemos los discursos, no nos encontraremos en la capacidad de exigir a los estudiantes que desarrollen plenamente estas habilidades y competencias, pues tampoco estaremos en condiciones de guiarles en su aprendizaje.

Bibliografía

- Benamara, F., Chardon, B., Mathieu, Y. & Popescu, V. (2011). Towards Context-Based Subjectivity Analysis. *Proceedings of 5th International Joint Conference on Natural Language Processing* (págs. 1180- 1188). Chiang Mai, Thailand: Asian Federation of Natural Language Processing.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: DESCLÉE DE BROWER, S.A.
- Bourdieu, P. & Loic, W. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Calderone, M. (2004). “Sobre violencia simbólica” en Pierre Bourdieu. (U. N. Rosario, Ed.) *Latrama de la comunicación*, 9, 1-9.
- Ferrer-Corredor, E. (2000). “El ser, una construcción simbólica”. En Revista Papeles. Bogotá, UAN.
- Folgueiras, B. (2009). *Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa*. Universidad de Barcelona: Buenos Aires.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar*. Argentina: Siglo XXI.
- Girard, R. (1995). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama S.A.
- Grice, H. (1991). La búsqueda del significado. En V. Luis Ml, *La búsqueda del significado* (págs. 511-531). Madrid: TECNOS S.A.

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Tauros.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Houdin, G. C. (Agosto de 2013). Violencia en las instituciones educativas. Un problema complejo. *Integra Educativa*, VI(2), 220.
- Meneses, A. (2000). *Marcadores Discursivos* En: *El Evento "Conversación"*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Murcia, E. P. (2005). Palabras que dejan huella: Violencia en la escuela a través del discurso. *Revista Iberoamericana de Educación*(37).
- OMS. (s.f.). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra.
- Real academia Española. (s.f.). <http://www.rae.es/>. Obtenido de <http://www.rae.es/>
- Sandoval, C. C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES
- Sastoque, R. A. (2008). *Lingüística Aplicada*. Bogotá: UNAD
- Van Dijk, T. (1992). *Ciencia del texto*. Barcelona: Paidós comunicación.
- Van Dijk, T. (1997). *El discurso como estructura y proceso* (Vol. I). Mexico: Editorial Godisa.
- Van Dijk, T. (2008). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (1997). *Discurso, cognición y sociedad . Signos. Teoría y práctica de la educación*, 6-74. (sin fecha en la WEB)
- Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Barcelona: *Anthropos*, 23-36.