

RAE

1. **TIPO DE DOCUMENTO:** Trabajo de grado para optar por el título de ESPECIALISTA EN DIDÁCTICA DE LECTURA Y ESCRITURA CON ÉNFASIS EN LITERATURA.
2. **TÍTULO:** Huellas discursivas de otredad en ámbitos de violencia escolar.
3. **AUTORES:** González Jiménez Johanna; Gutiérrez Páez Angélica Viviana; Moreno Cruz Diana Patricia; Sánchez Martínez Laura Nataly; Sierra Perrilla Jorge Alberto y Zapata Pabón José Gamaliel.
4. **LUGAR:** Bogotá D.C
5. **FECHA:** Enero 19 de 2015
6. **PALABRAS CLAVE:** Huellas discursivas, Marcadores textuales, Otredad, Violencia, Violencia escolar, Violencia simbólica.
7. **DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:** Este trabajo se propone mapear 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 en 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.
8. **LINEAS DE INVESTIGACIÓN:** Antropología Pedagógica.
9. **METODOLOGÍA:** La investigación fue de carácter cualitativo, en primera medida, pues su objetivo principal era el de observar y mapear marcas de violencia dentro las relaciones de los estudiantes a partir de las situaciones diseñadas por el grupo de investigación; sin embargo, la misma investigación exigió un análisis cuantitativo de la información obtenida, para lograr obtener unos resultados más concretos por medio de comparaciones porcentuales, tablas estadísticas y gráficas. Aquí se logró ver, niveles de violencia de forma concreta a partir de marcadores textuales específicos (en los escritos de los estudiantes, categorizados previamente).
10. **CONCLUSIONES:** A partir del resultado de la investigación se obtuvieron las siguientes conclusiones:

Todos los textos elaborados por los estudiantes poseen marcas textuales que pueden ser mapeadas y que permiten comprender sus relaciones con el otro.

Los discursos y las formas de concebir al “otro” y de relacionarse con él, se ven condicionados directamente por los contextos específicos, que median la construcción de subjetividades, y esto se puede comprender mediante el rastreo de marcadores concretos en los textos producidos por los estudiantes.

El análisis de los textos producidos por los estudiantes permite encontrar múltiples formas de construir imágenes del mundo que se reproducen a partir de sus relaciones cotidianas con sus contextos particulares.

HUELLAS DISCURSIVAS DE OTREDAD EN ÁMBITOS DE VIOLENCIA ESCOLAR

González Jiménez Johanna

Gutiérrez Páez Angélica Viviana

Moreno Cruz Diana Patricia

Sánchez Martínez Laura Nataly

Sierra Perilla Jorge Alberto

Zapata Pabón José Gamaliel

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA SECCIONAL BOGOTÁ

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICAS PARA LECTURA Y ESCRITURA CON
ÉNFASIS EN LITERATURA**

BOGOTÁ

2014

HUELLAS DISCURSIVAS DE OTREDAD EN ÁMBITOS DE VIOLENCIA ESCOLAR

González Jiménez Johanna

Gutiérrez Páez Angélica Viviana

Moreno Cruz Diana Patricia

Sánchez Martínez Laura Nataly

Sierra Perilla Jorge Alberto

Zapata Pabón José Gamaliel

**Presentado para optar al título de Especialista en
Didácticas para Lecturas y Escrituras con Énfasis en Literatura**

Director de trabajo

Ferrer-Corredor Enrique Oswaldo

Doctor en Literatura Española y Teoría Literaria

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA SECCIONAL BOGOTÁ

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICAS PARA LECTURA Y ESCRITURA CON
ÉNFASIS EN LITERATURA**

BOGOTÁ

2014

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, 6 de diciembre de 2014

*Los mapas orientan extravíos, dividen territorios, ordenan acciones
y promueven la venturosa imaginación (...).*

*Los mapas primitivos tenían espacios vacíos, grandes extensiones de parajes
incógnitos que los dibujantes poblaban con ficciones (...). Todo mapa da
conciencia del entorno en que vivimos y establece la intención de
ir de un lugar a otro, aunque sea de manera imaginaria...*

Godofredo Olivares, 2007:55-56.

DEDICATORIA

*A Dios por la fortaleza espiritual en nuestro proceso de
formación para culminar exitosamente.*

*A nuestras familias por su apoyo incondicional en nuestras vidas y
en especial en nuestra formación profesional.*

*Al Profesor Enrique Oswaldo Ferrer Corredor por su constante apoyo y
dedicación con nuestro grupo de investigación.*

*Al Profesor Gilberto Rodríguez Montaña, quien nos brindó
y compartió sus conocimientos y ratos amenos de esparcimiento.*

.

AGRADECIMIENTOS

Después de culminar esta etapa tan enriquecedora a nivel personal y académico, solo nos queda dar profundos agradecimientos a las personas que nos acompañaron y guiaron en este proceso de construcción de conocimiento. En primer lugar agradecemos y exaltamos el nombre del profesor Enrique Oswaldo Ferrer Corredor, quien con su constante apoyo y dedicación, asesoró nuestro proyecto de investigación y además aportó grandes y múltiples conocimientos cognitivos y sociales, además por depositar en nosotros un voto de confianza y más de una expresión de ánimo y apoyo durante esta experiencia tan maravillosa. En segundo lugar a todo el cuerpo docente por los aportes cognitivos a nuestra formación y construcción del proyecto, pero especialmente al profesor Gilberto Rodríguez Montaña por su compañía y espacios de armonía y esparcimiento. En tercer y último lugar a aquellas personas que estuvieron pendientes y nos colaboraron en diferentes aspectos para llevar a cabo nuestro análisis investigativo.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	10
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	13
Planteamiento del problema.....	13
Objetivos.....	14
Objetivo general.....	14
Objetivos específicos.....	14
Justificación.....	15
MARCO METODOLÓGICO.....	18
Horizonte de la investigación.....	18
Marco teórico.....	19
Componente lingüístico.....	19
<i>Texto</i>	19
<i>Discurso</i>	27
Componente sociológico.....	32
<i>Discurso y poder</i>	32
<i>Pragmática</i>	35
<i>Conversación</i>	39
Componente ideológico.....	40
<i>Violencia</i>	40
<i>Violencia simbólica</i>	41
<i>Poder y saber</i>	43
<i>Acción comunicativa</i>	44

Antecedentes.....	45
ESTRUCTURA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	48
Tipo de la investigación.....	48
Marcadores textuales.....	50
Dispositivos de observación.....	52
Escenarios de observación.....	53
Población.....	59
DESARROLLO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN...	60
Secuencia de la investigación.....	62
Esquematización y análisis de la información.....	62
Aspectos preliminares.....	62
Análisis de los resultados.....	63
<i>Encuentros cotidianos.....</i>	63
<i>Encuentros dirigidos.....</i>	66
<i>Desencuentros.....</i>	70
HALLAZGOS, CONCLUSIONES Y PORYECCIONES.....	77
Componente lingüístico.....	77
Componente sociológico.....	78
Componente ideológico.....	80
ANEXOS.....	85
Actividad de compartir.....	85
Compartir colegio GPF.....	85
Compartir colegio GCNG.....	87
Compartir colegio LCML.....	88

Actividad video de fútbol.....	90
Video fútbol GPF.....	90
Video fútbol GCNG.....	90
Video fútbol LCML.....	91
Actividad la decisión de Susana.....	93
Decisión de Susana GPF.....	93
Decisión de Susana GCNG.....	93
Decisión de Susana LCML.....	94
Actividad de producción libre.....	95
Carta GPF.....	95
Carta GCNG.....	96
Carta LCML.....	96
BIBLIOGRAFÍA.....	99

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación se desarrolló en el ámbito *del análisis del discurso* (y se tomó el concepto de texto en un sentido amplio: texto lingüístico, como una secuencia de palabras u otros textos no lingüísticos, símbolos, gestos, todo registro de comportamiento que se pueda sistematizar) de estudiantes de instituciones educativas privadas, quienes en su vida escolar y cotidiana producen textos que muestran marcas o huellas de violencia generadas por el ámbito cultural en el que están inmersos. Esta investigación surgió ante el interés de observar la influencia que tienen los ambientes violentos en la producción de texto de los estudiantes con los que se llevó a cabo; y al mismo tiempo, observar cómo estos textos violentos refuerzan la construcción de subjetividad violenta.

Los aspectos sociales y culturales que rodean a los individuos, como lo son las clases sociales, las profesiones, las ideologías, la religión, etc, tienen un alto porcentaje de influencia en la producción de su discurso; esto revela la realidad a la que están expuestos dichos individuos, realidad que por lo general, se encuentra permeada de todo tipo de violencia. Esta investigación permite analizar más a fondo las consecuencias que dicha cultura y sociedad violenta tienen sobre los individuos que la padecen y enfrentan en su cotidianidad, llevándolos a tomar una postura y a formar un carácter, cuando producen textos en su actuar con los otros.

En el primer apartado de esta investigación se plantea la problematización y el objetivo primordial de la población en estudio; luego, en el segundo, se toma como base un amplio panorama de teorías sólidas, que permiten al grupo de investigación direccionar y aplicar de manera adecuada el proyecto investigativo desde la conceptualización y caracterización de los siguientes conceptos:

“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 socio-lingüística, la psicolingüística y la teoría de la comunicación; este concepto dentro de la investigación, permite el desarrollo de bases teóricas para el análisis de la producción textual de la población en estudio.

“Discurso” 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) (Dijk, 1997). El concepto de discurso nos permite rastrear desde las producciones textuales de los estudiantes marcas de sujeto que analizadas en contexto nos permiten valorar niveles de otredad y de violencia al interior de sus actos de habla.

El concepto de violencia se toma en dos sentidos: uno general y uno particular. El primero, según la OMS (2002), la *violencia* es entendida como:

“El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.”

El segundo sentido de violencia, es el concepto de *violencia simbólica* según Bourdieu, citado por Moreno (2006) plantea que el poder es presencia ineludible y da lugar a una **violencia simbólica** que oculta las relaciones de fuerza verdaderas. Según afirma:

“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.”

Y por último el concepto de *Otredad*, término que puede ser entendido como: “*el conjunto de seres humanos o elementos culturales que no son yo o que no pertenecen a lo mío*” (Teun Van Dijk, Habermas, entre otros)

En el tercer apartado se aborda la estructura y diseño de la investigación en el cual se exponen la población, pretensiones, definición de los marcadores textuales y categorías de análisis, que son las herramientas que permiten el diseño y análisis de las actividades que se aplicaron a las poblaciones en estudio. En el cuarto apartado que son los resultados de la investigación, se presenta el análisis del discurso en la producción textual de la población; en el mapeo que se hace de dicho discurso, se observan marcadores textuales, como la prioridad al contenido de formato o comunicación, el uso de palabras y expresiones violentas y no violentas, la cercanía o lejanía con las realidades del otro, el nivel de apropiación con el que asumen las

situaciones violentas en su contexto, etc. Estos marcadores muestran los rastros o huellas de violencia en el ámbito escolar. Dichos marcadores textuales son analizados a través de una matriz previamente diseñada, con el fin de recopilar y sacar conclusiones de los resultados.

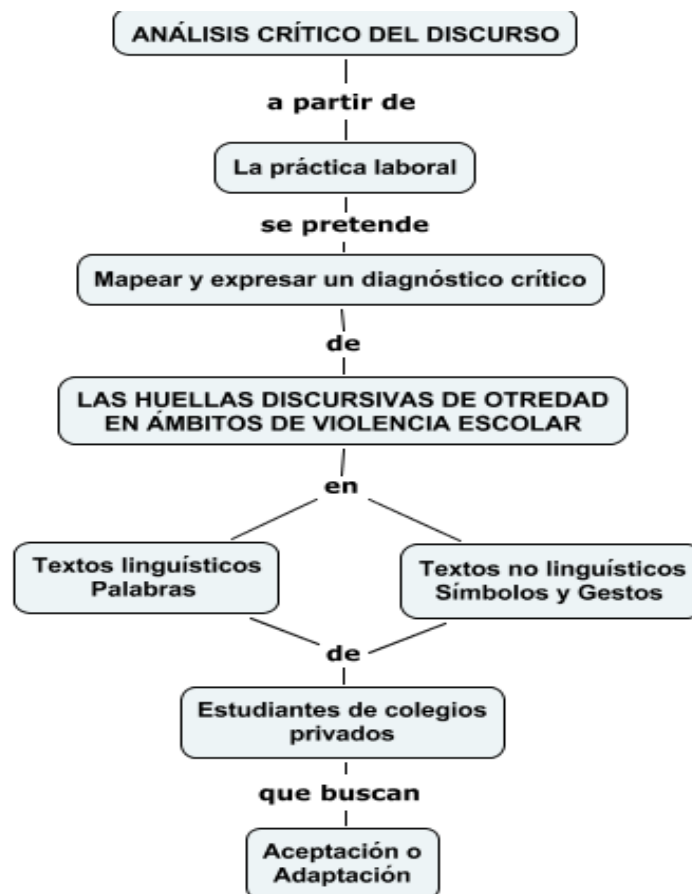
En última instancia, el grupo de investigadores presenta los hallazgos, las conclusiones y proyecciones que se generaron con base en el desarrollo y resultados de la investigación.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Planteamiento del problema

El ámbito escolar es uno de los escenarios con mayor exposición a las problemáticas que a diario enfrentan los individuos que lo habitan, dichos individuos construyen un actuar propio buscando nuevas relaciones interpersonales y grupales, además de esto, los planteles educativos, están habitados por poblaciones desiguales, que vienen de diferentes lugares, y traen consigo marcas o huellas de cada cultura, en ocasiones violentas, que permean el ambiente de los nuevos individuos con los que interactúan.

A partir de la cotidianidad escolar se observa que los estudiantes producen textos con huellas o marcas de violencia y dolor, con éstas, se expresa un diagnóstico crítico, desde el proceso lecto-escritor de los estudiantes que explique, caracterice, relacione y exponga los orígenes y consecuencias cuando los estudiantes producen este tipo de textos. Se aplicaron actividades diseñadas con el fin de recopilar estos comportamientos y se compilaron los resultados observados en cada caso. El grupo de investigación no hizo “intervención”, no obstante, desde los resultados de este trabajo, se generó un diagnóstico que permitió ampliar las perspectivas y a la vez propiciar el desarrollo de una didáctica que maneje y lleve al mejoramiento de las relaciones de otredad en los ambientes educativos.



Objetivos

Objetivo general

Mapear (Encontrar los rasgos lingüísticos subyacentes a las superestructuras discursivas) 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.

Objetivos específicos

- Caracterizar los conceptos de *texto*, *discurso*, *violencia*, *violencia simbólica* y *otredad*, en aras de mapear las huellas de violencia en los discursos.
- Rastrear mediante marcadores textuales las huellas de violencia en el discurso.
- Indagar la influencia de los contextos sociales en la producción de textos con huellas de violencia de los estudiantes con los que se realizará la investigación.

Justificación

El análisis crítico del discurso se ha convertido en una tendencia teórica importante en las ciencias humanas. Esto tiene que ver con la valoración epistémica del lenguaje, es así como este se convierte en una herramienta útil. Según Van Dijk el *análisis crítico del discurso* es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. Es así como el análisis crítico del discurso, desde este autor busca aportar de manera positiva a la resistencia contra la desigualdad social y el análisis de las estructuras de poder dentro del discurso.

Un evidente signo de desigualdad es la violencia, esta suele verse no solamente en los actos de furia, agresividad y violencia, sino en actos sutiles del discurso cotidiano, lo que no permite contextualizarla, y enmarcarla dentro de una influencia sociocultural estrecha. Los pensamientos y las acciones están firmemente entrelazados en las culturas humanas, esto quiere decir que aprendemos los modelos culturales de manera consciente y a veces inconsciente; el conocimiento está implícito o incluido en la acción, incluso oculto en los gestos.

Existen varias manifestaciones de la violencia, una de ellas es la expuesta por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien en su teoría de la *violencia simbólica*, propone que no solo hay violencia física y verbal, sino que puede existir 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.

La escuela está enmarcada dentro de una cultura, por consiguiente el entorno escolar se encuentra directamente expuesto a las problemáticas que se enfrentan a diario; además, es un entorno que la mayor parte del tiempo está habitado por poblaciones desiguales que vienen de diferentes lugares, y traen consigo marcas o huellas de cada cultura, en ocasiones violentas, que permean el ambiente de los nuevos individuos con los que interactúan. Esos rasgos de violencia y otredad se ven reflejados en los discursos orales (no verbales), en escritos de los estudiantes.

Por tal razón, es importante hacer una investigación que no se quede solo en lo teórico, sino que trascienda en el aula, que sea práctica; que dé muestra, de cómo esos rasgos de violencia y otredad se reflejan en los procesos lecto-escritores de los estudiantes (esto es un aporte importante para un sistema educativo que descuida la persona del estudiante desde las cátedras que se imprimen). En un proceso investigativo que si bien nace en un ámbito de subjetividades; tras el mapeado discursivo y el procesamiento formal de las huellas discursivas este estudio entrega a la academia y a la sociedad herramientas objetivas para que en el futuro quien lea estos instrumentos pueda diseñar intervenciones en el aula, en aras de acompañar los procesos de educabilidad y enseñabilidad, en un camino inverso al inicial: desde la objetividad de la lengua se incentivarán los comportamientos de los sujetos, en la búsqueda de patrones sociales consensuados¹.

Es vital que este aporte para la Educación Escolar, se enmarque dentro de la Especialización en Didácticas Para Lecturas y Escrituras Con Énfasis en Literatura, pues por medio de esta se le da un carácter didáctico a los textos escritos y orales que producen los estudiantes en el aula. Además, de hacer un análisis semántico, pragmático, discursivo de los procesos lecto-escritores producidos. Por otro lado, se propicia el trabajo de las habilidades comunicativas y cognitivas direccionadas por los estándares curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para la asignatura de Lengua castellana (esta especialización en primera instancia va dirigida a profesores de Lengua castellana, pero no implica que otros profesores, de otras asignaturas no puedan hacer parte de la misma). La educación debe ser un

¹ Se toma aquí el consenso con una fuerte deuda a la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas, y recordemos que nos ponemos de acuerdo socialmente en mínimos; y los sujetos se proyectan en su propio mundo en la búsqueda de sus máximos.

acto que trascienda las aulas y que genere un impacto en la vida diaria de los sujetos en procesos de formación y en un contexto como el colombiano que se encuentra permeado por relaciones de violencia y conflicto armado, en donde actualmente se procura llevar a cabo un dialogo de paz entre los actores del mismo, es importante que se empiece a trabajar en la construcción de una ciudadanía que no reproduzca relaciones violentas de forma inconsciente por medio de los discursos, sino que por el contrario, a través de estos empiece a reproducir formas de asociación y reconocimiento de la alteridad, que reduzcan los índices de violencia y contribuyan a la formación de tejido social. Cabe resaltar, que los objetivos de la investigación no son lo expuesto anteriormente, pues lo que le urge a la misma es el interés de observar y mapear marcas de otredad y de violencia que están implícitas en los textos, aplicando las herramientas que brinda el análisis crítico del discurso. Todo estudiante, que produce un texto escrito u oral deja ver huellas que comunican su contexto cultural, social, económico y los discursos que desde allí se han construido y que han permitido que el estudiante actúe de determinadas maneras en el ámbito escolar, en su relación con los compañeros de clase; de manera violenta o no violenta.

MARCO METODOLÓGICO

Horizonte de la investigación

La presente es una investigación de lingüística aplicada² sobre una población, en principio de un muestreo textual en aras de caracterizar hechos lingüísticos marcados en el habla (oral-escrita) y puestos en contexto (discurso) y posteriormente para mapear la estructura del campo de la escuela en modo como se produce y se comparte la violencia discursiva. En este sentido se avanzó desde una investigación explicativa (investigación cualitativa), recolección de datos hacia un proceso hipotético analítico, es decir un proceso inferencial del mundo de la vida de los estudiantes, hacia patrones de comportamiento en relación con el otro; marcado por la violencia en el camino de construcción de la subjetividad de los educandos. Este proceso hipotético analítico significa, de un lado, la formación en análisis del discurso crítico para diseñar actividades y esquematizarlas, y de otro lado; el pensamiento, abstracción e inferencia de patrones de comportamiento a partir de los resultados de la experiencia.

Para lograr este proceso hipotético, 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.

² *La lingüística aplicada* es un término usado para referirse a todas las aplicaciones de la teoría. La aplicación de la ciencia lingüística a un campo determinado. Comprende los hechos de lengua, seleccionados, filtrados a través del prisma de la finalidad para la cual son retenidos o considerados necesarios para la investigación por sí misma. La Lingüística Aplicada parte de las bases teóricas de la lingüística tradicional y las otras disciplinas que se cruzan al momento de solucionar los problemas del lenguaje. La aplicación de los conocimientos que poseemos sobre las estructuras de la lengua a la resolución de problemas concretos y complejos, que sería el oficio de la Lingüística Aplicada. (Sastoque, 2008)

Marco teórico:

Los anteriores conceptos se incluyen dentro del análisis crítico del discurso que se hace de los textos orales y escritos de los estudiantes y son los que a grandes rasgos se descubren en la caracterización, mapeo, diagnóstico. Ahora en este apartado, se teorizan a partir de algunos autores que expresan y orientan implícitamente los objetivos planteados. Estos referentes son ineludibles en este trabajo y se enmarcan en un **componente lingüístico, sociológico, e ideológico**. Dentro del componente lingüístico se encuentra *el texto y el discurso*, en el componente sociológico se encuentra *el discurso y el poder, la pragmática y la conversación* y en el componente ideológico se encuentra *la violencia*, violencia simbólica, poder, *saber* y la *acción comunicativa*; que en ciertos momentos se entrecruzarán por sus relaciones inherentes.

Componente lingüístico

Texto

Sin duda, este término es relevante en este trabajo; los estudiantes producen textos orales y escritos. Pero ¿Qué es un texto? “las secuencias de oraciones que posean una macroestructura, se denominarán (teóricamente) *textos*. Con ello, la palabra texto se convierte en un término teórico” (Dijk, 1992, pág. 55). Dentro de estos textos se encuentran diferentes elementos lingüísticos que orientan un análisis preciso de lo que el hablante produce. Por esta razón, Dijk (1992) construyó una ciencia del texto: “consiste en describir y explicar las relaciones internas y externas de los distintos aspectos de las formas de comunicación y uso de la lengua, tal y como se analizan en las distintas disciplinas.” (Van Dijk, 1992, pág. 10)

Cabe decir, que lo que se presenta en este punto, corresponderá a lo semántico, “La semántica que estudia los significados generales y conceptuales de palabras, grupos de palabras y oraciones, también las relaciones que se dan entre estos significados y la posible realidad; estas relaciones se llaman referenciales” (Van Dijk, 1992, pág.34); aunque indudablemente, cuando se habla del uso de la lengua se piensa en el nivel pragmático, que se abordará más adelante. Entonces, para producir textos, tanto orales como escritos, todo individuo utiliza una gramática: “describe un sistema de normas más o menos abstracto en el que se basa un uso «ideal» y sistemático del idioma”. (Van Dijk, 1992, pág. 20). “Una gramática explica sobre todo el sistema de normas que forma la base de la producción y la comprensión de los enunciados de una lengua determinada.” (Van Dijk, 1992, pág. 32). Los hablantes producen enunciados

constantemente, desde un nivel sintáctico, se dice que es una estructura oracional, u oraciones encadenadas.

Para la ciencia del texto es primordial entender cómo los individuos pueden leer u oír expresiones lingüísticas tan difíciles como son los textos, sacar ciertas «informaciones», guardarlas en el cerebro y volver a reproducirlas, según las tareas, las intenciones o los problemas concretos que se presenten. Para esto, es fundamental la estructura del texto en el contexto de la comunicación, pues se ve mediada por el conocimiento o las intenciones del individuo o por las funciones del texto en su incidencia sobre actitudes y comportamientos de otros hablantes, también por los grupos, instituciones y clases que se comunican globalmente o «a través» de sus integrantes a partir de la producción de textos, es decir desde el **foco** que se mire, en la presente investigación se vieron los textos desde el grupo de estudiantes seleccionados. Esto tiene que ver con las múltiples ciencias del saber, que indudablemente utilizan la lingüística para expresar su sabiduría. Incluso las variantes lingüísticas, son ejemplo de esto, que se manifiestan en los sociolectos. Se trata de aislar los aspectos relevantes de cada ciencia, de las estructuras que emplean de sus usos particulares, de sus análisis dentro de un marco específico. En determinadas situaciones y acontecimientos, como en la población seleccionada y los contextos de los estudiantes en la investigación.

Se hace un análisis de características que tendrá un texto, de estructuras gramaticales: sintaxis, semántica y pragmática, estilísticas, esquemáticas y sus mutuas relaciones. Por lo tanto, cada hablante, cada grupo, cada comunidad lingüística social o geográfica utiliza el sistema lingüístico en su modalidad de habla, de un modo más o menos diferente, según las circunstancias y según el contexto comunicativo. También, es importante tener en cuenta, ciertas características de los textos como contenido, tema, relación, etc.

Cabe mencionar en este apartado las acciones semánticas, pues en la investigación se estudió los términos producidos por los estudiantes y sus referentes en relación con el otro.

“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)

Pero lo verdaderamente significativo dentro de un texto son las relaciones entre oraciones (**secuencias oracionales**) de un texto, pues una oración es más que una serie de palabras. Los textos se pueden analizar en un nivel que supera la estructura de las secuencias. Análisis que se manifiestan en la relación entre oraciones, que pueden ser sueltas, tener conexión y coherencia que a la vez constituyen un texto por la coherencia lineal; ésta se refiere a cuando se dan relaciones entre proposiciones sueltas y otras proposiciones en una secuencia y es lo que constituye la coherencia que se determina en el plano de los significados. Se ven dos niveles el oracional y el proposicional que deben ir en relación significativa.

Esta relación entre oraciones depende de las circunstancias, a su vez estas dependen de la motivación. Estas relaciones de conexión pueden ser no continuadas; proposiciones que no se siguen directamente, sino por el tema. Por otro lado, existen proposiciones implícitas que permiten la secuencia y cuando se logra esto, se denomina base del texto (implícita o explícita). También existen relaciones entre partes de proposiciones, entre significados de verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios, etc. Que constituyen referentes o van más allá. La presente investigación quiso a través del análisis oracional y proposicional hecho por los estudiantes descubrir referentes de violencia y otredad.

Dentro de este análisis oracional se encuentra el predicado que puede ser el mismo para varias proposiciones, esto quiere decir que puede remitir a la misma característica o a la misma relación entre referentes, pero no siempre sucede esto, se trata de predicados *diferentes* del mismo grupo de referentes. Mientras que estos pueden seguir siendo los mismos durante un tiempo determinado, los predicados dan siempre *informaciones nuevas*, cuidando de esta manera la *consecutividad* de la secuencia. La condición anterior es que los predicados deben proceder realmente del mismo *ámbito* conceptual.

“Una secuencia es semánticamente coherente, cuando cada proposición de la secuencia puede ser interpretada de manera intencional y extensional en relación a la

interpretación de otras proposiciones de la secuencia o de las proposiciones especiales o generales que con ello resultan implícitas.” (Van Dijk, 1992, pág. 53).

Al analizar estas oraciones en la investigación, pero ahora de manera global o más amplia y teniendo en cuenta macrorreglas, se pueden encontrar rasgos o huellas de violencia y otredad en la construcción de textos de los estudiantes:

“Ya hablamos de oraciones, secuencias, y ahora podemos referirnos a macroestructuras, un nivel más amplio que la secuencia, que tiene conexión, coherencia que constituye un texto, también. Textos más bien globales (microestructura, estructura de oraciones y secuencias de textos). La macroestructura de un texto es una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto, que a la vez muestra coherencia global. Dentro de estas macroestructuras encontramos las macrorreglas que son “una reconstrucción de aquella parte de nuestra capacidad lingüística con la que enlazamos significados convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes. Es decir: introducimos un *orden* en lo que a primera vista no es más que una larga y complicada serie de relaciones, como por ejemplo entre proposiciones de un texto. Las macrorreglas organizan en cierta manera la información extremadamente complicada del texto.” (Van Dijk, 1992, pág. 58).

Las **macroestructuras** de los textos se obtienen al aplicar las macrorreglas a series de proposiciones, que se encuentran en cuatro operaciones que son esenciales: OMITIR, SELECCIONAR, GENERALIZAR, CONSTRUIR o INTEGRAR (que tiene que ver con implicación semántica). Hay un nivel más grande del que habla Van Dijk y que orienta y clarifica el objetivo general de la investigación y es el de **Superestructura**:

“Las superestructuras no sólo permiten reconocer otra estructura más, especial y global, sino que a la vez determinan el orden (la coordinación) global de las partes del texto. La propia superestructura debe componerse de determinadas unidades de una categoría determinada que están vinculadas con esas partes del texto previamente ordenadas. Es decir que la superestructura es una especie de esquema al que el texto se adapta.” (Van Dijk, 1978)

La diferencia entre macroestructura y superestructura es que la primera se refiere al objeto, tema, al contenido del texto y la superestructura se refiere a la estructura global de un tipo de texto, es un tipo de forma de texto.

Hay otro elemento importante a tener en cuenta, en el nivel oracional: el concepto de «**estilo**» que se define como «forma característica de la utilización de la lengua», tanto en el nivel oracional como en el textual, a la par de las «formas de expresión» de la lengua, es decir: a las características fonéticas, morfológicas, sintácticas y léxicas de los enunciados. Pero el estilo, tiene que relacionarse con especificidad, caracterización y desviación; el estilo es forma característica de la utilización de la lengua.

Es importante tener en cuenta, también, la estructura *gramatical* de oraciones y textos, y su relación. Tiene aquí un rol primordial el concepto de *elección* u *opción*; por ejemplo: “la elección de unidades, categorías o reglas que, desde un punto de vista determinado, son *equivalentes*. Esta equivalencia viene frecuentemente determinada por términos semánticos; se habla de *variantes estilísticas*, cuando dos o más enunciados poseen la misma interpretación”. “Si una variante estilística tiene una función determinada, se puede deducir que el hablante también tiene la *intención* de que su expresión cumpla adecuadamente esta función y que sus características estilísticas especiales sean una manifestación concisa de sus intenciones.

Sin duda existe la relación entre la oración (texto) y el contexto hablando desde la *semántica contextual*, entendido como expresiones *indiciales* (**deícticos**). Se trata de expresiones que refieren a elementos del contexto comunicativo (dándose la interpretación). Se conocen las expresiones indiciales como:

Yo, tú, aquí, allí (todos los compuestos: con aquí y allí como hasta aquí, desde allí, etc.), y también ahora, hoy, ayer, mañana y los artículos y pronombres demostrativos el, la, lo, este, esta, esto, aquel, aquella, aquello, etc. También mediante los tiempos verbales (presente, etc.) se crean relaciones con el contexto actual; si digo: Pedro está enfermo, la oración es cierta en el momento en que la digo, y probablemente sería falsa si la hubiera pronunciado una semana antes. De esta manera también se define el pasado y el futuro en relación al AHORA del contexto comunicativo. En todos estos casos se trata de relaciones referenciales, por muy especiales que sean, por lo que su análisis le corresponde a la semántica (Van Dijk, 1992).

Se puede decir que los deícticos son marcadores dentro de un texto; por tal razón se quieren incluir aquí los marcadores textuales (esenciales en la conversación), que en la investigación, se emplearán para la mejor interpretación o inferencia del análisis textual o discursivo:

“La conversación –según Van Dijk [1983: 264] – posee una gramática propia con reglas sintácticas características de la modalidad oral del lenguaje. En este evento se pueden distinguir distintos tipos de estrategias sintácticas y de construcción, tales como sintaxis concatenada, redundancia, rodeo explicativo, unión abierta, orden pragmático y conexión a través de conectores pragmáticos y entonación. Además, para que haya conversación no sólo debe haber toma de turno, sino que cada acto de habla, cada intervención de un interlocutor se debe vincular a enunciados e intervenciones anteriores suyas y de otros, previendo las interpretaciones y respuestas de éstos. Así, en la conversación se identificarán una serie de elementos o trazos que además de dar cohesión y, por lo tanto, coherencia a la conversación, son indicios de la actividad argumentativa (marcadores argumentativos), formulativa (marcadores metadiscursivos) e indicadores de la actitud del hablante en el proceso de enunciación (marcadores modales).” (Meneses, 2000, pág. 2)

Pero, qué es **un marcador discursivo o textual**, término que será fundamental en la investigación, ya que es a través de ellos que se hará el análisis de datos. Por eso de la importancia de saber que son y qué clase de marcadores hay; una definición apropiada para delimitar dicho concepto es la presentada por J. Portolés y textual A. Martín Zorraquino, citados por Meneses (2000, pág. 3):

“Los ‘marcadores del discurso’ son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.”

Anteriormente, se mencionaba una clase de marcadores: marcadores argumentativos; marcadores metadiscursivos y marcadores modales. La función de estos es importante dentro de

la conversación (implícitamente la población que se analiza en la investigación, arroja unos resultados a través de la conversación con otros):

“El marcador discursivo como elemento que deja entrever la relación enunciado-enunciación (**marcadores modales**); como unidad que presenta un valor argumentativo monológico (conectar argumentativamente dos enunciados en una intervención) o dialógico (marcas de conexión que señalan el acuerdo o el desacuerdo con lo dicho y que operan en el intercambio) (**marcadores argumentativos**) y como trazos de la actividad de formulación del mensaje (**marcadores metadiscursivos**). En definitiva, se deduce que un marcador discursivo presenta un **valor sintáctico-proposicional** intraoracional o interoracional y un **valor pragmático** en el discurso. Por lo tanto, además de **encadenar enunciados**, introduce y **marca actos argumentativos**. Asimismo, puede funcionar como una **huella de la actividad de producción y formulación** del mensaje, adquiriendo un valor comunicativo, e, incluso, puede desempeñar una **significación relacionada con la actitud del hablante en el momento de la enunciación.**” (Meneses, 2000, pág. 8)

Se pueden incluir en este apartado, unos verbos que serán importantes en todo análisis textual y que darán luces para entender la comunicación entre emisor, receptor y contexto (los estudiantes y el contexto escolar de la investigación). Son los verbos performativos:

“Tanto las relaciones semánticas como las pragmáticas entre texto y contexto forman los denominados *verbos performativos*, como por ejemplo *prometer, ordenar, aconsejar*, etc. Se trata, pues, de verbos que en la primera persona del singular y del plural del presente pueden formar oraciones performativas, es decir: oraciones que se interpretan como las acciones que se llevan a cabo —en un contexto adecuado— debido a la enunciación de las oraciones. Si digo: *Te recomiendo que escribas una carta al ministro*, el pronunciar la oración es a la vez una recomendación (si el contexto es apropiado: si esa es realmente mi intención, si el contenido de la recomendación es de interés del oyente, etc.).” (Van Dijk, 1992)

Se recuerda que este apartado de texto se enmarca dentro del campo de la semántica, la significación de los términos. Por esta razón se incluyen las partículas pragmáticas pues habla de su relación con enunciados (los enunciados son propios de la semántica):

“Señalizan relaciones típicas entre enunciado y contexto pragmático, citaremos las denominadas partículas pragmáticas, que se emplean muy a menudo en idiomas como el alemán, el ruso, el neerlandés y el griego [pero mucho menos en castellano]. Difícilmente se puede hablar de un 'significado' fijo, sino que más bien se acostumbra a hablar de una determinada función pragmática. Estas partículas aparecen sobre todo en la lengua hablada y especialmente en las conversaciones: simplemente, vaya, pero, por qué, pues, de todas maneras, ¿no es cierto?, etc.: Simplemente lo haré; Vaya, quisiera saber dónde se ha metido; ¿Por qué no me ayudas? ¡Pues dale el libro de una buena vez!; ¡Pero si yo tampoco lo sé!, etc. (Van Dijk, 1992)

Estos términos mencionados dentro de las partículas pragmáticas, pueden aparecer en los textos producidos en la investigación e indicar cómo se da la relación con el otro. Lo mismo ocurre con los conectores, de los que se habla en seguida:

Las *conexiones* y los *conectivos* (**conectores**) que diferencian las secuencias de oraciones o proposiciones. En la semántica se ha encontrado que dos proposiciones están unidas entre sí (son conexas) cuando las condiciones que representan están unidas entre sí. Esta conectividad es relativa, referida a un definido tema (macroestructura) del texto o a uno de sus pasajes, pero también a los que advierten en la participación verbal. Existen unas reglas convencionales generales para constituir relaciones entre proposiciones y circunstancias, una relación es conexa, cuando estas relaciones existen *tanto para* el hablante *como para* el oyente. Un *uso semántico* y un *uso pragmático* de los conectivos: el primero refiere a vínculos entre circunstancias y el segundo a vínculos entre actos de habla. Un rasgo muy característico de los conectivos pragmáticos es la función que tienen en el contexto comunicativo: se utiliza primordialmente cuando un acto de habla posee una importancia particular para la situación presente, por ejemplo, como condición para las siguientes acciones y participaciones de los hablantes.

Ahora se hablará de las *relaciones de coherencia*. Cuando se acuerda que siempre se debe decir algo nuevo en una secuencia (**información nueva**), se representa en la condición de que los predicados de oraciones sucesivas, pueden estar conceptualmente relacionados, por regla general no pueden ser idénticos. Esto también se puede aplicar al contrario: toda oración ofrece nuevas informaciones; “para estructurar esta información y relacionarla cognitivamente con la

información conocida (**información vieja**) que el oyente ya posee, una parte de la oración deberá ofrecer esta información ya conocida” (Van Dijk, 1992, Pág. 100).

“Esto ocurre habitualmente a través de la estructura *tópico-comento* ya comentada, o a través de expresiones y estructuras sintácticas especiales, por ejemplo, a través de subordinadas de primer grado, es decir, a través de la manifestación de *presuposiciones*. Su carácter pragmático se encuentra en las descripciones de las presuposiciones del *hablante* sobre el *conocimiento del oyente*. Únicamente si estas presuposiciones son correctas, los actos de habla siguientes del hablante pueden ser aceptables para el oyente. También aquí resulta que los procesos de información y el control de la interacción pragmáticos determinan siempre claramente las características de la estructura oracional y textual y viceversa.” (Van Dijk, 1992)

Los vínculos entre texto y contexto se dan, aparte de otras, en la dependencia mutua de las *secuencias de oraciones* y las *secuencias de actos de habla*. Como se logra observar en los análisis de datos de la investigación.

Discurso

De manera que para la investigación fue necesario el análisis del discurso como estructura y proceso en el lenguaje, al respecto conviene decir que Van Dijk (1997)

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); las proposiciones están relacionadas por las proposiciones que aparecen antes en un texto o el hablar

con otro; a lo que se llama coherencia. Otro elemento importante en el *discurso* es la Referencia: 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 y que es el arte del *discurso público* que persuade; los esquemas hacen parte de la retórica, donde se puede dividir la forma de textos y conversaciones enteros en cierta cantidad de elementos convencionales o categorías fijas y plantear reglas que establecen su orden típico.

A partir de lo anterior, se pudo 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 evidencio en la población de estudio, de ahí que

El discurso se entiende cómo 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; el objetivo de trabajo. *El discurso*, también, se relaciona con **la etnografía** ya que los que hablan una lengua no sólo conocen su gramática, tienen una competencia comunicativa mucho más grande como pertenecientes de una cultura. De acuerdo a 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.

A través de **la semántica del discurso** que se va a analizar; se observará la dificultad del significado ¿Cómo se puede garantizar que al interlocutor llega el mensaje que se transmite, y cómo se llega a la deducción del mensaje intencionado de lo que se escucha o se lee? El discurso y la gramática son **marcadores textuales**; es en estos donde se tiene en cuenta codificaciones morfosintácticas que son códigos gramaticales utilizados automáticamente y, por lo general, en forma inconsciente por el que habla y el que oye, para darle aspecto al flujo y decodificar la información durante la producción y la comprensión. Otro de los elementos que hay que tener en cuenta en *el análisis del discurso* son las **implicaturas**: señales utilizadas bajo condiciones rutinarias por el que habla y que resultan en deducciones comunes y velozmente

hechas por parte del que oye. Existen dos elementos correspondientes al hablante y el oyente; planificación e inferencia que son procesos de alto nivel que determinan la dirección general del procesamiento menos global de ambos participantes.

La comodidad con la cual el que oye puede constituir el conocimiento en una visión coherente de los conceptos y sucesos que el que habla tiene en mente, está definido fundamentalmente por lo bien que el hablante verifica el flujo de información hacia el oyente. **El flujo de información** depende del control seguro de cuatro tipos diferentes de información: gestión retórica: los que participan deben tener claro las metas e intenciones de la interacción del discurso; gestión referencial: los que participan deben sustentar un registro de los referentes y proposiciones que tienen en común; gestión temática: los que participan deben mantener un registro de los elementos centrales en torno de los cuales se da el discurso; gestión del foco: los que participan deben mantener un registro de los referentes con los que están trabajando en cualquier momento dado.

El que habla siempre hace una representación conceptual del problema en discusión; esta representación es el significado esencial con el que trabaja el hablante para realizar un *discurso*. Van Dijk dice **que la representación conceptual** no sólo es proposicional, puede ser visual, olfativa, auditiva. Se pueden crear representaciones conceptuales, además de entrar a ellas desde la memoria o desde la práctica perceptiva. Las representaciones conceptuales son activas y forman la base de la comprensión y de la producción discursiva. La representación conceptual no solamente es el significado del *discurso*, el que habla debe escoger información de la representación conceptual general y crear un texto a partir de esa información escogida. El hablante seleccionará la información que él considera que el oyente necesita y le dará esa información para ayudarle a sacar un sentido adecuado de lo que escucha.

Los lingüistas discursivos funcionales afirman que el *discurso*; que el lenguaje hablado, señalado o escrito que emplean las personas para comunicarse en situaciones comunes; es el ámbito adecuado para estudiar las gramáticas de las lenguas del mundo, por ser no sólo el lugar donde la gramática se pone en práctica, sino también la fuente a partir de la cual se forma o surge **la gramática**. Entonces la gramática se origina en los patrones repetitivos en *el discurso*, y estos patrones continuamente la establecen. Los enfoques discursivo-funcionales de la gramática tienen dos objetivos. Uno es descriptivo: dada la riqueza de los medios gramaticales de que

disponen las lenguas para manifestar el mismo contenido. Otro es explicativo: ¿Por qué las lenguas tienen los medios que tienen?

Tanto las formas escritas como las orales son estructuras compuestas por haces de **características convergentes**. En los textos escritos, por ejemplo, el formato general del texto y las características tipográficas utilizadas interactúan con el tipo de léxico y sintaxis, con las cualidades sonoras, con la elección de actos de habla y su realización, etc. En el discurso oral, tienen una gran relevancia las secuencias y tipos de actos de habla y sus aplicaciones, la alternancia de los turnos, la elección de palabras y de la sintaxis, además de las estructuras prosódicas y la cualidad de la voz. Las características de estilo convergentes en conjunto forman un todo particular.

Hay ciertos significados típicos y repetitivos que se constituyen mediante el uso del **cambio estilístico**: para indicar la actitud que se adopta hacia una situación. Para permitir la autopresentación del que habla/escritor. Para adecuar (diseñar) actividades para particulares grupos de destinatarios. Para definir un tipo de relación particular entre el que habla o escritor y el destinatario. Para distinguir diferentes clases de actividades en una secuencia discursiva. El estilo logra que ciertas clases de significados sean interpretables. Los estilos son medios ideales para manifestar significados implícitos.

A la par de lo que manifiesta Van Dijk acerca del *Discurso*, se encuentra que Barthes y Metzno dicen:

Es necesario desarrollar un medio único e inteligible para hablar sobre los distintos modos utilizados en la representación y en la comunicación. Los sistemas de comunicación deben satisfacer tres requisitos: representar y comunicar aspectos importantes de las relaciones sociales de aquellos que participan en la comunicación. Representar y comunicar los hechos, estados de cosas y percepciones que el que comunica quiere comunicar. Hacer posible la producción de mensajes que muestren coherencia, internamente como texto y externamente con aspectos importantes del entorno semiótico (el llamado contexto). Estas condiciones corresponden estrechamente a las tres metafunciones del lenguaje de Michael Halliday”. (Van Dijk, 1997)

Los textos están colmados con las significaciones de quienes los hacen, significaciones figuradas directamente en todos los aspectos de la forma del texto. Por eso, los textos deben

leerse con la mayor atención. Un texto requiere un grado de trabajo por parte del lector al menos parecido al de su productor, aun cuando en apariencia se entienda (sin someterlo a crítica) que es transparente. El poder del lector está restringido por las formas del texto que lee, así como también es restringido el poder del escritor. Según esto, los lectores elaboran signos durante su lectura, así como los escritores lo hacen en sus escritos. Desde el punto de **vista semiótico**, escribir y leer son ambos actos creadores de signos: escribir es el acto de crear signos exteriormente visibles y comunicables; leer es el acto de crear signos interiormente perceptibles y no comunicables. Por lo tanto, la lectura es activa y transformativa, lo mismo que la escritura. La lectura está sujeta a limitaciones, porque, igual que la escritura, está obligada por los medios disponibles para producir signos y por las limitaciones del alcance de la acción de los lectores en su reconstrucción semiótica activa de todos los sistemas de signos en el ámbito que generalmente se denomina con el término “contexto”.

La lectura y la escritura se diferencian en las posibilidades de comunicación y, por consiguiente, se diferencian también en sus consecuencias cognitivas culturales y sociales. Si las potencialidades de comunicación de determinada persona son más restringidas que las de quienes le rodean, entonces las oportunidades de participar plenamente en la vida política, social y cultural son restringidas. Y lo más importante, es que se ve impedido de participar en la acción cultural y socialmente transformadora de rehacer los medios de representación de la comunidad.

Cuando las personas entienden *el discurso*, los mensajes hablados o impresos no se reproducen meramente en sus mentes. Más bien, la mente humana construye en forma activa distintas clases de **representaciones cognitivas** (esto es, códigos, rasgos, significados, conjuntos estructurados de elementos) que interpretan el input lingüístico. Estas representaciones cognitivas pueden incorporar palabras, sintaxis, gramática oracional, actos de habla, patrones de diálogo, estructuras retóricas, pragmática, mundos reales e imaginarios. Cada tipo de representación cognitiva es funcionalmente importante durante los procesos de la comprensión y la producción del texto y el habla.

Componente sociológico

Discurso y poder

Para la educación ha tomado gran importancia el estudio del **discurso** y el **empoderamiento** que puede tener en la sociedad, expresando no solo la **verdad** y el **poder**, sino que son determinantes, incluso, creadores de las relaciones de poder y de las diversas verdades que condicionan la acción de los sujetos. De manera que la investigación llevó a observar que los estudiantes producen textos con huellas o marcas de violencia y dolor, que en ocasiones generan poder discursivo permeando sus interacciones. En consecuencia la relación entre discurso y poder ha ido generando una **dominación discursiva**; donde el poder social es el que ejerce un grupo sobre determinadas personas; llegando a ser coercitivo, o sea el control físico sobre el cuerpo, o **discursivo**, o sea control moral; en otras palabras, el poder discursivo es el control **directo** de las mentes de otras personas e **indirecto** de sus acciones. Por lo tanto, comprender el poder del *discurso* es lo mismo que comprender cómo éste afecta las mentes de las personas.

En relación con lo indicado anteriormente el poder es influenciar a las personas hacia lo que se quiere siendo así que *el discurso* llega a influenciar la sociedad, teniendo claro este punto se puede dilucidar como se van construyendo los conocimientos del mundo, las ideologías de grupos, las actitudes sociales, los prejuicios. Cabe considerar que para poder influenciar en un grupo determinado de personas, estos deben comprender que el discurso (cognición, interpretación individual y social). De este modo los grupos dominantes son los que tienen acceso a la manipulación y uso de **estructuras de dominación**. Siendo así que la dominación tiene que ver con la relación desigual entre grupos sociales que controlan otros grupos.

En el texto *Discurso y Contexto* Van Dijk define el ACD como:

Un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el **dominio** y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el **contexto social** y político (Dijk, 1999).

Aquí se debe entender *contexto* como una **construcción subjetiva**, es decir, mediada por las relaciones entre el individuo y la sociedad a partir de una situación específica como las condiciones de etnia, género, clase social, etc.

También el texto “Discurso, cognición y sociedad” de Van Dijk (1997), se sostiene la teoría de que el **discurso**, la **cognición** y la **sociedad** están fuertemente unidos debido a que, *el discurso* no se puede analizar de forma separada de la cognición, ya que para producirlo, el individuo, necesita valerse de los procesos mentales, tales como la relación, la interpretación, el desciframiento, etc. Y tampoco se puede separar de la sociedad ya que sin la influencia de ésta, el ser humano no podría crear *discursos* en los que se manifiesten ideologías, valores, **marcas de violencia** y demás aspectos culturales.

El lenguaje está presente en todas las actividades de la sociedad, en este sentido, es importante que se genere un adecuado manejo, como señala Van Dijk, que cada individuo construye sus **representaciones mentales** de un evento, con su propia perspectiva, intereses, evaluaciones y emociones, basándose en su singular historia personal y en su experiencia interpretativa en curso. En este sentido, a través del mapeo realizado en la investigación se evidenciaron rasgos lingüísticos en la producción de los textos realizados por los estudiantes. Esto es así en un sentido **pragmático**, pues los interlocutores construyen modelos de las situaciones en las que participan (modelos contextuales), y en un sentido semántico, ya que estos modelos también incluyen una representación de los eventos acerca de los cuales trata la comunicación (modelos situacionales).

Por consiguiente, cada individuo por naturaleza construye de sus contextos **representaciones simbólicas** subjetivas según sus juicios de selección y situaciones en las que se desprenda, teniendo en cuenta los procesos de socialización en los que este se desenvuelve, por tanto, adquieren diversas clases de conocimiento y creencias que comparten; pueden llegar a ser generalizadas o disociadas, además estas influyen en la construcción de nuevos modelos que faciliten la interacción y comprensión mutua.

Ahora bien, el contexto-discurso llega a tener una estrecha relación bidireccional es decir el contexto contribuye a la producción de discursos al igual que a la interpretación que los individuos le dan a este, en efecto, a lo largo de la investigación se pudo observar como la influencia de los contextos sociales permean la producción de los textos con huellas violencia, en

este sentido Van Dijk (2008) dice "las definiciones del contexto controlan la producción y la interpretación y -a través de su interpretación por parte de los destinatarios- *el discurso* mismo contribuye a los cambios y otras influencias sobre la situación social".

Asimismo se debe tener en cuenta que como miembros de un grupo social influyen ciertos elementos que permiten a los actores representar la situación en la que se encuentran involucrados como son: la localización y espacio, tiempo, permanencia y temporalidad; tamaño y número de los miembros, así como su afiliación, acceso, inclusión o exclusión en grupos determinados; conocimientos compartidos; lengua y otros sistemas de comunicación propios; objetivos, normas, valores, actitudes o ideologías comunes; tipos de acciones e interacciones de los miembros; tipos de organización (liderazgos, jerarquía y poder).

De igual manera, para lograr entender cómo interactúan los individuos dentro de un determinado contexto y como a partir de allí construye nuevos conceptos los cuales son transmitidos a otros individuos dándose a través de la interacción social que se va generando día tras día, por medio de la cual se evidencian ideologías, creencias y demás saberes propios de una cultura, para ello es necesario el sustento teórico que plantea Van Dijk (2008), quien propone un estudio multidisciplinario a partir de la relación entre cognición, sociedad y discurso para evidenciar cómo las palabras no son inocentes, sino que están cargadas de ideologías, intenciones, valores y actitudes que al ser reproducidas por la interacción social, inciden en el comportamiento de los individuos y que se valida a través de los grupos.

Entendiendo que la sociedad es donde se crean espacios para materializar las interacciones generando discursos, donde estos tienen una estrecha relación con el poder, ya que pueden conllevar un efecto manipulativo según su interlocutor frente a los receptores en determinados grupos, a partir del lenguaje; mediante los discursos es posible influir en los comportamientos, de este modo, el discurso aporta a la conformación de las relaciones de poder en una sociedad. Como se ha señalado, mediante las prácticas discursivas se genera poder, dado que, quien expresa un *discurso* busca, ante todo, persuadir a los receptores, a través de creencias, actitudes, valores y un sinnúmero de saberes tomados de su entorno y la cultura.

Cabe considerar por otra parte, que para llegar a analizar los procesos discursivos se debe tener en cuenta que los contextos son dinámicos, en la opinión de Van Dijk (2008), estos no influyen o son influidos por la conversación, sino por la forma en que los individuos interpretan,

adaptan y modifican las situaciones comunicativas en curso. Por consiguiente los individuos se acomodan según la situación en la que se encuentre, generando variaciones en las estructuras del discurso las cuales van siendo contextualizadas, como pueden darse en la variación de los pronombres personales para la segunda persona, que pueden variar en función de la distancia social entre los interlocutores; considerando Van Dijk (1999) en *Discurso y Contexto* es que

La situación social no influye ni es influida por el discurso, sino por la forma en que los participantes definen tal situación”, en consecuencia, “los contextos no se entienden como condiciones objetivas o causas directas, sino como constructos intersubjetivos, diseñados y actualizados en la interacción por los participantes.

La noción de poder:

La noción de poder implica sobre todo el concepto de control sobre dos situaciones: los actos de las personas y la mente de las personas; es decir, hablar de poder es hablar de control. El control remite a la limitación de la libertad de acción de otros, puede hacerse directa o indirectamente.

En esta perspectiva se halla un control sobre las estructuras de interacción:

- *Selección de turnos, distribución de roles.* se evidencia en los grupos dominantes quienes llegan a determinar quién puede hablar (escribir) a quien puede dirigirse de que manera y en qué circunstancias.
- *Acceso diferencial a los actos de habla.* Es el que determina el género que se utilizara en una situación de habla.

Pragmática

Aunque en *Discurso* ya se habló de su relación con la pragmática innata, es importante dedicar un apartado a la pragmática, también desde Van Dijk (1992):

Los seres humanos son personas sociales: hablan para manifestar sus conocimientos, deseos y sentimientos, guardan pasivamente lo que dicen otros, hacen que la comunicación tenga importancia en una participación social donde el oyente, a través de la enunciación, el texto, quiere ser influido por el hablante. “La descripción de estas

actuaciones lingüísticas, también llamadas *actos de habla*, y sus estructuras específicas relacionadas con el carácter de la enunciación, son la esfera de acción de la *pragmática*, que pertenece tanto a la lingüística como a la psicología social y a la filosofía.” (Dijk, 1992, pág. 22).

En el apartado de texto, ya se había hablado de la ciencia del texto desde el punto de vista semántico. Ahora, se mirará la ciencia del texto desde la pragmática: estudia las relaciones entre una estructura particular del texto y sus consecuencias sobre el conocimiento, la opinión, las actitudes y las actuaciones de individuos, grupos o instituciones. Cuenta cómo se desarrollan operaciones retóricas determinadas y con un determinado tipo de texto. La pragmática estudia la estructura del texto y su relación con el contexto, donde se encuentran diferencias entre los textos, para ser clasificados según diferentes tipos, incluso por el hablante. Estos diferentes tipos de textos definen y modifican diferentes contextos sociales, culturales, políticos y económicos y de cómo el contexto, por el contrario, resulta determinante para la estructura del texto.

En la pragmática, también, se analizan los enunciados lingüísticos que tienen un determinado significado (semántica) por un acuerdo de convención de los hablantes de una comunidad lingüística. Estos significados se deben, en parte, también a las diferencias individuales, sociales, y situacionales. La *pragmática* como ciencia analiza los actos de habla, especialmente al de las funciones de los enunciados lingüísticos y de sus características en los procesos de comunicación.

Entonces, se recuerda:

La sintaxis especifica en qué condiciones y según cuáles reglas los enunciados están «bien formados» y la semántica indica las condiciones para que los enunciados sean «interpretables» (tanto en lo relativo al significado como a la referencia), a la pragmática se le adjudica la tarea de ocuparse de las condiciones bajo las que las manifestaciones lingüísticas son *aceptables* (*acceptable*), *apropiadas* u *oportunas* (*appropriate*•) (Van Dijk, 1992)

La pragmática 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*.

Como ya se ha mencionado 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. 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).

Rasgos particulares textuales pueden manifestar o constituir aspectos del contexto. Ahora, la estructura del contexto determina, hasta un cierto grado, de qué rasgos deben disponer los textos para ser aceptables.

En el apartado de texto se habló de Estilo, ahora se hablará de Retórica, términos que van ligados con texto: mediante rasgos textuales específicos estilo), así como de la manera en que ese texto se realiza en la situación comunicativa (retórica) el hablante se vale para manifestarse.

Las estructuras retóricas se basan, como decíamos, en estructuras gramaticales, por lo que resulta apropiado basar su sistemática en los diferentes niveles habituales como la fonología, la morfología, el léxico, la sintaxis y la semántica. Además se puede señalar el 'dominio' de las estructuras retóricas, a saber, el de la palabra, el grupo de palabras, la oración, la secuencia y el texto. La retórica clásica se ocupaba sobre todo de

la palabra y del grupo de palabras y dedicaba una atención mucho menor a la sintaxis y a la semántica de oraciones y secuencias enteras. (Van Dijk, 1992)

Pero en el momento de interpretar un texto o de decirlo, expresarlo juegan otros aspectos relevantes como factores psíquicos, por ejemplo, los *emotivos/afectivos*: “podemos estar enfadados, tristes, alegres o tensos cuando leemos u oímos un texto, mientras que a la inversa, estos factores emotivos también pueden ayudar a establecer las características del texto (propiedades textuales)” (Van Dijk, 1992, pág. 176).

Se encuentra aquí formas de expresión de la conversación (forma de interacción oral), el diálogo, el escribir y leer cartas, la entrevista, la discusión, la asamblea y las diferentes formas de interacción en las fábricas y empresas, en la oficina, en el ayuntamiento o ante el juez; donde la expresión comunicativa se puede ver modificada por la situación de manera consciente, es decir con un movimiento intencional del cuerpo (o evitando una modificación de la circunstancia, es decir, no haciendo nada). El rasgo característico de la interacción es que varias personas, juntas o por separado, simultánea o consecutivamente, ejecutan una o varias acciones. Para que haya una interacción (eficaz) debe *cumplirse* una serie de *requisitos cognitivos y sociales*. No se puede llamar interacción en sentido estricto a cualquier serie de actos interrelacionados y ejecutados por varios agentes. Es necesario para que haya interacción una secuencia de sentido. Esta secuencia interactiva será coherente cuando, desde una perspectiva determinada y/o en determinado nivel de la descripción se pueda hablar de una macroacción o *macrointeracción*. *Es decir*: “Normalmente no se podrá hablar de una sola interacción si hoy saludo a una persona que me devuelve el saludo en otra ocasión sólo al cabo de un año; sin embargo, se podría tratar de una interacción en el caso de acciones de extensa relevancia e importancia, p. ej., en la escritura de un libro.” (Van Dijk, 1992, pág. 244). Para, también, lograr la macrointeracción es importante una interpretación de una serie de acciones por ciertas limitaciones *espacio-temporales*, en parte innato a las acciones.

Sin duda, el contexto social, es un elemento esencial en el análisis pragmático de un texto, considerado, también, una abstracción relativa a la *situación social*. El contexto es un grupo ordenado de factores determinantes para, o determinados por, las propiedades del texto o, en general, por la conversación o el *suceso comunicativo*.

Estos factores se dan en las relaciones generales o categoriales entre participantes, se establecen sobre la base de diferentes tipos de convenciones tales como reglas, costumbres, normas, leyes, prescripciones, códigos, etc. Una convención determina cuáles relaciones posibles o necesarias existen entre los participantes en una situación concreta y cuál es la naturaleza de estas relaciones en el curso de la interacción. (Van Dijk, 1992, pág. 246).

La gran mayoría de los enunciados se muestra en secuencias de actos de habla, o como mínimo en pares de interacción oral bilateral, tales como pregunta y respuesta, aseveración y comentario, pedido y reacción, saludo y devolución del saludo, etc. (Van Dijk, 1992, pág. 266)

Conversación

Como se ha dilucidado la conversación es el eje fundamental de la pragmática; todos sus elementos giran en torno a ésta, por eso la importancia de dedicarle un apartado especial:

En la comunicación unilateral de un hablante/escribiente debe poder suponerse que ahora (o más tarde) existe un oyente/lector actual o posible que elaborará conscientemente lo que se dice/escribe, de manera que quedará informado de algo, invitado a hacer algo, culpado de algo, etc., a consecuencia de la comunicación; en resumen: experimentará una modificación cognitiva y eventualmente una social. Según esta acepción de la definición de interacción (unilateral), el hablar solo o la experiencia de dirigir las palabras a alguien que no puede o no quiere escuchar, no son una forma de interacción lingüística (sino una mera enunciación lingüística en el sentido estricto del término, eventualmente con cierta función psicológica, por ejemplo, una función expresiva). (Van Dijk, 1992).

La conversación estará establecida, diseñada: por regla general, los encuentros se habrán establecido para un momento y un lugar determinados; incluso se explicarán el tema y la función de la conversación. La mayoría de estas conversaciones se dirigen y planean unilateralmente: hay participantes que por su función/rol/'cualidades' profesionales u otras tienen, por así decirlo, el derecho o también el deber de crear el objeto de la conversación, ponerle término, propiciar determinados actos de habla, etc. Estas conversaciones se desenvuelven en un lugar particular y en un contexto o marco social establecido: la conversación de solicitud, en una

empresa, una oficina o un instituto; la de enseñanza o examen, en un centro de formación; las conversaciones médicas/terapéuticas, en la consulta del médico o en una institución sanitaria (hospital, etc.). En la conversación, las estructuras y los esquemas de turnos se manifiestan en una secuencia de enunciados de sucesivos hablantes; la serie de turnos posibles también se puede describir con los conceptos de la serie de enunciados. Lo más fácil es describir las posibilidades de combinación de los enunciados de textos dialogísticos en un nivel morfológico-sintáctico, semántico y pragmático.

En las conversaciones se puede asegurar que las *propiedades semánticas y pragmáticas* son las más significativas e importantes, ya que importa ante todo la direccionalidad significativa y funcional de la interacción comunicativa: los hablantes prefieren sobre todo que los demás hablantes, en su calidad de oyentes, los entiendan bien y que sepan lo que de ellos se espera. Por esta razón, se encuentra una estructura convencional:

La **apertura**. Así como una narración por regla general comienza con un **marco**, las conversaciones suelen empezar con una serie de turnos que, juntos, hacen las veces de **apertura**. Las fórmulas de apertura típicas son evidentemente las del saludo (*hola, bienvenido, buenos días*, etc.). También existe la categoría de la **preparación**, que a menudo incluso precede al saludo y constituye tal vez una categoría por sí misma. Las expresiones de preparación pretenden llamar la atención, establecer una comunicación, etc. (*oye, escucha, mira, eh*, etc.). La estructura de la **apertura** depende de muchos factores. La *formalidad* de la conversación puede requerir una apertura larga. El **objeto de la conversación**. La categoría central de la conversación la llamaremos simplemente **objeto de la conversación**, puesto que desde el punto de vista global y de contenido es la categoría 'de la' que trata la conversación. En el **objeto de la conversación** se ofrece una narración, se comunica un suceso importante, se enuncia el contenido de un deseo, un pedido o una orden, etc. En otras palabras: el **objeto de la conversación** es la categoría que también constituye la base para la *función* pragmática de la conversación: ¿Qué es lo que los interlocutores quieren decirse, qué quieren el uno del otro?

Se acaba de señalar el hecho de que muchas conversaciones no tienen un solo tema. Así resulta que la categoría esquemática de **objeto de la conversación** tiene que ser recursiva u ofrecer espacio para una secuencia de temas. Se debe suponer que el paso de un **objeto de la conversación** a otro tiene lugar igual que el cambio de tema, es decir, por medio de señales.

La **conclusión**: a falta de un término mejor, adoptamos de la estructura esquemática de la argumentación el concepto de 'conclusión'. Se trata de una serie de turnos cuya función es la *terminación del tema*. Esta terminación puede ir acompañada de oraciones de síntesis, de las habituales evaluaciones narrativas (*Nunca me había pasado algo así, Vaya miedo que pasé*, etc.) y de expresiones del 'otro' que exigen la pronta terminación del tema (*bien, bueno, vale*, etc.).” (Van Dijk, 1992)

Componente ideológico

Violencia

El diccionario de la real academia de la lengua española, en su vigésima segunda edición, define la violencia, en sus 2 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”. 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”.

En su libro “*La violencia y lo sagrado*”, 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 no es visible sino “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.

Violencia simbólica

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 reproducen 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.

Poder y saber

Los individuos a diario se enfrentan a una sociedad permeada por aspectos culturales, que a lo largo de su desarrollo permiten la construcción de su identidad, dentro de ésta, se encuentran dos conceptos claves en la conformación de un ser humano, el poder y el saber; estos dos aspectos se desarrollan en el libro “*Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*” del filósofo francés Michel Foucault; el autor sustenta que éstos se encuentran unidos de forma directa el uno al otro; no existe relación de poder sin una formación ordenada de un campo de saber y a su vez, tampoco, un saber que genere relaciones de poder. Estas relaciones de "poder-saber" no se dan solamente partiendo del sujeto del conocimiento, se debe tener en cuenta otros aspectos importantes como el sujeto que conoce, los objetos que se quieren conocer y otro tipo de modelos de conocimientos que hacen que se den transformaciones históricas. En definitiva no son las actividades que realiza constantemente el sujeto de conocimiento lo que desarrollará el

saber, lo que se tiene en cuenta es el poder-saber, los procesos que se dan, la forma en que se lucha y se constituye, son los que tienen un dominio del conocimiento.

Se tiene en cuenta un aspecto importante como es el alma y esta no se debe ver como una simple ilusión, porque si existe, es una realidad, que se da y produce en un entorno, en el interior del ser de cada persona y este poder se ejerce sobre aquellas personas a las que se castigan, que se están vigilando, que se educan cada día y se corrige en caso de equivocarse, sobre todo tipo de población como los niños, los educandos, que son sometidos a un acompañamiento de producción y sobre los cuales se ejerce un control a lo largo de toda su existencia.

El enfoque del texto concibe el castigo no como imagen, sino como práctica para dominar a los individuos, sometiendo al cuerpo a torturas y dejando huellas en este de forma física, el objeto de la pena ya no es el castigo del cuerpo sino de alma, se castigan ciertas conductas y acciones inadecuadas en la sociedad, concretas, no solo se juzga este tipo de situaciones también se juzgan las anomalías e instintos.

Con este acto de juzgar al alma, ya que no solo se juzgan las infracciones cometidas, sino a los individuos como tal, no solo lo que hacen sino lo que son, una política del cuerpo.

Otra palabra importante dentro del texto es la de La disciplina que hace referencia a los “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault 2003) estos métodos utilizados son a detalle, constantes, anónimos e invisibles, y constituyen al poder ya que hace privilegio de castigos en forma de ejercicio.

Para Foucault “el poder origina una realidad, ámbitos de objeto, rituales de verdad, obtiene conocimiento del individuo y, al mismo tiempo, produce un determinado tipo de individuo”. Esto implica que los mecanismos de poder pueden ser introducidos en varias partes de la sociedad, que sufre transformaciones en la forma de ejercer el poder sobre individuos en la sociedad. Foucault da una idea de lo que es una tecnología de los individuos, esto es una cierta clase de poder, que se realiza sobre los individuos para poder domesticarlos, ordenarlos y guiar su conducta, este tipo de mecanismo es de razonamiento que se da en diferentes espacios como las escuelas, las fábricas, cuarteles y permite regular a las personas.

Acción comunicativa

Teniendo como precedente que los individuos practican y padecen la violencia con consciencia y sin ella, en sus actos comunicativos esta se ve reflejada, ya que en todo acto comunicativo hay una intencionalidad muchas veces permeada por los diferentes ambientes que permean a los individuos. Con base en lo anterior está “*La teoría de la acción comunicativa*” de Habermas; en la que el autor plantea el ideal de una pragmática universal, es decir un ideal para la hora de comunicarse que integre todos los sistemas de comunicación que existen, ya que para él no hay una buena comunicación y para esto habla de tres niveles:

“El primer nivel alude al instrumental, es decir al compartir un mismo código para que haya un acto de habla equivalente, a pesar de hablar una misma lengua, los factores culturales que están dentro del contexto influyen en el acto de habla, dice Habermas: “La estrecha relación que existe entre saber y racionalidad permite sospechar que la racionalidad de una emisión o de una manifestación depende de la fiabilidad del saber que encarnan” (Habermas 1987c, p. 288)

“Al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida. Su mundo de la vida está formado de convicciones de fondo, más o menos difusas, pero siempre aproblemáticas. El mundo de la vida, en tanque trasfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados presuponen como aproblemáticas” (Habermas 1987b, p. 84)

Luego de definir lo instrumental, habla de los actos de habla encaminados al éxito, es decir a la funcionalidad o intencionalidad que tiene cada acto de habla cuando se emite, por lo general los seres humanos no se comunican para que haya entendimiento sino para conseguir algo a cambio:

“Surge así la falsa impresión de que el análisis funcional de los complejos de acción remite per se a la concepción de la sociedad como un sistema autorregulado. Pero si se introduce el concepto de mundo de la vida como complementario del de la acción comunicativa y se entiende el mundo de la vida como trasfondo contextualizador de los procesos entendimiento, entonces la reproducción del mundo de la vida puede analizarse ya bajo diversos puntos de vista funcionales. (Habermas 1987c, p. 288)

Por ultimo nos habla del nivel en el que se indaga sobre el porqué los seres humanos no tienen actitud comunicativa y plantea su modelo o referente para un acto de habla equilibrado; parafraseando al autor, una pragmática universal debe tener en cuenta las normas o acciones definidas de los sujetos por su conducta, deben ser reconocidas y comprendidas intersubjetivamente. Esta teoría que da el autor aporta al trabajo investigativo, en la medida en que cuando se hace el análisis de las marcas discursivas, se debe tener como precedente que cada individuo posee un sistema de comunicación con altos grados de influencia de su cultura y su sociedad y que para poder interpretar la intencionalidad de sus actos de habla es necesario recurrir al sistema de comunicación y de entendimiento que maneja como individuo.

Antecedentes

El análisis crítico del discurso permite investigar cómo las relaciones de poder, de desigualdad, son reflejados en los textos y en el contexto inmediato que rodea a los individuos; por lo tanto la tarea de investigar acerca de los rastros de violencia en el discurso es una tarea compleja en primer lugar por el objeto de estudio y en segundo lugar por el entorno en el que se encuentra inmerso.

Son varios los estudios que se han hecho con relación al análisis crítico del discurso (ACD), entre ellos está Van Dijk (1999) quien define el ACD como: “Un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia principalmente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político.”

Uno de los signos del abuso del poder es la violencia, Calderone (2004), toma la teoría de Pierre Bourdieu acerca de la violencia simbólica e invita a pensar en esta, junto a la idea de lo simbólico como un espacio en el que necesariamente los agentes sociales se encuentran en relación, dentro de una realidad donde los individuos viven, actúan y se comunican a través de lenguajes y códigos, esto quiere decir que lo simbólico está siempre presente, incluso en la escuela donde a través de los procesos lecto-escritores se refleja lo simbólico y la percepción que se tiene del otro a través de los discursos producidos por los estudiantes.

Por lo tanto pensar en violencia simbólica implica pensar en el fenómeno de dominación de las relaciones sociales.

Según Abramoway (2005) citada por Houdin (2013) La violencia “Es un fenómeno heterogéneo, que rompe la estructura de las representaciones básicas del valor social: la de la infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico) así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático)”.

De la misma forma, esta autora define la violencia desde el punto de vista de la ruptura de diálogo (Intimidación, insultos e infracciones). La violencia es también entendida como “las violencias” que según Bourdieu (2001) llama “Poder oculto” o violencia simbólica.

Como es bien sabido el entorno juega un papel influyente en las relaciones del ser humano con los otros, esto no es ajeno al entorno escolar, los estudiantes a diario son influenciados por ambientes generalmente violentos que se ven reflejados en la elaboración de textos orales y escritos de manera que estos textos fortalecen la construcción de subjetividad violenta.

De lo anterior surge la pregunta ¿Qué es la violencia en la escuela? De acuerdo a Cabrera (2005) “Intentar explicar qué se entiende por violencia escolar es complejo. La revisión de la literatura sobre el particular muestra una marcada tendencia a verla como un fenómeno que abarca distintas manifestaciones que comparten idéntico sustrato violento.”

Varios autores han intentado definir la violencia en la escuela este es el caso de Olmedilla (2002) y Wallach (1996), citados por Cabrera (2005) quienes exponen que “dentro del contexto escolar, se guardan en un mismo saco todas aquellas acciones que deslegitiman o que aminoran al otro. Las interrupciones en las aulas, los problemas de disciplina, el maltrato entre compañeros, el vandalismo, la violencia física, las agresiones, entre otras, se presentan como acciones violentas en las que los límites entre unas y otras no están claramente definidos, pero que remiten a un tipo particular de violencia: la violencia física o «visible a los ojos».”

Por lo tanto la violencia en la escuela está constantemente presente en todas aquellas acciones negativas que van en contra de los demás, como se había mencionado anteriormente, esta violencia escolar se ve reflejada en la cotidianidad del aula, en las relaciones interpersonales de los estudiantes y en los textos producidos, se habla pues, de una violencia del discurso, una violencia que se hace visible en el lenguaje.

Gracias al lenguaje se da intencionalidad a las acciones, el lenguaje tiene una doble función que puede ser apropiada o inapropiada, pero sin lugar a dudas tiene un sentido que lo da quien hace uso de este.

ESTRUCTURA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Tipo de investigación:

Este proceso de análisis se enmarcó dentro de la investigación cualitativa. La investigación cualitativa es aquella que tiene como objetivo atribuir y describir las cualidades o características de un fenómeno, las cuales son estudiadas mediante técnicas de observación a situaciones en las cuales se vean acciones espontáneas o manipuladas por el grupo de investigadores. “Los hallazgos de la investigación cualitativa se validan generalmente por dos vías; o bien, del consenso, o bien, de la interpretación de evidencias. Opciones éstas, distintas a las de tipo contra factual empleadas por las investigaciones de corte experimental o probabilístico (cuantitativas).” (Sandoval, 1996, pág. 41)

Las caracterizaciones o cualidades que se observaron se generan a partir de la interacción constante con los estudiantes y el grupo de investigadores, en situaciones diseñadas por el grupo de investigación, desde las cuales se observaron, mapearon o diagnosticaron las marcas de violencia tales como (jerarquías, reconocimiento, respeto, exclusión, segregación, violencia de género) en los textos, espontáneas o manipuladas en relación con el otro. La metodología cualitativa permitió observar la problemática y obtener registros de la información que se quería observar en la investigación y además mostrar si era posible intervenir para mejorar la interacción de los estudiantes. El objetivo de una investigación cuantitativa es el de adquirir conocimientos fundamentales y la elección del modelo más adecuado que permitió recoger y analizar los datos a través de los conceptos y variables, por tal razón hubo un número delimitado de estudiantes (apartado de población) a los que se caracterizaron en sus textos orales y escritos, mirando números comunes de similitud y número de estudiantes en cuanto a diferencias significativas. “Esta alternativa de investigación cualitativa, aparece como una opción que no se agota exclusivamente en su dimensión filosófica sino que trasciende a una propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades muy propias que la hacen distinta a otras alternativas de investigación.” (Sandoval, 1996, pág. 67). Esto último, muestra que la investigación inicia con una descripción cualitativa a una descripción cuantitativa que se hace necesaria para consolidar resultados y caracterizarlos puntualmente.

Esta investigación (cualitativa) se puede enmarcar como fenomenológica porque busca las percepciones o significados de los individuos, el estudio de la subjetividad, reducir las experiencias a su significado esencial. Además, de tener características de etnográfica, pues los datos aparecen contextualizados, su carácter reflexivo. También, el caso de estudio; el caso como objeto del estudio o metodología. Se encuentra, el método bibliográfico donde se explora la vida de una persona, el análisis de documentos. Esta investigación, tiene otros rasgos de una investigación de teoría fundamentada en método comparativo constante, generar o descubrir una teoría.

Los pasos metodológicos de esta investigación son:

- Selección de un tema o área a investigar: análisis textual de los estudiantes.
- Identificación de un problema: huellas de violencia y otredad.
- Revisión de la literatura: Existen bibliografía respecto a lo que se trabajó
- Selección del método de investigación: investigación cualitativa y cuantitativa.
- Recolección de datos: textos escritos y orales de los estudiantes.
- Análisis de datos: descripción, explicación y cuantificación de los marcadores textuales.

Estos marcadores textuales fueron encontrados en los textos orales y escritos que produjeron los estudiantes.

El grupo de investigación estableció marcadores textuales, con el fin de poder cualificar y cuantificar los resultados obtenidos en la producción textual de las poblaciones en estudio, estos marcadores permitieron el rastreo, indagación y comparación, según el género y el estrato social, de la influencia del contexto social en el discurso de los estudiantes; a continuación se caracterizan dichos marcadores:

- **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

➤ **Léxico:** uso de vocabulario explícito y específico en el texto.

a. Léxico violento: uso de palabras agresivas como insultos, apodos, adjetivos, etc.

➤ **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.

➤ **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.

b. Distancia: muestran marcas de indiferencia, exclusión, rechazo, etc. Con el otro.

➤ **ENCICLOPEDIA:** expresiones de conocimiento, consciencia 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.

Siguiendo con los pasos metodológicos de la investigación:

- Interpretación de los resultados y elaboración de conclusiones: a partir del análisis de datos.

- Redacción del informe final: consolidación documento.

La técnica que se utilizó es directa e interactiva pues observa al participante; pero también, se utilizó la técnica indirecta y no interactiva ya que se tiene en cuenta los documentos personales como cartas. También, se emplea la técnica de observación debido a que “La observación es un método de análisis de la realidad que se vale de la contemplación de los fenómenos, acciones, procesos, situaciones... y su dinamismo en su marco NATURAL” (Folgueiras, 2009):



“Por otro lado, se mencionó que la investigación es cuantitativa pues es concurrente con la recogida de datos que se caracteriza por: Proceso sistemático, ordenado, flexible; Actividad reflexiva –Notas analíticas-; Los datos se “segmentan” en unidades de significado; Categoriza las unidades de significado; Las categorías son tentativas y flexibles; El recurso intelectual es la comparación; El tratamiento de datos es una actividad ecléctica; Los procedimientos ni son “científicos” ni son “mecánicos” –es una “artesanía intelectual”: Los resultados son un tipo de

síntesis de orden superior.” (Folgueiras, 2009). Esta investigación cualitativa es experimental porque el investigador tiene el control de la variable independiente o la variable estímulo, la cual puede hacer variar en la forma que sea más apropiada a sus objetivos. De igual manera, puede controlar la conformación de los grupos que necesita para su estudio. Específicamente en la línea de diseño con un grupo experimental y un grupo de control con mediciones solo después.

Técnicas de observaciones cuantitativas y cualitativas

El grupo de investigación caracterizó acciones de jerarquía, exclusión, reconocimiento, respeto, etc. De los textos con huellas de violencia, mapea en los escenarios de la investigación estas características, (Marcas lingüísticas como palabras o símbolos, ideologías, actitud frente a motivaciones desde actividades controladas y capacidad de transformación frente a resoluciones de conflicto que muestren la concepción del yo y el otro) y diagnosticar las causas en diferentes situaciones que generan violencia en el aula. Para este punto se plantean situaciones de análisis que sean ya de carácter espontáneo o conducidas por los investigadores; dichas situaciones se dividen en tres grandes grupos, a saber:

- A. Encuentros cotidianos
- B. Encuentros dirigidos
- C. Desencuentros

Para tener una perspectiva más amplia del análisis de las tres grandes categorías, se propusieron una serie de actividades a partir de las cuales se plantearon criterios y se elaboró una matriz que permitió llevar a cabo el registro de las caracterizaciones y la comparación de las poblaciones. El diseño de las actividades se hizo buscando objetivar, formalizar e incluso cuantificar el resultado textual; y a la vez se orientó la búsqueda de marcadores sencillos que permitieron dar el diagnóstico y caracterización de la problemática planteada. A estos formatos para el análisis de datos, se llamaron escenarios y actividades.

A) Encuentros cotidianos	
Actividad	Esta actividad tiene tres etapas: - Para la primera etapa los profesores observan y toman nota (invisible) del modo como se saludan los estudiantes (gestos, palabras, actitudes). - En la segunda etapa, el profesor orienta de manera extrema al estudiante en cuanto a su lugar en el salón, es decir ubicará a los estudiantes de manera diferente y de nuevo tomará nota invisible. - En la tercera etapa de nuevo el profesor altera el lugar de los estudiantes, mezclándolos y pide que traigan un regalo (dulce) para comenzar el día y dárselo a una persona extraña; se toma registro de los saludos
Recursos y Tiempo	Como recursos se utilizarán las aulas de clase y hojas para tomar los apuntes de la observación. La actividad se realizará en un promedio de 30 m, durante tres días.
Valoración	Se tendrán en cuenta para la valoración la observación de: - Si saluda o no - Gestos - Palabras - Actitudes

Matriz de observación				
Nombre			Edad:	
Nivel:			Género:	
Estrato:				
Aspecto a observar			Ev idencia	
Obse rvación				
Saludos y encuentros				
Cotidianos				
1. Saludo				
Saludo formal				
Saludo informal				
No saluda				
2. Gestos				
Realiza diferentes tipos de movimientos con las manos al saludar.				
Mira fijamente a sus compañeros al saludar.				
Utiliza guiños para saludar a sus compañeros.				
Realiza algún gesto con la cabeza al saludar.				
Da besos en la mejilla al saludar.				
3. Palabras				
Saluda a sus compañeros de salón				

El saludo es cordial y amable				
Utiliza algún tipo de apodo al saludar y referirse a sus compañeros				
Usa palabras cotidianas al saludar				
Usa palabras no cotidianas al saludar				
4. Actitudes				
Se coloca de pie para saludar a su o sus compañero(s)				
Su actitud frente a sus compañeros cordial				
Saluda a todos los compañeros de salón				
El saludo hacia sus compañeros es diferente que el de hacia sus amigos				

Valoración: S= siempre; A= a veces; N= nunca

B) Encuentros dirigidos	
Actividad	El profesor divide el curso en subgrupos de 3 y les propone una secuencia de imágenes extraídas de un video en el que un juez pita un penalti que no existe, el jugador al que se le pita reconoce que no hubo nada, sin embargo el juez exige que se cobre, y el jugador decide botar el balón, esto sucede en una final de un campeonato mexicano, en el tercer minuto del tiempo extra. ¿Qué piensan de la noticia o imagen? ¿Qué habrían hecho en el lugar del cobrador? - Sabiendo que este partido se realiza en plena final del campeonato mexicano y que se encuentran en el minuto 3 del

	segundo tiempo extra, ¿estaría o no de acuerdo con la decisión tomada? VER: http://www.youtube.com/watch?v=IdmkGUrX5gg MINUTOS 4:10 a 4:45
Recursos y Tiempo	Noticia fabricada por el grupo de investigación y material para la producción escrita de los estudiantes. Esta actividad tiene una duración de 20 minutos para grado noveno y once y treinta minutos para quinto y séptimo.
Valoración	Se tiene en cuenta la reacción ante la situación planteada para la valoración.

C) Desencuentro	
Actividad	Para los desencuentros se realizan dos actividades: 1. Se plantea un hecho breve a los estudiantes en el que deben asumir una posición y defenderla con argumentos de manera escrita; contestando preguntas como: 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? 2. En la segunda actividad, el profesor le dirá a los estudiantes que observen la imagen de un ataque en la Franja de Gaza, detenidamente, a partir de esta: a. Van a escribir una carta a esas niñas donde les digan: Un consejo para resolver esa situación de violencia,

	destrucción de hogares, escuelas, hambre, etc. b. Contestarán: ¿Estarías dispuesto a donar tu lonchera una vez al mes para las niñas? ¿Sí o no? justifica tu respuesta. c. ¿Qué pasa si te obligan a compartir media lonchera todos los días? La carta debe ser de 10 renglones NOTA: Pueden seleccionar a una de las niñas para hacer la carta.
Recursos y Tiempo	Para la primera actividad se necesita la situación diseñada por el grupo de investigación y las hojas para la producción escrita de los estudiantes y para la segunda, la imagen y las hojas para la producción escrita de los estudiantes Esta actividad tiene un tiempo de duración en once y noveno de cuarenta y cinco minutos y en quinto y séptimo de sesenta minutos.
Valoración	Respuestas según la matriz y marcadores textuales en las cartas más la coherencia y sus justificaciones.

Desencuentros

La decisión de Susana

Susana es una mujer cabeza de hogar, madre de tres hijos, una niña de 8 años y 2 niños de 6 y 4 años respectivamente, oriunda de un pueblo de Colombia que se encuentra golpeada por la violencia. A causa de esto, ha debido desplazarse a la ciudad de Bogotá en busca de oportunidades.

Susana, tan solo estudió hasta tercero de primaria y toda su experiencia laboral la ha adquirido en quehaceres del campo. Esto le ha dificultado conseguir empleo y tras 6 días sin encontrar un lugar apropiado para hospedarse, sin dinero para alimentarse y sobrevivir y sin

ninguna esperanza de conseguirlo, esta mujer ha decidido ingresar a una tienda de barrio a robar algo de comer para sus tres hijos y ella.

Por otro lado, John Jairo es el dueño de la tiendita “El bacán”. Este negocio es la única fuente de ingresos para él, su esposa y sus 4 hijos. Justamente esta semana debe pagar el impuesto predial, la luz, el agua, el gas y el teléfono, asuntos que no pueden esperar pues de no contar con estos servicios, su negocio se detendría y su economía recibiría un gran revés, lo que afectaría drásticamente el bienestar de su familia. John Jairo no piensa permitir que nada de esto suceda y esto lo tiene bien claro. Inclusive no hace mucho en un intento de robo, este personaje se atrevió a dispararle a su agresor, quien salió gravemente herido.

Susana se dispone a ingresar y llevar a cabo su plan en el “El bacán”...

Responde las siguientes preguntas en tres renglones:

- ¿Qué harías si fueras Susana?
- ¿A qué es a lo que más le temes de toda esta situación?
- Si finalmente robas, ¿te importa lo que piense tu familia si la policía te atrapa?

Producción libre



Población:

El grupo de investigación tuvo acceso a diferentes planteles educativos con variedad de grados de escolaridad. Para recolectar información de manera física se trabajó con la población de tres colegios en específico, el primero es el Colegio Gimnasio Pierre Faure ubicado en el barrio Verbenal de Bogotá; el segundo es el Colegio Gimnasio Campestre Nueva Granada de Tenjo Cundinamarca y el tercero es el Liceo Cristiano Martín Lutero de Soacha; y más concretamente se debe decir que el trabajo se llevó a cabo con los grados quinto, séptimo, noveno y once. En estos grados se maneja la edad de 9 a 18 años. Esta población fue seleccionada teniendo como base que son instituciones que permitieron la intervención del grupo de investigación y además que son grados cuya producción discursiva bien sea escrita u oral tiene un contenido más sólido y coherente.

A continuación se presentan una contextualización con tablas que recogen los datos de la población estudio de la investigación.

Gimnasio Pierre Faure (GPF):

El Gimnasio Pierre Faure es una institución educativa ubicada al norte de la localidad de Usaquén, en el barrio Verbenal, pertenece al estrato 3, éste es un barrio popular en el que se encuentra una extensa zona de comercio de ropa, calzado y restaurantes en su mayoría; tiene fácil acceso a avenidas principales como la Autopista Norte, la calle 183 y la Carrera Séptima. En este sector se evidencian problemáticas como el microtráfico y problemas de movilidad. El colegio se encuentra en la Carrera 15 bis con calle 188, está conformado por 220 estudiantes, entre Preescolar y Quinto de primaria, la mayoría de los estudiantes son hijos de comerciantes del sector e hijos de trabajadores que alcanzan un nivel educativo técnico, tecnológico y universitario.

Grado	Cantidad	Género	Edad	Estrato	Ubicación
Quinto	30 estudiantes	17 mujeres 13 hombres.	De 10 a 11 años	3	Verbenal

Colegio Gimnasio Campestre “Nueva Granada” (Tenjo, Cundinamarca) (GCNG):

En términos generales, es un colegio de carácter privado ubicado en Tenjo (Cundinamarca), un municipio agropecuario, ubicado al occidente de Bogotá a 20 minutos. La población escolar de esta institución educativa se encuentra ubicada, en promedio, en el estrato 3. Aunque no es confesional, las directivas poseen una clara tendencia hacia la religión católica, al punto que la clase de ética ha sido sustituida por la asignatura de religión. Los padres de familia del Gimnasio Campestre “Nueva Granada” son, hoy por hoy, en su mayoría, profesionales universitarios o empresarios empíricos y una muy pequeña parte de la población estudiantil proviene de familias agropecuarias o de padres obreros. El hecho de pertenecer a un pueblo, permea esta institución de una tranquilidad propia del contexto y en ocasiones inhibe a los estudiantes y a la población en general de considerar la existencia de realidades más complejas que las propias. Si bien existen familias en donde los padres se han divorciado o en donde los estudiantes viven con el padrastro o madrastra, estos no son la mayoría, de hecho representan menos del 20% de los casos, por el contrario la mayor de las veces, las familias están conformadas por papá mamá e hijos. El rezago escolar es casi nulo. Existen tan solo 3 casos en 200 estudiantes.

Grado	Cantidad	Género	Edad	Estrato	Ubicación
Quinto	17 estudiantes	9 mujeres 8 hombres.	De 10 a 12 años	3	Tenjo (Cundinamarca)
Séptimo	15 estudiantes	9 mujeres 6 hombres	De 12 a 13 años	3	Tenjo (Cundinamarca)

Liceo Cristiano Martín Lutero (LCML):

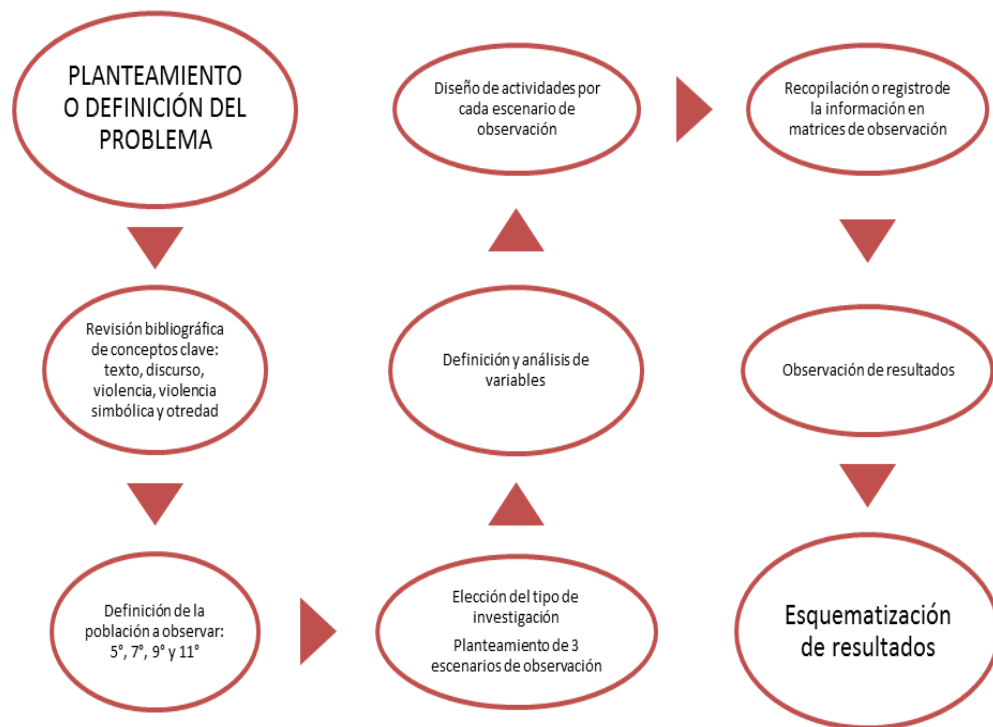
Este colegio se encuentra ubicado en el municipio de Soacha, más exactamente en el centro del casco urbano, a pesar de estar ubicado en un municipio, su contexto es totalmente

urbano, la población está compuesta por familias de estratos 1 y 2, la mayoría de ellos con antecedentes de desplazados o reinsertados de la guerrilla, esto hace que la mayoría de actos cotidianos tengan rastros de violencia; son muy pocos los padres de familia que tienen un nivel de escolaridad, se puede decir que un 70% tienen nivel de bachillerato medio o académico; a esto se le añade que el colegio es cristiano y esto en cierta medida controla la agresividad entre los estudiantes, no todas las familias pertenecen a esta religión, sin embargo se someten a las normas de la institución. Además de que los padres no tienen nivel educativo, la mayoría de ellos labora, ejerciendo quehaceres como la construcción u oficios varios; muchos de los hogares no tienen figura masculina ni paternal, las madres son cabezas de hogar, por lo tanto los estudiantes la mayoría del tiempo permanecen solos en sus viviendas.

Grado	Cantidad	Género	Edad	Estrato	Ubicación
Noveno	14 estudiantes	9 mujeres 5 hombres.	De 15 a 18 años	2	Soacha
Once	15 estudiantes	6 mujeres 9 hombres	De 16 a 18 años	2	Soacha

DESARROLLO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Secuencia de la investigación



Esquematización y análisis de la información

Aspectos preliminares

A continuación, de acuerdo al orden en el apartado de la población se abordarán los resultados obtenidos por medio de las actividades desarrolladas, previamente mencionadas. Sin embargo, antes de esto, es necesario hacer una serie de aclaraciones con miras a lograr una sencilla y adecuada comprensión de los mismos. En primer lugar, es necesario tener en cuenta que las diferentes poblaciones seleccionadas para llevar a cabo la investigación de ahora en adelante se identificarán como **GPF (Gimnasio Pierre Faure)**, **GCNG (Colegio Gimnasio**

Campestre “Nueva Granada) Y LCML (Liceo Cristiano Martín Lutero) (teniendo en cuenta el orden en que se han mencionado previamente.)

En segundo lugar, es perentorio señalar que la investigación posee un componente de subjetividad, ya que es realizada con seres humanos, en este sentido todos poseen realidades diferentes y particularidades específicas, sin embargo no se puede pensar que esta característica la permea en su totalidad, puesto que como ya se ha mencionado, con anterioridad, ésta se lleva a cabo por medio del análisis de textos producidos por los estudiantes y de forma más precisa, con base en el rastreo de marcadores textuales específicos (**ver anexos**), que permiten un análisis cuantitativo de la información. No se debe confundir, que se observan sujetos que por definición son subjetividades, con las técnicas de procesamiento de los datos que arroja la investigación, que evitan que lo que por definición ya es sesgado, se hunda en el caos de la relatividad.

Teniendo en cuenta estas aclaraciones, sin las cuales no es posible comprender la dimensión completa del trabajo realizado es posible dar inicio, entonces, al análisis de los resultados ofrecidos por cada una de las baterías de actividades, comenzando por una descripción general de cada una de las actividades que desarrollaron los estudiantes.

Análisis de resultados:

El trabajo de investigación se desarrolló de acuerdo a nuestro objetivo general, en tres poblaciones escolares diferentes, a través de textos escritos, que dejaron ver la relación con el otro y si en los marcadores textuales que utilizaron se encuentran huellas de violencia. .

La investigación se llevó a cabo por medio de actividades que mostraron a los estudiantes produciendo textos escritos a partir de los cuales se rastrearon marcas de violencia, en sus relaciones con los “otros”. Estas actividades fueron de dos características fundamentales: unas fueron de producción libre, a partir de un caso problema, mediante las que se pretendía rastrear algunos marcadores específicos tales como palabras y expresiones violentas, intenciones de comunicarse con el “otro”, pronombres personales tales como yo, tú o él, etc.; que permitieran evidenciar violencia subyacente a las relaciones sociales. Mientras que otras fueron orientadas por medio de preguntas cerradas que obligaban a los estudiantes a tomar una decisión dentro de

la cual se podía evidenciar si contaban o no con el “otro”, hecho que de no llevarse a cabo podía entenderse como una forma de violencia (violencia simbólica).

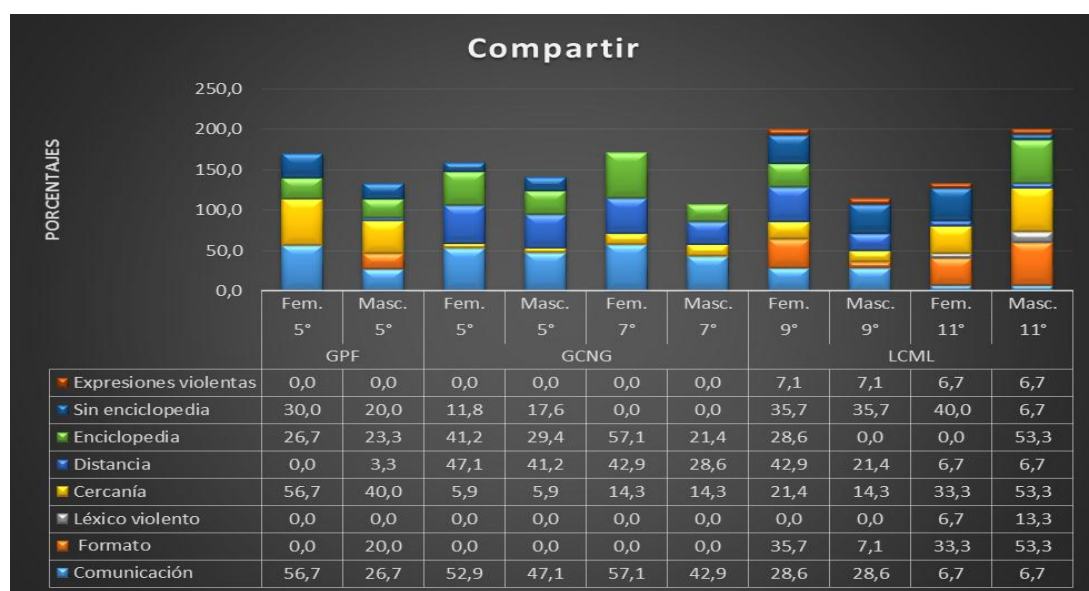
A) Encuentros cotidianos

El primer grupo buscaba permitir una observación de los estudiantes en relación con otros en su cotidianidad para lo que se diseñaron unas matrices de observación a partir de las cuales se pretendía explorar si existía una relación entre los saludos y formas de violencia. Sin embargo esta actividad se vio absolutamente viciada por las normas institucionales de colegios como el GCNG en donde los estudiantes deben hacer una formación en total silencio, todas las mañanas, antes de iniciar las clases. Esto no permitía que los estudiantes tuvieran posibilidad de saludarse y por esto no lograba llevar a cabo un análisis que pudiera relacionar las marcas de violencia existentes entre las formas de saludo y las relaciones interpersonales de los estudiantes. No obstante, esta idea no se puede descartar, tan solo que las dinámicas propias de los colegios no permitieron llegar a establecer una relación directa entre estas variables. Esto lleva a pensar que la escuela es violenta con los estudiantes y que debe tener alguna repercusión en el análisis y conclusiones de los resultados obtenidos por la investigación.

Tras esta primera observación, se aplicaron dos actividades encaminadas a un mismo objetivo, generar un encuentro entre compañeros que comparten muy poco tiempo en la cotidianidad, para observar sus reacciones frente a la alteridad. La primera de estas dos actividades fue acomodar los grupos de trabajo en una clase, de tal manera que, el profesor, debía encargarse de que dos compañeros que usualmente no trabajan juntos lo hicieran y a partir de este ejercicio debía tomar nota invisible para descubrir las reacciones de los estudiantes y así poder ejecutar la tercer actividad con base en la cual la observación del primer grupo de actividades estaría completa.

Luego de haber observado en el aula los casos en que existían dificultades de trabajo conjunto o resistencia al cambio de grupo, el profesor debía pedir a los estudiantes que llevaran un dulce a la clase. Después de esto, los estudiantes debían entregarlo a aquel compañero con quien menos compartían y finalmente debían escribir en un papel ¿cómo se sintieron con el ejercicio? Esta última fase de las actividades de este primer grupo arrojaron los resultados más concretos, pues si bien en las primeras etapas, fue posible advertir algunos gestos tales como

“muecas” que podrían manifestar acciones violentas frente a algunos compañeros, en esta parte eran los textos los que daban testimonio de la existencia de ciertas marcas de violencia en los textos de los jóvenes a partir de sus relaciones con la “otredad”.



. Gráfica 1

Tomado de: Elaboración propia

La gráfica 1 muestra la relación existente entre las poblaciones femenina y masculina de los grados 5°, 7°, 9° y 11° de tres colegios del sector privado de características socioculturales diferentes, GPF, GCNG Y LCML, mencionados y contextualizados en el apartado de la población y marcadores textuales específicos extraídos de los textos generados por los estudiantes tras la actividad de compartir el dulce con quien menos tiempo pasaban o trabajaban (ver anexos), de manera porcentual. A partir de ésta, se puede inferir que los niveles más altos de expresiones violentas, como apodos, chistes contra alguien, críticas sarcásticas, etc.; que no tienen palabras violentas de forma explícita, como grocerías o amenazas fácilmente reconocibles, se pueden encontrar en el colegio LCML, donde tanto en la población femenina como masculina del grado 9° se presentan en un 7.1% de las ocasiones, seguido por un 6.7% de ocasiones tanto en la población femenina como masculina del grado 11° del mismo colegio, mientras que en los colegios GPF y GCNG los porcentajes son de cero, para este marcador textual. Esto podría

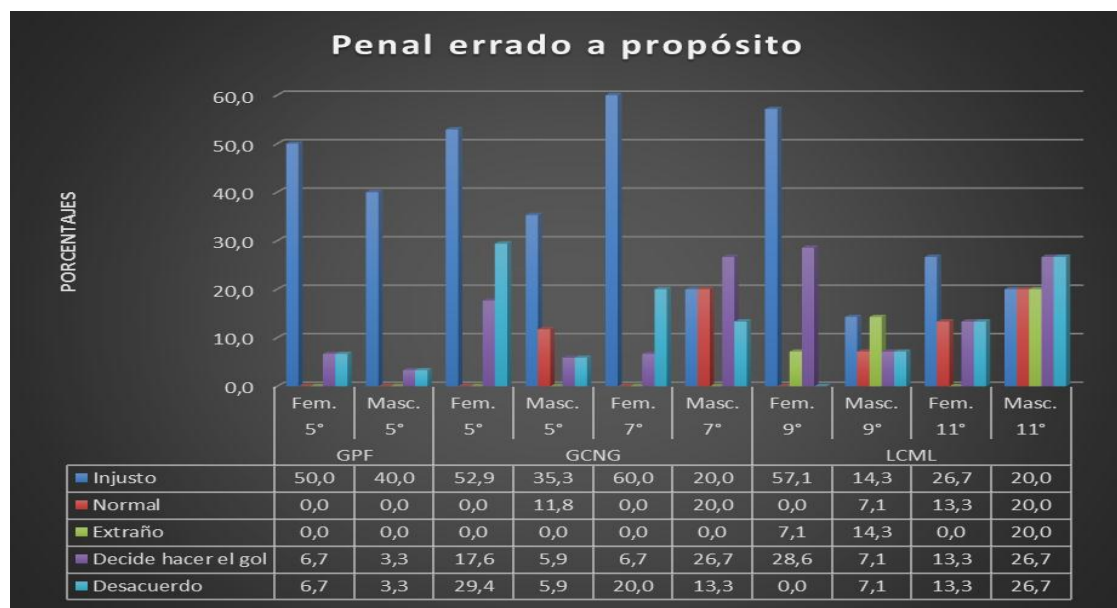
indicar una relación directa entre los códigos propios de los contextos específicos de los colegios e inclusive indica una posible relación directa entre el nivel cultural y el manejo de ciertas expresiones que aunque son violentas, pueden ser entendidas como naturalizadas en contextos específicos tales como el del centro de Soacha en el estrato 1-2, descrito previamente en el apartado de la población. Esta afirmación puede tomar mucho más peso si se observa que el marcador de léxico violento, es decir palabras con contenido violento explícito, como por ejemplo grocerías, tan solo se evidencia en el curso 11° del mismo colegio, tanto en las poblaciones femenina 6.7% como masculina 13.3%, mientras que en los otros dos, el que se ubica en el barrio Verbenal y el del municipio de Tenjo (Cundinamarca) poseen un contundente 0% frente al uso de estas palabras. Si se tiene en cuenta que la actividad era de compartir, el hecho de que en los textos aparezcan formas de violencia evidentes propone una clara tendencia hacia la relación entre violencia y contexto social. Sin embargo, la gráfica 1 muestra algo que llama la atención, el nivel más alto de distancia, es decir de marcadores que indican exclusión, rechazo o indiferencia respecto al “otro” se encuentra en el grupo femenino del grado 5° del GCNG, 47.1%, cuestión que en una actividad de compartir como ésta, en que se encuentra situada, denota un grado de invisibilización de la otredad que también indica un alto nivel de violencia, pero manifiesta de otra forma.

B) Encuentros dirigidos:

Tras la realización de este grupo de actividades, la investigación continuó su proceso, para lo que recurrió al segundo conjunto de actividades que fue llamado “encuentros dirigidos”. En estos se pretendía que los estudiantes se enfrentaran a una situación propuesta por el profesor. Esta consistía en que en un partido de fútbol, mientras el balón no estaba en juego, un defensa de uno de los equipos en disputa tomó el balón con las manos. Al ver esto, el árbitro pitó penal. No obstante, en el momento en que la sanción se ejecutó, el jugador que pateó el balón lo botó fuera de la cancha, pues era consciente de que la falta no existió. La intención era poner a los estudiantes frente a un dilema entre el beneficio personal y el beneficio del “otro” con una situación ética de por medio. El valor adicional de la actividad radicaba en que mientras el futbolista no disponía de tiempo para tomar la decisión, el estudiante sí, y entonces ante este ejercicio se corría el riesgo de que los estudiantes se inclinaran hacia una opción predecible al no tener ningún estímulo o presión, así que en esta ocasión, el ejercicio fue dirigido por el grupo de investigación, por medio de 3 preguntas con niveles de complejidad graduales. Estas preguntas

fueron: a) ¿Qué piensas de la noticia?, b) ¿Qué habrías 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 3 del segundo tiempo extra. ¿Estaría o no de acuerdo con la decisión tomada? Una condición de la actividad era que ningún estudiante debía conocer la pregunta dos sin haber resuelto la primera, ni la tercera sin resolver la segunda pues de esta forma el panorama le cambiaba considerablemente y la toma de decisión era más complicada. Lo que permitía elaborar un ambiente preciso para generar la aparición de los marcadores textuales requeridos para la investigación.

Estas características del ejercicio permitieron la obtención de 2 tipos de marcadores, a saber: por un lado aquellos reflejados en la decisión tomada (meter o no el gol) y por el otro, la forma en que se los estudiantes se referían al “otro”, la cercanía al problema, la apropiación de la situación en que se encontraba el pateador, el juicio de valor con que describieron los hechos del video etc. Por esta razón, los resultados de este ejercicio generaron dos gráficas susceptibles de análisis e igualmente enriquecedoras para el objetivo de la investigación:



Gráfica 2

Tomado de: Elaboración propia

La gráfica **número 2** muestra los porcentajes que representan las respuestas dadas por los estudiantes a las preguntas cerradas planteadas por los profesores junto al video descrito

anteriormente. En ella se puede apreciar que aunque la mayor parte de las diferentes poblaciones, calificó la decisión del juez como injusta, esto no evitó que en todos los contextos existiera aunque fuera un mínimo de estudiantes que optara por la opción de meter el gol. Esto implica que existe una perspectiva desde la cual los estudiantes se asumen en la posición del equipo contra el que se sanciona la falta, pero cuando la suerte se gira a su favor y se les propone identificarse con el cobrador, sus perspectivas cambian y en algún porcentaje todas las poblaciones toman una decisión que beneficie sus propios intereses. En la gráfica se puede apreciar que la mayoría de casos en que se optó por anotar el gol se pueden encontrar en los niveles séptimo masculino del GCNG (26,7%), noveno femenino del LCML (28,6%) y undécimo del mismo colegio (26.7%) Lo que tras una comparación detenida comunica que los mayores índices de situaciones en que se opta por meter el gol se encuentran en el colegio ubicado en Soacha (estratos 1-2), seguidos de los índices encontrados en el GCNG y finalmente el GPF en donde del total de la población, entre masculino y femenino, tan solo el 10% decide hacer el gol. Aunque, es importante resaltar que en el caso de noveno femenino del colegio LCML, si bien posee el nivel más alto de opción por hacer el gol, es el único grupo que nunca estaría en desacuerdo con la decisión tomada por el pateador, y es importante pues si el hecho de optar por hacer el gol comunica una falta de interés en el beneficio del otro, esta segunda apreciación permite pensar que existe un respeto hacia las decisiones del otro o inclusive que podría no importar en tanto que es una decisión que incumbe a la alteridad y no a ellas mismas.



Gráfica 3

Tomado de: Elaboración propia

La gráfica 3, por otro lado evidencia otro tipo de marcadores textuales que se abordaron y extrajeron tras el análisis de los textos elaborados por los estudiantes (ver anexos). En ésta, es posible apreciar una vez más que el mayor índice de expresiones violentas y de léxico violento se encuentran en los grados 9° y 11° del LCML, distribuidos 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.

Esta gráfica permite hacer una observación importante respecto a la gráfica 2. Mientras que la población con más altos índices de enciclopedia, es decir de apropiación de la situación del “otro” es el nivel de séptimo tanto masculino como femenino del GCNG, es justamente, en estos mismos niveles donde aparecen los mayores niveles porcentuales frente a la decisión de meter el gol, 28.6% y 26.7% respectivamente. 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.

C) Desencuentros:

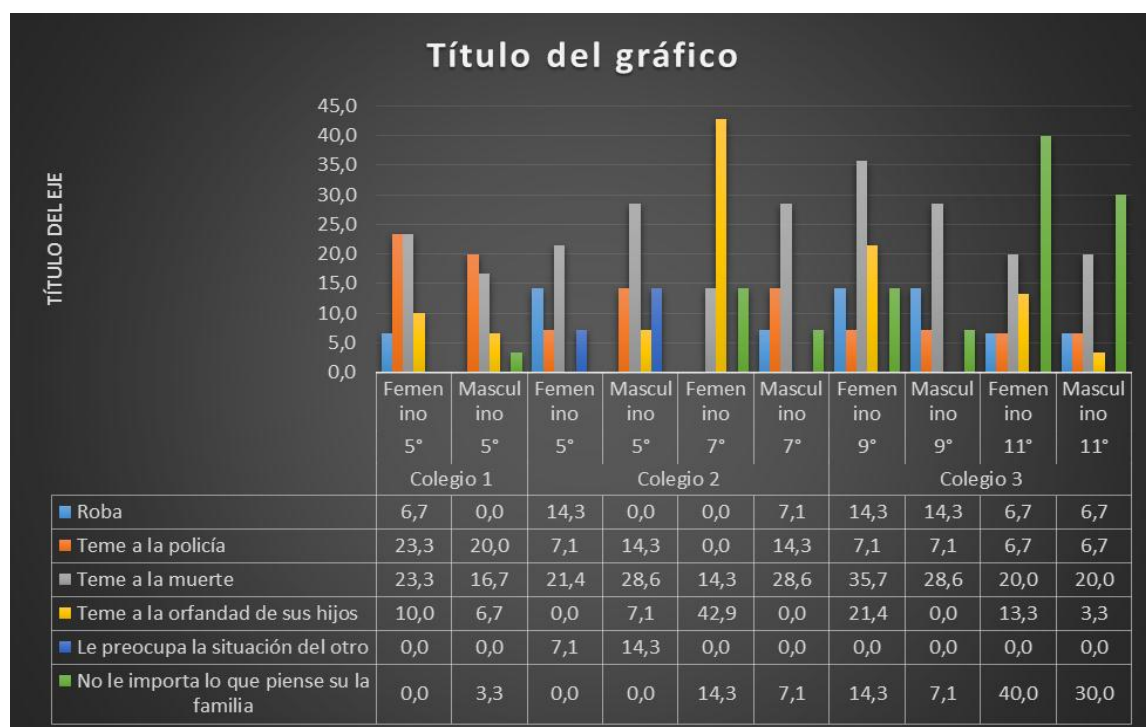
Este grupo de actividades pretendía generar discusiones en los diferentes grupos a partir de situaciones problema planteadas por los profesores, en las que los estudiantes debían pensar desde el espacio de personas ajenas, en condiciones de calamidad o de decisiones extremas. Esto produjo expresiones que dieron cuenta de formas de alteridad. Para lograr este objetivo y obtener diferentes tipos de marcadores que permitieran hacer evidente el discurso de la violencia a partir de los textos. En este grupo de actividades se mezclaron preguntas de carácter cerrado que obligaron a tomar decisiones a los estudiantes, a no evadir la responsabilidad en su actuar de carácter libre tal y cómo la redacción de una carta, claro está con un tema común a todas las poblaciones.

Esta sección se dividió en dos actividades:

La primer actividad se denominó “La decisión de Susana” y consistía en que los estudiantes debían leer un caso, construido por el grupo de investigación en el que una mujer (Susana) se encontraba en una difícil situación ya que era madre cabeza de hogar de tres pequeños, estaba en situación de desplazamiento forzado no tenía nada que comer, no tenía donde dormir y tampoco trabajo. Debido a esto, esta mujer estaba contemplando la posibilidad de entrar a robar una pequeña tienda de barrio, de la cual era dueño un sujeto, llamado John Jairo, quien tenía una familia que mantener, impuestos y obligaciones múltiples que pagar. Además, John Jairo ya había disparado en una ocasión a un hombre que intentó robarle.

A partir de esta situación, los estudiantes debían responder las preguntas: a) ¿Qué harías si fueras Susana?, b) ¿A qué es a lo que más le temes de toda esta situación? Y Si finalmente robas, c) ¿Te importa lo que piense tu familia si la policía te atrapa?

A partir de estas respuestas se obtuvieron los siguientes resultados:



Gráfica 4

La gráfica 4 muestra que las poblaciones masculina del grado quinto del GPF, el grado 5° masculino del GCNG y grado séptimo femenino de este mismo colegio, son las poblaciones que decidieron no robar y los niveles más altos a favor de la opción de robar se encuentran en el colegio LCML en los grados 9° tanto en la población masculina como femenina con una representación del 14.3% cada uno. Una vez más la salida más violenta, en términos de violencia evidente, directa recaen en la institución educativa LCML ubicado en el municipio de Soacha y perteneciente a los estratos 1-2.

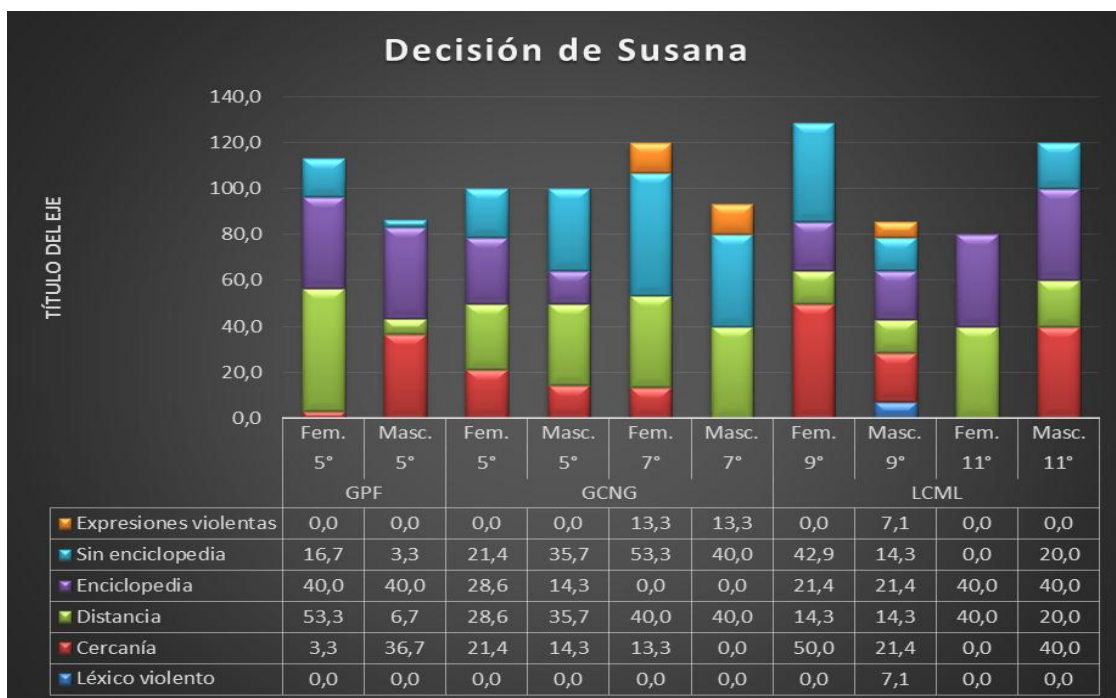
En cuanto a la segunda pregunta, sobre que es a lo que más le temían los estudiantes en el caso de Susana, las respuestas varían y la gráfica 4 evidencia que en general, el máximo temor es a la muerte. Sin embargo, existe el caso en el GCNG en el grado 7° femenino, en donde el mayor temor (42.9%) no se remite a la muerte sino a la posible consecuencia de la orfandad de los niños. Este dato es significativo pues muestra una preocupación por alguien más que ellos mismos, por “otro”.

En los casos de los cursos del colegio LCML el mayor temor es a la muerte siendo 35.7% el máximo porcentaje de este temor en la población femenina del grado 9° del mencionado colegio y la cifra más alta de la gráfica frente a esta situación. Esto puede ser un indicador de que lo ven como algo posible, inclusive cercano, pues es lógico que se le tema a algo conocido y no a algo que se considere imaginario o alejado del contexto.

Finalmente los resultados muestran una diferencia radical entre los colegios GPF y GCNG en donde lo que piense la familia es importante para los estudiantes, mientras que en el colegio LCML esto no importa mucho y se refleja en las contundentes cifras de 40% para la población femenina del grado 11° y el 30% para la población masculina del mismo curso. Esto puede indicar, tal vez, falta de cohesión familiar, o separación de la misma por múltiples razones, mientras que en los demás colegios se podría hablar de la existencia de un referente familiar como dador de normas. Esta inferencia se hace desde las condiciones sociales de cada colegio, pues si bien, esto podría darse en tanto que los jóvenes de once son mucho más grandes que los estudiantes de los demás grupos y esto los puede ayudar a tomar ciertas decisiones con más tranquilidad y autonomía, esto no se puede comprobar, ya que la investigación no contó con

otras poblaciones de edades parecidas que permitieran la comparación entre estas para así poder hacer un análisis desde esta categoría (edad) entre todas las poblaciones, así que esta idea es tan solo una inquietud que podría ampliarse en otras investigaciones.

Estas respuestas no solo generaron estos resultados, sino que al haber sido resueltas de forma escrita, también permitieron explorar marcadores en los textos y no solo en las decisiones tomadas. De esta forma, se obtuvieron los resultados siguientes:



Gráfica 5

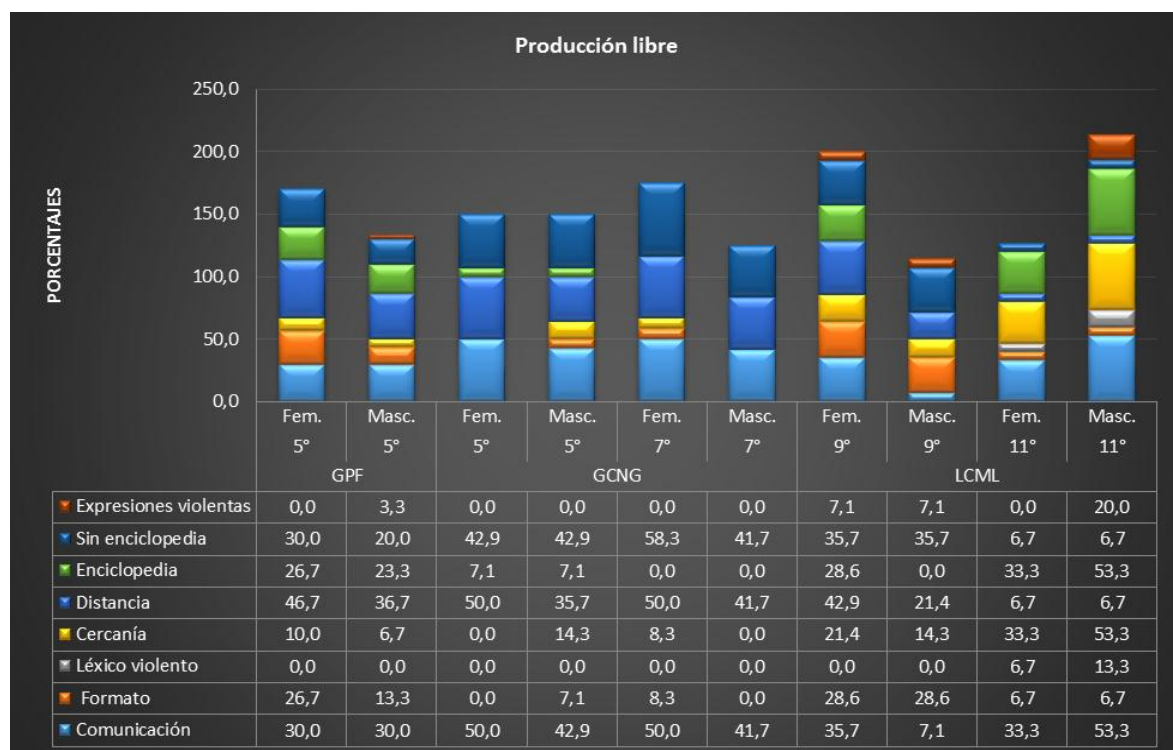
Tomado de: Elaboración propia

De esta parte se puede inferir, a partir de la gráfica 5, que existe un desinterés general de los estudiantes por involucrarse con la situación planteada, pues los niveles porcentuales entre los marcadores de cercanía y distancia son superiores en los segundos. Es importante resaltar que en este ejercicio los niveles de uso de léxico violento descendieron de forma en relación a los anteriores y tan solo se encuentran reflejados en un 7.1% de la población masculina del grado 9° del GPF, mientras que en los demás escenarios bajó a 0%. Por otro lado, las expresiones violentas se incrementaron en el grado 7° del colegio GCNG tanto en el grupo femenino como el masculino a 13% y las del colegio LCML también se redujeron a 0% en la población total de 11° y en el grupo femenino de 9°.

Es importante resaltar que aunque existen excelentes niveles de enciclopedia, es decir, de apropiación de las situaciones de los demás, esto no obliga a que los niveles de aparición de marcadores textuales que generen distancia frente a los otros disminuyan, esto puede indicar falta de preocupación por los demás una mera preocupación por lo propio.

El segundo ejercicio de este conjunto de actividades se denominó “Actividad de producción libre” y se llevó a cabo mediante dos momentos a partir de la observación por parte de los niños, de una imagen en la que aparecía una población de Gaza que había sido bombardeada y dos niñas que habían sobrevivido.

En un primer momento los estudiantes debían dirigirles una carta a estas niñas, razón por la que esta actividad recibe su nombre. La intención era, a partir de estas cartas, lograr extraer marcadores textuales que permitieran comprender el nivel de comprensión de los otros, la apropiación de otras realidades, el respeto por las diferentes experiencias, la capacidad para involucrarse con otros, etc. Ejercicio del cual se obtuvieron los resultados que se muestran a continuación:



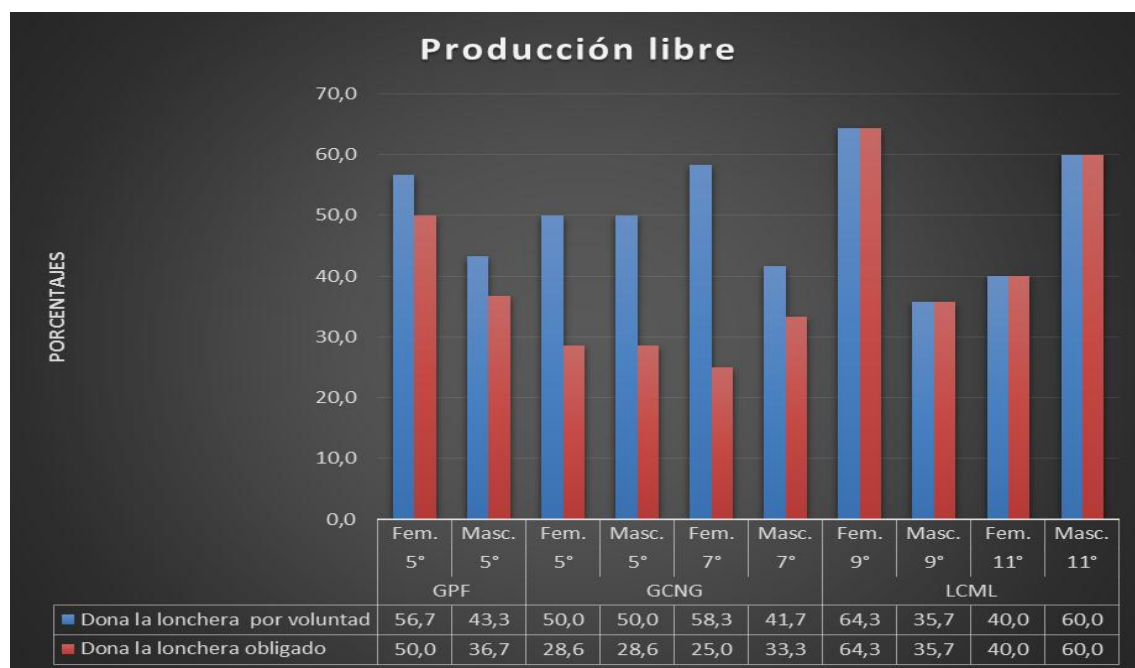
Gráfica 6

Tomado de: Elaboración propia

De este gráfico se puede inferir que tan solo en el grado noveno, grupo femenino del LCML se beneficia más el formato que la comunicación pues en los demás contextos, el dato de la comunicación nunca es inferior al privilegio del formato. Aunque, este dato es curioso, pues mientras en los colegios GPF y GCNG Se beneficia la comunicación, pero esta nunca está mediada por léxico violento, en el colegio LCML sucede el 6.7% de las ocasiones en las niñas del grado 11° y el 13.3% en los niños del mismo curso y privilegian la comunicación.

Un aspecto importante a tener en cuenta es que aunque los colegios GPF y GCNG no poseen léxico violento y privilegian la comunicación, si poseen en sus textos marcas que generan distancia respecto a la situación del “otro” tales como pronombres impersonales y deícticos en general que no permiten que se involucren con situaciones ajenas a ellos. Por otro lado el colegio LCML posee léxico violento y privilegia el formato. No obstante, posee niveles en los que se involucra (marcadores de cercanía) con las situaciones adversas de los demás mucho más altas porcentualmente que los primeros, 33.3% mujeres del grado once y 53.3% en hombres del mismo curso mientras que en los colegios mencionados en primer lugar, estos marcadores no superan el 14%. Esta observación también se puede relacionar con la teoría de “la violencia simbólica” para decir que en los tres colegios se experimentan grados de violencia similares, pero en diferentes formas y perpetuadas mediante el discurso.

La segunda parte de esta actividad de producción libre consistía en hacer resolver dos preguntas de complejidad gradual, a los estudiantes, a partir de la imagen observada. Estas preguntas fueron a) ¿Estarías dispuesto a donar tu lonchera una vez al mes para las niñas? Y b) ¿Qué pasa si te obligan a compartir media lonchera todos los días? Estas preguntas arrojaron algunas respuestas tabuladas en la gráfica siguiente y a partir de la cual se extraerán sus principales resultados:



Gráfica 7

Tomado de: Elaboración propia

De esta gráfica se puede obtener un resultado muy importante, pues si se observa con detenimiento, no es difícil comprender que de forma voluntaria, todos los estudiantes estaban dispuestos a compartir su lonchera. Sin embargo, si se revisa detenidamente, la segunda pregunta en donde aparece un factor obligante, es posible hacer evidente que los colegios GPF y GCNG sufren un decrecimiento en la intención de compartir la lonchera, mientras que el colegio LCML, que durante las gráficas anteriores se ha caracterizado por manifestar los porcentajes más altos en los ítems de léxico y expresiones violentas, no sufre ningún cambio en ninguna de sus poblaciones, quienes estarían totalmente de acuerdo en dar su lonchera, bien sea de forma voluntaria o de forma obligada sin ninguna resistencia. De esta imagen se podría afirmar, que tal vez el hecho de compartir realidades complejas de forma más cercana, hace que la población del colegio LCML se involucre de forma más cercana con las niñas y se apropie de su situación. En este sentido, la comunidad menos violenta durante esta actividad, claramente es la del colegio LCML, en su totalidad.

HALLAZGOS, CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Hallazgos

Como se ha mencionado con anterioridad, se diseñaron actividades y dentro de ellas se extrajeron marcadores textuales por medio de los cuales se buscó alcanzar el objetivo central de la investigación, (Mapear 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.), estas actividades se desarrollaron teniendo en cuenta tres grandes ejes, que se han mencionado previamente en el marco teórico y que son de especial interés para comprender mejor los hallazgos ya dilucidados en análisis de las gráficas, en el apartado anterior y ampliados a continuación:

Componente lingüístico:

En el componente lingüístico, se abordaron los conceptos de texto y discurso, que brindaron herramientas que permitieron el análisis de manera literal en la producción textual de los estudiantes; a partir de dicho análisis se encontró que los estudiantes, a pesar de aspectos como la ortografía, tienen la capacidad de unir oraciones de manera coherente, que conllevan a la construcción de textos; en los cuales se veía claramente el privilegio por uno de los marcadores discursivos mencionados en el marco teórico de la investigación, que mostraban que no hay homogeneidad, indicando que unos (siempre implícitamente; los estudiantes lo hacen inherentemente por la competencia lingüística que han construido) privilegian lo enunciado-enunciación (marcadores modales) y dejan ver de manera instantánea su actitud en el proceso comunicativo.

En el análisis de las gráficas estadísticas se observa un léxico violento predominante en el colegio LCML (ver graficas1,3,5 y6); otros prefieren un valor argumentativo monológico (conectar argumentativamente dos enunciados en una intervención); dentro de esta clasificación de conectores; se encuentra a otros estudiantes que prefieren lo dialógico (marcas de conexión que señalan el acuerdo o el desacuerdo con lo dicho y que operan en el intercambio) (marcadores argumentativos), como se observa en la primera gráfica, donde el colegio GCNG muestra mayores resultados en cuanto a privilegiar la comunicación, optan por unos trazos de la actividad

de formulación del mensaje (marcadores metadiscursivos), la primera gráfica muestra que el colegio LCML tiene un mayor nivel que privilegia el formato.

Aunque el análisis no muestra un número significativo de léxico violento: “El léxico violento, aparece tan solo en tres oportunidades, en el grado 11°, una vez en el género femenino y dos en el masculino, del Colegio LCML tal y como se puede ver en las gráficas 1,3,5 y 6 en el capítulo de análisis de resultados. En cuanto a las expresiones violentas, en el colegio GCNG no aparecen registradas, mientras que en el colegio GPF aparecen una vez y en el colegio LCML aparecen cinco veces.” Se puede inferir a partir del análisis semántico, que estos términos muestran, la osadía de los estudiantes al utilizarlos, en un espacio escolar donde se están formando; o que los demás estudiantes se cohíben de expresarlos por miedo a que sus profesores les llamen la atención o que esta información llegue a sus papás, como algunos lo manifestaron oralmente. El mayor número de términos violentos son producidos por estudiantes hombres, que muestran ya un resultado de género importante.

Por otro lado, se encontró que en cuanto a los deícticos, que son medidos desde el nivel de cercanía o distancia, que el colegio número GPF muestra mayor cercanía, especialmente en las mujeres. Siendo el colegio número GCNG el más distante. Mostrando, también, resultados que implican que a los estudiantes, les cuesta la cercanía con el otro y en mayor medida entre estudiantes hombres. Les cuesta reconocer al otro, empleando los nombres propios de sus compañeros.

Componente Sociológico

Durante la investigación, en el momento de la observación invisible que se hacía, que corresponde a textos que no se pudieron recopilar (conversaciones), debido a que si se hacía se condicionaba la situación para los estudiantes y no iba a verse la naturalidad de sus actos, se notaba claramente el poder que ejercen sobre ellos los discursos a los que están expuestos en su cotidianidad; en los textos de producción libre (Ver anexos), los estudiantes del colegio LCML tenían como precedente aspectos religiosos y familiares, se recuerda que la población de este colegio pertenece a la religión cristiana, esto quiere decir que el contexto y los discursos con poder, como se mencionaba en el marco teórico, influyen de manera directa sobre las decisiones y actitudes que toman los estudiantes ante determinadas situaciones; estos antecedentes de contextos marcan explícitamente la diferencia de las poblaciones en estudio en cuanto al estrato,

ya que en las poblaciones de GPF Y GCNG, las cartas evidenciaban mayor distancia, ya que por su entorno, previamente mencionado (apartado de población) no tienen el mismo nivel de comprensión realidades de su otredad, aspecto que es muy diferente en la población de Soacha, colegio LCML, en donde los estudiantes son hijos de personas en condición de desplazamiento forzado a causa del conflicto armado en Colombia, de reinsertados, pandilleros, etc o inclusive no son hijos de sujetos que pertenezcan a estos grupos sociales, pero su realidad se encuentra constantemente permeada por estas realidades, lo que les permite desarrollar un nivel más alto de comprensión de la complejidad ante la cual se enfrentan casos como el de las niñas de la zona bombardeada.

“En la pragmática, también, se analizan los enunciados lingüísticos que tienen un determinado significado (semántica) por un acuerdo de convención de los hablantes de una comunidad lingüística. Estos significados se deben, en parte, también a las diferencias individuales, sociales, y situacionales.” Como se mencionó en el marco teórico, es indudable que los términos semánticos, estén influenciados por el contexto social, cultural de los jóvenes; los términos violentos son encontrados en su mayoría (como lo muestran las gráficas) en el colegio número LCML, que se encuentra ubicado en Soacha; pero contrasta con el nivel de cercanía que se ve más distante en el colegio número GCNG, ubicado en Tenjo.

Es claro e imprescindible destacar que en el ámbito escolar se ve permeada la construcción de la subjetividad de los educandos por una violencia simbólica que muchas veces, los educadores no tienen conciencia de que está sucediendo; a través de esta investigación se hallaron algunos rasgos de violencia y otredad implícitos en los textos. De manera que las marcas textuales y la pragmática permitieron caracterizar los grados de violencia discursiva en los contextos escolares a través de las diferentes actividades que se aplicaron en algunas instituciones educativas.

En referencia a los antecedentes a esta investigación y sobre la base del análisis de los resultados se infiere que desde la escuela hay dificultades de violencia simbólica viéndose reflejada en el discurso cotidiano utilizado por los estudiantes y las expresiones que estos utilizan; ya que los planteles educativos todo el tiempo están habitados por poblaciones desiguales que vienen de diferentes lugares, y traen consigo marcas o huellas de cada cultura, muchas veces violentas, que permean el ambiente de los nuevos individuos con los que interactúan.

De todo esto se desprende que se debe generar en los estudiantes el respeto por la otredad, pero esto se debe hacer, teniendo en cuenta los contextos (entendido en términos de Van Dijk como una construcción subjetiva) particulares de las diferentes poblaciones para desde allí promover procesos educativos que le permitan a la institución educativa trabajar en una formación a partir de la cual se reconoce la alteridad pero reconociéndola también. Y si toda la sociedad se hace consiente de que un sujeto no se construye solo, sino que necesita del otro; es posible crear actos discursivos y a través de estos, dar intercambios intersubjetivos llegando a acuerdos que pueden ser implícitos o explícitos.

Componente ideológico

Se aborda de manera global y además teniendo en cuenta que el hecho ideológico se refiere a las ideas por medio de las cuales las múltiples poblaciones construyen una visión del mundo que se reproduce por medio de estructuras tales como el lenguaje y la educación, es posible afirmar que en los resultados de este trabajo investigativo surgen aspectos puntuales como la existencia del léxico violento, que es mucho mayor en el colegio LCML, cuya población pertenece a los estratos 1 y 2, y que en su cotidianidad las vivencian como algo natural, como relaciones entre pares; mientras que en los colegios GPF y GCNG pertenecientes al estrato 3 donde los padres de familia tienen un nivel cultural más alto y una formación académica más rigurosa, los estudiantes no manifiestan expresiones de este tipo, pues en sus contextos cercanos el léxico violento no aparece como natural a las relaciones con la otredad.

La lectura ideológica textual y discursiva, tanto desde las microestructuras como desde los textos complejos (géneros secundarios de Bajtín), permiten deducir posiciones de mundo, visiones de mundo y símbolos con pretensiones universales. Y esto puede suceder, tanto desde las estructuras como desde los campos semánticos propuestos por unos y otros. En este trabajo de investigación, los textos producidos por los estudiantes han ofrecido superficies para rastrear imaginarios individuales y colectivos, símbolos de la sociedad. En definitiva, se ve como los chicos actúan bajo formato retóricos e ideológicos, es decir, de estructura de discurso y de concepciones ideológicas, ya labradas en sus entornos, y que usaron con la carga valorativa consabida, cuando enfrentaron las actividades, que se les proporcionaron en aras de mapear e indagar sus posturas discursivas como camino de dibujar su red de relaciones de otredad, con

énfasis en la violencia simbólica del lenguaje. Cuando un chico decide donde o no donar la lonchera, arrastra una red de valoraciones construida previamente.

Conclusiones

Es claro que el objetivo general: Mapear (Encontrar los rasgos lingüísticos subyacentes a las superestructuras discursivas) 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, se alcanzó como lo muestran las producciones textuales de los estudiantes (ver anexos).

Donde las huellas expresadas a través de elementos semánticos (secuencias oracionales) como “no me sentí cómoda”, “mi relación con él”; donde encontramos un deícticos o marcador textual “él”, “no es buena”, “así que”; otro marcador textual de fuerza, reiteración para la frase que bien “nunca hablamos”, “ya que”, otro marcador que enfatiza y carga semánticamente la expresión “nunca nos vamos a llevar bien”; dejan ver la relación con el otro, relación que no es buena, donde hay exclusión por el otro; donde a través de un acto de habla (discurso); tanto el emisor, como el receptor de la comunicación (pragmática) no buscan mejorar su relación. Por el contrario, no hay privilegio de la comunicación con el otro, llevando a una violencia simbólica expresada con los marcadores textuales cargados con connotación de rechazo al otro (marcadores ya mencionados), como “él” refiriéndose al otro, dándole poco reconocimiento, al no llamarlo por el nombre. Además que las palabras, la macroestructura y la superestructura textual dejan ver el texto oral; gestos de rechazo, violencia en el estudiante que produce el discurso.

En cuanto al objetivo específico: Caracterizar los conceptos de *texto*, *discurso*, *violencia*, *violencia simbólica* y *otredad*, en aras de mapear las huellas de violencia en los discursos. Cada uno de estos términos se ven expuestos en el marco teórico, referenciados con autores. Estos términos surgieron a partir de la formulación del problema y el objetivo general. A la par que se iban aplicando la recolección de datos, la misma investigación daba cuenta de la necesidad de nutrir el marco teórico con estos términos. Para de esta forma, hacer un mayor análisis de los hallazgos y las tabulaciones. El término *texto* se refiere a la estructura desarrollada por el estudiante de forma oral y escrita, término que es perentorio para delimitarlo y analizar los componentes semánticos que lo nutren, entre ellos los marcadores textuales.

Discurso que orienta a la investigación entre la relación de texto y contexto, como en el ejemplo anterior: el contexto de los estudiantes en mención son de un colegio ubicado en Soacha,

donde la población es de estrato bajo, con dificultades económicas y culturales; donde los problemas familiares son de desintegración y violencia, problemas que trascienden al contexto escolar y se ven reflejados en la relación con los estudiantes. Como lo deja ver el discurso producido por el estudiante.

Caracterizar los términos de *violencia* y *violencia simbólica* que incluye las relaciones sociales en las que se desconoce la existencia de otro (otredad), fue muy importante para esta investigación debido a la directriz que desde el objetivo general se planteó. En el planteamiento del problema y la justificación se habló de la necesidad de un tipo de investigación como ésta, donde se mapearan marcas de otredad en ámbitos de violencia, es decir, en diferentes escenarios en los que existen actos violentos, porque es necesario aclarar que los estudiantes no son violentos todo el tiempo, sino que existen escenarios en donde estos actos surgen y que pueden dejar marcas en los textos (orales o escritos) que ellos mismos producen en estas circunstancias.

Es claro que en los marcadores textuales construidos en una coherencia lineal, a través de un discurso claro, se reproduce la denominada violencia simbólica de la que hablaba Pierre Bourdieu; violencia que se da con las palabras gestos y/o gestos, más no con los golpes y el maltrato físico (violencia) lo que la hace difícil de detectar y en tanto que los seres humanos se encuentran constantemente inmersos en discursos, fácilmente reproducibles.

El término de otredad, también es muy importante para la investigación, pues es a partir de la relación con ella, que se construye la sociedad y que se construyen subjetividades y es a partir del respeto a esas múltiples subjetividades y de los niveles de apropiación de las realidades de aquellos diferentes a “mi”, al yo, que se reducen o se reproducen los actos violentos, que de una u otra forma, intentan anular esas alteridades con las que no se comparte. Es a partir de la relación con la alteridad, que los estudiantes se involucran en actos que pueden ser violentos y generan textos con marcadores que pueden ser rastreados y mapeados tal y como lo propone el objetivo central de la presente investigación. Esto se puede identificar en el análisis de datos, y los textos de los estudiantes (ver anexos) donde a partir de la relación con los compañeros, los estudiantes dejaron marcadores textuales tales como de exclusión o cercanía sin los cuales no es posible apreciar el nivel de importancia que subyace a las relaciones con el otro.

Uno más de los objetivos específicos planteados fue “Rastrear mediante marcadores textuales las huellas de violencia en el discurso”, cuando se habló del objetivo general, se dio cuenta de esto. Sin embargo, cabe resaltar que existe violencia; cuando un estudiante, que se

encuentra en formación, que está siendo educado para convivir con los demás, para pensar en el otro en una relación cultural, ciudadana; expresa: de forma inconsciente, en sus textos que, está pensando en su satisfacción personal, como en el caso de la actividad del video en que un jugador bota un penal que fue erroneamente pitado a favor y los estudiantes contestan que ellos si harían el gol, está privilegiando sus intereses sobre los demás. Por tal razón está excluyendo al otro y está ejerciendo un acto de violencia simbólica, frente a la imagen del otro y sus necesidades.

El último objetivo específico “Indagar la influencia de los contextos sociales en la producción de textos con huellas de violencia de los estudiantes con los que se realizará la investigación.” Lo que se logró a cabalidad y se comprobó que los estudiantes generaban textos con marcas que comprobaban que la forma en que se relacionan con su otredad, en que se acercan a sus realidades y el nivel de apropiación (alto o bajo) de las situaciones que permean las realidades de otros sujetos, se delimitan por lo que han aprendido en su diario vivir, por sus contextos y por las concepciones del mundo que se les han transmitido por medio de los discursos con que cada población coexiste.

De esta forma, se puede comprobar que no tiene la misma sensibilidad ante la imagen de la población bombardeada un estudiante estrato tres de un colegio privado como el GCNG ubicado en un pueblo cercano a la ciudad, donde los padres tienen un nivel cultura del pregrado, donde la cotidianidad sucede sin mayores alteraciones, que un estudiante del colegio LCML, del municipio de Soacha, en donde los sucesos trágicos y difíciles no son esporádicos sino que parecen ser la realidad. Es claro que los estudiantes de la segunda población tienen un mayor *imput* para comprender otras realidades difíciles y apropiarse de las mismas, mientras que los de la primera población consideran este tipo de situaciones algo aislado y por lo tanto no alcanzan a dimensionar y mucho menos a apropiarse de la situación de su otredad.

Proyecciones

Tal vez es muy conocido por los profesores el entorno de violencia que se vive en las aulas de Colombia. No obstante, tan solo en los últimos años se empezó a estudiar de manera sistemática la producción textual de este discurso violento, mediante herramientas de la lingüística textual, en aras de entender su emergencia discursiva y por ende el adoptar estrategias para transformar el comportamiento y su expresión, el discurso de los estudiantes.

La experiencia de este estudio proporciona elementos para construir actividades de aula, en este caso con énfasis en la enseñanza de las lenguas y la literatura, en aras de fomentar el reconocimiento y respeto del otro no solo para los integrantes de este trabajo sino para cualquier lector, las experiencias compartidas en éste, insinúan ya escenarios posibles para la construcción de actividades en el aula tendientes a propiciar encuentros con el otro mediados por una palabra amiga.³

En este trabajo se realizaron varios ejercicios de aula como aplicación de las estrategias para mapear el discurso de la violencia. En una investigación más amplia, estas actividades podrían servir para desarrollar intervenciones de mediano y largo plazo, tendientes a trazar estrategias para un cambio de comportamiento en los sujetos; y a su vez, poder medir mediante aplicaciones posteriores dichos cambios de comportamiento. Por tal razón, se podrá emplear la investigación acción que se enmarca dentro de la cualitativa y que permite: ““Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma.”(J. Elliott, 1981) o podríamos hablar de una investigación acción social.

³ El diseño de este tipo de talleres y estrategias requiere de un espacio adicional ajeno a las pretensiones y posibilidades de este estudio.

ANEXOS

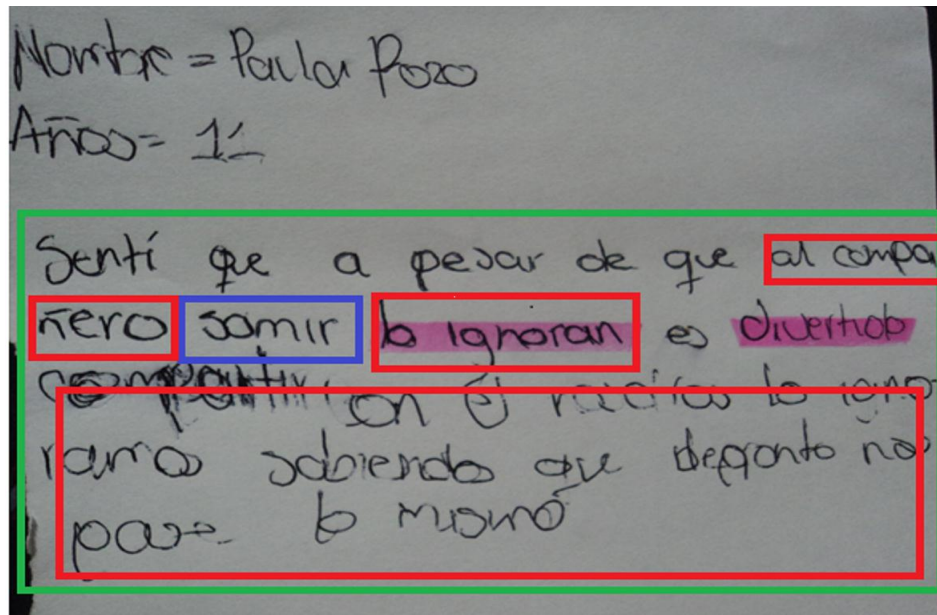
A continuación se encuentra una muestra de cada una de las actividades realizadas por los estudiantes de cada colegio, en donde se estipulan y resaltan los marcadores textuales sobre los cuales se desarrolló la investigación:

Convenciones

PRIVILEGIO POR LA COMUNICACIÓN	PRIVILEGIO POR EL FORMATO	PALABRAS VIOLENTAS	CERCANÍA	NIVEL DE APROPIACIÓN BAJO
DISTANCIA	NIVEL DE APROPIACIÓN ALTO			

Actividad Compartir

Compartir colegio GPF



ombrellicola, curso Quinto edad 10
años

omo se sintio al compartir
a chocolatina y hablar con el
compañero.

mal abandonado porque no
me ablo y yo si me
entrego la chocolatina y se
puso a hablar con las amigas

Compartir colegio GCNG:

Nombre: Julián Andrés Chaparro Moncada
Edad: 10
Curso: 5º
¿Cómo te sentiste con el ejercicio?
R: Me sentí normal

Nombre: Gina Paola Guapo Vargas
Edad: 11 años
Curso: 5º
¿Cómo te sentiste con el ejercicio?
R: Yo me sentí bien compartiendo
con la persona que menos comparto
en el salón.

Compartir colegio LCML

Nombre - Natalia Martinez	Curso : 9 (novena)
estrato : 2 (bds)	Genero : f (femenino)
	edad : 14 años

Me agrado compartir estos momentos con ellas
ya que casi nunca converso mucho con ellas me gusta
hablar con ellas me senti bien un poco intimidada
pero con ellas siempre es risa y las quiero
a pesar de todo me gusta la actividad me cayo
bien y compartimos los dolces. lo fue agradable

Nombre = Yasser Sebastian Ligeron Jimenez estrato = 2
Curso = 9º Género = masculino edad = 19.

Me senti un poco intimidado por que
yo a veces no me lo puse mucho y
no hablamos mucho entonces por
eso me senti intimidado y por que
es una compañera muy tranquila.

Nombre: Claudia Casallas

Edad: 16 años

Genero: Femenino

Estrato: 2

Curso: Once

La actividad me pareció buena, aunque
no me sentí cómoda porque mi
relación con él no es buena, así
que nunca hablamos y pues hoy
tamoco ya que nunca nos vamos
a llegar bien.

Nombre: Dennis Angelo Barras

Edad: 17

Genero: MX ♂

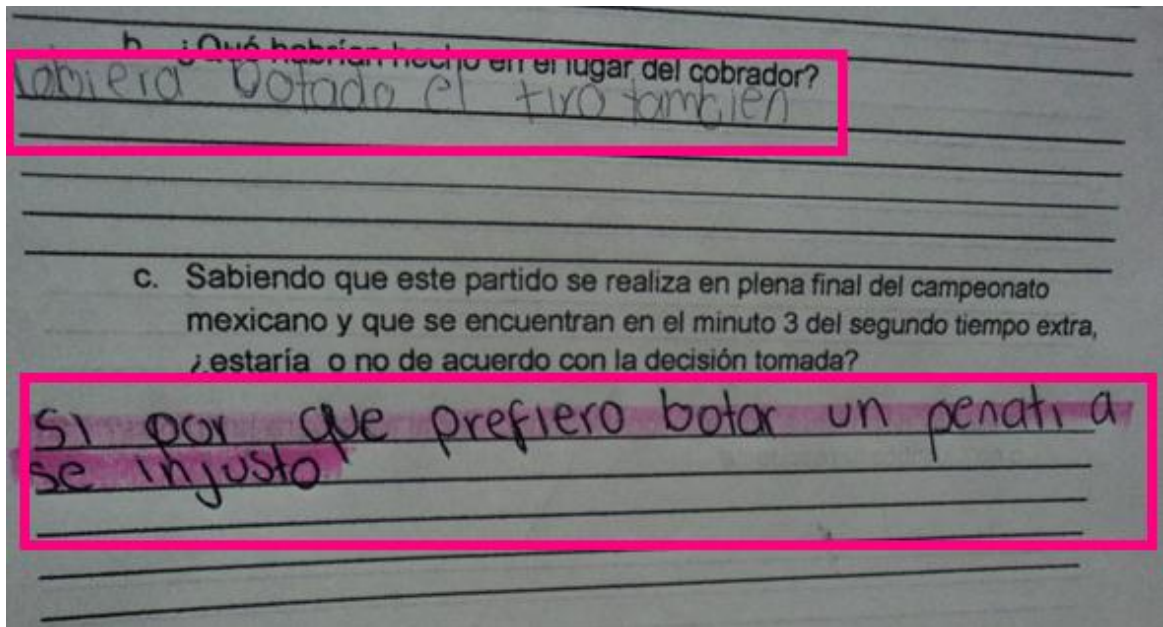
Estrato: I

Curso: 11º

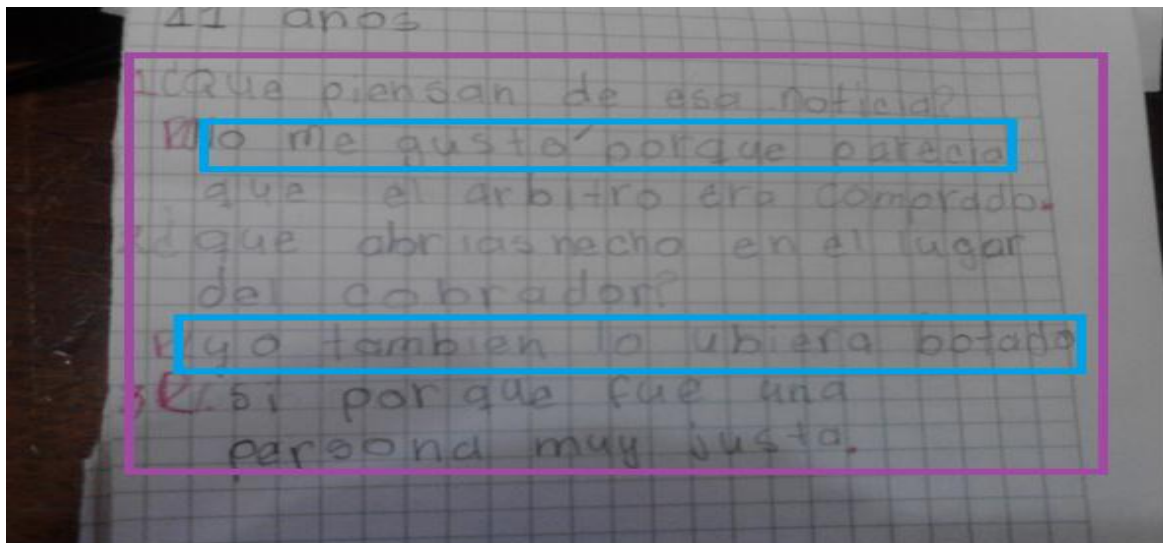
8 minutos de perdida que nadie me va
a volver y no tuve deseos de hablar
no sentí nada y me di cuenta
que la profesora lo hizo de aposta

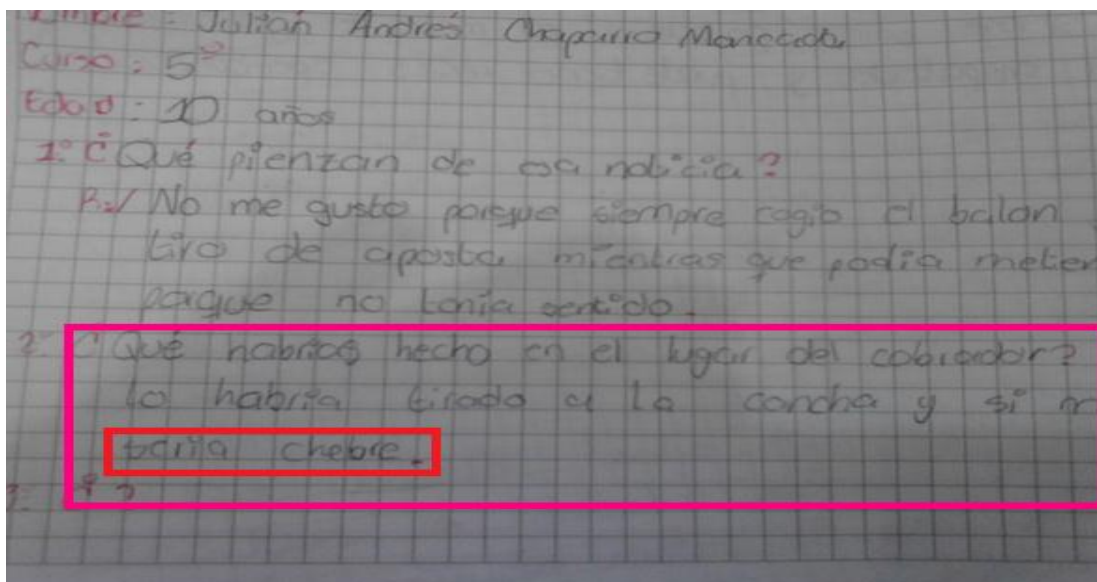
Actividad de video de fútbol

Video futbol GPF



Video futbol colegio GCNG:





Video de futbol colegio LCML

Nombre: Natalia Martínez Casallas

curso: 9º (noveño)

Edad: 14

Género: M F X

Estrato: 2 (000)

ACTIVIDAD DE ENCUENTROS DIRIGIDOS

En grupos de tres integrantes, lee la situación deportiva, analízala con tus compañeros y responde las siguientes preguntas de manera individual.

ENCUENTRO DEPORTIVO

En un partido, en pleno campeonato final italiano y faltando tres minutos del segundo tiempo extra para finalizar, el juez pita una falta a favor de uno de los equipos, el jugador para el que fue la falta que es Miroslav Klose, sabe que no hubo nada y se dirige a donde el juez a aclarar la situación, sin embargo el juez no acepta la explicación y pide que se cobre.

Se dispone a cobrar la falta el jugador y el decide botar el balón.

Responde:

- ¿Qué piensan de la noticia o acontecimiento?
- ¿Qué habrían hecho en el lugar de Miroslav Klose?
- Sabiendo que este partido se realiza en plena final del campeonato italiano y que se encuentran en el minuto 3 del segundo tiempo extra, ¿estaría o no de acuerdo con la decisión tomada?

Solución.

- Que es injusto ya que muchas veces me ha pasado y si no es falta el juez se debía haber dejado pasar y no cobrar la falta.
- Por ya que es orden del arbitro cobraria la falta, aunque esta no existiera.
- No estaria de acuerdo, pero asi sin los jueces, faltaría que hacen lo que ellos digieran. Al fin y al cabo ellos tienen la última palabra.

Nombre: TATIANA VALENCIA

curso: 11

Edad: 16

Género: M__ FX

Estrato: 2

ACTIVIDAD DE ENCUENTROS DIRIGIDOS

En grupos de tres integrantes, lee la situación deportiva, analízala con tus compañeros y responde las siguientes preguntas de manera individual.

ENCUENTRO DEPORTIVO

En un partido, en pleno campeonato final italiano y faltando tres minutos del segundo tiempo extra para finalizar, el juez pita una falta a favor de uno de los equipos, el jugador para el que fue la falta que es Miroslav Klose, sabe que no hubo nada y se dirige a donde el juez a aclarar la situación, sin embargo el juez no acepta la explicación y pide que se cobre.

Se dispone a cobrar la falta el jugador y él decide botar el balón.

Responde:

- ¿Qué piensan de la noticia o acontecimiento?
- ¿Qué habrían hecho en el lugar de Miroslav Klose?
- Sabiendo que este partido se realiza en plena final del campeonato italiano y que se encuentran en el minuto 3 del segundo tiempo extra, ¿estaría o no de acuerdo con la decisión tomada?

Solución

- a- yo pienso que fue un acto de honestidad
de parte del jugador
- b yo si haria el gol
- c Fue un error del arbitro y no
estaria de acuerdo

Actividad de la decisión de Susana

La decisión de Susana GPF

fuente de ingresos para él, su esposa y sus 4 hijos. Justamente esta semana debe pagar el impuesto predial, la luz, el agua, el gas y el teléfono, asuntos que no pueden esperar pues de no contar con estos servicios, su negocio se detendría y su economía recibiría un gran revés, lo que afectaría drásticamente el bienestar de su familia. John Jairo no piensa permitir que nada de esto suceda y esto lo tiene bien claro. Inclusive no hace mucho en un intento de robo, este personaje se atrevió a dispararle a su agresor, quien salió gravemente herido.

Susana se dispone a ingresar y llevar a cabo su plan en el "El bacán"...

Responde las siguientes preguntas en tres renglones:

a) ¿Qué harías si fueras Susana?

No quisiera robar, pero tuviera hombre prepararía bien mi plan.

b) ¿A qué es a lo que más le temes de toda esta situación?

La violencia en Colombia porque a mi o a ellos lo pueden matar. La violencia ha traído guerra y a que me disparen por robar.

c) Si finalmente robas, ¿te importa lo que piense tu familia si la policía te atrapa?

Si, si me imagino que pensarán de mi, pondrán una mala imagen de mí y se pondrán enojados porque mi familia me entenderá que no hay que robar.

La decisión de Susana GCNG

Que harías si fueras Susana?

Dediría un préstamo a alguien o conseguir un trabajo donde también pudiera cuidar sus hijos. Soy un poco de ella.

A qué es lo que más le temen? Que algunas familias sufran a causa de la decisión.

Si robas te importa lo que piense tu familia si te atrapa la policía? Si porque hay un reputación

Como d's tal... no se sabe!!

Ana Maria Santana Poueda 12 años 7^o

1) ¿Qué harías si fueras Susana?

2) Si fuera Susana entraría a la tienda y le pediría trabajo y ayuda ya que solo tenía experiencia

22) A no hacer lo correcto al robar y estar en la cárcel sin mi familia

32) No lo haría Pero si lo llegara hacer me importaría mucho por que es lo que estaría enseñando a mis hijos

La decisión de Susana colegio LCML

- a) Primero esto mi familia (si que robaria la tienda) "El Borón" porque sin estudios no puede conseguir trabajo
- b) A que John Jairo me pille y me metan a la cárcel
- c) Si me importaría pero lo hice por necesidad y por darle alimento a mis hijos

alapa:

Solución

A. Yo planearía una estrategia, desactivar las alarmas, las cámaras revisar quien cuida la tienda y quien vigila ese barrio por la noche y cuando todo este solo daría el golpe, rápido y silencioso, o pedir limosna

B. Que me atrapen y pueda salir herido.

C. Pues si porque mi familia es lo único que tengo y lo que digan ellos sobre mi importa mucho mas de lo que digan los demás

Actividad de producción libre

Carta colegio GPF

ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN LIBRE

a. Observa la imagen

b. Escribe una carta a esas niñas donde les digas: Un consejo para resolver esa situación de violencia, destrucción de hogares, escuelas, hambre, etc.

Para niña se que debe ser difícil siempre estar
de la batalla y todo a todo tratando de escapar
menor siempre te toca ir primero tú para
mirar si es seguro para los dos siempre
proteger a tu hermana menor yo también
veces peleamos, pero siempre los arreglamos
siempre nos cubrimos el uno al otro como
tu con tu hermana todos los días bueno

c. ¿Estarías dispuesto a donar tu lonchera una vez al mes para las niñas? ¿Sí o no? Justifica tu respuesta.

si no me dolería tanto pero todas
los días no

Carta colegio GCNG

Me llamo Erika:
les estoy escribiendo esta
carta para decirles de
las cosas que me gustan
de que mantegnin
la calma, de que consiga
alguien que les ayude
y vallan donde un
familiar.
Me estare comunicando
con ustedes.
Erika amiga Erika

Carta colegio LCML

Niñas ustedes son mujeres y son lo mas hermoso de
este mundo en momentos como estos es donde mas
tienen que ser fuertes y no dejen humillar ni abusar
de nadie busque ayuda y pida a Dios que la
ayude busquen las fundaciones del gobierno y una
familia y un hogar aprendan a sobrevivir en estos momentos
le toca tener mucho entendimiento para poder elegir
el mejor camino, superen en todo sentido en lo
academico como a nivel emocional ustedes no estan solas
tienen a Dios que nunca las va a abandonar y siempre
mientras ustedes lo permitan Dios guara sus pasos
Quiero que si donara todo lo posible y que estuviera
a mi alcance para poder ayudarles y hacerles su
existencia un poco mas facil
Las escucho a las 2 porque las 2 tienen las mismas
necesidades de pobreza y de recursos las 2
tienen esa necesidad de ayuda

28/10/14

Queridas Quilisi y Nayiris, mediante esta carta les saluda y pretende aconsejarlas para que puedan progresar con un buen estilo de vida, en este momento ustedes se encuentran solas, lo que deben hacer es dirigirse a una estación de policía, dar testimonio de su caso para que ellos reporten esto con el ICBF que las refugie y les daren un techo donde vivir, ellos se encargaran de patrocinarles sus estudios, y alimentación de esta manera viviran bien y seguras, allí se encargaran de buscarles una apropiada familia para que puedan progresar y salir adelante con ayuda de estos, por el momento mantenganse unidas y refugiense bajo la ley, que ellos se encargaran de llevar el caso y protegerlas mientras sea necesario, por el momento cuentan con su apoyo y contribución para su alimentación, dado a que veo la necesidad y esta dentro de mis posibilidades ayudarlas, lo hare con mucho gusto.

Cordial Saludo

Atte: Daniel para.

Querida Niña

Hola, solo te escribo Para decirte y agradecer la lección que me has dado. Por que es don estar en la situación que tu estás, le doy gracias a Dios no haber estado en tu situación. Pero también le ruego que nunca me pase ni siga pasando... el unico consejo que Puedo darte es que confies en Él; ya que en su Palabra dice que es Él el camino, la verdad y la vida; también dice que el hace posible lo imposible, solo recuerda que aunque todo el mundo te abandone Él jamás lo hará, y la Verdad si te daría un día o una semana de mis onces. Por que es mejor dar al necesitado que tenerlo debajo de el colchón y hoy no daría fruto como el fruto que daría darte a ti, solo deseo algún día poder conocerte. Para darte un abrazo y decir que Dios te ama y siempre te amará y estará a tu lado en todo momento.

BEPOS;
ABRAZOS
y...

BENDICIONES

Am²: Una persona mandando el mensaje que Dios te manda

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.
- Ferrer-Corredor, Enrique. (2000). “El ser, como construcción simbólica”. En revista *Papeles*, Bogotá, UAN.
- Folgueiras, B. p. (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”. Tauros, Madrid, 1987.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Barcelona.
- 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.
- Ramos, S. *Investigación Cualitativa*. Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- Real academia Española. (s.f.). <http://www.rae.es/>. Obtenido de <http://www.rae.es/>
- Sandoval, C. C. (1996). *Investigación Cualitativa*. ICFES: Bogotá
- Sastoque, R. A. (2008). *Lingüística Aplicada*. UNAD: Bogotá.
- 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. A. (1997). *Discurso, cognición y sociedad . Signos. Teoría y practica de la educación*, 66-74.
- Van Dijk, T. A. (1999). *El analisis crítico del discurso*. *Anthropos*, 23-36.