



INFORME DE INVESTIGACIÓN
INTIMIDACIÓN, INTIMIDAD Y ALTERIDAD EN CONTEXTOS ESCOLARES

NUVIA ARTEAGA MORALES
JENIXA LILIANA DELGADO CERÓN
CLARA LILIANA MEJÍA AYALA
ELENA CRISTINA SALAZAR GUERRERO
DANIEL VELASCO MELO

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
PASTO, COLOMBIA

2014



INTIMIDACIÓN, INTIMIDAD Y ALTERIDAD EN CONTEXTOS ESCOLARES

NUVIA ARTEAGA MORALES
JENIXA LILIANA DELGADO CERÓN
CLARA LILIANA MEJÍA AYALA
ELENA CRISTINA SALAZAR GUERRERO
DANIEL VELASCO MELO

INFORME DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

TUTOR
DR. JAIME ALBERTO PINEDA MUÑOZ

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
PASTO, COLOMBIA

2014

TABLA DE CONTENIDO

TITULO	5
RESUMEN	5
ABSTRACT	6
PRESENTACIÓN	7
JUSTIFICACIÓN	7
MARCO DE ANTECEDENTES	9
PROBLEMA	14
Problema de investigación	14
Objetivos	14
Objetivo general	14
Objetivos específicos	14
METODOLOGIA	15
HALLAZGOS	17
DESCRIPCIÓN TEÓRICA	17
La intimidación como forma de interacción	17
Tiempos de la intimidación	22
¿Cómo la alteridad acontece en el lenguaje?	32
Tránsito de la intimidación a la intimidad	44
Alteridad e intimidación	55
El tiempo, el otro y la muerte a través de Emmanuel Levinas	65
IMAGINARIOS FRENTE A LA INTIMIDACIÓN	74

CONCLUSIONES	85
RECOMENDACIONES	89
BIBLIOGRAFIA	92

INTIMIDACIÓN, INTIMIDAD Y ALTERIDAD EN CONTEXTOS ESCOLARES

RESUMEN

En el presente trabajo se aborda el problema de la intimidación escolar como una práctica de violencia sistemática, intencional y sostenida en el tiempo que históricamente se ha expresado y se expresa en relaciones de dominación y negación del otro, haciendo énfasis en que este escenario de intimidación, se encuentra vigente en la actualidad no solo a partir de la agresión entre los diferentes actores que hacen parte de las dinámicas sociales que acontecen en los contextos escolares, lo que podría entenderse como un síntoma o una señal evidente de la complejidad del fenómeno, sino como una forma sistemática de sometimiento del otro, desde el interés de la sociedad y del sistema por perpetuar pensamientos disciplinados y homogéneos que facilitan el ejercicio de opresión, manteniéndonos sujetos frente a la posibilidad de transformar la realidad, de emanciparnos y vislumbrar otros modos de acontecer en el presente.

En tensión con lo anterior, se busca afirmar un lugar de enunciación para pensar la intimidad y la alteridad como horizontes alternativos a las prácticas de intimidación en la Escuela. La intimidad concebida como aquello del yo que difícilmente se hace explícito a los demás, que incluso se presenta como un misterio para sí mismo, siendo lingüísticamente inexpresable, susceptible de encontrarse en aquello que se calla que, sin embargo, se construye en la relación cercana, profunda y cotidiana con el otro, que se comunica en los silencios y los actos sin voz (Pardo, 1996); y la alteridad configurada como la condición única del sujeto, aquello que lo hace irreductible, la posibilidad de ser otro y de tener la capacidad de descubrirse a

sí mismo a partir de la divergencia de aquellos que también existen o que lo rodean, que lo afectan, que por ende lo hacen único y singular.

Palabras clave: Educación, intimidación, intimidación escolar, poder, intimidad, alteridad, tiempo, lenguaje.

ABSTRACT

In this investigation, the problem of intimidation is addressed as a practice of systematic, intentional and sustained violence in the time it historically has been expressed and expressed in relations of domination and negation of the other, emphasizing that this scenario of intimidation, is now in force not only from aggression between the different actors that are part of the social dynamics that occur in school settings, which could be understood as a symptom or a clear sign of the complexity of the phenomenon, but as a systematic way of subjecting the other, from the interest of society and the system to perpetuate disciplined and homogeneous thoughts that facilitate the exercise of oppression, staying attached to the possibility of transforming reality of emancipation and envision other ways to pass in the present.

In tension with the above, it seeks to affirm a place of enunciation to think intimacy and otherness as alternative horizons practices of intimidation at School. Intimacy conceived as that of I hardly made explicit to others who even comes as a mystery to himself, being linguistically inexpressible, susceptible of being in what is silent, yet builds on the close relationship profound and everyday another, communicating in silence and non-speech acts (Pardo, 1996); and otherness configured as the only condition of the subject, what makes it irreducible, the

possibility of another and have the ability to discover himself from the divergence of those also exist or around it, affecting it that therefore it is unique and singular.

Keywords: Education, intimidation, bullying, power, intimacy, alterity, time, language.

PRESENTACIÓN

El proceso de revisión documental y construcción teórica fue realizada en San Juan de Pasto-Nariño, durante el periodo comprendido entre octubre de 2012 y Noviembre de 2013, bajo la tutoría y dirección del Docente Investigador Jaime Alberto Pineda Muñoz, en el marco del desarrollo de la Maestría de Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales en Convenio con la Institución Universitaria CESMAG.

JUSTIFICACIÓN

En los últimos años, se ha hecho más evidente la intimidación como una forma de interacción, a partir de la cual se busca el sometimiento y la negación de singularidades-otras. Según Chaux (2011) la intimidación escolar se torna preocupante en América Latina y se observan incrementos en las prevalencias de violencia en el contexto escolar en países como Argentina, Colombia, Chile y México. Específicamente en Colombia, los estudios realizados por la Universidad de los Andes desde el año 2005 y los resultados de las pruebas SABER permiten identificar que el país es uno de los que presenta las más altas cifras de matoneo en comparación con otras naciones, llegando en el año 2012 a registrar que aproximadamente uno de cada cinco escolares ha sido víctima de acoso o intimidación escolar (Gálviz & Cía, 2012).

En consecuencia, en el presente proceso de construcción teórica se enunciaron reflexiones orientadas a la comprensión de la intimidación constituida como un arma de guerra, de vulneración de la libertad debido a la acción de infundir miedo y temor sobre el otro, configurándose como realidad presente de la sociedad con una fuerte influencia en los tiempos y espacios de la Escuela; pues al pensarnos como seres humanos, frecuentemente se presenta en la concepción racional una imagen universal donde todos estamos agrupados en una sola categoría desde la condición de humanidad, y a partir de esto, se suele asumir que las percepciones, experiencias y comportamientos seguramente son iguales para todos porque todos somos humanos. Por consiguiente, desde esta reflexión, la Escuela no es ajena a la mirada de homogeneidad del sujeto, del tiempo y el espacio; en la Escuela los sujetos en lugar de educarse para convivir y construirse en lo íntimo, lo privado y lo público, se someten a un adiestramiento que perpetúa los modelos económicos, políticos, sociales, religiosos, de una sociedad determinada, en la cual la emoción no es tan válida como la razón y se legitiman estándares que definen lo bueno y lo malo, la inclusión y la exclusión del otro.

No obstante, al ser la Escuela un espacio en el que se posibilita el encuentro de intersubjetividades, es de por sí susceptible a la construcción de la intimidad y la alteridad como horizontes de posibilidad para afirmar una educación desde la diversidad, pues al viabilizarse un escenario en que se dé pie a una reflexión alternativa del tiempo, el espacio y la subjetividad, puede quizá plantearse y vivenciarse el encuentro y reconocimiento del otro.

MARCO DE ANTECEDENTES

En el marco de la intimidación escolar, se encuentra una amplia bibliografía que da cuenta de concepciones y perspectivas desde las cuales abordar el concepto, en aras de establecer pautas para su prevención y manejo, sin embargo, a nivel de investigaciones que buscan tener una claridad rigurosa de las causas o procedencia del fenómeno, los trabajos publicados son limitados.

En este sentido, a nivel nacional se encuentra la Investigación “Percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino”, realizada por la Universidad de los Andes–Colombia; publicada en la Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 1. Voces y Silencios. Dado que en los contextos escolares en Colombia cada vez se incrementa más el fenómeno de la intimidación escolar y que a pesar de las múltiples investigaciones que se han realizado en los últimos tres años al respecto, no existe información científica que permita identificar los rasgos presentes en el fenómeno de intimidación dependiendo de los géneros de quienes la ejercen o la padecen; la investigación en mención partió de la necesidad de aportar a la literatura, los significados de la intimidación escolar para las víctimas y los intimidadores desde la perspectiva de un grupo de estudiantes de género masculino. El objetivo de la investigación era identificar en estudiantes de género masculino de 11 a 17 años de una institución educativa de carácter privado, los significados de la intimidación para las víctimas y los intimidadores, incluyendo las creencias, percepciones, emociones, causas y consecuencias que le asignan. El estudio se realizó desde la perspectiva de investigación cualitativa exploratoria. Se aplicó inicialmente la encuesta PRQ (Participant Role Questionnaire) de nominación de

pares diseñada por Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen (1996), para identificar entre la población a las víctimas y los intimidadores que posteriormente fueron entrevistados de manera individual. Antes de la encuesta inicial y las entrevistas, se contó con un consentimiento informado firmado por parte de los padres de los estudiantes con el fin de autorizar la intervención con los mismos.

Los resultados obtenidos fueron que tanto las víctimas, como los intimidadores, identificaron características que han sido asociadas por la literatura a los dos tipos de víctimas: pasivas (retraídas) y provocadoras (hiperactivos). A nivel de emociones se encontró que en las víctimas era común la rabia, el rencor, la tristeza y el miedo; mientras que en los intimidadores eran comunes los celos y la alegría, siendo más frecuente encontrar una dificultad para identificar los sentimientos experimentados. A nivel de creencias se identifica que las víctimas consideran que el problema nunca acabará y que los actos de intimidación no les traen ninguna ganancia, mientras que los intimidadores creen que la víctima puede sacar provecho de la situación para ser más tenido en cuenta, respaldados por otros, concentrarse solo en su desempeño académico y encontrar más apoyo familiar. De todas maneras a nivel general se evidencia la creencia de que quienes son intimidadores tienen un alto riesgo de convertirse en un futuro en delincuentes o en personas reconocidas con poder, mientras que las víctimas serán en un futuro personas vulneradas y maltratadas.

En el mismo nivel dentro del ámbito nacional, se encuentra también la investigación: Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de

estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá D.C., la cual tiene como objetivo de investigación conceptualizar mediante una teoría sustantiva las principales creencias explicitadas en estudiantes, docentes y directivos docentes acerca de la convivencia escolar de tres colegios públicos de Bogotá. La metodología implementada fue de corte cualitativo a través del modelo paradigmático, con base en el método etnográfico. Como método de recolección de información se implementaron registros de observación – cuadernos de campo, guía de observación participante, relatos del informante, guión de encuestas, entrevistas, grupos de discusión y memos.

Como resultado en las tres instituciones educativas objeto de estudio, se evidencia que la convivencia escolar es percibida de manera diferente. Según las creencias de los estudiantes, esta depende de las figuras de autoridad y de las normas y correctivos implementados; siendo así que en las instituciones en las que se encuentran conflictos marcados de convivencia se percibe ausencia de las figuras de autoridad, poco liderazgo por parte de los estudiantes en la resolución de conflictos. Por otro lado en las instituciones en donde se observa mejor convivencia escolar hay mayor asimilación de las normas y los docentes y directivos se comprometen en los procesos de convivencia.

En el marco internacional se encuentra como antecedente la investigación Diferencias de atribución causal en el bullying y sus protagonistas. Esta investigación tuvo como objetivo valorar las diferencias de percepción del maltrato entre iguales, a partir de la atribución causal que hacen del mismo, según la situación de participación (ejercicio, recepción, contemplación), el perfil habitual que ocupan en

ese escenario (agresores, víctimas y testigos) y la variable sexo. El método de investigación utilizado es el cuantitativo, en una muestra de 2181 sujetos de 10 a 18 años de 20 centros educativos. El instrumento de evaluación empleado fue el Cuestionario de Intimidación y Maltrato entre iguales CIMEI (Avilés, 2003).

Como resultados se presentan las diferencias en las atribuciones causales dependiendo del perfil habitual que el alumno(a) ocupe en la dinámica bullying. Además se evidencian preferencias argumentales de atribución causal según el perfil habitual; así se dan razones minimizadoras en perfiles agresores, de tal manera que explican lo que ocurre quitándole importancia en todas las situaciones de participación y mostrándose habituados a ellas. Valoran de manera positiva los hechos de agresión, se les dificulta valorar negativamente las agresiones y tienen dificultad para reconocer las emociones de los otros. Se presentan igualmente razones justificativas en la que se argumenta la provocación explicándose esto desde modelos de déficit en los procesos de cognición social y de atribuciones erróneas (Crick y Dodge, 1996). También se exponen razones intencionales en las que se obtiene algún beneficio o se logra un objetivo. Finalmente razones por asimetría de fuerzas por diferencias que se instalan en las víctimas cuando son objeto y testigos del bullying en la que son conscientes de sus debilidades y asumen esto como explicación por lo que les pasa.

Por último a nivel internacional se encuentra también la investigación denominada “Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores” (Garaigordobil y Oñederra, 2010). La cual tenía como objetivo analizar las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor con

parámetros asociados a la inteligencia emocional o pensamiento constructivo global (emotividad, eficacia, pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico, ilusión). El estudio utilizó una metodología descriptiva y correlacional de corte transversal buscando establecer relaciones de concomitancia entre el rol de víctima y agresor con la inteligencia emocional (pensamiento constructivo global) y factores asociados a la misma (emotividad, eficacia, pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico, e ilusión). Para medir las variables se utilizaron tres instrumentos de evaluación: el Inventario de Pensamiento Constructivo, la Lista de Chequeo mi vida en la escuela y el Cuestionario de Conductas Antisociales.

Los resultados obtenidos pusieron de relieve que los adolescentes que habían sufrido muchas conductas de intimidación o bullying, tuvieron bajo nivel de inteligencia emocional, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia, y poca actividad y muchas creencias irracionales; y que los adolescentes que tenían un nivel alto de conductas antisociales-delictivas mostraban bajo nivel de inteligencia emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad, y de tolerancia, tenían un nivel bajo de actividad, alto nivel de pensamiento supersticioso y de suspicacia. Los resultados han evidenciado que tanto las víctimas de acoso escolar como los agresores tienen bajo nivel de inteligencia emocional.

PROBLEMA

Problema de investigación

¿Cómo la intimidación, la alteridad y la intimidad se configuran como dinámicas sociales susceptibles de afectar vínculos relacionales dentro de contextos escolares?

Objetivos

Objetivo general

Enunciar cómo la intimidación, la alteridad y la intimidad se configuran como dinámicas sociales susceptibles de afectar vínculos relacionales en contextos escolares.

Objetivos específicos

1. Reflexionar en torno a la influencia de la intimidación en los contextos escolares.
2. Configurar un lugar de enunciación para la alteridad y la intimidad como horizontes de posibilidad en contextos escolares.

Metodología

El enfoque metodológico utilizado en la construcción y discusión teórica, sugirió adoptar el análisis del discurso desde la perspectiva de Michel Foucault. A partir del mismo, se entiende que: “los dispositivos conceptuales y teóricos, lo que él llamará “episteme” o “discurso” son los que hacen posible la reconstrucción metódica de los objetos y con ello, toda experiencia, manipulación o transformación de éstos”. (Pérez, 2011, p. 466).

De esta manera, desde el pensamiento de Foucault se asume que el conocimiento del otro es posible a través de la mediación de una conciencia dotada de forma, asumida como el discurso, es decir, sólo mediante el mismo es posible la reflexión y el conocimiento del objeto. Esto no quiere decir que el sujeto no pueda actuar y pensar sobre el objeto concreto, pero sí que para lograr su comprensión y apropiación debe dotarlo de conceptos y de categorías, esto es, de discursos, que le faciliten su lectura y enunciación. Así las cosas, según Pérez (2011, p. 472) desde Foucault se “Intenta pues mostrar que ningún pensamiento y ninguna realidad son preeminentes sobre las formaciones discursivas y que tan lejos como se quiera pensar y en cualquier dirección, siempre se piensa en palabras organizadas en discursos”.

En este sentido Pérez (2011, p. 469) plantea también que

El objeto de un saber nunca es un dato inmediato sino el resultado de una confluencia de discursos y conceptos que funcionan como sus condiciones de posibilidad, la razón de su existencia. A esta reconstrucción puede llamársele, creemos, una crítica del objeto (inmediato).

En este enfoque, cada travesía de la lectura reflexiva desarrollada, tuvo la necesidad de construir los enunciados correspondientes a la intimidación, la intimidad y la alteridad como objetos de conocimiento, haciendo uso de la técnica de revisión documental con el fin de comprender las relaciones discursivas enmarcadas en éstas categorías de conocimiento y construir una reflexión teórica sobre las mismas.

Así mismo, se rescata dentro de la crítica metódica de Foucault, la importancia de que el sujeto se posicione a sí mismo como objeto de pregunta, como sujeto de auto reflexión, a partir del cual es posible encontrar un transitar histórico y también es posible acceder al conocimiento. En este orden de ideas, en la construcción y reflexión teórica y documental también se encuentran inmersas las construcciones subjetivas como sujetos y las formas como hemos sido históricamente constituidos. De esta manera, el saber da razón de la episteme a través de la cual nos construimos como sujetos de conocimiento, sin dejar de lado que esa episteme responde al discurso de poder dominante en determinados contextos o épocas que de una u otra manera influye en nuestra interpretación del mundo, cuestionando entonces como ha sido la ontología histórica de nuestra moral.

Por tanto, con base en lo anterior, es importante tener en cuenta que

No hay en Foucault un método, si por este se entiende un procedimiento o una acción reglada que pudiera hacerse independiente de sus aplicaciones. En cambio, lo que hay es una crítica metódica a las categorías cruciales de las ciencias humanas, al objeto que es pensando, al sujeto que lo piensa, al sujeto que es pensado y que piensa. (Pérez, 2011, p. 486)

HALLAZGOS

DESCRIPCIÓN TEÓRICA

La intimidación como forma de interacción

Desde la mirada de la ciencia psicológica, la comprensión del comportamiento del ser humano se fundamenta en factores tan complejos como la humanidad misma; se conciben diferentes condiciones como generadoras o explicativas de su comportamiento: unas de orden estructural como las características hereditarias, fisiológicas y neurológicas que definen rasgos de personalidad y estilos cognitivos y comportamentales en el ser humano. Sin embargo, también se ha reconocido el poder de los pensamientos, las emociones y los patrones de comportamiento aprendidos dentro de contextos específicos que a su vez están enmarcados en sistemas sociales y culturales particulares. Es así como se asume que el ser humano no puede entenderse de una manera desarticulada y fragmentada.

Es desde el ámbito educativo en el que más se ha buscado entender el comportamiento del sujeto y facilitar en el mismo, acciones y condiciones para mejorar los procesos educativos y formativos. La educación viene dada como una posibilidad de desarrollar en el ser humano procesos de pensamiento que le permitan ajustarse a su medio y además generar transformaciones positivas en el mismo. En consecuencia, no es posible pensar la educación desarticulada de los andamiajes biológicos del sujeto, pero tampoco desconociendo las raíces que los marcos contextuales ofrecen, ya que los sujetos nacen inmersos en configuraciones de orden social, político, económico, religioso, étnico, etc., que de seguro empiezan a constituirse en factores que inciden en la formación del ser humano. A su vez, se

presentan dinámicas en el medio familiar que son altamente influyentes en el comportamiento y que establecen las bases de lo que será la vida de cada persona.

No se habla de que en el área educativa se presenten mecanismos de intimidación de una forma exclusiva; diferentes sectores y ámbitos de nuestras construcciones de sociedad y cultura la conservan como estrategia de preservación de los modelos tradicionales e históricamente dominantes. Por consiguiente, la intimidación es un fenómeno presente en casi la totalidad de nuestras relaciones y vínculos de coexistencia con el otro y posiblemente se nos ha hecho tan frecuente y común que difícilmente conseguimos leerla.

En este sentido, Levinas (1998) en su texto *Libertad y Mandamiento*, hace válidas algunas reflexiones en torno a las grandes implicaciones de la libertad y la obediencia que bien pueden estar asociadas al tema de la intimidación. El filósofo de la alteridad afirma que: “ordenar es actuar sobre una voluntad (...) es actuar sobre una realidad independiente, sobre algo que no solo ofrece una gran resistencia, sino una resistencia absoluta [...]” (p. 77).

Sin embargo, encuentra en la otra voluntad una especie de consentimiento, siendo definida la orden como un hacer realidad la voluntad de quien obedece; el acto de la intimidación se encuentra, al igual que en la orden, la posibilidad de acción respecto y frente al otro, ese otro que se presenta con una existencia independiente y que asume la voluntad del yo. En este punto, la cuestión crítica reside en la resistencia que debe ejercerse por parte del otro pero también de su asentimiento final en relación a la intimidación.

Una concepción similar podría emplearse en la comprensión del fenómeno de la intimidación, asumiendo que la génesis y desarrollo de la misma puede radicar igualmente en la relación de negación del otro. Los vínculos que se establecen con los demás son altamente complejos y esenciales en la existencia humana y claramente se ha entendido desde la literatura y desde nuestras vivencias personales, que los seres humanos hacen parte de la naturaleza predeterminada y de la cultura construida, como seres gregarios, que buscan asociarse muchas veces sin tener un objetivo definido. Es así que como seres humanos, se ha entendido que buscamos al otro para identificarnos y reconocernos, porque es a partir del otro que también podemos existir.

La relación del yo con el otro es compleja y similar, según lo afirma Skliar (2002), a un misterio. A pesar de que a la mayoría de los seres humanos todo aquello que es particularmente diferente nos perturba, parece ser que la línea y criterio de las situaciones, cosas, características o circunstancias que pueden parecernos distintas y amenazantes son demasiado grandes. Por tanto, todo aquello que es distinto a mí puede ser considerado un peligro: el otro entonces, es inminentemente percibido como una amenaza, como algo que me intimida.

En esta idea, internamente se encuentra la noción del miedo en el sujeto humano, miedo a desaparecer, a dejar de existir como singularidad. El otro representa lo que es distinto a mí, ni siquiera aún puede denotarse como opuesto, sólo diferente; por ende, se debe suprimir el agente que genera este temor, con el fin de lograr preservar el yo y autoafirmarse. Esto puede lograrse de muchas maneras

ampliamente vivenciadas en nuestra sociedad: puede ser mediante la invisibilización del otro, su anulación, su rechazo, su discriminación o su intimidación.

Por naturaleza y cultura todos somos diferentes, sin embargo, desde lo cognitivo y emocional se debe reconocer que en nosotros emergen miradas de rechazo y/o de vulnerabilidad- compasión hacia lo que es distinto en raza, orientación sexual, condición social, económica, cultural, sensorial, motriz y cognitiva. A pesar de que desde la razón posiblemente se entiende que todos somos diferentes, a lo que es distinto de una manera más notable se le aísla, se le ignora, se le burla o se le compadece. Verbigracia, en fenómenos como la intimidación escolar, la inclusión de niños con diversidad funcional dentro de las aulas regulares o la escolarización de personas en situación de vulnerabilidad social, se hacen más evidentes reacciones de este tipo. Nos resulta difícil asumir-nos como diferentes.

Sin embargo, es cuestionante y complejo pensar que aquello que me genera rechazo y que intento suprimir es lo que precisamente me permite validarme y autoafirmarme en lo que pienso de mí mismo. De acuerdo a Skliar (2002, p. 15) “el otro solo es otro en la medida en que pueda ser capaz de mostrarme (...) quienes somos nosotros y cuáles ajustes debemos hacer para parecernos, cada vez más, a nosotros mismos”.

De esta forma, se encuentra una relación en la que el yo tiene una clara necesidad del otro, en la que se puede llegar a la dependencia para una real coexistencia, pero paralelamente hay un fuerte temor a eso que ese mismo otro representa, un riesgo a mi ser. Es así como al no lograr entonces establecer o concebir un vínculo de unidad, se conjuga una relación de colonialidad en la que uno

debe dominar y el otro someterse. En nuestros sistemas sociales y dentro de éstos el ámbito educativo, se ejemplifican variadamente este tipo de situaciones en las que las relaciones interpersonales y todo nuestro sistema de funcionamiento actual, están condicionados por este tipo de dinámica en la que debe primar la intimidación y la dominación frente a los demás.

En el medio escolar se analizan situaciones en las que jóvenes, desde sus características cognitivas propias de la etapa adolescente (a partir de las cuales hay un claro cuestionamiento de las normas ya establecidas y a los criterios paternos) discuten respecto a la utilidad de aprender todas las asignaturas, asumir todas las normas, recitar todas las lecciones y regirse de manera casi militar a todos los horarios establecidos, como parte de una adecuada formación académica. Hay una leve intuición frente a lo poco que encajan muchos jóvenes en el actual y rígido sistema educativo y cómo ante su exclusión generalmente asumen comportamientos en contra de aquellos que si parecen ajustarse al sistema.

El camino por recorrer en esta dirección es extenso, pues para el sistema educativo, aún se conserva aquella tendencia a mirar al sujeto como bueno o malo según se ajuste a nuestros criterios personales y sociales de lo que es adecuado o no lo es; buscamos establecer comparaciones entre nuestros estudiantes clasificando a aquellos que se enmarcan en nuestros cánones de comportamiento y desempeño académico y excluyendo a los que no, buscando directa o indirectamente su anulación.

Bajo esta perspectiva, la relación con el otro se convierte en una negación del otro, especialmente por medio del lenguaje y al encontrarse en sistemas en los que

se requiere esta situación para lograr acoplarse a las normas y pautas ya establecidas. Se encuentra entonces, una clara cultura del miedo, de la opresión y del imperio del yo sobre el otro mediante la cual es posible la continuidad de los sistemas imperantes, de los sistemas ya pensados. En este punto surge la necesidad de pensar una manera distinta de imaginarnos como sujetos y como sociedad, una forma alternativa en la que se logre la convivencia a partir del reconocimiento de lo que soy, al tiempo que acepto la singularidad de los demás.

En este sentido, deviene la idea del otro legitimado a partir de su diversidad y de su diferencia. La cercanía y el contacto con el otro suponen, por consiguiente, un respeto y responsabilidad de los cuales carecemos la mayor parte del tiempo. Frente a esto, la labor educativa viene a retornos respecto a la enorme tarea de reconocernos y reconocer al otro desde su singularidad y diferencia. Conocer y lograr convivir con el otro, sin la noción de dominio e imposición, ojalá sí de un respeto legítimo al otro como sujeto, a sus tiempos y a sus espacios.

Tiempos de la intimidación

En relación al tiempo y al espacio es importante reflexionar sobre las imposiciones que se realizan desde los sistemas dominantes, haciendo uso de la intimidación para promoverlos desde una sola mirada.

La pregunta por el tiempo es una cuestión que se nos presenta como desafío, como exigencia, como demanda, como una condición esencial de la alteridad, más aún, desde el cuestionamiento de las miradas ya habituales que se han apropiado respecto a la temporalidad, asumida desde la mismidad, lo homogéneo y uniforme

para todos como sujetos involucrados en la denominada única realidad. Al pensarnos como seres humanos, frecuentemente se presenta en la concepción racional una imagen panóptica donde todos estamos agrupados en una sola categoría desde la condición de humanidad, y a partir de esto, se suele asumir que las percepciones, experiencias, miradas y comportamientos seguramente son iguales para todos porque todos somos humanos. Se piensa y se refiere el lenguaje entonces a partir de la mismidad, de la manera como el yo asume que se presenta en el otro, buscando trasladar las vivencias propias en un otro; se presiente que pueden o deben haber algunas diferencias pero estas se aceptan como mínimas y muy generalizadas, por tanto, no son tan evidentes.

Ahora bien, la experiencia del tiempo también se ha condicionado para ser pensada desde la unicidad, desde la noción de que existe un tiempo lineal, secuencial, determinado por los sistemas mundiales y que es funcional por cuanto ha logrado la organización y distribución de las diferentes actividades del hombre y de la mujer. El tiempo desde esta visión, es una realidad determinada y se aprecia por todos de la misma manera.

No obstante, la realidad no es una sola y el tiempo no es único, se estructura en relación con el espacio, ya que el tiempo no discurre en un solo espacio, por el contrario se materializa, se hace presente en múltiples escenarios a través de los cuales se configura la realidad, una realidad directamente determinada por las experiencias; en este sentido, temporalidad y espacio se determinan por la relación del hombre con los tiempos de su existencia.

La consideración del tiempo se vincula precisamente al sujeto, como una construcción y experiencia que parte de lo humano, y por tanto, existe y es posible a partir de la consciencia del sí mismo y de la relación con el otro. En este sentido, el tiempo es inherente a cada persona y en la presencia de cada ser como persona, emerge de manera simultánea una temporalidad. Esta reflexión contradice de entrada, la mirada tan arraigada que solemos preservar respecto a la universalidad del tiempo: un tiempo que se intuye como único, material, objetivo. Tiempo pensado desde la homogeneidad, desde la concepción de que a todos nos sirve lo mismo y de la misma manera; que percibimos, pensamos y soñamos igual. Se presenta, por consiguiente, una reflexión alternativa del tiempo comprendido desde la subjetividad y la intersubjetividad.

La mismidad conduce a la repetición de un molde, de una misma forma de percibir el mundo y la temporalidad, no obstante, aludiendo a la representación de sujeto, se debe comprender que la particularidad, la singularidad y la diversidad se hacen presentes como realidades también de la dimensión humana y como tal, se recuerda que no sólo somos seres humanos, sino también sujetos que, claro está, necesitamos del vínculo y del encuentro con el otro. En esta concepción, el tiempo también puede ser diverso, diferente y afirmado desde la alteridad, es decir, no se impone un solo tiempo, porque también hay tiempos en el/los otros.

Lo primario y originario del fenómeno del tiempo es su carácter de diferenciación, de ser distinto, por el que se experiencia pluralidad y alteridad (...) pues decimos que hay tiempo cuando percibimos lo anterior y posterior como distintos, como diversos, cuando captamos diversidad y alteridad. Este carácter de

otro, de alteridad y de distinto es lo que hace emerger la experiencia de tiempo (Collin, 2008).

De esta manera, surge la mirada de un tiempo en alteridad que se construye en la relación con el otro, desde lo cual se reconoce que el tiempo de la mismidad no es totalitario, que existen otros tiempos, otras miradas, otras experiencias; se habla entonces, del tiempo como una construcción relativa que depende del referente, de quien habla y de quien vive, del yo y del otro. En este orden de ideas, el tiempo es relativo al sí mismo, aunque por ello también hay un tiempo del otro, tiempo que por no pertenecernos nos es irreconocible, indefinible, innombrable e ingobernable, y por ende, es desde ahí, desde donde puede concebirse una temporalidad particular a partir de la cual sea posible hablar del tiempo de la intimidad, del tiempo de la alteridad.

Al respecto, según Skliar, (2002), en términos de la temporalidad, la percepción del ser y el no ser, siempre se mantienen en cuestionamiento, pues al no tener clara la percepción del tiempo, el ser y el no ser pueden también ser un no ser y un ser, en este sentido la única alternativa posible para que la alteridad no quede aprisionada entre la condición y el estado del ser o no ser, parece ser la de una temporalidad que podríamos denominar la del estar siendo, es decir, un estar siendo como proceso y no como un estado identitario, esencializado, acabado o plenamente definido; en este sentido, el estar siendo permitiría la intimidad, pues al estar siendo de manera permanente podemos perder la palabra de la boca y en este acto dejarnos algo innombrable sólo para nosotros mismos.

Los tiempos de la alteridad, serían entonces, aquellos tiempos en los que la intimidad es posible, en donde se trasciende de la mismidad y la propia experiencia de la temporalidad, en donde se permite que el otro exista, sea y hable desde su espacio y desde su tiempo, generando rupturas con y en la normatividad cronológica unificada que se impone como mecanismo para perpetuar sistemas de intimidación y prácticas de colonización del pensamiento; el tiempo visto desde una concepción única y totalizante tiene una fuerte y profunda relación con la intimidación, ya que esta concepción de tiempo es en sí misma una estrategia de dominación y subordinación, este tiempo posibilita la colonización y la opresión del otro.

Desde esta perspectiva, el sistema capitalista siempre continuará buscando generar una idea de pensamiento en la que la percepción del tiempo sea única y totalizante, a través de la cual se busque ejercer un imperio sobre las construcciones de la temporalidad del otro, tomando el tiempo como pretexto o herramienta de dominio que posibilita la colonización, la opresión del otro y por ende la intimidación.

De ahí que la consciencia opresora tienda a transformar en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano. La tierra, los bienes, la producción, la creación de los hombres, los hombres mismos, el tiempo en el que se encuentran los hombres, todo se reduce a objeto de su dominio. (Freire, p. 39)

El tiempo de la intimidación, reduce y niega la alteridad, la historia de vida, la autonomía, la independencia y la esencia humana, ya que esclaviza y utiliza al sujeto para sus fines, establecidos y propuestos no por él mismo, sino por agentes externos (estados, sistemas socio políticos, educativos, económicos y de mercado) quienes se apropian del tiempo para cumplir y satisfacer sus designios, buscando generar una idea de pensamiento en la que la percepción del tiempo sea única, a

través de la cual se busque ejercer un imperio sobre las construcciones de la temporalidad del otro. Encontramos que el mundo y la realidad están pensados desde lo bipolar, desde lo opuesto, no se habla de múltiples realidades, de múltiples formas de percibir y entender el mundo y en la perpetración de este sistema se requiere de cierto orden, de ciertos diseños que para mantenerse, operan desde la opresión y la intimidación.

Este tiempo ajeno, es una imposición que regula la vida diaria de los sujetos, que los normativiza y en ocasiones los aliena, es un tiempo dictador, un tiempo inhumano que neurotiza y enferma.

El tiempo de la intimidación, es un tiempo que homogeniza, es un tiempo rutinario, mecánico, es un tiempo material y medible,

“Hay calendarios y relojes para medirlo, pero eso significa poco, porque todos sabemos que, a veces, una hora puede parecernos una eternidad, y otra, en cambio, pasa en un instante; depende de lo que hagamos durante esa hora” (Ende, s.f., p.40).

Este tiempo desconoce las historias de vida, los pasados y la imaginación del futuro, se habla del presente en términos de la inmediatez, del aquí y ahora, del momento presente, sin causas, ni consecuencias, como un tiempo que nace y muere en el mismo instante, ya que desconoce los aprendizajes del pasado y no logra proyectarse así mismo en el futuro.

Este tiempo único, no narrativo, en el que no se enuncia al otro más que para volverlo objeto de acción mancomunada y de producción, no se construye desde la alteridad, no se humaniza, es decir, no tiene en cuenta el tiempo en la relación con el otro como construcciones singulares que pueden encontrarse en la medida en la que

se entrelazan afectos entre los sujetos y se construyen vínculos. El tiempo que nos domina generalmente es el tiempo de la intimidación, el tiempo de la dominación, del castigo. Parecía que viviéramos en un tiempo prestado o alquilado, que día a día absorbe más nuestra esencia, nuestra humanidad, nuestra alteridad.

El panóptico de Foucault, es un claro ejemplo del tiempo de la dominación, de la vigilancia, de la regulación, de la coerción; en nuestra estructura cotidiana de vida, ya sea en el trabajo, en la escuela o en nuestra familia.

Un tiempo, un espacio que se ven limitados por la estructura institucional, que si bien es cierto, debe estar ligada por la función de satisfacer ciertas necesidades de los sujetos, también inhibe nuestra posibilidad de existir como singularidad. La escuela, por ejemplo, como base fundamental, como ente social, realiza importantes actividades funcionales a través de las cuales se proporciona unidad, cohesión dentro de la institución misma así como en cada uno de sus integrantes, pero al mismo tiempo absorbe la particularidad, la espacialidad y la temporalidad de los sujetos educandos, imponiendo un tiempo/espacio sin contexto, sin memoria, sin historias y lenguajes de vida, sin utopías, a partir de la negación del otro.

De esta manera, en el sistema educativo se impone un tiempo que niega los tiempos de los otros, un tiempo de la intimidación, desde el cual se producen objetos, no sujetos ni humanidades. El tiempo a partir de su concepción de unicidad, totalidad y objetividad predominante en las instituciones educativas, es un tiempo en el que se niega el acontecer del otro, pues no se concibe la educación como una posibilidad de permitirle al otro que sea y que logre intimidad, sino como el espacio para propiciar y mantener una temporalidad que regule disciplinas, sistemas de

producción, la fabricación de mano de obra en masa para sostener economías sustentadas en el modelo capitalista, en las que se requiere de eficiencia y eficacia y en el que es fundamental la secuencia y la productividad. En este sentido, Foucault (1975) refiere:

El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una 'anatomía política', que es igualmente una 'mecánica del poder', está naciendo (siglo XVIII); y define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desee, sino para que operen como se quiere, con las técnicas según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados. La disciplina fabrica, en última instancia, cuerpos dóciles.

De esta manera, en nuestras instituciones destinadas a educar poco se enseña a partir de las historias de vida, del reconocimiento de la alteridad e intimidad, ya que se busca que todos y todas converjan en un mismo tiempo que finalmente no puede ser regulado al tiempo de cada uno, por tanto, hay un tiempo que se impone al de los demás.

Desde esta reflexión, la escuela no es ajena al vicio del tiempo como único, es por ende un espacio, que si bien es cierto debería estar ligado al rescate y la construcción de lo humano, pero que se ha convertido en una especie de cárcel en la cual el dominio de unos emerge sobre otros de manera intimidante, propiciando que entre menos lenguaje de construcción de la alteridad exista, será mejor, pues entre más ceñidos a la norma estén los actores, más relevante será su tarea de perpetuar los modelos colonizadores. Entonces en la escuela los individuos en vez de realmente educarse para convivir y construirse en lo íntimo, lo privado y lo público, se someten a un adiestramiento que poco a poco perpetúa los modelos económicos, políticos, sociales, religiosos, entre otros, de dominación histórica.

Frente a esta crisis, es necesario entonces empezar a buscar en lo más íntimo de la humanidad, la posibilidad de una escuela y un modelo educativo en el que se sustente y asegure una continuidad social, transmitiendo a cada una de las generaciones presentes todo un patrimonio cultural que respete una construcción colectiva, pero que permita un rescate de lo propio, de la alteridad.

Nos instalamos entonces, en una escuela de la utopía que facilite el despliegue, la diseminación, la potencia y la apertura de esa alteridad e intimidad en escenarios y tiempos escolares, en la que se debería reconocer que cada estudiante tiene su propia historia, que no fue, que no es, sino que constantemente está siendo como ser humano, que lleva en su ser todo lo que él representa, que abarca su pasado y presente.

En este sentido, se hablaría entonces de una escuela que implica unas prácticas pedagógicas de la alteridad, los espacios de desasosiego, los afectos en sus encuentros consigo mismos y con los otros, el libre avance en conocimiento y en las formas de descubrir, sin dejar de lado la conversación con el docente, desde el estímulo, la consideración y el respeto y la conversación con el estudiante desde su posibilidad de interpretar, opinar y criticar. En este orden de ideas Skliar (2007, p.32), refiere

si la herencia requiere de cierta infidelidad para seguir siendo herencia, y si la transmisión implica una memoria de generaciones y entre generaciones, poco se ha pensado hasta ahora en educación acerca de la infidelidad del heredero (que no sea, claro, el hacerlo en términos de violencia, apatía, negación, desidia, rechazo, exclusión), y de la memoria propia de la juventud (que no sea, entonces, el hacerlo bajo el rótulo de una «generación amnésica» o de recuerdos demasiado fugaces y veloces).

Desde esta perspectiva, se piensa y medita una educación que tenga como práctica constante la alteridad, donde se permita el tiempo del otro en todos los aspectos que implican los tiempos de la escuela, donde los estudiantes desarrollen su propio pensamiento, su propio ritmo, donde se reconozca su propio saber que es la base de todo cambio, convirtiendo así los conocimientos vividos en la capacidad de cada ser, para que permanezcan como una fuente inagotable, que les permitirá mantener en una constante búsqueda de nuevo conocimiento y el no quedarse estancados en la mismidad; dejando de lado los conocimientos transmitidos de contenidos trasegados, elaborados, ajenos, aburridos, sin esencia y repetidos que fácilmente se desvanecen en la memoria.

Una educación que promueva una verdadera transformación en el sujeto y en nuestras construcciones de sociedad, introduciendo nuevas variantes y perspectivas, con la posibilidad de fomentar y fortalecer un espíritu crítico y emancipador enfocado en un cambio social el que ya no se hable de la competencia sino de la humanidad, con la capacidad de renovar estructuras ya formuladas y asegurar a la vez la existencia y el progreso, una educación que tome como punto de referencia una historia significativa, un futuro esperanzador y un presente con contexto significativo.

Se necesita agenciar una pedagogía de la alteridad, una pedagogía del Nos-Otros, una pedagogía que sabe habitar la indiferencia, una pedagogía como práctica de la conversación, que nombra mundos posibles, donde nos hacemos cómplices en la justicia, responsabilidad y hospitalidad. (Ortega, s.f., p.11)

Esta mirada de escuela nos impone el reto de pensarla distanciándose de la mismidad y de la imposición para recrearla a partir de la formación del otro, de la

diferencia, de la decolonización del tiempo. La escuela como propicia para desvanecer los tiempos de la intimidación que sostienen lo que otros han pensado y decidido que seamos y multiplicar nuevas semánticas del tiempo que consideren la historia, las raíces, los afectos, las humanidades y la intimidad, como lo refiere Freire (s.f) “la práctica de libertad solo encontrará expresión en un pedagogía en el que el Oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico” (p.6).

¿Cómo la alteridad acontece en el lenguaje?

Una escuela en la que se posibilite el reconocimiento pleno del otro en su temporalidad, también exige un nuevo lenguaje para que ésta pueda, no sólo tener tiempo para aparecer, sino palabras para nombrarse.

La realidad en la que nos encontramos inmersos es dinámica, cambiante, fluctuante, y los seres que habitamos en ella, poseemos estas mismas condiciones, tenemos capacidad de adaptación, de sobrellevar y superar dificultades, y esto no es posible más que por la relación continua que tenemos unos con otros, relación de interdependencia, que nos permite construirnos y de- construirnos en colectivo. Dicha relación se profundiza mediante el lenguaje, visualizado como el camino y la fuerza a través de la cual el “nos-otros” logra configurarse una idea o una interpretación de lo que son el uno para el otro.

El lenguaje posibilita nuestra existencia como sujetos y vincula caminos de relación y encuentro con el otro, configura la forma que tienen los humanos para comunicarse a través de la utilización de diversos signos. Es entonces a través de

éste como logra darse un reconocimiento al otro y al mismo tiempo diferenciarse de él, en la medida en que la comunicación permita la identificación de cada cual.

El lenguaje posicionado como horizonte desde el cual se posibilita dicho pensamiento, es entonces esencia fundamental del mundo humano, tanto del mundo simbólico como del mundo de la razón, a través de él creamos y recreamos realidades, que nos permiten ir transformándonos como sujetos.

Sin embargo, al parecer es frecuente que el lenguaje se presente como un camino aparentemente unidireccional, en el que importa más lo que el yo quiere decir o logra entender, que el contenido y la intencionalidad del otro. El lenguaje entonces se presenta como un instrumento predominantemente personal y poco colectivo, “casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sea propio; casi nadie escucha, sino la reverberación de sus propias palabras; casi nadie encarna el eco y la huella que dejan otros sonidos, otros gestos, otros rostros (Skliar, 2007).

Como lo manifiesta Bárcena (citado por Ortega, s.f) nos encontramos en un mundo de monólogos colectivos similar al que experimentan los niños de primera infancia, en el que lo que concierne a uno y sus intenciones son desviadas por otro, porque solo le interesa lo que sí mismo requiere, aquello por lo cual el lenguaje le es funcional ignorando por completo a ese que formula una pregunta, una intención o simplemente una perspectiva desde su condición de sujeto.

Es entonces el lenguaje tanto una oportunidad como un problema, considerando que es a través del mismo como el yo logra afectar al otro, pero simultáneamente el otro también busca ejercer una influencia sobre el yo, es decir, el lenguaje se configura en una continua relación de reciprocidad. En este sentido,

González (2008), manifiesta que desde la mirada de la alteridad entender al otro “no debe limitarse a descubrir los errores en la comunicación de la otra persona, sino escuchar para tratar de entender lo que realmente nos quiere decir” (p. 13).

Por medio del lenguaje no sólo se transmite información, además se facilita la interacción y el vínculo con el otro, el encuentro emocional, la existencia del sujeto, potencializa el acercamiento a nuestra esencia personal y a la conciencia colectiva, sin embargo, como dimensión compleja, también presenta un margen conflictivo, de influencia y deseo de poder frente al otro. A través del lenguaje manifestamos emociones de afecto pero también a través de él se puede amenazar, insultar, intimidar, disminuir. En mediación del lenguaje se hace presente la posibilidad de edificar y de colisionar con la emoción y la afectividad del otro, de traducir a la expresión humana una sensación, un sentimiento, una interioridad que propicie el encuentro y la intimidad con el otro; pero igualmente, se hace presente la posibilidad del desencuentro, de la extrañeza con los demás, de patrocinar, con ejercicio del lenguaje, la inestabilidad y la lesión personal.

Es así como desde la mirada de los seres humanos como manipuladores en esencia de nuestras realidades y escenarios, es conocido que el mayor uso del lenguaje sea el de buscar que los otros hagan lo necesario para lograr nuestros propósitos; Desde esta perspectiva, Foucault (1992) refiere que

toda sociedad de producción de discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (p. 3).

El autor plantea que no es posible que se hable de todo lo que cada uno desea porque terminamos hablando respecto a lo que otros desean que hablemos, es decir, este discurso, este lenguaje, se encuentra en fuerte conexión con el deseo y con el poder. El discurso se constituye de esta manera, en medio y fin de lucha, de un poder que se busca y que se persigue y sobre el cual existen múltiples medios de control y delimitación.

Así las cosas, progresivamente descubrimos que a través de nuestros actos comunicativos, ejercemos influencia sobre el otro, aunque muy pocas veces entendemos que a su vez, también estamos sujetos a este mismo influjo. Es así como nos encontramos frente al imperio de los otros porque como seres humanos el vínculo con los demás nos lleva a formarnos y a ser. Desde esta reflexión, es importante recordar que estamos atravesados y delineados por el lenguaje, que nos permite descubrirnos pero también perdernos. Teniendo en cuenta lo anterior, Habermas (1999), establece en su teoría basada en la acción comunicativa, que el proceder comunicativo ocurre dentro del mundo de la vida:

Por decirlo así, el mundo de la vida es el lugar trascendental donde se encuentran el hablante y el oyente, donde de modo recíproco reclaman que sus posiciones encajan en el mundo... y donde pueden criticar o confirmar la validez de las pretensiones, poner en orden sus discrepancias y llegar a acuerdos.

Bajo esta perspectiva, la acción comunicativa refiere la interacción de los sujetos capaces de lenguaje y acción por medio de los cuales configuran una relación interpersonal, que confluye en la comprensión de símbolos y en la reciprocidad que guarda todo vínculo intersubjetivo. A partir del lenguaje es posible emprender un extenso camino de autoconocimiento y entendimiento del sentido de

vida personal, pero al tiempo, en el transitar, este mismo elemento nos confunde y confronta con aquellos con quienes buscamos coexistir,

El lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías, donde cada uno, cada generación, repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad manifiesta para la traducción del lenguaje de los demás. (Ortega, s.f., p. 2)

Desde esta mirada, se evidencia claramente la imposibilidad de alejarnos de las interpretaciones y de la subjetividad en nuestra comunicación y ésta situación inconmensurablemente nos lleva al choque con el otro. Si el lenguaje está vinculado a nuestro pensamiento y como sujetos somos únicos, particulares y por lo tanto, diversos, aunque conservamos la esencia y las semejanzas propias de la condición humana, se espera que este mismo lenguaje sea un elemento diferente y al mismo tiempo común. Es así como desde él podemos ser, existir, relacionarnos, aunque también llegar a someternos.

El lenguaje es la actividad que crea significados (...) Estos signos son siempre creados "para el otro" o, mejor dicho, como perteneciendo desde el inicio también al otro, y en esto radica su alteridad. En este sentido, el lenguaje es la manifestación primaria de la *alteridad*, del *ser con el otro* característico del hombre. (Coseriu, Pastene Labrín, Katabek, 2006)

La alteridad, existe cuando hacemos conciencia del otro, cuando el otro nos importa, cuando lo dotamos de valor, cuando el otro deja de ser una cosa y pasa por el lenguaje a configurarse en un sujeto, al menos para sí mismo y para el yo con el que se relaciona. En este orden de ideas, la alteridad concebida como acto de hacerse otro acontece en el lenguaje ya que a través de este logra visualizarse al otro en su condición humana, sin embargo, ocurre que el sujeto puede también

utilizar los signos no para relacionarse con el otro, sino simplemente para referirse a este, puesto que en el fondo de la dinámica de los encuentros establecidos a través del lenguaje, cada quien utiliza la comunicación a su favor buscando entonces el logro de sus intereses o la satisfacción de sus propias necesidades, sin reconocer las del otro o en palabras más claras, sin poner en escena a un otro más allá que para ser utilizado por un sí mismo.

Lenguaje y alteridad como fenómenos meramente posibles en la medida en que se presenten de manera conjunta, es decir, alteridad únicamente posible si el lenguaje permite el establecimiento de una comunicación en doble vía, una conversación que permita la construcción de humanos únicos y respetados por los demás, escuchados desde todas sus manifestaciones. Una alteridad constituida como la condición de posibilidad de un porvenir, cuya condición de existencia deviene de la relación que se establezca como sujeto de experiencia y de lenguaje. Ese por-venir acontece donde se da lugar, donde se abren los oídos, donde se escucha, donde se abre espacio a la palabra porque el yo se dispone a callar y a prestar oído. El lugar del sujeto de experiencia y de lenguaje es una alternativa a las lógicas imperantes en cuanto pretende subvertir el orden y pasar del imperio del alma sobre el cuerpo, a sentir la corporeidad de aquel que ya no puede decir lo que todo el mundo dice, de aquel que no puede reproducir lo que todo el mundo piensa, que no puede orar aquello en lo que todo el mundo cree, porque puede otros pensamientos, otros discursos, otras creencias.

La palabra hablada o expresada por cualquier otro medio corporal, tiene en sí la capacidad de edificar y de destruir; de esta manera el ser reconocido en el

lenguaje del otro y que el lenguaje propio sea reconocido por los demás, sería la prueba perfecta de que a cada individuo se le concibe como un sí mismo, que se diferencia de los otros, siendo otro en el sentido en que a partir de la existencia de los demás puede ser visibilizado, es decir, es sujeto de alteridad; sin embargo, en el momento en el que el lenguaje pertenezca solo a uno y niegue el reconocimiento de ese otro que también hace presencia, se negaría su condición humana y fácilmente podría llegar a generarse una cadena de dominio por el acto de ignorar y minimizar a ese que no llega a ser inventado y legitimado como Otro. En este sentido, Bonyuan (2009) explica que el sí, se reconoce como siendo en una relación dialéctica que supera la consideración del otro como un opuesto, como una exterioridad: el otro frente al cual soy y existo, me convierte en responsable de mi palabra dada, es el otro el que genera el compromiso de asumirse al sí mismo: “El Otro me hace responsable, es decir, capaz de responder” (Ricoeur, 1996, citado por Bonyuan, 2009-2010).

Por consiguiente, la alteridad en esa relación yo – tú / tú -yo, tanto el otro como el yo, se percatan de su existencia y establecen una interpretación y percepción de sí mismos y de su contrario, “Dicha interpretación pasa por generar un resultado, situarse en una postura, asumir una perspectiva y manifestarse en una expresión” (González, 2008, p.3). Así las cosas, la alteridad habla del encuentro humano a partir de un referente del sí mismo, pero además de un afectarse frente a un otro. Si el pensamiento ocurre a través del lenguaje y el lenguaje también es posible mediante el pensamiento, sin entrar a definir relaciones de causalidad, debe considerarse que es a partir del lenguaje como logramos humanizarnos y

construirnos como sujetos; así mismo, la relación del yo con el otro también debe estar sujeta a la presencia del lenguaje, tanto como el lenguaje en la configuración de la alteridad.

De esta manera, el lenguaje puede ser tanto la coyuntura como la incongruencia, se encuentra en un sentido de dualidad que hace que mediante el mismo la alteridad ocurra o se desvanezca. La alteridad entonces, en coherencia con lo planteado por Gonzáles (2008), “es un proceso humano de relación basado en la perspectiva que se adquiere del otro, más la expresión que se tiene hacia el sí mismo” (p. 14), toca las fibras de el yo y del otro, y por lo tanto, está transversalizada por el lenguaje.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, es importante recordar que el lenguaje se hace visible igualmente en contextos de alteridad como de intimidación (entendida como ausencia de alteridad, como la absoluta negación del otro), que hace que las expresiones también difieran según el escenario. Para Ortega (s.f), “habitamos espacios donde la significación del ‘otro’ se reconoce en expresiones de hostilidad, indiferencia, explotación, desprecio, y en muchos casos, en la degradación” (p. 3). Es así, como el encuentro con el otro no siempre (o parece ser que muy pocas veces) ocurre desde la relación positiva y dignificante; en mayor medida acontece a partir del miedo, de la amenaza, del ejercicio del sometimiento y del poder; el lenguaje también nos habla entonces de fantasmas, de temores, de exclusión frente al otro y puede enmarcarse en contextos de intimidación, de total negación del otro, donde evidentemente la alteridad se torna imposible.

Es a partir de uso del lenguaje que se posibilita que el otro se considere como inferior, incapaz, oprimido, como peligroso por no ser igual o ser diferente,

“precariedad que ve y asume al “otro” como amenaza y desde allí intenta formarlo desde micropolíticas del miedo y con gestos repulsivos y excluyentes” (Ortega, s.f., p.6).

Este fenómeno de alteridad negada en la dinámica del lenguaje, no es ajeno a contextos como la escuela o cualquier campo en el que se pretenda emerja la educación; como lo manifiesta Contreras (citado por Gonzales, 2008) la escuela y el aula no son espacios paralizados o moldeados, por el contrario, son contextos en los cuales los procesos de comunicación fluyen de manera dinámica entre los actores; sin embargo, es común encontrar que en estos escenarios es solamente el lenguaje de una de las partes o la intención reflejada en el mismo la que quiere ser impuesta sin que los otros sean escuchados.

Frente a lo anterior y dada la certeza de que la alteridad acontece en el lenguaje, debe pensarse, tal y como lo refiere Pérez (citado por Gonzales, 2008) que la comunicación permite el reconocimiento del otro en la medida en que se escuche, entienda y respete. Consecuentemente la aplicación de estos principios en la escuela favorecerían la presencia de una nueva posibilidad de lenguaje de la pedagogía desde el rescate de la alteridad, en la medida en que sea nombrado y reconocido el otro, poniendo en evidencia su condición humana.

En este sentido, en el ámbito educativo la pedagogía realmente debe estar enmarcada en un proyecto que oriente la enseñanza hacia el reconocimiento de la ética y el respeto por los demás, minimizando la presencia del poder, la dominación y las limitaciones que hoy en día suele generar la influencia de los docentes sobre los mal llamados alumnos. La pedagogía de la alteridad a través del lenguaje contemplará entonces el compromiso de reconocer al otro no sólo en la palabra sino

en los actos, enmarcándolo por tanto, como sujeto pensante, social, político, reconociéndolo como responsable de sí mismo, pero ante todo como parte de una humanidad merecedora de respeto (Ortega, s.f).

Nuestra manera de relacionarnos y de comunicarnos con el “otro”, esa forma de caracterizar y de dotarlo de cualidades o defectos nos permite deslindar comportamientos o conductas coherentes con estos imaginarios, dichas conductas en gran medida se fundamentan en el lenguaje.

En este proceso los discursos -las formas de hablar y de relacionarnos de y con el “otro”-tienen mucho que decir en cómo surgen y se desarrollan las relaciones de alteridad: a través de los mismos legitimamos situaciones describiendo y argumentando; apoyamos acciones y formas de proceder con ideologías, lo que hace que puedan permanecer en el tiempo (Olmos, s.f).

Un ejemplo claro de estas ideologías y paradigmas es lo que se vive en los sistemas educativos donde se ha establecido una relación jerárquica entre el docente y el estudiante, siendo el primero considerado como la persona que tiene la sabiduría, y quien es el encargado de transmitir y explicar contenidos - muchas veces descontextualizados de la realidad de los estudiantes-, en sí es la persona que tiene el poder. Considerando lo planteado por Freire (1992, p.77),

[...] el «saber», el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro.

Por la ilusión y necesidad de control, en nuestras sociedades disciplinarias, que de acuerdo a Foucault (enunciado por Lazzarato, 2006), también se entienden

como sociedades de seguridad que se enmarcan en la acción directa sobre el individuo pero también sobre su misma acción, sobre su ambiente o entorno; disciplinar habla de una fuerza ejercida sobre el sujeto, sobre el cuerpo que termina adiestrado y sometido a las tecnologías, dispositivos y prácticas de dominio que buscan gerenciar y controlar las conductas y comportamientos de los individuos: “procedimientos e instrumentaciones para ejercer sus funciones de clasificación, control, represión e incitación, sollicitación y sometimiento” (Lazzarato, 2006, p. 16).

A partir de estas sociedades, surgió un tipo de pedagogía (tradicional o cognitivista), que creó diversos dispositivos para mapear, fragmentar, determinar, estandarizar y homogeneizar niños, saberes, maestros y familias. Así, se objetiva la diferencia en estereotipos determinados por las fases de crecimiento, etapas, series, disposiciones psíquicas... olvidando los movimientos de los cuerpos, la intensidad de los momentos, la imposibilidad de que haya conocimiento mediante una explicación para todo. Control que pretende conocer para especializarse sobre cómo se aprende, para explicar mejor, formar y conformar los individuos que integran la sociedad,

Las relaciones entre hombre y mujer, entre maestro y alumno, entre médico y enfermo, entre patrón y obrero, con las que Foucault ejemplifica la dinámica del cuerpo social, *son relaciones entre fuerzas que implican en cada momento una relación de poder.* (Lazzarato, s.f., p. 3)

De allí surge la indagación acerca de las relaciones con el otro, de la conformación de las alteridades en la educación. En la medida en que la alteridad es objetivada, el otro no puede constituirse como sujeto, sino tan sólo como objeto.

Skliar (2011), en sus diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario, reflexiona el acto de enseñar como “la invención y la construcción constitutiva de la incapacidad del otro” (p. 3), habiendo sido creada la necesidad de generar un incapaz que requiera de la explicación. Desde una mirada atenta, esta dinámica igualmente se posibilita a través del discurso. Es mediante el mismo que se facilitan las concepciones que tenemos respecto a nuestras realidades y sistemas, no siendo la excepción la organización educativa, en la que debe haber una figura dominante y una dibujada desde la sumisión,

ese monstruo ‘explicador’ crea a cada momento la sensación que el cuerpo del maestro aumenta su tamaño, en la misma proporción que hace diminuto el cuerpo del alumno...Así la explicación es un constante y perverso proceso de empequeñecimiento del otro. (Skliar, 2011, p. 4)

Graciela Frigerio, (Skliar, 2011, p. 2) expresa que con el “Yo te voy a enseñar” se obliga al otro a realizar algo que quizás no está interesado en aprender y se escucha una imposición más que una forma de compartir y sacar algo interesante y de beneficio, que lleve al otro a sentirse satisfecho por aprender; simplemente quedará como una forma de hacer que el que enseña se sienta superior y mantener en cierta forma al estudiante subyugado, haciéndolo sentir dependiente de él, llegando aquí a practicar lo contrario de la alteridad. Así las cosas, ha sido y es entonces el lenguaje, en el marco educativo, el instrumento por el que se construyen realidades que poco hablan de alteridad, que se han fortalecido en nociones de intimidación, de dominación y de sujeciones entre expertos e ignorantes.

El reto deviene en pensar una educación desde la alteridad, en la que sea posible la intimidad y el encuentro verdadero con el otro, en la que se debe hablar de

que “todo proceso formativo implica una relación de alteridad y responsabilidad, una relación con el otro, donde el extraño se convierte en cómplice” (Ortega, s.f, p. 9) y también en la que el lenguaje entre a formar parte de posibilidades de conversación entre los agentes propios del sistema educativo, en la que no acontezca el diálogo convencional entre amo-esclavo, sabio-ignorante, fuerte-débil, sino entre sujetos diversos, con diferentes roles, pero con igualdad en derechos y dignidad.

Por tanto, el lugar del sujeto de experiencia y de lenguaje es una alternativa a las lógicas imperantes en cuanto pretende subvertir el orden y pasar del imperio del alma sobre el cuerpo, a experimentar la corporeidad de aquel que ya no puede decir lo que todo el mundo dice, de aquel que no puede reproducir lo que todo el mundo piensa, que no puede orar aquello en lo que todo el mundo cree, porque puede otros pensamientos, otros discursos, otras creencias.

Tránsito de la intimidación a la intimidad

Para abordar el tema a desarrollar dentro de este escrito, se considera importante delimitar con claridad las definiciones conceptuales de las categorías a estudiar, es decir, la intimidación y la intimidad; una vez abordadas estas definiciones será posible identificar aquellos elementos característicos de cada una de ellas, planteando finalmente el tránsito de la intimidación a la intimidad, como una alternativa posible.

A partir de la comprensión de que como sujetos humanos tenemos la posibilidad de conocer-nos y conocer a otros a partir del lenguaje y la interacción recíproca, es fundamental discernir respecto a las fuerzas que nos llevan a conjugar

el encuentro o el desencuentro con el otro, reconocer que las realidades propias de los vínculos entre las personas en ocasiones se enmarcan en representaciones de distanciamiento, temor, desconfianza e intimidación, que generan relaciones superfluas, vacías, sinsentido que pueden encauzar acciones para que el otro se comporte y piense como un yo impuesto quiere que lo haga.

En este sentido, se diluye su esencia al punto de que el encuentro con aquello que sólo compete a cada cual se disipa en el deseo del otro, en sus intereses, sus palabras, su manera de interpretar el mundo a raíz del ejercicio de su poder, que busca derrochar dominio para ejercer una fuerza intimidatoria en aquellos que al ser distintos a un sí mismo se convierten en un dispositivo que amenaza, por lo cual hay que mantenerlo controlado.

Entonces, se considera que el problema ya no es el yo o el sí mismo, convergemos en tiempos donde el problema radica en el otro e incluso los males propios buscan adjudicarse al horror que es el otro. En torno a lo anterior, Carreño (2008) describe de forma clara aquella tendencia, especialmente frente a lo desconocido, de concebir y parir imaginarios del otro, en el que su diferencia o su particularidad pueden llegar a ser tan desmesuradas que se lee al otro como una quimera en la que se desdibuja toda su realidad. En esto, se entrevé la tendencia humana y por supuesto cultural, de maximizar el valor de las creencias, concepciones y prácticas propias y descalificar subvalorando todas aquellas diferentes, buscando su negación hasta tal punto que deban eliminarse o desaparecerse. En realidades humanas de interrelación parece ser que el otro lejos de generar una posibilidad de transformación y crecimiento ha llegado a constituirse

en un riesgo, se presenta un otro al que se le teme, se le huye, o al que no se le devela el yo, es decir, se presenta un cierto temor a la alteridad. Al respecto, Skliar (s.f), expresa la reflexión por un emergente temor “por lo que podría causar la presencia de otras vidas en nuestra propia vida, por lo que causaría la diferencia de otras edades en nuestra propia edad” (p.2).

Respecto a lo anterior, emerge en esta opacidad de aquel que no soy yo mismo, la necesidad de dominar y de ejercer poder sobre otro, presentándose éste como sujeto o como cultura. Por lo tanto, se inicia un complejo proceso de intimidación y colonización del otro, de su pensamiento, de su afecto y hasta de su existencia presente y futura. La intimidación como dispositivo de poder sobre los otros y como herramienta colonizadora, busca entonces permanentemente valerse de diversas falacias a través de las cuales aquello que debería ser tan solo del sí mismo (a tal punto que ni siquiera él llegase a hacerlo extrínseco), pierde su valor al volverse privado, por ende de interés y manipulación pública.

En la intimidación siempre está implícito un pacto entre desiguales en el que confluyen quienes se encuentran dominados y quienes dominan, por esta razón, siempre se impone la palabra del que domina, los otros se limitan en su integridad ciñéndose a ella aunque en el fondo puede ser que no compartan o ni siquiera entiendan su significado. La intimidación niega toda posibilidad de alteridad, desconociendo el valor y las potencialidades de ese otro, otro entendido como sujeto y no como objeto. Recordemos que la alteridad es la posibilidad de reconocimiento del otro desde su condición humana y la emergencia del espacio/tiempo para afectar

y afectar-se con la presencia de aquel otro, configuraciones y dinámicas que nos posibilitan la humanización y el sentido de vida.

La intimidación surge entonces como un riesgo y como una posibilidad que puede hacerse presente en nuestros lazos como sujetos humanos, en los que prima el miedo y la negación de otras realidades, porque se da prioridad al yo, porque se hace presente nuestra dificultad para encontrar nuestra esencia y el impedimento para aprehender que las esencias de los demás son igualmente válidas y legítimas a las del sí mismo.

De acuerdo a lo anterior, la intimidación es entendida como una arma de guerra que restringe y coarta la posibilidad del otro de ser quien quiere ser, destruye su moral, limita su libertad; está caracterizada por establecer relaciones de subordinación, de supremacía de un sujeto sobre otro, en donde se observa un poder desigual, asimétrico, que conlleva a la degradación, el irrespeto y la reducción de la condición humana.

Por otra parte, buscar una definición concienzuda de intimidad es un reto que excede quizá toda posibilidad humana, porque implica seguramente buscar agrupar en un único concepto lo que es el hombre. Desde diferentes disciplinas como la sociología y la psicología, se ha intentado definir la intimidad, sin embargo, para el lenguaje cotidiano la distinción entre el concepto de intimidad y privacidad parece confundirse con frecuencia, falacia que consiste según Pardo (1996, p.121):

En convertir la intimidad en privacidad, es decir, en propiedad privada, transformando las relaciones interpersonales en contratos mercantiles privados (confidenciales): reglas explícitas pero públicamente opacas o secretas que ocultan mezquinos y vergonzantes intereses (el derecho a la privacidad como derecho a las propias vergüenzas o a la propia basura).

“La intimidad sería, entonces, aquello que está prohibido revelar a los otros” (Pardo, 1996). Una prohibición que va más allá de lo personal e íntimo, de la importancia de que el sujeto sea capaz de verse a sí mismo, de reconocer su identidad dentro de una cultura, una sociedad, una institución y para consigo mismo para que pueda llegar a ser transformada a través de los logros personales a lo largo de la vida y asuma un significado de identidad propio, con una autonomía personal y característica de sí mismo.

La intimidad concebida como realidad o verdad esencial sobre una persona, que difícilmente puede ser entregada o dada a conocer a un otro diferente al sí mismo y que incluso ni siquiera se hace tan manifiesta e incuestionable para el yo, se presenta como una enorme incógnita; una intimidad que de acuerdo a Pardo (1996), es “lingüísticamente inexpresable” ya que de ser reconocida como una parte total o integrante de una identidad pura del yo, presenta un ejercicio de exclusión respecto a otras identidades ya que se reconocen como diferentes, siendo asumido que “si no sienten lo que yo siento cuando digo ‘yo’, jamás podremos entendernos” (p. 39). La intimidad, es la verdad acerca de sí mismo, aquello tan profundo que tan sólo existe sin la necesidad de hacerse explícito, es algo comunicable, que se teje en la relación con el otro, a través del lenguaje, del contacto cercano y cotidiano y no es algo que se experimenta en una relación solitaria y aislada.

La intimidad no requiere ser verbalizada, se puede comunicar con los silencios, con los gestos, con la mirada, las posturas, como refiere Pardo (1992) “La intimidad no está hecha de sonidos sino de silencios, no tenemos intimidad por lo

que decimos sino por lo que callamos, ya que la intimidad es lo que callamos cuando hablamos” (p. 55).

Así las cosas, esta posibilidad de intimidad es una construcción profunda, singular y dotada principalmente de ser, en toda la extensión de esta palabra, confiere sentido y significado a lo que es el sujeto, por tanto, se presenta también en completa libertad, desde la cual no es necesario definirla, conjugarla, buscarla ni comprometerla: nace y emerge de manera natural y visceral. Se genera en el verdadero encuentro con el sí mismo y con la razón y emoción puestas, de manera primigenia, en el yo.

Pardo expone que “la intimidad está ligada al arte de contar la vida” (1996, p. 29) y no al creerse con la astucia de no contar nada, nos sea que luego eso se convierta en información que se vaya contando por ahí sin ningún arte. En este sentido la intimidad simplemente existe en el tejido de la vida humana, en lo más profundo y desaparece frente al temor de ocultarla que se traduciría en el no saber quién es sí mismo.

No tengo intimidad porque yo sepa quién soy, sino porque soy aquel para quien nunca se agota el sentido de la pregunta “¿Quién soy?”, la pregunta menos fundamental del menos fundamental de los saberes (nadie se atrevería a llamarlo ciencia), el saber de sí mismo, el saber acerca de la falta de saber, acerca de la falta de fundamento de la propia existencia, el saber (sabor) de la intimidad (Pardo, 1996, p. 51).

De acuerdo a lo expuesto, se puede entender la intimidad siguiendo a Pardo (1996) no como algo impenetrable o como secretos inefables, es la verdad acerca de

sí mismo, aquello tan profundo que existe sin la necesidad de hacerse explícito, puesto que trasciende toda palabra, es el modo de sentirse, escucharse, y percibirse a sí mismo, experimentado desde las inclinaciones hacia la vida misma, hacia las emociones, hacia el disfrutar la vida, como diría Pardo (1996) la intimidad es “la animalidad específicamente humana” (p.42). “Tener intimidad es no poder identificarse y no poder ser identificado por nada ni por nadie” (Pardo, 1996, p. 47).

La intimidad no es algo estático, es una fuente creadora de cosas nuevas. Ninguna intimidad es igual a la otra, nadie puede ser lo que cada uno de nosotros es, ya que el hecho de ser sujeto no constituye ser un qué, sino ser un quien.

Una vez abordados los referentes conceptuales sobre estos dos términos, cabe preguntarse sobre el tránsito de la intimidación a la intimidad. No sin antes mencionar que

la intimidad carece de existencia política: parece vivir en una relación directa e inmediata con el poder, pero no con el poder político (*potestas*), de cuyo ámbito está excluida, sino con la potencia “salvaje” de la naturaleza de la fuerza del déspota doméstico o del soberano público. Y vive en una relación de absoluta vulnerabilidad”. (Pardo, s.f., p.147)

Cuando las relaciones tanto en lo público como en lo privado se basan en el dominio, en el poder, en la potencia, la intimidad se puede ver afectada, los intimidados viven en constante intimidad con el otro, con el agresor, con el déspota. Existe una ruptura voluntaria por parte del intimidado de su intimidad. En este sentido, la intimidación afecta la intimidad y es enormemente destructiva.

Cuando en este proceso, lo más profundo de sí mismo pierde su sentido de pertenencia y es sometido a una instigación para que se convierta en privado o público, aparece la intimidación como única manera de afectar al otro, es en ese

instante donde la intimidad deja de ser ella misma, se debilita, se transforma, esa palabra ligada al poder destierra la mismidad y la convierte en otredad; como lo da a conocer Pardo (1996): “intimidación, pues, destrucción de la intimidad. Para intimidar, sin duda, se necesita poder”. Mediante la intimidación la persona agredida, desprotegida, vulnerada, se ve obligada a identificarse con su agresor, a entregar lo más oculto de su ser, y entonces pierde la última posibilidad de ser él mismo, su intimidad.

Cuando nuestras palabras toman un sentido cada vez más fuerte, con la intención de recabar en lo más profundo del otro para atacar y sacar a la luz lo más íntimo de su ser y a su vez recurrir a eso como medio para intimidar, como un proceso de intimidación para conseguir un beneficio propio, ese sujeto deja de ser quien es realmente para convertirse en otro, deja a un lado su mismidad para trasladarse a un espacio, a un tiempo, a una situación donde todas sus capacidades y fortalezas se ven limitadas ante una imagen de un ser superior que domina su cuerpo, su pensar y su quehacer para doblegarlo y que éste sucumba ante sus intenciones, esas palabras que se camuflan en el ocultamiento de sus debilidades internas permiten que a través de un poder manifiesto y existente solo en quien intimida, desarrolle en ese sujeto una máscara que trastoca la realidad en la que se encuentra inmerso, y sólo así es capaz de resucitar de ese mundo particular e individual que no le permite ver más allá de su transformación como ser humano.

Bajo esta perspectiva, el transitar de la intimidación a la intimidad se puede posibilitar en la concentración de cada persona en su propio yo, en sus miedos, en sus intranquilidades, en su condición humana, con búsqueda de que el otro no se

constituya, en este sentido, en un inminente peligro, porque ya no se estaría percibiendo conminación, sino como realidad desde su dignidad y humanidad. En este sentido, se confluye con la concepción y vivencia de la alteridad, desde la cual, se asumiría válida la esencia y la existencia del otro, quien dejaría de percibirse como un riesgo, como una debilidad o como una carga, y la cual se entendería como “aquel tiempo y espacio que abre una posibilidad y una responsabilidad a la presencia del otro y, sobre todo, a la existencia, a toda existencia, a cualquier existencia de cualquier otro”, como tan hermosamente lo expone Skliar, (s.f., p. 12).

Por tanto, la intimidad puede posibilitarse en la medida en que cada sujeto alcance una comprensión consciente de sí mismo, en donde su problema (si es que lo tiene) no busque radicarse en el otro o los otros, sino en su propia esencia; en las mismas condiciones desde la búsqueda y el encuentro personal logre reconocer al otro como sujeto y busque así converger con él, en un sentido de coexistencia y aprendizaje mutuo.

La intimidad como aquel horizonte en el que se hace posible la travesía para transitar entre nuestras realidades atestadas de intimidación (en la que se habla del yo contra el otro) hacia la intimidad (en la que se pregunta prioritariamente sobre el sí mismo en coexistencia con el otro), como alternativa que favorezca el encuentro franco con el sí mismo y con el otro, así como un verdadero escenario de confluencia y convivencia humana.

Por consiguiente, este concepto y realidad se presentan como desafío en el intrincado camino de develar su naturaleza y de estimar lo complejo de movilizar relaciones enmarcadas en la intimidación hacia unas en las que se posibilite o medie

la intimidad, en las que el vínculo con el otro se estructuran no desde el deseo de obtener algún beneficio, desde su función pragmática, sino desde el acercamiento hacia la conciencia y sustancia propia, la dignificación del otro y el regocijo del encuentro social, desde su función humana.

No se hablaría entonces de nuestros miedos, de nuestras imposiciones, de nuestros egoísmos, sino de vidas creándose y recreándose cada día, de tranquilidades, de coherencias, de sabores, en total libertad de expresarse y develarse, como también del respeto a los acuerdos mutuos que como comunidad o sociedad se deben establecer en horizontes de convivencia y relación humana.

Por lo tanto, la única alternativa de este tránsito de la intimidación a la intimidad involucra tan sólo al sí mismo, al reconocimiento de cada cual como sujeto, al encuentro con lo más profundo al punto de sentirlo y conectarse con ello, sin la necesidad de hacerlo explícito y verbalmente visible. Encontrándose con el sí mismo, para sí mismo, puede existir y protegerse la intimidad, cerrando por ende el paso a la intimidación que viene de la mano del dominio que otro quiere ejercer sobre el que no le pertenece.

El encuentro consigo mismo implicaría entonces, el escuchar la resonancia del propio lenguaje de la intimidad, como lo plantea Pardo: “quien habla auténticamente se oye a sí mismo, sabe lo que dice y sabe que es él quien lo dice, porque le sabe a él, le suena a sí mismo” (1996, p.35). Una vez el sujeto sea capaz de escuchar sus resonancias internas, será capaz de construir confianza con el otro, puesto que aunque comparta sus silencios, su intimidad, no será arrebatada. De esta manera, a diferencia de lo que ocurre en la intimidación con los discursos de

desigualdad traducidos en dominio y poder, en la intimidad se construirá conversación entre iguales y por tanto libres, la intimidad hace el lenguaje real, le confiere ser. Cuando hay una relación íntima, hay cómplices quienes comparten un sentido implícito, quienes solo con una mirada pueden entenderse o decirse cosas, saben sin hablar lo que el otro quiere decir, sin arrebatarse su libertad, sin trascender o volver privado lo que es íntimo. Como manifiesta Pardo: “mis íntimos lo saben, saben a lo que a mí me saben las palabras (...) y sin embargo, puedo jurar que yo jamás se los he dicho” (1996, p. 127).

Todo esto, en razón de que ese sujeto se identifique consigo mismo, y redescubra sus capacidades de intimidad que le permiten a su vez ser consciente, mantener una auto-estima, consideración a sí mismo, una auto-realización, confianza, conservación y conocimiento de sí, y por qué no, poder auto-gobernarse. El mantener y conservar esa parte íntima es lo que permite descubrir lo que a uno más le interesa y le importa, facilita el tomar consciencia de la realidad que está viviendo y afrontando con la perspectiva de poder obtener los recursos necesarios para generar alternativas y soluciones a los conflictos presentes, así mismo, como ejecutar acciones y seguimientos a todo su proceso de reconocimiento como sujeto que mantiene una privacidad, como sujeto que mantiene un equilibrio con su mundo íntimo.

Es precisamente la intimidad, lo único que le queda a quien se encuentra absolutamente privado de todo lo demás, y sobre todo en sus procesos de liberación, frente a toda situación que desde la intimidación manifestada ya sea en

sus expresiones verbales, sociales, físicas o psicológicas atenten contra su condición y dignidad humana.

Alteridad e intimidación

En las posibilidades del ser humano se ha buscado apropiarse de un llamado conocimiento sobre el mundo y la realidad, pero más exactamente de aquello que cada sujeto entiende que son el mundo y la realidad. Al pensar en estas nociones se alude a lo que percibimos y comprendemos respecto a lo que nos rodea y a las situaciones, hechos, circunstancias que acontecen en la vida de cada sujeto. Posiblemente ninguna persona percibe, siente y entiende las experiencias vitales de la misma forma, las maneras en que se puede ver un mismo acontecimiento son tan diversas como los sujetos que lo observan. Por esta razón, en muchas oportunidades asalta el cuestionamiento frente a lo que es la verdad con respecto a la realidad: ¿será algo verdad de una manera absoluta o son muchas las verdades que podemos encontrar en un mismo fenómeno, hablando entonces de verdades relativas?, ¿La realidad es una, objetiva, definitiva y definida o también es posible pensar en realidades múltiples, diversas, subjetivas y en constante construcción?

Desde las experiencias de vida puede intuirse y se presiente que más que hablar de realidades totales e inequívocas, lo que se presentan son interpretaciones de la realidad, sentidos o lógicas diferentes frente a hechos o fenómenos, de tal manera que lo que varía son las miradas y los significados que cada persona otorga a los mismos. En este sentido, la realidad se constituye entonces como una construcción singular, particular y subjetiva, en la que estarían implicados los hechos

o fenómenos que todos posiblemente vemos y la manera como cada ser humano asume y se apropia de los mismos: sería a la vez una globalidad y una especificidad.

Al respecto, Arendt (2005), refiere que en la condición humana es posible encontrar este doble carácter, el de igualdad y el de distinción, a partir de lo cual, hay semejanzas como seres humanos que permiten planear y prever un futuro al tiempo que se reconocen diferencias, desde la particularidad de cada persona, que requieren del discurso y de la acción para lograr el entendimiento humano. El reconocimiento y la posibilidad de expresar distinción y diferenciación con respecto a otros, el asumirse y comunicar su yo, es una particularidad exclusivamente humana que nos permite entendernos como únicos; de igual modo, nos concentra en las representaciones que podemos hacer de la realidad siendo entonces entendida como una construcción humana, como una elaboración que nos permite simbolizar y concentrar la forma como es percibido el mundo y todo aquello que nos rodea.

Así las cosas, se resalta que el ser humano es el único que puede fabricar su propio mundo, construir su realidad en su propio espacio/tiempo simbólico y que su posibilidad de ser particular en su acción lo instala en el campo de lo impensado, del devenir, de la primicia, “[...] esto es posible debido sólo a que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo” (Arendt, 2007, p. 207).

Sin embargo, al considerar que como seres humanos simultáneamente se habla de una totalidad, en razón de nuestra condición de humanidad, y de múltiples particularidades, como sujetos, surge el cuestionamiento respecto a si las diversas representaciones de la realidad son aceptadas y asumidas en nuestras relaciones y

vínculos con los otros, o si por el contrario, se tiende a imponer una sola perspectiva de realidad. En razón de nuestros trayectos históricos y de las construcciones de realidad que encontramos en nuestras experiencias epocales y cotidianas, podemos declarar que una construcción de realidad busca ser aceptada e imponerse respecto a las demás; esta representación se configura a través de las dinámicas que se han impuesto, que dominan y dirigen la forma en que debe establecerse, es decir, en la representación de la realidad se otorga jerarquía y valor a una forma específica de percibirla y organizarla sobre unas formas diferentes de hacerlo. En este sentido Gnecco (s.f), expresa que

“la ruptura epistemológica entre verdad (el proceso) y ficción (la narrativa) ocurre en la evaluación social (históricamente situada) de narrativas específicas, es decir, en el valor otorgado por los actores sociales a una(s) narrativa(s) a expensas de otra(s)” (p. 103).

Por tanto, la realidad además de ser una construcción, está vinculada a las representaciones sociales ya que éstas son las que validan, dan reconocimiento y fuerza colectiva a las formas específicas de entender el mundo y de vivir en él.

En esta idea de imposición de una realidad, asumida como predominante, única, primigenia, se ratifican los límites y dominios de la mismidad en relación al otro, a la alteridad, ya que se ejercen prácticas de dominio y se demuestra supremacía de unas formas específicas de percibirse, organizarse e instaurarse propias del yo frente a las formas particulares de los otros, para lo cual se hace uso del poder y de la fuerza.

El yo se supone instituido y esencializado en una realidad verdadera, una realidad que es válida y aprobada, una construcción que se encuentra respaldada por la institucionalidad y, por tanto, tiene efectos de legitimidad. Desde esta

consideración, el otro y su realidad se encuentran des-institucionalizados, deslegitimados, sin que coexistan en la realidad del yo, siendo negados a partir de las prácticas de dominación e intimidación, con el fin de que el sí mismo logre imponerse y colonizar al otro. Así las cosas, la institución de la realidad del yo, destituye y desdibuja la realidad del otro. Esta empresa se hace genuina y lícita al contemplar que la mismidad y su realidad son cabales y que el otro al encontrarse perdido, equivocado, quizá condenado, debe ser salvado e insertado en la realidad y verdad del yo. Esta construcción de la realidad del otro, también surge de la mismidad y nutre la mirada del otro desde el puerto de lo opuesto y lo contrario, avivando la intuición del constante enemigo que se encuentra en la presencia y existencia del otro.

Todo el que se encuentra en nuestra cercanía ejerce sobre nosotros cierto poder y un poder que sólo a él pertenece por el mero hecho de su presencia, esto es, el poder de detener, de reprimir, de modificar cada movimiento que nuestro cuerpo esboce. (Weil, s.f. p.4)

Bajo esta perspectiva, el yo y el otro se encuentran constante y permanentemente distantes, ajenos e impedidos de manera mutua como mecanismos para continuar reafirmandose a sí mismos. Al respecto Gnecco (s.f), señala que “la alteridad no es constatativa sino un dispositivo de control social de y desde la mismidad; el otro es una categoría política que el orden de la civilización necesita para controlarse a sí mismo” (p. 105). Por tanto, la relación entre la mismidad y la alteridad está mediada por relaciones de poder y orientada por el requerimiento de control y preservación de los sistemas absolutos en los que el yo

tiene la potestad, la primogenitura, la razón, la fuerza y el otro se configura desde la imposibilidad, la espera y la debilidad.

Estos sistemas desde las construcciones de sociedad, cultura y sus afanes civilizatorios maniobran la concomitancia de la mismidad y la alteridad en horizontes de sostener las configuraciones dominantes que simpatizan con ideales de modernidad y desarrollo que para ser alcanzados niegan, segregan y alteran las configuraciones que se inquietan y existen con significados de vida distintos. Es así, como se reafirma una dinámica de imposición y colonialidad de unas formas y miradas respecto a otras, de la acción y gobernanza de unos sobre otros, en donde, el yo y el otro hacen parte y se articulan en dinámicas de colonialidad en las que evidentemente el uso de la violencia se hace natural;

Una de las características más conspicuas del proyecto moderno es su uso de la violencia; la alteridad queda envuelta en las redes retóricas y políticas de una violencia que se despliega en el locus del deber ser y que, en consecuencia, adquiere su legitimidad como parte constitutiva esencial de un proyecto moral. (Gnecco, s.f., p. 106)

La presencia y acción de las relaciones de dominación y violencia representadas en la agresión, la intimidación, la exclusión, la invisibilización del otro, son permitidas y naturalizadas: los tiempos y espacios del otro se desconocen y se atraen para que se ajusten a la temporalidad y espacialidad dominantes; el otro es nombrado, pensado y expresado desde la estructura imperante y no desde la esencia y naturaleza propias de sí. Según esta concepción, el yo preponderante debe civilizar o normalizar al otro carente de estas condiciones y como el fin justifica los medios, es necesario en este camino emplear la coacción y la intimidación.

La idea mesiánica y salvadora del otro que sobreviene en nuestras construcciones sociales y culturales, también suele observarse en nuestras dinámicas educativas en las que el docente que aparentemente todo lo sabe, debe domesticar y civilizar al otro: definido como estudiante, como carente de luz, de saber, de legitimidad en su mismidad; ese otro, configurado principalmente como estudiante, sigue viéndose como inadecuado y vacío si no posee los conocimientos que aquel que se instala en la jerarquía de poder “quiere transmitirle”, aquellos que desde su narrativa hacen prevalecer su discurso, eliminando la historicidad como construcción propia del otro, pues en esta dinámica gana “el más fuerte”, en este sentido Trouillot (citado por Gnecco, s.f.) manifiesta que sólo a través de la superposición se configuran y posibilitan ciertas narrativas, mientras se silencian otras.

Sin embargo, en las relaciones de dominación traducida en exclusión, violencia e intimidación, a pesar de ser el yo quien ejerce presión sobre el otro, el otro también tiene el poder de amenazar al yo, por ello, el yo es capaz de irradiar tal fuerza con el fin de defenderse, o mejor, de protegerse del otro antes que subyugarse a él, emanando una fuerza generalizada que en el fondo busca neutralizar esa figura de monstruo que desde el exterior lo amenaza, una figura que parte del orden renacentista en el cual el otro se concebía como incivilizado, salvaje, muchas veces como un animal; aquel que aterraba porque en el fondo era un semejante y al ser visto como semejante el yo se proyectaba en él. El poder de la fuerza logra que los sujetos sean doblegados, objetivados tanto desde su posición de débiles, vencidos, intimidados, estudiantes, como desde vencedores, ganadores, maestros.

Tal es la naturaleza de la fuerza. Es doble en su capacidad de convertir a un hombre en una cosa, y en su aplicación es de doble filo. Aquellos que la usan y aquellos que la sufren se convierten en piedra en el mismo grado, aunque de modos diferentes". (Weil, s.f. p.17)

En la escuela, el estudiante ha sido localizado en un tiempo/lugar lejano de sí mismo, que mientras lo distancia del encuentro con la intimidad, lo acerca de manera inevitable a la moral occidental asociada al progreso o desarrollo, siendo visto como individualista, distante, vacío, carente de cultura, ante lo cual se justifica el proyecto civilizador que encubre las prácticas de dominio, pues mientras se instalan los discursos que ven al sujeto como objeto a ser rescatado, humanizado, civilizado, se le niega su propia historicidad, su condición humana en términos de diferencia, de diversidad, de contradicción, volviéndose preponderantes las prácticas de anulación del sujeto, en las cuales el tiempo del otro no existe.

En este orden de ideas, la escuela se convierte en un escenario privilegiado para las prácticas de la intimidación, donde la negación de los lenguajes, los espacios, los tiempos, la memoria y la esperanza de los otros tiene lugar, dando pie a que la cultura del dominador se vuelva sinónimo de lo real, en donde el poder lo posee aquel yo que se concebiría e instauraría como el intérprete del otro, quien sería silenciado, invisibilizado, materializado, negado como sujeto, como humano, mediante el uso de la fuerza, la cual "ejercida hasta el límite, convierte al ser humano en una cosa en el sentido más literal de la palabra: hace de él un cadáver. Alguien estaba aquí y al minuto siguiente aquí ya no hay nadie" (Weil, s.f., p.2).

En estas prácticas de la intimidación, aparecen lecturas dicotómicas del espacio – tiempo y la construcción humana. En ellas se cristalizan los encuentros

desencuentros de categorías que se imponen como estrategias de normalización y control, pues aquello que no esté dentro del marco de lo que el sistema ha impuesto como real y coherente es inválido, carente de sentido y aproximado al caos. En este sentido, Skliar (2002), expresa que “el otro deficiente es producto de una fabricación de la normalidad, esto es, producto de un proceso histórico de alterización que acaba por confundir al otro con la invención que de ese otro se ha hecho” (p. 122).

En este orden de ideas la dicotomía razón – emoción, configura en la escuela la dinámica de que únicamente quien posee la razón está culturizado, pues quien esté por fuera de ella puede precipitarse a la locura; sin embargo, esa razón no parte de la experiencia histórica de cada sujeto, sino que viene derivada de las configuraciones de poder, de tradiciones culturales específicas, pues la razón es aquella narrativa que se instauró como cierta por las prácticas de poder de quienes contaron una historia en la cual la razón ostentaba el dominio, mientras que la emoción fue condenada, desterrada al ámbito de lo privado.

Una historia arraigada a la colonialidad en la cual, por ejemplo, se consagró transgresores a los indígenas por su emocionalidad. Así, replicando el modelo de aquellas condenas, actualmente en la escuela el yo que posee la razón es la luz y el otro simplemente es la oscuridad.

Aparece entonces otra dicotomía, en la cual se traspone la cultura sobre la naturaleza y es entonces en donde la historia de la civilización se configura como una continua lucha de la domesticación de la libertad natural y su reducción al orden cultural (Gnecco, s.f.); de esta manera, hoy la escuela se configura como aquella empresa que busca instaurar, en el orden de la civilización, al que por su naturaleza

libre “no puede estar” por fuera del orden de la cultura, infringiendo una lectura en la que el otro debe ser domesticado, extirpado, anexado y marginado. En este sentido, Foucault (1998) rescata que las relaciones de poder pueden tener lugar en la medida en la que exista libertad, pues de no ser así, la resistencia no podría ser posible, porque simplemente el individuo estaría inmovilizado.

Por último aparece la dicotomía del bien– mal, en donde las relaciones de poder contemplan que el yo está revestido de lo bueno y el otro de lo malo, el bien es sinónimo de civilización, mientras que el mal tiene un significado de salvajismo. Volviendo entonces a la escuela, sólo aquel que tiene el poder está bien, aquel que no sabe, que no es civilizado, que requiere ser representado, está mal y su descripción y concepción se limitan una vez más a la carencia, a la ignorancia y por ende a la intimidación.

Bajo la configuración de esta realidad edificada desde las prácticas de dominación y de negación de la diferencia, en la que el reconocimiento del otro se ve supeditado a una narrativa que busca conservar la historia del estudiante visto como el que no sabe, como el que no posee el control, en la que se está inconstantemente anulando la memoria y la posibilidad de construir utopías, ¿cómo puede entonces concebirse y configurarse la escuela como un espacio en el cual pueda la cultura no ser una herramienta de imposición de relaciones pensadas y accionadas desde la dominación y la colonización, sino una construcción en la que pueda contemplarse la diversidad y la diferencia como esencia del ser humano?, ¿cómo configurar los espacios educativos en espacialidades en los que sea posible la intimidad?

Tendría entonces la escuela que permitir la apertura del lenguaje en todas sus formas posibles, la afluencia de las propias historias, rompiendo así el monopolio narrativo de los expertos que instauran prácticas y concepciones generalizadas y normativas desde la coacción; generando dinámicas en las que las dicotomías existan como reflejo de las diferencias, más no como opciones polares que deben caracterizar a los estudiantes como buenos o malos, emocionales o racionales, como salvajes o culturizados, sino que permitan en su esencia el devenir hacia un sujeto que pueda existir en sí mismo, en la medida en que se distingue de los otros, contemplando en esa distinción aún aquello que es innombrable, que lo hace irreductible.

De la misma manera en la escuela, la intimidad puede posibilitarse desde la reivindicación de la emoción como esencialidad del ser humano, como alternativa de libertad, en la que se busque posibilitar el reconocimiento de la naturaleza en concomitancia con la cultura, donde se crea que ese espacio-tiempo en el que debe enseñarse y aprenderse, lleva consigo la potencia de mundos posibles en los que se contemple la diferencia, pero sin violentar o eliminar los consensos mínimos que hacen posible la vida en común, promoviendo más que un encuentro cultural, un diálogo intercultural en el que sea factible concebir al otro en su esencia, sin buscar dominarlo para asimilarlo a sí mismo o absorberlo. Generar espacios de intimidad en la escuela, no implica hacer un giro que favorezca los cambios en las prácticas de dominio, sino reconocer espacios y tiempos en los que el otro exista y en los que confluyan diferentes referentes simbólicos que bajo el respeto y el reconocimiento permitan convivir con el otro, establecer encuentros entre mismidad y alteridad,

(pues esta última no puede entenderse por fuera de un marco relacional, ni por fuera de la relación entre prácticas locales y globales), y gestar un proceso educativo como posibilidad para el acontecer de la humanidad, el devenir y la felicidad de cada sujeto.

El tiempo, el otro y la muerte a través de Emmanuel Levinas

Cada uno de los sujetos pertenecientes a una comunidad en general, está en la capacidad de establecer vínculos sociales que le facilitarán desarrollar y transformar sus habilidades y destrezas con el fin único de lograr una relación con el otro de manera asertiva, se debe salir de la creencia de un sujeto solo, sin vínculos, sin un contexto social. No existen individuos sin historia social, aunque sea cada sujeto quien se encargue de fantasearla o imaginarla de diferentes maneras. Las historias personales presentes incluyen aquellas circunstancias sociales en las cuales transcurrió la vida de los sujetos. Además los otros, hacen a la misma sustancia de los discursos individuales; es así como el propio yo se ofrece de objeto al sujeto. Se puede hablar de una noción de vínculo, porque se piensa que sólo a partir de una relación es posible pensar en la vida de los individuos.

Es en este momento, en el cual, cada uno de los sujetos asume un papel fundamental en la incidencia que le da a este vínculo en su relación con el otro, referenciándose como un ser humano lleno de enigmas y, consecuentemente, sus sentimientos, pensamientos, palabras y actos, quedan evidentes en sus formas de expresión y de su singularidad. Un sujeto que se encuentra en la capacidad de interpretar, comprender y acompañar la concepción misma de su ser que involucra

acciones relacionadas con su subjetividad, donde es producto de un cúmulo de experiencias muy personales, que hace de su vida algo muy suyo, sus percepciones y el sentido que le atribuye a su mundo interno y externo son únicas; constituido por un núcleo central estructurado, elaborando un concepto de sí mismo, de lo que es, a partir de esta imagen de sí, siente-piensa-comunica-actúa, esto define su identidad; impulso por una tendencia hacia la autorrealización, asume la capacidad de libertad y elección, gradualmente va construyendo su vida como sentido y significado a partir de su propias experiencias y de su interacción con los demás, construye una conciencia individual y una conciencia histórica; se establece como un sistema de unicidad configurada, es un todo situado en un contexto histórico específico. Y como lo plantea Levinas (a través de Parra 2009, p. 568), “la existencia del individuo aislado, solo en relación consigo mismo, sin apertura a la diversidad, es incapaz de tiempo”. Todo lo anterior, permite que el sujeto establezca su intimidad, su parte más nuclear como posibilidad de gestionar su mundo interior, la identificación de su esencia, de igual manera asumir la capacidad de arriesgar la propia vulnerabilidad al establecer vínculos con el otro; una intimidad que se presenta como un ámbito de diferenciación del sujeto respecto a los otros, pero de igual manera del sujeto y sus modos de relacionarse. Las relaciones íntimas al estar constituidas por sujetos diferentes, generan en ellos la conciencia de su propia diferenciación, se establecen entonces, infinitas formas de relaciones íntimas, en tanto las relaciones son un accionar progresivo de quienes en ellas participan, y de su relación con otras. Podría pensarse que en la intimidad no nos encontramos con el otro precisamente para asemejarnos, sino más bien para diferenciarnos.

Y teniendo en cuenta este acontecer y presencia de la intimidad, Luna (2000, p. 131) retoma que cada uno de nosotros aparecemos ante nosotros mismos en la intimidad, y nos aparecemos con todo un universo de significaciones. La intimidad es apertura, apertura interior hacia mundos de sentido y significaciones de diverso orden. Según Pardo (1996, p. 51) la intimidad no es homogénea, ni lineal, ni tampoco es certera. La intimidad es espacio de contradicciones en torno de lo que somos y lo que nos mueve y conmueve en el mundo. [...]. La intimidad es mundo de inclinaciones diversas y de contradicciones, sea cual sea la forma de relación con uno mismo: inquietud de sí, saber de sí, retirarse en sí o cuidar de sí, todas aquellas manifestaciones del ocuparse de sí, es claro que en todas ellas hay conciencia de que hay alguien adentro con quien nos relacionamos, ese alguien es uno mismo.

Una intimidad que toma fondo desde el mismo instante en que el sujeto se da cuenta de esa identidad que lo representa dentro de un mundo colmado de una interculturalidad, del interés de sobresalir y representarse ante quienes lo rodean, un mundo en continuo movimiento que permite que cada ser se ubique dentro de un espacio, en un determinado tiempo y que da origen al reconocimiento como sujeto ligado a una identidad única.

Puede haber impulsos diferentes de la intimidad y la diferencia quizás consiste en la amplitud de la conciencia sobre ese alguien que somos; en la intimidad descubrimos lo que nos impresiona de las palabras que decimos y de las que oímos. De cómo nos descubrimos como sujetos ante esa mismidad que nos representa ante los otros, un descubrimiento que nos permite diferenciarnos unos de otros y acoplarnos a un espacio ya sea único o totalmente incomparable al cual nos

enfrentamos y hacemos parte, de igual manera, una intimidad que nos relaciona con el sobresalir y que se convierte en la esencia misma del ser, en la identidad asumida, la cual permite constituirnos como sujetos ligados a una mismidad en relación con una otredad presente y al mismo tiempo ausente de esa realidad de la cual estamos convirtiendo en nuestra ambiente.

De acuerdo a lo que refiere Luna (2000), “Por eso, es preciso ocuparse de sí (...) sea desde el inquietarse, el saberse, el retirarse o el cuidarse; el evitarse nos conduce a la anulación como sujetos, al suicidio simbólico” (p.15).

Un suicidio, representado por una muerte que según lo plantea Parra (2009, p. 588) “la muerte es la posibilidad de la radical imposibilidad de existir”. Una muerte que se constituye en esa realidad que nos concierne constantemente, una muerte relacionada con la angustia que nos produce su presencia a través de los rechazos de aquellas huídas que buscan que cada sujeto encubra su mismidad frente al otro que se convierte en ese ser aniquilador de realidades y que asume un control frente a la existencia de quienes lo rodean, pasa a convertirse en un problema y es en ese instante en el cual cada sujeto con su criterio asume sus responsabilidades y se enfrenta a una realidad cuestionada, crítica, referenciada en su quehacer, en su decir y en su pensar, una muerte que encausa el afrontamiento y enfrentamiento a una situación que está desligando la realidad misma del sujeto con una mirada de otredad que limita la misma realidad cotidiana y repetitiva.

Esta muerte en coherencia con el inicio de una existencia fundamentada en el querer darse cuenta, el darse cuenta de un entorno, de unas relaciones que abarcan al otro y que se constituyen en el fundamento del inicio de una mismidad que se ve

desafiada por su propio fin, de su relación con un perecer y que espera una inminente desaparición del ser.

La muerte se constituye en ese no ser; radica a su vez en el instante mismo cuando la intimidad pierde su entrega, se quebranta por otro, es en ese mismo instante que se transforma en intimidación, una intimidación que abarca el dominio y poder sobre el otro, a quien se absorbe todo su ser, toda su esencia y se doblega hasta el punto de pérdida de su integridad e individualidad; es en sí, eliminar el proceso de personalización, de mismidad para llevarlo a un punto de otredad, donde ese otro asume su singular capacidad de reconocimiento frente a su hacer, decir y pensar.

Es así, que se reconoce la presencia de un otro, ya que su representación determina la existencia del sujeto, sin el otro no existimos, no se ajusta una realidad y no hay forma de ser sin el ser del otro y la propuesta es radical, nos formamos a través de la mirada del otro.

Es en este momento, en el cual, cada uno de los sujetos asume un papel fundamental en la incidencia que le da a este vínculo en su relación con el otro, donde su proyección radica en si se mantiene como un sujeto racional o asume un rol de arbitrariedad ante el otro y se apropia de una cultura que se encuentra fuera de sus parámetros ya establecidos, un exterminio de sus principios al querer adjudicarse costumbres y creencias de otros, perdiendo en sí su dinamismo, posibilitándose como un prototipo de autoridad que quiere imponerse ante los demás individuos y generando a su vez, una superioridad válida únicamente por el mismo sujeto.

En este aspecto, se manifiesta la existencia y la presencia de una crisis, entendida como una incapacidad de poder hacer, pensar y decir de manera clara y racional aquello que es parte de un pensamiento crítico dentro de una realidad presente en el diario quehacer de los sujetos. Una crisis encaminada al descubrimiento de un individuo que decide permanecer en un encierro donde se desconoce el reconocimiento por el otro; una crisis que enmarca a otro dentro de un lenguaje que busca un reconocimiento y una adquisición de una cultura transformadora, pero que se vuelca en individualismo al no reconocer al otro como sujeto mismo; aparece en este sentido, el lenguaje, el cual está en la capacidad de comprender, en la configuración de culturas y creencias, como un mecanismo de mediación entre la mismidad y la otredad.

Ambiciones que deben tomar forma, en la medida que nos reconocemos como sujetos capaces de transformar no sólo sociedades sino realidades, asumiendo un pensamiento crítico capaz de originar verdaderos cambios y que lleven a la realización del ser como sujeto capaz de enseñar a vivir a través del servicio a los demás.

Así como la crisis que se establece a través de una intimidación de poder, ésta también genera en el sujeto ciertos sufrimientos frente a un rompimiento de su realidad, es así como Parra (2009) manifiesta sobre el sufrimiento según Levinas, que éste se confunde con el impedimento de separarse del sufrimiento, con la incapacidad de huir, de retroceder. Lo que impulsa a la vida y al ser, es en otras palabras lo que conduce lentamente a la proximidad de la muerte, que se presenta

como algo desconocido y que se convierte en un cuestionamiento. A tal efecto declara un suceso relacionado del cual el sujeto deja de ser sujeto.

Existen muchas experiencias en la diversidad, como eje central del sujeto, que son cotidianas y que están por encima del poder hacer, las cuales son un desafío, pero allí el ser humano se desenvuelve, se esfuerza y en ocasiones no pueda superarlas, pero continúa ahí, con la ilusión de seguir adelante en un constante aprender; sin embargo, al llegar la muerte y ante esta proximidad inevitable, el sujeto ya no puede esquivarse, no puede hacer nada. Es preciso aquí que el sujeto abandone su propio dominio de sujeto, que carezca de la opción de proyectarse, que acepte irremediamente el devenir de la muerte, parecido como aceptar un objeto o una cosa. Concluyendo aquí que estamos ante la experiencia nueva que nos presenta una nueva relación con algo que es absolutamente otro, que es lo propiamente infinito, y es ahí donde ese otro aliena el existir del sujeto. Al pretender mantener el control y el dominio sobre el fenómeno de la muerte, resulta inevitable y existe una limitación como propia finitud.

Por otra parte, al referirse a la responsabilidad frente a los otros teniendo en cuenta que hay que ser responsables ante cualquier decisión, al ser ésta limitada, se convierte en algo que está en diferentes lugares, como la libertad, que puede estar cerca o lejos de la propia subjetividad. Sin olvidar y teniendo en cuenta que la ética hace presencia en el ser antes que la libertad, y con base en la lentitud y pasividad con que actúa la libertad, la cual se convierte en finita y limitada debido a que siempre es en relación con el otro, los otros la podrían limitar, pero la libertad continúa siendo libertad, no pierde su intimidad.

El ser humano en la etapa de la niñez demuestra toda su libertad y sinceridad en la forma de expresar sus inquietudes, sentimientos, afectos, deseos, gustos. Estos salen y se difuminan sin ningún límite. Las personas que se relacionan o comparten el tiempo con niños, disfrutan de su compañía cuando ellos expresan o hacen algo con espontaneidad y lo manifiestan sin tapujos, lo sienten y lo dicen sin más ni menos.

Sin embargo, al transcurrir el tiempo los seres humanos pierden su espontaneidad, van demostrando lo que quieren expresar según la conveniencia o circunstancias, en otras palabras, limitan o esconden su libertad, ya no son sinceros, deben regirse al qué dirán, tener cuidado en lo que expresan llegando a mentir y demostrar sentimientos contrarios a lo que piensan, sienten o dicen, escondiendo así su intimidad, lo cual lleva al sufrimiento y la mantiene tras la coraza de hipocresía. Su libertad va desapareciendo poco a poco, y si queda algo de ella será de manera intermitente, porque si la hace aparecer, él pierde su forma de actuar, sus subjetividades se ven afectadas. Al querer poseer libertad para expresar surgen sentimientos de vergüenza, inferioridad y debilidad, añorando el sentirse bien, orgullosos y libres cuando con sinceridad y espontaneidad pudieren expresar lo que se es realmente.

Parra (2009), cita a Levinas cuando manifiesta que “Obedecer al Altísimo, es ser libre” (p. 585), al ver al otro, se lo asume y no se la puede delegar a nadie. Ahí aparece la autoridad, que es la obediencia al Creador, de quien ninguno puede esconderse, ni escabullirse y esto implica hacer lo que nadie puede hacer, lo que yo debo hacer quiera o no, y esto lo convierte en original, implicando además que esta

autoridad, continúa teniendo sentido hasta después de la muerte y la continuación de la responsabilidad del otro, es asumido hasta el extremo de ofrecer la vida por el otro. Aclarando que esta responsabilidad no empieza con la conciencia, sino por el contrario es la implantación del bien. Lo contrario daría lugar aquí al rechazo de los valores, convirtiéndose en un descarrilamiento sin control y donde la alteridad no tendría lugar, convirtiéndose necesariamente en una utopía.

IMAGINARIOS FRENTE A LA INTIMIDACIÓN

No obstante, el fuerte componente teórico, hemos asumido la interpretación de algunos paisajes de realidad que tienen lugar en la ciudad de Pasto, (Nariño); realizando un ejercicio (sin rigurosidad metodológica) con estudiantes de básica primaria y de bachillerato de dos Instituciones Educativas de la ciudad, con el fin indagar los imaginarios de los estudiantes frente a la intimidación buscando configurar lo que entienden por intimidación, qué les intimida, qué actores pueden evidenciarse en este fenómeno y sus reacciones ante la misma.

Por parte del grupo investigador, fue posible la estructuración de algunas preguntas orientadoras con el fin de obtener información clara y que respondiera al propósito de dimensionar los imaginarios de los estudiantes en torno a la intimidación. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Qué es lo que más les gusta de la escuela?
2. ¿Qué es lo que menos les gusta de la escuela?
3. ¿Qué les agrada de los profesores, compañeros o las demás personas con quienes se relacionan en la escuela?
4. ¿Alguna vez han sentido miedo en la escuela? ¿De qué?
5. ¿En algún momento alguna persona dentro de la escuela les ha hecho sentir temor?, ¿Qué hicieron frente a eso o en ese momento?
6. ¿Qué piensas que es la intimidación?
7. ¿En la escuela que es intimidante para ti?
8. ¿Qué cosas hacen que algunos compañeros no se sientan bien en la escuela?

¿Cómo se sienten frente a esto?

9. ¿Qué les gustaría cambiar de la escuela para sentirse más cómodos?

Las preguntas orientadoras fueron el lineamiento seguido en una conversación desarrollada con un grupo focal de 22 niños y niñas (12 niños y 10 niñas), entre los 9 y los 13 años de edad, de los grados tercero (6), cuarto (6), quinto (6) y programa de aceleración del aprendizaje (4) de básica primaria.

El imaginario que los niños poseen sobre intimidación, en la mayoría de los casos, hace referencia a un sinónimo de chantaje, en palabras exactas de un niño (12 años – quinto de primaria)...”la intimidación es la aliada del chantaje”...en las de otro...(10 años – cuarto de primaria) ”es cuando te dicen si no haces esto ...entonces...?, Este concepto entonces está supeditado a una amenaza de carácter verbal, bajo la cual la voluntad propia se pierde y se termina actuando según lo que otro quiere que se haga. Contempla la opción de que una persona tenga poder sobre otra y que la pueda llegar a lastimar revelando algo de su vida, invadiendo su privacidad, llevándola a pensar que la lastimará en un futuro más que agrediéndola en el presente con insultos o golpes.

Otro de los imaginarios frecuentes en los niños, es que la intimidación es cuando alguien te obliga a hacer algo que te hace sentir mal, que te hace apenar y por eso dejas de actuar libremente, en palabras de una niña (11 años – aceleración del aprendizaje) “es como cuando te presionan o te piden que hagas o digas algo y eso te hace sentir mal, te hace achantar y terminas actuando como no siendo tú, por ejemplo que te dicen que hables en público y te sientes apenada y terminas diciendo bobadas en lugar de hablar bien”, viéndose en este imaginario claramente reflejada

la concepción de que la intimidación es inherente a la pérdida de la condición propia de sujeto o de identidad propia.

Para otros niños la intimidación es sinónimo de timidez, refieren que estar intimidado es sentir pena y no poder expresarse bien.

Para una parte muy pequeña de las niñas la intimidación hace referencia al acto sexual, una de ellas (10 años – cuarto de primaria) construye el imaginario de la siguiente manera “es cuando los grandes hacen cositas y después de eso pueden tener un bebé”.

Más allá de los imaginarios acerca de la concepción de intimidación que poseen los niños, la conversación permitió develar prácticas y realidades acerca de la intimidación, qué es lo que en realidad intimida a los niños y qué es lo que aún sin saber un concepto teórico sobre intimidación les parece intimidante.

En este orden, el recreo es lo que a la mayoría de los niños les gusta más en la escuela, significa para ellos un lapso de tiempo o un espacio en el cual por decisión propia pueden compartir su tiempo libremente con las personas que ellos quieren, con quienes se sienten tranquilos, sin presión. Sin embargo, en medio de esta aparente tranquilidad algunos niños temen que llegue la hora del recreo puesto que hay niños más grandes que en ocasiones les quitan la comida o los juguetes que tienen para el recreo, además en ocasiones “los molestan” al entrar al baño. Ese molestan tiene un gran sentido en el escenario educativo, puesto a que hace referencia a que algunos niños se paran en la entrada del baño y “miran mal” a los que van entrando, “como si nos amenazaran o nos fueran a hacer algo” (niño de 9 años – tercero de primaria), refieren los niños...sin que visiblemente haya muestra

de eso. Para los niños una sola mirada, sin que medie el lenguaje verbal es intimidante y toma este sentido dado que los niños comparten el imaginario de que quienes los miran mal, refiriéndose a cuando les sostienen la mirada o los miran a los ojos, están preparándose o están a punto de atacarlos físicamente porque “ellos se creen como los dueños del baño” (niño de tercero de primaria -10 años).

En la escuela hay luchas de territorialidad, algunos pequeños grupos de niños se apropian de determinados espacios para jugar o simplemente para estarse parados en ellos durante los recreos, los demás niños no ocupan este lugar, temen que si lo hacen “los dueños de esos espacios” lleguen a golpearlos o a “chuzarlos”.

A nivel general los niños dicen que lo que más les gusta de la escuela son sus compañeros, aunque posteriormente la mayoría coinciden en que lo que les gustaría cambiar de la escuela para sentirse más cómodos son sus compañeros. Al cuestionarlos sobre esta contradicción se logra identificar que a excepción de los “mejores amigos”, los niños ven en sus compañeros personas que los intimidan, traduciéndose esta intimidación en amenazas verbales directas, indirectas, burlas, robos, puesta de sobrenombres, críticas sobre su aspecto físico o capacidad intelectual y en otras ocasiones rechazo.

Aparte de los contenidos materiales como los alimentos que reciben en el restaurante escolar o el subsidio de familias en acción otorgado por estar matriculados y asistir a clases, lo que a los niños les gusta realmente de la escuela son los afectos positivos que puedan construirse, para ellos lo más importante es que se les trate bien verbal y físicamente, con respeto y que se les reconozca su

inteligencia, su belleza, su creatividad; en otras palabras la escuela tiene algo bueno cuando los demás reconocen en cada niño su condición humana.

Los niños en la escuela han experimentado miedo frente a profesores bravos que los regañan con voces muy altas, que hacen gestos agresivos que para ellos corresponden a cuando los miran fijamente o cuando arrugan la frente, que los tratan verbalmente con groserías o con expresiones a través de las cuales los han llegado a denigrar comparándolos con animales, manifestándoles que no sirven para nada y en algunos casos “cuando eran pequeños” refiriéndose a cuando estaban en primero o segundo de primaria los pellizcaban en los brazos o las orejas. Sienten miedo de compañeros que los amenazan con golpearlos, chuzarlos con armas blancas o hacerlos golpear por parte de sujetos pertenecientes a pandillas externas al colegio que son conocidas en la zona de influencia; de la misma manera le temen a compañeros que efectivamente los han golpeado, insultado, que se han burlado de ellos y que los critican negativamente en público. En las niñas se identifica que experimentan miedo frente a la posibilidad de que los niños les puedan llegar a mostrar sus órganos sexuales ya que algunos compañeros han intentado hacer eso o les dicen que lo van a hacer para alejarlas, para que ellas “los respeten” y para hacerlas sentir mal.

Los niños experimentan miedo en la escuela cuando sacan una mala nota porque piensan que sus padres los pueden castigar, sin embargo, es más el miedo que sienten en el contexto interno del ámbito escolar, puesto que sacar una mala nota, de manera repetitiva puede llegar a significar que sean catalogados por los compañeros como “tontos o brutos”, además temen a que los saquen a dar una

lección o a hablar en público porque los demás compañeros se burlan de ellos, más que porque no sepan los contenidos que deben manejar, por su forma de hablar, su aspecto físico o cualquier motivo que puedan utilizar para intimidarlos.

La mayoría de los niños, por más asertivos que se muestren han sido víctimas de intimidación, principalmente a través de burlas que hacen los compañeros para que posteriormente teman expresarse, se sientan inseguros y no vuelvan a defender sus derechos al ser atacados. En algunos casos frente a estos eventos los niños suelen no reparar y continuar su vida normal, en el resto, por no decir que corresponde a la mayoría de ocasiones se tornan irritables, tristes, apenados y generalmente inhibidos limitando sus actuaciones y en la gran mayoría de los casos aislándose del grupo en general.

La intimidación se ha convertido en un quehacer diario que da prioridad a las actuales interacciones entre individuos, quienes ven la institución como espacios de violencia regidos por la incertidumbre, el temor, la desmotivación, entre otros aspectos que hacen que el centro de atención salga de su habitual camino y ya no se le dé prioridad a una concentración en la parte académica, sino que el foco de atención sean sus compañeros con relación a su actuar.

Es así, como la intimidación en este contexto escolar se constituye en un asunto a través del cual un individuo se ve expuesto constantemente a acciones violentas ya sean de tipo físico, psicológico, social o verbal y que son realizadas por otro u otros individuos concebidos como “compañeros con mayor fuerza” o poder. Agresiones que se inician con la intención de dominar y causar daño de diferentes formas para obtener así un bienestar particular, haciendo que el sujeto victimizado

sufra daño de manera permanente y llegue a sentirse impotente para salir de esta situación.

Otro aspecto fundamental para tener en cuenta dentro de este sistema establecido de intimidación, es el hecho de la existencia de un sometimiento y un someterse, constituyendo una doble relación de condiciones que causan desequilibrio e inestabilidad emocional; aspecto tomado en cuenta como el poder que unos estudiantes ejercen sobre otros en determinadas situaciones y que producen una victimización tratada como una forma de maltrato, normalmente intencionada y perjudicial, de un estudiante a otro, por lo general más débil y a quien convierte en su víctima habitual.

Por otra parte, se realizó un sondeo general con varios estudiantes de bachillerato pertenecientes a los niveles inferiores sexto, séptimo, octavo y de los superiores noveno, décimo y once, de manera informal, cuestionando respecto a lo que entienden por intimidación y qué situaciones vinculan a la misma. Se presentó la oportunidad de desarrollar el ejercicio con 15 personas en total, estudiantes pertenecientes a los diferentes grupos antes mencionados.

Los estudiantes a nivel general comprenden que la intimidación se vincula a la presencia de conductas tendientes a la molestia frente al otro, agredirlo físicamente, insultarlo, amenazarlo. Sin embargo, los de mayor edad (de noveno en adelante) también clarifican que tiene que ver con “tenerlo vista a una sola persona”, a modo de ensañarse con alguien, ser reiterativo en los comportamientos de maltrato hacia el otro, percepciones que en los menores no se hace evidente.

Respecto a situaciones que les agradan del colegio manifiestan que les gusta asistir para aprender cosas nuevas, relacionarse con personas de su edad y especialmente porque en estos espacios escolares es posible el desarrollo de actividades de tipo deportivo, recreativo, cultural. No se focalizan en resaltar un encuentro positivo con los docentes sino con su grupo de pares. También refieren que les gusta el hecho de que el colegio es abierto, que permite ser libre, salir y caminar por donde quieran ya que es de puertas abiertas (la Institución está ubicada en la zona rural y las instalaciones no están diseñadas para ser un colegio, por eso, los espacios de descanso y las actividades que requieren la concentración de padres de familia y estudiantes se realizan en la plaza del lugar). Exponen la percepción de que los colegios cerrados (de la ciudad de Pasto) parecen “cárceles” y que ellos por su parte pueden salir, caminar, tomar café en sus casas y en general “ser libres”.

En cuanto a lo que menos les gusta del colegio manifiestan el hecho de que haya personas más grandes que pueden molestarlos (en el caso de los estudiantes de sexto), que los empujan, que los cogen de la cabeza y que a veces les pegan. Ante estas situaciones ellos optan por permitir las agresiones, ser pasivos ante estos hechos y continuar con sus actividades. Argumentan que esto generalmente ocurre en espacios en los que el control del docente no es directo como en los tiempos de cambios de hora, fila para el restaurante escolar, descanso y salida.

En general respecto a quienes son las personas con las que se relacionan más en el colegio, la respuesta general se dirige hacia el compartir con los compañeros y jóvenes más cercanos a su edad. Muy poco especifican el vínculo con el docente. Incluso refieren un claro temor a uno de los profesores que es percibido

como “grosero, gritón, odioso”; manifiestan que los regaña de una forma brusca. Un niño de grado sexto describe que cuando le pide el cuaderno para revisarlo, él siente mucho miedo, que le duele el estómago, anticipa cognitivamente una expresión de regaño fuerte hacia él por una falla dentro de la tarea. Los estudiantes de mayor edad igualmente describen al mismo docente como “grosero, burdo para decir las cosas, pasado”. Ante el cuestionamiento de cuál es su reacción al respecto, todos los jóvenes expresan que la única opción es el silencio. Clarifican que deben quedarse callados, que como estudiantes no tienen voz ni voto, que los profesores son “grandes” y que ellos como estudiantes son “pequeños”. En estas expresiones se presenta la sensación personal de percibirlos como desesperanzados ante la defensa de sus derechos y un imaginario encaminado a comprender que “ellos tienen las de perder”.

Así mismo, explican que hay unos profesores percibidos como “buena gente, tranquilos, buenos”, en contraste con otros que se ven como “aburridos y que los regañan” continuamente. Entienden que se molestan mucho, por ejemplo, cuando no logran quedarse quietos, o ven que regañan a sus compañeros, especialmente cuando pasa esto, el no poderse “quedar quieto” dentro del aula. Asumen que el quedarse quieto para el profesor implica que hay una mayor concentración y un mejor aprendizaje de lo que le están enseñando. Ante la contra pregunta frente a que si será que moviéndose no es posible aprender, todos los estudiantes no logran estructurar una respuesta y no logran comprender con claridad entonces las razones por las que es tan importante para el docente permanecer estáticos, la mayoría de los jóvenes sólo sonríe tímidamente ante esta nueva pregunta.

Ante el cuestionamiento de una supuesta situación en que algún compañero fuera el causante de un acto intimidatorio los chicos más grandes afirman que también la alternativa en ese caso debe ser el silencio, buscando evitar que la percepción y las verbalizaciones frente a ellos sean que son “chillones”. No expresan ni reconocen ninguna situación en la que evidencien que dentro del aula algún compañero agrede o intimide directamente a otro, contando con el silencio o la complicidad de sus compañeros.

Finalmente, en la pregunta vinculada con qué situaciones de vida les generan temor o puede llegar a intimidarlos, los estudiantes más pequeños especifican situaciones más concretas como la oscuridad, los fantasmas, los ruidos, Dios. Los más grandes por su parte, manifiestan situaciones articuladas a las decisiones de vida como “quedar embarazada”, “fracasar”, “decepcionar a los padres”, “perder el año”, no lograr “ganar el año, graduarme, no conseguir trabajo, ni casarme, ni tener hijos”. Estas respuestas pueden ser manifestaciones del temor a no ingresar o mantenerse en el sistema que enmarcado posiblemente en sus representaciones sociales, se constituirían en fracasos, es decir, a partir de sus aprendizajes no lograr ser exitosos en el sistema educativo (retirarse, perder el año) o en el sistema social (quedar en embarazo, no casarse, no cumplir las expectativas de los padres), tal como está diseñado en sus imaginarios, parecen constituirse en frustraciones y fracasos de sus construcciones de vida. Así las cosas, parece confirmarse que el sistema en su estructuración y mecanismos de poder y control, logra que vivamos constantemente temerosos y que aprendemos a mantenernos intimidados ante la

posibilidad de pensar de una manera distinta, de salir del patrón esperado y de no lograr ser exitosos, al menos en las formas en que se nos ha enseñado a serlo.

CONCLUSIONES

- La intimidación se hace presente como una forma histórica de negación y dominación del otro, que incluye un conjunto de prácticas, discursos, tejidos de relación, configuraciones y dinámicas del encuentro con el otro que se halla arraigada en las construcciones sociales y culturales propias de la humanidad. Por consiguiente, la intimidación es un problema histórico, presente en las dinámicas sociales como estrategia de dominio y control para homogenizar y someter a la humanidad, estableciendo la negación de unos sobre otros. En este sentido la escuela, como espacio vital de encuentro social y político del sujeto, no ha sido ajena a su influjo. En este espacio escolar se hace evidente que las prácticas intimidatorias se encuentran mediadas por estructuras y formas de poder en las que se busca someter y anular otras existencias y en este propósito pueden conjugarse tanto seres humanos, como particularidades, así como construcciones culturales que se proponen colonizar al otro. En la Escuela la intimidación no tiene sólo el rostro del bullying, una palabra instalada oficialmente para reducir a agresión física, las múltiples expresiones de la violencia que tienen lugar en los escenarios escolares. La intimidación se encuentra de manera evidente en las prácticas del poder, en las formas y estrategias de minimización y negación del otro, arraigadas al sometimiento y perpetuación de la colonización, como artificio de control social y político.

- En la escuela la intimidación se hace presente en diferentes dinámicas, como la construida en la relación maestro-alumno. En este escenario, el temor a la diferencia que el otro representa, ha permitido que la intimidación se consolide como arma de defensa de quienes poseen el discurso con mayor fuerza sobre aquellos

que en lugar de encontrarse se pierden tras los silencios, permitiendo que se mantenga la cultura de concebir a los estudiantes como aquellos que no saben, carentes de creatividad, necesitados de civilización, susceptibles de ser excluidos si en lugar de poseer la razón le dan prioridad a la emoción o buscan un equilibrio que trascienda la educación concebida como una dualidad de dos polos opuestos, frente a los cuales inevitablemente se debe pertenecer de manera fragmentada a uno de ellos, como si el sujeto fuese capaz de ser concebido sin integridad.

- En consideración de la intimidación como un fenómeno socio histórico de negación frente al otro, se estructuran múltiples búsquedas como horizontes y alternativas a la presencia de la intimidación en la Escuela, a partir de la consideración de la alteridad y la intimidad, como posibilidades que pueden dar apertura al encuentro personal y social, así como ofrecer ambientes escolares que se distancien de las prácticas intimidatorias, y que desde las prácticas cotidianas permitan discursos, lenguajes, vínculos, en los que se favorezca el encuentro y la relación constructiva con el otro, en contextos escolares. En este sentido, cabe recordar que el sujeto posee libertad, pues si esta no existiera para su dominio, no existiría tampoco la necesidad de doblegarla. Por tanto, surge la posibilidad de concebir la intimidad como una utopía a acariciar, en donde el sujeto se encuentre consigo mismo, en la construcción con el otro, desde el marco de la dignidad y el respeto mutuo, en aras de concebir la libertad como una realidad que responda a la subjetividad e intersubjetividad, susceptible de vivirse y construirse en la escuela a partir de la emancipación y la muerte del miedo traducida en intimidad.

- El tránsito desde la intimidación hacia la alteridad/intimidad compromete una transformación importante en relación a las comprensiones actuales de la Escuela en las que parece considerarse al otro como una amenaza permanente, en las que se hace un ejercicio constante de las relaciones mediadas por el poder para mantener las disciplinas, los status y las dinámicas que propician la seguridad, la homogeneidad y la inmovilidad como sinónimos de acomodamiento y estabilidad. Por el contrario, debe empezarse a creer en una educación y escuela desde la búsqueda de libertad, autonomía, respeto hacia la dignidad del otro y la trascendencia humana a partir del sujeto y no del ejercicio del poder. En consonancia con lo planteado por Skliar (2002), la concepción de educación debe ir dirigida entonces, a la posibilidad de enseñar a vivir, olvidando la mera tradición de transmisión de conocimientos desde el que conoce hacia el ignorante. El enseñar a vivir dignifica al otro en cuanto le reconoce como persona con conocimientos, deseos, corporalidad, afectos y creencias, es decir, como un sujeto humano igualmente legítimo al yo.

- En este orden de ideas Walsh (s.f.), presenta, como marco de referencia a Freire quien refiere su comprensión de la educación desde la humanización del hombre y el hacerlo consciente, refiere la búsqueda de la rebelión como una práctica política y pedagógica con el fin de construir y obtener una verdadera libertad, utilizando como herramienta principal el lenguaje. A través del mismo es posible el establecimiento de una comunicación en doble vía, una conversación que permita la construcción de humanos únicos y respetados por los demás, escuchados desde todas sus manifestaciones, sin arrebatos de su intimidad. Una alteridad constituida

como la condición de posibilidad de un porvenir, cuya condición de existencia deviene de la relación que se establezca como sujeto de experiencia y de lenguaje.

- De esta manera, la escuela más allá de la intimidación, es también concebida como espacio vital, en el que la alteridad en unión con el lenguaje es posible, a partir de pedagogías que propendan dinámicas sociales que permitan su encuentro desde la intimidad, bajo las concepciones de un tiempo / espacio que rompa lo homogéneo y conciba el mundo del otro, bajo una conversación en la que no medie una autoridad para poder tener un encuentro, sino un pacto que fluya desde el reconocimiento de que solo puede ser sujeto en la medida en la que se exista y coexista con el otro, como ser igual a sí mismo, “tan solo desde las humanas diferencias”.

“Se necesita agenciar una pedagogía de la alteridad, una pedagogía del Nos-Otros, una pedagogía que sabe habitar la indiferencia, una pedagogía como práctica de la conversación, que nombra mundos posibles, donde nos hacemos cómplices en la justicia, responsabilidad y hospitalidad”. (Ortega, s.f., p.11)

RECOMENDACIONES

- Es importante considerar futuros procesos investigativos en los que se profundice en el fenómeno de la intimidación dentro de contextos escolares específicos y en diferentes escenarios socioculturales en los que se logren hacer evidentes los diferentes actores y situaciones que generan temor, y que trasciendan la idea de que la intimidación sólo ocurre entre el grupo de pares o compañeros. Así mismo, es importante pensar en investigaciones que permitan visualizar las particularidades propias del fenómeno intimidatorio en la Escuela a partir de sus prácticas, discursos y dinámicas relacionales y grupales tanto en contextos de las instituciones educativas rurales como urbanas. Se hace necesaria también la investigación que profundice en el fenómeno de la intimidación en relación al género, con el fin de develar como se instala y desarticula dependiendo de las particularidades culturales, los imaginarios y las configuraciones históricas que le acontecen.
- De igual forma, es pertinente repensar las prácticas coloniales de dominación como realidades históricas y contemporáneas en las que sujetos y culturas buscan someter y anular otras formas de existencia y pensamiento, haciendo uso del miedo y la intimidación para tal propósito. Cabe, a partir, de la investigación cuestionarse cuál es el orden de la cultura al que realmente deberían insertarse los estudiantes latinoamericanos a través de las prácticas pedagógicas. A partir de lo anterior, también se hace fundamental establecer alternativas de pensamiento en las que logren representarse la decolonialidad y la interculturalidad como opciones que posibiliten el encuentro latinoamericano

con sus raíces y particularidad, enmarcadas en la formación dentro de las aulas de clase en horizontes de transformación y resistencia social frente a las actuales inequidades.

- Para futuras investigaciones sería pertinente considerar a profundidad el análisis del discurso de los agentes implicados en la práctica de la intimidad como una herramienta para empezar a generar en ellos la toma de conciencia en la importancia del encuentro consigo mismo y con los otros a través del lenguaje, la escucha, el respeto y la dignidad, como un primer paso de resistencia frente al poder.

- Se hace necesaria la reflexión teórica e investigativa en relación a las posibilidades de la alteridad e intimidad dentro de contextos escolares específicos de la ciudad de Pasto, en reconocimiento de las percepciones frente a las mismas, prácticas actuales y potenciales y articulación con fundamentos y ejercicios pedagógicos que acerquen el proceso educativo a estas configuraciones en búsqueda de una escuela más humanizante y transformadora. En este mismo sentido, se puede tener en cuenta el papel esencial del lenguaje en la construcción de pensamientos, discursos y acciones que favorezcan vivencias de alteridad e intimidad en los espacios/tiempos educativos.

- Desde nuestras prácticas cotidianas tanto en el plano personal como educativo, se hace significativo contemplar y reconocer la intimidación como práctica de poder y sometimiento frente al otro, que es empleada habitualmente en la consecución de fines o modificación comportamental del otro. Por tanto, a partir de esta consideración, es posible también el compromiso vital de distanciarse de la

misma, buscando coherencia y responsabilidad humana y social con las apuestas del presente proceso de reflexión y construcción teórica, vinculadas al habitar de la alteridad y la intimidad en las nuevas perspectivas pedagógicas de la educación, como una necesidad de posarnos en un lenguaje que nos posibilite el encuentro con la emancipación, la intimidad y la alteridad, como lo refiere Freire (1982, p.6)

“La práctica de libertad solo encontrará expresión en una pedagogía en el que el Oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico”.

Y poder así construir con claridad el rumbo al cual queremos dirigirnos, es decir, qué tipo de realidades escolares pretendemos nombrar, con lo que se posibilitaría dejar atrás la formación de sujetos gregarios, acríticos, alienados, pasivos y dóciles, por sujetos-ciudadanos críticos, libres, responsables y protagonistas de la construcción de su vida y su contexto.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilera, M. A., Muñoz, G. & Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. Ciudad de México, México: Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación.
- Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Ciencia Política Alianza Madrid, España: Editorial S.A.
- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Arroyave, E. (2011). *Aproximaciones a una psicología de la exclusión*. Revista Colombiana de Ciencias Sociales. En: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/viewFile/99/93> (Recuperado en noviembre 30 de 2012).
- Aragón, A. (2007). *Una teoría de la democracia, los derechos humanos y la paz: Norberto Bobbio*. Iztapalapa, México: Universidad Autónoma Metropolitana. En: <http://148.206.53.231/UAMI14135.PDF> (Recuperado en Diciembre 12 de 2012).
- Aristizábal–Vallejo, N. (1999). *Adolescentes de hoy, adultos mayores del futuro*. En Papalia, D. & Wendkos, S. *Psicología del Desarrollo*. (pp. 660-664). México: Editorial Mc Graw Hill.
- Arteaga, N., Delgado, J., Mejía, L. & Velasco, D. (2012). *Una mirada a la construcción de pedagogía*. Universidad de Manizales. Maestría en educación desde la diversidad. Pasto, Colombia.
- Áviles, J. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying y sus protagonistas. En: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_127.pdf (Recuperado en agosto 17 de 2012).
- Benedetti, M. (2000). *Pedro y el capitán*. Uruguay: Editorial Suramericana S.A.
- Bonyuan, M. (2009-2010). *Paul Ricoeur: Yo e identidad en el marco de Sí mismo como otro*. Revista Borradores Vol X/XI. Universidad Nacional de Rio Cuarto.
- Bulla, E., Gaitán, M. & Parra, C. *Efecto de la aplicación del protocolo modificado por Henao y Pérez (2011), para el manejo de la intimidación escolar y la conducta prosocial en adolescentes escolarizados, de estratos 1 y 2*. En: http://www.alianzaeducativa.edu.co/8_BOLETIN/ARTICULO%20CIENTIFICO_bullying.pdf (Recuperado en Mayo 4 de 2014).
- Burke, E. (1997). *El descontento Político*. México: Fondo de cultura económica.
- Calvo G & Vélez, A. (1992). *Análisis de la investigación en la formación de investigadores*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Calvo, G. (1995). *Taller sobre estados del arte*. Bogotá: Taller de investigación UPN.
- Carreño, G. (2008). *El pecado de ser otro*. Santiago. Revista chilena de antropología visual. No. 12. p. 127-146.
- Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007). *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Cerezo, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Editorial Pirámide.

- Cerezo, F. & Esteban, M. (1992). *La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos*. Revista de Psicología Universitas Tarraconensis. Vol. XIV.
- Cerezo, F. (1994). *El cuestionario Bull. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre escolares*. Pontevedra.
- Cerezo, F. (2001). *Variables de personalidad en la dinámica Bullying G (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años*. Revista anales de psicología. Vol. 17, No. 1. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Conill, J. (2008). *Experiencia hermenéutica de la alteridad*. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2008000200002 (Recuperado septiembre 4 de 2013).
- Coseriu, E., Pastene F. & Katabek, J. (2006). *Diez tesis a propósito de la esencia del lenguaje y del significado*. En: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112006000100018&script=sci_arttext (Recuperado en marzo 28 de 2013).
- Chaux, E. (2011). *Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar*. Psykhe (Santiago), 20(2), 79-86. En: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282011000200007&lng=es&tlng=es.%2010.4067/S0718-22282011000200007 (Recuperado en Mayo 4 de 2014).
- Chaux E., Heinsohn, R. & Molano, A. (2010). "La chispita que quería encender todos los fósforos": Percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino. Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 1, No. 1, 5-22 ISSN: 2215-8421. En: <http://vocesysilencios.Uniandes.edu.co/index.php/vys/articulo/view/24/1>. (Recuperado el 12 de Agosto de 2012).
- Chaux, E. & Velásquez, A. M. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. Revista Colombiana de Educación, Vol. 55.
- De Sousa, B. (2000). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. España: Desclée de Brouwer.
- Diccionario de filosofía latinoamericana*. (s.f). En: <http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/alteridad.htm> (Recuperado diciembre 5 de 2012).
- Dussel, E. (s.f). *Capítulo II, la alteridad o la exterioridad del sistema*. En: <http://enriquedussel.com/DVD%20Obras%20Enrique%20Dussel/Textos/14-1/04conf2pp31-54.pdf> (Recuperado en noviembre 2 de 2012).
- Ende, M. (s.f). *Momo*. En: <http://es.scribd.com/doc/6399331/Momo-Michael-Ende> (Recuperado en septiembre 3 de 2013).
- Esquirol, J. (s.f) *Hanna Arendt y el Totalitarismo. Implicaciones para una Teoría Política*. En: www.raco.cat/index.php/convirtum/articledownload. (Recuperado en diciembre 6 de 2012).
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. España: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquest Editores.

- Foucault, M. (1998). *El sujeto y el poder*. Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, No. 3. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Freud, S. (2011). *Totem y Tabú*. España: Editorial Alianza.
- Gálviz & Cía. (2012). Colombia es uno de los países con mayores cifras de matoneo. En: <http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/148157-colombia-es-uno-de-los-paises-con-mayores-cifras-de-matoneo> (Recuperado en Mayo 5 de 2014).
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. En: <http://www.ejep.es/index.php/journal/article/view/63/pdf>. (Recuperado el 1 de septiembre de 2012).
- Gnecco, C. (s.f). *Discurso sobre el Otro. Pasos hacia una arqueología de la alteridad étnica*. En: http://www.icesi.edu.co/revista_cs/images/stories/revistaCS2/articulos/05-cristobal.pdf (Recuperado en septiembre 20 de 2013).
- Gómez, J. (2009). *Violencia Familiar. Siete Estudios Pastorales*. Iglesia Nacional Presbiteriana de México: Presbiterio Siglo XXI.
- González, F. (2008). *Educación y alteridad: una postura para un nuevo metarrelato*. Revista Educación en Valores. Vol. 2. Universidad de Carabobo. Julio – Diciembre.
- González, G. (2007). *La filosofía de la liberación de Enrique Dussel en “para una ética de la liberación latinoamericana”*. A Parte Rei. Revista de Filosofía. En: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/dussel49.pdf> (Recuperado en diciembre 6 de 2012).
- González, M. (s,f). El extrañamiento del otro. Universidad de Manizales: Colombia.
- González, M. (s,f). El lenguaje como generador de conflictos. Universidad de Manizales: Colombia.
- González, M. (2012). Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad. En: http://cedum.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad_new/filosofia2_pasto_ch8/criterios_conceptuales/recursos_estudio/pdf/falacias_de_la_igualdad_y_precariedades_de_la_libertad.pdf. (Recuperado en Octubre 4 de 2013).
- Guarín, G. (2011). *Modernidad positiva. Modernidad Crítica*. Módulo modernidad crítica: fundamentos epistémico-metodológicos. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid.
- Kornblit, A. L., Adaszko, D. & Di Leo, P. F. (2008). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. Un estudio en escuelas medias argentinas. En C. Berger & C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 109-138). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Lazzarato, M. (s.f). *Del Biopoder a la Biopolítica*. En: <http://www.sindominio.net/arkitzean/otrascosas/lazzarato.htm> (Recuperado en junio 24 de 2013).
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Levinas, E. (1998). *La huella del otro*. México: Editorial Taurus.

- Lyotard, J.F (1994). *Los derechos del otro*. Medellín, Colombia: Facultad de Ciencias humanas (U.N.J)
- Luna, M. (2000). *La intimidad y la experiencia en lo público*. En: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v5n1/v5n1a12.pdf> (Recuperado en septiembre 10 de 2013).
- Madriaza, P. (2008). Violencia escolar en Chile. En C. Guajardo (Ed.), *Seguridad y prevención: la situación de Argentina, Chile y Uruguay durante 2007* (pp. 114-139). Santiago, Chile: Centro Internacional para la Prevención de la Criminalidad/Universidad Alberto Hurtado.
- Maturana, G., Pesca, A., Urrego, A. & Velasco, A. (2009). Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá. En: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis76.pdf>. (Recuperado en Agosto 13 de 2012).
- Montoro, A. (1986). *Reflexiones sobre el problema de la Guerra y de la Paz Internacional*. Universidad de Murcia. En: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=26896&orden=0... (Recuperado en diciembre 4 de 2012).
- Moros, E. (1995). *La filosofía de la liberación de Enrique D. Dussel: alternativa al marxismo*. Mérida, Venezuela: Consejo de publicaciones Universidad de los Andes.
- Olmos, A. (s.f). *Cuando migrar se convierte en estigma: un estudio sobre construcción de alteridad hacia la población inmigrante extranjera en la escuela*. En: http://imagonautas.gceis.net/sites/imagonautas.gceis.net/files/images/4.-_olmos.pdf (Recuperado en marzo 30 de 2013).
- Olweus, D. (1998). *Acoso escolar, bullying, en las escuelas: hechos e intervenciones*. Noruega.
- Ortega, P. (s.f). *Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros*. En: <http://repositorio.kaired.org.co/bitstream/11001/33/1/Pedagog%C3%ADa%20y%20alteridad.pdf> (Recuperado septiembre 3 de 2013).
- Pardo, J. (1998). *Políticas de la intimidad. Ensayo sobre la falta de excepciones*. Seminario de Metafísica No. I. Madrid: Universidad Complutense.
- Parra, F. (2009). *El tiempo, el otro y la muerte a través de Emmanuel Levinas*. Chile.
- Pardo, J. (1992). *Las formas de la exterioridad*. Valencia: Editorial Pretextos.
- Pardo, J. (1996). *La Intimidación*. España: Editorial PRE-TEXTOS.
- Pardo, J. (s.f). *Políticas de la intimidad*. En: <http://es.scribd.com/doc/41745955/Jose-Luis-Pardo-Políticas-de-la-intimidación> (Recuperado en junio 20 de 2013).
- Peñuela, D. (2009). *Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético –política*. Pedagogía y Saberes No. 30. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, pp. 39-46.
- Pérez, S. (2011). *La crítica metódica de Michel Foucault*. En: *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actúales*. En: <http://es.scribd.com/doc/212060446/Tratado-de-Metodología-de-las-Ciencias-Sociales-De-la-Garza-Toledo>. (Recuperado en Mayo 5 de 2014).

- Pim, J. (s.f). *Uso y discurso de las operaciones psicológicas en los conflictos armados*. En: <http://congreso.us.es/congresorrpp/iiJoam%20Evans%202.pdf> (Recuperado diciembre 6 de 2012).
- Pim, E. & Kristensen, B. (s.f). *Guerra virtual y comunicación de guerra en la era digital*. En: http://aui.es/IMG/pdf/247_14-11-2004.pdf (Recuperado en noviembre 30 de 2012).
- Pineda, J. (2013). Comunicación personal. Docente investigador Universidad de Manizales: Colombia.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder y clasificación social*. Perú.
- Salazar, R. (2011). *Los miedos ocultos en la sociedad del siglo XX*. En: http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO%2023/2_RobSalazar%20_24-34_.pdf (Recuperado diciembre 6 de 2012).
- Skliar, C. (2002). *Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. (2007). *Notas para pensar la convivencia, la hospitalidad y la educación*. Ponencia. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá: Mimeo.
- Skliar, C. (2008). *Estos jóvenes de ahora. Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía*. En: <http://www2.scielo.org.ve/pdf/ee/v17n34/art02.pdf> (Recuperado en agosto 27 de 2013).
- Skliar, C. (2011). *Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario*. En: <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3801058.pdf&ei=h1tgUs6tGZTo8gSDnoGQAQ&usq=AFQjCNGTaaibG8FTCiYFEW3-BuKnOSyDPA&bvm=bv.54176721.d.eWU> (Recuperado en febrero 13 de 2013).
- Skliar, C. (s.f). *La crisis de la conversación de alteridad*. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO.
- Vezzulla, J. (s.f). *Mediación para la participación efectiva*. En: http://imap.pt.s44911.gridserver.com/imapwp/wp-content/uploads/2008/07/articulo_revista_mediadores_en_red_la_mediacion_para_una_comunidad_participativa.pdf (Recuperado diciembre 5 de 2012).
- Walsh, C. (s.f). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. En: <http://www.saudecoletiva2012.com.br/userfiles/file/didatico03.pdf> (Recuperado en diciembre 1 de 2012).
- Weil, S. (s.f). *La íliada o el poema de la fuerza*. En: <http://www.difusioncultural.uam.mx/revista/feb2001/selva.html> (Recuperado en septiembre 27 de 2013).
- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia*. Hombres nuevos editores. En: <http://www.slideshare.net/LibrosyEditores/educacin-y-democracia-estanislaozuleta-hombre-nuevo-editores-13555543> (Recuperado octubre 16 de 2013).